

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАХІДНОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Соціально-гуманітарний факультет

Кафедра психології та соціальної роботи

Кваліфікаційна (бакалаврська) робота на тему:

**ГЕНДЕРНІ ВІДМІННОСТІ ОСОБИСТІСНОЇ ТРИВОЖНОСТІ УЧНІВ
СТАРШИХ КЛАСІВ/GENDER DIFFERENCES IN PERSONAL ANXIETY
AMONG SENIOR HIGH SCHOOL STUDENTS**

Спеціальність 053 Психологія

Освітня програма «Психологія»

Освітній рівень вищої освіти – бакалавр

Виконав:

студент групи ПС-42

Вільчинський А.Ю.

Науковий керівник:

доктор психологічних наук, професор

Хазратова Нігора Вікторівна

Тернопіль 2026

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ГЕНДЕРНИХ ВІДМІННОСТЕЙ ОСОБИСТІСНОЇ ТРИВОЖНОСТІ У СТАРШОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІСІ	7
1.1. Теоретичні підходи до висвітлення проблеми особистісної тривожності у зарубіжній та українській психології	7
1.2. Соціально-психологічні детермінанти виникнення та прояву особистісної тривожності в осіб старшого шкільного віку.....	16
Висновки до розділу 1.....	25
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ГЕНДЕРНИХ ВІДМІННОСТЕЙ ОСОБИСТІСНОЇ ТРИВОЖНОСТІ У СТАРШОКЛАСНИКІВ.....	26
2.1. Діагностичний інструментарій для вивчення гендерних відмінностей особистісної тривожності у старшокласників	26
2.2. Аналіз результатів емпіричного дослідження гендерних відмінностей особистісної тривожності у старшокласників	31
2.3. Програма психологічної корекції особистісної тривожності в учнів старших класів з урахуванням виявлених гендерних відмінностей	39
Висновки до розділу 2.....	46
ВИСНОВКИ	47

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	50
ДОДАТКИ.....	54

ВСТУП

Актуальність дослідження. В сучасних суспільних умовах, що позначені високим рівнем соціального напруження, нестабільністю життєвих перспектив, прискоренням інформаційних потоків, зростанням вимог до особистості та загальним ускладненням процесу соціалізації молодого покоління, особливої ваги набуває проблема збереження психічного здоров'я школяра. Саме старший шкільний вік є тим періодом онтогенетичного розвитку, коли особа перебуває в ситуації численних внутрішніх і зовнішніх викликів, пов'язаних із вибором життєвого шляху, професійним самовизначенням, побудовою міжособистісних стосунків, формуванням світогляду, усвідомленням власної ідентичності та прагненням до соціального визнання. За таких умов підвищується вразливість старшокласників до емоційних порушень, серед яких особистісна тривожність посідає одне з провідних місць, впливаючи на їх емоційне самопочуття.

Зазначимо, що старший шкільний вік є особливо чутливим до виникнення й закріплення тривожних тенденцій ще й тому, що саме в цей період відбувається становлення самосвідомості, формування ціннісних орієнтацій, розвиток рефлексії, зростання значущості міжособистісного оцінювання та посилення залежності від соціальних очікувань. У старшокласників підвищується увага до власного внутрішнього світу, загострюється переживання відповідності чи невідповідності ідеальному образу себе, посилюється чутливість до оцінок дорослих і ровесників, а також зростає

емоційна реактивність у ситуаціях вибору, конкуренції, контролю, невизначеності. Тому особистісна тривожність у цьому віці є важливим індикатором емоційного благополуччя особистості та показником успішності її соціально-психологічної адаптації.

Слід також врахувати, що підвищений рівень особистісної тривожності у старшокласників нерідко супроводжується низкою негативних психологічних проявів, зокрема зниженням впевненості у собі, розвитком внутрішньої скутості, униканням ситуацій оцінювання, утрудненням прийняття рішень, емоційною нестійкістю, порушенням сну, погіршенням концентрації уваги, зниженням навчальної мотивації, формуванням деструктивних способів емоційного захисту. Крім того, тривожність може істотно впливати на якість їх міжособистісної взаємодії, оскільки надмірне внутрішнє напруження часто породжує в учнів замкнутість, підвищену чутливість до критики, страх соціального відторгнення або, навпаки, імпульсивні та захисно-агресивні реакції. Усе це негативно відбивається на гармонійному становленні особистості старшокласника та потребує своєчасного виявлення відповідних психологічних ризиків.

Необхідність вивчення гендерного аспекту означеної проблеми зумовлена тим, що соціалізація хлопців і дівчат відбувається в умовах різних соціальних очікувань, нормативних моделей поведінки, емоційних заборон і дозволів, а також неоднакового ставлення з боку дорослих і ровесників до проявів переживання, вразливості, невпевненості чи напруження. Гендер як соціально-психологічний конструкт впливає на формування самоствавлення, емоційного реагування, способів подолання труднощів, комунікативних стратегій та рівня відкритості у виявленні внутрішніх переживань. Відтак дослідження гендерних відмінностей особистісної тривожності дає змогу не тільки виявити статистично значущі відмінності між учнями різної статі, а й краще зрозуміти механізми формування тривожності, специфіку її проявів, а також окреслити шляхи надання адресної психологічної допомоги старшокласникам.

Науковий інтерес до проблеми тривожності має тривалу історію, оскільки вона висвітлювалася у працях зарубіжних і вітчизняних вчених-психологів

(Є. Артеменко, Н. Бастун, О. Волошок, І. Городняк, А. Качаєва, П. Клименко, А. Кондаш, А. Мінаєва, І. Мудрак, О. Осадько, Н. Романенко, С. Томчук та ін.) як складне, багаторівневе та поліфункціональне явище. У психологічній науці тривожність розглядається і як емоційний стан, і як стійка особистісна властивість, і як результат взаємодії індивідуально-психологічних, соціальних та ситуаційних чинників. Дослідники наголошують, що особистісна тривожність формується поступово під впливом досвіду життєвих невдач, особливостей сімейного виховання, шкільного середовища, стилю педагогічної взаємодії, характеру міжособистісних стосунків, самооцінки, рівня домагань, а також індивідуальної чутливості до стресових впливів. Водночас, попри значну кількість наукових праць, проблема гендерних відмінностей особистісної тривожності в учнів старших класів не втрачає своєї практичної значущості.

Таким чином, актуальність проблеми зумовлена сукупністю суспільних, наукових і практичних чинників. З одного боку, умови розвитку суспільства посилюють психоемоційне навантаження на старшокласників і актуалізують проблему збереження психічного здоров'я. З іншого боку, психологія потребує подальшого уточнення закономірностей формування і прояву особистісної тривожності з урахуванням гендерного чинника. Крім того, освітня практика вимагає розроблення обґрунтованих підходів до профілактики та корекції тривожності у старшокласників. Усе це засвідчує своєчасність, доцільність і безперечну значущість обраної нами теми дослідження – **«Гендерні відмінності особистісної тривожності учнів старших класів»**.

Мета дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні та емпіричному дослідженні гендерних відмінностей особистісної тривожності учнів старших класів, а також у розробці апробації відповідної психокорекційної програми.

Завдання дослідження:

1. Проаналізувати теоретичні підходи до висвітлення проблеми особистісної тривожності у зарубіжній та українській психології.
2. З'ясувати соціально-психологічні детермінанти виникнення та прояву особистісної тривожності у старшому шкільному віці.

3. Провести емпіричне дослідження рівня та особливостей прояву особистісної тривожності у старшокласників різної статі.

4. Розробити програму психологічної корекції особистісної тривожності в учнів старших класів з урахуванням виявлених гендерних відмінностей.

Об'єкт дослідження – особистісна тривожність як психологічний феномен.

Предмет дослідження– гендерні відмінності прояву особистісної тривожності учнів старших класів.

Для розв'язання поставлених завдань використано комплекс пов'язаних **методів дослідження**, серед яких: *теоретичні* – аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, систематизація та інтерпретація наукової літератури з проблеми особистісної тривожності, гендерних особливостей розвитку особистості та психологічних характеристик старшого шкільного віку; *емпіричні*– тестування (використано такі методики, як Особистісна шкала прояву тривоги Дж. Тейлор, шкала самооцінки тривожності Ч. Спілбергера – Ю. Ханіна, методика «Самооцінка психічних станів» Г. Айзенка); *математико-статистичні*– кількісний і якісний аналіз результатів емпіричного дослідження, порівняння показників та рівнів особистісної тривожності у старшокласників різної статі.

Теоретичне значення дослідження полягає у поглибленні наукових уявлень про сутність особистісної тривожності як складного феномену, що формується у взаємозв'язку індивідуально-психологічних, вікових, соціальних і гендерних чинників. Узагальнено наукові підходи до трактування особистісної тривожності у зарубіжній та українській психології, що дає змогу уточнити зміст цього поняття в контексті старшого шкільного віку та розкрити його місце у структурі їх емоційно-особистісного розвитку. Отримані результати, які конкретизують закономірності емоційного розвитку сучасних старшокласників, можуть бути використані для подальшого розвитку наукових положень вікової, педагогічної, соціальної та гендерної психології.

Практичне значення дослідження полягає в тому, що його результати можуть бути використані у діяльності практичних психологів закладів загальної середньої освіти, соціальних педагогів, класних керівників, а також

учителів, адміністрації шкіл та батьків з метою своєчасного виявлення, попередження та корекції особистісної тривожності у старшокласників. Практичне значення має розроблення програми психологічної корекції особистісної тривожності в учнів старших класів з урахуванням виявлених гендерних відмінностей. Результати дослідження можуть бути використані у консультативній роботі з батьками та педагогами, оскільки вони дають змогу глибше зрозуміти природу тривожності старшокласників, побачити її можливі причини, усвідомити наслідки надмірного тиску, завищених очікувань або емоційної холодності у взаємодії з ними.

Структура й обсяг дослідження. Кваліфікаційна робота складається з вступу, двох розділів, висновків, списку використаної літератури, що налічує 52 найменування, та 1 додатку. Основний зміст роботи викладено на 49 сторінках комп'ютерного тексту. Загальний обсяг роботи становить 58 сторінок.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ВИВЧЕННЯ ГЕНДЕРНИХ ВІДМІННОСТЕЙ ОСОБИСТІСНОЇ ТРИВОЖНОСТІ У СТАРШОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІЦІ

1.1. Теоретичні підходи до висвітлення проблеми особистісної тривожності у зарубіжній та українській психології

Одним із поширених і водночас складних для осмислення психологічних феноменів, що впливає на поведінку, міжособистісні взаємини та загальний рівень адаптації особистості, є тривожність, яка формується під впливом індивідуально-психологічних, соціальних та культурних чинників. У зв'язку з цим значущості набуває необхідність системного аналізу теоретичних підходів до висвітлення проблеми особистісної тривожності, які сформувалися у межах психологічної науки, оскільки різноманіття її концептуальних інтерпретацій дає змогу зрозуміти механізми виникнення, функції у структурі особистості.

Насамперед виділимо психоаналітичний підхід до пояснення феномену тривожності, який сформувався у працях насамперед З. Фрейда, і став одним із

перших системних наукових пояснень цього явища. У межах психоаналізу тривожність розглядається як складний внутрішньопсихічний феномен, що виникає внаслідок конфлікту між різними інстанціями структури особистості – Ід, Его та Суперего. На думку Фрейда, людська психіка перебуває у стані постійної напруженості, оскільки інстинктивні потяги, що походять від Ід, нерідко суперечать моральним заборонам Суперего та вимогам реальності, які опосередковуються Его. Саме цей внутрішній конфлікт породжує стан тривоги як сигнал про можливу загрозу психологічній рівновазі особистості [45].

Подальший розвиток психоаналітичних уявлень про тривожність відбувся у працях послідовників Фрейда, серед яких важливе місце посідає А. Фройд, яка детально досліджувала механізми психологічного захисту особистості. Вона розглядала тривожність як важливий сигнал небезпеки для Его, що активізує різноманітні захисні стратегії, такі як витіснення, проєкція, раціоналізація, регресія та інші форми психологічного захисту. У цьому контексті тривожність виступає не тільки негативним емоційним переживанням, а й функціональним елементом психічної регуляції, який дає змогу особистості адаптуватися до внутрішніх і зовнішніх конфліктів [49].

Важливим положенням психоаналітичного підходу є також розуміння тривожності як феномену, що бере початок у ранньому дитинстві та формується у процесі взаємодії дитини з батьками та найближчим соціальним оточенням. Негативний досвід ранніх міжособистісних відносин, надмірна суворість виховання, емоційна холодність або, навпаки, гіперопіка можуть сприяти формуванню внутрішніх конфліктів, які в подальшому проявляються у вигляді стійкої схильності до тривожних переживань.

Розвиток психоаналітичних ідей привів до розвитку неофрейдистського напрямку, представники якого переглянули класичні уявлення про природу тривожності, змістивши акцент із внутрішніх інстинктивних конфліктів на соціальні та міжособистісні чинники її виникнення. Значний внесок у розвиток цього підходу зробили К. Хорні, Г.Салліван та Е.Фромм, які розглядали тривожність як результат порушення гармонійних відносин між особистістю та середовищем. Неофрейдисти наголошували, що «формування тривожності

значною мірою визначається характером міжособистісної взаємодії, рівнем емоційної підтримки, атмосферою безпеки або, навпаки, психологічного напруження у сімейному та соціальному середовищі» [19, с. 101].

Особливо вагомий внесок у розроблення цієї проблеми зробила К. Хорні, яка запровадила поняття базальної тривоги як фундаментального переживання, що виникає у дитини в умовах нестачі любові, турботи та психологічної безпеки. На її думку, «якщо дитина зростає у середовищі, де домінують байдужість, надмірна критика, приниження або емоційна холодність, у неї формується глибоке відчуття незахищеності, яке поступово перетворюється на стійку особистісну тривожність. У відповідь на це людина виробляє різні невротичні стратегії поведінки, спрямовані на зменшення внутрішнього напруження, зокрема прагнення надмірної залежності від інших, агресивне домінування або уникнення соціальних контактів» [48, с. 53].

Розвиток міжособистісного підходу до тривожності пов'язаний з працями Г. Саллівана, який розглядав особистість як систему міжособистісних відносин і наголошував, що більшість психологічних труднощів людини виникає саме у сфері соціальної взаємодії. На його думку, тривожність виникає тоді, коли індивід переживає загрозу втрати соціального схвалення, любові чи прийняття з боку значущих людей. У цьому контексті особистісна тривожність формується як результат накопиченого досвіду негативних міжособистісних взаємодій, що супроводжуються відчуттям небезпеки, сорому або соціального відторгнення. Подібні ідеї розвивав Е. Фромм, який пов'язував тривожність із переживанням екзистенційної самотності людини в умовах сучасного суспільства [1].

