

**КИЇВСЬКИЙ ІНСТИТУТ СУЧАСНОЇ ПСИХОЛОГІЇ ТА
ПСИХОТЕРАПІЇ**

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА МАГІСТРА

на тему:

**Вплив самооцінки та рівня тривожності на соціально-психологічну
адаптацію старшокласників до умов невизначеності**

Здобувача (ки) 2 курсу КП-245 групи

Спеціальності 053 Психологія

Освітньо-професійна програма

Клінічна психологія

Степана ПОРПЛИЦІ

(прізвище та ініціали)

Керівники

Олена ІНЮТИНА, доктор філософії в галузі
психології,

Тарас КАРАМУШКА, к.психол.н., доц.

(прізвище та ініціали, вчене звання, науковий ступінь)

Робота рекомендована до захисту
рішенням кафедри клінічної психології та кафедри соціальної психології

Протокол №11 від « 22 » червня 2026р.

Зав. кафедри клінічної психології _____
підпис (наукова ступінь, вчене звання, прізвище, ім'я, по батькові) Д.психол.н., с.н.с., Лисенко І.П.

Зав. кафедри соціальної психології _____
підпис (наукова ступінь, вчене звання, прізвище, ім'я, по батькові) к.психол.н., доц., Трофімова Д.О.

Київ–2026

ЗМІСТ

ВСТУП.....	4
-------------------	----------

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ САМООЦІНКИ ТА ТРИВОЖНОСТІ У СТАРШОКЛАСНИКІВ..... 12

1.1 Поняття та психологічна структура самооцінки особистості.....	12
1.2 Психологічна характеристика тривожності та її види в учнів старшої школи.....	18
1.3 Теоретичні підходи до вивчення взаємозв'язку самооцінки та рівня тривожності.....	24
1.4 Соціально-психологічна адаптація старшокласників до умов невизначеності у зв'язку з емоційно-оцінною сферою.....	31
1.5 Висновки до першого розділу.....	34

РОЗДІЛ 2. ОРГАНІЗАЦІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ ВПЛИВУ САМООЦІНКИ ТА ТРИВОГИ НА РІВЕНЬ ТОЛЕРАНТНОСТІ ДО НЕВИЗНАЧЕНОСТІ..... 37

2.1 Про місце проведення та розподіл вибірки.....	37
2.2 Використані методики для дослідження самооцінки, тривоги та рівня толерантності до невизначеності.....	41
2.3 Висновок до розділу.....	49

РОЗДІЛ 3 ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ВПЛИВУ САМООЦІНКИ ТА ТРИВОГИ НА РІВЕНЬ АДАПТАЦІХ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ51

3.1 Аналіз і узагальнення результатів емпіричного дослідження стосовно самооцінки та її впливу на тривожні прояви.....	51
3.2. Дослідження впливу тривожності та самооцінки на адаптацію та толерантність до невизначеності у старшокласників.....	63
3.3 Підсумки емпіричного аналізу.....	74

РОЗДІЛ 4 ПРАКТИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ ТА ПРОГРАМА ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ ДЛЯ ЗНИЖЕННЯ ТРИВОЖНОСТІ Й ПІДВИЩЕННЯ САМООЦІНКИ СТАРШОКЛАСНИКІВ.....

4.1. Обґрунтування програми психологічного супроводу на основі виявлених емпіричних закономірностей.....	76
4.2. Практичні техніки КПТ для корекції дисфункціональних переконань та стабілізації самооцінки.....	79
4.3. Інструменти зниження особистісної та шкільної тривожності в умовах невизначеності.....	85
4.4. Комплексні рекомендації для шкільних психологів, педагогів та батьків щодо створення адаптивного середовища.....	93
Висновки до розділу.....	99
ВИСНОВКИ.....	101

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ.....

104

ВСТУП

Актуальність теми. Старші класи є дуже не простим часом, коли на підлітків тисне все одразу: підготовка до ЗНО, вибір професії та постійні думки "чи достатньо я хороший?". Саме в цьому віці формується ставлення до себе, і якщо воно хибне, виникає тривога. Сучасні школярі живуть у постійному стресі через навчання та невизначеність, особливо в умовах війни. Тому важливо зрозуміти, як саме самооцінка впливає на рівень тривожності, щоб вчасно допомогти підліткам впоратися з цим навантаженням

Відтак проблема взаємозв'язку самооцінки та тривожності у старшокласників набуває особливої актуальності у сучасних умовах розвитку суспільства, коли молоде покоління стикається з підвищеними вимогами до академічної успішності, необхідністю професійного самовизначення та адаптації до швидких соціальних змін [19, с. 390; 20, с. 148]. Старший шкільний вік характеризується інтенсивним становленням самосвідомості, формуванням стійкої самооцінки та ідентичності особистості. Саме у цей період відбувається перехід від підліткової залежності до дорослої самостійності що супроводжується численними психологічними труднощами та емоційними переживаннями. Самооцінка як центральний компонент самосвідомості виступає регулятором поведінки старшокласника, впливає на його навчальну мотивацію, взаємостосунки, життєві цілі та плани [18, с. 122].

Тривожність є однією з найпоширеніших психологічних проблем сучасних старшокласників. Це суттєво знижує якість їхнього життя та перешкоджає повноцінному розвитку особистості. За даними численних досліджень, рівень тривожності серед учнів старшої школи неухильно зростає протягом останніх десятиліть, що пов'язано з інтенсифікацією навчального процесу, підвищенням конкуренції, невизначеністю майбутнього. Високий рівень тривожності негативно впливає на когнітивні

процеси, знижує продуктивність навчальної діяльності, призводить до соматичних проблем та може стати основою для формування тривожних розладів у дорослому віці.

Взаємозв'язок між самооцінкою та тривожністю має складний та багатоаспектний характер. Низька самооцінка створює сприятливий ґрунт для виникнення та закріплення тривожності, оскільки особа з негативним ставленням до себе схильна сприймати світ як загрозливий, очікувати невдач, негативно інтерпретувати події. Водночас постійне перебування у стані тривоги призводить до зниження самооцінки через переживання власної неспроможності впоратися з ситуацією, почуття безпорадності [24, с. 101]. Розірвання цього замкненого кола потребує глибокого розуміння механізмів взаємовпливу самооцінки та тривожності, що обґрунтовує актуальність даного дослідження.

Водночас, взаємодія самооцінки та тривожності безпосередньо визначає адаптивний потенціал особистості. Соціально-психологічна адаптація старшокласника в умовах сучасних викликів – це не просто пристосування до навчання, а здатність зберігати внутрішню стабільність та продуктивність у ситуаціях з високим рівнем невизначеності. Саме адекватна самооцінка виступає внутрішнім ресурсом, який мінімізує деструктивний вплив тривоги, дозволяючи учню ефективно реалізувати свої комунікативні та поведінкові стратегії в новому середовищі.

Особливої актуальності проблема набуває у контексті професійного самовизначення старшокласників. Вибір майбутньої професії, підготовка до зовнішнього незалежного оцінювання вступ до вищих навчальних закладів є потужними стресорами, що активізують тривожність. Адекватна самооцінка дозволяє старшокласнику реально оцінити свої можливості, зробити обґрунтований професійний вибір, впевнено рухатися до поставленої мети. Занижена самооцінка призводить до сумнівів у

правильності вибору, страху не впоратися з навчанням, відмови від амбітних цілей, що обмежує можливості самореалізації молодого людини.

Пандемія COVID-19 та військовий стан в Україні, створили додаткові виклики для психологічного добробуту старшокласників. Дистанційне навчання, соціальна ізоляція, невизначеність майбутнього, втрата звичного укладу життя призвели до підвищення загального рівня тривожності у суспільстві. У таких умовах формування стійкої позитивної самооцінки, розвиток копінг-стратегій, психологічна підтримка стають особливо необхідними для підтримання психічного здоров'я молодого покоління. Вивчення взаємозв'язку самооцінки та тривожності у старшокласників дозволяє розробити ефективні програми психологічної допомоги та профілактики [6, с. 9].

