

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

**Факультет педагогіки і психології
Кафедра психології розвитку та консультування**

**Кваліфікаційна робота
ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ТРИВОЖНОСТІ
У СТАРШОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІЦІ**

**Спеціальність: 053 Психологія
ОПП «Психологія»**

Здобувачки вищої освіти
освітнього ступеня «бакалавр»
групи П-45
Глюз Наталі Володимирівни

НАУКОВИЙ КЕРІВНИК:
кандидат психологічних наук, доцент
Олексюк Вікторія Романівна

РЕЦЕНЗЕНТ:
кандидат психологічних наук, доцент
Мешко Олександр Іванович

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ ТРИВОЖНОСТІ У СТАРШОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІЦІ.....	7
1.1. Наукові підходи до трактування проблеми тривожності у зарубіжній та українській психології	7
1.2. Психологічні особливості старшого шкільного віку як передумова виникнення тривожності	18
1.3. Соціально-психологічні чинники виникнення тривожності у старшому шкільному віці	28
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ТРИВОЖНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ.....	39
2.1. Діагностичні методики для вивчення психологічних особливостей тривожності у старшому шкільному віці	39
2.2. Аналіз та інтерпретація результатів емпіричного дослідження психологічних особливостей тривожності старшокласників.....	49
2.3. Тренінгова програма, спрямована на зниження тривожності у старшому шкільному віці	62
ВИСНОВКИ	79
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	82
ДОДАТКИ	86

ВСТУП

Актуальність дослідження. Сучасні соціокультурні трансформації, що охоплюють українське суспільство, зумовлюють суттєві зміни у способі життя, ціннісних орієнтаціях і психоемоційному стані підростаючого покоління, що особливо загострюється в умовах нестабільності, невизначеності майбутнього та тривалого впливу стресогенних чинників, пов'язаних із воєнними подіями. У цьому контексті актуалізується проблема психічного здоров'я старшокласники, оскільки саме вони перебувають на етапі життєвого самовизначення, що супроводжується підвищеним рівнем внутрішнього напруження, персональної відповідальності та емоційної вразливості. При цьому спостерігається зростання кількості здобувачів освіти, які демонструють прояви тривожності.

Зазначимо, що тривожність особистості як складне та багатовимірне психологічне утворення виступає важливим індикатором її психоемоційного благополуччя, відображаючи як внутрішні конфлікти, так і вплив зовнішнього середовища, що визначає необхідність її всебічного вивчення з позицій сучасної психологічної науки. При цьому старшому шкільному віці тривожність набуває специфічних форм прояву, оскільки саме в цей період відбувається інтенсивний розвиток самосвідомості, формування життєвих планів, професійних намірів та соціальної ідентичності, що нерідко супроводжується переживанням школярами невпевненості, страху перед майбутнім і сумнівів у власних можливостях. Вказане підсилює збільшення навчального навантаження, підготовка до іспитів, зокрема до НМТ, й психосоціальний тиск з боку однолітків та дорослих, що створює додаткові умови для зростання рівня тривожності учнів.

Важливо зазначити, що у період старшого шкільного віку відбувається інтенсивне становлення особистості, що супроводжується переосмисленням життєвих цінностей, формуванням світогляду та пошуком власного місця у суспільстві, що робить цей етап особливо чутливим до впливу тривожності. Невирішені внутрішні суперечності старшокласників, невизначеність життєвих перспектив, а також негативний вплив соціально-психологічних чинників можуть призводити як до перманентного прояву тривожних станів, так і до

переходу їх на особистісний рівень, закріплення в якості особистісної риси, що у подальшому негативно позначається на розвитку людини.

Зазначена проблема є предметом дослідження як зарубіжної, так і української психології, що зумовлює наявність різноманітних підходів до її трактування (Л. Анн, Н. Бастун, Є. Калюжна, М. Корольчук, М. Кляйн, Р. Лазарус, Р. Мей, В. Морган, К. Роджерс, О. Ружинська, Г. Салліван, Ч. Д. Спілбергер, Т. Титаренко, Дж. Уотсон, Б. Філіпс, З. Фройд, К. Хорні та ін.) Однак, попри значну кількість наукових праць, питання специфіки тривожності у старшому шкільному віці потребує подальшого уточнення, зокрема в контексті сучасних соціальних викликів. Особливу увагу привертає факт, що тривожність може виконувати як адаптивну, так і дезадаптивну функцію, впливаючи на успішність навчальної діяльності, гармонійні міжособистісні стосунки та загальний рівень психічного благополуччя сучасних старшокласників.

З огляду на це, актуальність дослідження психологічних особливостей прояву тривожності у старшому шкільному віці зумовлюється необхідністю поглибленого теоретичного осмислення цього феномену, а також розробки ефективних психолого-педагогічних засобів його профілактики та корекції. До того ж в сучасних умовах особливої значущості для психологічної науки і практики набуває пошук оптимальних шляхів зниження рівня тривожності старшокласників, що сприятиме їхній успішній соціалізації, професійному самовизначенню та збереженню психічного й духовного здоров'я.

Таким чином, дослідження тривожності у старшому шкільному віці є важливим напрямом сучасної психологічної науки, що має як теоретичне, так і практичне значення, оскільки дає змогу не тільки поглибити уявлення про істотні закономірності розвитку особистості, але й сприяє розробці ефективних стратегій психологічної підтримки сучасної молоді в умовах суспільних викликів. Вказане спричинило вибір нами теми кваліфікаційної роботи – **«Психологічні особливості тривожності у старшому шкільному віці»**.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити психологічні особливості тривожності у старшому шкільному віці.

Завдання дослідження:

1. Проаналізувати наукові підходи до трактування проблеми тривожності у зарубіжній та українській психології.
2. Визначити психологічні особливості старшого шкільного віку як передумову виникнення тривожності.
3. Охарактеризувати соціально-психологічні чинники виникнення тривожності у старшокласників.
4. Провести дослідження психологічних особливостей тривожності у старшому шкільному віці та здійснити аналіз отриманих результатів.
5. Розробити тренінгову програму, спрямовану на зниження тривожності у старшому шкільному віці.

Об'єкт дослідження – тривожність особистості як психологічна проблема.

Предмет дослідження – психологічні особливості тривожності у старшому шкільному віці.

Методи дослідження:

- *теоретичні*: аналіз, синтез, узагальнення, систематизація даних наукової літератури, що дало змогу проаналізувати наукові підходи до трактування проблеми тривожності у зарубіжній та українській психології, визначити психологічні особливості старшого шкільного віку як передумову виникнення тривожності, а також охарактеризувати значущі соціально-психологічні чинники виникнення тривожності у старшокласників й запропонувати дієві форми, методи й засоби зниження тривожності у старшому шкільному віці;

- *емпіричні*: психодіагностичні методики (шкала тривожності Дж. Тейлор, методика «Самооцінка психічних станів» Г. Айзенка, методика дослідження соціально-психологічної адаптації К. Роджерса – Р. Даймонда, методика «Копінг-поведінка у стресових ситуаціях» (С. Норман, Д. Ендлер, Д. Джеймс, М. Паркер)), використання яких уможливило емпіричне дослідження психологічних особливостей тривожності у старшому шкільному віці;

- *математико-статистичні*: методи описової статистики, кількісний та якісний аналіз здобутих емпіричних даних, обчислення середніх значень, метод графічного відображення результатів дослідження, що спричинило належну інтерпретацію даних емпіричного дослідження.

Експериментальна база дослідження. Емпіричне дослідження було проведено нами на базі закладу загальної середньої освіти «Тернопільська загальноосвітня школа I-III ступенів №16 імені Володимира Левицького». В ньому брали участь 50 учнів 10-11 класів, віком 16-17 років.

Теоретичне значення дослідження полягає у поглибленні наукових уявлень про сутність та структуру тривожності як психологічного феномену, уточненні її специфіки у старшому шкільному віці, а також у систематизації наукових підходів до її вивчення у вітчизняній та зарубіжній психології. Так, проаналізовано наукові підходи до трактування проблеми тривожності особистості у зарубіжній та українській психології, визначено психологічні особливості старшого шкільного віку як передумову виникнення тривожності, охарактеризовано соціально-психологічні чинники виникнення тривожності у старшокласників, запропоновано форми, методи, прийоми та засоби зниження тривожності у старшому шкільному віці. Отримані результати сприяють розширенню теоретичної бази вікової та педагогічної психології, зокрема у контексті дослідження емоційної сфери старшокласників, а також дають змогу зрозуміти взаємозв'язок між індивідуально-психологічними особливостями особистості у старшому шкільному віці та рівнем її тривожності.

Практичне значення дослідження полягає у можливості використання отриманих результатів у діяльності практичних психологів, педагогів та соціальних працівників для діагностики, профілактики та корекції тривожності у старшокласників. Розроблена тренінгова програма може бути впроваджена у практику освітніх закладів з метою зниження рівня тривожності, формування навичок емоційної саморегуляції та підвищення психологічної стійкості учнів. Крім того, результати дослідження можуть бути використані при розробці навчально-методичних матеріалів, проведенні психопросвітницької роботи та організації психологічного супроводу учнів старшого шкільного віку.

Структура та обсяг дослідження. Кваліфікаційна робота складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаної літератури та додатків. Основний текст дослідження викладено на 81 сторінці комп'ютерного тексту, а загальний обсяг роботи складає 115 сторінок. Список використаних джерел налічує 55 позицій, кількість додатків – 1.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ ТРИВОЖНОСТІ У СТАРШОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІЦІ

1.1. Наукові підходи до трактування проблеми тривожності у зарубіжній та українській психології

У психологічній науці проблема тривожності посідає одне з центральних місць, оскільки вона відображає складні взаємозв'язки між емоційною сферою особистості та умовами її життєдіяльності, що особливо актуалізується в умовах зростаючої невизначеності та соціальної напруженості. Різноманіття підходів до трактування тривожності, представлених у зарубіжній та українській психології, свідчить про багатовимірність цього феномену та відсутність універсального визначення, що ускладнює його однозначне розуміння. Відтак, аналіз наукових підходів до розуміння тривожності є необхідною передумовою для подальшого дослідження цього явища у старшому шкільному віці.

Зазначимо, що у психологічній науці поняття «тривожність» трактується багатогранно, що зумовлено різними теоретичними підходами до розуміння природи емоційних станів особистості. Так, Є. Артеменко розглядає тривожність як «внутрішній емоційний стан, що виникає внаслідок несвідомого конфлікту між інстанціями психіки, зокрема між потягами, моральними заборонами та вимогами середовища, що призводить до напруження та потреби у захисних механізмах» [1, с. 22]. Тривожність виконує сигнальну функцію, попереджаючи особистість про потенційну загрозу, однак може набувати дезадаптивного характеру, порушуючи психічну рівновагу та поведінкову регуляцію.

В. Семиченко визначає тривожність як «стійку тенденцію до інтерпретації ситуацій як загрозливих, навіть за відсутності об'єктивної небезпеки, що обумовлюється специфікою когнітивних схем та установок особистості» [36, с. 86]. Вона формується внаслідок негативного життєвого досвіду, закріпленого у пам'яті, підтримується автоматичними думками, які спотворюють об'єктивну реальність і підсилюють очікування небезпеки. У цьому контексті тривожність

впливає на сприйняття, оцінювання та прогнозування особистістю подій, а також на вибір нею дієвих поведінкових стратегій.

Е. Яценко трактує тривожність як «наслідок невідповідності між реальним і ідеальним Я, що виникає у процесі самореалізації особистості та прагнення досягти внутрішньої цілісності» [2]. При цьому тривожність розглядається як сигнал про порушення гармонії у внутрішньому світі людини, що спонукає її до переосмислення власного досвіду, цінностей і смисложиттєвих орієнтацій. Підкреслюється, що тривожність людини може мати конструктивний характер, оскільки сприяє її особистісному зростанню, однак за інших умов здатна блокувати процеси саморозвитку та самоприйняття.

С. Семчук розглядає тривожність як «набуту реакцію, сформовану внаслідок навчання через механізми умовного рефлексу або наслідування, що закріплюється під впливом повторюваності ситуацій та проявляється у вигляді специфічних поведінкових і фізіологічних реакцій на стимули, які асоціюються з небезпекою або дискомфортом» [37, с. 19]. Такий стан розуміється як результат взаємодії організму з довкіллям, що може бути змінений шляхом модифікації поведінки та формування нових адаптивних реакцій.

У межах підходу В. Шапар тривожність визначається як «особливий психічний стан, що виникає у процесі виконання значущої діяльності в умовах невизначеності або підвищеної відповідальності, відображаючи суб'єктивне ставлення особистості до ситуації» [49, с. 493]. Тривожність пов'язана з оцінкою власних можливостей щодо досягнення поставленої мети та може виступати як фактор мобілізації або, навпаки, дезорганізації діяльності.

З точки зору Г. Полякової, тривожність інтерпретується як «результат взаємодії особистості з соціальним середовищем, що охоплює систему її міжособистісних відносин, соціальних норм і очікувань, формується під впливом соціальних факторів, таких як стиль виховання, рівень підтримки, характер комунікації та досвід соціальної взаємодії, та виступає як індикатор соціальної адаптації, відображаючи ступінь узгодженості між індивідом і соціумом, а також рівень його впевненості у власній соціальній компетентності» [30, с. 11].

У сучасному інтегративному підході тривожність розглядається як складне «багаторівневе утворення, що має емоційні, когнітивні, поведінкові, фізіологічні прояви, які взаємодіють між собою та формують цілісну систему реагування на загрозу» [15, с. 13]; як «індивідуально-психологічна риса, що визначає схильність до переживання тривоги в різних життєвих ситуаціях і залежить від поєднання біологічних, психологічних та соціальних чинників» [32, с. 27].

У психологічній науці важливим є чітке розрізнення понять «тривожність» і «тривога», оскільки вони мають різну змістову наповненість, функціональне призначення та рівень узагальненості. Так, тривога розглядається як «емоційний стан, що виникає у відповідь на конкретну або уявну загрозу, характеризується ситуативністю, відносною короткотривалістю та пов'язаністю з обставинами, які сприймаються як небезпечні чи невизначені» [5, с. 22]. Тривога супроводжується такими реакціями організму, як підвищене серцебиття, напруження, відчуття неспокою, а також когнітивними проявами, що охоплюють очікування негативного розвитку подій. У цьому сенсі тривога виконує адаптивну функцію, мобілізуючи ресурси організму для подолання потенційної загрози, однак за надмірної інтенсивності може набувати дезадаптивного характеру.

На відміну від тривоги, тривожність визначається як «відносно стійка індивідуально-психологічна риса особистості, яка проявляється у схильності до частого переживання тривоги в різноманітних ситуаціях, навіть за відсутності об'єктивної небезпеки, характеризує загальний рівень емоційного напруження, чутливість до стресогенних факторів та специфіку реагування на невизначеність, що дає змогу розглядати її як рису особистості» [5, с. 23]. Якщо тривога є реакцією на ситуацію, то тривожність виступає як готовність до такої реакції, що формується в процесі індивідуального досвіду та соціалізації.

У науковому дискурсі використовується поняття «емоційне напруження», яке відображає стан підвищеної мобілізації особою психофізіологічних ресурсів організму та може виступати як компонент тривоги або тривожності. Така напруженість не завжди має негативний характер і може бути пов'язана з виконанням значущої діяльності, однак у поєднанні з тривожністю здатна посилювати емоційний дискомфорт та знижувати ефективність діяльності [12].

Окрім зазначених понять, у психології використовується також термін «страх», який, на відміну від тривоги, має більш конкретний і предметний характер, оскільки пов'язаний із чітко усвідомленим джерелом небезпеки. Страх виникає як реакція на реальну загрозу і зазвичай має більш інтенсивне емоційне забарвлення, ніж тривога, що часто є невизначеною. У цьому контексті тривога розглядається як більш узагальнене переживання, яке може передувати страху або супроводжувати його, однак не завжди має чітко окреслений об'єкт [43].

Осмислення та узагальнення даних наукової літератури дала нам змогу виокремити такі підходи до трактування тривожності у психології.

1. Психоаналітичний підхід до розуміння тривожності – бере свій початок у працях З. Фрейда, який розглядав тривогу як фундаментальний психічний феномен, пов'язаний із внутрішніми конфліктами між різними структурами психіки, а саме «Воно», «Я» та «Над-Я». У його концепції тривожність постає як своєрідний сигнал небезпеки, що виникає у випадках, коли несвідомі потяги, заборонені моральними нормами або соціальними вимогами, прагнуть до реалізації, що призводить до напруження та активізації захисних механізмів психіки. Подальший розвиток цього підходу знайшов відображення у працях К.Г. Юнга, який пов'язував тривожність із конфліктом між свідомим і колективним несвідомим, а також А. Адлера, який наголошував на ролі почуття меншовартості та прагнення до компенсації як джерел внутрішньої напруги. К. Хорні, у свою чергу, ввела поняття базальної тривоги, що виникає внаслідок порушених міжособистісних відносин у дитинстві [45; 48; 53].

2. Біхевіористський підхід до трактування тривожності – сформувався у межах класичного та оперантного біхевіоризму, представниками якого є Дж. Уотсон, Б. Скіннер та М. Маурер, і базується на ідеї про те, що всі емоційні реакції, зокрема тривожність, формуються у процесі навчання через механізми умовного рефлексу. Експеримент Дж. Уотсона та Р. Рейнера з «маленьким Альбертом» продемонстрував, що страх і тривога можуть виникати внаслідок асоціації особою нейтральних стимулів із негативними переживаннями, що закріплюється через повторення і підкріплення. Тому тривожність розглядається як набута поведінкова реакція, що виникає у відповідь на стимули, які

асоціюються з небезпекою і дискомфортом. М. Маурер запропонував факторну теорію тривожності, яка поєднує класичне та оперантне навчання, підкреслюючи роль уникнення як механізму підтримання тривожних реакцій [50].

3. Когнітивний підхід до розуміння тривожності – пов'язаний із працями А. Бека, А. Елліса та Д. Мейхенбаума, які наголошували на визначальній ролі мислення у формуванні емоційних станів людини. Відповідно до цього підходу, тривожність виникає не стільки внаслідок об'єктивних обставин, скільки через індивідуальні особливості їх інтерпретації, що базуються на стійких когнітивних схемах і установках. А. Бек підкреслював, що тривожні особистості схильні до систематичних когнітивних викривлень (катастрофізація, перебільшення небезпеки та недооцінка власних ресурсів), що призводить до формування постійного очікування негативних подій. А. Елліс у своїй раціонально-емотивній теорії також акцентував увагу на ірраціональних переконаннях особистості, які лежать в основі її тривожних переживань [9].

4. Гуманістичний підхід до трактування тривожності – сформувався у працях К. Роджерса та А. Маслоу, які розглядали людину як активну, цілісну істоту, що прагне до самореалізації та внутрішньої гармонії. У цьому контексті тривожність інтерпретується як наслідок порушення відповідності між реальним досвідом особистості та її уявленням про себе, тобто між «реальним Я» і «ідеальним Я». К. Роджерс наголошував, що тривожність виникає тоді, коли людина стикається з досвідом, який суперечить її самоконцепції, що викликає внутрішній конфлікт і потребу в захисті. А. Маслоу пов'язував тривожність із фрустрацією базових потреб, зокрема потреби у безпеці, любові, самореалізації, підкреслюючи її зв'язок із блокуванням особистісного зростання [43].

5. Екзистенційний підхід до розуміння тривожності – представлений у працях С. К'єркегора, М. Гайдеггера, Р. Мея та В. Франкла, які розглядали тривожність як фундаментальне переживання, притаманне існуванню людини. Тривожність пов'язується з усвідомленням свободи вибору, відповідальності за власне життя, а також з невизначеністю майбутнього та неминучістю смерті. Філософ С. К'єркегор вважав тривогу людини «запамороченням свободи», підкреслюючи її зв'язок із можливістю вибору, тоді як М. Гайдеггер трактував її

як спосіб відкриття автентичного буття людини. Відомий дослідник Р. Мей розмежовував нормальну і невротичну тривожність, наголошуючи, що перша є умовою розвитку особистості. В. Франкл розглядав тривожність у контексті пошуку сенсу життя, пов'язуючи її з феноменом «екзистенційного вакууму», що виникає у разі втрати життєвих орієнтирів і цінностей [1; 17].

6. Діяльнісний підхід – представлений у працях О. Галієвої, О. Осадько, В. Семиченко та ін., які розглядали психічні явища у контексті активної взаємодії людини з навколишнім світом через діяльність. У межах цього підходу тривожність інтерпретується як особливий психічний стан, що виникає в умовах значущої діяльності, коли суб'єкт стикається з невизначеністю, труднощами або високою відповідальністю за результат. Вона пов'язана з оцінкою власних можливостей у співвідношенні з ситуацією, що може спричиняти як мобілізацію ресурсів, так і дезорганізацію поведінки. Вчені наголошували на єдності свідомості та діяльності, підкреслюючи, що тривожність формується у процесі взаємодії особистості з умовами її життєдіяльності. Також акцентували увагу на ролі мотивів і цілей діяльності, які визначають ставлення до ситуації [5; 23; 36].

7. Особистісний, або диспозиційний підхід – представлений у працях Р. Кеттела, Г. Айзенка, Ч. Спілбергера та інших дослідників, які розглядали її як стійку індивідуально-психологічну рису, що визначає схильність особистості до переживання тривоги. У межах цього підходу тривожність інтерпретується як риса, яка формується під впливом як біологічних, так і соціальних чинників, і проявляється у підвищеній чутливості до стресових ситуацій. Особливе значення має концепція Ч. Спілбергера, який розмежував ситуативну та особистісну тривожність, що дало змогу глибше зрозуміти структуру цього феномену та його прояви у поведінці. Г. Айзенк пов'язував тривожність із нейротизмом як базовою властивістю особистості, що визначає емоційну нестабільність [50].

8. Ситуативний підхід – акцентує увагу на динамічному характері тривожності, розглядаючи її як тимчасовий емоційний стан, що виникає під впливом конкретних життєвих обставин і зникає після їх усунення. Цей підхід пов'язаний із дослідженнями Ч. Спілбергера, який підкреслював важливість розмежування тривожності як психоемоційного стану і як індивідуально-

психологічної риси, зазначаючи, що ситуативна тривожність є реакцією на безпосередню загрозу або напружену ситуацію. У цьому контексті тривожність особи залежить від оцінки ситуації, її значущості та рівня невизначеності [8].

9. Соціально-психологічний підхід – представлений у працях А. Бандури, Г. Саллівана, а також сучасних українських дослідників, які підкреслюють роль соціального середовища у формуванні емоційних станів особистості. У межах цього підходу тривожність розглядається як результат міжособистісних взаємодій, соціального навчання та впливу соціальних норм і очікувань. Зокрема, А. Бандура у теорії соціального навчання наголошував на ролі наслідування та спостереження, через які людина засвоює тривожні реакції. Г. Салліван підкреслював значення міжособистісних відносин у формуванні тривожності, зокрема вплив раннього досвіду спілкування з близькими. Таким чином, тривожність постає як соціально зумовлений феномен. Особливістю цього підходу є акцент на ролі сім'ї, школи, груп однолітків та соціального контексту загалом, що визначають рівень психологічного благополуччя особистості [37].

10. Культурно-історичний підхід – розроблений Л. Виготським та його послідовниками, розглядає тривожність як результат соціального розвитку особистості, що формується у процесі інтеріоризації культурних норм, цінностей та способів діяльності. У межах підходу психічні явища, зокрема тривожність, не можуть бути зрозумілі поза соціокультурним контекстом, у якому розвивається індивід. Вищі психічні функції мають соціальне походження, а отже, тривожність також формується у процесі взаємодії з іншими людьми. Тривожність у цьому контексті може змінюватися залежно від культурних норм, рівня соціальної стабільності та системи цінностей [8].

Наукові підходи до трактування проблеми тривожності у зарубіжній та українській психології узагальнено у табл. 1.1.

Таблиця 1.1

Наукові підходи до трактування проблеми тривожності

Науковий підхід	Представники	Сутність трактування тривожності
Психоаналітичний	З. Фройд, К. Юнг, А. Адлер, К. Хорні	Тривожність розглядається як наслідок внутрішніх несвідомих конфліктів між різними інстанціями психіки; виконує

		сигнальну функцію та пов'язана із захисними механізмами
Біхевіористичний	Дж. Уотсон, Б. Скіннер, М. Маурер	Тривожність є набутою реакцією, що формується через механізми навчання (умовні рефлекси, підкріплення, уникнення)
Когнітивний	А. Бек, А. Елліс	Тривожність виникає внаслідок когнітивних викривлень, негативних установок та схильності інтерпретувати ситуації як загрозові
Гуманістичний	К. Роджерс, А. Маслоу	Тривожність є результатом невідповідності між реальним і ідеальним «Я», пов'язана з порушенням внутрішньої гармонії та самореалізації
Екзистенційний	С. К'єркегор, М. Гайдеггер, Р. Мей, В. Франкл	Тривожність трактується як фундаментальне переживання, пов'язане зі свободою, відповідальністю, сенсом життя та невизначеністю буття
Діяльнісний	О. Галієва, О. Осадько, В. Семиченко	Тривожність виникає у процесі діяльності як реакція на невідповідність між вимогами ситуації та можливостями суб'єкта
Особистісний (диспозиційний)	Р. Кеттел, Г. Айзенк, Ч. Спілбергер	Тривожність розглядається як стійка риса особистості, що визначає схильність до переживання тривоги
Ситуативний	Ч. Спілбергер	Тривожність – тимчасовий емоційний стан, що виникає у відповідь на конкретні ситуації
Соціально-психологічний	А. Бандура, Г. Салліван	Тривожність формується під впливом соціального середовища, міжособистісних відносин та соціального навчання
Культурно-історичний	Л. Виготський	Тривожність є результатом інтеріоризації соціального досвіду та впливу культурного середовища

У психологічній науці тривожність розглядається не тільки як негативне явище, що ускладнює життєдіяльність особистості, але і як складний психічний феномен, який може виконувати як деструктивні, так і конструктивні функції. Позитивне значення тривожності полягає передусім у її адаптивній функції, оскільки вона «сприяє мобілізації психофізіологічних ресурсів організму у ситуаціях невизначеності або потенційної небезпеки. Помірний рівень стимулює пізнавальну активність, підвищує концентрацію уваги, сприяє відповідальному ставленню до діяльності та підсилює мотивацію досягнення, що важливо у навчальній діяльності старшокласників» [11, с. 51]. Вона виконує й сигнальну функцію, попереджаючи особистість про можливі труднощі або загрози, що дає змогу завчасно підготуватися до їх подолання.

З іншого боку, «надмірна або хронічна тривожність має виражений негативний вплив на психічне здоров'я та життєдіяльність особистості, оскільки призводить до емоційного виснаження, зниження працездатності та порушення адаптації, супроводжується постійним відчуттям напруження, невпевненості, очікуванням небезпеки, що може призводити до розвитку страхів, фобій та інших емоційних розладів» [15, с. 13]. У навчальній діяльності підвищена тривожність знижує рівень успішності, оскільки ускладнює концентрацію уваги, погіршує пам'ять і сприяє виникненню «емоційних блоків», які заважають реалізації наявних знань і здібностей. Вона також негативно впливає на міжособистісні стосунки, знижуючи впевненість у собі, ускладнюючи комунікацію.

У психологічній науці одним із найбільш обґрунтованих і поширених підходів до класифікації тривожності є її поділ на особистісну та ситуативну. Особистісна тривожність розглядається як стійка індивідуально-психологічна властивість, що характеризує схильність людини сприймати широкий спектр ситуацій як загрозливі та реагувати на них підвищеним рівнем тривоги. Вона формується під впливом як біологічних, так і соціальних чинників, зокрема особливостей темпераменту, стилю виховання, життєвого досвіду та характеру міжособистісних відносин. Особи з високим рівнем особистісної тривожності відзначаються підвищеною емоційною чутливістю, схильністю до переживання невпевненості, очікуванням негативного розвитку подій навіть у нейтральних ситуаціях, що може впливати на їхню поведінку, самооцінку та рівень адаптації.

Ситуативна тривожність, на відміну від особистісної, визначається як тимчасовий емоційний стан, що виникає у відповідь на конкретні обставини, які суб'єктивно оцінюються як загрозливі, небезпечні, значущі, характеризується динамічністю, варіативністю та залежністю від умов середовища, що означає, що її рівень може змінюватися залежно від ситуації, у якій перебуває індивід. Така тривожність супроводжується як емоційними переживаннями (напруження, занепокоєння, страх), так і фізіологічними реакціями (підвищене серцебиття, пітливість, м'язове напруження), що свідчить про її комплексний характер. Вона виконує адаптивну функцію, мобілізуючи ресурси організму для подолання

труднощів, однак за надмірної інтенсивності може негативно впливати на діяльність, знижуючи концентрацію уваги та здатність до прийняття рішень [1].

У психологічній науці поряд із класифікацією тривожності за рівнем стабільності (особистісна і ситуативна) важливим є також її розмежування за формами прояву, зокрема виділення відкритої та прихованої (замаскованої) тривожності, що дає змогу глибше зрозуміти особливості емоційного реагування особистості та специфіку зовнішнього вираження внутрішніх переживань. Відкрита тривожність характеризується тим, що особистість усвідомлює свої тривожні переживання і здатна прямо або опосередковано їх вербалізувати, виражаючи занепокоєння, напруження, страх або невпевненість у конкретних ситуаціях. Вона проявляється у поведінці досить очевидно, що може включати підвищену емоційність, уникання складних або значущих завдань, невпевненість у власних діях, а також фізіологічні симптоми, такі як тремтіння, напруження, прискорене серцебиття. Особи з такою тривожністю, як правило, усвідомлюють причини своїх переживань і можуть описати ситуації, які викликають у них дискомфорт. Прихована (замаскована) тривожність є складною для виявлення, оскільки вона не усвідомлюється або частково усвідомлюється особистістю і не має прямого емоційного вираження у вигляді тривоги. У цьому випадку внутрішнє напруження маскується під інші поведінкові або емоційні прояви, такі як агресивність, дратівливість, демонстративна байдужість, надмірна активність або, навпаки, пасивність і замкненість. Часто така форма тривожності пов'язана з дією захисних механізмів, які не дають змогу людині усвідомити справжні причини свого дискомфорту, що ускладнює її діагностику [30].