Біхевіористичний підхід до вивчення тривожності сформувався у межах поведінкової психології, засновниками якої вважають Д. Уотсон та Б. Скіннер. Представники цього напрямку відмовилися від аналізу внутрішніх психічних процесів та зосередили увагу на дослідженні поведінки, яка розглядається як результат взаємодії організму з навколишнім середовищем. У межах біхевіористичної концепції тривожність трактується не як глибинний внутрішній конфлікт або прояв несвідомих процесів, а як набутий поведінковий патерн, що формується у процесі навчання та закріплюється під впливом

життєвого досвіду. Основою формування тривожних реакцій, на думку біхевіористів, є механізми класичного та оперантного навчання, завдяки яким нейтральні стимули можуть набувати емоційного значення і викликати реакції страху або напруження [12].

Важливе значення для розвитку біхевіористичного розуміння тривожності має концепція умовних рефлексів, згідно з якою емоційні реакції, зокрема страх і тривога, можуть формуватися внаслідок асоціативного поєднання певних стимулів із негативними переживаннями. Якщо певна ситуація або об'єкт багаторазово поєднується з неприємними або загрозливими подіями, він поступово починає викликати тривожну реакцію навіть за відсутності реальної небезпеки. У межах оперантного навчання, яке детально досліджував Б. Скіннер, тривожність може закріплюватися через систему підкріплень, коли уникнення небажаних ситуацій приносить людині тимчасове полегшення.

Когнітивний підхід до вивчення тривожності сформувався у другій половині XX століття як реакція на обмеженість біхевіористичних пояснень поведінки та прагнення врахувати роль внутрішніх психічних процесів у регуляції емоцій і поведінки людини. Значний внесок у розвиток цього напрямку зробили А. Бек, А.Елліс та Р. Лазарус, які розглядали тривожність як результат специфічних когнітивних процесів, пов'язаних із сприйняттям, інтерпретацією та оцінкою життєвих ситуацій. Наголошується, що емоційні переживання не виникають безпосередньо під впливом зовнішніх подій, а опосередковуються системою переконань, очікувань, установок і способів інтерпретації реальності.

Одним із положень когнітивного підходу є ідея про те, що тривожність формується внаслідок викривлень мислення, які призводять до систематичного перебільшення загроз і недооцінки власних можливостей подолання труднощів. А. Бек підкреслював, що люди з підвищеною тривожністю схильні до формування негативних автоматичних думок, які виникають у свідомості майже миттєво та часто не піддаються критичному аналізу. Такі думки можуть містити катастрофічні очікування, надмірні узагальнення, вибіркову увагу до негативної інформації або переконання у власній безпорадності. Своєю чергою,

А. Елліс розробив концепцію ірраціональних переконань, згідно з якою тривожність виникає тоді, коли людина керується жорсткими, нереалістичними або надмірно категоричними вимогами до себе, інших людей чи життєвих обставин [23].

Гуманістичний підхід до вивчення явища тривожності сформувався як альтернатива як психоаналітичним, так і біхевіористичним концепціям, оскільки його представники прагнули розглядати людину не тільки як носія внутрішніх конфліктів або об'єкт впливу середовища, а передусім як активну, цілісну та творчо спрямовану особистість, здатну до саморозвитку. Значний внесок у розвиток гуманістичної психології зробили К. Роджерс та А. Маслоу, які розглядали тривожність у контексті особистісного зростання та становлення індивідуальності. Тривожність виникає тоді, коли порушується гармонія між внутрішнім потенціалом людини та умовами її реалізації у довкіллі.

У концепції К. Роджерса значення надається поняттю конгруентності, яке означає узгодженість між реальним досвідом людини та її уявленням про себе. Якщо соціальне середовище не дає змогу особистості відкрито проявляти свої почуття, думки та прагнення, виникає внутрішня невідповідність між реальним Я та ідеальним Я, що спричиняє стан психологічної напруги і тривожності. Людина, яка не отримує достатнього рівня прийняття, підтримки та безумовної позитивної уваги з боку значущих інших, змушена пристосовувати свою поведінку до зовнішніх очікувань, що призводить до втрати цілісності [22].

Екзистенційний підхід до пояснення феномену тривожності сформувався у межах філософсько-психологічної традиції, що розглядає людину передусім як істоту, здатну усвідомлювати своє існування, свободу вибору, відповідальність за прийняті рішення. Представники цього напрямку, зокрема Р.Мей та В. Франкл, розглядали тривожність не тільки як емоційне переживання, пов'язане з життєвими труднощами, а як фундаментальну характеристику людського буття. У межах екзистенційної психології наголошується, що тривожність виникає у зв'язку з усвідомленням людиною власної свободи, необхідності робити вибір і нести відповідальність за наслідки своїх рішень [50].

У працях Р. Мея тривожність розглядається як природна реакція людини на загрозу її цінностям, життєвим орієнтирам або можливостям самореалізації. Він розрізняв нормальну і невротичну тривогу, підкреслюючи, що нормальна тривога є конструктивною, оскільки спонукає людину до усвідомлення власної ситуації, мобілізує внутрішні ресурси та сприяє особистісному зростанню. Натомість невротична тривожність виникає, коли людина намагається уникнути усвідомлення власної свободи або відповідальності за власне життя, що призводить до внутрішнього конфлікту та психологічної дезадаптації [17].

Важливим напрямом дослідження тривожності у психологічній науці є теорія рис особистості, представники якої розглядають тривожність як відносно стабільну індивідуально-психологічну характеристику, що визначає схильність людини переживати тривогу у різноманітних життєвих ситуаціях. У межах цього підходу особливе значення мають праці Ч. Спілбергер та Р.Кеттел, які зробили внесок у дослідження структури особистості та розроблення психодіагностичних методів вивчення тривожності. Згідно з положеннями теорії, тривожність може виступати як відносно стійка риса особистості, що відображає індивідуальну схильність людини сприймати широкий спектр життєвих ситуацій як потенційно загрозливі або небезпечні. У цьому контексті тривожність розглядається як риса індивідуального стилю реагування на події навколишнього середовища.

Особливо вагомий внесок у розвиток цієї концепції зробив Ч. Спілбергер, який запропонував розрізнити два основні види тривожності – ситуативну та особистісну. Ситуативна тривожність виникає як реакція на конкретні життєві обставини, що сприймаються людиною як небезпечні або напружені, тоді як особистісна тривожність характеризує стабільну схильність індивіда реагувати тривогою на широкий спектр ситуацій. Люди з високим рівнем особистісної тривожності, як правило, демонструють підвищену чутливість до стресових факторів, схильність перебільшувати значущість можливих загроз і частіше переживають емоційне напруження навіть у відносно нейтральних умовах [1].

Соціально-психологічний підхід до вивчення особистісної тривожності сформувався в межах досліджень, що розглядають особистість як продукт і

водночас суб'єкта соціальної взаємодії. У межах цього підходу наголошується, що емоційні переживання людини, зокрема тривожність, формуються не тільки під впливом індивідуально-психологічних чинників, а детермінуються умовами довкілля, характером міжособистісних відносин, соціальними нормами, а також статусом особистості у групі. Тривожність часто виникає внаслідок переживання невідповідності між вимогами соціального середовища та можливостями їх реалізації, що спричиняє внутрішнє напруження, невпевненість та страх оцінки.

Педагогічно-психологічний підхід до вивчення тривожності сформувався у межах досліджень вікової та педагогічної психології, які зосереджені на аналізі закономірностей психічного розвитку особистості в умовах освітнього середовища. Представники цього напрямку, зокрема А. Кондаш, розглядали тривожність як психологічний феномен, що формується у процесі навчальної діяльності, соціального становлення та вікового розвитку особистості. У межах цього підходу наголошується, що шкільне середовище відіграє важливу роль у формуванні емоційної сфери дитини, оскільки саме у школі учень вперше стикається з системою соціальних вимог, оцінюванням результатів діяльності, конкуренцією та необхідністю відповідати певним стандартам успішності [13].

Особливу увагу у цьому підході приділяють зв'язку між тривожністю та особливостями навчальної діяльності. Дослідники підкреслюють, що надмірна орієнтація на оцінку, жорстка система контролю, страх помилки або негативної реакції з боку вчителя можуть формувати у школярів стійке переживання невпевненості у власних можливостях. У таких умовах тривожність стає не тільки емоційною реакцією на окремі ситуації, а й поступово перетворюється на стабільну особистісну характеристику, що впливає на мотивацію навчання, самооцінку та рівень соціальної активності учнів [3].

Особистісно-діяльнісний підхід до вивчення тривожності сформувався у межах вітчизняної психологічної науки та ґрунтується на ідеї єдності розвитку особистості та її діяльності. Представники цього напрямку, зокрема Г. Костюк, Т. Яценко та В. Роменець, розглядали психологічні явища, у тому числі тривожність, як результат розвитку особистості у процесі її активної взаємодії

зі світом. У межах цього підходу наголошується, що тривожність не є ізольованим емоційним станом, а виступає проявом внутрішніх суперечностей особистості, які виникають у процесі її діяльності, соціальної взаємодії та самореалізації.

Значна увага у межах особистісно-діяльнісного підходу приділяється ролі діяльності як основного чинника психічного розвитку людини. У процесі діяльності особистість не тільки пристосовується до світу, а й активно змінює його, формуючи власний досвід, систему цінностей і життєвих орієнтирів. Однак у ситуаціях, коли діяльність супроводжується труднощами або суперечливими вимогами, можуть виникати внутрішні конфлікти, що проявляються у вигляді емоційної напруги і тривожності. У цьому контексті тривожність розглядається як сигнал внутрішніх суперечностей, що спонукає особистість до пошуку нових способів діяльності, перегляду власних установок і розвитку більш ефективних форм взаємодії з навколишнім середовищем [15].

Узагальнюючи, тривожність визначимо як складне психологічне утворення, яке проявляється у формі стійкої схильності особистості переживати внутрішнє напруження, занепокоєння та очікування можливих небезпек або невдач, що виникають унаслідок оцінки різних життєвих ситуацій як потенційно загрозливих для власного благополуччя, статусу чи самореалізації. Вона формується під впливом поєднання індивідуально-психологічних, когнітивних, соціальних і діяльнісних чинників та виявляється у взаємозв'язку емоційних переживань, особливостей мислення і поведінкових реакцій людини.

У психологічній науці одним із найпоширеніших підходів до розуміння структури тривожності є розмежування ситуативної (реактивної) та особистісної тривожності, обґрунтоване Ч.Спілбергером. Так, ситуативна (реактивна) тривожність – тимчасовий емоційний стан, що виникає у відповідь на конкретні життєві обставини, які людина сприймає як загрозливі, складні, відповідальні. Такий вид тривожності пов'язаний із переживанням напруження, занепокоєння, внутрішнього хвилювання та підвищеної уваги до можливих негативних наслідків ситуації. Ситуативна тривожність може виникати у різних життєвих умовах, наприклад під час іспиту, важливої розмови, виступу перед

аудиторією, виконання відповідального завдання або у ситуаціях невизначеності [18].

Ситуативна тривожність, попри її емоційно напружений характер, може мати важливе позитивне значення для діяльності та адаптації людини, оскільки виступає природною психічною реакцією на значущі або відповідальні життєві ситуації. Помірний рівень її сприяє мобілізації внутрішніх ресурсів організму, підвищенню концентрації уваги, посиленню пізнавальної активності, готовності до подолання труднощів. У стані ситуативної тривожності людина стає більш зосередженою, уважною до деталей, відповідально ставиться до завдань і прагне уникнути можливих помилок, що позитивно впливає на результати діяльності.

Особистісна тривожність – це відносно стійка індивідуально-психологічна характеристика особистості, яка відображає схильність людини сприймати широкий спектр життєвих ситуацій як потенційно небезпечні або загрозові та реагувати на них підвищеним рівнем емоційної напруги. Люди з високим рівнем цієї тривожності, як правило, характеризуються підвищеною чутливістю до стресових факторів, схильністю до переживання невпевненості у власних можливостях, очікуванням негативних наслідків та посиленням контролем за власною поведінкою. На відміну від ситуативної, яка залежить від обставин, особистісна тривожність має більш стабільний характер і формується поступово у процесі життєвого досвіду, соціалізації, виховання та розвитку особистості [2].

Прояви особистісної тривожності можуть виявлятися на різних рівнях психічної діяльності. На емоційному рівні – проявляється у вигляді постійного відчуття занепокоєння, невпевненості, напруження, страху перед можливими помилками або невдачами. Людина з підвищеною особистісною тривожністю часто переживає внутрішню нестабільність, схильна до тривалих переживань щодо навіть незначних подій, демонструє підвищену чутливість до критики та негативної оцінки з боку інших. На когнітивному рівні тривожність проявляється у формі негативних очікувань, схильності до перебільшення можливих небезпек, постійних сумнівів у власних можливостях і надмірного

самоконтролю. На поведінковому рівні тривожність може проявлятися у вигляді уникання складних або відповідальних ситуацій, нерішучості у прийнятті рішень.

Серед ознак особистісної тривожності виділяють підвищену емоційну чутливість до стресових факторів, схильність до постійного переживання внутрішнього напруження, низький рівень впевненості у власних можливостях, труднощі у прийнятті рішень, страх негативної оцінки з боку оточення, а також схильність до надмірної самокритичності. Крім того, високий її рівень нерідко супроводжується психофізіологічними проявами, такими як підвищена втомлюваність, порушення сну, труднощі концентрації уваги, дратівливість, підвищена збудливість або, навпаки, пригніченість. У поведінці це може проявлятися у невпевненості, униканні нових або складних завдань [4].

Негативне значення особистісної тривожності полягає у тому, що її високий рівень може істотно ускладнювати процес особистісного розвитку, соціальної адаптації та ефективної діяльності людини. Постійне переживання внутрішнього напруження знижує працездатність, погіршує концентрацію уваги, ускладнює процес прийняття рішень і може призводити до зниження навчальної успішності. Крім того, тривожність негативно впливає на відносини, оскільки людина може уникати соціальних контактів, боятися критики або демонструвати надмірну залежність від оцінок інших. У тривалій перспективі високий рівень тривожності може сприяти формуванню невпевненості у собі, зниженню самооцінки, розвитку психологічного виснаження та підвищенню ризику виникнення різноманітних емоційних порушень [14].

Отже, аналіз теоретичних підходів до висвітлення проблеми особистісної тривожності у психології свідчить, що представники різних підходів по-різному пояснюють природу тривожності, акцентуючи увагу відповідно на внутрішніх конфліктах, процесах навчання, особливостях мислення, умовах соціальної взаємодії, процесах особистісного розвитку та діяльності людини. Водночас усі концепції сходяться на тому, що тривожність є важливою характеристикою емоційної сфери, яка формується під впливом поєднання

індивідуально-психологічних, соціальних і діяльнісних чинників та суттєво впливає на поведінку, самосприйняття і процес соціальної адаптації людини.