В умовах воєнного стану та постійної соціальної напруги, питання адаптації набуває критичного значення, оскільки звичні копінг-механізми підлітків часто виявляються недостатніми. Невизначеність майбутнього вимагає від старшокласника не лише емоційної стійкості, а й високої толерантності до невідомості. У цьому контексті соціально-психологічна адаптація розглядається як інтегральна характеристика, що демонструє, наскільки успішно підліток інтегрує свій внутрішній досвід (самооцінку) та емоційні реакції (тривожність) для подолання кризових умов.

Недостатня розробленість практичних аспектів психологічної роботи з формування адекватної самооцінки та зниження тривожності у старшокласників також обґрунтовує актуальність дослідження. Хоча теоретичні основи взаємозв'язку цих психологічних характеристик достатньо вивчені, існує потреба у розробці конкретних методів та технік роботи, адаптованих до умов сучасного освітнього середовища. Результати емпіричного дослідження особливостей прояву самооцінки та тривожності у старшокласників можуть стати основою для створення ефективних

профілактичних програм, що забезпечить психологічне здоров'я та успішну соціалізацію учнівської молоді [28, с. 127].

Незважаючи на значну кількість досліджень окремих аспектів тривожності, механізми того, як саме самооцінка опосередковує процес адаптації до умов радикальної невизначеності, залишаються недостатньо висвітленими. Існує нагальна потреба у визначенні тих параметрів адаптивності, які дозволяють старшокласникам зберігати психологічне здоров'я та успішно соціалізуватися, попри зовнішні дестабілізуючі чинники.

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити вплив самооцінки та тривоги на адаптацію до умов невизначеності учнів старшої школи.

Завдання дослідження:

1. Проаналізувати теоретико-методологічні підходи до вивчення самооцінки, тривожності та соціально-психологічної адаптації старшокласників у сучасній психологічній літературі
2. Обґрунтувати та дібрати комплекс діагностичного інструментарію для дослідження рівнів тривожності, особливостей самооцінки та показників адаптивності в умовах невизначеності
3. Виявити характер взаємозв'язків між параметрами самооцінки та різними видами тривожності (особистісною, ситуативною, шкільною) у старшокласників.
4. Емпірично встановити вплив показників тривожності та самооцінки на загальний рівень соціально-психологічної адаптації та толерантності до невизначеності учнів.
5. Розробити практичні рекомендації для шкільних психологів та педагогів щодо психологічного супроводу старшокласників з метою зміцнення їхнього адаптивного потенціалу

Об'єкт дослідження: процес соціально-психологічної адаптації учнів старшого шкільного віку в умовах невизначеності

Предмет дослідження: вплив самооцінки та рівнів особистісної, ситуативної та шкільної тривожності на особливості адаптації старшокласників до умов невизначеності.

Практичне значення роботи Практичне значення роботи полягає у можливості впровадження результатів дослідження в діяльність психологічних служб закладів освіти та центрів психологічної допомоги для організації комплексної підтримки старшокласників. Розроблені рекомендації можуть слугувати методичним підґрунтям для створення профілактичних програм і тренінгів резистентності, спрямованих на стабілізацію самооцінки та зниження тривожності в умовах воєнного стану. Результати дослідження можуть бути інтегровані в програми підготовки випускників до НМТ як інструмент подолання стресу в ситуаціях "контрольованої невизначеності", а також використані у консультативній роботі з батьками для гармонізації дитячо-батьківських стосунків. Крім того, матеріали роботи мають прикладну цінність для розробки спеціалізованого просвітницького контенту в соціальних мережах, що сприятиме дистанційній психологічній підтримці та самопомозі підлітків у кризові періоди.

Теоретичне значення роботи: полягає у систематизації та узагальненні сучасних наукових підходів до вивчення взаємозв'язку самооцінки, рівнів тривожності та їхнього інтегративного впливу на соціально-психологічну адаптацію старшокласників.

Дослідження поглиблює теоретичні уявлення про механізми формування самооцінки як регулятивного компоненту самосвідомості та специфіку проявів особистісної, ситуативної та шкільної тривожності в умовах тривалої соціальної невизначеності.

Теоретично обґрунтовано роль толерантності до невизначеності як чинника, що опосередковує зв'язок між ставленням до себе та ефективністю адаптивних стратегій поведінки у старшому шкільному віці.

Висновки роботи розширюють розуміння динаміки емоційних станів підлітків у кризові періоди, що має значення для подальшого розвитку вікової, педагогічної та клінічної психології, а також можуть бути використані при розробці навчальних курсів із психології особистості та психодіагностики у закладах вищої освіти.

Характеристики вибірки: Емпіричну базу дослідження склали учні 9–11 класів двох закладів загальної середньої освіти м. Києва. Загальна кількість респондентів, залучених до опитування, становить 80 осіб. Віковий діапазон вибірки охоплює період від п'ятнадцяти до сімнадцяти років, що відповідає межах старшого підліткового та раннього юнацького віку. Статевий розподіл учасників дослідження є наступним: дівчат 58% та хлопців 42%. За освітнім рівнем вибірка розподілена рівномірно: учні 9-х класів складають 28%, 10-х класів – 37% осіб, а 11-х класів – 35% осіб. Формування вибірки здійснювалося за критеріями добровільної участі та належності до вікової групи, що є релевантною для вивчення рівня самооцінки, тривоги та адаптації до умов невизначеності.

Дослідницькі питання:

1. Передбачається, що існує негативний кореляційний зв'язок між рівнем самооцінки та рівнем тривожності старшокласників: чим нижча самооцінка учня, тим вищий рівень його тривожності.

2. Передбачається, що адекватна самооцінка забезпечує кращу адаптацію до навчального середовища та нижчий рівень шкільної тривожності.

3. Передбачається, що толерантність до невизначеності виступає медіатором (посередником) між особистісною тривожністю та

соціально-психологічною адаптивністю: учні з високою тривожністю, але високою толерантністю до невідомості, демонструють вищий рівень адаптації, ніж їхні однолітки з низькою толерантністю.

4. Припускається, що самооцінка має сильніший кореляційний зв'язок із комунікативним потенціалом, тоді як ситуативна тривожність сильніше впливає на поведінкову регуляцію старшокласників

Новизна роботи полягає у комплексному дослідженні взаємозв'язку самооцінки та різних видів тривожності (особистісної, ситуативної, шкільної) у старшокласників. У роботі вперше проаналізовано особливості цього взаємозв'язку в умовах сучасних викликів, та їх вплив на можливість адаптації та умов "контрольованої невизначеності" зокрема у період воєнного стану. Розроблено практичні рекомендації, які враховують специфіку сучасного освітнього середовища та актуальні потреби старшокласників у психологічній підтримці.

Методи дослідження. У роботі використовувалися теоретичні методи: аналіз, синтез, узагальнення, систематизація психологічної літератури з проблеми дослідження. Емпіричні методи включали: методику діагностики самооцінки Дембо-Рубінштейн у модифікації А. М. Прихожан, методику діагностики рівня особистісної та ситуативної тривожності Ч. Д. Спілбергера в адаптації Ю. Л. Ханіна, методику діагностики шкільної тривожності Філліпса. Шкалу загальної толерантності до невизначеності (MSTAT-I) М. Маклейна (український переклад адаптації Е. Г. Луковицької), що оцінює ставлення людини до складних, нових або неоднозначних ситуацій. Також IUS-12 вимірює рівень нетерпимості до невизначеності для оцінки того, як людина сприймає непередбачувані ситуації та реагує на них когнітивно, емоційно та поведінково.

Для обробки результатів використовувалися методи математичної статистики: кореляційний аналіз за допомогою коефіцієнта кореляції

Пірсона, Альфа Кронбаха та порівняльний аналіз груп за t-критерієм Стьюдента.