У психологічній науці тривожність розглядається як складний феномен, що проявляється на різних рівнях функціонування особистості, зокрема фізіологічному, когнітивному, емоційному та поведінковому. Так, фізіологічні прояви тривожності пов'язані з активацією вегетативної нервової системи та відображають реакцію організму на сприйняття загрози або невизначеності. Вони охоплюють такі симптоми, як підвищене серцебиття, прискорене дихання, пітливість, м'язове напруження, тремтіння, відчуття сухості у роті або дискомфорт у шлунку. Часто спостерігаються також порушення сну, підвищена

втомлюваність, головний біль або загальне відчуття виснаження, що свідчить про тривалий вплив тривожного стану на організм [43].

Когнітивні прояви пов'язані з особливостями мислення людини та сприйняття інформації, які визначають інтерпретацію ситуацій як загрозливих або небезпечних. Вони охоплюють постійне очікування негативного розвитку подій, схильність до перебільшення небезпеки, зосередженість на можливих невдачах, а також труднощі з концентрацією уваги та прийняттям рішень. Особи з підвищеною тривожністю часто характеризуються нав'язливими думками, сумнівами у власних можливостях, низькою впевненістю у собі та схильністю до самокритики. У навчальній діяльності це може проявлятися у страху помилки, невпевненості у відповідях та труднощах із відтворенням знань [7].

Емоційні прояви тривожності характеризуються переважанням негативних переживань, таких як відчуття напруження, неспокою, страху, невизначеності або внутрішнього дискомфорту. Вони можуть варіюватися за інтенсивністю – від легкого занепокоєння до сильного страху або паніки, що впливає на емоційний стан особистості. Часто тривожність людини супроводжується підвищеною дратівливістю, емоційною нестабільністю, зниженим настроєм та відчуттям безпорадності. У деяких випадках вона може поєднуватися з почуттям провини або сорому, що додатково ускладнює емоційний стан [40].

Поведінкові прояви тривожності виявляються у зовнішніх реакціях особистості, що відображають її спосіб взаємодії з навколишнім середовищем у стані тривоги. До них належать уникання складних або відповідальних ситуацій, зниження активності, невпевненість у діях, часті перевірки або, навпаки, імпульсивні вчинки. У навчанні це може проявлятися у відмові відповідати на заняттях, униканні контрольних робіт, порушенні дисципліни або зниженні навчальної мотивації. Водночас у деяких випадках тривожність призводить до гіперактивності, надмірної старанності або перфекціонізму як спроби компенсувати внутрішнє напруження. Поведінкові реакції є найбільш помітними для оточення, що робить їх важливими для діагностики тривожності [21].

Узагальнюючи, тривожність особистості визначимо як складне утворення, що поєднує емоційні, когнітивні, фізіологічні та поведінкові компоненти та

відображає схильність до переживання стану тривоги в умовах невизначеності, потенційної загрози або підвищеної значущості ситуації. Вона проявляється як відносно стійка індивідуально-психологічна риса, що визначає рівень чутливості до стресогенних впливів і специфіку реагування на них, а також як тимчасовий емоційний стан, що виникає під впливом обставин. Тривожність пов'язана з очікуванням особою несприятливого розвитку подій, внутрішнім напруженням, невпевненістю у своїх силах та прагненням уникнути можливих труднощів або небезпеки. Водночас вона мобілізує ресурси організму для подолання складних ситуацій, а в разі надмірної інтенсивності і тривалості може призводити до порушення діяльності та психологічного неблагополуччя особистості.

Отже, аналіз наукових підходів до трактування проблеми тривожності у психології засвідчує, що цей феномен є багатовимірним і складним утворенням. Зокрема, психоаналітичний підхід розкриває глибинні внутрішньоособистісні механізми тривожності людини, біхевіористичний і когнітивний – пояснюють її через процеси навчання та мислення, гуманістичний і екзистенційний – підкреслюють її зв'язок із самореалізацією і сенсом життя, тоді як діяльнісний, соціально-психологічний і культурно-історичний підходи акцентують роль діяльності та соціального контексту у її формуванні.

1.2. Психологічні особливості старшого шкільного віку як передумова виникнення тривожності

Розвиток особистості характеризується переходом через низку своєрідних вікових етапів, кожен з яких має свої специфічні психологічні особливості, що визначають характер емоційних переживань особистості. Старший шкільний вік характеризується становленням самосвідомості, формуванням життєвих планів, професійного самовизначення, що супроводжується істотним зростанням рівня відповідальності та внутрішнього напруження. У цей період актуалізуються питання сенсу життя, вибору майбутньої професії, соціального статусу та особистісної ідентичності, що нерідко викликає переживання невпевненості та сумнівів. Водночас посилюється значущість оцінки з боку оточення, зокрема

однолітків і дорослих, що впливає на формування самооцінки та рівень емоційного комфорту. Психофізіологічні зміни, що відбуваються в організмі старшокласників, також можуть сприяти підвищенню емоційної нестабільності та чутливості до стресових впливів. Сукупність вказаних факторів створює сприятливий ґрунт для виникнення та посилення тривожності.

Зазначимо, що старший шкільний вік, або рання юність, є особливим етапом онтогенетичного розвитку, який охоплює період від 16 до 17 років і припадає на завершення загальної середньої освіти, коли особистість перебуває на порозі переходу до дорослого життя. Цей віковий етап характеризується суттєвими якісними змінами у фізичному, психічному та соціальному розвитку, що зумовлює його складність і багатовимірність. Саме у цей період відбувається становлення особистості як суб'єкта власного життя, що супроводжується зростанням відповідальності, самостійності та усвідомлення індивідуальності. Старшокласник не тільки засвоює соціальний досвід, а й активно переосмислює його, формуючи власну систему цінностей, переконань і життєвих орієнтацій [3].

Однією з провідних характеристик старшого шкільного віку є розвиток самосвідомості, який набуває більш глибокого та рефлексивного характеру, ніж у попередні вікові періоди. Юнаки та дівчата починають активно осмислювати своє «Я», аналізувати власні риси, здібності, можливості та місце у суспільстві, що сприяє формуванню відносно стійкої Я-концепції. Водночас зростає рівень самокритичності, що може супроводжуватися сумнівами, невпевненістю та внутрішніми суперечностями. Розвиток рефлексії дає змогу старшокласникам не тільки оцінювати власну поведінку, але й прогнозувати її наслідки, що є важливою передумовою свідомої регуляції діяльності [24].

Важливим аспектом розвитку у старшому шкільному віці є процес професійного та життєвого самовизначення, який визначає спрямованість особистості на майбутнє та надає особливого значення вибору життєвого шляху. Старшокласники починають оцінювати свої можливості у контексті майбутньої професійної діяльності, формують життєві плани та прагнуть досягти певного соціального статусу. У зв'язку з цим навчальна діяльність набуває усвідомленого та цілеспрямованого характеру, оскільки знання починають розглядатися як

засіб досягнення майбутніх цілей. Однак необхідність прийняття важливих рішень часто супроводжується внутрішнім напруженням юнаків і дівчат, сумнівами та переживаннями, що відображає складність цього періоду.

Соціальний розвиток старшокласників характеризується розширенням кола міжособистісних взаємин та зростанням значущості соціальних контактів, особливо з ровесниками, що сприяє формуванню соціальної ідентичності та навичок комунікації. У цей період значення набувають дружні стосунки, перші романтичні переживання, прагнення до емоційної близькості і взаєморозуміння. Водночас юнаки та дівчата намагаються досягти автономії від батьків, що проявляється у прагненні самостійно приймати рішення, формувати власні погляди та цінності. Проте цей процес часто супроводжується внутрішніми та зовнішніми суперечностями, оскільки рівень соціальної зрілості ще не повністю відповідає зростаючим вимогам дорослого життя [42].

Важливими є зміни у психофізіологічній сфері юнаків і дівчат, які завершують процес статевого дозрівання та сприяють досягненню фізичної зрілості, що, у свою чергу, впливає на формування самосприйняття і самооцінки. Усвідомлення власної фізичної сили, привабливості та статевої ідентичності відіграє важливу роль у розвитку впевненості у собі та життєвої активності старшокласників, однак водночас може супроводжуватися внутрішніми конфліктами та переживаннями, пов'язаними з прийняттям себе. Рання юність також характеризується формуванням морально-ціннісної сфери, становленням світогляду та прагненням до усвідомленого вибору життєвих орієнтирів.

Центральним новоутворенням розвитку у старшому шкільному віці є професійне та життєве самовизначення, оскільки саме в цей період юнаки та дівчата вперше постають перед необхідністю прийняття рішень, які мають довготривалі наслідки для їхнього майбутнього життя. Вибір професії, освітньої траєкторії та загального життєвого шляху набуває особливої значущості, що зумовлює підвищену відповідальність і внутрішнє напруження, адже школярі ще не мають достатнього життєвого досвіду для впевненого прийняття таких рішень. Ситуація вибору ускладнюється необхідністю врахування багатьох факторів, зокрема власних здібностей, інтересів, матеріальних можливостей,

соціальних очікувань та перспектив ринку праці. У результаті цього виникає стан невизначеності, який може супроводжуватися тривожними переживаннями [3].

У процесі професійного самовизначення старшокласник змушений співвідносити свої бажання з реальними можливостями, що часто призводить до внутрішніх суперечностей і сумнівів у правильності обраного шляху. Невпевненість у власних силах, страх помилки або невдачі, а також побоювання не виправдати очікування батьків чи суспільства можуть суттєво підсилювати рівень тривожності. Особливої ваги набуває соціальний тиск, який проявляється у вимогах досягнення успіху, престижності професії або відповідності певним стандартам, що ще більше ускладнює процес прийняття рішень. У таких умовах тривожність виступає як емоційна реакція на високий рівень відповідальності та невизначеності, що супроводжує процес самовизначення [18].

Спрямованість у майбутнє є однією з характеристик старшого шкільного віку, оскільки в цей період відбувається переорієнтація свідомості особистості з теперішнього на перспективу, що супроводжується формуванням життєвих планів і цілей. Старшокласники починають оцінювати свої дії, досягнення та можливості не тільки у контексті поточного моменту, а й з огляду на їхній вплив на майбутнє, що значно ускладнює процес прийняття рішень. Така перспектива мислення зумовлює підвищену значущість навіть незначних подій, які можуть сприйматися як визначальні для подальшого життя. У результаті формується стан постійного напруження, пов'язаного з оцінкою власних перспектив.

Разом із тим, стверджує В. Поліщук, спрямованість у майбутнє має позитивний вплив на розвиток учнів, оскільки стимулює цілеспрямованість, розвиток відповідальності за власне життя. Помірна тривожність може виконувати функцію регулятора, що сприяє більш усвідомленому ставленню до власних дій і рішень. Проте надмірна концентрація старшокласників на своєму майбутньому може призводити до зниження задоволеності теперішнім, а також емоційного виснаження та втрати впевненості у власних можливостях [29].

Розвиток самосвідомості у старшому шкільному віці визначає якісні зміни у психічному розвитку особистості, оскільки відбувається усвідомлення власного Я, своїх можливостей, рис характеру та можливого місця у соціумі.

Старшокласники активно займаються самоаналізом, оцінюють свої сильні та слабкі сторони, формують уявлення про власну індивідуальність, що сприяє становленню цілісної Я-концепції. Однак цей процес супроводжується підвищеною самокритичністю, яка може призводити до внутрішніх сумнівів і невпевненості. Усвідомлення власної недосконалості, невідповідності ідеалам або очікуванням може викликати відчуття напруження і тривоги.

Зростання рефлексивних здібностей дає змогу старшокласникам глибше аналізувати свої переживання, думки та поведінку, однак водночас це може сприяти надмірному зосередженню на власних недоліках і помилках. Часто виникає тенденція до перебільшення значущості негативних аспектів власної особистості, що підсилює почуття невпевненості та тривоги. У цьому контексті тривожність виступає як результат внутрішнього діалогу, у якому домінують критичні оцінки та сумніви. Водночас значущу роль відіграє зовнішня оцінка, яка може як підтримувати, так і підсилювати внутрішнє напруження [41].

Формування Я-концепції у старшому шкільному віці передбачає інтеграцію уявлень про себе в цілісну систему, яка охоплює образи реального, ідеального та соціального Я. Старшокласники прагнуть узгодити свої внутрішні уявлення із зовнішніми очікуваннями, що створює складну систему самооцінних суджень і самоставлень. Проте цей процес часто супроводжується внутрішньою суперечливістю, оскільки різні аспекти Я-концепції можуть не збігатися між собою, що породжує відчуття нестабільності та невизначеності. Особистість може одночасно прагнути до самореалізації і сумніватися у власних можливостях, що формує емоційне напруження. У цьому контексті тривожність виступає як реакція на невідповідність між бажаним і реальним образом себе.

Суперечливість Я-концепції старшокласників особливо посилюється під впливом соціального середовища, зокрема оцінок однолітків, батьків і педагогів, які можуть як підтримувати, так і підривати впевненість у собі. Старшокласники часто прагнуть відповідати ідеалізованим стандартам, що формуються під впливом соціальних норм і медіа, однак реальні можливості не завжди дають змогу досягти цих очікувань. У результаті виникає внутрішній конфлікт, який супроводжується переживанням невпевненості, сумнівів і тривоги. Важливим є

також те, що цей процес відбувається в умовах недостатньої стабільності, що ускладнює формування узгодженого образу себе [51].

Характерною особливістю у старшому шкільному віці є недостатня стабільність самооцінки, незважаючи на тенденцію до її поступової стабілізації, оскільки процес самопізнання ще не завершений і значною мірою залежить від зовнішніх впливів. Старшокласники активно оцінюють досягнення, здібності та особистісні якості, однак ці оцінки часто є непослідовними та суперечливими, що зумовлює внутрішню невпевненість. Залежність самооцінки від думки значущих інших, зокрема однолітків і дорослих, робить особистість надзвичайно чутливою до будь-яких оцінювальних суджень. У результаті навіть незначні зауваження або невдачі можуть викликати сильні емоційні реакції.

Особливістю старшого шкільного періоду є те, що самооцінка може коливатися від завищеної до заниженої залежно від конкретних ситуацій і соціального контексту, що створює додаткове психологічне напруження. Так, старшокласники можуть переживати страх не відповідати очікуванням, що призводить до формування тривожних очікувань щодо власної діяльності. У навчальній сфері це може проявлятися у страху помилки, униканні відповідей або надмірному прагненні до ідеального результату. Водночас нестабільність самооцінки може сприяти формуванню залежності від зовнішнього схвалення, що посилює тривожність у ситуаціях оцінювання [37].

На виникнення тривожності в старшому шкільному віці має вплив також специфіка формування світогляду, що передбачає осмислення своїх життєвих цінностей, моральних норм і сенсів, які визначають спрямованість особистості. Старшокласники активно замислюються над фундаментальними питаннями буття, такими як сенс життя, справедливість, добро і зло, що зумовлює глибокі внутрішні переживання. У цей період формується моральний максималізм, який проявляється у прагненні до ідеалів і категоричності оцінок, що може створювати внутрішні суперечності. Невідповідність між ідеалами і реальністю часто викликає у старшокласників розчарування і тривогу [3].

Особливістю формування світогляду є те, що старшокласники стикаються з необхідністю самостійного визначення власних цінностей, що вимагає від них

високого рівня рефлексії та відповідальності. Відсутність чітких орієнтирів або суперечливість соціальних норм може призводити до стану невизначеності, який є дискомфортним. У результаті «виникають сумніви щодо правильності власних переконань, що супроводжується внутрішнім напруженням тривогою. Крім того, прагнення до ідеалів може супроводжуватися страхом їх недосягнення, що посилює емоційне напруження» [21, с. 107].

На становлення тривожності у старшому шкільному віці має вплив розвиток міжособистісних стосунків, оскільки в цей період формується потреба у глибоких емоційних зв'язках, дружбі та романтичних стосунках, що істотно впливає на емоційний стан особистості. Старшокласники прагнуть до прийняття, підтримки та розуміння з боку ровесників, що робить їх надзвичайно чутливими до оцінок і реакцій оточення. Значущість соціального схвалення підсилює емоційну вразливість, оскільки будь-яке відторгнення або нерозуміння може сприйматися як серйозна загроза. У результаті виникає страх втрати соціальних зв'язків, що є одним із джерел тривожності юнаків і дівчат [25].

Особливістю старшого шкільного віку є інтенсивний розвиток емоційної сфери, що проявляється у глибині та інтенсивності переживань, пов'язаних із дружбаю та коханням. Перші романтичні почуття часто супроводжуються невпевненістю, страхом відмови, ревностями та іншими складними емоціями, що можуть викликати тривожні переживання. Водночас «недостатній досвід міжособистісної взаємодії ускладнює адекватне реагування на такі ситуації, що підсилює емоційне напруження, а соціальні конфлікти або труднощі у спілкуванні також можуть сприяти формуванню тривожності у старшокласників, особливо у чутливих і невпевнених у собі особистостей» [4, с. 480].

Психосексуальний розвиток у старшому шкільному віці охоплює не тільки фізіологічне дозрівання, а й формування психологічного ставлення до власної сексуальності, прийняття статевих ролей та усвідомлення себе як представника певної статі. У цей період юнаки та дівчата вперше стикаються з необхідністю інтегрувати нові тілесні та емоційні переживання у структуру особистості, що часто супроводжується внутрішньою невизначеністю, емоційним напруженням. Суперечливість соціальних норм, коли сексуальність одночасно демонструється

у культурному просторі і водночас залишається частково табуованою у виховному дискурсі, створює додаткові труднощі для формування цілісного уявлення про себе. У результаті «виникає внутрішній конфлікт між природними потребами та соціальними обмеженнями, що може супроводжуватися почуттям сорому, провини або невпевненості в собі» [10, с. 5].

Особливого значення у старшому шкільному віці набуває процес прийняття власної сексуальності, пов'язаний із формуванням інтимної сфери. Відсутність достатньої інформації або наявність суперечливих уявлень про сексуальні стосунки може призводити до викривленого сприйняття цієї сфери, що підсилює тривожні переживання. Крім того, важливу роль відіграє досвід взаємодії з протилежною статтю, який часто супроводжується страхом відмови, нерозуміння або соціального осуду. У таких умовах навіть незначні труднощі можуть сприйматися як значущі, що підсилює емоційне напруження.

У старшому шкільному віці відбувається зростання рівня самокритичності, що пов'язано з розвитком рефлексії та здатності до усвідомленого аналізу власних дій, вчинків і якостей, що, з одного боку, сприяє особистісному розвитку, а з іншого – створює передумови для виникнення тривожних станів. Старшокласники починають більш вимогливо ставитися до себе, оцінюючи власні досягнення через призму високих стандартів, що часто формуються під впливом соціального середовища. У результаті цього навіть незначні помилки або невдачі можуть сприйматися як суттєві, що викликає почуття незадоволення собою і внутрішнє напруження [38]. Така підвищена самокритичність нерідко поєднується з сумнівами у власних можливостях, що підсилює тривожність.

Паралельно з цим у старшому шкільному віці формується відчуття відповідальності за власні рішення, що набуває особливого значення у зв'язку з необхідністю життєвого та професійного вибору, що істотно впливає на майбутнє особистості. Усвідомлення того, що прийняті рішення можуть мати довготривалі наслідки, спричиняє стан внутрішньої напруженості та тривоги, оскільки старшокласник ще не володіє достатнім досвідом для впевненого прогнозування результатів. Часто виникає страх помилитися або не виправдати очікувань, що супроводжується постійним аналізом власних дій. У таких умовах

«відповідальність в старшому шкільному віці може сприйматися не як ресурс розвитку, а як джерело психологічного тиску» [47, с. 72].

Зростання навчального навантаження у старшому шкільному віці є однією з найбільш відчутних змін у житті учнів, оскільки саме в цей період навчальна діяльність набуває не тільки пізнавального, а й стратегічного значення, будучи безпосередньо пов'язаною з майбутнім професійним вибором. Старшокласники змушені засвоювати значний обсяг інформації, готуватися до підсумкових іспитів, а також відповідати підвищеним вимогам з боку освітньої системи та батьків. Це створює ситуацію постійного психоемоційного напруження, яка супроводжується страхом не впоратися із завданнями або не досягти бажаних результатів. У результаті цього навчальна діяльність в старшому шкільному віці може сприйматися не тільки як засіб розвитку, а й як джерело стресу і тривоги.

Особливої гостроти у старшому шкільному віці набуває підготовка до іспитів, яка супроводжується високим рівнем відповідальності та невизначеності щодо результатів, що значною мірою впливають на подальшу освітню траєкторію. Старшокласники часто переживають страх не виправдати очікувань або втратити можливості для вступу до бажаного навчального закладу, що підсилює емоційну напругу. Крім того, обмеженість часу, необхідність поєднання різних видів діяльності та високі вимоги до успішності можуть призводити до перевтоми, що ще більше посилює тривожність. У таких умовах навіть добре підготовлені учні можуть відчувати невпевненість і страх перед перевіркою знань, що свідчить про значний вплив навчального середовища [3].

Недостатня сформованість навичок емоційної саморегуляції у старшому шкільному віці є важливим фактором, що ускладнює здатність особистості ефективно справлятися з напруженими ситуаціями та контролювати власні емоційні реакції. Попри загальний розвиток когнітивної сфери та здатності до рефлексії, старшокласники ще не завжди володіють достатніми стратегіями управління своїми переживаннями, що призводить до накопичення емоційної напруги. У ситуаціях невизначеності або високої значущості вони можуть відчувати труднощі у зниженні рівня тривоги, що сприяє її посиленню. При

цьому відсутність ефективних механізмів саморегуляції робить особистість у старшому шкільному віці більш вразливою до стресових впливів [24].

Особливістю аналізованого періоду є те, що старшокласники часто використовують неефективні способи подолання тривоги, такі як уникання, заперечення або емоційне пригнічення, що не вирішують проблему, а лише тимчасово знижують напруження. У довготривалій перспективі це призводить до накопичення негативних переживань і підвищення рівня тривожності. Крім того, відсутність навичок планування, самоконтролю та адекватної оцінки ситуації може ускладнювати процес прийняття рішень, що ще більше посилює внутрішню напругу. У таких умовах навіть незначні труднощі можуть сприйматися як серйозні, що впливає на загальний емоційний стан [34].

Психологічні особливості старшого шкільного віку в контексті виникнення тривожності проаналізовані у табл. 1.2.

Таблиця 1.2

**Психологічні особливості старшого шкільного віку
як передумова виникнення тривожності**

Психологічна особливість	Зміст особливості	Зв'язок із виникненням тривожності
Професійне та життєве самовизначення	Необхідність вибору майбутньої професії та життєвого шляху, орієнтація на довготривалі життєві перспективи	Викликає стан невизначеності, страх помилки, підвищену відповідальність за рішення
Спрямованість у майбутнє	Оцінка теперішнього через призму майбутнього, формування життєвих планів	Посилює переживання щодо можливих невдач, формує тривожні очікування
Розвиток самосвідомості	Активний самоаналіз, усвідомлення власних якостей, розвиток рефлексії	Сприяє зростанню самокритичності, внутрішніх сумнівів і напруження
Формування Я-концепції	Становлення цілісного образу себе (реального та ідеального «Я»)	Суперечливість уявлень про себе викликає невпевненість і внутрішню тривогу
Нестабільність самооцінки	Залежність самооцінки від зовнішніх оцінок і ситуацій	Підвищує чутливість до критики, спричиняє страх оцінювання
Формування світогляду	Переосмислення життєвих цінностей, моральний максималізм	Викликає внутрішні сумніви, напруження через невідповідність ідеалів і реальності
Розвиток міжособистісних стосунків	Зростання значущості дружби, кохання, соціального прийняття	Підсилює емоційну вразливість, страх відторгнення, соціальну тривожність

Психосексуальний розвиток	Формування сексуальності, статевої ідентичності та ролей	Супроводжується внутрішніми конфліктами, соромом, невпевненістю
Підвищена самокритичність і відповідальність	Усвідомлення значущості власних рішень і їх наслідків	Посилює страх помилки, формує постійне внутрішнє напруження
Зростання навчального навантаження та вимог	Інтенсивна підготовка до іспитів, високі освітні очікування	Викликає перевтому, страх неуспіху, емоційне виснаження
Недостатня сформованість навичок саморегуляції	Обмежені вміння керувати емоціями та поведінкою	Сприяє накопиченню тривожності, труднощам у подоланні стресу

Отже, психологічні особливості старшого шкільного віку сукупності створюють складне й суперечливе підґрунтя для виникнення тривожності, оскільки вони пов'язані з інтенсивними процесами особистісного становлення, самовизначення, входження у доросле життя, що супроводжується підвищеною відповідальністю, невизначеністю та емоційною вразливістю. При цьому у старшому шкільному віці становлення самосвідомості, формування Я-концепції та світогляду, нестабільність самооцінки, значущість міжособистісних стосунків і психосексуального розвитку, а також зростання навчального навантаження та недостатня сформованість навичок саморегуляції зумовлюють внутрішні суперечності, які проявляються у тривожних переживаннях.

1.3. Соціально-психологічні чинники виникнення тривожності у старшому шкільному віці

Старшокласники живуть у сфері впливу багатьох соціально-психологічних чинників, серед яких провідну роль відіграють сімейні відносини, стиль виховання, шкільне середовище та міжособистісні взаємини з однолітками. Значний вплив мають соціальні очікування та вимоги, пов'язані з навчальною успішністю, вибором майбутньої професії та відповідністю певним соціальним стандартам. У сучасних умовах до них додається інформаційне перевантаження, вплив соціальних мереж і загальний рівень соціальної напруженості, що може підсилювати відчуття невизначеності та тривоги. Конфлікти у сім'ї, недостатній рівень підтримки або надмірний контроль з боку дорослих також виступають

детермінантами формування підвищеної тривожності. Водночас несприятливий психологічний клімат у шкільному колективі може сприяти розвитку соціальної тривожності та зниженню впевненості у собі. Аналіз цих чинників дає змогу глибше зрозуміти механізми виникнення тривожності у старшокласників.

Освітні чинники у старшому шкільному віці посідають провідне місце серед джерел тривожності, оскільки саме навчальна діяльність у цей період набуває визначального значення для подальшої життєвої траєкторії особистості, що зумовлює її високу психологічну значущість. Підготовка до підсумкових іспитів, зокрема НМТ, сприймається старшокласниками як своєрідний рубіж, від якого залежить можливість реалізації професійних планів, що значно підвищує рівень відповідальності та внутрішнього напруження. Ситуація ускладнюється тим, що результат іспитів часто розглядається не тільки як оцінка знань, а як показник особистісної спроможності, що посилює страх невдачі [38].

Значну роль у формуванні тривожності відіграє висока інтенсивність навчального процесу, що передбачає засвоєння великого обсягу інформації у стислі терміни, необхідність одночасного виконання різноманітних завдань і постійне перебування у режимі оцінювання. Така ситуація створює хронічне психоемоційне навантаження, яке може призводити до перевтоми, зниження концентрації уваги та емоційного виснаження. Постійне порівняння результатів із досягненнями інших учнів підсилює конкуренцію, що, у свою чергу, може викликати почуття невпевненості та страху не відповідати встановленим стандартам. Водночас система оцінювання часто акцентує увагу на помилках, що формує у старшокласників установку на уникнення невдач [30].

Особливу напруженість створює страх не вступити до омріяного закладу вищої освіти, який часто поєднується з високими очікуваннями з боку батьків і суспільства, що формує додатковий психологічний тиск. Старшокласники усвідомлюють обмеженість можливостей і високу конкуренцію, що підсилює відчуття невизначеності та нестабільності. У цьому контексті будь-які труднощі у навчанні можуть сприйматися як загроза майбутньому, що посилює тривожні переживання. Важливим є також те, що не всі учні мають однакові стартові можливості, що створює відчуття несправедливості та додаткове напруження.

Комунікативна сфера у старшому шкільному віці набуває значущості, оскільки в цей період міжособистісні стосунки є центральним компонентом соціального життя особистості, визначаючи її емоційне благополуччя та самооцінку. Старшокласники прагнуть до встановлення глибоких, довірливих взаємин з однолітками, що зумовлює високу чутливість до їхньої оцінки та ставлення. Потреба у прийнятті та визнанні часто супроводжується страхом бути відторгнутим або не зрозумілим, що створює внутрішню напругу. У таких умовах навіть незначні труднощі у спілкуванні можуть викликати значні переживання, які мають тривожний характер [11].

Особливу роль у формуванні тривожності в юнаків і дівчат відіграє страх соціального неприйняття, який може проявлятися у побоюванні здатися смішним, некомпетентним або небажаним у групі, що значною мірою обмежує спонтанність поведінки. Старшокласники часто оцінюють себе через призму уявлень про те, як їх сприймають інші, що може призводити до формування залежності від зовнішньої оцінки. У результаті цього виникає тенденція до самоконтролю і стриманості, яка іноді переходить у соціальну тривожність. Крім того, значущість іміджу серед однолітків посилює напруження у ситуаціях публічного виступу або взаємодії, що підсилює внутрішні переживання [28].