1.2. Соціально-психологічні детермінанти виникнення та прояву особистісної тривожності у старшому шкільному віці

Старший шкільний вік є складним і водночас відповідальним етапом становлення особистості, оскільки в цей період відбувається формування самосвідомості, життєвих цінностей, професійних намірів, а також інтенсивне переживання власної значущості й відповідності очікуванням оточення. В цих умовах значна частина учнів стикається з внутрішніми переживаннями напруження, невпевненості, страху помилки чи невдачі, що нерідко набувають форми стійкої особистісної тривожності та можуть ускладнювати процеси їх психологічної адаптації, навчальної діяльності та міжособистісної взаємодії.

Старший шкільний вік, який охоплює приблизно період навчання у 10–11 класах, є важливим етапом особистісного розвитку людини, що характеризується інтенсивними процесами формування світогляду, самосвідомості та життєвих орієнтацій. У цей період відбувається поступовий перехід від підліткового до юнацького етапу розвитку, що супроводжується суттєвими змінами у мотиваційній, когнітивній та емоційній сферах особистості. Старшокласники дедалі більше усвідомлюють власну індивідуальність, прагнуть до самостійності у прийнятті рішень і намагаються визначити своє місце у системі соціальних відносин. У зв'язку з цим посилюється інтерес до власного внутрішнього світу, зростає потреба у самопізнанні та осмисленні життєвих перспектив [3].

Однією з провідних психологічних особливостей старшого шкільного віку є активний розвиток самосвідомості та рефлексії. Старшокласники починають аналізувати власні переживання, поведінку, мотиви діяльності та взаємини з іншими людьми. Значно зростає здатність до самоаналізу, усвідомлення власних сильних і слабких сторін, а також до критичного оцінювання власної поведінки. Формування рефлексивності сприяє розвитку

внутрішньої автономії, однак водночас може супроводжуватися підвищеною чутливістю до оцінки з боку інших людей. Старшокласники нерідко схильні порівнювати себе з однолітками, аналізувати власні досягнення та переживати невідповідність між бажаним і реальним образом Я. Саме тому цей період може супроводжуватися внутрішніми сумнівами, пошуком власної ідентичності та підвищеною вразливістю [24].

Важливою ознакою старшого шкільного віку є розвиток пізнавальної сфери, що проявляється у вдосконаленні мислення, пам'яті та уваги. У цей період активно формується абстрактно-логічне мислення, здатність до теоретичного аналізу, узагальнення, систематизації знань та прогнозування наслідків власних дій. Старшокласники стають здатними до складних інтелектуальних операцій, таких як аналіз альтернативних рішень, побудова гіпотез та критичне осмислення інформації. Значно зростає інтерес до світоглядних проблем, соціальних явищ, моральних цінностей і майбутніх життєвих перспектив. Пізнавальна активність набуває усвідомленого характеру, оскільки навчальна діяльність дедалі більше пов'язується з майбутнім професійним вибором [38].

Суттєвих змін у старшому шкільному віці зазнає мотиваційна сфера, що проявляється у формуванні більш стійкої системи цінностей, життєвих цілей та професійних намірів. Старшокласники починають замислюватися над вибором майбутньої професії, оцінювати власні здібності та можливості їх реалізації у певній сфері діяльності. Посилюється значущість навчальної діяльності як засобу досягнення майбутніх життєвих цілей, однак водночас зростає внутрішнє напруження, пов'язане з відповідальністю за прийняття важливих життєвих рішень. Невизначеність майбутнього, страх помилки у професійному виборі або сумніви щодо власних можливостей можуть спричинити переживання тривоги.

Однією з важливих детермінант виникнення особистісної тривожності у старшому шкільному віці є низька або нестійка самооцінка, яка визначає характер ставлення особистості до себе, власних можливостей та результатів діяльності. У період навчання у старших класах формується цілісна система

уявлень про власну особистість, що включає усвідомлення індивідуальних здібностей, соціального статусу, моральних якостей та життєвих перспектив. Самооцінка старшокласників значною мірою залежить від успішності у навчанні, характеру взаємин з однолітками, від порівняння себе з іншими [42].

Нестійка самооцінка також може проявлятися у постійних коливаннях уявлень про власні можливості, коли оцінка себе значною мірою залежить від ситуативних факторів, думки значущих інших або результатів навчальних завдань. За таких умов старшокласники стають особливо чутливими до критики, негативних зауважень або навіть незначних невдач, що може спричиняти сильні емоційні переживання і формування тривожних очікувань. У довготривалій перспективі така особливість самосприйняття може сприяти формуванню стійкої особистісної тривожності, яка проявляється у невпевненості, униканні складних ситуацій та зниженні активності у навчальній і соціальній діяльності [3].

Невпевненість у власних можливостях також є важливою передумовою формування особистісної тривожності у старшому шкільному віці, оскільки вона безпосередньо впливає на характер ставлення старшокласника до діяльності, навчальних завдань та майбутніх життєвих перспектив. У цей період значно зростає значущість результатів навчання, оскільки вони часто сприймаються як визначальний фактор подальшого професійного та життєвого самовизначення. Якщо учень сумнівається у власних здібностях або вважає, що його можливості є недостатніми для досягнення поставлених цілей, це може спричиняти постійне внутрішнє напруження та очікування невдачі. Такі сумніви нерідко формуються під впливом попереднього досвіду навчальних труднощів, порівняння себе з більш успішними однолітками або завищених вимог з боку дорослих [41].

Високий рівень самокритичності є ще однією важливою детермінантою формування особистісної тривожності у старшокласників, оскільки у цьому віці значно посилюється здатність до рефлексії та аналізу власної поведінки. Юнаки та дівчата починають уважніше ставитися до оцінки власних досягнень, зовнішності, поведінки та соціального статусу, намагаючись відповідати

певним ідеалам або соціальним стандартам. У випадках, коли самокритичність набуває надмірного характеру, навіть незначні недоліки і помилки можуть сприйматися як серйозні особистісні проблеми, що спричиняє формування внутрішнього психологічного напруження, оскільки старшокласник постійно зосереджується на власних недоліках і прагне уникнути будь-яких проявів недосконалості.

Однією з поширених психологічних детермінант виникнення особистісної тривожності у старшому шкільному віці є страх помилки або невдачі, який часто формується в умовах постійного оцінювання результатів діяльності учнів. У шкільному середовищі старшокласники регулярно опиняються у ситуаціях контролю знань, перевірки успішності, публічних відповідей на уроці або складання іспитів, що створює підвищений рівень відповідальності за результат діяльності. У таких умовах значущою стає не тільки реальна успішність, а й очікування оцінки з боку вчителів, батьків і однолітків [51].

Постійне очікування негативної оцінки може призводити до формування стійкої тривожної установки, коли будь-яка ситуація відповідальності або публічної діяльності сприймається як потенційно небезпечна. У таких випадках старшокласники можуть уникати активної участі у навчальному процесі, боятися відповідати на запитання вчителя або демонструвати знижену впевненість у власних відповідях навіть за достатнього рівня підготовки. Страх помилки також може призводити до надмірної напруженості під час виконання завдань, що негативно впливає на концентрацію уваги, ефективність мислення та результати діяльності. У довготривалій перспективі така установка може закріплюватися у структурі особистості, сприяючи формуванню стійкої особистісної тривожності.

Підвищена емоційна чутливість є характерною психологічною ознакою юнацького віку і водночас може бути важливою детермінантою особистісної тривожності. У старшому шкільному віці посилюється емоційна реактивність, що проявляється у більш глибокому переживанні життєвих подій, підвищеній увазі до міжособистісних відносин і соціального статусу у групі. При цьому

старшокласники часто гостро реагують на критику, непорозуміння або конфлікти, що може спричиняти тривалі емоційні переживання. Підвищена емоційна вразливість робить їх більш схильними до внутрішніх переживань, сумнівів і переживання власної невідповідності очікуванням оточення [40].

Психологічною детермінантою формування особистісної тривожності є схильність до негативних очікувань щодо майбутніх подій або результатів діяльності. У старшому шкільному віці розвивається здатність до прогнозування майбутнього, що пов'язано з процесом самовизначення, планування подальшого життєвого шляху. Однак якщо у процесі такого прогнозування домінують песимістичні уявлення, старшокласник може постійно очікувати несприятливих наслідків, навіть у ситуаціях, які об'єктивно не містять значної загрози. Подібний стиль мислення супроводжується постійним внутрішнім напруженням, оскільки будь-яка діяльність розглядається крізь призму можливих невдач.

Когнітивні викривлення також відіграють важливу роль у формуванні особистісної тривожності у старшокласників. До таких викривлень належать схильність до перебільшення значущості подій, небезпеки ситуацій, надмірна генералізація негативного досвіду та недооцінка власних ресурсів. У старшому шкільному віці активно формується система переконань і уявлень про себе та навколишній світ, тому неправильні або викривлені інтерпретації життєвих ситуацій можуть істотно впливати на емоційний стан особистості. Якщо старшокласник звик інтерпретувати події у негативному ключі, навіть незначні труднощі можуть сприйматися як серйозні загрози [32].

Однією з психологічних передумов формування особистісної тривожності у старшому шкільному віці є внутрішні особистісні конфлікти та суперечності, які виникають у процесі становлення самосвідомості та формування життєвих орієнтирів. У період юності учні осмислюють власні цінності, прагнення, можливості та життєві перспективи, що часто супроводжується зіткненням різних, іноді взаємно суперечливих мотивацій. З одного боку, юнаки та дівчата прагнуть до самостійності, самореалізації та визнання власної індивідуальності, а з іншого – відчують потребу відповідати очікуванням батьків, учителів та

соціального оточення. Подібна суперечність між особистими бажаннями та соціальними вимогами створює внутрішню напруженість, яка може проявлятися у вигляді тривожних переживань, сумнівів у правильності власних рішень.

Важливою психологічною детермінантою виникнення особистісної тривожності у старшокласників є недостатній розвиток навичок емоційної саморегуляції, які забезпечують здатність особистості контролювати власні емоційні стани та ефективно реагувати на стресові ситуації. У старшому шкільному віці юнаки та дівчата вже володіють певними способами регуляції емоцій, однак ці механізми ще не завжди є достатньо сформованими та стійкими. У складних життєвих ситуаціях, пов'язаних із навчальними труднощами, соціальними конфліктами або переживанням невизначеності майбутнього, учні можуть відчувати значні труднощі у керуванні власними емоціями [24].

Схильність до надмірного переживання за результати діяльності – важлива особливість старшого шкільного віку, яка може виступати одним із чинників формування особистісної тривожності. У цей період значно зростає значущість навчальних досягнень, оскільки вони пов'язуються з подальшими життєвими перспективами, вступом до закладів вищої освіти та вибором майбутньої професії. У результаті багато старшокласників починають надавати надмірного значення успішності у навчанні, що може призводити до переживання щодо можливих невдач або недостатньо високих результатів [38].

Важливою детермінантою формування особистісної тривожності у юнаків і дівчат є високий рівень домагань, який не супроводжується достатньою впевненістю у власних можливостях щодо їх реалізації. У юнацькому віці значно посилюється прагнення досягати високих результатів у навчанні, здобувати соціальне визнання та будувати перспективні життєві плани. Старшокласники часто ставлять перед собою складні й амбітні цілі, пов'язані з майбутньою професійною діяльністю, вступом до престижних навчальних закладів або досягненням певного соціального статусу. Однак якщо внутрішня впевненість у власних здібностях не відповідає рівню поставлених

вимог, між прагненнями та реальними можливостями виникає психологічна напруженість.

Перфекціоністські установки також можуть виступати психологічною детермінантою виникнення особистісної тривожності у старшокласників. Перфекціонізм проявляється у прагненні досягати ідеального результату, уникати будь-яких помилок і відповідати максимально високим стандартам діяльності. У старшому шкільному віці подібні установки часто формуються під впливом високих вимог з боку батьків, учителів або самого учня до власних досягнень. Старшокласники можуть ставити перед собою надмірно високі вимоги щодо успішності, зовнішності, поведінки або соціального статусу, що призводить до постійного внутрішнього контролю та напруження [43].

Негативний досвід переживання стресових ситуацій є ще однією важливою передумовою формування особистісної тривожності у старшокласників. У процесі навчання та соціалізації учні стикаються з різноманітними складними життєвими обставинами, такими як навчальні невдачі, конфлікти з однолітками, непорозуміння з учителями або сімейні труднощі. Якщо подібні ситуації супроводжуються сильними емоційними переживаннями і не знаходять конструктивного вирішення, вони можуть залишати тривалий психологічний слід. У результаті старшокласник починає сприймати подібні ситуації як потенційно небезпечні та очікувати повторення негативного досвіду [50; 6а].

Підвищена рефлексивність є характерною особливістю старшого шкільного віку і водночас може виступати фактором формування тривожності. У цей період посилюється здатність до самоаналізу, усвідомлення власних переживань, мотивів поведінки та взаємин з іншими людьми. Старшокласники часто замислюються над питаннями власної значущості, майбутнього життєвого шляху та оцінки з боку оточення. З одного боку, розвиток рефлексії сприяє формуванню зрілої самосвідомості, однак з іншого – надмірна зосередженість на власних переживаннях може призводити до постійного внутрішнього аналізу та сумнівів. Підвищена рефлексивність може спричинити надмірне переживання щодо власних вчинків, слів або ситуацій. Подібне

постійне зосередження на власних переживаннях сприяє формуванню тривожних думок [47].

Складність процесу самовизначення є однією з особливостей старшого шкільного віку і водночас важливим фактором формування тривожності. У цей період юнаки та дівчата активно замислюються над вибором майбутньої професії, життєвими цінностями та особистими цілями. Необхідність прийняття важливих життєвих рішень часто супроводжується сумнівами, внутрішніми переживаннями та невизначеністю щодо майбутнього. Старшокласники можуть відчувати тиск з боку батьків, учителів або соціального середовища щодо вибору певного життєвого шляху, що посилює внутрішню напруженість [3].

Важливою передумовою формування особистісної тривожності в учнів старших класів є невідповідність між реальним і бажаним образом Я. У юнацькому віці активно формується уявлення про ідеальний образ себе, який включає бажані особистісні якості, соціальний статус, професійні перспективи та інші життєві досягнення. Однак реальні можливості або результати діяльності не завжди відповідають цим очікуванням, що може спричинити внутрішній конфлікт між тим, якою людиною є насправді, і тим, якою вона хотіла б бути.

Гендерні особливості також можуть виступати важливою детермінантою прояву особистісної тривожності у старшокласників. Соціалізація хлопців і дівчат відбувається в умовах різних соціальних очікувань, норм поведінки та моделей емоційного реагування. У процесі виховання дівчат частіше заохочують до відкритого вираження емоцій, чутливості та переживань, тоді як хлопців зазвичай орієнтують на стриманість, самоконтроль і демонстрацію впевненості. У результаті дівчата можуть частіше усвідомлювати та вербалізувати власні тривожні переживання, що відображається у більш високих показниках тривожності за результатами психологічних досліджень [15; 46a].