Структура роботи. Дипломна робота складається зі вступу, чотирьох розділів, висновків, списку використаних джерел та літератури.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ САМООЦІНКИ ТА ТРИВОЖНОСТІ У СТАРШОКЛАСНИКІВ

1.1 Поняття та психологічна структура самооцінки особистості

Самооцінка є складним психологічним утворенням. Вона відображає ставлення людини до власної особистості, її можливостей, якостей та досягнень. У психологічній науці самооцінка розглядається як центральний компонент самосвідомості особистості, який формується у процесі життєдіяльності та соціальної взаємодії. Вона виступає регулятором поведінки людини, впливає на її емоційний стан, міжособистісні стосунки та життєві вибори.

На нашу думку самооцінка відіграє визначальну роль у становленні особистості, оскільки саме через неї відбувається усвідомлення власної цінності та значущості у суспільстві. Самооцінка традиційно визначається як компонент самосвідомості, що включає поряд із знаннями про себе оцінку людиною самої себе, своїх можливостей, якостей і місця серед інших людей. Це уявлення людини про себе, що включає оцінку власних фізичних характеристик, психологічних якостей, моральних рис та соціальних ролей. Самооцінка формується на основі самопізнання та є результатом постійного порівняння себе з іншими людьми, співставлення своїх реальних досягнень з ідеальними уявленнями про себе. Вона виконує функцію регуляції поведінки особистості та її взаємодії з навколишнім світом [18, с. 122].

Зарубіжні психологи розглядають самооцінку як оціночний компонент Я-концепції, який відображає ступінь задоволеності або незадоволеності собою. У теорії В. Джемса самооцінка визначається як відношення реальних досягнень людини до її домагань і прагнень. Чим більша розбіжність між домаганнями та можливостями їх реалізації, тим

нижчою є самооцінка особистості. Джемс вважав, що самооцінка залежить від успіху у тих сферах діяльності, які особистість вважає для себе значущими. Коли людина досягає успіху у сферах, які вона вважає значущими, це призводить до підвищення її самооцінки, тоді як невдачі у цих галузях спричиняють її зниження. Психологічна структура самооцінки складається з декількох взаємопов'язаних компонентів, які разом формують особливості сприйняття людиною самої себе. Когнітивний компонент охоплює всю сукупність знань та уявлень особистості про власні якості, здібності та потенційні можливості. Формування цього компонента відбувається через процеси самоспостереження, самоаналізу та зіставлення себе з іншими людьми у різних життєвих ситуаціях. Емоційний компонент представляє собою ставлення людини до інформації, яку вона має про себе, та включає переживання задоволення чи незадоволення власною особистістю. Поведінковий компонент знаходить своє втілення у конкретних діях та вчинках, які є наслідком того чи іншого рівня самооцінки особистості. Залежно від ступеня об'єктивності оцінювання власних можливостей та досягнень самооцінка може мати адекватний або неадекватний характер.

Адекватна самооцінка характеризується відповідністю реальним можливостям людини, її справжнім здібностям та фактичним досягненням, що створює передумови для гармонійного особистісного розвитку та успішної інтеграції у суспільство. Неадекватна самооцінка може проявлятися у двох протилежних формах: як завищена або як занижена, при цьому обидва варіанти негативно позначаються на поведінці особистості та характері її взаємодії з оточуючим середовищем. Завищена самооцінка виявляється через переоцінку власних можливостей, надмірну самовпевненість у діях та небажання сприймати конструктивну критику з боку інших людей. Занижена самооцінка знаходить своє вираження у постійній невпевненості у власних силах, острахові перед можливими

невдачами та схильності уникати ситуацій, що вимагають докладання зусиль та подолання труднощів.

За рівнем самооцінка поділяється на високу, середню та низьку. Висока самооцінка характеризується позитивним ставленням до себе, впевненістю у власних силах, здатністю ставити перед собою амбітні цілі та досягати їх. Люди з високою самооцінкою зазвичай активні, ініціативні, легко вступають у контакти з іншими та не бояться висловлювати власну думку. Середня або адекватна самооцінка забезпечує оптимальне функціонування особистості, дозволяє реально оцінювати свої можливості та ставити досяжні цілі. Низька самооцінка проявляється у невпевненості, тривожності, страху перед новими ситуаціями та труднощах у встановленні міжособистісних контактів [20, с. 150].

Формування самооцінки відбувається протягом усього життя людини, але особливо інтенсивно цей процес проходить у дитячому та підлітковому віці. На ранніх етапах розвитку самооцінка дитини формується переважно під впливом оцінок дорослих, особливо батьків та вчителів. Дитина засвоює ставлення значущих дорослих до себе та поступово інтеріоризує ці оцінки, формуючи власне ставлення до себе. У підлітковому віці провідну роль у формуванні самооцінки починає відігравати думка однолітків, успіхи та невдачі у різних видах діяльності.

У старшому шкільному віці самооцінка набуває більшої стійкості та диференційованості, стає більш узагальненою та відірваною від конкретних ситуацій. Старшокласники вже здатні оцінювати себе більш об'єктивно, враховуючи різні аспекти власної особистості та діяльності. Водночас самооцінка старшокласників залишається досить чутливою до зовнішніх впливів, особливо до оцінок референтної групи. Формування адекватної самооцінки у цьому віці має вирішальне значення для подальшого особистісного та професійного самовизначення. Самооцінка виконує низку функцій у психічному житті особистості. Регулятивна

функція полягає у впливі самооцінки на поведінку людини, вибір цілей та способів їх досягнення. Захисна функція забезпечує відносну стабільність та автономність особистості, захищає її від негативних впливів зовнішнього середовища. Прогностична функція дозволяє передбачати результати власної діяльності на основі оцінки своїх можливостей. Мотиваційна функція пов'язана з впливом самооцінки на постановку цілей та інтенсивність зусиль для їх досягнення. Розвиток самооцінки тісно пов'язаний з розвитком самосвідомості особистості загалом.

Самосвідомість включає не тільки самооцінку, але й самопізнання, самоконтроль, самовдосконалення. Самооцінка як компонент самосвідомості виникає на основі самопізнання та виступає регулятором поведінки та діяльності людини. Вона впливає на формування життєвих планів, професійний вибір, характер міжособистісних стосунків. Адекватна самооцінка сприяє успішній самореалізації особистості у різних сферах життя [16, с. 163].

За нашими спостереженням самооцінка старшокласників має свої особливості, пов'язані з віковими завданнями розвитку. У цьому віці актуалізується потреба у самовизначенні, формуванні власної ідентичності, визначенні життєвих цілей та шляхів їх досягнення. Самооцінка старшокласника стає більш диференційованою, охоплює різні аспекти особистості: зовнішність, здібності, характер, соціальний статус. Вона стає більш усвідомленою та рефлексивною, базується не тільки на зовнішніх оцінках, але й на власному аналізі своїх дій та переживань.

Самоповага як компонент самооцінки відображає загальне ставлення людини до себе, ступінь прийняття або неприйняття себе як особистості. Висока самоповага характеризується позитивним ставленням до себе, відчуттям власної цінності та значущості. Низька самоповага проявляється у критичному ставленні до себе, сумнівах у власній цінності, схильності до самозвинувачення.

Самоповага формується під впливом оцінок оточуючих, особливо значущих інших, а також на основі порівняння себе з певними стандартами та ідеалами. Взаємозв'язок самооцінки з іншими психологічними характеристиками особистості є предметом численних досліджень. Встановлено, що самооцінка тісно пов'язана з рівнем домагань, мотивацією досягнення, локусом контролю, тривожністю. Люди з адекватною самооцінкою зазвичай мають реалістичний рівень домагань, помірну тривожність, внутрішній локус контролю. Неадекватна самооцінка часто супроводжується невідповідністю рівня домагань реальним можливостям, підвищеною тривожністю, труднощами у спілкуванні [33, с. 12].