Важливим чинником формування тривожності є конфлікти у взаєминах з однолітками, учителями або батьками, які можуть порушувати відчуття психологічної безпеки та стабільності. Нерозв'язані конфлікти або труднощі у спілкуванні часто супроводжуються почуттям образи, несправедливості або безсилля, що підсилює тривожні стани. Водночас недостатній рівень розвитку комунікативних навичок може ускладнювати ефективне вирішення таких ситуацій, що призводить до їх накопичення. У таких умовах тривожність може набувати хронічного характеру, впливаючи на загальний психологічний стан.

Варто також враховувати, що прагнення до самоствердження, яке є характерним для цього вікового періоду, часто реалізується через соціальну взаємодію, що може створювати додаткове емоційне напруження у разі невдач. Старшокласники прагнуть зайняти певне місце у групі, що супроводжується конкуренцією та необхідністю відповідати груповим нормам. Невідповідність

цим нормам або труднощі у досягненні бажаного статусу можуть викликати почуття тривоги та невпевненості. У цьому контексті соціальна взаємодія виступає не тільки як ресурс розвитку, але й як джерело психологічного тиску.

Соціокультурні умови, в яких відбувається розвиток старшокласника, істотно впливають на формування його емоційного стану, оскільки вони визначають загальний контекст життєдіяльності та рівень психологічної безпеки. В умовах соціальної нестабільності, зокрема воєнного стану, молодь змушена адаптуватися до ситуацій, що виходять за межі звичного досвіду, що створює додаткове емоційне навантаження. Постійне перебування у стані невизначеності, необхідність реагувати на зовнішні загрози та обмеження у повсякденному житті можуть сприяти формуванню тривожних переживань. У таких умовах навіть звичайні життєві ситуації можуть сприйматися як потенційно небезпечні [30].

Важливим аспектом є також необхідність навчання старшокласників в умовах укриттів або дистанційного формату, що змінює звичну структуру навчального процесу і впливає на відчуття стабільності. Порушення звичних ритмів життя, обмеження соціальних контактів та відсутність повноцінної взаємодії можуть викликати відчуття ізоляції та невпевненості. Крім того, інформаційне перевантаження, пов'язане з постійним доступом до новин і соціальних мереж, підсилює емоційне напруження, оскільки старшокласники часто стикаються з негативною інформацією. У результаті формується стан постійної тривожної готовності, який може мати хронічний характер [3].

Соціокультурні чинники формування тривожності також охоплюють невпевненість юнаків і дівчат у майбутньому, яка пов'язана з економічними, політичними та соціальними змінами, що ускладнюють процес самовизначення. Старшокласники можуть відчувати сумніви щодо можливості реалізації своїх планів, що підсилює тривожність і знижує мотивацію до діяльності. Відсутність чітких перспектив або їхня нестабільність створює ситуацію, в якій складно прогнозувати майбутнє, що є психологічно дискомфортним. У таких умовах навіть високий рівень підготовки не гарантує впевненості у результаті.

Не менш значущим для формування тривожності є вплив культурних норм і цінностей, які можуть бути суперечливими або швидко змінюватися, що

ускладнює процес їх засвоєння та інтеграції у світогляд. Старшокласники змушені орієнтуватися у складному інформаційному полі, де існують різні, іноді протилежні, моделі поведінки та ціннісні орієнтації. Вказане може призводити до внутрішніх суперечностей і сумнівів щодо правильності власного вибору. У результаті формується стан невизначеності, який супроводжується негативними переживаннями, впливаючи на рівень тривожності [38].

Особистісні особливості старшокласників також відіграють важливу роль у формуванні тривожності, оскільки вони визначають індивідуальний стиль реагування на стресові та невизначені ситуації, що виникають у цьому віковому періоді. Однією з ключових рис є перфекціонізм, який проявляється у прагненні юнаків і дівчат досягати максимально високих результатів і відповідати ідеалізованим стандартам, що часто супроводжується страхом помилки або невдачі. Така установка може стимулювати досягнення, але водночас створює постійне внутрішнє напруження, оскільки будь-яке відхилення від ідеалу сприймається як серйозна проблема. У результаті цього формується підвищений рівень тривожності, пов'язаний із очікуванням негативної оцінки [47].

Важливою особливістю, яка впливає на формування тривожності у старшому шкільному віці, є низька стійкість до стресу, яка проявляється у труднощах адаптації до складних умов, що супроводжується підвищеною емоційною реактивністю. Старшокласники з низькою стресостійкістю можуть переживати сильну тривогу навіть у ситуаціях, які об'єктивно не є загрозливими, що ускладнює їхню діяльність і взаємодію з оточенням. Водночас висока емоційна чутливість сприяє глибокому переживанню подій, що підсилює тривожні реакції. У таких умовах навіть незначні труднощі можуть викликати значне емоційне напруження, що впливає на загальний психічний стан [55].

Варто в якості чинників формування тривожності також враховувати індивідуальні особливості характеру та темпераменту, які визначають рівень емоційної стабільності та схильність до переживання тривоги. Особи з підвищеною чутливістю, інтровертованістю або схильністю до самозаглиблення частіше демонструють високий рівень тривожності, оскільки вони більш зосереджені на внутрішніх переживаннях. Крім того, важливу роль відіграє

рівень розвитку саморегуляції, який визначає здатність контролювати емоції та поведінку, а недостатній рівень цих навичок сприяє накопиченню тривожності.

Занижена самооцінка у старшому шкільному віці є одним із психологічних чинників формування тривожності, оскільки вона визначає спосіб сприйняття особистістю самої себе, своїх можливостей і досягнень, що безпосередньо впливає на емоційний стан. Старшокласники із заниженою самооцінкою схильні недооцінювати власні здібності, зосереджуватися на недоліках і перебільшувати значущість невдач, що створює стійке відчуття невпевненості у собі. У результаті будь-яка ситуація оцінювання або перевірки знань може сприйматися як потенційна загроза, що викликає сильні тривожні переживання. Важливим є те, що така самооцінка формується під впливом як внутрішніх, так і зовнішніх факторів, зокрема оцінок значущих інших [37].

Особливістю формування тривожності є те, що старшокласники з низькою самооцінкою часто перебувають у стані постійного самоконтролю, намагаючись уникнути помилок і негативної оцінки, що призводить до внутрішнього напруження та емоційного виснаження. Вони можуть відмовлятися від участі у діяльності, де існує ризик невдачі, або, навпаки, надмірно готуватися до виконання завдань, що також супроводжується тривогою. Крім того, така самооцінка сприяє формуванню залежності від зовнішнього схвалення, що робить особистість вразливою до критики. У міжособистісних стосунках це може проявлятися у страху відторгнення або небажанні проявляти ініціативу.

Низька стресостійкість у старшому шкільному віці – також важливий індивідуально-психологічний чинник, що визначає здатність особистості ефективно справлятися зі складними, напруженими або невизначеними ситуаціями, які є характерними для цього періоду розвитку. Старшокласники з низьким рівнем стресостійкості характеризуються підвищеною чутливістю до зовнішніх впливів, що проявляється у швидкому виникненні тривожних реакцій навіть за незначних труднощів. У таких умовах звичайні навчальні або соціальні ситуації можуть сприйматися як надмірно складні або загрозливі, що викликає емоційне напруження. Важливо, що низька стресостійкість часто поєднується з

недостатньо сформованими навичками саморегуляції, що ускладнює подолання юнаками і дівчатами негативних переживань [10].

У ситуаціях підвищеного навантаження, таких як підготовка до іспитів або прийняття важливих рішень, старшокласники з низькою стресостійкістю можуть переживати стан дезорганізації, що проявляється у зниженні концентрації уваги, труднощах у мисленні та прийнятті рішень. Вони часто відчують страх втрати контролю над ситуацією, що підсилює тривожні переживання і може призводити до уникання діяльності. Крім того, учні можуть використовувати неефективні стратегії подолання стресу, зокрема уникання або емоційне пригнічення, що лише посилює проблему. У довготривалій перспективі це може призводити до виникнення в юнаків і дівчат хронічної тривожності [19].

Висока емоційна чутливість як особливість старшого шкільного віку проявляється у здатності особистості переживати події, що відбуваються у її житті, а також у підвищеній реактивності на зовнішні стимули. Старшокласники з високою емоційною чутливістю схильні інтенсивно реагувати на як позитивні, так і негативні події, що може призводити до посилення тривожних переживань у ситуаціях невизначеності або стресу. Вони часто надають великого значення навіть незначним подіям, що ускладнює об'єктивну оцінку ситуації. У результаті цього формується схильність до переживання внутрішньої напруги та тривоги.

Слід враховувати, що емоційно чутливі старшокласники часто мають розвинену емпатію, що дає змогу їм глибше розуміти інших, але водночас робить їх більш вразливими до негативних впливів. Вони можуть переживати не тільки власні труднощі, але й проблеми оточуючих людей, що підсилює емоційне навантаження. Крім того, такі особистості схильні до тривалого переживання негативних емоцій, що ускладнює процес їх подолання. У соціальних ситуаціях це може проявлятися у страху конфліктів або униканні складних взаємодій [2].

Перфекціонізм в контексті формування тривожності у старшокласників проявляється у прагненні досягати максимальних результатів і відповідати ідеалізованим стандартам, що формуються як під впливом внутрішніх установок, так і зовнішніх очікувань. Старшокласники з вираженим перфекціонізмом схильні встановлювати для себе надмірно високі вимоги, які часто недосяжні, що

створює постійне відчуття незадоволеності результатами своєї діяльності. У результаті навіть об'єктивно високі досягнення можуть сприйматися ними як недостатні, що підсилює тривожність і невпевненість.

Характерно, що важливою рисою перфекціонізму у старшокласників є страх помилки, який може призводити до уникання діяльності або, навпаки, до надмірної перевірки результатів, що супроводжується емоційним виснаженням. Старшокласники можуть витрачати значну кількість часу на виконання завдань, прагнучи досягти ідеального результату, що знижує ефективність діяльності. Крім того, вони часто пов'язують свою цінність як особистості з результатами діяльності, що підсилює залежність від зовнішньої оцінки. У таких умовах будь-яка невдача може сприйматися як особистісна поразка [11].

Інформаційний простір старшокласника насичений і динамічний, що значною мірою визначає особливості його психоемоційного стану, оскільки постійна взаємодія з цифровими технологіями та соціальними мережами формує нові способи сприйняття реальності та самосприйняття. Соціальні мережі створюють довкілля, у якому особистість постійно стикається з відображенням успіхів, досягнень і привабливості інших людей, що часто має ідеалізований характер і не відповідає реальності. У результаті цього виникає тенденція до порівняння, яка може призводити до формування почуття меншовартості, невпевненості у собі та тривожності. Особливо гостро це проявляється у період становлення Я-концепції, коли оцінка себе ще не є стабільною [18].

Важливим аспектом формування тривожності є також інформаційне перевантаження, яке виникає внаслідок постійного потоку новин, повідомлень і візуального контенту, що перевищує можливості психіки щодо його обробки. Такі старшокласники часто перебувають у стані постійного включення в інформаційний простір, що ускладнює процес відпочинку та відновлення емоційних ресурсів. Крім того, значна частина інформації має негативний або тривожний характер, що підсилює загальний рівень напруження. У таких умовах формується стан хронічної психоемоційної втоми, який у старшому шкільному віці може супроводжуватися тривожністю [30].

Недостатня соціальна підтримка у старшому шкільному віці є одним із найвагоміших чинників формування тривожності, оскільки потреба у прийнятті, розумінні та емоційній близькості є базовою для особистості в цьому періоді розвитку. Відсутність довірливих стосунків із батьками, учителями, однолітками позбавляє старшокласника можливості отримувати емоційну підтримку у складних ситуаціях, що підсилює відчуття самотності та невпевненості. У таких умовах навіть незначні труднощі можуть сприйматися як значущі, оскільки відсутній ресурс для їх подолання. Важливим є те, що підтримка виконує функцію психологічного захисту, знижуючи рівень стресу [35].

Особливістю формування тривожності в умовах недостатньої підтримки є те, що старшокласники не завжди відкрито демонструють потребу у підтримці, що може створювати ілюзію їх самодостатності, тоді як внутрішньо вони переживають стан психоемоційної ізоляції. Відсутність можливості поділитися переживаннями або отримати пораду призводить до накопичення негативних емоцій, що підсилює тривожність. Крім того, дефіцит підтримки може формувати недовіру до інших і труднощі у встановленні близьких стосунків. У міжособистісній сфері це проявляється у відчуженні або замкненості [47].

Гендерні стереотипи та рольові очікування відіграють важливу роль у формуванні тривожності старшокласників, оскільки вони визначають соціальні норми поведінки, яким має відповідати особистість залежно від своєї статі. У процесі психосексуального розвитку юнаки і дівчата стикаються з необхідністю відповідати певним уявленням про «чоловіче» і «жіноче», що часто має жорстко регламентований характер. Невідповідність цим очікуванням або труднощі у їх прийнятті можуть викликати внутрішні конфлікти, які супроводжуються тривожними переживаннями. Особливо це актуально в умовах суперечливості сучасних гендерних норм, що впливає на формування тривожності [28].

Конфлікт між прагненням до автономії та збереженням залежності від дорослих є однією з психологічних суперечностей старшого шкільного віку, що суттєво впливає на формування тривожності. Старшокласники активно прагнуть до самостійності у прийнятті рішень, однак водночас залишаються залежними від батьків у матеріальному та емоційному плані, що створює внутрішню

напругу. Така ситуація «може викликати у юнаків і дівчат суб'єктивне відчуття невизначеності та суперечливості, оскільки особистість не має повної свободи дій, і в результаті у старшокласників формується тривожність, пов'язана з необхідністю балансувати між різними вимогами» [28, с. 193].

Культурні та ціннісні суперечності, з якими стикаються старшокласники, в контексті формування тривожності створюють ситуацію невизначеності щодо життєвих орієнтирів і норм поведінки. Молодь часто перебуває під впливом різних ціннісних систем, зокрема сімейних, шкільних і суспільних, які можуть не збігатися між собою, що ускладнює процес їх інтеграції. У результаті у них виникає внутрішній конфлікт, пов'язаний із вибором між різними нормами і переконаннями. Така ситуація часто супроводжується сумнівами та тривогою. Особливістю цього процесу є те, що старшокласники прагнуть до формування власної системи цінностей, однак не завжди мають достатній досвід для її обґрунтування, що підсилює невпевненість, що сприяє тривожності [43].

Соціально-психологічні чинники виникнення тривожності у старшому шкільному віці показано у табл. 1.3.

Таблиця 1.3

**Соціально-психологічні чинники виникнення
тривожності у старшому шкільному віці**

Група чинників	Чинник виникнення	Вплив чинника на тривожність
Соціокультурні	Воєнний стан і загальна соціальна нестабільність	Спричиняють постійне відчуття небезпеки та невизначеності, що формує базовий рівень тривожності та знижує відчуття психологічної стабільності
	Інформаційний вплив і соціальні мережі	Зумовлюють схильність до соціального порівняння, формування ідеалізованих образів успіху та сприяють інформаційному перевантаженню, що підсилює внутрішню напругу
	Культурні та ціннісні суперечності	Викликають внутрішні конфлікти через невідповідність між сімейними, суспільними та індивідуальними цінностями, що породжує невпевненість і сумніви
Соціальні	Освітнє середовище (велике навчальне навантаження, НМТ, система оцінювання)	Формує ситуацію постійного контролю та високих вимог, що супроводжується страхом невдачі та підвищеним емоційним напруженням

	Гендерні стереотипи та ролі очікування	Зумовлюють тиск відповідності соціально заданим моделям поведінки, що може викликати внутрішню напругу у разі їх неприйняття
	Недостатня соціальна підтримка	Обмежує можливості отримання емоційної допомоги та розуміння, що підсилює відчуття самотності та психологічної вразливості
Комунікативні	Взаємини з однолітками	Визначають рівень соціального прийняття, а страх відторгнення або нерозуміння підсилює емоційну нестабільність і тривожність
	Конфлікти з батьками та вчителями	Порушують відчуття безпеки та підтримки, що сприяє виникненню внутрішнього напруження і тривожних переживань
Соціально-психологічні	Конфлікт між автономією і залежністю	Відображає суперечність між прагненням до самостійності та реальною залежністю від дорослих, що породжує невизначеність і внутрішню тривогу
Психо-фізіологічні	Психосексуальний розвиток	Супроводжується формуванням статевої ідентичності та прийняттям власної сексуальності, що може викликати внутрішні конфлікти і невпевненість
Особистісні	Занижена самооцінка	Формує стійке відчуття невпевненості у власних можливостях, підсилює страх оцінювання та очікування негативних результатів
	Нестабільність самооцінки	Зумовлює залежність від зовнішніх оцінок, що робить емоційний стан вразливим до будь-яких змін у соціальному середовищі
	Перфекціонізм	Спричиняє прагнення до недосяжних стандартів, що супроводжується страхом помилки та постійним внутрішнім напруженням
	Низька стресостійкість	Ускладнює здатність ефективно справлятися з труднощами, що призводить до посилення тривожних реакцій
	Висока емоційна чутливість	Зумовлює глибоке переживання подій та схильність до накопичення негативних емоцій

Отже, до соціально-психологічних чинників виникнення тривожності у старшому шкільному віці віднесено зовнішні чинники, зокрема соціальну нестабільність, інформаційний тиск, освітні вимоги, які створюють підґрунтя для прояву невизначеності і підвищеної відповідальності; соціально-комунікативні, пов'язані з якістю міжособистісних взаємин і рівнем підтримки, які визначають ступінь психологічної захищеності особистості; внутрішні чинники, такі як самооцінка, стресостійкість, емоційна чутливість і рівень саморегуляції, котрі опосередковують сприйняття цих впливів та зумовлюють значні індивідуальні відмінності у переживанні тривожності юнаками і дівчатами.

РОЗДІЛ 2

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ТРИВОЖНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ

2.1. Діагностичні методики для вивчення психологічних особливостей тривожності у старшому шкільному віці

Дослідження тривожності у старшому шкільному віці потребує ретельного добору психодіагностичних методик, які дають змогу виявити як рівні її прояву, так і види, зокрема ситуативну та особистісну тривожність. Серед найбільш поширених діагностичних інструментів використовуються опитувальники, тести, шкали самооцінки, а також методи спостереження та бесіди, що дають змогу отримати комплексне уявлення про досліджуване явище. Важливим є також урахування вікових особливостей старшокласників при виборі методик, оскільки вони повинні бути зрозумілими, доступними та адекватними рівню їх психічного розвитку. Використання кількох взаємодоповнюючих методів дає змогу підвищити точність діагностики та уникнути однобічності у трактуванні результатів. Особливу увагу слід приділяти етичним аспектам проведення дослідження, зокрема забезпеченню добровільності участі та конфіденційності.

Під час для вивчення психологічних особливостей тривожності у старшому шкільному віці нами використано такі діагностичні методики (Додаток А):

1. Методика «Особистісна шкала прояву тривоги» Дж. Тейлор (в модифікації В. Норакидзе) [31].
2. Методика «Самооцінка психічних станів» Г. Айзенка [41].
3. Методика дослідження соціально-психологічної адаптації особистості К. Роджерса – Р. Даймонда [20].
4. Методика «Копінг-поведінка у стресових ситуаціях» (С. Норман, Д. Ендлер, Д. Джеймс, М. Паркер) [6].

Охарактеризуємо діагностичні методики, спрямовані на вивчення психологічних особливостей тривожності у старшому шкільному віці.

Так, у процесі емпіричного дослідження психологічних особливостей тривожності у старшому шкільному віці було використано психодіагностичну

методику вимірювання рівня тривожності, розроблену Дж. Тейлор, яка є однією з класичних шкал для виявлення проявів тривожності як відносно стійкої особистісної характеристики. Дана шкала була вперше опублікована авторкою у 1953 році та призначена для кількісної оцінки рівня тривожності шляхом аналізу відповідей респондентів на серію стандартизованих тверджень. Методика складається з 50 запитань, кожне з яких передбачає відповідь «так» або «ні», що забезпечує простоту використання та зручність обробки результатів.

Важливо зазначити, що твердження для шкали тривожності були відібрані розробницею з Міннесотського багатоаспектного особистісного опитувальника (MMPI), причому їх відбір здійснювався на основі здатності диференціювати осіб із хронічно підвищеним рівнем тривожності, що забезпечує достатній рівень валідності інструменту. Тому вказана методика дає змогу виявити індивідуальні відмінності у рівні тривожності та є ефективною у дослідженні старшокласників.

З метою підвищення точності у дослідженні тривожності старшокласників була використана модифікована версія методики – «Особистісна шкала прояву тривоги Дж. Тейлор» у модифікації В. Норахідзе, яка передбачає не тільки оцінку рівня тривожності, але й врахування щирості відповідей респондентів. У 1975 р. В. Норахідзе доповнив опитувальник спеціальною шкалою брехні, що дає змогу виявити тенденцію до соціально бажаних відповідей, демонстративності або нещирості, що є особливо важливим у роботі з юнаками. Тривалість проведення тестування становить від 15 до 30 хв., що робить методику зручною для використання. Для полегшення процедури обстеження кожне твердження може подаватися респонденту окремо, у вигляді карток, які він розподіляє залежно від ступеня згоди або незгоди, що сприяє більш усвідомленому вибору відповіді.

Інструкція до методики Дж. Тейлор передбачає, що респондент має уважно ознайомитися з кожним із 60 запропонованих тверджень і надати однозначну відповідь «так» або «ні», фіксуючи її у відповідному реєстраційному бланку шляхом проставлення знаку «+» у разі згоди або «-» у разі незгоди. При цьому особлива увага звертається на необхідність швидкого реагування без тривалих роздумів, що дає змогу знизити вплив свідомого контролю та отримати більш достовірні результати. Оцінювання відповідей здійснюється за визначеним

ключем: у 1 бал оцінюються відповіді «так» до ряду тверджень, а також відповіді «ні» до іншої групи тверджень. Водночас окремо виділяються індикатори нещирості, що дає змогу здійснити додаткову перевірку достовірності даних.

Інтерпретація результатів методики Дж. Тейлор ґрунтується на сумарній кількості набраних балів, що дає змогу віднести респондента до певного рівня тривожності: показники у межах 40–50 балів свідчать про дуже високий рівень тривоги, 25–39 балів – про високий рівень, 16–24 бали – про середній рівень із тенденцією до підвищення, 5–15 балів – про середній рівень із тенденцією до зниження, тоді як 0–4 бали вказують на низький рівень тривожності. Така градація дає змогу не тільки кількісно оцінити рівень тривожності в юнаків і дівчат, але й визначити її якісні особливості та тенденції, що має важливе значення для подальшого психологічного аналізу.

Важливим аспектом дослідження особливостей тривожності у старшому шкільному віці є методика самооцінки психічних станів Г. Айзенка, яка дає змогу здійснити комплексну оцінку таких характеристик, як тривожність, фрустрація, агресивність і ригідність, що безпосередньо або опосередковано пов'язані з рівнем емоційної напруженості особистості. Зазначені психічні стани відображають різні аспекти реагування старшокласників на стресові та значущі життєві ситуації, зокрема навчальне навантаження, соціальні взаємини та процес самовизначення. У цьому контексті їх вивчення дає змогу зрозуміти механізми формування тривожності та виявити індивідуальні особливості її прояву.

Методика самооцінки психічних станів складається з 40 запитань, кожне з яких оцінюється за трирівневою шкалою, що дає змогу визначити частоту прояву відповідного психічного стану у життєвому досвіді респондента. Зокрема, 0 балів нараховується у випадку, якщо стан не відповідає особистому досвіду, 1 бал – якщо він виникає зрідка, і 2 бали – якщо стан проявляється часто. Така система оцінювання забезпечує достатню диференційованість результатів і дає змогу отримати кількісні показники, які відображають інтенсивність прояву кожного із досліджуваних станів. Для старшокласників методика є зручною у використанні, не потребує складних інструкцій і базується на самооцінці, що відповідає рівню розвитку їх рефлексії.

Шкала «тривожність» у структурі методики спрямована на оцінку рівня емоційного неблагополуччя, що проявляється у відчутті юнаками і дівчатами внутрішнього напруження, очікуванні небезпеки або невдачі, що є характерним для старшокласників у період інтенсивного особистісного розвитку. Високий рівень тривожності може бути зумовлений як зовнішніми факторами, такими як навчальне навантаження або соціальний тиск, так і внутрішніми особливостями, зокрема низькою впевненістю у собі. Старшокласники, які часто переживають тривожні стани, можуть демонструвати знижену здатність до концентрації, труднощі у прийнятті рішень та підвищену емоційну вразливість.

Шкала «фрустрація» дає змогу визначити ступінь переживання юнаками і дівчатами розчарування, яке виникає у ситуаціях перешкод на шляху до досягнення значущих цілей, що є особливо актуальним у старшому шкільному віці. Старшокласники часто стикаються з необхідністю досягнення високих результатів у навчанні та самореалізації, що може супроводжуватися певними труднощами і невдачами. У разі високого рівня фрустрації формується відчуття безсилля, знижується мотивація та впевненість у власних можливостях, що, у свою чергу, підсилює тривожні переживання. Важливо, що фрустрація може виступати як реакцією на труднощі, так і наслідком завищених очікувань.

Шкала «ригідність» спрямована на оцінку здатності особистості адаптуватися до змін, що має особливе значення у старшому шкільному віці, коли відбувається активне переосмислення життєвих орієнтирів. Ригідність може проявлятися у труднощах зміни поглядів, емоційних реакцій або мотиваційних установок, що ускладнює процес адаптації до нових умов. У старшокласників це може виявлятися у небажанні приймати нові вимоги або змінювати звичні способи поведінки, що створює додаткове психологічне напруження. Високий рівень ригідності обмежує гнучкість мислення і поведінки, що може сприяти зростанню тривожності.

Шкала «агресивність» дає змогу оцінити рівень емоційної напруженості, що проявляється у формі негативних емоцій, таких як гнів, роздратування або ворожість, які можуть виникати у відповідь на фрустрацію або соціальні труднощі. У старшокласників агресивність може бути пов'язана з внутрішніми

конфліктами, незадоволеністю собою або оточенням, а також труднощами у спілкуванні. Високий рівень агресивності часто супроводжується підвищеною тривожністю, оскільки обидва ці стани відображають емоційну нестабільність. У цьому контексті агресивність у старшому шкільному віці може розглядатися як один із способів реагування на внутрішнє напруження.

Інтерпретація результатів здійснюється шляхом підрахунку сумарної кількості балів за кожною шкалою, що дає змогу визначити рівень вираженості відповідного психічного стану. Низький рівень (0–7 балів) свідчить про відсутність значущих труднощів у відповідній сфері, середній рівень (8–14 балів) вказує на наявність певних труднощів, які можуть бути подолані, тоді як високий рівень (15–20 балів) сигналізує про виражені психологічні проблеми, що потребують уваги. Така градація дає змогу не тільки оцінити інтенсивність психічних станів, але й виявити групи ризику серед старшокласників.

Важливою у структурі діагностичного інструментарію дослідження психологічних особливостей тривожності у старшому шкільному віці є методика «Копінг-поведінка у стресових ситуаціях CISS» (автори – С. Норман, Д. Ендлер, Д. Джеймс, М. Паркер), яка використовується для вивчення індивідуальних стратегій подолання стресу. Її застосування у роботі зі старшокласниками дає змогу виявити, які саме поведінкові та емоційні способи реагування вони використовують у ситуаціях підвищеного психоемоційного напруження, що є надзвичайно важливим у контексті дослідження тривожності як реакції на значущі життєві труднощі. Оскільки старший шкільний вік характеризується інтенсивними процесами самовизначення, високим навчальним навантаженням і значними соціальними викликами, аналіз копінг-стратегій дає змогу зрозуміти, яким чином особистість справляється з цими впливами.

Процедура проведення методики передбачає заповнення опитувальника, що містить 48 тверджень, які описують можливі реакції людини на стресові ситуації, що дає змогу отримати розгорнуту характеристику поведінкових і емоційних стратегій. Респондент оцінює частоту прояву кожної реакції за п'ятибальною шкалою: «Ніколи», «Рідко», «Іноді», «Найчастіше», «Дуже часто», що забезпечує достатню варіативність відповідей. За результатами

тестування підраховуються бали за основними шкалами: проблемно-орієнтований копінг (16 пунктів), емоційно-орієнтований копінг (16 пунктів) і копінг уникнення (16 пунктів), а також додатковими показниками – стратегією відволікання (8 пунктів) і пошуку соціальної підтримки (5 пунктів). Вищі показники за певною шкалою свідчать про більшу частоту використання відповідної стратегії, що дає змогу визначити домінуючий тип реагування. Таким чином, методика забезпечує комплексну оцінку копінг-поведінки.

Методика CISS передбачає виокремлення трьох основних типів копінг-стратегій, кожна з яких відображає специфічний спосіб реагування на стресові ситуації та має різний зв'язок із рівнем тривожності. Проблемно-орієнтований копінг характеризується активним спрямуванням зусиль суб'єкта на вирішення ситуації, що викликала напруження, і проявляється у прагненні аналізувати обставини, планувати дії, знаходити ефективні способи подолання труднощів та використовувати доступні ресурси. Старшокласники, які віддають перевагу цій стратегії, зазвичай демонструють вищий рівень самоконтролю та здатність до конструктивного вирішення проблем, що сприяє зниженню тривожності. У цьому випадку тривога виступає не як дезорганізуючий фактор, а як стимул до активної діяльності. Проблемно-орієнтований копінг є адаптивною стратегією.

Емоційно-орієнтований копінг пов'язаний із регуляцією юнаками і дівчатами своїх внутрішніх переживань, що виникають у відповідь на стрес, при цьому основна увага особистості зосереджується не на зміні ситуації, а на зменшенні емоційного напруження. Для старшокласників така стратегія може проявлятися у переживанні тривоги, розчарування, почуття безпорадності, самозвинувачення або надмірної емоційної реактивності. В умовах високого рівня тривожності ця стратегія може підсилювати негативні переживання, оскільки не передбачає активного вирішення проблеми. Водночас у певних ситуаціях вона може виконувати функцію тимчасового зниження напруження. Тобто емоційно-орієнтований копінг має суперечливий характер.