Водночас відомо, що хлопці нерідко схильні приховувати власні емоційні переживання, що не означає відсутності тривожності, а лише іншу форму її прояву. Гендерні відмінності можуть також проявлятися у характері причин

тривожності: дівчата частіше переживають через міжособистісні відносини та соціальну оцінку, тоді як хлопці можуть більше хвилюватися щодо досягнення успіху та соціального статусу. Тому гендерні особливості впливають не тільки на рівень тривожності, а й на характер її прояву [29].

Соціально-психологічні детермінанти виникнення та прояву особистісної тривожності у старшому шкільному віці узагальнено у табл. 1.1.

Таблиця 1.1

**Соціально-психологічні детермінанти виникнення та прояву
особистісної тривожності у старшому шкільному віці**

Психологічна детермінанта	Характеристика прояву	Вплив на формування тривожності
Низька або нестійка самооцінка	Невпевнене ставлення до себе, сумніви у власних якостях та здібностях, залежність самооцінки від думки інших	Спричиняє підвищену чутливість до оцінювання, формує страх невдачі та очікування негативного результату
Невпевненість у власних можливостях і здібностях	Сумніви у здатності досягати успіху, недооцінка власних ресурсів	Посилює переживання невдачі, сприяє униканню складних завдань і підвищує рівень тривожності
Високий рівень самокритичності	Постійний аналіз власних помилок, схильність звинувачувати себе у невдачах	Підсилює внутрішнє напруження та формує стійке відчуття невпевненості
Страх помилки, невдачі або негативної оцінки	Переживання щодо можливого осуду або критики з боку оточення	Викликає напруження у ситуаціях оцінювання, формує унікаючу поведінку
Підвищена емоційна чутливість та вразливість	Гостре реагування на критику, конфлікти та соціальні ситуації	Сприяє тривалим негативним переживанням та підвищує емоційну напруженість
Схильність до негативних очікувань	Переважання негативних прогнозів щодо результатів діяльності та майбутнього	Формує постійне очікування небезпеки і посилює тривожні переживання
Когнітивні викривлення	Перебільшення небезпеки, недооцінка власних можливостей	Сприяє формуванню негативного стилю мислення та підвищує тривожність
Внутрішні особистісні конфлікти	Невідповідність між бажаннями, цілями та можливостями	Викликає внутрішнє напруження та емоційну нестабільність
Низький рівень розвитку навичок емоційної саморегуляції	Труднощі у контролі емоційних реакцій та подоланні стресу	Посилює інтенсивність негативних переживань і сприяє розвитку тривожності
Схильність до надмірного переживання за результат	Надмірна зосередженість на результатах діяльності та	Викликає постійне внутрішнє напруження і страх невдачі

діяльності	можливих невдачах	
Високий рівень домагань при недостатній впевненості у їх досягненні	Прагнення до високих результатів при сумнівах у власних можливостях	Створює внутрішній конфлікт між цілями та впевненістю у їх досягненні
Перфекціоністські установки	Прагнення до ідеального результату, нетерпимість до помилок	Спричиняє постійне незадоволення результатами та підвищує тривожність
Негативний досвід переживання стресу	Попередні невдачі або психологічно складні події	Формує страх повторення негативного досвіду
Підвищена рефлексивність	Надмірне аналізування власних переживань і поведінки	Підсилює сумніви у власних рішеннях та переживання
Складність процесу самовизначення	Невизначеність щодо майбутнього професійного та життєвого вибору	Викликає переживання невпевненості та тривоги щодо майбутнього
Невідповідність між реальним і бажаним образом Я	Розбіжність між уявленням про себе та бажаним ідеалом	Формує незадоволеність собою та внутрішнє напруження
Гендерні особливості	Відмінності у соціалізації та емоційній поведінці хлопців і дівчат	Визначають специфіку прояву та рівень переживання тривожності

Отже, формування особистісної тривожності у старшому шкільному віці зумовлюється взаємодією внутрішніх особистісних чинників, пов'язаних із особливостями самосприйняття, мислення, емоційної регуляції та процесу самовизначення, серед яких низька і нестійка самооцінка, невпевненість у своїх можливостях, підвищена самокритичність, страх помилки, перфекціонізм, когнітивні викривлення та внутрішні особистісні конфлікти, створюють психологічне підґрунтя для формування стійких тривожних переживань.

Висновки до розділу 1

1. Тривожність у психоаналітичному підході пояснюється внутрішньо-особистісними конфліктами та дією несвідомих механізмів, біхевіористичний і когнітивний підходи акцентують увагу на ролі процесів навчання, особливостей мислення та інтерпретації життєвих ситуацій, гуманістичний і екзистенційний напрями розглядають тривожність у контексті особистісного розвитку, пошуку сенсу життя та реалізації внутрішнього потенціалу людини. Вітчизняні вчені розглядають цей феномен у контексті особистісно-діяльнісного підходу.

2. Формування особистісної тривожності у старшому шкільному віці зумовлюється комплексом соціально-психологічних детермінант. Важливу роль відіграють особливості самосприйняття, зокрема рівень самооцінки, впевненість у власних можливостях, схильність до самокритичності, а також характер когнітивних установок і очікувань щодо результатів діяльності. Значний вплив мають внутрішні особистісні суперечності, труднощі емоційної саморегуляції, негативний досвід переживання стресових ситуацій та складність процесу життєвого і професійного самовизначення.

РОЗДІЛ 2

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ГЕНДЕРНИХ ВІДМІННОСТЕЙ ОСОБИСТІСНОЇ ТРИВОЖНОСТІ У СТАРШОКЛАСНИКІВ

2.1. Діагностичний інструментарій для вивчення гендерних відмінностей особистісної тривожності у старшокласників

Одним із важливих показників емоційного стану учнів старшого шкільного віку є особистісна тривожність, яка може впливати на їх навчальну успішність, соціальну адаптацію, формування самооцінки та характер взаємин. У цьому контексті значущості набуває вивчення гендерних відмінностей особистісної тривожності, оскільки соціальні очікування, особливості емоційної соціалізації, культурні стереотипи та різні моделі поведінки хлопців і дівчат можуть зумовлювати специфіку переживання тривоги, її інтенсивність і способи реагування. У зв'язку з цим важливим завданням сучасної психологічної науки та практики є обґрунтування діагностичного інструментарію для вивчення гендерних відмінностей особистісної тривожності у старшокласників.

У процесі емпіричного дослідження гендерних відмінностей особистісної тривожності у старшокласників було використано методика вимірювання рівня тривожності, розроблену Дж. Тейлор. Шкала призначена для кількісної оцінки вираженості тривожності, що проявляється у схильності людини переживати стан внутрішнього напруження, занепокоєння та очікування небезпеки у різних

життєвих ситуаціях. Методика була опублікована автором у 1953 р. і відтоді набула значного поширення у психологічній практиці та наукових дослідженнях, зокрема при вивченні особливостей емоційної регуляції осіб юнацького віку.

У структурному відношенні розглянута шкала тривожності складається з 50 тверджень, на які обстежуваний повинен відповісти «так» або «ні». Твердження були відібрані з набору пунктів Міннесотського багатоаспектного особистісного опитувальника (MMPI), що забезпечує високий рівень валідності та надійності методики. Вибір конкретних пунктів для шкали здійснювався на основі аналізу їх здатності диференціювати осіб із так званими «хронічними реакціями тривоги», тобто тих, хто схильний систематично переживати стан підвищеної емоційної напруженості старшокласників.

У межах дослідження гендерних відмінностей особистісної тривожності у старшокласників було використано методику «Особистісна шкала прояву тривоги Дж. Тейлор» у модифікації В. Норахідзе, яка є однією з найбільш поширених версій даного опитувальника. У 1975 р. В. Норахідзе доповнив початковий варіант шкали спеціальною шкалою брехні, що дає змогу отримати уявлення про демонстративність поведінки досліджуваного та можливу нещирість його відповідей. Це має значення у роботі зі старшокласниками, оскільки в умовах обстеження вони можуть прагнути відповідати так, як, на їхню думку, очікує дослідник або соціальне оточення. Тривалість тестування зазвичай становить від 15 до 30 хвилин, що робить методику зручною для використання у шкільних умовах. Для зручності проведення обстеження кожне твердження пропонується досліджуваному на окремій картці, що полегшує процес ознайомлення з питаннями та забезпечує чіткість відповідей.

Інтерпретація результатів тестування здійснюється шляхом підрахунку сумарної кількості балів, що відображає загальний рівень тривожності. Отримані показники розподіляються за такими рівнями: сумарна оцінка 40–50 балів розглядається як показник дуже високого рівня тривоги; 25–39 балів свідчать про високий рівень тривоги; 16–24 бали характеризують середній рівень тривожності з тенденцією до підвищення; 5–15 балів вказують на

середній рівень з тенденцією до зниження; 0–4 бали свідчать про низький рівень тривожності.

У процесі емпіричного дослідження гендерних відмінностей особистісної тривожності у старшокласників також було використано шкалу самооцінки тривожності Ч. Спілбергера – Ю. Ханіна. Методику розроблено американським психологом Ч. Спілбергером і адаптована для використання у вітчизняній практиці Ю. Ханіним. Її застосування у дослідженнях зі старшокласниками є особливо доцільним, оскільки у цьому віці відбувається активне формування особистісної самосвідомості, посилюється значущість соціального оцінювання та зростає роль емоційних переживань, пов'язаних із навчальною діяльністю, міжособистісними взаєминами і життєвим самовизначенням.

Структурно шкала самооцінки тривожності складається з двох частин, які дають змогу окремо оцінити реактивну та особистісну тривожність. Перша частина методики спрямована на вимірювання реактивної тривожності (РТ), тобто емоційного стану, який виникає у відповідь на конкретні ситуації та характеризується тимчасовим переживанням напруження, хвилювання або занепокоєння. Друга частина методики призначена для оцінювання особистісної тривожності (ОТ), яка розглядається як відносно стійка індивідуальна властивість особистості, що визначає схильність людини сприймати широкий спектр життєвих ситуацій як потенційно загрозливі. Перша частина шкали містить висловлювання 1–20, що відображають реактивну тривожність, тоді як висловлювання 21–40 спрямовані на діагностику особистісної тривожності.

При інтерпретації результатів отримані показники оцінюються за такими критеріями: до 30 балів – низький рівень тривожності; 31–45 балів – помірний рівень тривожності; 46 і більше балів – високий рівень тривожності. Подібна градація дає змогу не тільки визначити загальний рівень тривожності у досліджуваних, а й здійснити порівняльний аналіз показників між різними групами, зокрема між юнаками та дівчатами старших класів. Це має важливе значення для дослідження гендерних відмінностей особистісної тривожності,

оскільки дає можливість виявити специфіку емоційного реагування представників різних гендерних груп у період старшого шкільного віку.

У процесі дослідження гендерних відмінностей особистісної тривожності у старшокласників також було застосовано методику «Самооцінка психічних станів» Г. Айзенка, яка дає змогу здійснити комплексну діагностику низки важливих емоційних станів особистості. Використання цього інструментарію є доцільним, оскільки він дає можливість визначити вираження таких психічних станів, як тривожність, фрустрація, агресивність та ригідність, що відіграють важливу роль у формуванні емоційної сфери особистості юнацького віку. Для старшокласників, які перебувають на етапі особистісного становлення, переживання різних психічних станів часто пов'язані з навчальною діяльністю, соціальною взаємодією, формуванням життєвих планів та самовизначенням.

У межах методики тривожність розглядається як переживання емоційного неблагополуччя, що супроводжується передчуттям небезпеки або можливого неуспіху. Подібний стан може виникати у ситуаціях невизначеності, порушення звичного перебігу подій або появи нових вимог до особи. Для старшокласників джерелами тривожних переживань можуть виступати складність навчальних завдань, очікування оцінювання результатів діяльності, необхідність прийняття важливих життєвих рішень та інші ситуації, пов'язані з відповідальністю і соціальними очікуваннями. Тривожність у цьому контексті виступає важливим показником емоційного благополуччя особистості, оскільки її надмірна вираженість може негативно впливати на психічний стан, навчальну активність та міжособистісні взаємини старшокласників.

Важливим компонентом дослідження емоційної сфери особистості є також вивчення фрустрації, що у психології розглядається як психічний стан, який виникає внаслідок розчарування або неможливості досягнення значущої для людини мети. Фрустрація виникає у ситуаціях, коли особистість стикається з перешкодами на шляху до реалізації своїх потреб або життєвих цілей, що може викликати відчуття напруження, тривоги, безвиході або розчарування. Для старшокласників подібні переживання можуть бути пов'язані з

труднощами навчання, невідповідністю між очікуваними і реальними результатами діяльності або складністю вибору майбутнього життєвого шляху.

Окремим показником емоційної сфери особи є ригідність, яка характеризує утруднення або навіть нездатність людини змінювати власну програму діяльності у ситуаціях, що об'єктивно вимагають її перебудови. У психології прийнято розрізняти кілька видів ригідності. Когнітивна ригідність проявляється у труднощах перебудови мислення, сприйняття та уявлень у змінених умовах діяльності. Афективна ригідність виражається у відсталості або інерційності емоційних реакцій на об'єкти, що змінюються, коли емоційне ставлення до ситуації не відповідає новим умовам. Мотиваційна ригідність проявляється у труднощах перебудови системи мотивів у ситуаціях, що вимагають від особистості гнучкості, адаптивності та зміни поведінкових стратегій.

Важливим показником емоційної сфери, що досліджується у межах даної методики, є агресивність – відносно стійка характеристика особистості, яка відображає її схильність до поведінки, спрямованої на заподіяння шкоди іншим людям, або до переживання сильних негативних афективних станів, таких як гнів чи злість. Хоча агресивність відігравала важливу роль у процесі еволюційного розвитку людини, сучасні психологічні дослідження свідчать про те, що вона не є вродженою характеристикою людської природи. Більшість моделей агресивної поведінки засвоюється у процесі соціалізації, починаючи з раннього дитинства.

Методика передбачає ознайомлення досліджуваних з описами різних психічних станів. Якщо певний стан часто спостерігається у поведінці або переживаннях респондента, він оцінюється у 2 бали; якщо такий стан трапляється іноді – у 1 бал; якщо ж він зовсім не характерний для досліджуваного – у 0 балів. Під час обробки результатів підраховується сумарна кількість балів за кожною групою питань: 1–10 питань – тривожність; 11–20 питань – фрустрація; 21–29 питань – агресивність; 31–40 питань – ригідність.

На основі результатів застосування даних психодіагностичних методик «Особистісна шкала прояву тривоги Дж. Тейлор», шкали самооцінки тривожності Ч. Спілбергера – Ю. Ханіна та методики «Самооцінка психічних станів» Г. Айзенка було визначено три основні рівні прояву особистісної тривожності у старшокласників: низький, середній та високий.