Соціальні мережі у сучасному суспільстві суттєво впливають на формування самооцінки старшокласників. Постійне порівняння себе з іншими, орієнтація на кількість лайків та коментарів, ідеалізовані образи у соціальних мережах можуть призводити до формування неадекватної самооцінки. Підлітки, які проводять багато часу у соціальних мережах, частіше мають занижену самооцінку, схильні до порівняння себе з іншими та переживають через невідповідність ідеальним стандартам. Це актуалізує проблему формування здорової самооцінки у старшокласників в умовах цифрового суспільства.

Самооцінка впливає на успішність особистості у різних сферах життя, включаючи навчання, професійну діяльність, міжособистісні стосунки. Адекватна самооцінка сприяє постановці реалістичних цілей, ефективному використанню власних ресурсів, конструктивному подоланню труднощів. Завищена самооцінка може призводити до переоцінки своїх можливостей, ризикованої поведінки, конфліктів з оточуючими. Занижена самооцінка обмежує можливості самореалізації, призводить до уникнення складних завдань, страху перед невдачами.

Відтак дослідження темпераменту та його зв'язку з емоційними станами розкривають глибинні основи формування самооцінки особистості. Базові виміри темпераменту, такі як негативна емоційність, позитивна емоційність та розгальмованість, мають фундаментальне значення для розуміння психологічної структури самооцінки. Негативна емоційність включає схильність до переживання дистресу, страху та незадоволення, що безпосередньо впливає на формування негативної самооцінки. Позитивна емоційність характеризується здатністю переживати радість, ентузіазм та задоволення життям що сприяє розвитку високої самооцінки. Ці темпераментні характеристики взаємодіють з когнітивними процесами оцінювання себе, створюючи унікальний профіль самооцінки кожної особистості [35, с. 58].

Когнітивні механізми, що лежать в основі самооцінки, тісно пов'язані з процесами самосприйняття та саморегуляції. Дослідження показують, що самофокусована увага відіграє критичну роль у формуванні та підтримці самооцінки, особливо в соціальних контекстах [32, с. 948].

Індивіди з високою самооцінкою демонструють більш збалансований патерн самофокусованої уваги, тоді як особи з низькою самооцінкою схильні до надмірної концентрації на власних недоліках та можливих помилках. Когнітивна модель самооцінки передбачає, що уявлення про себе формуються через інтеграцію інформації з різних джерел: власного досвіду, зворотного зв'язку від інших людей та соціального порівняння.

На мою думку важливо розуміти, що ці когнітивні процеси не є статичними, а постійно модифікуються під впливом нового досвіду та інформації, що особливо важливо в старшому шкільному віці, коли відбувається інтенсивне формування ідентичності. Соціальний контекст

відіграє вирішальну роль у розвитку та підтримці самооцінки, особливо в підлітковому віці. Дослідження студентів університету демонструють, що соціальні взаємодії та оцінка з боку однолітків суттєво впливають на рівень самооцінки молодих людей. Уникаюча поведінка, яка часто супроводжує низьку самооцінку, створює замкнене коло: особи з низькою самооцінкою уникають соціальних ситуацій, що у свою чергу обмежує можливості для отримання позитивного соціального досвіду та підвищення самооцінки [33, с. 84].

Негативні переконання про себе, а не самофокусована увага як така, виявилися ключовим фактором, що впливає на погані соціальні виступи в осіб з низькою самооцінкою. Це означає, що для формування адекватної самооцінки у старшокласників необхідно працювати не лише з увагою до себе, а й зі зміною дисфункціональних переконань про власну особистість.

1.2 Психологічна характеристика тривожності та її види в учнів старшої школи

Тривожність є однією з найбільш поширених емоційних станів у сучасних старшокласників. Це суттєво впливає на їхнє психічне здоров'я та соціальну адаптацію. У психологічній науці тривожність розглядається як складне психічне явище, яке характеризується переживанням дискомфорту, напруги, очікування небезпеки або неприємних подій. Тривожність може виявлятися як короткочасна реакція на конкретну небезпеку або як постійна риса особистості, що виявляється у найрізноманітніших життєвих обставинах. Цей емоційний стан здійснює вплив на процеси мислення, емоційну сферу, фізіологічні реакції організму та характер поведінки людини.

Визначення тривожності у психологічній науці варіюються залежно від того, яких теоретичних поглядів дотримуються фахівці. Переглянувши

велику кількість літератури мені вдалося, виявити декілька цікавих фактів. У традиційному трактуванні тривожність розглядається як емоційний стан, що виникає у ситуаціях, коли небезпека має невизначений характер, та виражається у очікуванні негативного розвитку подій. На відміну від страху, який спрямований на конкретний об'єкт загрози тривожність має розпливчастий й невизначений характер переживань. Цей стан супроводжується відчуттям внутрішнього занепокоєння, психічної напруги, передчуттям неприємних подій, при цьому справжня загроза може бути відсутня або мати незначний характер.

Психологічна структура тривожності складається з декількох компонентів, які в комплексі визначають специфіку прояву цього емоційного переживання. Емоційна складова тривожності виражається у переживаннях страху, внутрішнього занепокоєння, психічної напруги та загального дискомфорту. Когнітивна складова охоплює негативні думки, очікування небезпечних подій, схильність до катастрофічного мислення та труднощі з концентрацією уваги на поточних завданнях. Фізіологічна складова. Виявляється через прискорення серцевого ритму, підвищену пітливість, тремтіння кінцівок, напругу м'язів та розлади сну. Поведінкова складова знаходить своє відображення у прагненні уникати ситуацій, що викликають тривогу, метушливості у діях та зниженні ефективності виконуваної діяльності [65, с. 7].

У психологічній науці розрізняють два основних типи тривожності: ситуативний та особистісний. Ситуативна або реактивна тривожність представляє собою тимчасовий емоційний стан, що з'являється як реакція на певну стресову ситуацію або потенційну загрозу. Цей тип тривожності характеризується станом напруги, внутрішнього занепокоєння, активацією вегетативної нервової системи та зникає після того, як стресовий фактор припиняє свою дію. Така тривожність є природним адаптивним механізмом організму, який мобілізує ресурси людини для ефективного

подолання складної життєвої ситуації. Особистісна тривожність є сталою індивідуальною характеристикою, що виражає тенденцію людини сприймати багато різноманітних ситуацій як такі, що несуть загрозу, та реагувати на них станом внутрішньої тривоги. Людям з високим рівнем особистісної тривожності властиво сприймати навколишній світ як джерело небезпеки, очікувати неприємних подій навіть у звичайних нейтральних ситуаціях, постійно знаходитися у стані психічної напруги та занепокоєння. Формування особистісної тривожності відбувається протягом розвитку людини під дією спадкових факторів, специфіки виховного процесу та травмуючого життєвого досвіду[27,с. 45].

Шкільна тривожність є специфічним видом тривожності, що пов'язана з навчальною діяльністю та шкільним середовищем. Вона проявляється у переживанні учнями напруги, дискомфорту страху у ситуаціях, пов'язаних зі школою: контрольні роботи, відповіді біля дошки, взаємодія з вчителями та однокласниками. Шкільна тривожність може бути обумовлена страхом не відповідати очікуванням батьків та вчителів, страхом негативної оцінки, проблемами у стосунках з однолітками. Високий рівень шкільної тривожності негативно впливає на навчальну успішність та психічне здоров'я учнів.

У старшому шкільному віці тривожність набуває особливих форм прояву, пов'язаних з віковими завданнями розвитку. Старшокласники переживають тривогу з приводу професійного самовизначення, майбутнього, зовнішнього вигляду, стосунків з однолітками протилежної статі. Підвищена тривожність у цьому віці може перешкоджати прийняттю самостійних рішень. А також формуванню адекватної самооцінки, успішній соціалізації. Особливо гостро тривожність проявляється у період підготовки до зовнішнього незалежного оцінювання, коли від результатів екзаменів залежить подальше життя випускника [15, с. 28].