Копінг, орієнтований на уникнення, характеризується прагненням юнаків і дівчат дистанціюватися від стресової ситуації або відволіктися від неї, що може проявлятися у переключенні на інші види діяльності або у пошуку соціальної

підтримки як способу зниження напруження. При цьому старшокласники, які використовують цю стратегію, часто намагаються уникати ситуацій, що викликають тривогу, що може призводити до тимчасового полегшення, але не сприяє довготривалому вирішенню проблем. У результаті це може підтримувати або навіть підсилювати тривожність у перспективі. Водночас окремі компоненти стратегії, зокрема звернення по соціальну підтримку, можуть мати позитивний ефект. Отож копінг уникнення є неоднозначним за своєю ефективністю.

У межах вивчення психологічних особливостей тривожності у старшому шкільному віці доцільним є використання методики дослідження соціально-психологічної адаптації, розробленої К. Роджерсом та Р. Даймондом, яка дає змогу комплексно оцінити рівень узгодженості внутрішніх психологічних характеристик особистості із вимогами соціального середовища. Зазначений інструмент спрямований на вивчення особливостей взаємодії старшокласника з оточенням, що є надзвичайно важливим у контексті дослідження тривожності як показника порушення або ускладнення процесів адаптації.

Теоретичною основою методики дослідження соціально-психологічної адаптації, розробленої К. Роджерсом та Р. Даймондом, виступає гуманістичний підхід, згідно з яким особистість розглядається як активний суб'єкт власного розвитку, здатний до саморегуляції, самовизначення та конструктивної взаємодії з соціальним середовищем. У цьому контексті соціально-психологічна адаптація трактується не тільки як пристосування старшокласників до зовнішніх умов, а як динамічний процес досягнення балансу між внутрішніми потребами, цінностями та соціальними нормами. Застосування цієї діагностичної методики дає змогу виявити особливості адаптаційних процесів, які безпосередньо пов'язані з рівнем та проявами тривожності у старшокласників.

Структурно методика дослідження соціально-психологічної адаптації являє собою опитувальник, який містить 101 твердження, що охоплюють різні аспекти функціонування особистості у соціальному просторі та дають змогу здійснити багатовимірний аналіз її адаптаційних можливостей. Частина цих тверджень спрямована на виявлення показників адаптованості, тоді як інша частина відображає дезадаптивні тенденції, що дає змогу диференційовано

оцінити рівень соціально-психологічної інтеграції старшокласника. Окрему групу становлять нейтральні твердження, серед яких передбачено контрольну шкалу, що виконує функцію перевірки щирості відповідей та дає змогу оцінити достовірність отриманих результатів. Така структура методики забезпечує її психометричну надійність і зменшує вплив соціально бажаних відповідей, що є важливим у роботі з учнівською молоддю. Зміст тверджень орієнтований на самооцінку респондентом власних переживань, установок і поведінкових проявів, що сприяє усвідомленню ним свого емоційного стану та особливостей взаємодії з соціальним оточенням.

Особливістю методики дослідження соціально-психологічної адаптації є її факторна структура, яка передбачає групування тверджень за шістьма вимірами соціально-психологічної адаптації, що дає змогу отримати цілісне уявлення про психологічний стан особистості. До таких вимірів належать: прийняття або неприйняття себе, що відображає рівень самоповаги і внутрішньої узгодженості; прийняття інших або конфліктність у взаєминах, що характеризує якість міжособистісних контактів; емоційний комфорт або дискомфорт, пов'язаний із переживанням тривожності, напруження чи, навпаки, психологічної рівноваги; орієнтація на внутрішній або зовнішній контроль, що відображає ступінь відповідальності за власне життя; домінування або залежність як показник позиції особистості у соціальній взаємодії; а також схильність до уникнення проблем, що характеризує типові способи реагування на труднощі. У сукупності ці показники дають змогу виявити не тільки рівень адаптації, але й психологічні механізми, що лежать в основі тривожності старшокласників.

Інтерпретація результатів методики дослідження соціально-психологічної адаптації передбачає аналіз отриманих показників адаптації у взаємозв'язку з іншими характеристиками особистості старшокласника, зокрема рівнем його тривожності, особливостями самооцінки та соціального функціонування. Вказане дає змогу уникнути однобічного трактування результатів і забезпечує їх більш об'єктивну оцінку. Високі показники адаптації можуть свідчити як про реальну інтегрованість особистості у соціальне середовище, так і про наявність компенсаторних механізмів, спрямованих на підтримання позитивного образу Я.

Низькі значення адаптації можуть відображати труднощі у міжособистісній взаємодії, підвищений рівень внутрішньої напруженості та тривожності, а також недостатню сформованість адаптаційних механізмів.

На основі комплексного використання психодіагностичних методик – «Особистісна шкала прояву тривоги» Дж. Тейлор, «Самооцінка психічних станів» Г. Айзенка, методики дослідження соціально-психологічної адаптації К. Роджерса – Р. Даймонда та опитувальника «Копінг-поведінка у стресових ситуаціях» (CISS) – доцільно виокремити три узагальнені рівні тривожності старшокласників: низький, середній та високий.

1. Низький рівень тривожності – характеризується відносною емоційною стабільністю та достатнім рівнем психологічної адаптованості старшокласників до умов навчальної та соціальної діяльності. За результатами методики Дж. Тейлор такі учні демонструють низькі показники тривожності (0–4 бали), що свідчить про відсутність вираженого внутрішнього напруження та страху перед невдачею. Дані методики Г. Айзенка підтверджують це низькими показниками за шкалами тривожності та фрустрації, що вказує на здатність особистості адекватно реагувати на труднощі та зберігати емоційну рівновагу. За методикою К. Роджерса – Р. Даймонда вони характеризуються високим рівнем соціально-психологічної адаптації, що проявляється у їх позитивному самосприйнятті, емоційному комфорті та конструктивних міжособистісних взаєминах. У копінг-поведінці домінує проблемно-орієнтована стратегія, що свідчить про активне і раціональне подолання труднощів юнаками і дівчатами. Низький рівень тривожності старшокласників пов'язаний із високим адаптаційним потенціалом та ефективними способами регуляції поведінки.

2. Середній рівень тривожності – є найбільш типовим для старшого шкільного віку і відображає природну реакцію особистості на підвищені вимоги та значущість життєвих ситуацій, пов'язаних із навчанням і самовизначенням. За шкалою Дж. Тейлор показники у межах 5–24 балів свідчать про помірний рівень тривожності, який може мати як адаптивний, так і потенційно ризикований характер залежно від умов. Дані методики Г. Айзенка демонструють середні значення тривожності та фрустрації, що вказує на періодичне виникнення

внутрішнього напруження, яке, однак, не має деструктивного впливу на діяльність. За методикою К. Роджерса – Р. Даймонда у юнаків і дівчат спостерігається відносно стабільний рівень адаптації, проте можливі окремі труднощі у сфері самоприйняття або міжособистісних взаємин. У структурі дієвих копінг-стратегій поряд із проблемно-орієнтованим копінгом можуть проявлятися емоційно-орієнтовані реакції або часткове уникнення, що свідчить про недостатню стійкість у стресових ситуаціях. Середній рівень тривожності є амбівалентним, оскільки у старшому шкільному віці може виконувати як стимулюючу, так і дестабілізуючу функцію.

3. Високий рівень тривожності – у юнаків і дівчат характеризується вираженим психоемоційним напруженням, яке негативно впливає на діяльність, поведінку та соціальну взаємодію старшокласників. За методикою Дж. Тейлор показники у межах 25–50 балів свідчать про високий або дуже високий рівень тривоги, що супроводжується постійним відчуттям небезпеки, невпевненості та страху невдачі. Дані методики Г. Айзенка вказують на підвищені показники тривожності, фрустрації та, нерідко, агресивності, що відображає емоційну нестабільність і труднощі у подоланні стресу. За результатами методики К. Роджерса – Р. Даймонда такі учні демонструють низький рівень соціально-психологічної адаптації, що проявляється у неприйнятті себе, емоційному дискомфорті, конфліктності або схильності до уникнення проблем. У структурі копінг-поведінки переважають емоційно-орієнтовані та уникаючі стратегії, що не сприяють конструктивному вирішенню труднощів і підтримують високий рівень тривожності. Високий рівень тривожності є показником дезадаптації старшокласників та потребує цілеспрямованої психологічної корекції.

Отже, інтеграція результатів, отриманих за допомогою проаналізованих методик, дає змогу розглядати тривожність старшокласників як багатовимірне психологічне явище, що проявляється у взаємозв'язку емоційних станів, рівня соціально-психологічної адаптації та домінуючих стратегій подолання стресу. Виділені рівні тривожності відображають не тільки інтенсивність переживання тривоги, але й особливості функціонування особистості в умовах навчального та соціального середовища, зокрема її здатність до саморегуляції, адаптації та

конструктивного реагування на життєві труднощі. Низький рівень тривожності пов'язаний із високою адаптованістю та ефективними копінг-стратегіями, середній – з ситуативним напруженням і потенційною варіативністю реагування, тоді як високий рівень свідчить про дезадаптацію, емоційну нестабільність і домінування неефективних способів подолання стресу.

2.2. Аналіз та інтерпретація результатів емпіричного дослідження психологічних особливостей тривожності старшокласників

Емпіричне дослідження психологічних особливостей тривожності у старшому шкільному віці було організоване на базі закладу загальної середньої освіти «Тернопільська загальноосвітня школа I-III ступенів №16 імені Володимира Левицького». Загальний обсяг вибірки становив 50 осіб віком 16-17 років – здобувачів повної загальної середньої освіти.

Зокрема, використання шкали тривожності Дж. Тейлор дало нам змогу здійснити детальне вивчення особливостей особистісної тривожності в учнів старших класів та виявити специфіку її прояву. Характеристика розподілу рівнів тривожності представлена на рис. 2.1.

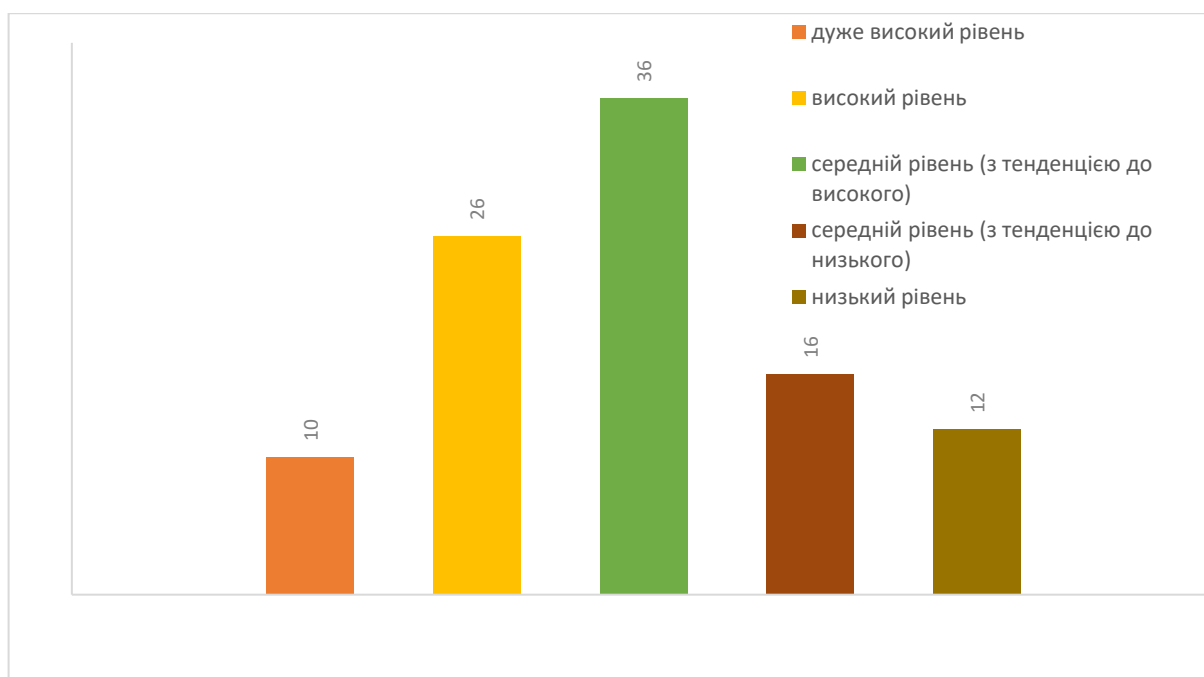


Рис. 2.1. Розподіл результатів вивчення тривожності старшокласників, %

Аналіз емпіричних даних показав, що дуже високий рівень тривожності виявлено у 10% старшокласників, що свідчить про наявність у них вираженого психоемоційного напруження, яке супроводжується постійним відчуттям тривоги, страхом невдачі та очікуванням негативного розвитку подій. Для таких учнів характерними є підвищена емоційна вразливість, труднощі у концентрації уваги, зниження працездатності та схильність до переживання внутрішнього дискомфорту навіть у відносно нейтральних ситуаціях. Вони демонструють невпевненість у власних силах, надмірну залежність від зовнішніх оцінок і високий рівень самокритичності, що негативно позначається на їхній навчальній діяльності та міжособистісних стосунках. У багатьох випадках такий рівень тривожності може виступати передумовою розвитку дезадаптивних станів.

Високий рівень тривожності зафіксовано у 26%, що також свідчить про значну поширеність тривожних переживань серед старшокласників. Для цієї групи характерним є постійне переживання хвилювання у ситуаціях оцінювання, підвищена чутливість до невдач та схильність до перебільшення значущості труднощів. Такі учні часто прагнуть досягати високих результатів, однак це супроводжується значним внутрішнім напруженням, що може призводити до перевтоми, зниження ефективності діяльності та емоційного виснаження. Водночас вони можуть демонструвати зовнішнє благополуччя, однак їх досягнення часто супроводжуються високою «психологічною ціною», що проявляється у внутрішніх конфліктах і тривожних переживаннях.

Середній рівень тривожності з тенденцією до підвищення виявлено у 36% старшокласників, що є найбільш чисельною групою у вибірці. Для цих учнів характерним є помірний рівень емоційного напруження, який у певних ситуаціях може посилюватися, зокрема у періоди підвищеного навчального навантаження або соціального оцінювання. Такий рівень тривожності має амбівалентний характер, оскільки, з одного боку, може виконувати стимулюючу функцію, мобілізуючи ресурси особистості, а з іншого – за несприятливих умов здатний переходити у більш високі, дезадаптивні форми. Старшокласники цієї групи

демонструють прагнення до досягнення успіху, проте нерідко супроводжують його сумнівами у власних можливостях, що зумовлює внутрішню напруженість.

Середній рівень тривожності з тенденцією до зниження зафіксовано у 16% учнів, що свідчить про відносно стабільний емоційний стан і достатній рівень адаптації до умов навчального та соціального середовища. Для цієї групи обстежуваних характерним є адекватне реагування на труднощі, здатність до саморегуляції та відносна впевненість у власних силах. Вони можуть відчувати тривогу у значущих ситуаціях, однак ця тривога не набуває деструктивного характеру і не перешкоджає ефективній діяльності. Такий рівень тривожності можна розглядати як оптимальний, оскільки він забезпечує мобілізацію ресурсів старшокласників без надмірного емоційного напруження.

Низький рівень тривожності виявлено у 12% осіб, що характеризує старшокласників як емоційно стійких та врівноважених особистостей, здатних ефективно адаптуватися до різних життєвих ситуацій. Для таких учнів притаманна впевненість у собі, відсутність вираженого страху перед невдачами та здатність зберігати спокій навіть у складних умовах. Водночас надмірно низький рівень тривожності може свідчити про недостатню мобілізацію або занижену значущість діяльності, що потребує додаткового аналізу.

Застосування методики «Самооцінка психічних станів» Г. Айзенка дало змогу здійснити комплексне дослідження емоційного стану старшокласників, зокрема визначити рівні прояву тривожності, фрустрації, агресивності та ригідності, що дає можливість проаналізувати особливості їх функціонування в умовах підвищеного соціального напруження. Отримані результати узагальнено на відповідних рисунках. Зокрема, розподіл результатів вивчення тривожності старшокласників подано на рис. 2.2.

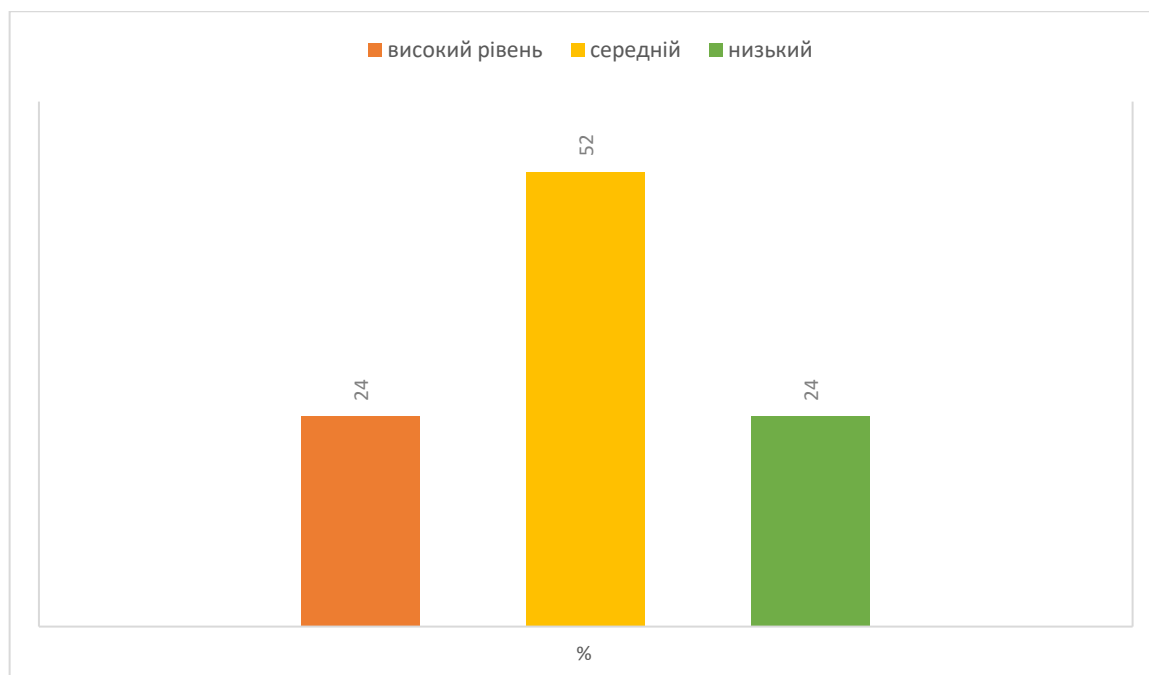


Рис. 2.2. Розподіл результатів вивчення тривожності старшокласників, %

Аналіз результатів дослідження за шкалою тривожності показав, що 24% учнів демонструють високий рівень тривожності, що свідчить про їх схильність до інтенсивних емоційних переживань, підвищеної настороженості та очікування негативних наслідків навіть у відносно нейтральних ситуаціях. Для таких учнів характерні труднощі у прийнятті рішень, невпевненість у власних силах, а також схильність до надмірного самоконтролю, що може призводити до емоційного виснаження. Водночас 52% старшокласників мають середній рівень тривожності, який відображає помірну емоційну напруженість і здатність до відносно ефективного функціонування у більшості навчальних і соціальних ситуацій, хоча за умов підвищеного стресу вони можуть потребувати додаткової підтримки. Низький рівень тривожності зафіксовано у 24% учнів, що свідчить про їх емоційну врівноваженість, здатність зберігати спокій і адаптуватися до змінних умов, що є важливим показником психологічної стійкості.

Розподіл результатів вивчення фрустрації старшокласників подано на рис. 2.3.

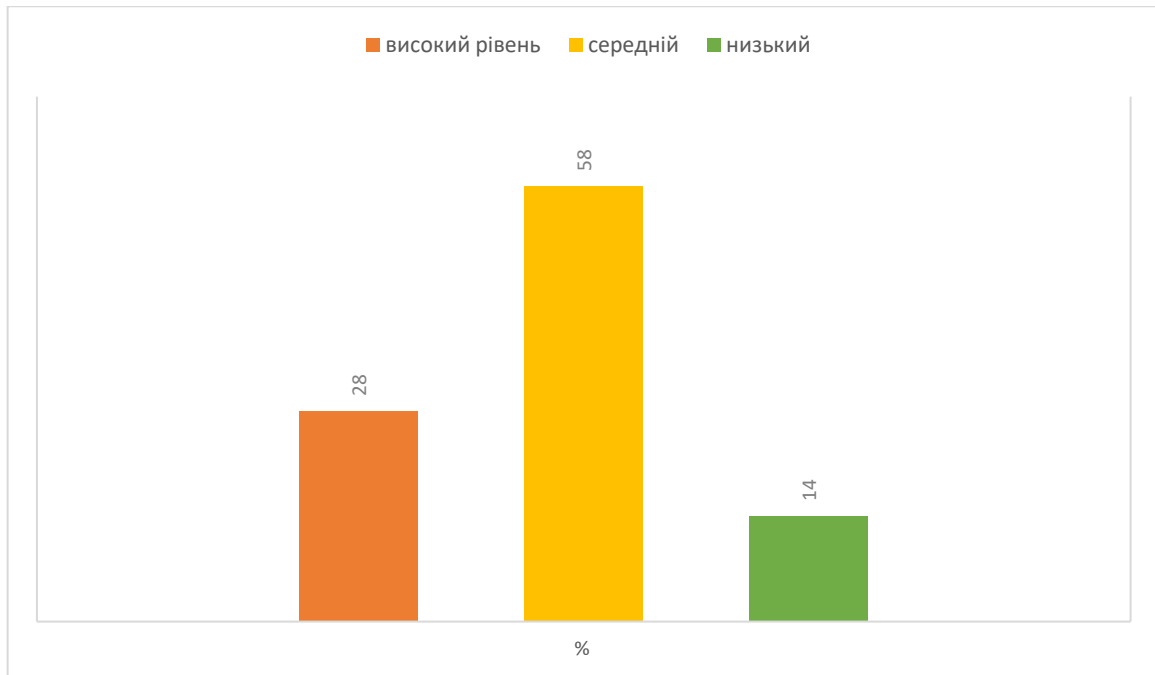


Рис. 2.3. Розподіл результатів вивчення фрустрації старшокласників, %

Результати діагностики фрустрації свідчать, що 28% старшокласників мають високий її рівень, що проявляється у підвищеній чутливості до перешкод, емоційному невдоволенні та труднощах у досягненні поставлених цілей. Такі учні переживають внутрішнє напруження, відчуття безсилля або розчарування, що негативно впливає на їхню навчальну мотивацію та загальний психологічний стан. Середній рівень фрустрації, який виявлено у 58% респондентів, свідчить про наявність частково сформованих адаптивних механізмів, що дають змогу долати труднощі, хоча у складних ситуаціях може виникати потреба у додатковій підтримці. Водночас низький рівень фрустрації зафіксовано у 14% осіб, що характеризує їх як емоційно стійких, здатних справлятися з життєвими труднощами та зберігати позитивну мотивацію навіть у складних умовах.

Розподіл результатів вивчення ригідності старшокласників подано на рис. 2.4. Аналіз показників ригідності показав, що 26% старшокласників мають високий рівень цього стану, що свідчить про труднощі у пристосуванні до нових умов, негнучкість мислення та поведінки, а також обмежену здатність змінювати власні стратегії у відповідь на нові вимоги. Такі учні можуть демонструвати схильність до стереотипності дій, що ускладнює їхню адаптацію до швидких змін навчального середовища.

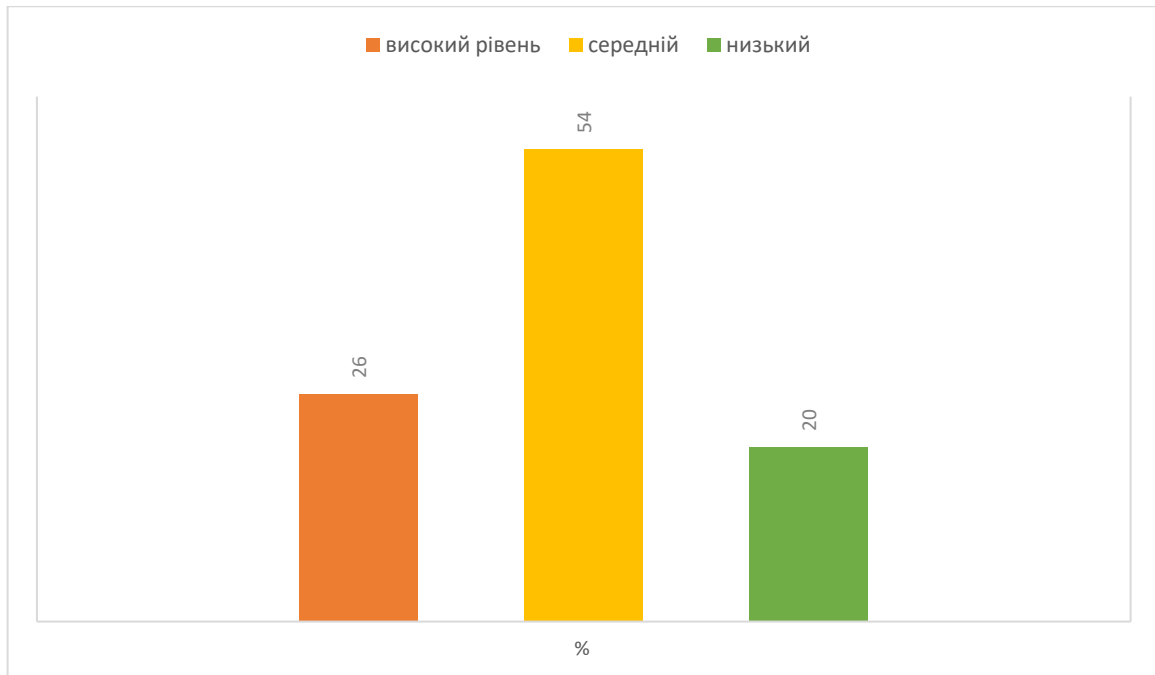


Рис. 2.4. Розподіл результатів вивчення ригідності старшокласників, %

Середній рівень ригідності, який спостерігається у 54% учнів, відображає помірну здатність до адаптації, що може знижуватися під впливом інтенсивного стресу. Лише 20% старшокласників демонструють низький рівень ригідності, що свідчить про їхню гнучкість, відкритість до змін і здатність ефективно перебудовувати свою поведінку відповідно до нових умов.

Розподіл результатів вивчення агресивності старшокласників подано на рис. 2.5. Результати дослідження агресивності показали, що 20% учнів мають високий рівень цього показника, що проявляється у їх схильності до імпульсивних реакцій, підвищеної дратівливості та труднощів у контролі емоцій у стресових ситуаціях. Такі прояви можуть ускладнювати міжособистісні взаємини та негативно впливати на соціальну адаптацію учнів. Середній рівень агресивності, зафіксований у 52% осіб, свідчить про наявність періодичних емоційно насичених реакцій, які, однак, не мають стійкого характеру і можуть контролюватися у більшості ситуацій. Низький рівень агресивності виявлено у 28% старшокласників, що характеризує їх як здатних до самоконтролю, стриманих у поведінці та орієнтованих на конструктивну взаємодію з оточенням.

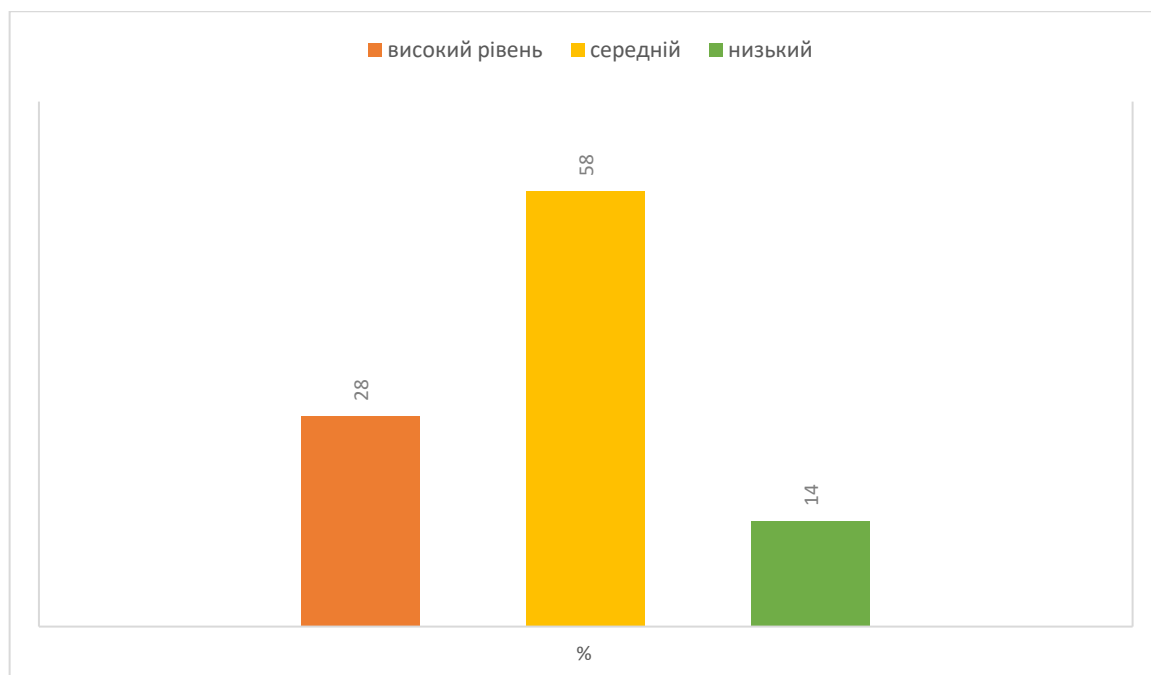


Рис. 2.5. Розподіл результатів вивчення агресивності старшокласників, %

Застосування методики «Копінг-поведінка у стресових ситуаціях CISS» (С. Норман, Д. Ендлер, Д. Джеймс, М. Паркер) дало змогу дослідити особливості подолання стресових ситуацій у старшокласників та визначити домінуючі копінг-стратегії, які вони використовують у складних життєвих обставинах. Отримані результати відображено на рис. 2.6.