Отже, використання психодіагностичних методик для вивчення гендерних відмінностей особистісної тривожності старшокласників забезпечує можливість всебічного аналізу емоційної сфери особистості та отримання об'єктивних кількісних показників її прояву. Застосування таких інструментів, як «Особистісна шкала прояву тривоги Дж. Тейлор», шкала самооцінки тривожності Ч. Спілбергера – Ю. Ханіна та методика «Самооцінка психічних станів» Г. Айзенка, дає змогу дослідити як рівень особистісної тривожності, але й пов'язані з нею емоційні стани, зокрема фрустрацію, агресивність та ригідність, що створює уявлення про психологічні особливості старшокласників.

2.2. Аналіз результатів емпіричного дослідження гендерних відмінностей особистісної тривожності у старшокласників

Дослідження гендерних відмінностей особистісної тривожності в учнів старших класів проведено на базі закладу середньої освіти «Тернопільський навчально-виховний комплекс «Загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів – економічний ліцей №9 імені Іванни Блажкевич». Вибіркадослідження складала 58 осіб, серед яких 27 юнаків і 31 дівчина.

Застосування шкали тривожності Дж. Тейлор дало змогу визначити особливості прояву особистісної тривожності у досліджуваній вибірці старшокласників. Отримані результати представлені на рис. 2.1, де відображено розподіл досліджуваних за рівнями тривожності.

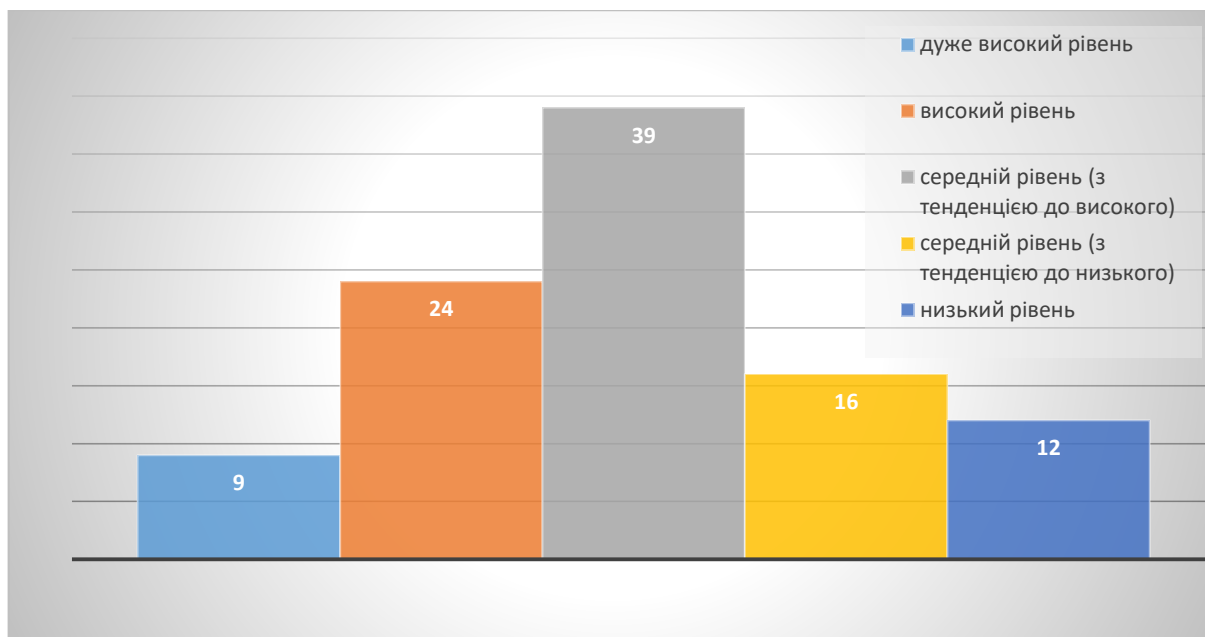


Рис. 2.1. Результати вивчення особливостей особистісної тривожності старшокласників за шкалою Дж. Тейлор, %

Аналіз отриманих даних показав, що дуже високий рівень особистісної тривожності було виявлено у 9% старшокласників, високий рівень – у 24%, середній рівень з тенденцією до підвищення – у 39% учнів, середній рівень з тенденцією до зниження – у 16%, а низький рівень тривожності виявлено у 12% досліджуваних. Подібний розподіл результатів свідчить про те, що для значної частини старшокласників характерним є середній рівень тривожності, що може розглядатися як відносно адаптивний стан, оскільки помірна тривога здатна виконувати мобілізаційну функцію, стимулюючи відповідальність і активність у навчальній діяльності. Водночас наявність досить значної частки учнів із високими показниками тривожності свідчить про актуальність дослідження цієї проблеми у старшому шкільному віці.

З метою вивчення особливостей тривожності у старшокласників у межах емпіричного дослідження була використана шкала самооцінки тривожності Ч. Спілбергера – Ю. Ханіна, яка дає змогу оцінити як ситуативні прояви тривоги, так і тривожність як відносно стійку особистісну характеристику. Застосування цієї методики дало змогу отримати більш диференційовану інформацію щодо емоційного стану старшокласників, зокрема визначити рівень особистісної та реактивної тривожності, а також проаналізувати їх

співвідношення у досліджуваній вибірці. Отримані результати були узагальнені та представлені на рис. 2.2, що відображає розподіл старшокласників за рівнями тривожності відповідно до показників шкали Ч. Спілбергера – Ю. Ханіна.

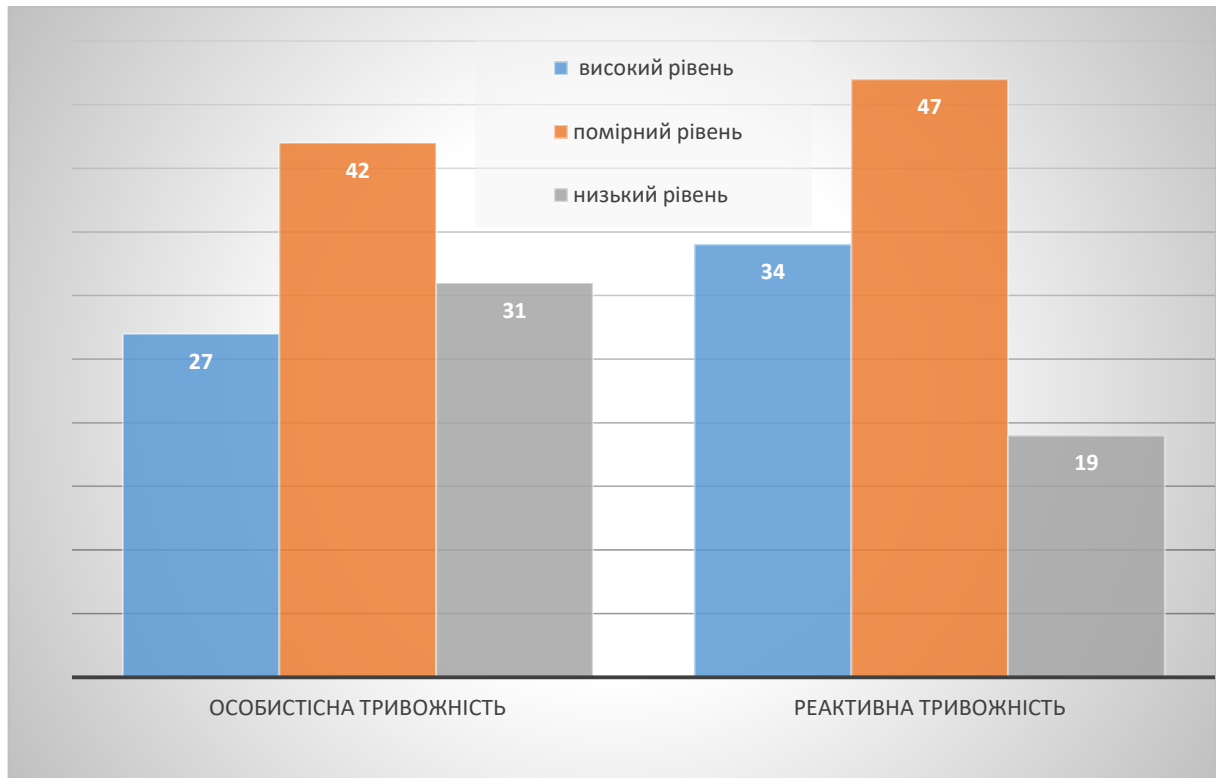


Рис. 2.2. Результати вивчення особливостей тривожності старшокласників за шкалою Ч. Спілбергера – Ю. Ханіна, %

Аналіз результатів дослідження засвідчив, що високий рівень особистісної тривожності було виявлено у 27% старшокласників, помірний рівень – у 42%, тоді як низький рівень тривожності продемонстрували 31% досліджуваних. Отримані дані свідчать, що значна частина старшокласників характеризується помірним рівнем особистісної тривожності, який розглядається як відносно адаптивний, оскільки помірна тривога може виконувати стимулюючу функцію та сприяти підвищенню відповідальності у діяльності. Водночас наявність досить значної частки учнів із високими показниками тривожності свідчить про існування стійкої схильності частини старшокласників сприймати широкий спектр життєвих ситуацій як потенційно загрозливі. Особистісна тривожність у цьому випадку є відносно стабільною індивідуально-психологічною рисою, що зумовлює схильність реагувати

станом тривоги на різноманітні ситуації навчальної діяльності, соціального оцінювання або міжособистісної взаємодії.

Що стосується реактивної тривожності, тобто тривоги як тимчасового емоційного стану, що виникає під впливом конкретних обставин, то її рівень у досліджуваній групі виявився дещо вищим. Зокрема, високий рівень реактивної тривожності було зафіксовано у 34% старшокласників, помірний рівень – у 47%, тоді як низький рівень продемонстрували 19% досліджуваних. Подібний розподіл результатів може свідчити про те, що значна частина старшокласників схильна переживати підвищене емоційне напруження у конкретних ситуаціях діяльності або соціальної взаємодії. Реактивна тривожність у цьому контексті проявляється у переживанні напруження, неспокою та нервозності, які можуть виникати під час виконання навчальних завдань, підготовки до контрольних або іспитів, а також у ситуаціях публічного виступу чи соціального оцінювання.

Водночас результати дослідження дають змогу зробити висновок, що надмірно високий рівень реактивної тривожності може негативно впливати на ефективність діяльності старшокласників. Зокрема, підвищене емоційне напруження здатне спричиняти порушення концентрації уваги, утруднення у прийнятті рішень та зниження продуктивності мислення. У деяких випадках дуже високий рівень реактивної тривожності може супроводжуватися навіть порушеннями тонкої координації рухів, що свідчить про значний вплив емоційного стану на психофізіологічні процеси. Таким чином, отримані результати дослідження підтверджують важливість вивчення особливостей тривожності у старшому шкільному віці, оскільки її підвищений рівень може впливати не тільки на емоційне благополуччя особистості, але й на ефективність навчальної діяльності та процес соціальної адаптації старшокласників.

З метою комплексного вивчення емоційної сфери старшокласників у процесі дослідження була використана також методика «Самооцінка психічних станів» Г. Айзенка, яка дає змогу визначити рівень вираженості таких емоційних станів, як тривожність, фрустрація, агресивність і ригідність.

Використання цієї методики дало змогу не тільки уточнити особливості переживання тривожності у старшому шкільному віці, але й простежити взаємозв'язок тривожних переживань з іншими психічними станами, що можуть впливати на емоційне благополуччя та поведінкові прояви старшокласників. Отримані результати були систематизовані та подані у вигляді узагальнених показників, що відображають рівень вираженості відповідних психічних станів у досліджуваній вибірці старшокласників. Узагальнені результати представлені на рис. 2.3.

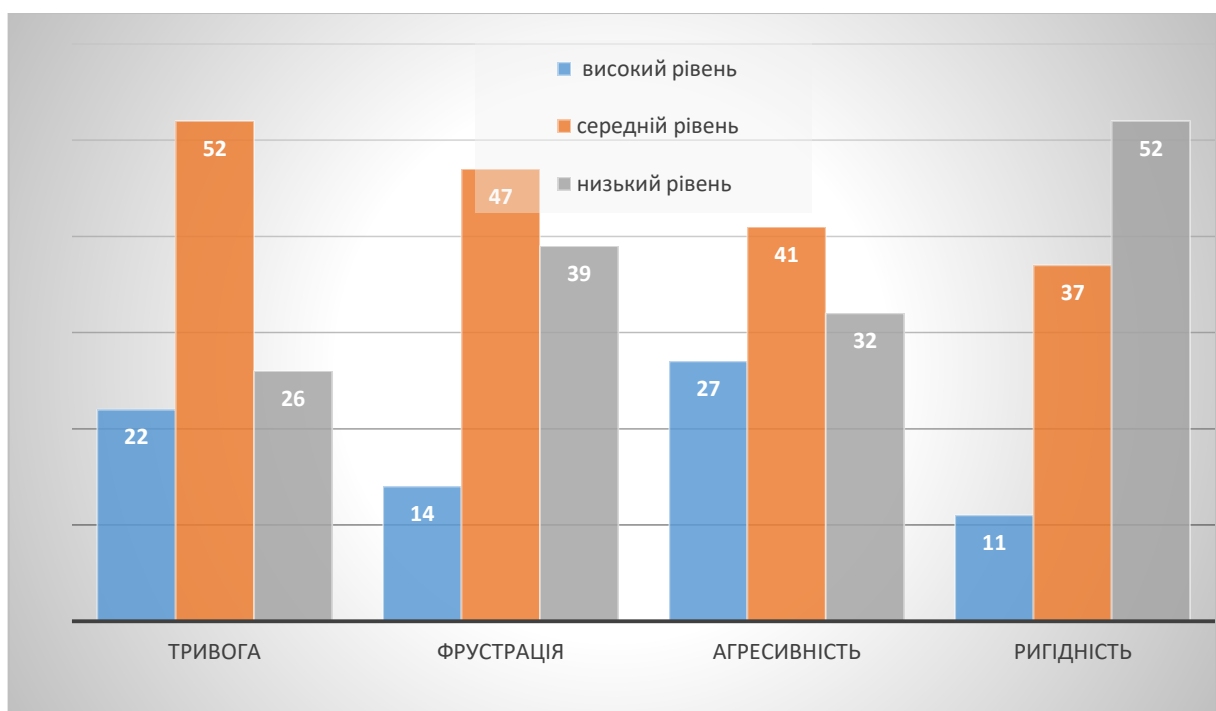


Рис. 2.3. Результати вивчення особливостей психічних станів учнів старших класів за методикою Г. Айзенка, %

Аналіз результатів дослідження показав, що високий рівень тривоги було виявлено у 22% старшокласників, середній рівень – у 52%, тоді як низький рівень тривожності продемонстрували 26% досліджуваних. Отримані дані свідчать, що для більшості старшокласників характерним є середній рівень тривожності, який може розглядатися як адаптивний стан, що не перешкоджає ефективному функціонуванню особистості. Водночас у частини учнів бачимо підвищений рівень тривожності, що проявляється у переживанні емоційного неблагополуччя, пов'язаного з передчуттям можливих труднощів або невдач.