Особливості прояву тривожності у старшокласників є предметом спеціальних досліджень. Встановлено, що дівчата частіше демонструють підвищений рівень тривожності порівняно з хлопцями. Я вважаю, що пов'язано це як з біологічними, так і з соціальними чинниками. Дівчата більш схильні до емоційного переживання стресових ситуацій, частіше виявляють ознаки соціальної тривожності, більше переймаються думкою оточуючих. Хлопці частіше демонструють приховані форми тривожності, маскуючи свої переживання за агресивною або байдужою поведінкою.

Тривожність у навчальному процесі виступає негативним чинником, що порушує психічне здоров'я школярів. Постійне перебування у стані тривоги призводить до виснаження нервової системи, зниження працездатності, порушень сну та соматичних захворювань. Учні з високою тривожністю частіше скаржаться на головний біль, втому, розлади травлення. Вони мають труднощі з концентрацією уваги запам'ятовуванням інформації швидко втомлюються під час навчальних навантажень.

Фрустрація як стан психічного напруження тісно пов'язана з тривожністю у старшокласників. Фрустрація виникає у ситуаціях, коли на шляху до досягнення мети виникають перешкоди або коли бажання людини не можуть бути задоволені. У старшому шкільному віці джерелами фрустрації можуть бути труднощі у навчанні, конфлікти з однолітками або дорослими, незадоволеність собою. Фрустрація підсилює тривожність та може призводити до різних форм деструктивної поведінки [25, с. 128].

Адаптаційні можливості старшокласників значною мірою залежать від рівня тривожності. Учні з помірним рівнем тривожності зазвичай успішно адаптуються до нових умов. Ефективно справляються з навчальними завданнями, підтримують конструктивні стосунки з оточуючими. Високий рівень тривожності знижує адаптаційний потенціал

особистості, призводить до труднощів у встановленні контактів, уникнення нових ситуацій, зниження навчальної мотивації. Низький рівень тривожності може свідчити про недостатню активізацію у відповідь на важливі події.

Стресостійкість як здатність особистості долати стресові ситуації без втрати психологічної рівноваги, тісно пов'язана з рівнем тривожності. Старшокласники з високою стресостійкістю демонструють нижчий рівень тривожності, краще справляються з екзаменаційним стресом, більш ефективно долають життєві труднощі. Формування стресостійкості у старшому шкільному віці є необхідною умовою успішної адаптації до дорослого життя та професійної діяльності. Життєві кризи які переживають старшокласники, часто супроводжуються підвищенням рівня тривожності. Криза ідентичності, характерна для юнацького віку, пов'язана з пошуком відповіді на питання про власну ідентичність, життєві цінності, професійний вибір. У цей період молода людина може переживати екзистенційну тривогу, пов'язану з невизначеністю майбутнього, сенсом життя, своїм місцем у світі. Конструктивне проживання цієї кризи сприяє формуванню зрілої особистості, деструктивне може призвести до тривожних розладів [6, с. 22].

Вплив тривожності на соціальну адаптацію старшокласників є суттєвим та багатоплановим. Високо тривожні учні часто мають труднощі у встановленні та підтриманні дружніх стосунків, уникають соціальних контактів, бояться негативної оцінки з боку однолітків. Вони можуть відчувати дискомфорт у ситуаціях публічних виступів, групових обговорень, нових знайомств. Це призводить до соціальної ізоляції, почуття самотності, зниження самооцінки. Умови війни суттєво впливають на рівень тривожності старшокласників, актуалізуючи страхи за власне життя та життя близьких людей. Постійна загроза, вимушені переміщення, втрати призводять до хронічного стресу та підвищення тривожності.

Старшокласники які пережили травматичні події війни, можуть демонструвати ознаки посттравматичного стресового розладу, і зокрема тривожно-депресивні стани, соматичні скарги. Психологічна підтримка та розвиток навичок подолання тривожності є необхідними для цієї категорії учнів.

Відтак соціальна тривожність як специфічний тип тривожності має особливе значення для старшокласників. Бо цей період характеризується інтенсивними соціальними взаємодіями та формуванням ідентичності. За даними епідеміологічних досліджень, проведених серед 17-річних підлітків у Стокгольмі, поширеність соціальної тривожності в цій віковій групі є значною та потребує особливої уваги з боку фахівців [37, с. 30]. Соціальна тривожність проявляється як інтенсивний страх негативної оцінки з боку інших, що призводить до уникнення соціальних ситуацій або переживання значного дистресу під час таких взаємодій. Цей тип тривожності може суттєво обмежувати можливості старшокласників для соціального та особистісного розвитку.

Когнітивні аспекти тривожності у старшокласників включають специфічні патерни обробки інформації та оцінювання соціальних ситуацій. Проаналізовані мною дослідження демонструють, що соціально-оцінювальна загроза має значущий вплив на когнітивну продуктивність соціально тривожних осіб. Старшокласники з високим рівнем тривожності демонструють погіршення когнітивного функціонування в ситуаціях, де вони відчують, що їх оцінюють інші люди, що негативно позначається на їхній академічній успішності та соціальній взаємодії. Особливо виражені ці ефекти в ситуаціях публічних виступів, екзаменів та інших форм соціальної оцінки, які є невід'ємною частиною шкільного життя [36, с. 290]. Порушення когнітивної

продуктивності під впливом тривожності створює додаткове джерело стресу, що може призводити до подальшого посилення тривожних проявів.

Клінічні прояви тривожності у старшокласників потребують комплексного розуміння. Для того, щоб забезпечити ефективну психологічну допомогу. Фармакотерапія соціального тривожного розладу, хоча й є ефективним методом лікування у важких випадках, повинна розглядатися як частина комплексного підходу разом з психотерапією. Важливо розуміти, що медикаментозне втручання найбільш ефективно в поєднанні з когнітивно-поведінковою терапією та психосоціальною підтримкою. Для старшокласників особливо важливим є раннє виявлення тривожних розладів, оскільки своєчасна інтервенція може запобігти хронічному перебігу та негативному впливу на подальший життєвий шлях [31, с. 1048]. Я вважаю, що розуміння різноманітних проявів та механізмів тривожності дозволяє розробити більш ефективні стратегії профілактики та корекції для цієї вікової групи.

1.3 Теоретичні підходи до вивчення взаємозв'язку самооцінки та рівня тривожності

Проблема взаємозв'язку самооцінки та тривожності є предметом численних теоретичних та емпіричних досліджень у психології особистості. Більшість психологічних концепцій визнають існування тісного зв'язку між цими психологічними характеристиками хоча механізми цього зв'язку інтерпретуються по-різному. Розуміння природи взаємозв'язку самооцінки та тривожності має не тільки теоретичне, але й практичне значення для профілактики тривожних станів та формування психологічного здоров'я особистості. Психоаналітичний підхід до розуміння взаємозв'язку самооцінки та тривожності базується на концепції З. Фрейда про структуру особистості та механізми психологічного захисту.

Згідно з цим підходом, тривожність виникає у результаті конфлікту між різними інстанціями психіки: Воно, Я та Над-Я. Самооцінка формується під впливом Над-Я, яке включає інтеріоризовані соціальні норми та батьківські заборони. Низька самооцінка свідчить про суворе та каральне Над-Я, що постійно викликає почуття провини та тривогу. Особа з низькою самооцінкою постійно відчуває невідповідність між реальним Я та ідеальним Я, що породжує тривожність [11, с. 124].

Гуманістична психологія розглядає взаємозв'язок самооцінки та тривожності через призму самоактуалізації особистості. К. Роджерс вважав що тривожність виникає у результаті невідповідності між реальним досвідом людини та її Яконцепцією. Коли людина отримує інформацію, що суперечить її уявленням про себе, виникає загроза цілісності Я-концепції, що породжує тривогу. Низька самооцінка пов'язана з великою розбіжністю між реальним Я та ідеальним Я, що викликає постійне відчуття незадоволеності собою та тривожність. Прийняття себе та адекватна самооцінка сприяють зниженню тривожності. Когнітивний підхід до вивчення взаємозв'язку самооцінки та тривожності наголошує на ролі когнітивних процесів у виникненні емоційних станів. А. Бек вважав, що тривожність виникає у результаті дисфункціональних когнітивних схем та автоматичних негативних думок. До думки останнього я більше прихильний. Люди з низькою самооцінкою схильні до катастрофічного мислення, переоцінки загроз, недооцінки власних ресурсів для подолання проблем. Вони постійно очікують невдач, негативно інтерпретують події, що підсилює тривожність. Корекція негативних когнітивних схем та формування адекватної самооцінки призводить до зниження рівня тривожності [17, с. 34].