Рис. 2.6. Розподіл результатів вивчення копінг-стратегій старшокласників, %

Аналіз емпіричних даних засвідчив, що використання тих чи інших стратегій впливає на рівень тривожності старшокласників, їх здатність до адаптації та ефективність подолання труднощів. Зокрема, встановлено, що 32% старшокласників надають перевагу проблемно-орієнтованому копінгу, який передбачає активне та усвідомлене спрямування зусиль на вирішення складної ситуації шляхом аналізу умов, планування дій та використання доступних ресурсів. Така стратегія свідчить про сформованість конструктивних механізмів подолання стресу, оскільки вона дає змогу учням зберігати відчуття контролю над ситуацією, знижує рівень невизначеності та сприяє підвищенню впевненості у власних можливостях. Старшокласники, які використовують даний тип копінгу, демонструють вищий рівень психологічної стійкості, здатність до саморегуляції та орієнтацію на результат, що позитивно позначається на їхній навчальній діяльності та загальному емоційному стані.

Водночас найбільша частка – 36% старшокласників – продемонструвала переважне використання емоційно-орієнтованого копінгу, що вказує на значну роль емоційної регуляції у подоланні стресу. Дана стратегія спрямована на зниження внутрішнього напруження через переживання, осмислення або трансформацію емоційних станів, зокрема тривоги, страху чи роздратування. Старшокласники, які використовують цей тип копінгу, часто намагаються зменшити інтенсивність негативних переживань, однак не завжди впливають безпосередньо на джерело проблеми, що може знижувати ефективність довготривалої адаптації. Незважаючи на це, така стратегія виконує важливу функцію емоційного розвантаження та дає змогу тимчасово стабілізувати психічний стан, що є особливо актуальним у ситуаціях підвищеного стресу.

Копінг, орієнтований на уникнення, зафіксовано у 20% старшокласників, що свідчить про прагнення частини учнів дистанціюватися від проблемної ситуації шляхом переключення уваги або уникнення її усвідомлення. Така стратегія може проявлятися у відволіканні на інші види діяльності, ігноруванні труднощів або відкладанні їх вирішення. У короткостроковій перспективі це дає змогу знизити рівень емоційного напруження та уникнути надмірного стресу, однак у довготривалій перспективі може призводити до накопичення проблем та

зниження ефективності адаптації. При цьому старшокласники, які переважно використовують уникнення, часто демонструють нижчий рівень контролю над ситуацією та більшу залежність від зовнішніх обставин.

Порівняно менша частка респондентів використовує додаткові копінг-стратегії, зокрема пошук соціальної підтримки (8%) та стратегію відволікання (4%). У першому випадку старшокласники звертаються до друзів, батьків або інших значущих осіб з метою отримання емоційної або практичної допомоги, що сприяє зниженню рівня тривожності та підвищенню відчуття безпеки. У другому випадку вони переключаються на інші види діяльності, які дають змогу тимчасово відволіктися від стресової ситуації, що може бути корисним як елемент короткочасної саморегуляції. Однак зазначені стратегії не завжди забезпечують повноцінне вирішення проблеми, а тому потребують поєднання з більш активними формами копінг-поведінки.

Проведення дослідження за методикою соціально-психологічної адаптації К. Роджерса – Р. Даймонда дало змогу виявити специфіку соціально-психологічної адаптованості учнів як важливого показника, що визначає рівень психоемоційної стійкості, здатність до ефективної взаємодії з соціальним середовищем та особливості реагування на стресогенні чинники (рис. 2.7).

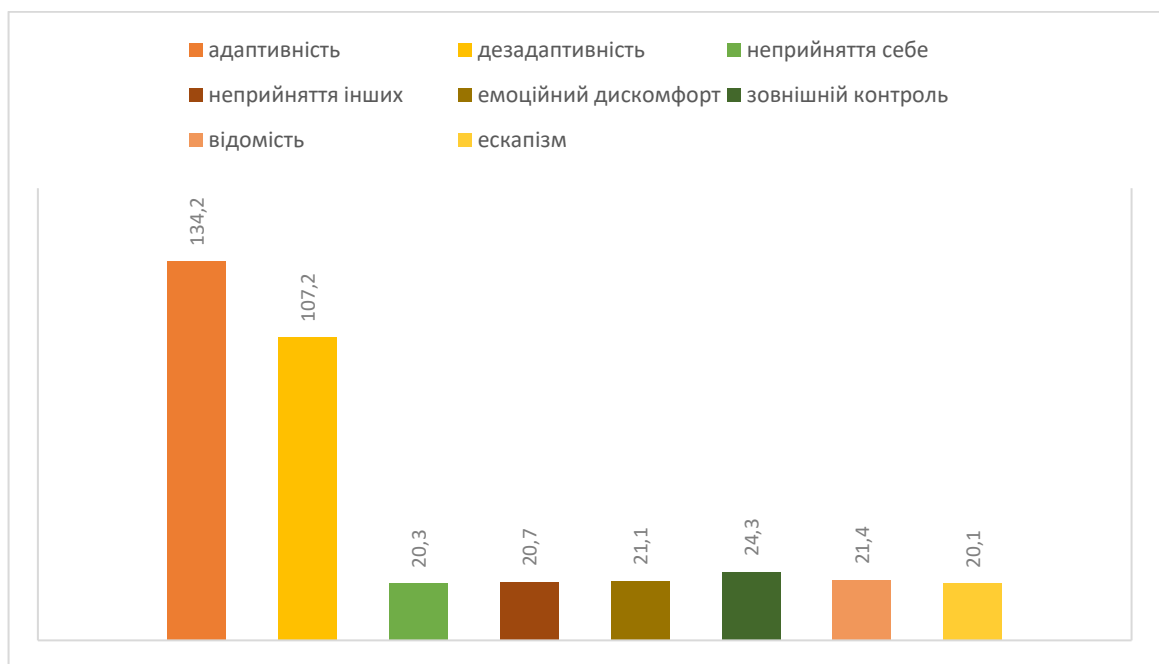


Рис. 2.7. Розподіл результатів вивчення соціально-психологічної адаптації старшокласників, %

Аналіз узагальнених показників у вибірці старшокласників показав наявність дисбалансу між рівнем адаптивності (134,2) та дезадаптивності (107,2), що свідчить про відносно сформовані, проте недостатньо стабільні адаптаційні механізми. Це означає, що, незважаючи на прийнятний рівень пристосування до соціального середовища, значна частина учнів залишається вразливою до впливу стресових факторів, що може призводити до порушення внутрішньої рівноваги. При більш детальному аналізі компонентів адаптації виявлено підвищені показники неприйняття себе (20,3) та неприйняття інших (20,7), що свідчить про труднощі у формуванні позитивної Я-концепції та гармонійних міжособистісних взаємин. Такі результати відображають внутрішню невпевненість, підвищену самокритичність та схильність до негативного оцінювання як себе, так і оточуючих, що безпосередньо пов'язано з підвищенням рівня тривожності.

Показник емоційного дискомфорту (21,1) також має підвищене значення, що вказує на наявність у значної частини старшокласників внутрішньої напруженості, нестабільності емоційного стану та схильності до тривожних переживань. Це підтверджує, що емоційна сфера є однією з найбільш уразливих у даному віці, особливо в умовах підвищеного навчального та соціального навантаження. Водночас високий рівень зовнішнього контролю (24,3) свідчить про тенденцію до екстерналізації відповідальності, тобто приписування причин подій зовнішнім обставинам, що знижує рівень особистісної автономії та активності у подоланні труднощів. Показник орієнтації старшокласників на думку оточуючих (21,4) вказує на залежність від соціального схвалення та недостатню самостійність у прийнятті рішень. Натомість показник ескапізму (20,1) свідчить про схильність до уникання проблем як провідної поведінкової стратегії, що може виступати фактором збереження та посилення тривожності.

Подальший аналіз результатів методики соціально-психологічної адаптації К. Роджерса – Р. Даймонда в аспекті рівнів соціально-психологічної адаптації учнів старшого шкільного віку (рис. 2.8) дав змогу конкретизувати виявлені тенденції.

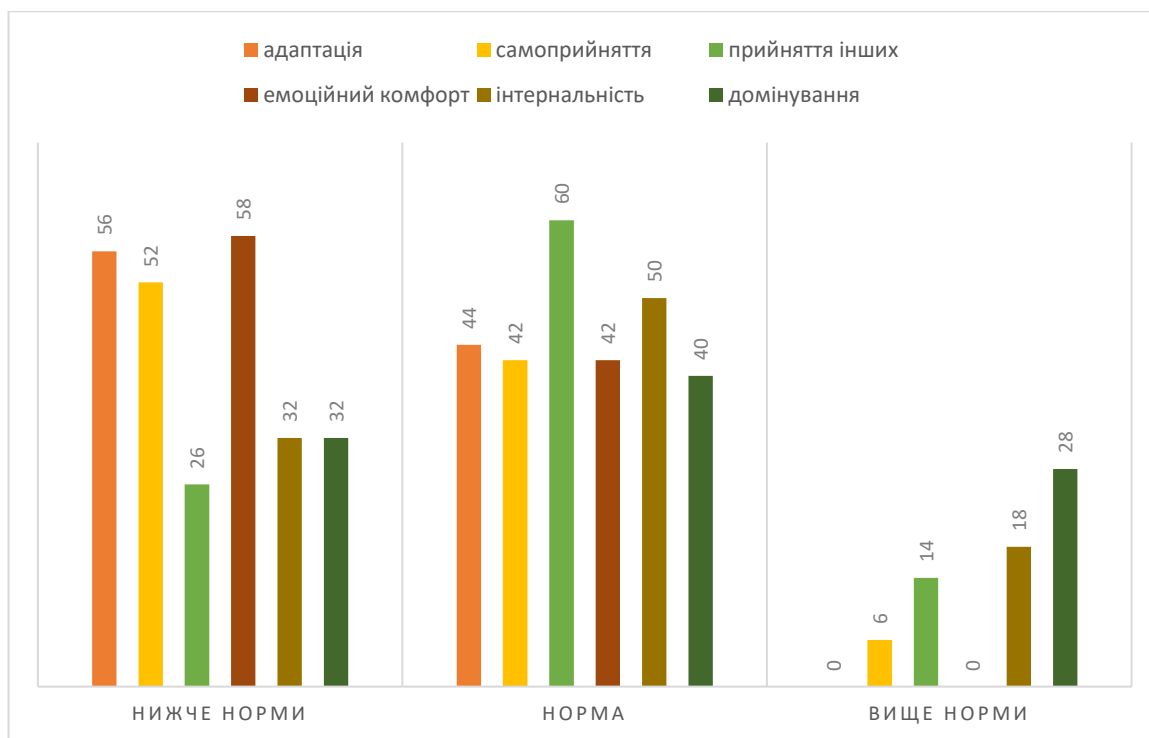


Рис. 2.8. Розподіл рівнів соціально-психологічної адаптації старшокласників, %

Зокрема, встановлено, що низький рівень загальної адаптації притаманний 56% старшокласників, тоді як нормативний рівень зафіксовано у 44% (23 особи), що свідчить про переважання дезадаптивних тенденцій у більш ніж половини вибірки. Це означає, що значна частина учнів має труднощі у пристосуванні до вимог соціального середовища, що може проявлятися у підвищеній тривожності, невпевненості та нестабільності поведінки.

Аналіз показника самоприйняття показав, що у 52% старшокласників він перебуває на рівні нижчому за норму, у 42% – у межах норми, і лише у 6% – на рівні вище норми, що свідчить про поширеність негативного ставлення до себе як одного з ключових чинників психологічної вразливості. Водночас показник прийняття інших є більш сприятливим: 26% мають рівень нижчий за норму, 60% – нормативний, і 14% – вищий за норму, що свідчить про збереження потенціалу до соціальної взаємодії навіть за наявності внутрішніх труднощів.

Особливу увагу привертає показник емоційного комфорту учнів, який у більшості старшокласників залишається зниженим: 58% демонструють рівень нижчий за норму, тоді як 42% перебувають у межах нормативних значень, що

підтверджує наявність емоційної нестабільності як чинника дезадаптації. Показник інтернальності також характеризується суперечливістю: 32% учнів мають рівень нижчий за норму, 50% – нормативний, і 18% – вищий за норму, що свідчить про часткову схильність до зовнішнього локусу контролю. Показник домінування загалом має відносно сприятливі значення, що вказує на наявність соціальної активності та прагнення до самоствердження, однак у поєднанні з низьким рівнем самоприйняття може набувати суперечливого характеру.

Узагальнення результатів дослідження, отриманих за методиками Дж. Тейлор, Г. Айзенка, К. Роджерса – Р. Даймонда та CISS, дало змогу виділити три інтегральні рівні тривожності старшокласників – високий, середній та низький (рис. 2.9).

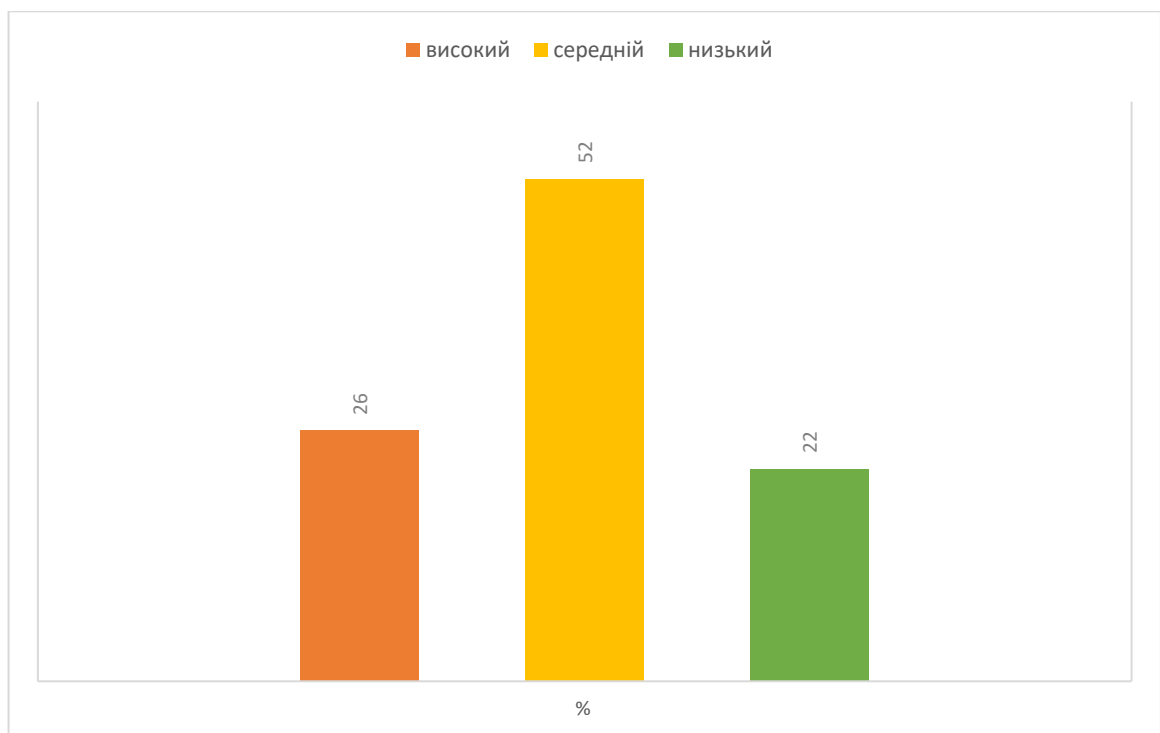


Рис. 2.6. Рівні тривожності у старшому шкільному віці (%)

Так, високий рівень тривожності (26% обстежуваних старшокласників) характеризується вираженим психоемоційним напруженням, досить розвиненою схильністю до постійного переживання тривоги, очікуванням негативних наслідків і зниженням впевненості у власних можливостях. За результатами шкали Дж. Тейлор ця група охоплює учнів із високим і дуже високим рівнями

тривожності, а за методикою Г. Айзенка вони демонструють високі показники тривожності, фрустрації та ригідності. Для таких старшокласників характерним є низький рівень соціально-психологічної адаптації, що проявляється у неприйнятті себе, емоційному дискомфорті та зовнішньому локусі контролю. У структурі копінг-поведінки переважають емоційно-орієнтовані та уникаючі стратегії, що не забезпечують ефективного подолання життєвих труднощів, а лише тимчасово знижують напруження. У цілому цей рівень тривожності пов'язаний із підвищеним ризиком дезадаптації учнів, зниженням навчальної продуктивності та формуванням внутрішньоособистісних конфліктів.

Середній рівень тривожності (52% осіб) є найбільш поширеним у вибірці та характеризується помірною емоційною напруженістю, яка не має стійкого дезадаптивного характеру, але може посилюватися під впливом факторів стресу. За результатами методики Дж. Тейлор ця група охоплює учнів із середнім рівнем тривожності (як із тенденцією до підвищення, так і до зниження), а за методикою Г. Айзенка – переважно із середніми показниками тривожності, фрустрації та агресивності. Соціально-психологічна адаптація таких старшокласників загалом відповідає нормативному рівню, однак характеризується певною нестійкістю, що проявляється у залежності від зовнішніх оцінок, помірному емоційному дискомфорту та частковій невпевненості у собі. У структурі копінг-поведінки поєднуються проблемно-орієнтовані та емоційно-орієнтовані стратегії, що дає змогу їм у більшості випадків справлятися з труднощами, хоча в умовах стресу може виникати потреба у додатковій психологічній підтримці.

Низький рівень тривожності (22% старшокласників) характеризується емоційною стабільністю, впевненістю у власних можливостях і здатністю ефективно адаптуватися до змінних умов соціального середовища. За шкалою Дж. Тейлор ця група відповідає низькому рівню тривожності, а за методикою Г. Айзенка – низьким показникам тривожності, фрустрації та агресивності. Старшокласники цієї групи демонструють достатньо високий рівень соціально-психологічної адаптації, що проявляється у позитивному самоприйнятті, емоційному комфорті та сформованому внутрішньому локусі контролю. У структурі їх копінг-поведінки переважають проблемно-орієнтовані стратегії та

наявну здатність звертатися по соціальну підтримку, що забезпечує ефективне подолання труднощів і підтримання психологічної рівноваги. Проте надмірно низький рівень тривожності у поодиноких випадках може супроводжуватися недостатньою мобілізацією ресурсів, однак у цілому цей рівень є найбільш сприятливим для гармонійного особистісного розвитку.

Отже, результати емпіричного дослідження свідчать, що стан значної частини старшокласників не можна вважати повністю благополучним, оскільки у структурі показників тривожності, фрустрації, ригідності, особливостей адаптації та копінг-поведінки виявлено наявність суперечливих і частково дезадаптивних тенденцій. Зокрема, суттєва частка учнів демонструє підвищений і високий рівень тривожності, емоційний дискомфорт, нестійкість самооцінки, схильність до зовнішнього локусу контролю та використання недостатньо ефективних стратегій подолання стресу, таких як уникнення або надмірне емоційне реагування. У групі старшокласників із середнім рівнем тривожності також простежується тенденція до її підвищення за умов ускладнення навчальної чи соціальної ситуації, що свідчить про недостатню сформованість стійких механізмів саморегуляції та адаптації. У сукупності ці дані вказують на те, що значна частина старшокласників перебуває у зоні потенційного ризику розвитку дезадаптивних емоційних станів, що може негативно впливати на їх навчальну діяльність, міжособистісні взаємини та загальний психічний розвиток.

2.3. Тренінгова програма, спрямована на зниження тривожності у старшому шкільному віці

У сучасній психологічній практиці особливого значення набуває розробка ефективних засобів психологічної допомоги, спрямованих на підтримку емоційного благополуччя молоді, що є важливою умовою їх гармонійного розвитку. Одним із таких засобів є тренінгові програми, які дають змогу здійснювати цілеспрямований вплив на емоційну сферу старшокласників, сприяючи зниженню рівня тривожності. Такі програми охоплюють комплекс

вправ і технік, спрямованих на розвиток навичок саморегуляції, усвідомлення власних емоцій, підвищення самооцінки та формування впевненості у собі.

У межах проведеного дослідження розроблено та обґрунтовано тренінгову програму, спрямовану на зниження рівня тривожності у старшому шкільному віці, яка базується на сучасних наукових підходах до психологічної корекції емоційних станів і розвитку адаптаційних ресурсів особистості. Необхідність створення програми зумовлена високою поширеністю тривожних переживань серед старшокласників, що пов'язані з навчальним навантаженням, процесами самовизначення та впливом соціальних факторів. Розроблена програма має комплексний характер і передбачає системний вплив на когнітивну, емоційну та поведінкову сфери особистості з метою формування більш ефективних способів реагування юнаків і дівчат на стресові ситуації. Вона спрямована на розвиток навичок саморегуляції, підвищення впевненості у собі, формування адекватної самооцінки, а також оволодіння конструктивними копінг-стратегіями.

Мета програми полягає у зниженні рівня тривожності у старшокласників шляхом розвитку навичок емоційної саморегуляції, формування адекватної самооцінки, підвищення впевненості у собі та оволодіння конструктивними стратегіями подолання стресових ситуацій, що сприятиме підвищенню рівня їх соціально-психологічної адаптації та психологічного благополуччя.

Завдання програми:

1. Сформувати у старшокласників уявлення про природу тривожності, її причини, прояви та вплив на поведінку і діяльність.
2. Розвинути у старшокласників навички усвідомлення власних емоційних станів і здатність до їх адекватного вираження.
3. Сприяти зниженню у старшокласників рівня емоційного напруження через опанування технік релаксації та дихальних вправ.
4. Формувати у старшокласників навички когнітивного переосмислення тривожних думок та установок.
5. Розвинути у старшокласників впевненість у собі та сприяти формуванню адекватної, стабільної самооцінки.

6. Навчити старшокласників ефективних копінг-стратегій, спрямованих на конструктивне подолання стресових ситуацій.

7. Покращити у старшокласників навички міжособистісної взаємодії, комунікації та самопрезентації.

8. Сприяти розвитку у старшокласників внутрішніх ресурсів особистості, зокрема відповідальності, самоконтролю та психологічної стійкості.

9. Формувати у старшокласників здатність до саморефлексії та аналізу власного емоційного досвіду.

10. Забезпечити умови для зниження проявів тривожності у навчальній діяльності старшокласників.

Розроблена тренінгова програма передбачає реалізацію у формі соціально-психологічного тренінгу, що забезпечує активну взаємодію учасників, створення безпечного соціально-психологічного простору та можливість безпосереднього відпрацювання нових способів поведінки. Така форма організації роботи є особливо ефективною у старшому шкільному віці, оскільки відповідає потребі юнаків і дівчат у спілкуванні, самовираженні та отриманні зворотного зв'язку від однолітків. Соціально-психологічний тренінг дає змогу поєднати теоретичні знання з практичним досвідом, що сприяє більш глибокому засвоєнню матеріалу та формуванню стійких навичок емоційної саморегуляції. Водночас групова форма роботи створює умови для розвитку у них емпатії, підтримки та взаєморозуміння, що позитивно впливає на зниження рівня тривожності.

В основі програми лежить система тренінгових занять, які вибудовані у логічній послідовності та спрямовані на поступове розкриття та опрацювання різних аспектів тривожності. Структура кожного заняття передбачає наявність трьох взаємопов'язаних частин: організаційної, основної та підсумкової, що забезпечує логічну завершеність і ефективність роботи. Організаційна частина спрямована на створення сприятливої психологічної атмосфери, встановлення контакту між учасниками та налаштування їх на спільну діяльність. На цьому етапі тренером використовуються вправи на знайомство учасників, активізацію уваги, емоційне включення та формування довіри у групі, що є необхідною

умовою ефективної подальшої роботи. Важливим є також окреслення мети заняття та правил взаємодії, що сприяє структурованості процесу.

Основна частина заняття є центральною і найбільш змістовною, оскільки саме на цьому етапі відбувається опрацювання теми заняття через виконання спеціально підібраних вправ, рольових ігор, обговорень та інших інтерактивних форм роботи. Зміст її спрямований на розвиток самопізнання, усвідомлення власних емоційних станів, формування навичок саморегуляції та оволодіння ефективними копінг-стратегіями. Учасники мають можливість не тільки отримати нову інформацію, але й апробувати її у практичній діяльності, що підвищує рівень її засвоєння. Важливим є також створення умов для обміну досвідом і взаємного навчання, що сприяє розвитку групової підтримки.

Підсумкова частина заняття виконує функцію рефлексії та узагальнення отриманого досвіду, що є важливим етапом закріплення результатів роботи. На цьому етапі учасники мають можливість усвідомити власні переживання, оцінити зміни у своєму емоційному стані та сформулювати висновки щодо отриманого досвіду. Використовуються вправи на рефлексію, обговорення, обмін враженнями та зворотний зв'язок, що сприяє глибшому осмисленню пройденого матеріалу. Крім того, підсумкова частина дає змогу підготувати учасників до перенесення набутих навичок у повсякденне життя.

Зазначимо, що кожне заняття охоплює комплекс інтерактивних методів, серед яких провідне місце займають психологічні ігри, вправи, групові дискусії, рольові ситуації та елементи психогімнастики. Застосування таких форм роботи сприяє активному залученню учасників до процесу, підвищує їх мотивацію та дає змогу створити умови для безпечного експериментування з новими моделями поведінки та діяльності. Особлива увага приділяється вправам, спрямованим на розвиток в учнів самопізнання, усвідомлення власних емоцій та формування навичок конструктивного реагування на стресові ситуації.

Слід враховувати, що використання різноманітних тренінгових технік, зокрема вправ на релаксацію, дихальних практик, технік когнітивного переосмислення та розвитку комунікативних умінь, забезпечує комплексний вплив на емоційну, когнітивну, поведінкову сфери особистості старшокласників.

Вказане дає змогу не тільки знизити у них рівень тривожності, але й сформувати внутрішні ресурси, необхідні для ефективного подолання життєвих труднощів. Важливим елементом тренінгових занять є рефлексія, яка сприяє усвідомленню отриманого досвіду та його інтеграції у повсякденне життя.

Тренінгову програму, спрямовану на зниження тривожності у старшому шкільному віці, узагальнено у табл. 2.1.

Таблиця 2.1

**Тренінгова програма, спрямована на зниження
тривожності у старшому шкільному віці**

Тема заняття	Мета заняття	Вправи та ігри
Заняття 1. «Тривога без маски»	Ознайомити учасників із поняттям тривожності, її причинами та проявами; сформувати первинне усвідомлення власного емоційного стану	«Асоціації до тривоги», «Мій рівень тривоги», «Очікування від тренінгу», «Коло знайомств», «Скринька переживань»
Заняття 2. «Мова моїх емоцій»	Розвинути навички розпізнавання та вербалізації емоційних станів	«Емоційний барометр», «Вгадай емоцію», «Що я відчуваю зараз», «Емоційні картки», «Малюнок настрою»
Заняття 3. «Думки, що керують мною»	Сприяти усвідомленню тривожних думок та формуванню навичок їх когнітивного переосмислення	«Пиймай думку», «Замінюємо негатив», «Внутрішній діалог», «Докази “за” і “проти”», «Стоп-думка»
Заняття 4. «Я і моя сила»	Підвищити впевненість у собі та сформувати позитивне самосприйняття	«Мої сильні сторони», «Комплімент собі», «Дерево досягнень», «Я можу», «Ресурсний стан»
Заняття 5. «Спокій у мені»	Навчити технік релаксації та зниження емоційного напруження	«Дихання 4–4», «М’язова релаксація», «Безпечне місце», «Сканування тіла», «Тихий простір»
Заняття 6. «Помілятися – це нормально»	Зменшити страх невдачі та прояви перфекціонізму	«Моя помилка – мій досвід», «Незавершені історії», «Що найгірше може статися», «Підтримка друга», «Переоцінка ситуації»
Заняття 7. «Я серед інших людей»	Розвинути комунікативні навички та знизити соціальну тривожність	«Активне слухання», «Рольова взаємодія», «Я-повідомлення», «Ситуації спілкування», «Коло підтримки»
Заняття 8. «Коли складно – я дію»	Сформувати ефективні копінг-стратегії подолання стресу	«Мій спосіб реагування», «План дій», «Що я можу змінити», «Проблема – рішення», «Карта ресурсів»
Заняття 9. «Я керую своїм станом»	Розвинути навички саморегуляції та емоційного контролю	«Світлофор емоцій», «Стоп – подих – дія», «Контроль

		напруги», «Мій баланс», «Емоційний щоденник»
Заняття 10. «Мій ресурс – моє майбутнє»	Узагальнити отриманий досвід, закріпити навички та підвищити психологічну стійкість	«Мій шлях змін», «Лист собі в майбутнє», «Скарбничка ресурсів», «Зворотний зв'язок», «Коло завершення»

Охарактеризуємо зміст занять тренінгової програми, спрямованої на зниження тривожності у старшому шкільному віці (Додаток Б).