Подібний стан може виникати у ситуаціях нестабільності або порушення звичного перебігу подій, що особливо актуально для старшокласників у період підготовки до завершення шкільного навчання та визначення подальших життєвих перспектив.

Щодо фрустрації, то її показники у досліджуваній вибірці виявилися дещо нижчими. Зокрема, високий рівень фрустрації зафіксовано у 14% школярів, середній рівень – у 46%, тоді як низький рівень продемонстрували 39%. Це свідчить про те, що для частини старшокласників характерним є переживання психічного стану, який виникає у ситуаціях розчарування або неможливості досягнення значущої мети. Фрустрація проявляється у відчутті внутрішньої напруженості, тривоги, безвиході або емоційного виснаження і виникає у випадках, коли ситуація сприймається особистістю як така, що перешкоджає реалізації її потреб або життєвих планів. Сила фрустраційних переживань значною мірою залежить від значущості мети для особистості, а також від ступеня наближеності до її досягнення.

Аналіз показників агресивності показав, що її рівень у досліджуваній групі старшокласників загалом не є надто високим. Зокрема, високий рівень агресивності було виявлено у 27% старшокласників, середній рівень – у 41%, тоді як низький рівень продемонстрували 32% досліджуваних. Отримані результати свідчать про те, що для певної частини старшокласників характерні прояви агресивності, які можуть проявлятися у вигляді гніву, роздратування або інших афективних реакцій. Подібні прояви можуть бути пов'язані з різними конфліктними ситуаціями, зокрема внутрішньоособистісними суперечностями або труднощами соціальної взаємодії. Водночас важливу роль у стримуванні агресивних реакцій відіграють такі механізми, як емпатія, ідентифікація та децентрація, які сприяють розумінню інших людей і усвідомленню їх цінності.

Найнижчі показники у дослідженні були зафіксовані щодо ригідності. Зокрема, високий рівень ригідності було виявлено лише у 11% старшокласників, середній рівень – у 37%, тоді як низький рівень продемонстрували 52% досліджуваних. Це свідчить, що більшість старшокласників характеризуються достатньою гнучкістю у мисленні та

поведінці, здатністю адаптуватися до нових умов діяльності та змін у соціальному середовищі. Водночас у частини досліджуваних спостерігаються труднощі перебудови сприйняття та уявлень у ситуаціях, що змінюються, інерційність емоційних реакцій або утруднення у зміні системи мотивів у випадках, коли обставини вимагають більшої гнучкості поведінки. Рівень ригідності старшокласників значною мірою зумовлюється взаємодією їхніх індивідуально-психологічних особливостей із характером соціального середовища, включаючи складність завдань, рівень привабливості, наявність загрози або монотонність стимуляції та інші фактори.

На основі узагальнення результатів застосування комплексу психо-діагностичних методик було визначено три основні рівні прояву особистісної тривожності у старшокласників: високий, середній та низький (рис. 2.4).

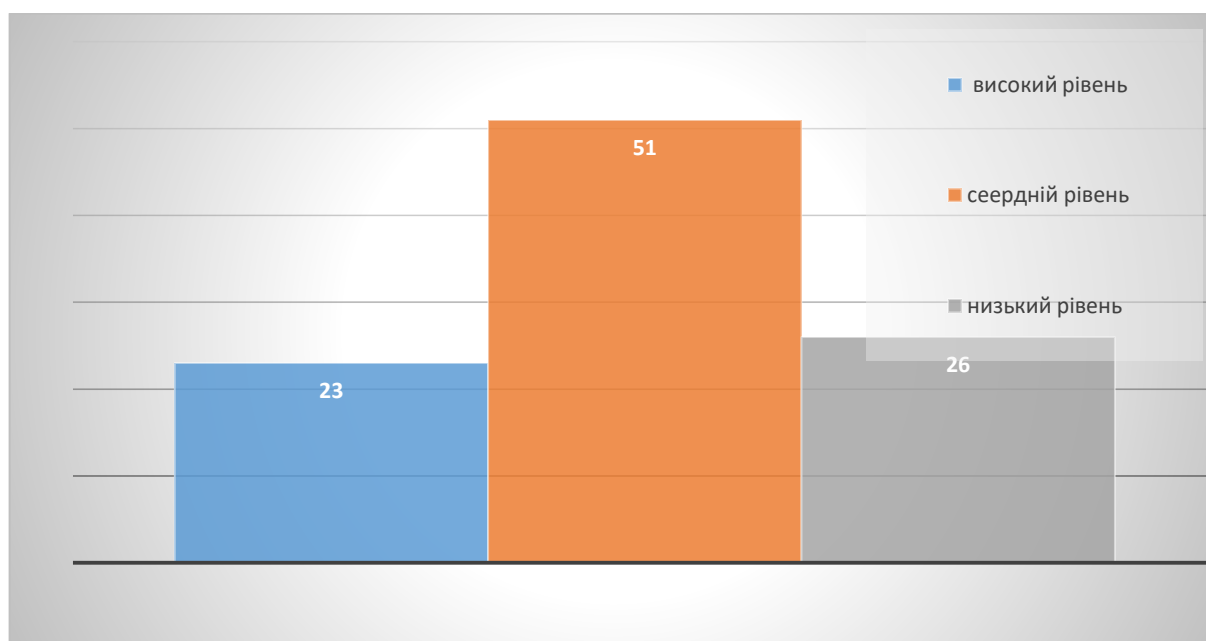


Рис. 2.3. Результати вивчення особливостей особистісної тривожності старшокласників, %

Низький рівень особистісної тривожності, який виявлено у 26% учнів, характеризується відносною емоційною стабільністю, впевненістю у власних можливостях та здатністю адекватно реагувати на різноманітні життєві ситуації. Старшокласники зазвичай демонструють спокійне ставлення до ситуацій оцінювання, не схильні перебільшувати значущість можливих труднощів і здатні зберігати психологічну рівновагу навіть у складних умовах

навчальної діяльності. Вони відзначаються достатнім рівнем самоконтролю, реалістичною самооцінкою та позитивним ставленням до власних можливостей. Разом з тим надто низькі показники тривожності іноді можуть свідчити про недостатню мотивацію досягнення або про прагнення респондента представити себе у більш сприятливому світлі, що потребує додаткового аналізу результатів.

Середній рівень особистісної тривожності, який виявлено у 51% учнів, вважається найбільш оптимальним для ефективної діяльності, оскільки помірне переживання тривоги може виконувати мобілізаційну функцію. Школярі з таким рівнем тривожності здатні адекватно оцінювати ситуацію, відповідально ставитися до виконання навчальних завдань і водночас зберігати достатній рівень емоційної врівноваженості. Помірна тривожність сприяє підвищенню уваги, концентрації та готовності до подолання труднощів, що позитивно позначається на навчальній активності. У поведінці таких учнів спостерігається раціональне поєднання відповідальності та впевненості у власних силах, що забезпечує конструктивне подолання складних життєвих ситуацій.

Високий рівень особистісної тривожності, який виявлено у 23% учнів, характеризується стійкою схильністю до переживання внутрішнього напруження, неспокою та очікування можливих невдач у різних ситуаціях діяльності. Старшокласники з високими показниками тривожності часто сприймають навіть нейтральні або незначні події як потенційно загрозливі, що супроводжується постійними сумнівами у власних можливостях і страхом негативної оцінки з боку оточення. У навчальній діяльності це може проявлятися у підвищеному хвилюванні перед контрольними роботами, іспитами або публічними виступами, що іноді призводить до зниження концентрації уваги, труднощів у прийнятті рішень та зменшення ефективності діяльності.

Подібна класифікація дає змогу систематизувати отримані емпіричні дані та здійснити ґрунтовний аналіз особливостей емоційного стану учнів старших класів у контексті дослідження гендерних відмінностей тривожності.

Узагальнені кількісні показники розподілу старшокласників за рівнями особистісної тривожності подано на рис. 2.5.

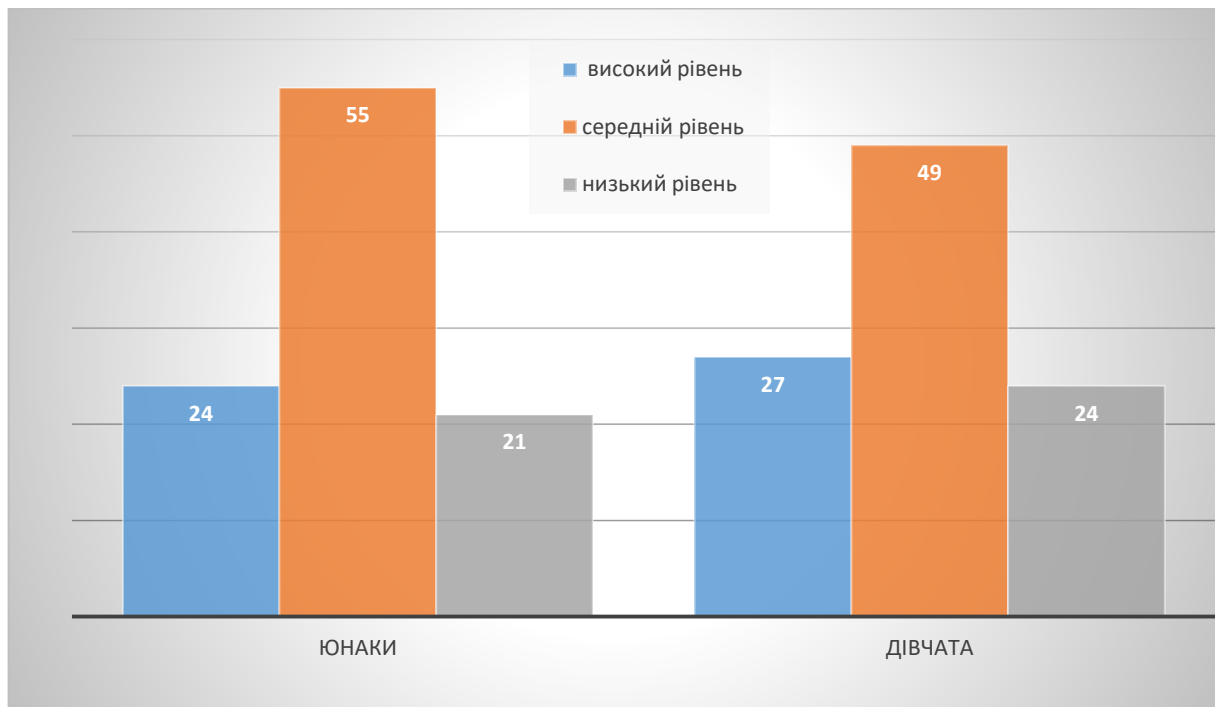


Рис. 2.4. Результати вивчення гендерних відмінностей особистісної тривожності старшокласників, %

Аналіз гендерних особливостей прояву особистісної тривожності показав, що суттєвих кількісних відмінностей між юнаками та дівчатами виявлено не було. Зокрема, високий рівень тривожності продемонстрували 27% юнаків і 25% дівчат, середній рівень – 49% юнаків і 51% дівчат, тоді як низький рівень тривожності було зафіксовано у 24% юнаків і 24% дівчат. Отримані результати свідчать про відносну подібність рівнів тривожності представників різних гендерних груп у старшому шкільному віці. Водночас це не виключає можливих відмінностей у характері переживання стану тривожності або способах її поведінкового прояву, що потребує подальшого аналізу.

За результатами проведеного дослідження було встановлено, що для більшості старшокласників характерним є середній і високий рівень особистісної тривожності. Дані психологічної діагностики були доповнені результатами спостереження за поведінкою і діяльністю учнів у навчальному середовищі, а також інформацією, отриманою під час бесід із педагогами. У

ході такого комплексного аналізу було виявлено 14 старшокласників, які продемонстрували високий рівень особистісної тривожності, серед яких 4 юнаки та 10 дівчат. З огляду на результати цим учням було запропоновано участь у спеціально розробленій тренінговій програмі, спрямованій на зниження загального рівня особистісної тривожності, формування навичок емоційної саморегуляції та подолання зовнішніх проявів тривожних переживань.

2.3. Програма психологічної корекції особистісної тривожності в учнів старших класів з урахуванням виявлених гендерних відмінностей

Старший шкільний вік характеризується підвищеним психоемоційним навантаженням, пов'язаним із необхідністю професійного самовизначення, підготовкою до підсумкових іспитів, формуванням життєвих цінностей та активним переосмисленням власної ідентичності, що нерідко супроводжується зростанням рівня внутрішнього напруження, невпевненості та тривожних переживань. У зв'язку з цим значення набуває програма психологічної корекції особистісної тривожності учнів старших класів, яка б враховувала не тільки загальні закономірності формування тривожності у підлітковому та юнацькому віці, а й специфіку її прояву у представників різної статі.

Мета програми полягає у зниженні рівня особистісної тривожності учнів, розвитку навичок емоційної саморегуляції, формуванні адекватної самооцінки та впевненості у власних можливостях, а також у створенні умов для гармонізації емоційного стану юнаків і дівчат з урахуванням їх емоційного реагування.

Основні завдання програми:

1. Сприяти усвідомленню старшокласниками природи тривожності, її причин та особливостей прояву у різних життєвих ситуаціях.
2. Розвивати у старшокласників навички емоційної саморегуляції, контролю власних переживань і подолання тривожних станів.

3. Формувати адекватну самооцінку, позитивне самосприйняття та впевненість у власних можливостях і здібностях.

4. Навчити учнів конструктивних способів подолання стресових ситуацій, пов'язаних із навчальною діяльністю та соціальною взаємодією.

5. Зменшити страх негативної оцінки, помилки або невдачі у ситуаціях навчальної та соціальної діяльності.

6. Розвивати комунікативні навички та здатність до ефективної міжособистісної взаємодії з однолітками та педагогами.

7. Сприяти формуванню психологічної стійкості, здатності конструктивно реагувати на труднощі та невизначеність майбутнього.

8. Урахувати гендерні особливості переживання тривожності, зокрема відмінності у способах емоційного реагування юнаків і дівчат, та адаптувати психологічні вправи відповідно до цих особливостей.

Структуру та зміст програми психологічної корекції особистісної тривожності в учнів старших класів з урахуванням виявлених гендерних відмінностей узагальнено у табл. 2.1.