Соціально-когнітивна теорія А. Бандури розглядає самооцінку як результат порівняння власної поведінки з певними стандартами. А також самоефективність як віру у власні можливості досягти успіху. Низька

самоефективність та негативна самооцінка призводять до уникнення складних завдань, очікування невдач. А це очевидно супроводжується підвищеною тривожністю. Люди з низькою самооцінкою сприймають потенційні труднощі як загрози, а не як виклики, що активізує тривожність. Підвищення самооцінки через досвід успіху та позитивне підкріплення сприяє зниженню тривожності [16, с. 165].

Аналіз сучасних емпіричних даних підтверджує наявність стійких кореляційних зв'язків між досліджуваними феноменами. Зокрема, дослідження поширеності соціальної тривожності серед 17-річних підлітків вказують на те, що цей стан є значущим чинником, який дестабілізує самосприйняття. Епідеміологічні опитування демонструють, що висока соціальна тривожність часто супроводжується специфічними підгрупами уникаючої поведінки, що корелює з низьким рівнем самоповаги (r від -0.45 до -0.60) [36, с. 34].

Важливим аспектом є когнітивна продуктивність: встановлено, що в ситуаціях соціально-оцінювальної загрози (іспити, публічні виступи) особи з високою тривожністю демонструють значне погіршення когнітивного функціонування порівняно з нетривожними однолітками ($p < 0.05$). Це створює "дефіцитарний цикл", де низька успішність через тривогу ще більше знижує самооцінку [35, с. 283].

Дослідження взаємозв'язку темпераменту та емоційних станів виявляють, що базовий вимір "негативної емоційності" має сильний позитивний кореляційний зв'язок як з тривожністю, так і з депресивними проявами, виступаючи спільним предиктором низької самооцінки. При цьому сучасні моделі вказують на те, що ключовим медіатором у цьому зв'язку є не сама по собі концентрація уваги на собі (self-focused attention), а саме наявність негативних переконань про власну соціальну компетентність [34, с. 47].

Емпіричні дослідження підтверджують існування негативного кореляційного зв'язку між самооцінкою та тривожністю: чим нижча самооцінка, тим вищий рівень тривожності. Особи з низькою самооцінкою частіше переживають тривогу у різних життєвих ситуаціях, більш вразливі до стресу, схильні до депресивних станів. Вони мають труднощі у встановленні міжособистісних контактів. Бояться негативної оцінки. Уникають ситуацій, де можлива невдача. Це створює замкнене коло: низька самооцінка породжує тривожність, а тривожність ще більше знижує самооцінку. Дослідження взаємозалежності негативних емоційних станів та самооцінки показують, що низька самооцінка асоціюється не тільки з тривожністю, але й з депресією, агресивністю, соціальною дезадаптацією. Особи з низькою самооцінкою більш вразливі до стресових факторів, гірше справляються з життєвими труднощами, частіше вдаються до деструктивних копінг-стратегій. Вони схильні до негативного емоційного фону, песимістичного сприйняття майбутнього, відчуття безпорадності.

У старшому шкільному віці взаємозв'язок самооцінки та тривожності набуває особливого значення через специфіку вікового розвитку. Це помітно навіть із мого власного спостереження як практичного психолога. Старшокласники переживають інтенсивне становлення самосвідомості, формування ідентичності, що робить їх особливо чутливими до оцінок оточуючих. Невпевненість у собі, сумніви у власних здібностях, незадоволеність зовнішністю можуть призводити до підвищеної тривожності. О

Особливо гостро ця проблема проявляється у ситуаціях професійного самовизначення, коли необхідно зробити вибір майбутньої професії. Тривожність як чинник формування самооцінки також привертає увагу дослідників. Постійне перебування у стані тривоги, очікування невдач, страх негативної оцінки можуть призводити до формування низької самооцінки. Тривожні діти та підлітки часто мають занижену

самооцінку, не вірять у власні сили, уникають складних завдань. Вони схильні фіксуватися на своїх недоліках, ігнорувати досягнення, негативно інтерпретувати зворотний зв'язок від оточуючих [3, с. 45].

Роль самооцінки у професійному самовизначенні старшокласників тісно пов'язана з рівнем тривожності. Адекватна самооцінка дозволяє реально оцінити свої здібності, інтереси, можливості та зробити обґрунтований професійний вибір. Старшокласники з адекватною самооцінкою демонструють нижчий рівень тривожності у ситуаціях професійного вибору, більш впевнені у своїх рішеннях. Занижена самооцінка часто супроводжується високою тривожністю з приводу майбутнього, сумнівами у правильності вибору, страхом не впоратися з навчанням. Агресивна поведінка підлітків також може бути пов'язана з низькою самооцінкою та високою тривожністю. Агресія у цьому випадку виступає як захисний механізм, спосіб компенсації відчуття неповноцінності та тривоги. Підлітки з низькою самооцінкою можуть демонструвати агресивну поведінку для підтвердження власної значущості, захисту від уявних загроз. Високий рівень тривожності підсилює агресивні реакції, робить підлітка більш чутливим до провокацій. Взаємозв'язок самооцінки та тривожності у навчальній діяльності проявляється у впливі цих характеристик на академічну успішність. Учні з адекватною самооцінкою та помірним рівнем тривожності зазвичай демонструють вищу навчальну мотивацію, краще справляються з навчальними завданнями, більш стійкі до стресу. Низька самооцінка та висока тривожність негативно впливають на навчальні досягнення через труднощі концентрації уваги, страх помилок, уникнення складних завдань [2, с. 15].

Відтак профілактика тривожності через формування адекватної самооцінки є перспективним напрямом психологічної роботи зі старшокласниками. Програми, спрямовані на підвищення самооцінки,

розвиток впевненості у собі, формування позитивного образу Я, показують ефективність у зниженні рівня тривожності. Робота з когнітивними установками, навчання навичкам саморегуляції, розвиток соціальних компетенцій сприяють формуванню адекватної самооцінки та зниженню тривожності. Психологічна підтримка старшокласників у формуванні адекватної самооцінки та подоланні тривожності має бути комплексною та включати роботу з різними учасниками освітнього процесу.

Також зазначимо, що Важлива роль належить батькам, які своїм ставленням до дитини формують основи її самооцінки. Безумовне прийняття, підтримка, адекватна оцінка досягнень та невдач сприяють формуванню здорової самооцінки та знижують тривожність. Вчителі також можуть сприяти формуванню адекватної самооцінки через створення атмосфери підтримки, конструктивний зворотний зв'язок. Сучасні умови життя, включаючи пандемію, воєнний стан, соціальну нестабільність, створюють додаткові виклики для психологічного благополуччя старшокласників. Формування стійкої позитивної самооцінки, розвиток копінг-стратегій, психологічна підтримка є особливо актуальними для підтримання психічного здоров'я старшокласників у складних життєвих обставинах [12, с. 89].

Когнітивні моделі взаємозв'язку самооцінки та тривожності наголошують на ролі самофокусованої уваги в розвитку тривожних станів. Теоретичні моделі соціальної фобії та соціальної тривожності підкреслюють, що надмірна самофокусована увага призводить до посилення тривожності, та зниження самооцінки в соціальних ситуаціях. Особи з низькою самооцінкою схильні надмірно концентруватися на власних внутрішніх переживаннях, що заважає їм адекватно сприймати соціальні сигнали та ефективно взаємодіяти з оточуючими. Цей механізм створює патологічне коло: низька самооцінка посилює самофокусовану увагу яка, у свою чергу, підвищує тривожність та ще більше знижує

самооцінку [32, с. 962]. Розуміння цих когнітивних процесів є критично важливим для розробки терапевтичних інтервенцій, спрямованих на розрив цього замкненого кола.