Заняття 1. «Тривога без маски»

Метою заняття є ознайомлення старшокласників із сутністю тривожності, її причинами, проявами та впливом на поведінку і діяльність, формування первинного усвідомлення власного емоційного стану. Заняття організовується в інтерактивній формі, що передбачає створення безпечного простору, у якому кожен учасник може вільно висловлювати свої думки, не побоюючись осуду. На початковому етапі забезпечується встановлення довірливої атмосфери, що досягається через знайомство, обговорення очікувань і визначення правил групової взаємодії, які регламентують повагу, конфіденційність та активність учасників. Подальша робота спрямована на включення старшокласників у процес самопізнання через усвідомлення власних емоційних реакцій.

Важливим аспектом заняття є створення умов для рефлексії, що дає змогу учасникам не тільки отримати нову інформацію, але й співвіднести її із власним досвідом. Упродовж заняття застосовуються методи групового обговорення, візуалізації та символічного відображення переживань, що сприяє глибшому розумінню теми. Значна увага приділяється формуванню мотивації до подальшої роботи у тренінгу та усвідомленню значущості теми тривожності для свого особистісного розвитку. Організаційно заняття побудоване таким чином, щоб забезпечити плавний перехід від поверхневого ознайомлення до глибшого осмислення власних переживань. Водночас важливо підтримувати активність кожного учасника, стимулюючи його до включення у групову взаємодію.

Зміст заняття реалізується через виконання вправ та ігор, спрямованих на усвідомлення та вербалізацію тривожних переживань, що дає змогу учасникам поступово знімати внутрішнє напруження. У процесі виконання вправи

«Асоціації до тривоги» учасники пропонують слова, образи або символи, які виникають у них при згадці про тривогу, що дає змогу виявити індивідуальні уявлення про це явище та обговорити їх у групі. Вправа «Мій рівень тривоги» передбачає самостійне оцінювання власного емоційного стану за умовною шкалою, що сприяє розвитку рефлексії та усвідомленню інтенсивності переживань. У межах гри «Коло знайомств» кожен учасник презентує себе, додаючи характеристику свого емоційного стану, що допомагає налагодити контакт і створити атмосферу відкритості. Використання вправи «Очікування від тренінгу» дає можливість учасникам сформулювати власні запити, що підвищує їхню мотивацію та відповідальність за результат роботи. Особливе значення має вправа «Скринька переживань», у межах якої старшокласники анонімно записують свої тривоги, після чого вони обговорюються або символічно «відкладаються», що сприяє зниженню емоційного напруження. Усі вправи виконуються у формі групової взаємодії, що дає змогу учасникам відчувати підтримку та зрозуміти, що їх переживання не є унікальними.

Заняття 2. «Мова моїх емоцій»

Метою заняття є розвиток у старшокласників здатності розпізнавати, диференціювати та вербалізувати власні психоемоційні стани, що є важливою передумовою зниження рівня тривожності та формування компетентності у сфері емоцій. Організація заняття передбачає поступове занурення учасників у процес усвідомлення емоцій через створення довірливої атмосфери, що сприяє відкритості і щирості у висловлюваннях. На початковому етапі використовують методи, які дають змогу учасникам налаштуватися на роботу та переключити увагу на внутрішній світ переживань. Упродовж заняття важливим є поєднання індивідуальної та групової роботи, що дає змогу кожному учаснику осмислити власний досвід і водночас отримати нові уявлення через взаємодію з іншими. Значна увага приділяється розвитку навичок рефлексії, що забезпечує глибше усвідомлення емоційних процесів. Методика проведення заняття передбачає використання різних форм роботи, зокрема обговорення, візуалізацію та символічне відображення емоцій, що сприяє активізації в учасників різних каналів сприйняття. Важливим є також створення умов для безпечного

вираження емоцій, що дає змогу знизити внутрішні бар'єри. У ході заняття тренер спрямовує увагу учасників на зв'язок між емоціями та поведінкою, що сприяє формуванню більш усвідомленого ставлення до власних реакцій.

Заняття реалізується через систему вправ, спрямованих на розвиток емоційної усвідомленості та здатності до її вираження. Зокрема, вправа «Емоційний барометр» передбачає визначення учасниками свого поточного емоційного стану за допомогою умовної шкали, що сприяє розвитку навичок самоспостереження. У процесі гри «Вгадай емоцію» учасники відтворюють різні емоційні стани за допомогою міміки та жестів, а інші намагаються їх розпізнати, що розвиває здатність до емпатії та розуміння емоцій інших. Вправа «Що я відчуваю зараз» спрямована на вербалізацію переживань, коли кожен учасник описує свій емоційний стан, що сприяє усвідомленню та прийняттю власних емоцій. Використання «Емоційних карток» дає змогу учасникам обрати зображення або назви емоцій, які відповідають їх стану, що полегшує процес самовираження. У межах вправи «Малюнок настрою» старшокласники відображають свої емоції у графічній формі, що дає змогу залучити невербальні способи самовираження та глибше усвідомити внутрішній стан. Після виконання вправ проводиться обговорення, у ході якого учасники діляться своїми враженнями та роблять висновки щодо власного досвіду. Усі вправи спрямовані на формування здатності розпізнавати емоції та керувати ними.

Заняття 3. «Думки, що керують мною»

Мета заняття – формування усвідомлення взаємозв'язку між думками, емоціями та поведінкою, а також розвиток у старшокласників навичок виявлення і трансформації власних тривожних установок. Організація заняття передбачає створення умов для глибшого занурення у внутрішній світ особистості, що досягається через поєднання індивідуальної рефлексії та групового обговорення, спрямованого на усвідомлення власних мисленневих процесів. На початковому етапі актуалізується попередній досвід учасників щодо переживання тривоги, що дає змогу встановити логічний зв'язок із темою заняття. У процесі роботи тренер поступово підводить учасників до розуміння того, що саме думки, а не тільки зовнішні обставини, значною мірою визначають емоційний стан людини.

Особлива увага приділяється формуванню здатності критично аналізувати власні переконання та виявляти нераціональні установки. Важливим є створення атмосфери довіри, що дає змогу учасникам відкрито обговорювати власні внутрішні переживання. Організаційно заняття побудоване таким чином, щоб забезпечити поступовий перехід від усвідомлення проблеми до пошуку шляхів її вирішення. У процесі роботи використовуються методи активного навчання, які стимулюють самостійне мислення.

Закономірно, що зміст заняття реалізується через вправи, спрямовані на виявлення та трансформацію тривожних думок, що дає змогу учасникам змінити ставлення до стресових ситуацій. Зокрема, в процесі виконання вправи «Піймай думку» старшокласники вчаться фіксувати автоматичні думки, які виникають у тривожних ситуаціях, що сприяє їх усвідомленню. Вправа «Замінюємо негатив» передбачає пошук альтернативних, більш конструктивних думок, що дає змогу знизити рівень емоційного напруження. У межах вправи «Внутрішній діалог» учасники відтворюють власні внутрішні розмови, що допомагає виявити суперечності у мисленні та знайти шляхи їх подолання. Використання техніки «Докази “за” і “проти”» сприяє розвитку критичного мислення, оскільки учасники аналізують реальність своїх тривожних переконань. У вправі «Стоп-думка» старшокласники опановують навички зупинки нав'язливих негативних думок і переключення уваги на більш конструктивні аспекти ситуації.

Заняття 4. «Я і моя сила»

Метою заняття є підвищення рівня впевненості у собі, формування позитивного самосприйняття та актуалізація внутрішніх ресурсів особистості як важливих чинників зниження тривожності. Організація заняття передбачає створення підтримувального середовища, у якому кожен учасник може відчувати власну значущість і отримати позитивний досвід та навички самопрезентації. На початковому етапі важливим є налаштування учасників на роботу з власними ресурсами, що досягається через використання вправ, спрямованих на актуалізацію позитивного досвіду. У процесі заняття тренер спрямовує увагу учасників на усвідомлення власних сильних сторін і досягнень, що сприяє формуванню більш стійкої самооцінки. Особлива увага приділяється розвитку

внутрішньої опори, що дає змогу зменшити залежність від зовнішніх оцінок. Важливим є створення умов для взаємної підтримки у групі, що підсилює ефект занять. Організаційна структура передбачає чергування індивідуальних і групових форм роботи. У процесі заняття стимулюється активна участь кожного.

Заняття реалізується через вправи, спрямовані на формування позитивного образу «Я» та розвиток впевненості у собі. У межах вправи «Мої сильні сторони» учасники визначають власні позитивні якості, що сприяє підвищенню самоповаги та усвідомленню своїх ресурсів. Вправа «Комплімент собі» передбачає формування в учнів навички позитивного самосприйняття через вербалізацію власних досягнень і якостей. У процесі виконання вправи «Дерево досягнень» старшокласники відображають свої успіхи у символічній формі, що дає змогу візуалізувати життєвий досвід і підсилити відчуття компетентності. Вправа «Я можу» спрямована на усвідомлення всіма учасниками власних можливостей і формування впевненості у здатності долати життєві труднощі. Використання техніки «Ресурсний стан» дає змогу учасникам згадати ситуації успіху і відтворити відповідний емоційний стан, що може бути використаний у майбутньому. Після виконання вправ проводиться обговорення, у ході якого учасники діляться своїми враженнями та усвідомленнями.

Заняття 5. «Спокій у мені»

Мета заняття – формування в учасників навичок емоційної саморегуляції шляхом опанування технік релаксації і зниження психоемоційного напруження, що безпосередньо сприяє зменшенню рівня тривожності. Організація заняття передбачає створення максимально комфортної та безпечної атмосфери, яка сприяє внутрішньому зосередженню учасників, зниженню активності зовнішніх подразників та налаштуванню учасників на роботу з власним тілом і переживаннями. На початковому етапі важливим є формування уявлення про зв'язок між фізіологічним станом організму та емоційними переживаннями, що дає змогу учасникам усвідомити необхідність розвитку навичок релаксації. У процесі заняття особлива увага приділяється повільному темпу роботи, що сприяє глибшому зануренню у власні відчуття. Важливим є також створення умов для індивідуального досвіду переживання спокою. Організаційна структура

заняття передбачає поступове зниження рівня активності та перехід до внутрішньої концентрації. У процесі роботи стимулюється уважність до власних відчуттів, й значна увага приділяється рефлексії отриманого досвіду.

На занятті використовується комплекс ігор та вправ, спрямованих на зниження фізичного та емоційного напруження, що дає змогу учасникам відчувати стан внутрішнього спокою. У процесі виконання вправи «Дихання 4–4» старшокласники опановують техніку рівномірного дихання, що сприяє стабілізації емоційного стану та зниженню тривожності. Вправа «М'язова релаксація» передбачає послідовне напруження і розслаблення різних груп м'язів, що дає змогу усвідомити тілесні прояви напруження та навчитися їх контролювати. У межах вправи «Безпечне місце» учасники створюють уявний образ простору, який асоціюється зі спокоєм, що сприяє формуванню ресурсу. Вправа «Сканування тіла» спрямована на розвиток уважності до тілесних відчуттів і виявлення зон напруження. Використання техніки «Тихий простір» дає змогу учасникам зануритися у стан внутрішньої тиші та відновлення.

Заняття 6. «Помилятися – це нормально»

Метою заняття є зниження в учасників страху невдачі, подолання проявів перфекціонізму та формування більш гнучкого ставлення до власних помилок як невід'ємної складової особистісного розвитку. Організація заняття передбачає створення атмосфери прийняття, у якій учасники можуть відкрито говорити про свої невдачі та переживання без страху осуду, що є важливою умовою зниження тривожності. На початковому етапі тренер спрямовує увагу учасників на усвідомлення того, що помилки є природною частиною життя та розвитку, що дає змогу змінити їхнє ставлення до невдач. У процесі заняття важливим є переосмислення власного досвіду та формування нових когнітивних установок щодо оцінки результатів діяльності. Організаційно заняття побудоване таким чином, щоб забезпечити поступовий перехід від усвідомлення проблеми до її прийняття і трансформації. Важливим є створення умов для взаємної підтримки у групі, що сприяє зниженню рівня емоційного напруження. У процесі роботи активно використовуються обговорення та рефлексія, також значна увага приділяється формуванню в учасників позитивного ставлення до себе.

Заняття реалізується через ігри та вправи, спрямовані на переосмислення ставлення до помилок і формування більш адаптивних стратегій реагування на невдачі. У межах вправи «Моя помилка – мій досвід» учасники аналізують власні помилки, визначаючи, які уроки вони можуть з них винести, що сприяє зміні їхнього значення. Вправа «Незавершені історії» передбачає моделювання ситуацій невдачі та пошук можливих варіантів їх конструктивного завершення. У процесі виконання вправи «Що найгірше може статися» старшокласники аналізують свої страхи, що дає змогу зменшити їхню інтенсивність через раціональне осмислення. Вправа «Підтримка друга» спрямована на розвиток емпатії та вміння підтримувати себе і інших у складних ситуаціях. Використання техніки «Переоцінка ситуації» дає змогу змінити інтерпретацію подій і знизити рівень тривожності. Після виконання вправ проводиться обговорення, що сприяє узагальненню старшокласниками власного унікального досвіду.

Заняття 7. «Я серед інших»

Метою заняття є розвиток комунікативних умінь старшокласників, зниження рівня соціальної тривожності та формування впевненості у взаємодії з іншими людьми, що має важливе значення для їхньої соціально-психологічної адаптації. Організація заняття передбачає створення відкритого середовища, у якому кожен учасник має можливість проявити себе, висловити власні думки та отримати зворотний зв'язок від групи, що сприяє поступовому подоланню страху соціального оцінювання. На початковому етапі актуалізується досвід учасників у сфері спілкування, зокрема труднощі, які виникають у взаємодії з однолітками чи дорослими, що дає змогу зробити заняття особистісно значущим. У процесі роботи увага приділяється формуванню навичок конструктивної комунікації, які базуються на повазі до співрозмовника та усвідомленні власних емоцій. Важливим є також розвиток здатності до емпатії, що забезпечує більш глибоке розуміння інших людей. Організаційна структура заняття передбачає поєднання індивідуальної та групової активності, що дає змогу кожному учаснику поступово включатися у взаємодію.

Під час заняття реалізується система ігор та вправ, які спрямовані на формування ефективних способів міжособистісної взаємодії та подолання

внутрішніх бар'єрів у спілкуванні. Так, в процесі виконання вправи «Активне слухання» учасники вчаться зосереджувати увагу на своєму співрозмовнику, демонструвати розуміння та підтримку, що сприяє розвитку у них довіри у спілкуванні. У межах вправи «Рольова взаємодія» моделюються типові соціальні ситуації, у яких старшокласники мають можливість відпрацювати різні стратегії поведінки та оцінити їхню ефективність. Вправа «Я-повідомлення» спрямована на формування навичок конструктивного вираження власних почуттів без звинувачення інших, що знижує рівень конфліктності. У процесі виконання вправи «Ситуації спілкування» учасники аналізують складні комунікативні випадки та пропонують способи їх вирішення, що сприяє розвитку критичного мислення. Вправа «Коло підтримки» дає змогу кожному учаснику отримати позитивний зворотний зв'язок від групи, що підвищує впевненість у собі та знижує соціальну тривожність. Усі вправи супроводжуються обговоренням, у ході якого учасники осмислюють отриманий досвід.

Заняття 8. «Коли складно – я дію»

Метою заняття є формування у старшокласників ефективних копінг-стратегій, спрямованих на конструктивне подолання стресових ситуацій, що дає змогу знизити рівень тривожності та підвищити здатність до адаптації. Його організація передбачає створення умов для усвідомлення учасниками власних способів реагування на труднощі, а також їх критичного переосмислення у напрямі підвищення ефективності. На початковому етапі важливою постає актуалізація особистого досвіду переживання складних ситуацій, що дає змогу зробити роботу більш практично спрямованою. У процесі заняття тренер спрямовує увагу учасників на розуміння того, що різні стратегії поведінки мають різні наслідки, і не всі є ефективними. Особлива увага приділяється формуванню активної позиції щодо подолання труднощів, що сприяє підвищенню впевненості у власних силах. Організаційна структура заняття передбачає використання інтерактивних методів, які стимулюють активність учасників. Важливим є створення умов для обміну досвідом, що дає змогу розширити уявлення учасників про можливі способи реагування на труднощі.

Зміст заняття реалізується через вправи, які спрямовані на формування навичок конструктивного подолання труднощів та усвідомлення власних ресурсів. У процесі виконання вправи «Мій спосіб реагування» учасники аналізують типові для себе реакції на стресові ситуації, що дає змогу виявити як ефективні, так і неефективні стратегії. Вправа «План дій» передбачає розробку конкретних кроків для вирішення проблемної ситуації, що сприяє розвитку навичок планування та самоконтролю. У межах вправи «Що я можу змінити» старшокласники вчаться розмежовувати контрольовані та неконтрольовані аспекти ситуації, що дає змогу знизити рівень тривожності. Вправа «Проблема – рішення» спрямована на генерацію альтернативних варіантів виходу зі складних ситуацій, що розвиває гнучкість мислення. Використання техніки «Карта ресурсів» дає змогу учасникам усвідомити наявні внутрішні та зовнішні ресурси, які можуть бути використані для подолання життєвих труднощів.

Заняття 9. «Я керую своїм станом»

Метою заняття є розвиток у старшокласників здатності до усвідомленого контролю власних емоційних станів, формування навичок саморегуляції та підвищення рівня психологічної стійкості в умовах стресових впливів, що є важливою умовою зниження тривожності. Організація заняття передбачає створення умов для осмислення учасниками власних емоційних реакцій, їх причин та наслідків, що дає змогу перейти від неусвідомленого переживання тривоги до її свідомого регулювання. На початковому етапі здійснюється актуалізація попереднього досвіду, отриманого у ході тренінгу, що забезпечує наступність і цілісність програми. У процесі роботи тренер спрямовує увагу учасників на розуміння механізмів виникнення емоційних станів і можливостей їхнього контролю, що сприяє формуванню внутрішньої позиції відповідальності за власний психоемоційний стан. Особлива увага приділяється розвитку в учасників здатності до самоспостереження, що є основою їх саморегуляції. Організаційна структура заняття передбачає поєднання індивідуальної роботи з груповим обговоренням, що дає змогу кожному учаснику усвідомити власні особливості та водночас отримати підтримку від інших. Упродовж заняття створюються умови для практичного відпрацювання навичок, що забезпечує їх

закріплення. Важливим є формування мотивації до використання отриманих старшокласниками знань у повсякденному житті.

Заняття реалізується через вправи, спрямовані на формування навичок контролю емоційних станів та їх свідомого регулювання, що дає змогу старшокласникам знизити рівень тривожності та підвищити адаптивність поведінки. У процесі виконання вправи «Світлофор емоцій» учасники вчаться розпізнавати ступінь напруження та обирати відповідні способи реагування, що сприяє розвитку самоконтролю. Вправа «Стоп – подих – дія» передбачає формування навички зупинки імпульсивних реакцій і переходу до усвідомленої поведінки через регуляцію дихання. У межах вправи «Контроль напруги» старшокласники вчаться визначати рівень свого напруження та використовувати відповідні техніки для його зниження. Вправа «Мій баланс» спрямована на усвідомлення учасниками співвідношення різних сфер життя та пошук шляхів їх гармонізації, що сприяє зниженню емоційного перевантаження. Використання вправи-техніки «Емоційний щоденник» дає змогу учасникам фіксувати свої переживання та аналізувати їх, що сприяє розвитку рефлексії.

Заняття 10. «Мій ресурс – моє майбутнє»

Метою заняття є узагальнення отриманого у процесі тренінгу досвіду, закріплення сформованих навичок, а також підвищення рівня психологічної стійкості старшокласників шляхом актуалізації їхніх внутрішніх ресурсів і орієнтації на майбутнє. Організація заняття передбачає створення умов для підведення підсумків спільної роботи, що дає змогу учасникам усвідомити власні досягнення та зміни, які відбулися у їхньому емоційному стані та поведінці. На початковому етапі важливим є відновлення у пам'яті основних етапів тренінгу, що сприяє цілісному сприйняттю отриманого досвіду. У процесі заняття тренер спрямовує увагу учасників на усвідомлення значущості сформованих навичок для їх подальшого життя. Особлива увага приділяється формуванню позитивної перспективи, що сприяє зниженню у них тривожності, пов'язаної з майбутнім. Структура заняття передбачає використання учасниками рефлексивних методів, які дають змогу глибше осмислити отриманий досвід. Важливим є створення на занятті атмосфери підтримки та прийняття, що сприяє

завершенню тренінгу на позитивній ноті. Учасники залучаються до активного обговорення результатів, а також значна увага приділяється тренером формуванню внутрішньої мотивації до подальшого розвитку.

У процесі заняття використовуються вправи, спрямовані на узагальнення досвіду, актуалізацію ресурсів та формування позитивного ставлення до майбутнього, що дає змогу старшокласникам закріпити результати тренінгу. Так, в процесі виконання вправи «Мій шлях змін» учасники аналізують власний розвиток упродовж тренінгу, що сприяє усвідомленню особистісних досягнень. Вправа «Лист собі в майбутнє» передбачає формулювання очікувань і намірів, що сприяє формуванню життєвих перспектив. У межах вправи «Скарбничка ресурсів» старшокласники визначають власні сильні сторони та джерела підтримки, що підсилює відчуття впевненості. Вправа «Зворотний зв'язок» дає змогу учасникам обмінятися враженнями та висловити підтримку один одному, що сприяє завершенню роботи у позитивному емоційному стані. Використання техніки «Коло завершення» створює символічне підведення підсумків і закріплює відчуття єдності групи. Усі вправи супроводжуються рефлексією учасників, що сприяє інтеграції отриманого досвіду у повсякденне життя.

З метою зниження тривожності у старшому шкільному віці, учасникам програми можна запропонувати такі психологічні рекомендації.

1. Навчайтеся усвідомлювати власні емоційні стани, намагаючись не уникати переживань тривоги, а розпізнавати їх причини, зв'язок із конкретними ситуаціями, оскільки це сприяє формуванню контролю над ними.

2. Висловлюйте свої емоції та почуття у прийнятній формі, обговорюючи переживання з близькими людьми або фахівцем, що дає змогу знизити внутрішнє напруження та отримати підтримку.

3. Формуйте позитивне ставлення до себе, розвиваючи здатність приймати сильні та слабкі сторони без надмірної самокритики, яка підсилює тривожність.

4. Уникайте порівняння себе з іншими, особливо в соціальних мережах, оскільки це часто призводить до формування нереалістичних стандартів і зниження самооцінки.

5. Розвивайте у себе навички конструктивного мислення, зокрема вміння помічати негативні думки та замінювати їх реалістичними і підтримувальними.

6. Навчайтеся планувати діяльність, розподіляючи час і навантаження, що дає змогу уникнути перевтоми та пов'язаного з нею емоційного напруження.

7. Використовуйте техніки саморегуляції – дихальні вправи, релаксація та усвідомлення тілесних відчуттів, які сприяють зниженню рівня тривожності.

8. Сприймайте помилки як частину життя, а не як ознаку невдачі, що дає змогу зменшити страх перед діяльністю та підвищити впевненість у собі.

9. Розвивайте власну активну позицію у подоланні труднощів, намагаючись знаходити рішення проблем замість їх уникнення.

10. Зосереджуйте увагу на тих аспектах ситуації, які піддаються вашому контролю, що дає змогу знизити відчуття безпорадності.

11. Підтримуйте регулярну фізичну активність, оскільки вона сприяє зниженню рівня стресу та покращенню загального емоційного стану.

12. Дотримуйтеся режиму сну та відпочинку, забезпечуючи організму можливість відновлення, що є важливим чинником психічного благополуччя.

13. Розвивайте свої комунікативні навички, навчаючись відкрито та конструктивно взаємодіяти з іншими людьми, що знижує соціальну тривожність.

14. Займайтеся діяльністю, яка приносить задоволення та сприяє самореалізації, оскільки це підсилює позитивні емоції та внутрішні ресурси.

15. Формуйте у себе навички саморефлексії, аналізуючи власний досвід і роблячи висновки, що сприяє особистісному зростанню.

Отже, розроблена програма, спрямована на зниження тривожності у старшому шкільному віці, поєднує розвиток усвідомленості тривожних станів, формування навичок саморегуляції, удосконалення когнітивних стратегій та опанування ефективних способів подолання стресових ситуацій, забезпечуючи комплексний вплив на особистість старшокласника. Реалізація програми у формі тренінгу, побудованого на інтерактивних заняттях, іграх та вправах, створює умови для включення учасників у процес самопізнання і саморозвитку, що сприяє підвищенню їх психологічної стійкості та адаптаційних можливостей. Водночас рекомендації для підлітків доповнюють програму.

ВИСНОВКИ

Узагальнення теоретичних даних та емпіричних результатів дослідження психологічних особливостей тривожності у старшому шкільному віці дало підстави сформулювати такі висновки.

1. Проаналізовано основні наукові підходи до трактування проблеми тривожності у зарубіжній та українській психології. З'ясовано, що тривожність не може бути зведена лише до емоційного стану чи окремої риси особистості, оскільки в різних концепціях вона розглядається як наслідок внутрішніх конфліктів, результат когнітивних викривлень, реакція на соціальні впливи, показник труднощів адаптації або інтегративна характеристика емоційно-особистісної сфери. Аналіз психоаналітичного, біхевіористського, когнітивного, гуманістичного, екзистенційного, діяльнісного, особистісного, соціально-психологічного, культурно-історичного підходів засвідчив, що кожен із них висвітлює окремий аспект природи тривожності. Тривожність визначено як складне психологічне утворення, що проявляється як у вигляді стійкої особистісної схильності до переживання тривоги, так і у формі ситуативних реакцій на значущі або невизначені обставини. Встановлено, що тривожність за помірного рівня вияву може виконувати мобілізуючу та адаптивну функцію, а її надмірний прояв призводить до дезорганізації діяльності людини, зниження її продуктивності та погіршення психологічного благополуччя.

2. Визначено психологічні особливості учнів старшого шкільного віку як передумови виникнення тривожності. З'ясовано, що рання юність є періодом інтенсивного особистісного становлення, який характеризується розвитком самосвідомості, формуванням Я-концепції, нестабільністю самооцінки, становленням світогляду, спрямованістю у майбутнє, професійним і життєвим самовизначенням, зростанням значущості міжособистісних стосунків, а також психосексуальним розвитком, підвищенням самокритичності, відповідальності, недостатньою сформованістю навичок саморегуляції. Доведено, що такі вікові особливості створюють специфічний психологічний фон, на якому тривожність може виникати і посилюватися, оскільки старшокласник одночасно переживає

потребу у самостійності, страх помилки, невпевненість у власних силах і високу залежність від оцінок значущого оточення. Установлено, що тривожність у старшому шкільному віці значною мірою пов'язана із суперечністю між високими домаганнями та нестійкістю внутрішньої опори, між прагненням до самоствердження та страхом соціального неприйняття, між орієнтацією на майбутнє та браком життєвого досвіду. Вказане дає змогу розглядати старший шкільний вік як сенситивний період щодо формування підвищеної тривожності.

3. Охарактеризовано соціально-психологічні чинники виникнення тривожності у старшокласників. Встановлено, що формування тривожності в цьому віці зумовлюється не комплексом психосоціальних впливів, які діють на особистість у системі освітніх, комунікативних та соціокультурних взаємин. До значущих чинників віднесено навчальне навантаження, постійне оцінювання, підготовку до іспитів, очікування батьків і педагогів, міжособистісні труднощі у спілкуванні з ровесниками, страх відторгнення, дефіцит соціальної підтримки, інформаційне перевантаження, вплив соціальних мереж, культурні й ціннісні суперечності, гендерні стереотипи, конфлікт між автономією і залежністю від дорослих, а також загальну соціальну нестабільність. Показано, що тривожність старшокласників виникає внаслідок взаємодії зовнішніх стресогенних умов із внутрішньою вразливістю особистості, причому ключову роль у її закріпленні відіграють недостатня соціальна підтримка, низька стресостійкість, занижена або нестабільна самооцінка, висока емоційна чутливість, перфекціонізм та ін.

4. Досліджено психологічні особливості тривожності учнів старшого шкільного віку, для чого використано комплекс психодіагностичних методик, зокрема особистісну шкалу прояву тривоги Дж. Тейлор у модифікації В. Норакидзе, методику «Самооцінка психічних станів» Г. Айзенка, методику соціально-психологічної адаптації К. Роджерса – Р. Даймонда та методику «Копінг-поведінка у стресових ситуаціях» CISS. Результати проведеного дослідження дали змогу встановити, що у структурі вибірки переважає середній рівень тривожності, однак значна частина учнів демонструє підвищені та високі її показники, що свідчить про наявність психоемоційного напруження та ризик формування дезадаптивних способів реагування. Виявлено, що підвищена

тривожність старшокласників поєднується з вищими показниками фрустрації, емоційного дискомфорту, ригідності, нестійкістю адаптаційних механізмів, негативними тенденціями у самоприйнятті та схильністю до неефективних стратегій подолання стресу – емоційно-орієнтованого копінгу та уникнення. Низький рівень тривожності пов'язаним із кращою соціально-психологічною адаптацією, більшою емоційною врівноваженістю, позитивним ставленням до себе, вищою гнучкістю та переважанням проблемно-орієнтованих стратегій подолання труднощів. Доведено, що стан значної частини старшокласників не можна визнати повністю благополучним, оскільки у них виявлено поєднання підвищеного психоемоційного напруження, недостатньої стійкості до стресу та неконструктивних механізмів емоційної саморегуляції.