Таблиця 2.1

Програма психологічної корекції особистісної тривожності в учнів старших класів з урахуванням виявлених гендерних відмінностей

Тема заняття	Мета заняття	Вправи та ігри
Знайомство	Формування довірливої атмосфери в групі, знайомство, визначення правил взаємодії	Тренінгові вправи та ігри: «Знайомство по колу», «Моє ім'я і моя риса», «Очікування від тренінгу», «Груповий контракт», «Спільне коло довіри»
Природа тривожності	Усвідомлення сутності тривожності, її причин та проявів у повсякденному житті	Тренінгові вправи та ігри: «Мозковий штурм: що таке тривожність», «Моя тривога», «Ситуації тривоги», «Шкала хвилювання», «Обговорення життєвих прикладів»
Усвідомлення емоцій	Розвиток здатності розпізнавати та усвідомлювати власні емоційні стани	Тренінгові вправи та ігри: «Емоційний барометр», «Вгадай емоцію», «Коло емоцій», «Мій емоційний день», «Малюнок настрою»
Самооцінка і впевненість	Формування адекватної самооцінки, а також підвищення впевненості у собі	Тренінгові вправи та ігри: «Мої сильні сторони», «Комплімент по колу», «Дерево досягнень», «Я можу», «Портрет впевненої людини»
Подолання страху помилки	Усвідомлення страху помилки та розвиток готовності до	Тренінгові вправи та ігри: «Помилка як досвід», «Історія мого успіху», «Крок до мети», «Що буде, якщо...», «Сміливий вибір»

	подолання труднощів	
Керування тривогою	Формування навичок емоційної саморегуляції та зниження рівня тривожності	Тренінгові вправи та ігри: «Дихальна релаксація», «М'язове розслаблення», «Моє спокійне місце», «Візуалізація спокою», «Контроль емоцій»
Позитивне мислення	Формування позитивних установок та подолання негативних думок	Тренінгові вправи та ігри: «Позитивне переформулювання», «Скринька хороших думок», «Три хороші події», «Заміна негативних думок», «Оптимістичний погляд»
Ефективне спілкування	Розвиток навичок конструктивного спілкування та взаєморозуміння	Тренінгові вправи та ігри: «Активне слухання», «Я-повідомлення», «Рольова ситуація», «Міст взаєморозуміння», «Комплімент партнеру»
Подолання стресу	Ознайомлення зі способами подолання стресових ситуацій	Тренінгові вправи та ігри: «Мій ресурс», «Стрес і я», «Колесо балансу», «Антистрес-пауза», «Що мені допомагає»
Самопідтримка	Узагальнення отриманого досвіду та формування навичок самопідтримки	Тренінгові вправи та ігри: «Мій результат», «Що я взяв із тренінгу», «Лист собі в майбутнє», «Коло подяки», «План підтримки себе»

Програма психологічної корекції особистісної тривожності учнів старших класів з урахуванням виявлених гендерних відмінностей передбачається до реалізації у формі соціально-психологічного тренінгу, який є ефективним методом розвитку особистості, формування навичок емоційної саморегуляції та вдосконалення міжособистісної взаємодії. Такий формат роботи дає змогу створити безпечне психологічне середовище, у якому старшокласники можуть відкрито обговорювати власні переживання, усвідомлювати причини тривожних станів, а також опанувати конструктивні способи подолання емоційного напруження. Реалізація програми у тренінговій формі сприяє активному залученню учасників до роботи, розвитку рефлексії, формуванню довірливої атмосфери у групі та підвищенню ефективності психологічного впливу.

В основу програми покладено систему тренінгових занять, які включають різноманітні психологічні вправи, рольові та комунікативні ігри, вправи на самопізнання, розвиток емоційної саморегуляції, релаксаційні техніки, елементи групового обговорення та рефлексії. Використання таких методів дає змогу старшокласникам не тільки отримати нові знання про природу тривожності, але й сформувати практичні навички керування власними

емоційними станами, підвищити впевненість у собі та навчитися конструктивно реагувати на складні життєві ситуації. Особлива увага приділяється створенню умов для врахування гендерних особливостей переживання тривожності, що дає змогу адаптувати зміст вправ і завдань відповідно до специфіки реагування юнаків і дівчат.

Охарактеризуємо зміст програми психологічної корекції особистісної тривожності в учнів старших класів з урахуванням гендерних відмінностей.

Заняття 1. Знайомство

Мета заняття – створення безпечної психологічної атмосфери, формування довіри між учасниками групи та ознайомлення старшокласників із принципами роботи тренінгової програми. На початку ведучий організовує знайомство учасників, розповідає про мету та структуру тренінгу, а також підкреслює важливість активної участі кожного старшокласника у спільній діяльності. У ході заняття використовуються вправи та ігри, спрямовані на активізацію групової взаємодії та встановлення довірливих стосунків між учасниками. У вправі «Знайомство по колу» кожен старшокласник називає своє ім'я та коротко розповідає про себе, що допомагає учасникам краще пізнати один одного та створює атмосферу відкритості. У грі «Моє ім'я і моя риса» учасники поєднують своє ім'я з певною позитивною характеристикою, що сприяє розвитку позитивного самосприйняття. Вправа «Очікування від тренінгу» передбачає висловлення учасниками власних очікувань і побажань щодо майбутніх занять, що допомагає визначити індивідуальні потреби групи.

Заняття 2. Природа тривожності

Метою заняття є формування у старшокласників розуміння сутності тривожності, її причин та особливостей прояву у різних життєвих ситуаціях. У межах заняття застосовуються різноманітні вправи та інтерактивні методи. Під час вправи «Мозковий штурм: що таке тривожність» учасники висловлюють власні асоціації та уявлення про цей емоційний стан, що дає змогу активізувати групову дискусію. Вправа «Моя тривога» передбачає індивідуальне осмислення старшокласниками ситуацій, які викликають у них відчуття хвилювання або напруження. У грі «Ситуації тривоги» учасники аналізують різні життєві

ситуації та обговорюють можливі емоційні реакції на них. Вправа «Шкала хвилювання» дає змогу старшокласникам оцінити рівень власної тривоги у різних обставинах та порівняти його з досвідом інших учасників. Завершується заняття колективним обговоренням життєвих прикладів, під час якого учасники роблять висновки щодо причин і наслідків тривожних переживань.

Заняття 3. Усвідомлення емоцій

Метою заняття є розвиток у старшокласників здатності усвідомлювати власні емоційні переживання, розпізнавати різні емоційні стани та розуміти їх вплив на поведінку і діяльність. У межах заняття використовуються вправи, спрямовані на розвиток здатності розпізнавати та усвідомлювати власні емоції. У вправі «Емоційний барометр» учасники оцінюють свій емоційний стан за умовною шкалою, що допомагає їм усвідомити рівень власних переживань. У грі «Вгадай емоцію» старшокласники за допомогою міміки та жестів демонструють різні емоційні стани, а інші учасники намагаються їх розпізнати. Вправа «Коло емоцій» передбачає обговорення різних емоційних станів і ситуацій, у яких вони можуть виникати. У процесі виконання вправи «Мій емоційний день» учасники аналізують власні переживання протягом дня та визначають фактори, що впливають на їх стан. Завершується заняття вправою «Малюнок настрою».

Заняття 4. Самооцінка і впевненість

Метою заняття є формування у старшокласників адекватної самооцінки, розвиток позитивного самосприйняття та підвищення впевненості у власних можливостях. Під час заняття застосовуються вправи, спрямовані на формування позитивного самосприйняття. У вправі «Мої сильні сторони» старшокласники визначають власні позитивні якості та діляться ними з іншими учасниками. У процесі виконання вправи «Комплімент по колу» учасники висловлюють один одному щирі позитивні характеристики, що сприяє зміцненню групової підтримки. Вправа «Дерево досягнень» передбачає створення символічного образу власних успіхів, що допомагає учасникам усвідомити власні досягнення. У грі «Я можу» старшокласники висловлюють свої здібності та можливості.

Заняття 5. Подолання страху помилки

Метою заняття є усвідомлення природи страху помилки та формування готовності до конструктивного ставлення до власних невдач. У межах заняття використовуються вправи, спрямовані на переосмислення ставлення до помилок. У вправі «Помилка як досвід» учасники обговорюють власні життєві ситуації, у яких помилка стала джерелом нового досвіду. Вправа «Історія мого успіху» передбачає розповідь про ситуації, у яких учасники змогли подолати труднощі. У грі «Крок до мети» старшокласники визначають невеликі кроки, які допомагають досягти поставлених цілей. Вправа «Що буде, якщо...» спрямована на аналіз можливих наслідків помилки та формування більш реалістичного ставлення до них. Завершується заняття вправою «Сміливий вибір», у межах якої учасники символічно демонструють готовність діяти попри страх помилки.

Заняття 6. Керування тривогою

Метою заняття є формування у старшокласників навичок емоційної саморегуляції та опанування ефективних способів зниження рівня тривожності. У межах заняття застосовуються вправи, спрямовані на розвиток умінь керувати власними емоційними станами. У вправі «Дихальна релаксація» учасники опановують техніку повільного та глибокого дихання, що допомагає знизити фізіологічні прояви тривоги. Вправа «М'язове розслаблення» передбачає поступове напруження і розслаблення різних груп м'язів, що сприяє зниженню тілесного напруження. У вправі «Моє спокійне місце» старшокласники за допомогою уяви створюють образ простору, у якому вони почуваються спокійно.

Заняття 7. Позитивне мислення

Метою заняття є формування у старшокласників позитивних когнітивних установок та розвиток уміння змінювати негативні думки на конструктивні. У ході заняття використовуються вправи, спрямовані на формування позитивного мислення. У вправі «Позитивне переформулювання» вони вчаться змінювати негативні висловлювання на більш конструктивні та підтримувальні. Вправа «Скринька хороших думок» передбачає записування позитивних тверджень, які

допомагають підвищити впевненість у собі. У процесі виконання вправи «Три хороші події» старшокласники згадують позитивні моменти свого дня, що сприяє розвитку вдячності та оптимізму. Вправа «Заміна негативних думок» допомагає усвідомити власні деструктивні установки та знайти альтернативні способи мислення. Завершується заняття вправою «Оптимістичний погляд», у межах якої учасники аналізують складні ситуації з позиції можливостей.

Заняття 8. Ефективне спілкування

Метою заняття є розвиток у старшокласників навичок конструктивного спілкування та формування здатності до взаєморозуміння у міжособистісній взаємодії. У межах заняття використовуються вправи, спрямовані на розвиток комунікативних умінь. У вправі «Активне слухання» учасники тренуються уважно сприймати інформацію, не перебиваючи співрозмовника. Вправа «Я-повідомлення» допомагає старшокласникам висловлювати власні почуття без звинувачень і конфліктів. У рольовій грі «Рольова ситуація» учасники розігрують типові ситуації спілкування, що дає змогу краще зрозуміти різні стилі взаємодії. Вправа «Міст взаєморозуміння» спрямована на пошук спільних інтересів і точок дотику між учасниками. Завершується заняття вправою «Комплімент партнеру», у межах якої старшокласники вчаться висловлювати позитивне ставлення один до одного.

Заняття 9. Подолання стресу

Метою заняття є ознайомлення старшокласників із психологічними способами подолання стресових ситуацій та формування навичок підтримання внутрішньої рівноваги. У межах заняття використовуються вправи, спрямовані на розвиток психологічної стійкості. У вправі «Мій ресурс» учасники визначають власні внутрішні та зовнішні ресурси підтримки. Вправа «Стрес і я» передбачає обговорення індивідуальних способів реагування на стресові ситуації. У процесі виконання вправи «Колесо балансу» старшокласники аналізують різні сфери свого життя та визначають, які з них потребують уваги. Вправа «Антистрес» допомагає учасникам опанувати техніки відновлення емоційної рівноваги. Завершується заняття вправою «Що мені допомагає», у межах якої учасники діляться власними способами подолання стресу.

Заняття 10. Самопідтримка

Метою заняття є узагальнення досвіду участі у програмі, усвідомлення досягнутих змін та формування навичок самопідтримки у подальшому житті. У межах заняття використовуються вправи, спрямовані на підбиття підсумків і формування навичок самопідтримки. У вправі «Мій результат» старшокласники визначають власні досягнення під час участі у програмі. Вправа «Що я взяв із тренінгу» передбачає усвідомлення найбільш цінного досвіду, отриманого у процесі занять. У вправі «Лист в майбутнє» учасники формулюють побажання та настанови для себе на майбутнє. Вправа «Коло подяки» спрямована на висловлення вдячності учасникам групи за підтримку і співпрацю. Завершується заняття вправою «План підтримки себе», у межах якої учні визначають конкретні способи збереження емоційної рівноваги у повсякденному житті.

Отже, програма психологічної корекції особистісної тривожності старшокласників спрямована на розвиток емоційної саморегуляції, формування адекватної самооцінки, підвищення впевненості у власних можливостях та опанування конструктивних способів подолання тривожних переживань. Послідовна організація тренінгових занять, що включають інтерактивні вправи, психологічні ігри, елементи групового обговорення та рефлексії, створює умови для активного залучення учнів до процесу особистісного розвитку.

Висновки до розділу 2

1. Для вивчення особливостей особистісної тривожності старшокласників та її гендерних відмінностей використано комплекс валідних і надійних методик. Результати дослідження засвідчили, що для більшості учнів характерний середній рівень особистісної тривожності, тоді як частина учнів демонструє підвищені показники тривожності. Гендерний аналіз показав відсутність суттєвих кількісних відмінностей щодо рівнів тривожності юнаків і дівчат, однак спостерігаються індивідуальні риси переживання емоційних станів.

2. На основі результатів дослідження розроблено програму психологічної корекції особистісної тривожності старшокласників, реалізовану у формі соціально-психологічного тренінгу. Програма включає 10 занять, спрямованих на розвиток емоційної саморегуляції, формування позитивної самооцінки, підвищення впевненості у власних можливостях та опанування конструктивних способів подолання тривожності.

ВИСНОВКИ

Теоретичне обґрунтування та емпіричне вивчення гендерних відмінностей особистісної тривожності учнів старших класів дали змогу розробити програму психологічної корекції, а також зробити такі висновки.

1. Проаналізовано наукові підходи до висвітлення проблеми особистісної тривожності у зарубіжній та українській психології. Аналіз наукових джерел засвідчив, що проблема тривожності посідає важливе місце у сучасній психологічній науці та розглядається у межах різних теоретичних підходів, кожен з яких по-своєму пояснює її природу, причини виникнення та особливості прояву. У межах психоаналітичного підходу тривожність інтерпретується як результат внутрішньоособистісних конфліктів і психологічних суперечностей, що виникають між різними інстанціями психіки. Неофройдистські та особистісні концепції розглядають тривожність як наслідок порушених соціальних взаємин, дефіциту емоційної підтримки та відчуття ізольованості. Біхевіористичний і когнітивний підходи пов'язують формування тривожності з особливостями навчання, досвідом взаємодії з довкіллям та специфікою когнітивної оцінки життєвих ситуацій. Представники гуманістичної та екзистенційної психології трактують тривожність як прояв пошуку сенсу життя, невідповідності між реальним і бажаним образом Я, а також як природний супровід особистісного розвитку. У вітчизняній психології проблема тривожності розглядається у контексті особистісно-діяльнісного та соціально-психологічного підходів, які акцентують увагу на ролі довкілля, діяльності та соціалізації.