Сучасні дослідження виявили, що не самофокусована увага як така, а негативні переконання є ключовим фактором, що пов'язує низьку самооцінку з тривожністю та поганим соціальним функціонуванням. Це відкриття змінює розуміння механізмів взаємозв'язку самооцінки та тривожності, вказуючи на те, що центральну роль відіграють дисфункціональні переконання про себе, свої здібності та очікування щодо соціальних взаємодій. Старшокласники з низькою самооцінкою часто мають негативні переконання про свою соціальну компетентність, що призводить до підвищеної тривожності в соціальних ситуаціях [34, с. 988]. Ці негативні переконання виступають медіатором між низькою самооцінкою та соціальним відторгненням, створюючи складний ланцюг психологічних процесів, які підтримують як низьку самооцінку, так і високу тривожність.

Інтегративний підхід до розуміння взаємозв'язку самооцінки та тривожності враховує множинні фактори. Такі як включаючи темпераментні особливості, когнітивні процеси та соціальний контекст. Базові виміри темпераменту, такі як негативна емоційність, виступають вразливими факторами для розвитку як низької самооцінки, так і тривожності. Епідеміологічні дані свідчать, що поширеність соціальної тривожності серед старшокласників є значною, особливо в підгрупах з низькою самооцінкою та виразною уникаючою поведінкою [33, с. 82]. На мою думку комплексне розуміння цих взаємозв'язків дозволяє розробляти більш ефективні програми психологічної підтримки для старшокласників, які одночасно працюють з підвищенням самооцінки, зниженням тривожності та корекцією дисфункціональних переконань. Такий

інтегративний підхід має найбільший потенціал для досягнення стійких позитивних змін у психологічному благополуччі старшокласників.

1.4 Соціально-психологічна адаптація старшокласників до умов невизначеності у зв'язку з емоційно-оцінною сферою

Соціально-психологічна адаптація особистості у старшому шкільному віці являє собою багатогранний динамічний процес, який у сучасних реаліях виходить за межі простого пристосування до освітніх нормативів. В умовах воєнного стану та глобальної соціальної нестабільності адаптація трансформується у здатність суб'єкта зберігати внутрішню гомеостатичну рівновагу та функціональну продуктивність, попри постійний тиск чинників невизначеності.

Важливим конструктом, що визначає успішність цього процесу, є толерантність до невизначеності. М. Маклейн розглядає її як складну емоційну та когнітивну орієнтацію особистості, що дозволяє інтерпретувати неоднозначні, нові або суперечливі ситуації не як джерело непереборної загрози, а як сукупність обставин, що піддаються інтелектуальному та вольовому опануванню [42, с. 975].

Особливої ваги цей конструкт набуває у контексті готовності особистості до прийняття рішень. Толерантність до невизначеності не тотожна відсутності страху; вона відображає інтелектуально-особистісний потенціал людини, її готовність діяти та брати на себе відповідальність у ситуаціях, де бракує повної інформації про наслідки. Для старшокласника, який перебуває на етапі професійного самовизначення, така готовність стає вирішальним чинником подолання кризи ідентичності. Тоді як взаємодія самооцінки та тривожності безпосередньо формує той адаптивний фундамент, на якому будується поведінка підлітка.

Фундаментальні дослідження А. Бандури вказують на те, що ключовим предиктором адаптивності є самоефективність – віра індивіда у власну здатність організувати та здійснити дії, необхідні для досягнення цілі. Старшокласники з адекватною самооцінкою частіше обирають активні копінг-стратегії, спрямовані на розв'язання проблем, тоді як особи із заниженим рівнем самоприйняття схильні до емоційно-орієнтованого копіngu та уникаючої поведінки, що в довгостроковій перспективі лише посилює соціальну дезадаптацію [38, с. 116].

Когнітивно-біхевіоральний підхід, розроблений А. Беком, пропонує детальний аналіз того, як саме дисфункціональні переконання блокують адаптацію. Згідно з цією моделлю, тривожність є похідною від автоматичних негативних думок та когнітивних викривлень, таких як "катастрофізація або "чорно-біле мислення". Підліток із низькою самооцінкою схильний сприймати ситуацію іспитів або соціальної взаємодії як таку, що неминуче призведе до фіаско, що активує стан високої ситуативної тривожності та паралізує поведінкову регуляцію [39, с. 12].

Емпіричні дані, отримані Е. Дінером та Р. Лукасом, підтверджують, що рівень загального психологічного благополуччя та успішність соціальної інтеграції мають стійку позитивну кореляцію із рівнем самоповаги ($r=0.47, p<0.001$). Низька самооцінка виступає фільтром, через який зовнішній світ сприймається як ворожий та непередбачуваний. Це створює деструктивне "замкнене коло": страх перед невдачею змушує підлітка уникати нових соціальних ситуацій, що позбавляє його можливості отримати позитивний досвід та підкріпити власну самооцінку, призводячи до соціальної ізоляції [40, с. 45].

Аналіз природи емоційних станів неможливий без врахування концепції Ч. Спілбергера, який диференціював тривожність як тимчасовий стан (ситуативна тривожність) та як відносно сталу індивідуальну рису (особистісна тривожність). Його дослідження доводять, що саме висока особистісна тривожність є внутрішнім бар'єром для адаптації в умовах невизначеності, оскільки вона провокує суб'єкта реагувати на нейтральні події як на особистісну загрозу. Це особливо яскраво проявляється у старшокласників під час підготовки до НМТ, де об'єктивна невизначеність результату накладається на суб'єктивну невпевненість у власних силах [43, с. 25].

Окремої уваги заслуговують механізми самофокусованої уваги, описані у працях Дж. Спурра та Л. Стопи. Автори стверджують, що в ситуаціях соціальної оцінки особи з низькою самооцінкою схильні надмірно концентруватися на власних внутрішніх фізіологічних та емоційних реакціях ("Я виглядаю дурним", "У мене тремтять руки"), замість того, щоб аналізувати зовнішні умови. Така гіперрефлексія виснажує когнітивні ресурси, посилює тривогу та стає причиною соціальної фобії, що критично знижує адаптивний потенціал старшокласника у груповій взаємодії [44, с. 950].

Дослідження поширеності тривожних станів, проведені М. Тілфорс та колегами, демонструють, що соціальна тривожність у підлітковому віці має тенденцію до хроніфікації, якщо вона не компенсується адекватною самооцінкою. Високий рівень тривоги призводить до суттєвого зниження академічної успішності не через брак здібностей, а через страх негативної оцінки, що блокує здатність до публічного вираження думок та творчої самореалізації [45, с. 86].

Класичний погляд В. Джемса на самооцінку як на математичне відношення успіху до домагань (Самооцінка = домагання, успіх) залишається актуальним і сьогодні. В умовах радикальної невизначеності (війна, соціальні зміни) традиційні шляхи досягнення успіху стають недоступними, що призводить до різкого падіння самооцінки та зростання екзистенційної тривоги. Старшокласники, які здатні гнучко коригувати свої домагання відповідно до реалій ("контрольована невизначеність"), демонструють вищу резильєнтність та швидшу соціальну адаптацію [41, с. 310].

У підсумку, адекватна самооцінка виступає як інтегральний психологічний ресурс, що виконує захисну та регулятивну функції. Вона дозволяє підлітку мінімізувати деструктивний вплив тривоги, трансформуючи стан напруження у конструктивну енергію для досягнення цілей. Толерантність до невизначеності у цьому контексті стає медіатором, який забезпечує перехід від пасивного очікування небезпеки до активного опанування життєвого простору, що є фундаментом успішної соціалізації молодого покоління в кризових умовах.