5. Розроблено тренінгову програму, спрямовану на зниження тривожності у старшому шкільному віці. Вказану програму побудовано у формі соціально-психологічного тренінгу, що забезпечує активну участь старшокласників у процесі самопізнання, розвитку навичок емоційної саморегуляції, формування впевненості у собі та опанування ефективних способів подолання стресу. У межах занять програми використовуються тренінгові ігри, а також вправи на самопізнання, емоційну усвідомленість, розвиток комунікативних навичок, когнітивне переосмислення, релаксацію, відпрацювання копінг-стратегій та рефлексію. Зміст програми охоплює такі напрями психокорекційної роботи з тривожністю, як: усвідомлення природи тривоги, розпізнавання і вираження емоцій, роботу з негативними автоматичними думками, підвищення самооцінки, розвиток внутрішніх ресурсів, опанування технік саморегуляції, подолання страху помилки, вдосконалення соціальної взаємодії та формування активної позиції щодо подолання труднощів. Її впровадження є доцільним, оскільки воно відповідає виявленим у дослідженні потребам старшокласників у розвитку психологічної стійкості, адаптивних механізмів та внутрішньої впевненості.

Перспективи подальших досліджень полягають в експериментальній перевірці ефективності розробленої тренінгової програми, спрямованої на зниження тривожності у старшому шкільному віці.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Артеменко Є. Теоретичний аналіз співвідношення понять «тривога» та «тривожність» особистості. *Освіта і наука*. 2021. С. 22-26.
2. Бастун Н. Індивідуальний підхід до учнів з високою тривожністю. *Психолог*. 2003. № 33. С. 18-20.
3. Вікова та педагогічна психологія : навч. посіб. / за ред. О.В. Скрипченко, Л.В. Долинської, З.В. Огороднійчук та ін. Київ : Каравела, 2007. 344 с.
4. Волошок О.В. Особистісні чинники тривожності у старшому шкільному віці. *Вісник Одеського національного університету. Психологія*. 2012. Вип. 8. С. 479-484.
5. Галієва О. М. Диференціація понять «тривога» та «тривожність». *Психологія та соціальна робота*. 2019. №24 (49). С. 22-29.
6. Галян І.М. Психодіагностика : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2011. 464 с.
7. Городняк І. В. Вивчення тривожності крізь призму соціального досвіду старшого школяра. *Вісник Одеського національного університету*. 2018. Т. 13, вип. 5. С. 290-294.
8. Занюк С. С. Психологія мотивації та емоцій. Луцьк : Волинський державний ун-т, 1997. 200 с.
9. Історія психології : від античності до початку ХХІ століття : навч. посіб. / авт.-уклад. О. П. Коханова. Київ : Інтерсервіс, 2016. 235 с.
10. Качаєва А. Шкільна тривожність : її вплив на розвиток учня. *Психолог*. 2010. № 13. С. 4-5.
11. Клименко П.Л. Психологічна характеристика особливостей прояву тривожності учнів старшого шкільного віку. *Проблеми загальної і педагогічної психології*. 2010. Том 1. Ч. 3. С. 50-53.
12. Колесник М. Тривога та депресія очима фахівців різних спеціальностей. *Український медичний часопис*. 2019. №5(1). С. 49-51.
13. Кондаш А. Хвилювання : страх перед випробуванням. Київ : Знання, 1981. 170 с.

- 14.Корольчук М. С. Психологічне забезпечення психічного і фізичного здоров'я. Київ : ІНКОС, 2012. 272 с.
- 15.Мазур А. В. Тривожність як психологічна проблема особистості. *Практична психологія та соціальна робота*. 2012. №3. С. 13-17.
- 16.Марінушкіна О. Є., Замазій Ю. О. Порадник практичного психолога. Основа, 2007. 240 с.
- 17.Мей Р. Проблема тривожності. Львів : Світ, 2011. 431с.
- 18.Мінаєва А. Корекція підвищеної тривожності. *Психологічна газета*. 2007. № 22. С. 2-10.
- 19.Мокрій М., Франкова І. Тривога у дітей і підлітків : шляхи подолання. *Psychosomatic Medicine and General Practice*. 2018. №3 (3). С. 101-106.
- 20.Моргун В.Ф. Основи психологічної діагностики : навчальний посібник. Київ : Слово, 2012. 464 с.
- 21.Мудрак І.А. Психологічні особливості тривожності депривованих підлітків-колоністів : монографія. Луцьк : Іванюк, 2014. 279 с.
- 22.Нестеренко В. О. 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.
- 23.Осадько О. Страх тривоги : специфіка психологічної допомоги. *Психолог*. 2014. № 13. С. 9-12.
- 24.Павелків Р. В. Вікова психологія : підручник. Київ : Кондор, 2015. 469 с.
- 25.Панок В.Г., Рудь Г.В. Психологія життєвого шляху особистості. Київ : Ніка-Центр, 2006. 280 с.
- 26.Перлз Ф. Психологія самопізнання : нариси. Київ : Академія, 2016. 180 с.
- 27.Подейко О. Життя під час війни та війна під час життя : [як функціонує психіка і чим відрізняється емоційний стан людей залежно від їхнього місцеперебування]. *Безпека життєдіяльності*. 2022. № 9/10. С. 6-8.
- 28.Поліщук В. М. Вікова та педагогічна психологія : навчальний посібник. Суми : Університетська книга, 2010. 352 с.

- 29.Поліщук В. М. Вікові кризи в підлітковому і юнацькому віці : базові симптомокомплекси : монографія. Суми : Університетська книга, 2012. 478 с.
- 30.Полякова Г. Подолання тривожності в старшому шкільному віці. *Психолог.* 2015. № 2. С. 10-13.
- 31.Психологу для роботи : діагностичні методики : збірник / за ред. М. Лемак, В. Петрищевої. Ужгород : Вид. Олександри Гаркуші, 2011. 616 с.
- 32.Романенко Н. Діагностика шкільної тривожності. *Психолог.* 2008. № 9. С. 27-33.
- 33.Ружинська О.В. Подолання тривожності в старшому шкільному віці. *Практична психологія та соціальна робота.* 2019. № 9. С. 27-33.
- 34.Савчин М.В., Василенко Л.П. Вікова психологія : навчальний посібник. Київ : Академія, 2021. 376 с.
- 35.Свіденська Г. Психологічний тренінг як засіб зниження рівня тривожності. *Практична психологія та соціальна робота.* 2008. №9. С. 34-46.
- 36.Семиченко В. А. Психологія емоцій. Київ : Тайстер, 1998. 128 с.
- 37.Семчук С. Вплив тривожності на становлення особистості. *Соціальна педагогіка: теорія і практика.* 2008. № 1. С. 18-22.
- 38.Сисун М. Програма корекції тривожності в старшому шкільному віці. *Практична психологія і соціальна робота.* 2014. №3. С. 65-90.
- 39.Скляренко О.М. Психологічні особливості тривожності у контексті психокорекційної діяльності шкільного психолога. *Психологія : зб. наук. праць НПУ ім. М. Драгоманова.* 2013. Вип. 20. С. 133-141.
- 40.Ставицька С.О. Прояв та подолання особистісної тривожності у школярів. *Психологія.* 2018. С. 168-173.
- 41.Терлецька Л. Г. Вікова психологія і психодіагностика : підручник. Київ : Слово, 2013. 606 с.
- 42.Токарева Н. М., Шамне А. В. Вікова та педагогічна психологія: навч. посіб. Київ, 2017. 548 с.
- 43.Томчук С. М., Томчук М. І. Психологія тривоги, страху та агресії особистості в освітньому процесі : монографія. Вінниця : ВАНО, 2018.

200 с.

- 44.Тривожність та стреси війни: що робити. URL: <https://enableme.com.ua/ua/article/trivoznist-ta-stresi-vijni-so-robiti-9263>.
- 45.Фрейд З. Психологія несвідомого. Київ : Академія, 2018. 442 с.
- 46.Фромм Е. Втеча від свободи. Харків : КСД, 2019. 288 с.
- 47.Хомич Г.О., Виногородський А.М., Сабанадзе І.О. Соціально-психологічні аспекти подолання тривожності учнів. Київ : УДПУ ім. М. Драгоманова, 1997. 180с.
- 48.Хорні К. Невроз і особистісне зростання. Боротьба за самореалізацію. Київ : Академія, 2019. 326 с.
- 49.Шапар В. Б. Сучасний тлумачний психологічний словник. Харків : Прапор, 2005. 640 с.
- 50.Шевченко Н. Ф., Калюжна Є. М. Гіперфункція тривожності: превентивна стратегія. *Практична психологія та соціальна робота*. 2017. № 7 (100). С. 17-22.
- 51.Ясточкіна І. А. Психологічні чинники виникнення та корекція особистісної тривожності у ранньому юнацькому віці : дис. ... канд. псих. наук. Київ, 2011. 264 с.
- 52.Ященко Е. Як подолати підвищену тривожність під час війни. URL: <https://op.ua/news/lifehack/yak-podolati-pidvischenu-trivozhnist-pid-chas-viyni-poradi-psiologiv>.
- 53.Ader R., Cohen N. Psychoneuroimmunology : conditioning and stress. Annual review of psychology. 1993. Вип. 44. Р. 53-85.
- 54.Lundgren D.C., Schwab M.R. Perceived appraisals by others, self-esteem, and anxiety. *Journal of Psychology*. 1977. Вип. 97. Р. 205-213.
- 55.Zinbarg R.E., Barlow D.H., Hertz R.M. Cognitive-behavioral approaches to the nature and treatment of anxiety disorders. *Annual Review of Psychology*. 1992. Вип. 43. Р. 235-267.

ДОДАТКИ

Додаток А

**Діагностичні методики для вивчення психологічних
особливостей тривожності у старшому шкільному віці**

Шкала тривожності Дж. Тейлор (адаптація Т. А. Немчинова)

Інструкція. Прочитайте уважно твердження та поставте «+», якщо згодні з ним, тобто воно вам підходить, та «-», якщо не згодні, тобто не підходить.

№ з/п	Твердження	Відповідь
1	Зазвичай я спокійна(-ий) та вивести мене з рівноваги важко	
2	Я знервована(-ий) не більше, ніж інші люди	
3	У мене рідко бувають запори	
4	У мене рідко буває головний біль	
5	Я дуже рідко стомлююся	
6	Я майже завжди відчуваюся достатньо щасливою(-им)	
7	Я впевнена(-ий) у собі	
8	Я майже ніколи не червонію	
9	Порівняно зі своїми друзями я вважаю себе досить сміливою людиною	
10	Я червонію не частіше за інших	
11	У мене рідко буває пришвидшене серцебиття	
12	Зазвичай мої руки досить теплі	
13	Я сором'язлива(-ий) не більше, ніж інші	
14	Мені не вистачає впевненості в собі	
15	Іноді мені здається, що я ні на що не здатна(-ий)	
16	У мене бувають періоди такого переживання, що я не можу всидіти на місці	
17	Мій шлунок дуже мене тривожить	
18	У мене не вистачає духу, щоб витримати всі труднощі, що на мене чекають	
19	Я хотіла(-в) б/би бути такою(-им), як інші люди	
20	Іноді мені здається, що переді мною такі труднощі, яких мені не подолати	
21	Мені часто сняться кошмари	
22	Я помічаю, що мої руки починають тремтіти, коли я намагаюся щось зробити	
23	У мене дуже тривожний і неспокійний сон	
24	Мене дуже тривожать можливі невдачі	
25	Мені доводилося відчувати страх у тих випадках, коли я точно знаю, що мені нічого не загрожує	
26	Мені важко зосередитися на роботі або на іншому завданні	
27	Я працюю з великим напруженням	
28	Я дуже часто відчуваюся спантеличеною(-им)	
29	Майже постійно відчуваю тривогу через щось чи когось	
30	Я схильна(-ий) сприймати все занадто серйозно	

31	Я часто плачу	
32	Мене часто тривожать приступи блювоти та нудоти	
33	Один раз на місяць або частіше в мене буває розлад шлунка	
34	Я часто боюся, що ось-ось почервонію	
35	Мені дуже важко на чомусь зосередитися	
36	Моє матеріальне становище дуже мене тривожить	
37	Нерідко я думаю про такі речі, про які ні з ким би не хотілося говорити	
38	Бували періоди, коли через тривожність у мене було безсоння	
39	Час від часу, коли я спантеличена(-ий), у мене з'являється сильне потовиділення, що дуже мене тривожить	
40	Навіть у холодну пору року я сильно пітнію	
41	Час від часу я дуже збуджена(-ий), що заважає мені заснути	
42	Я людина, яка дуже швидко «заводиться» через дрібниці	
43	Буває, що я відчуваю себе зовсім непотрібною(-им)	
44	Іноді мені здається, що мої нерви дуже розхитані і я ось-ось роздратуюся	
45	Я часто ловлю себе на думці, що мене щось сильно тривожить	
46	Я набагато чутливіша(-ий), ніж думають інші	
47	Я майже постійно відчуваю голод	
48	Іноді я засмучуюся через дрібниці	
49	Життя для мене асоціюється з незвичним напруженням	
50	Очікування завжди змушує мене тривожитися	

Методика «Самооцінка психічних станів» Г. Айзенка

Інструкція. Пропонуємо опис різних проявів психічних станів. Якщо твердження збігається з Вашим станом і такий стан виникає часто, поставте 2 бали. Якщо цей стан виникає зрідка, поставте 1 бал. Якщо твердження не збігається з Вашим станом, поставте 0 балів.

Бал	Значення
2	Стан виникає часто
1	Стан виникає зрідка
0	Не збігається з моїм станом

I. Тривожність

№ з/п	Опис стану	Бал
1	Не відчуваю в собі впевненості.	
2	Часто через дрібниці червонію.	
3	Мій сон неспокійний.	
4	Легко впадаю у відчай.	
5	Турбуюся навіть про уявні неприємності.	
6	Мене лякають складнощі.	
7	Люблю «копирсатися» у своїх недоліках.	
8	Мене легко переконати.	

9	Я недовірлива людина.	
10	Я насилу переношу час очікування.	

II. Фрустрація

№ з/п	Опис стану	Бал
1	Нерідко мені здаються безвихідними положення, з яких загалом можна знайти вихід.	
2	Неприємності мене дуже засмучують, я «падаю духом».	
3	При значних неприємностях я схильна(-ий) без достатніх підстав звинувачувати себе.	
4	Нещастя і невдачі мене нічому не вчать.	
5	Я часто відмовляюся від боротьби, вважаючи її безплідною, не вірю у свій успіх.	
6	Я часто почуваюся беззахисно.	
7	Час від часу в мене буває стан відчаю.	
8	Я відчуваю сильну розгубленість перед складнощами чи випробуваннями.	
9	У важкі хвилини життя схильна(-ий) поводитися по-дитячому та хочу, щоб мене пожаліли.	
10	Вважаю недоліки свого характеру не виправними.	

III. Агресивність

№ з/п	Опис стану	Бал
1	Залишаю за собою останнє слово.	
2	Нерідко в розмові перебиваю співрозмовника.	
3	Мене легко розсердити.	
4	Люблю робити зауваження іншим.	
5	Хочу бути авторитетом для інших.	
6	Не задовольняюся малим, прагну найбільшого.	
7	Коли розгніваюся, погано себе стримую.	
8	Завжди прагну керувати, а не йти за кимось.	
9	У мене різка, грубувата жестикуляція.	
10	Я знаю, що я мстива людина.	

III. Ригідність

№ з/п	Опис стану	Бал
1	Мені важко змінювати звички.	
2	Нелегко переключати увагу з однієї справи на іншу.	
3	Дуже насторожено ставлюся до всього нового.	
4	Мене досить важко переконати, якщо я іншої думки.	
5	Нерідко в мене не виходить з голови думка, від якої слід було б звільнитися.	
6	Нелегко зближуюся з новими для мене людьми.	
7	Мене засмучують навіть незначні порушення плану.	
8	Нерідко я проявляю неабияку впертість.	
9	Неохоче йду на ризик.	
10	Різко й неохоче сприймаю відхилення від прийнятого мною режиму дня.	

Методика дослідження соціально-психологічної адаптації

К. Роджерса – Р. Даймонда

Інструкція. Прочитайте висловлювання та порівняйте їх зі своїм досвідом.

У бланку слід зазначити відповідь, базуючись на таких оцінках:

Бал	Значення
0	Це мене зовсім не стосується
1	Це мене не стосується
2	Мабуть, це мене не стосується
3	Не знаю, чи це мене стосується
4	Це схоже на мене, але маю сумніви
5	Це схоже на мене
6	Це точно я

№	Текст методики	0	1	2	3	4	5	6
1	Відчуваю незручність, коли вступаю з кимось у діалог.							
2	Немає бажання розкриватися перед іншими.							
3	У всьому подобається ризик, боротьба, змагання.							
4	Маю до себе високі вимоги.							
5	Часто сварю себе за те, що зробив.							
6	Часто відчуваю себе пригніченим.							
7	Маю сумніви, що можу подобатися особам протилежної статі.							
8	Свої обіцянки виконую завжди.							
9	Теплі, добрі стосунки з оточуючими.							
10	Людина стримана, замкнена, тримаюся осторонь.							
11	У невдачах звинувачую себе.							
12	Людина відповідальна, на яку можна покластися.							
13	Відчуваю, що не в змозі змінити щось, усі зусилля марні.							
14	На багато що дивлюся очима однолітків.							
15	Приймаю загалом ті правила й вимоги, яких варто дотримуватись.							
16	Власних переконань і правил не вистачає.							
17	Подобається мріяти, іноді це захоплює, і важко повертатися від мрії до реальності.							
18	Завжди готовий до захисту і навіть нападу; переживаю образи болісно, розмірковуючи над способами помсти.							
19	Умію керувати собою і власними вчинками, примушувати себе або дозволяти собі; самоконтроль для мене — не проблема.							
20	Часто змінюється настрій, настає нудьга.							
21	Усе, що стосується інших, не хвилює. Зосереджений на собі, зайнятий собою.							
22	Люди, як правило, мені подобаються.							
23	Не соромлюся своїх почуттів, відкрито їх виражаю.							
24	Серед великого скупчення людей відчуваю себе дещо самотньо.							
25	Нині бажаю все покинути, кудись сховатися.							
26	З оточуючими зазвичай вільно спілкуюся.							

27	Важко боротися із самим собою.								
28	Напружено сприймаю доброзичливе ставлення оточуючих, вважаю, що не заслуговую на нього.								
29	У душі — оптиміст, вірю у найкраще.								
30	Людина вперта, таких називають важкими.								
31	До людей критичний, засуджую їх, якщо вважаю, що вони самі цього заслуговують.								
32	Часто відчуваю себе не тим, хто веде, а тим, кого ведуть: мені не завжди вдається думати і діяти самостійно.								
33	Більшість із тих, хто мене знає, добре до мене ставиться, любить мене.								
34	Іноді бувають такі думки, про які не хочеться комусь розповідати.								
35	Людина з привабливою зовнішністю.								
36	Відчуваю себе безпомічним, маю потребу відчувати когось поруч.								
37	Прийнявши рішення, виконую його.								
38	Приймаючи самостійні рішення, не можу звільнитися від впливу інших людей.								
39	Відчуваю почуття провини, навіть коли звинувачувати себе немає сенсу.								
40	Відчуваю неприязнь до того, що мене оточує.								
41	Усім задоволений.								
42	Почуваюся погано: не можу організувати себе.								
43	Відчуваю млявість. Усе, що раніше хвилювало, стало байдужим.								
44	Врівноважений, спокійний.								
45	Роздратований, часто не можу стриматися.								
46	Часто відчуваю себе ображеним.								
47	Людина спонтанна, нетерпляча, гарячкувата. Бракує стриманості.								
48	Буває, що поширюю плітки.								
49	Не дуже довіряю своїм відчуттям, вони іноді підводять мене.								
50	Досить важко бути самим собою.								
51	На першому місці — думки, а не почуття; перед тим як щось зробити, добре поміркую.								
52	Те, що відбувається, трактую по-своєму, здатен нафантазувати зайве.								
53	Терплячий до інших і приймаю іншого таким, яким він є.								
54	Намагаюся не думати про свої проблеми.								
55	Вважаю себе цікавою людиною, привабливою як особистість, помітною.								
56	Людина сором'язлива.								
57	Обов'язково треба нагадувати, підштовхувати, щоб доводив справу до кінця.								
58	У душі відчуваю перевагу над іншими.								
59	Немає нічого, у чому б виявив індивідуальність, своє «Я».								
60	Боюся думок інших про себе.								
61	Честолюбивий, небайдужий до успіху, схвалення; у тому, що для мене важливо, намагаюся бути кращим.								
62	Людина, у якої на даний момент багато такого, що викликає презирство.								

63	Людина діяльна, енергійна, ініціативна.								
64	Пасую перед труднощами й ситуаціями, які загрожують ускладненнями.								
65	Просто недостатньо оцінюю себе.								
66	Ватажок, умію впливати на інших.								
67	Ставлюся до себе загалом добре.								
68	Людина наполеглива, мені завжди важливо зробити все по-своєму.								
69	Не подобається, коли з кимось порушуються відносини, особливо якщо починаються сварки.								
70	Досить довго не можу прийняти рішення, потім маю сумніви щодо його правильності.								
71	Розгублений, невпевнений у собі.								
72	Задоволений собою.								
73	Мені часто не щастить.								
74	Людина приємна, приваблива інших.								
75	Можливо, не дуже вродливий, але можу подобатись як людина, особистість.								
76	З презирством ставлюся до осіб протилежної статі й не маю контактів з ними.								
77	Коли треба щось зробити, мене охоплює страх, сумніви.								
78	Легко, спокійно на душі, немає нічого, що сильно хвилювало б.								
79	Умію наполегливо працювати.								
80	Відчуваю, що расту, дорослішаю, змінююся сам і змінюється ставлення до навколишнього світу.								
81	Іноді говорю про те, про що насправді не маю уявлення.								
82	Завжди кажу тільки правду.								
83	Схвильований, напружений.								
84	Щоб я щось зробив, треба вперто наполягати на цьому.								
85	Відчуваю невпевненість у собі.								
86	Обставини часто змушують захищати себе, виправдовуватись і обґрунтовувати свої вчинки.								
87	Людина поступлива, м'яка у ставленні до інших.								
88	Людина, якій подобається міркувати.								
89	Іноді подобається хизуватися.								
90	Приймаю рішення і відразу змінюю їх, звинувачую себе у відсутності волі, а вдіяти із собою нічого не можу.								
91	Намагаюся покладатися на свої сили, не розраховую на чийсь допомогу.								
92	Ніколи не запізнююся.								
93	Відчуваю внутрішню несвободу.								
94	Відрізняюся від інших.								
95	Не дуже надійний, на мене не можна покластися.								
96	Добре себе розумію, усе в собі приймаю.								
97	Товариська, відкрита людина, легко спілкуюся з людьми.								
98	Сили і здібності відповідають тим завданням, які треба вирішувати, усе можу виконати.								
99	Себе не ціную, ніхто мене не сприймає серйозно; у кращому випадку всі до мене ставляться поблажливо, просто терплять.								
100	Хвилююся, що забагато переймаюся особами протилежної статі.								

101	Усі свої звички вважаю позитивними.								
-----	-------------------------------------	--	--	--	--	--	--	--	--

Методика «Копінг-поведінка у стресових ситуаціях»

(С. Норман, Д. Ендлер, Д. Джеймс, М. Паркер)

Інструкція. Нижче наведено можливі реакції людини на різні важкі, сумні або стресові ситуації. Вкажіть, як часто Ви поведетеся подібним чином у скрутній ситуації, і поставте відповідну цифру в бланку відповідей.

Бал	Варіант відповіді
1	Ніколи
2	Рідко
3	Іноді
4	Частіше за все
5	Дуже часто

Ось упорядкований бланк опитувальника **CISS** з колонками для відповідей.

Опитувальник діагностики копінг-поведінки у стресових ситуаціях «CISS»

С. Норман, Д. Ф. Ендлер, Д. А. Джеймс, М. І. Паркер

в адаптації Т. А. Крюкової

Ім'я: _____

Дата: _____

Повних років: _____

Контакт, тел./мейл: _____

Інструкція

Нижче наведено можливі реакції людини на різні важкі, засмучувальні або стресові ситуації. Вкажіть, як часто Ви поведетеся подібним чином у скрутній ситуації, і поставте відповідну цифру в бланку відповідей.

Бал Варіант відповіді

1 Ніколи

2 Рідко

3 Іноді

4 Частіше за все

5 Дуже часто

№	Судження	Ніколи	Рідко	Іноді	Частіше за все	Дуже часто
1	Намагаюсь ретельно розподілити свій час.					
2	Зосереджуюсь на проблемі та думаю, як її можна вирішити.					
3	Думаю про щось хороше, що було в моєму житті.					
4	Намагаюсь бути на людях.					
5	Звинувачую себе за нерішучість.					
6	Роблю те, що вважаю найпридатнішим у цій ситуації.					
7	Занурююся у свій біль та страждання.					
8	Звинувачую себе за те, що опинився у цій ситуації.					
9	Ходжу по магазинах, нічого не купуючи.					
10	Думаю про те, що для мене найголовніше.					
11	Намагаюся більше спати.					
12	Пещу себе улюбленою їжею.					
13	Переживаю, що не можу впоратися із ситуацією.					
14	Зазнаю нервової напруги.					
15	Згадую, як я вирішував(-ла) аналогічні проблеми раніше.					
16	Кажу собі, що це відбувається не зі мною.					
17	Звинувачую себе за надто емоційне ставлення до ситуації.					
18	Іду кудись перекусити або пообідати.					
19	Переживаю емоційний шок.					
20	Купую собі якусь річ.					
21	Визначаю курс дій та дотримуюсь його.					
22	Звинувачую себе за те, що не знаю, що робити.					
23	Іду на вечірку.					
24	Намагаюся вникнути у ситуацію.					
25	Застигаю, «заморожуюся» і не знаю, що робити.					
26	Негайно вживаю заходів, щоб виправити ситуацію.					
27	Обдумую те, що сталося, або своє ставлення до того, що сталося.					
28	Шкодную, що не можу змінити того, що сталося, або своє ставлення до того, що сталося.					
29	Іду в гості до друга.					
30	Турбуюся про те, що я буду робити.					
31	Проводжу час із дорогою людиною.					
32	Іду на прогулянку.					

33	Кажу собі, що це ніколи не станеться знову.					
34	Зосереджуюсь на своїх загальних недоліках.					
35	Розробляю кілька різних розв'язків проблеми.					
36	Аналізую проблему перед реагуванням на неї.					
37	Дзвоню другу.					
38	Ззнаю роздратування.					
39	Вирішую, що тепер найважливіше робити.					
40	Дивлюся фільм.					
41	Контролюю ситуацію.					
42	Докладаю додаткових зусиль, щоб усе зробити.					
43	Розробляю кілька різних рішень проблеми.					
44	Беру відпустку чи відгул, віддаляюсь від ситуації.					
45	Відіграюся на інших.					
46	Використовую ситуацію, щоб довести, що я можу це зробити.					
47	Намагаюся зібратися, щоб вийти переможцем із ситуації.					
48	Дивлюся телевізор.					

Сценарій занять тренінгової програми, спрямованої на зниження тривожності у старшому шкільному віці

Заняття 1

Тема. Тривога без маски

Мета: сформувати у старшокласників уявлення про природу тривожності, її причини та прояви, сприяти усвідомленню власного емоційного стану, знизити напруження через вербалізацію переживань та створити атмосферу довіри.

Хід заняття

1. Організаційна частина

Заняття розпочинається з привітання та встановлення первинного контакту між учасниками, що є важливою умовою подальшої ефективної роботи у групі. Тренер пропонує учасникам коротко представитися, назвавши своє ім'я та одну характеристику свого емоційного стану на даний момент.

- Я сьогодні трохи напружений.
- Я спокійний, але трохи втомлений.

Така форма знайомства дає змогу не тільки налагодити взаємодію, але й одразу включити учасників у процес усвідомлення власних емоцій. Після цього тренер вводить правила роботи в групі, наголошуючи на принципах конфіденційності, поваги до думки інших та добровільності участі.

Далі проводиться вправа «Очікування від тренінгу», у межах якої учасникам пропонується висловити свої очікування від занять, що записуються на дошці або фліпчарті.

- Я хочу менше хвилюватися перед контрольними.
- Хочу навчитися керувати своїми емоціями.

Вправа сприяє підвищенню мотивації та залученню учасників. Після цього тренер коротко окреслює тему заняття, пояснюючи, що тривожність є природною реакцією, однак важливо навчитися її розуміти і контролювати. Для налаштування на роботу використовується коротка вправа «Хвилина спокою»,

під час якої учасники заплющують очі та спостерігають за своїм диханням. Після виконання обговорюється:

- Чи вдалося трохи заспокоїтися?
- Що ви відчували під час вправи?

2. Основна частина

У межах вправи «Асоціації до тривоги» учасникам пропонується назвати слова або образи, які виникають у них при згадці про тривогу, що дає змогу виявити їхні уявлення про це явище.

- Це страх.
- Це напруження.
- Це коли щось має статися.

Тренер узагальнює відповіді учасників, підкреслюючи, що тривога може проявлятися по-різному, але є спільним досвідом для всіх.

Далі проводиться вправа «Мій рівень тривоги», у якій учасникам пропонується умовно оцінити свій рівень тривожності за шкалою від 1 до 10 та коротко пояснити свій вибір.

- У мене 7, бо скоро іспити.
- У мене 4, бо зараз спокійний період.

У процесі вправи «Скринька переживань» учасники анонімно записують свої тривоги на папірцях і складають їх у символічну скриньку, після чого деякі з них зачитуються та обговорюються.

- Я боюся не вступити до університету.
- Я хвилююся через думку інших.

Вправа допомагає знизити напруження через усвідомлення того, що інші мають подібні переживання.

Після цього проводиться коротке групове обговорення, у ході якого тренер підводить учасників до висновку, що тривожність є природною, але її можна навчитися контролювати.

3. Рефлексія та підсумок

У завершальній частині заняття учасники сідають у коло і діляться своїми враженнями від роботи. Тренер пропонує відповісти на запитання:

- Що нового ви сьогодні дізналися?
- Чи змінилося ваше ставлення до тривоги?