2. З'ясовано соціально-психологічні детермінанти виникнення та прояву особистісної тривожності у старшому шкільному віці. До таких детермінант віднесено особливості самооцінки, рівень упевненості у власних можливостях, характер когнітивних установок, здатність до емоційної саморегуляції, а також наявність внутрішніх особистісних конфліктів і досвіду переживання стресових ситуацій. Важливу роль у формуванні тривожності відіграють такі чинники, як страх помилки та негативної оцінки, перфекціоністські установки, високий рівень домагань при недостатній впевненості у їх досягненні, схильність до негативних очікувань і надмірної рефлексії. У старшому шкільному віці ці детермінанти посилюються складністю процесу самовизначення, необхідністю прийняття важливих життєвих рішень та підвищеними вимогами соціального середовища. Сукупний вплив цих чинників формує індивідуальну схильність старшокласників до переживання підвищеної тривожності, що проявляється у внутрішньому напруженні, невпевненості у власних силах та підвищеній чутливості до зовнішнього оцінювання. Водночас гендерні особливості соціалізації та емоційного реагування визначають специфіку прояву тривожності у юнаків і дівчат, що необхідно враховувати у процесі психодіагностики.

3. Проведено емпіричне дослідження особливостей прояву особистісної тривожності у старшокласників різної статі. Зокрема, за результатами шкали тривожності Дж. Тейлор встановлено, що 9% учнів мають дуже високий рівень тривожності, 24% – високий, 39% – середній з тенденцією до підвищення, 16% – середній з тенденцією до зниження, тоді як 12% характеризуються низьким рівнем тривожності. Дані шкали самооцінки тривожності Ч. Спілбергера – Ю. Ханіна показали, що 27% старшокласників мають високий рівень особистісної тривожності, 42% – помірний, а 31% – низький, тоді як щодо реактивної тривожності 34% учнів демонструють високий рівень, 47% – помірний і 19% – низький. За результатами методики «Самооцінка психічних станів» Г. Айзенка встановлено, що 22% учнів мають високий рівень тривоги, 52% – середній, а 26% – низький; показники фрустрації становлять відповідно 14%, 46% і 39%, агресивності – 27%, 41% і 32%, а ригідності – 11%, 37% і 52%.

Узагальнення результатів усіх методик дало змогу визначити загальний розподіл рівнів особистісної тривожності: високий рівень виявлено у 23% учнів, середній – у 51%, а низький – у 26%, що свідчить про переважання її помірною рівня.

Аналіз гендерних відмінностей особистісної тривожності старшокласників засвідчив, що суттєвих кількісних розбіжностей між юнаками та дівчатами у загальному рівні тривожності не виявлено. Зокрема, високий рівень особистісної тривожності продемонстрували 27% юнаків і 25% дівчат, середній рівень характерний для 49% юнаків і 51% дівчат, тоді як низький рівень тривожності зафіксовано у 24% представників обох груп. Отримані результати свідчать про відносно подібний рівень переживання тривожності у старшокласників різної статі. Водночас варто зазначити, що хоча кількісні показники є близькими, характер переживання тривожності та способи її прояву можуть мати певні гендерні особливості, зумовлені специфікою соціалізації, емоційної експресії та особистісних установок юнаків і дівчат. Так, дівчата частіше демонструють більш виражену емоційну чутливість і схильність до внутрішніх переживань, тоді як юнаки можуть частіше проявляти тривожність через поведінкові реакції або прагнення до уникнення складних ситуацій.

4. Розроблено програму психологічної корекції особистісної тривожності в учнів старших класів з урахуванням виявлених гендерних відмінностей, яка передбачає систему тренінгових занять, спрямованих на розвиток емоційної саморегуляції, формування позитивної самооцінки, підвищення впевненості учнів у власних можливостях та розвиток конструктивних способів подолання тривожних переживань. Програма включає 10 занять, спрямованих на розвиток емоційної саморегуляції, формування позитивної самооцінки, підвищення впевненості у власних можливостях та опанування конструктивних способів подолання тривожності. Послідовна організація таких занять, у складі яких інтерактивні вправи, ігри, елементи групового обговорення та рефлексії, створює умови для активного залучення учнів до процесу особистісного розвитку. Зміст програми охоплює тренінгові вправи, рольові ігри, елементи

групового обговорення і рефлексії, що сприяють залученню учнів до процесу самопізнання, саморегуляції та особистісного розвитку. Особлива увага приділяється врахуванню гендерних особливостей переживання тривожності, що дає змогу адаптувати зміст до специфіки емоційного реагування юнаків і дівчат.

Перспективами дослідження може бути апробація програми, спрямованої на зниження рівня особистісної тривожності, розвиток психологічної стійкості та покращення емоційного благополуччя старшокласників.

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.
- 6а. Гірняк А.Н., Гірняк Г.С. Формовияви девіантної поведінки у сучасних молодіжних субкультурах та їх соціально-психологічний аналіз. *Психологія і суспільство*. 2023. № 1. С. 199-204.

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. *PsychosomaticMedicineandGeneralPractice*. 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 : ВАНУ, 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.
- 46а. Фурман А.В., Гірняк А.Н. Психологічне у змістовленні взаємообміну у контексті соціальної взаємодії. *Україна в умовах реформування правової системи: сучасні реалії та міжнародний досвід* : матеріали III міжнар. наук.-практ. конф., м. Тернопіль, 20-21 квіт. 2018 р. Тернопіль : Економічна думка, 2018. С. 333–336.
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. Яценко Е. Як подолати підвищену тривожність під час війни. URL: <https://op.ua/news/lifehack/yak-podolati-pidvischenu-trivozhnist-pid-chas-viyni-poradi-psihologiv>.

ДОДАТКИ

Додаток П

Розробки занять програми психологічної корекції особистісної тривожності в учнів старших класів з урахуванням виявлених гендерних відмінностей

Заняття 1. Знайомство.

Мета: знайомство учасників групи, обговорення мотивації участі в тренінгу, вироблення правил групової роботи, створення атмосфери довіри та психологічної безпеки.

Матеріали: заготовки правил і аркуш для їх доповнень, папір формату А4, ватмани, кольорові олівці, маркери, ватман-заготовка для обговорення очікувань від роботи в групі, стікери різних кольорів.

1. Привітання, ознайомлення з особливостями роботи в групі.

Ведучий представляється, коротко розповідає про себе, ознайомлює учасників з метою та завданнями роботи, за потреби відповідає на їх запитання.

2. Вправа «Знайомство».

Учасники обирають для спілкування в групі той варіант свого імені, який є для них найбільш приємним, коротко розповідають про себе (свої інтереси, захоплення), відповідають на запитання: «Чому я тут?».

3. Обговорення правил групової роботи.

Ведучий повідомляє учасникам основні правила групової роботи, далі група обговорює їх та, за потреби, додає свої (Наприклад: правило «Без запізнень», «Тут і тепер», «Повага до іншого», «Оцінка дій, а не особистості інших», «Дотримання конфіденційності» тощо). Правила записують на ватмані, який використовуватиметься впродовж всього циклу занять. В учасників є можливість додавати нові правила під час роботи групи.

4. Обговорення очікувань від роботи в групі.

Учасники фіксують свої очікування від тренінгу на стікерах – «листочках», які розташовують на «дереві надій». Впродовж занять вони матимуть змогу переглядати ці записи, відзначаючи, чого вдалося досягти.

5. Вправа «Пошук схожості».

Учасники по черзі підводяться з місця і просять підвестись всіх, хто має схожі уподобання, інтереси, особливості і т. п. Наприклад, «Нехай встануть всі, хто любить футбол», «Нехай встануть всі, у кого є брат чи сестра».

6. Вправа «Інтерв'ю».

Учасники об'єднуються в пари і по черзі беруть одне в одного інтерв'ю, запитуючи про: ім'я; три речі, які подобаються в житті найбільше; кредо. Після завершення інтерв'ю учасники представляють портрети своїх співрозмовників (малюнок, представлення у вигляді образів та асоціацій).

7. Вправа «Шукаю друга».

Інструкція: «Кожна людина мріє про те, щоб знайти справжнього друга. Комуś із Вас напевно вже пощастило, і такий друг у нього є. А хтось його ще не знайшов. З цього моменту Ви маєте можливість написати оголошення під рубрикою: «Шукаю друга». Зробити це потрібно так, щоби саме Ваше оголошення привернуло увагу, було цікавим і творчим. На аркушах паперу Ви можете написати про себе та свої захоплення, намалювати свій портрет чи образ бажаного друга, список ваших вимог до нього, властивостей, якими він

повинен володіти, тощо. У Вас є 10 хвилин для написання оголошення.» Після написання оголошення розташовуються так, щоб учасники могли вільно прочитати кожне з них. Кожен учасник може поставити всього три позначки на тих оголошеннях, з авторами яких він хотів би познайомитись. Учні забирають свої роботи та підраховують кількість потенційних друзів. Вправа завершується обговоренням:

- Чим характеризується те оголошення, яке набрало найбільшу кількість зацікавлених відповідей?

- Що заважало Вам відгукнутися на інші оголошення?

Ведучому важливо акцентувати увагу, які вимоги та характеристики автори оголошень ставлять до бажаного друга, а які натомість пропонують самі.

8. Домашнє завдання.

Учасники отримують заготовки із зображенням квітки. В середині пелюсток кожен учасник вказує: три речі, що йому подобаються, три речі, що йому не подобаються, ім'я людини, якою він захоплюється, що би він хотів зробити в житті, чим саме він пишається.

9. Заключний шерінг.

Учасників просять розповісти про свої переживання наприкінці заняття та загальне враження від нього.

10. Ритуал прощання.

Група самостійно обирає прийнятний для учасників ритуал, яким завершуватиметься кожне заняття.

Заняття 2. Розвиток навичок ефективної комунікації.

Мета: формування уявлення про значення бар'єрів спілкування, формування навичок ефективної комунікації.

Матеріали: папір формату А4, кольорові олівці, маркери, заготовка для вправи «Зіпсований телефон».

1. Вступний шерінг. Учасників просять розповісти, з яким настроєм вони прийшли на заняття.

2. Обговорення домашнього завдання.

3. Вправа «Малювання в парі».

Учасники об'єднуються в пари. Кожна пара отримує листок паперу та один олівець на двох. При цьому ведучий дає партнерам вказівку малювати різні предмети. Завдання учасників: не перемовляючись, намалювати обидва зображення, разом тримаючи олівець. При обговоренні важливо звернути увагу на те, які виникали труднощі при виконанні вправи, хто готовий був поступатись, а хто прагнув домінувати, яка з пар швидко і успішно виконала завдання і чому.

4. Вправа «Кордони».

Учасники об'єднуються в пари. Один з партнерів залишається на місці, інший відходить від нього приблизно на метр. За командою ведучого учасники починають наближатись до своїх партнерів. Учасники, що стоять нерухомо, зупиняють партнерів командою «Стоп», коли відстань стає для них некомфортною. Вправа повторюється зі зміною ролей в парі. Якщо завдання видається учасникам надто легким, його можна повторити, змінивши інструкцію – в такому випадку партнер, до якого наближаються, заплющує очі і намагається визначити свої границі наосліп. Вправа дає можливість кожному учаснику визначити власні межі і є підґрунтям для розмови про бар'єри спілкування.

5. Вправа «Скляні двері».

Учасники об'єднуються в пари. Інструкція: «Уявіть собі, що Ви сідаєте в тролейбус. Один з Вас встиг зайти всередину, інший – ні, коли двері зачинились. Тепер Ви розділені скляними дверима. Чути одне одного Ви вже не можете, проте прекрасно бачите співрозмовника. Той, хто залишився на зупинці, хоче повідомити іншому місце та час наступної зустрічі. На це є хвилина – потім тролейбус поїде». Учасники стають обличчям одне до одного на відстані 1-1,5 метрів, ведучий дає команду: «Двері зачиняються», учасники «розмовляють» крізь них, через хвилину ведучий говорить: «Тролейбус поїхав», спілкування закінчується. Учасники міняються ролями. При

обговоренні партнери уточнюють передані повідомлення. Важливо акцентувати увагу на питаннях:

- Чи були пари, які максимально точно передали повідомлення?
- Чи є учасники, яким не вдалося зрозуміти одне одного?
- Яким способом передавали інформацію пари?

6. Вправа «Зіпсований телефон».

Всі учасники, крім одного, виходять з кімнати. Тому, хто залишився, ведучий передає в усній формі повідомлення, що складається з кількох фраз. Учасник кличе до кімнати наступного і передає повідомлення йому, той – наступному і т.д. При цьому неминуче виникають і накопичуються спотворення інформації. Останній учасник розповідає усім свій варіант повідомлення, потім ведучий зачитує оригінал. Вправа дозволяє продемонструвати спотворення інформації в процесі спілкування і механізм виникнення непорозумінь та пліток.

Обговорення:

- Що викликало спотворення інформації?
- Які блоки повідомлення постраждали в першу чергу?
- Що слід робити, щоб інформація передавалась точно?
- Чи варто вірити інформації, отриманій через треті руки? [46].

7. Вправа «Естафета малюнків».

Учасники сидять у колі. Кожен з них отримує листок паперу, задумує малюнок і зображує його, але не повністю, а тільки одну деталь, за якою можна здогадатись, яке зображення планується. Потім кожен передає свій малюнок сусіду зліва, а сам, відповідно, отримує малюнок сусіда, який сидить праворуч від нього. На отриманих малюнках швидко домальовується одна деталь, після чого вони знову передаються. Так триває доти, поки кожен малюнок не пройде повне коло і повернеться до власника. Учасники обговорюють, що саме вони хотіли зобразити і як продовжились їхні малюнки.

8. Домашнє завдання.

Учасники отримують заготовки із зображенням кола, поділеного на 7 секторів, в центрі якого слід написати власне ім'я. Кожен сектор містить незакінчене речення, яке учасники доповнюють на власний розсуд. Наступного заняття, під час обговорення домашнього завдання, учні мають можливість дописати свої імена на роботах тих учасників, які дали схожі відповіді.

Зразок незакінчених речень.

1. Успішно спілкуватись мені заважає...
 2. Якщо я відчуваюсь некомфортно у спілкуванні, то це через...
 3. Мій найсильніший страх...
 4. Мене часто тривожить...
 5. Я хотів (хотіла) би звільнитись від...
 6. Досягати поставленої мети мені заважає...
 7. Я відчуваюсь впевнено, коли...
- 8. Заключний шерінг. Ритуал прощання.**