Можливі відповіді:

- Я зрозумів, що тривога є у всіх.
- Мені стало легше, коли я поділився своїми переживаннями.

Тренер підсумовує, що усвідомлення тривоги є першим кроком до її подолання, і наголошує на важливості відкритого ставлення до власних емоцій. Завершується заняття подякою учасникам за активність і готовність працювати над собою.

Заняття 2

Тема. Мова моїх емоцій

Мета: розвинути у старшокласників здатність розпізнавати, а також диференціювати та вербалізувати власні емоційні стани, сформувати навички усвідомленого ставлення до переживань і знизити рівень тривожності через їх прийняття та вираження.

Хід заняття

1. Організаційна частина

Заняття розпочинається з привітання та короткого обговорення попереднього досвіду, що дає змогу актуалізувати результати попереднього заняття і налаштувати учасників на подальшу роботу. Тренер пропонує учасникам пригадати, чи замислювалися вони після минулої зустрічі про власні тривожні стани та чи помічали їх у повсякденному житті.

- Я почав більше звертати увагу на те, коли хвилююся.
- Я зрозумів, що часто не помічаю свої емоції.

Обговорення сприяє формуванню рефлексії та усвідомлення внутрішніх процесів. Далі тренер вводить тему заняття, пояснюючи, що емоції є природною частиною життя людини, однак їх важливо вміти розпізнавати та правильно виражати, оскільки невміння це робити може посилювати тривожність.

Для емоційного налаштування використовується вправа «Емоційний барометр», у межах якої учасникам пропонується визначити свій поточний емоційний стан і коротко його описати.

- Я відчуваю легке хвилювання.
- У мене сьогодні гарний настрій.

Вправа допомагає включити учасників у роботу та налаштувати їх на усвідомлення власних переживань. Тренер підкреслює, що всі емоції є важливими і мають право на існування.

2. Основна частина

У межах вправи «Вгадай емоцію» учасники по черзі демонструють певні емоції за допомогою міміки, жестів або інтонації, тоді як інші намагаються їх розпізнати, що сприяє розвитку емпатії та здатності розуміти емоційні стани інших людей.

- Це схоже на страх.
- Мені здається, це роздратування.

Після виконання вправи обговорюється, чи легко було розпізнавати емоції та що допомагало це зробити.

Далі проводиться вправа «Що я відчуваю зараз», у якій кожен учасник має змогу описати свій емоційний стан більш детально, використовуючи слова або короткі фрази, що сприяє розвитку навичок вербалізації переживань.

- Я відчуваю напруження, але водночас цікавість.
- Я трохи втомлений, але мені цікаво працювати.

У межах вправи «Емоційні картки» учасникам пропонуються зображення або назви різних емоцій, серед яких вони мають обрати ті, що відповідають їхньому стану, що полегшує процес усвідомлення переживань.

Вправа «Малюнок настрою» передбачає відображення учасниками власного емоційного стану у вигляді малюнка, що дає змогу використовувати невербальні способи самовираження і глибше усвідомити внутрішній стан.

- У мене вийшли темні кольори, бо я трохи напружений.
- Я намалював яскраві кольори, бо відчуваю радість.

Після виконання вправ проводиться обговорення, у ході якого учасники пояснюють свої малюнки та діляться враженнями.

3. Рефлексія та підсумок

У завершальній частині заняття учасники сідають у коло та обговорюють отриманий досвід, відповідаючи на запитання:

– Чи стало вам легше розуміти свої емоції?

– Чи було складно їх виражати?

Можливі відповіді:

– Я зрозумів, що не завжди можу назвати свої емоції.

– Мені стало легше говорити про свої почуття.

Тренер підсумовує, що усвідомлення та прийняття емоцій є важливим кроком до зниження тривожності, оскільки дає змогу краще розуміти себе і керувати своїм станом. Наголошується, що емоції не потрібно пригнічувати, а важливо навчитися їх розпізнавати та виражати. Завершується заняття подякою учасникам за відкритість і активність.

Заняття 3

Тема. Думки, що керують мною

Мета: сформувати у старшокласників розуміння зв'язку між думками, емоціями та поведінкою, навчити виявляти тривожні автоматичні думки та опановувати навички їх когнітивного переосмислення з метою зниження рівня тривожності.

Хід заняття

1. Організаційна частина

Заняття розпочинається з привітання та короткого обговорення досвіду попереднього заняття, що дає змогу актуалізувати сформовані навички усвідомлення емоцій та підготувати учасників до більш глибокого аналізу внутрішніх процесів. Тренер пропонує старшокласникам пригадати, чи вдавалося їм у повсякденному житті помічати свої емоції та чи змінювалося їхнє ставлення до них.

– Я почав більше розуміти, що саме відчуваю.

– Я помітив, що емоції швидко змінюються.

Після цього тренер підводить учасників до теми заняття, пояснюючи, що емоції часто виникають не самі по собі, а як реакція на думки, які людина має щодо певної ситуації, і саме ці думки можуть підсилювати або зменшувати тривожність.

Для налаштування на роботу використовується коротка вправа «Хвилина спостереження за думками», під час якої учасники намагаються зафіксувати, які думки виникають у них у тиші. Після виконання вправи обговорюється:

– Чи легко було помічати свої думки?

– Чи були серед них тривожні?

Вправа дає змогу учасникам усвідомити, що думки є безперервним процесом, який можна спостерігати і контролювати.

2. Основна частина

У межах вправи «Піймай думку» учасникам пропонується пригадати ситуацію, яка викликала у них тривогу, і записати або озвучити думки, що виникали у цей момент, що сприяє усвідомленню автоматичних когнітивних реакцій.

– Я думав, що нічого не вийде.

– Я боявся, що мене осудять.

Після цього тренер пояснює, що такі думки можуть бути не завжди об'єктивними, і пропонує учасникам програми перевірити їх у межах вправи «Докази за і проти», у якій кожен учасник аналізує, наскільки його переконання відповідають реальності.

Далі проводиться вправа «Замінюємо негатив», у якій учасники намагаються сформулювати альтернативні, реалістичні та підтримуючі думки.

– Я можу помилитися, але це нормально.

– Я підготувався, тому маю шанс впоратися.

У процесі виконання вправи «Внутрішній діалог» учасники відтворюють власні внутрішні розмови, що дає змогу усвідомити суперечності у мисленні та знайти способи їх узгодження.

Вправа «Стоп-думка» спрямована на формування навички зупинки нав'язливих негативних думок через використання короткої команди («стоп») і переключення уваги на іншу діяльність або позитивний образ. Після виконання вправ учасники діляться своїми враженнями:

- Мені стало легше, коли я змінив думку.
- Я зрозумів, що не всі мої страхи реальні.

3. Рефлексія та підсумок

У завершальній частині заняття учасники обговорюють отриманий досвід, відповідаючи на запитання:

- Чи вдалося вам помітити свої тривожні думки?
- Чи легко було їх змінювати?

Можливі відповіді:

- Я не думав, що думки так впливають на емоції.
- Було складно, але цікаво змінювати їх.

Тренер підсумовує, що саме думки часто визначають рівень тривожності, і наголошує на важливості розвитку навичок їх усвідомлення та переосмислення. Учасникам пропонується звертати увагу на свої думки у повсякденному житті та практикувати їх зміну. Завершується заняття подякою за відкритість.

Заняття 4

Тема. Я і моя сила

Мета: підвищити рівень упевненості у собі у старшокласників, сприяти формуванню позитивної Я-концепції, розвинути здатність усвідомлювати власні сильні сторони та ресурси, зменшити прояви тривожності, пов'язані з невпевненістю у собі.

Хід заняття

1. Організаційна частина

Заняття розпочинається з привітання та короткого обговорення досвіду попереднього заняття, що дає змогу забезпечити логічну наступність у роботі та актуалізувати сформовані раніше навички. Тренер пропонує учасникам

пригадати, чи вдавалося їм помічати і змінювати свої тривожні думки у повсякденному житті, а також чи впливало це на їхній емоційний стан.

– Я пробував зупиняти негативні думки, і це трохи допомогло.

– Я помітив, що часто думаю про невдачі.

Обговорення сприяє усвідомленню власного досвіду і підготовці до роботи з самооцінкою. Після цього тренер вводить тему заняття, пояснюючи, що тривожність часто пов'язана з невпевненістю у собі та недостатнім усвідомленням власних ресурсів, а тому важливо навчитися бачити свої сильні сторони і спиратися на них.

Для емоційного налаштування старшокласників використовується коротка вправа «Комплімент собі», у межах якої учасники мають назвати одну позитивну рису або досягнення.

– Я відповідальний.

– Я добре спілкуюся з людьми.

Після виконання вправи обговорюється, чи легко було говорити про себе позитивно, що дає змогу виявити рівень сформованості самооцінки.

2. Основна частина

У межах вправи «Мої сильні сторони» учасникам пропонується визначити та записати власні позитивні якості, після чого вони можуть поділитися ними у групі, що сприяє підвищенню самоповаги.

– Я наполегливий.

– Я вмію підтримувати інших.

Після цього тренер підкреслює, що кожна людина має свої унікальні ресурси, які допомагають долати труднощі.

Далі проводиться вправа «Дерево досягнень», у межах якої учасники зображають символічне дерево, де корінням є їхні якості, стовбуром – зусилля, а плодами – досягнення, що дає змогу візуалізувати власний розвиток.

– Я не думав, що в мене так багато досягнень.

– Це допомогло згадати важливі моменти.

У процесі вправи «Я можу» старшокласники формулюють твердження про свої можливості, що сприяє формуванню впевненості у собі.

– Я можу впоратися з труднощами.

– Я можу навчитися новому.

Вправа «Ресурсний стан» передбачає пригадування учасниками ситуації успіху і відтворення пов'язаних із нею відчуттів, що дає змогу сформувати внутрішню опору.

3. Рефлексія та підсумок

У завершальній частині заняття учасники обговорюють свої враження, відповідаючи на запитання:

– Чи змінилося ваше ставлення до себе?

– Що нового ви дізналися про свої можливості?

Можливі відповіді:

– Я зрозумів, що в мене більше сильних сторін, ніж думав.

– Мені стало легше говорити про себе позитивно.

Тренер підсумовує, що впевненість у собі є важливим ресурсом у подоланні тривожності, і наголошує на необхідності регулярно звертати увагу на власні досягнення та сильні сторони. Завершується заняття подякою учасникам за відкритість і активну участь.

Заняття 5

Тема. Спокій у мені

Мета: сформувати у старшокласників практичні навички зниження психоемоційного напруження, навчити використовувати техніки релаксації та дихання, розвинути здатність усвідомлювати тілесні прояви тривожності та керувати ними.

Хід заняття

1. Організаційна частина

Заняття розпочинається з привітання та обговорення попереднього досвіду, що дає змогу учасникам усвідомити власні зміни та налаштуватися на подальшу роботу, водночас забезпечуючи наступність у тренінговому процесі. Тренер пропонує старшокласникам пригадати, чи звертали вони увагу на свої

емоційні стани у повсякденному житті та чи помічали зв'язок між думками, почуттями і тілесними відчуттями.

– Я помітив, що коли хвилююся, у мене напружуються плечі.

– Я відчуваю, що починаю швидше дихати.

Обговорення підводить учасників до розуміння того, що тривожність має не тільки психологічні, але й фізіологічні прояви. Після цього тренер вводить тему заняття, наголошуючи, що керувати станом можна через роботу з тілом і диханням, пояснює значення навичок саморегуляції у повсякденному житті.

Для налаштування на роботу проводиться вправа «Хвилина спокою», під час якої учасники сідають у зручній позі, заплющують очі та спостерігають за своїм диханням, намагаючись не відволікатися на сторонні думки. Після виконання вправи обговорюється:

– Чи вдалося вам розслабитися?

– Що ви відчували під час виконання?

Вправа дає змогу учасникам усвідомити власний початковий стан і підготуватися до основної частини заняття.

2. Основна частина

У межах вправи «Сканування тіла» учасникам пропонується послідовно звернути увагу на різні частини свого тіла, визначаючи, де саме відчувається напруження, що сприяє розвитку тілесної усвідомленості.

– У мене напружена шия.

– Я відчуваю напруження в руках.

Тренер пояснює, що усвідомлення напруження є першим кроком до її зниження.

Далі проводиться вправа «Дихання 4–4», у межах якої учасники виконують рівномірне дихання з однаковою тривалістю вдиху і видиху, що сприяє стабілізації емоційного стану. Після виконання вправи обговорюється:

– Чи змінилося ваше самопочуття?

– Чи стало легше дихати?

У процесі вправи «М'язова релаксація» учасники по черзі напружують і розслабляють різні групи м'язів, що дає змогу відчувати різницю між напруженням і розслабленням.

– Я не помічав, наскільки був напружений.

– Після вправи стало легше.

Вправа «Безпечне місце» передбачає створення уявного образу простору, який асоціюється зі спокоєм і безпекою, що дає змогу сформувати внутрішній ресурс для подолання тривожності.

У межах виконання вправи «Тихий простір» учасники на кілька хвилин зосереджуються на внутрішньому стані, намагаючись утримувати увагу на відчутті спокою, що сприяє закріпленню навичок саморегуляції.

3. Рефлексія та підсумок

У завершальній частині заняття учасники обговорюють отриманий досвід, відповідаючи на запитання:

– Яка техніка була для вас найефективнішою?

– Чи плануєте ви використовувати ці вправи у повсякденному житті?

Можливі відповіді:

– Мені найбільше допомогло дихання.

– Я буду використовувати уявлення безпечного місця перед сном.

Тренер підсумовує, що навички саморегуляції є важливим інструментом у подоланні тривожності, і наголошує на необхідності їх регулярного застосування у повсякденному житті. Завершується заняття подякою учасникам за активну роботу та готовність до саморозвитку.

Заняття 6

Тема. Помилятися – це нормально

Мета: знизити рівень страху невдачі у старшокласників, сформувати більш гнучке та конструктивне ставлення до помилок, подолати прояви перфекціонізму та сприяти розвитку впевненості у власних можливостях.

Хід заняття

1. Організаційна частина

Заняття розпочинається з привітання та обговорення попереднього досвіду, що дає змогу учасникам усвідомити значення навичок саморегуляції та їх застосування у повсякденному житті, водночас створюючи логічний перехід до нової теми. Тренер пропонує старшокласникам пригадати, чи вдавалося їм використовувати техніки релаксації та дихання у ситуаціях хвилювання і які результати вони отримали.

- Я пробував дихати перед контрольною, і це допомогло заспокоїтися.
- Я використав уявлення безпечного місця, коли нервував.

Після цього тренер вводить тему заняття, пояснюючи, що однією з основних причин тривожності є страх помилок і невдач, який часто формується через завищені вимоги до себе та прагнення до ідеального результату. Учасникам пропонується замислитися над тим, як вони ставляться до власних помилок і чи впливають вони на їхній емоційний стан.

Для налаштування на роботу проводиться коротка вправа «Незавершене речення», у межах якої учасники продовжують фразу «Я боюся помилитися, тому що...», що дає змогу виявити внутрішні установки та страхи.

- ...мене можуть засудити.
- ...я не виправдаю очікування.

Обговорення створює основу для подальшої роботи учасників заняття з темою страху невдачі.

2. Основна частина

У межах вправи «Моя помилка – мій досвід» учасникам пропонується пригадати ситуацію, у якій вони допустили помилку, і визначити, чого вона їх навчила, що сприяє переосмисленню негативного досвіду.

- Я зрозумів, що потрібно більше готуватися.
- Я навчився не здаватися після невдачі.

Після цього тренер підкреслює, що помилки є важливим джерелом розвитку, а не тільки причиною негативних переживань.

Далі проводиться вправа «Що найгірше може статися», у якій учасники аналізують страхи, пов'язані з невдачами, і намагаються оцінити їх реальність.

– Я боявся, що всі будуть сміятися, але це малоімовірно.

– Найгірше – це просто погана оцінка.

Вправа сприяє зниженню інтенсивності тривожних переживань.

У процесі вправи «Підтримка друга» учасники працюють у парах, де один ділиться своїм страхом, а інший намагається його підтримати, що сприяє розвитку емпатії та формуванню навичок самопідтримки.

Вправа «Переоцінка ситуації» передбачає зміну негативного сприйняття події на конструктивне, що дає змогу сформувати нові когнітивні установки.

– Це не провал, а досвід.

– Я можу зробити краще наступного разу.

3. Рефлексія та підсумок

У завершальній частині заняття учасники обговорюють свої враження, відповідаючи на запитання:

– Чи змінилося ваше ставлення до помилок?

– Чи стало легше сприймати невдачі?

Можливі відповіді:

– Я зрозумів, що помилки – це нормально.

– Мені стало легше ставитися до невдач.

Тренер підсумовує, що страх помилок часто є перебільшеним і заважає розвитку, а прийняття власної недосконалості сприяє зниженню тривожності та підвищенню впевненості у собі. Наголошується, що важливо сприймати помилки як можливість навчання і зростання. Завершується заняття подякою учасникам за відкритість і активність.

Заняття 7

Тема. Я серед інших людей

Мета: розвинути у старшокласників комунікативні навички, знизити рівень соціальної тривожності, сформувати впевненість у міжособистісній взаємодії та здатність конструктивно виражати власні почуття і думки.

Хід заняття

1. Організаційна частина

Заняття розпочинається з привітання та короткого обговорення попереднього досвіду, що дає змогу актуалізувати результати попереднього заняття та налаштувати учасників на подальшу роботу, водночас забезпечуючи логічну послідовність тренінгової програми. Тренер пропонує старшокласникам поділитися, чи змінилося їхнє ставлення до помилок і чи вдалося їм застосувати нові підходи у повсякденному житті.

- Я став спокійніше реагувати на невдачі.
- Я намагався не боятися помилятися.

Після цього тренер вводить тему заняття, пояснюючи, що значна частина тривожності пов'язана зі спілкуванням, зокрема страхом оцінювання, неприйняття або нерозуміння з боку інших людей, і тому важливо навчитися ефективно взаємодіяти у соціальному середовищі.

Для налаштування на роботу проводиться вправа «Коло підтримки», у межах якої кожен учасник отримує коротке позитивне висловлювання від інших, що сприяє створенню атмосфери довіри і прийняття.

- Ти уважний співрозмовник.
- Ти добре висловлюєш свої думки.

Вправа допомагає знизити напруження і підготувати учасників до активної взаємодії.

2. Основна частина

У межах вправи «Активне слухання» учасники працюють у парах, де один розповідає про певну ситуацію, а інший уважно слухає, не перебиваючи, після чого відтворює почуте, що сприяє розвитку навичок розуміння і емпатії.

- Я зрозумів, що ти хвилювався перед виступом.
- Ти переживав через оцінку.

Після цього обговорюється, чи легко було слухати і що допомагало краще зрозуміти співрозмовника.

Далі проводиться вправа «Рольова взаємодія», у межах якої учасники моделюють різні ситуації спілкування, зокрема знайомство, прохання про

допомогу або відстоювання власної позиції, що дає змогу відпрацювати ефективні моделі поведінки.

У процесі виконання вправи «Я-повідомлення» старшокласники вчаться висловлювати свої почуття без звинувачення інших, що сприяє зниженню конфліктності у спілкуванні.

– Я відчуваю хвилювання, коли мене перебивають.

– Мені важливо, щоб мене вислухали.

Вправа «Ситуації спілкування» передбачає аналіз учасниками складних комунікативних випадків та пошук можливих варіантів їх вирішення, що розвиває гнучкість мислення і впевненість у взаємодії.

3. Рефлексія та підсумок

У завершальній частині заняття учасники обговорюють свої враження, відповідаючи на запитання:

– Чи стало вам легше спілкуватися?

– Що нового ви дізналися про себе у взаємодії з іншими?

Можливі відповіді:

– Я зрозумів, що важливо слухати інших.

– Мені стало легше висловлювати свої почуття.

Тренер підсумовує, що ефективна комунікація є важливим чинником зниження соціальної тривожності, і наголошує на необхідності розвитку навичок взаємодії у повсякденному житті. Завершується заняття подякою учасникам за активність і відкритість.

Заняття 8

Тема. Коли складно – я дію

Мета: сформувати у старшокласників ефективні стратегії подолання стресових ситуацій, розвинути навички конструктивного реагування на труднощі, сприяти усвідомленню власних ресурсів та підвищити впевненість у здатності впливати на життєві обставини.

Хід заняття

1. Організаційна частина

Заняття розпочинається з привітання та обговорення попереднього досвіду, що дає змогу учасникам усвідомити значення комунікативних навичок у зниженні тривожності та підготуватися до роботи з новою темою, пов'язаною з подоланням складних ситуацій. Тренер пропонує старшокласникам поділитися, чи вдавалося їм застосовувати нові способи спілкування у повсякденному житті та як це вплинуло на їхній емоційний стан.

– Я спробував говорити спокійніше, і це допомогло.

– Я намагався висловлювати свої почуття.

Після цього тренер вводить тему заняття, пояснюючи, що у житті кожної людини виникають складні ситуації, однак важливо не уникати їх, а навчитися діяти конструктивно, оскільки активна позиція сприяє зниженню тривожності.

Для налаштування на роботу проводиться коротке обговорення, у межах якого учасники відповідають на запитання:

– Що ви зазвичай робите, коли вам складно?

– Чи допомагає вам це впоратися з ситуацією?

Вправа дає змогу виявити типові способи реагування та підготувати учасників до їх аналізу і переосмислення.

2. Основна частина

У межах вправи «Мій спосіб реагування» учасники аналізують власні реакції на стресові ситуації, визначаючи, чи є вони ефективними, що сприяє усвідомленню своїх поведінкових стратегій.

– Я намагаюся уникати проблем.

– Я починаю хвилюватися і нічого не роблю.

Після цього тренер пояснює, що різні стратегії можуть мати різні наслідки, і пропонує учасникам спробувати більш конструктивні підходи.

Далі проводиться вправа «Що я можу змінити», у межах якої старшокласники вчаться розмежовувати ті аспекти ситуації, які вони можуть контролювати, і ті, які від них не залежать.

– Я можу підготуватися до іспиту.

– Я не можу змінити складність завдань.

Вправа сприяє зниженню в учасників відчуття безпорадності.

У процесі вправи «План дій» учасники розробляють конкретні кроки для вирішення проблемної ситуації, що сприяє формуванню навичок планування і самоконтролю.

Вправа «Проблема – рішення» передбачає генерацію різних варіантів виходу зі складної ситуації, що розвиває гнучкість мислення і здатність до пошуку альтернатив.

Використання техніки «Карта ресурсів» дає змогу учасникам визначити власні внутрішні та зовнішні ресурси, які можуть допомогти старшокласникам у подоланні труднощів.

– Мене підтримують друзі.

– Я можу звернутися по допомогу.

3. Рефлексія та підсумок

У завершальній частині заняття учасники обговорюють свої враження, відповідаючи на запитання:

– Чи змінилося ваше ставлення до складних ситуацій?

– Чи стало вам легше знаходити рішення?

Можливі відповіді:

– Я зрозумів, що можу впливати на ситуацію.

– Мені стало легше планувати свої дії.

Тренер підсумовує, що активна позиція та використання ефективних стратегій подолання труднощів дають змогу знизити рівень тривожності і підвищити впевненість у собі. Наголошується, що важливо не уникати проблем, а навчитися їх вирішувати. Завершується заняття подякою учасникам за активність і готовність працювати над собою.

Заняття 9

Тема. Я керую своїм станом

Мета: сформувати у старшокласників навички усвідомленого управління власними емоційними станами, розвинути здатність до саморегуляції у

стресових ситуаціях, сприяти підвищенню психологічної стійкості та зниженню рівня тривожності.

Хід заняття

1. Організаційна частина

Заняття розпочинається з привітання та обговорення попереднього досвіду, що дає змогу учасникам актуалізувати сформовані навички подолання труднощів та усвідомити їх значення у повсякденному житті, водночас забезпечуючи логічний перехід до теми саморегуляції. Тренер пропонує старшокласникам поділитися, чи вдавалося їм застосовувати нові стратегії поведінки у складних ситуаціях і як це вплинуло на їхній емоційний стан.

– Я спробував планувати свої дії, і мені стало легше.

– Я намагався не уникати проблем, а вирішувати їх.

Після цього тренер вводить тему заняття, пояснюючи, що здатність керувати власним емоційним станом є важливим компонентом психологічної стійкості, який дає змогу ефективно реагувати на стресові ситуації.

Для налаштування на роботу проводиться коротка вправа «Світлофор емоцій», у межах якої учасники визначають свій стан як «червоний» (високе напруження), «жовтий» (помірне напруження) або «зелений» (спокій), що дає змогу усвідомити рівень власного емоційного стану.

– У мене сьогодні жовтий стан.

– Я більше на зеленому рівні.

Вправа сприяє розвитку здатності до самоспостереження та підготовки до основної роботи.

2. Основна частина

У межах вправи «Стоп – подих – дія» учасники вчаться зупиняти імпульсивні реакції через усвідомлену паузу, після чого виконують кілька глибоких вдихів і лише тоді приймають рішення щодо подальших дій, що сприяє розвитку самоконтролю.

– Це допомагає не реагувати одразу.

– Я відчуваю, що можу краще контролювати себе.

Далі проводиться вправа «Контроль напруги», у межах якої учасники визначають рівень свого напруження у різних ситуаціях і підбирають відповідні способи його зниження, що сприяє формуванню індивідуальних стратегій саморегуляції.

У процесі вправи «Мій баланс» старшокласники аналізують різні сфери свого життя (навчання, відпочинок, спілкування) та визначають, чи є між ними баланс, що дає змогу виявити джерела перевантаження.

– Я багато часу витрачаю на навчання і мало відпочиваю.

– У мене мало часу для себе.

Вправа «Емоційний щоденник» передбачає фіксацію учасниками власних переживань протягом певного часу, що сприяє розвитку у них рефлексії та усвідомлення закономірностей емоційних реакцій.

Усі вправи супроводжуються обговоренням, у ході якого учасники діляться своїм досвідом та роблять висновки щодо ефективності різних способів саморегуляції.

3. Рефлексія та підсумок

У завершальній частині заняття учасники обговорюють свої враження, відповідаючи на запитання:

– Чи стало вам легше керувати своїм станом?

– Які техніки ви плануєте використовувати надалі?

Можливі відповіді:

– Я зрозумів, що можу зупиняти свої реакції.

– Мені допомогло дихання і пауза перед дією.

Тренер підсумовує, що саморегуляція є навичкою, яку можна розвивати через регулярну практику, і наголошує на важливості її застосування у повсякденному житті. Завершується заняття подякою учасникам за активність і готовність до саморозвитку.

Заняття 10

Тема. Мій ресурс – моє майбутнє

Мета: узагальнити отриманий учасниками у процесі тренінгу досвід, закріпити сформовані навички саморегуляції та подолання тривожності, сприяти усвідомленню власних ресурсів і формуванню позитивної життєвої перспективи.

Хід заняття

1. Організаційна частина

Заняття розпочинається з привітання та створення атмосфери довіри і підсумкової рефлексії, що дає змогу учасникам налаштуватися на завершення спільної роботи та усвідомити її значущість для власного розвитку. Тренер пропонує старшокласникам пригадати весь шлях, який вони пройшли у межах тренінгової програми, звертаючи увагу на ті зміни, які відбулися у їхніх емоційних станах, мисленні та поведінці.

- Я став спокійніше реагувати на складні ситуації.
- Я навчився краще розуміти свої емоції.

Після цього тренер вводить тему заняття, підкреслюючи, що кожен учасник уже має певні внутрішні ресурси, які можуть допомогти йому у майбутньому, і важливо їх усвідомити та навчитися використовувати.

Для налаштування на роботу проводиться коротка вправа «Мій шлях змін», у межах якої учасники пригадують, якими вони були на початку тренінгу і які зміни відбулися з ними за цей час. Це дає змогу усвідомити власний прогрес і підвищити впевненість у собі.

2. Основна частина

У межах виконання вправи «Скарбничка ресурсів» учасникам тренінгу пропонується визначити та записати свої внутрішні і зовнішні ресурси, які допомагають їм долати труднощі, що сприяє усвідомленню власної підтримки та можливостей.

- Мене підтримують друзі і сім'я.
- Я вмію справлятися з труднощами.

Далі проводиться вправа «Лист собі в майбутнє», у якій старшокласники пишуть послання собі, описуючи свої цілі, очікування та способи подолання труднощів, що сприяє формуванню позитивної життєвої перспективи.

У процесі виконання вправи «Зворотний зв'язок» учасники обмінюються враженнями про роботу у групі, висловлюють підтримку один одному та відзначають позитивні зміни, що сприяє підвищенню самооцінки і зміцненню групової взаємодії.

– Ти став більш відкритим.

– Мені було приємно з тобою працювати.

Вправа «Коло завершення» передбачає символічне підбиття підсумків, у межах якого кожен учасник висловлює одне слово або фразу, що відображає його стан після тренінгу.

– Впевненість.

– Спокій.

Вправа дає змогу закріпити позитивний емоційний досвід і завершити роботу на конструктивній ноті.

3. Рефлексія та підсумок

У завершальній частині заняття учасники відповідають на запитання:

– Що було для вас найбільш цінним у тренінгу?

– Які навички ви плануєте використовувати надалі?

Можливі відповіді:

– Я навчився керувати своїми емоціями.

– Я буду використовувати техніки дихання і саморегуляції.

Тренер підсумовує, що кожен учасник отримав індивідуальний досвід, який може бути використаний у подальшому житті, і наголошує на важливості регулярного застосування набутих навичок. Підкреслюється, що розвиток особистості є безперервним процесом, а сформовані уміння допоможуть ефективніше справлятися з труднощами. Завершується заняття подякою учасникам за активність, відкритість та готовність до саморозвитку.