1.5 Висновки до першого розділу

Теоретичний аналіз проблеми взаємозв'язку самооцінки та тривожності у старшокласників відкриває можливість зробити низку узагальнень щодо природи та механізмів цього зв'язку. Самооцінка як центральний компонент самосвідомості особистості формується протягом усього життя. Відбувається це під впливом оцінок значущих інших, власного досвіду успіхів та невдач, соціального порівняння. У старшому шкільному віці самооцінка набуває особливої значущості у зв'язку з актуалізацією завдань самовизначення та формування ідентичності. Адекватна самооцінка забезпечує гармонійний розвиток особистості,

успішну соціалізацію, а відтак конструктивне подолання життєвих труднощів. Неадекватна самооцінка, особливо занижена, пов'язана з цілим комплексом психологічних проблем, серед яких підвищена тривожність займає провідне місце.

Важливим аспектом теоретичного аналізу є розуміння когнітивних механізмів, що пов'язують самосприйняття та емоційні стани. Встановлено, що ключовим детермінантом дезадаптації є не сама по собі концентрація уваги на собі (self-focused attention), а наявність стійких негативних переконань про власну соціальну компетентність. Це створює "дефіцитарний цикл", де тривога погіршує когнітивну продуктивність у ситуаціях оцінювання, що призводить до реальних невдач і ще сильніше підриває самооцінку підлітка.

Тривожність як емоційний стан характеризується переживанням занепокоєння, напруги, очікування неприємних подій та може виступати як ситуативна реакція або як стійка особистісна риса. У старшокласників тривожність має специфічні прояви, пов'язані з навчальною діяльністю, професійним самовизначенням, взаємостосунками. Подана та відібрана інформація свідчить що високий рівень тривожності негативно впливає на психічне здоров'я, академічні досягнення, соціальну адаптацію учнів.

У контексті сучасних викликів, таких як воєнний стан та соціальна нестабільність, адаптація старшокласників прямо залежить від рівня їхньої толерантності до невизначеності. Теоретично обґрунтовано, що адекватна самооцінка виступає внутрішнім ресурсом, який дозволяє інтерпретувати неоднозначні ситуації як такі, що піддаються опануванню, а не як джерело непереборної загрози. Толерантність до невизначеності виконує роль медіатора, який забезпечує перехід від пасивного очікування небезпеки до активних адаптивних стратегій поведінки.

Аналіз теоретичних підходів показує наявність тісного взаємозв'язку між самооцінкою та тривожністю: низька самооцінка асоціюється з

підвищеною тривожністю, а висока тривожність може призводити до зниження самооцінки. На нашу думку Розуміння механізмів цього взаємозв'язку має значення для розробки ефективних програм психологічної підтримки старшокласників.

Отже, теоретичний огляд підтверджує, що адекватна самооцінка в поєднанні з високою толерантністю до невизначеності є критичним компонентом резильєнтності старшокласника. Вона виконує захисну та регулятивну функції, дозволяючи підлітку мінімізувати деструктивний вплив тривоги та успішно реалізувати свій потенціал у кризових умовах. Визначені теоретичні положення стають підґрунтям для подальшого емпіричного дослідження впливу цих факторів на соціально-психологічну адаптацію

РОЗДІЛ 2. ОРГАНІЗАЦІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ ВПЛИВУ САМООЦІНКИ ТА ТРИВОГИ НА РІВЕНЬ ТОЛЕРАНТНОСТІ ДО НЕВИЗНАЧЕНОСТІ

2.1 Про місце проведення та розподіл вибірки

Емпіричне дослідження взаємозв'язку самооцінки та тривожності у старшокласників передбачає чітку організаційну структуру та добір відповідних психодіагностичних методик. Метою дослідження є виявлення характеру та ступеня впливу самооцінки на рівень тривожних проявів в учнів старшої школи. Дослідження має комплексний характер та включає вивчення різних аспектів самооцінки особистості, особистісної та ситуативної тривожності, адаптаційних можливостей старшокласників. Організація дослідження передбачає декілька етапів: підготовчий, діагностичний, аналітичний та узагальнюючий. На підготовчому етапі здійснюється теоретичний аналіз проблеми, формулювання дослідницького питання, визначення вибірки респондентів та підбір психодіагностичного інструментарію. Дослідницьке питання полягає у припущенні про існування негативного кореляційного зв'язку між рівнем самооцінки та рівнем тривожності: чим нижча самооцінка старшокласника, тим вищий рівень його тривожності. Додатково висувається припущення про те, що адекватна самооцінка забезпечує кращу адаптацію учнів до навчального середовища та нижчий рівень шкільної тривожності [26, с. 361].

Вибірку дослідження складають учні старших класів загальноосвітніх навчальних закладів віком від п'ятнадцяти до сімнадцяти років. Саме цей віковий період характеризується інтенсивним розвитком самосвідомості, формуванням стійкої самооцінки, актуалізацією завдань професійного самовизначення. Старшокласники вже мають достатній рівень рефлексії для адекватного самооцінювання, водночас їхня

самооцінка залишається чутливою до зовнішніх впливів. У цьому віці відбувається перехід від підліткової залежності до дорослої самостійності, що супроводжується активним пошуком власної ідентичності та місця у суспільстві. Старшокласники здатні до глибокого самоаналізу, усвідомлення власних сильних та слабких сторін, що робить їх оптимальною віковою групою для дослідження самооцінки та її впливу на емоційні стани. Оптимальний обсяг вибірки для подібних досліджень становить від п'ятдесяти до ста респондентів, що забезпечує статистичну достовірність результатів та можливість виявлення значущих закономірностей. Така кількість учасників дозволяє провести якісний кореляційний аналіз, порівняти показники різних груп, виявити індивідуальні особливості прояву досліджуваних характеристик. При формуванні вибірки враховується статевий розподіл респондентів, їхня академічна успішність, соціальний статус родини, що дозволяє отримати репрезентативні дані про особливості самооцінки та тривожності сучасних старшокласників. Включення до вибірки учнів різних класів старшої школи забезпечує можливість виявлення вікової динаміки досліджуваних показників.

Процедура дослідження здійснювалася з дотриманням етичних стандартів психологічного тестування. З огляду на вік респондентів (15-17 років), була отримана попередня інформована згода батьків або опікунів. Тестування проводилося у першій половині дня в навчальних аудиторіях. Кожен учасник отримав індивідуальний бланк із кодуванням замість прізвища для забезпечення повної конфіденційності та щирості відповідей. Інструктаж проводився усно, з акцентом на добровільності участі та можливості припинити опитування на будь-якому етапі.

Загальна вибірка дослідження склала 80 учнів старших класів (9-11 класи) віком від 15 до 17 років. Дослідження проводилося у період з

вересня по листопад 2025 року на базі двох загальноосвітніх навчальних закладів м. Києва. У дослідженні взяли участь учні трьох вікових груп: п'ятнадцятирічні старшокласники (30%), шістнадцятирічні (45%) та сімнадцятирічні (25%) (Рис. 2.1) (числа округлені).

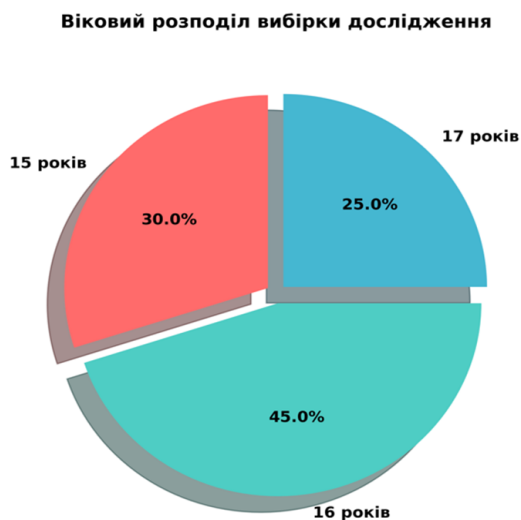


Рис. 2.1. Віковий розподіл вибірки дослідження

Статевий розподіл вибірки представлений 46 дівчатами (58%) та 34 хлопцями (42%), що відповідає природному розподілу у навчальних закладах та забезпечує можливість порівняльного аналізу за статтю (Рис. 2.2).

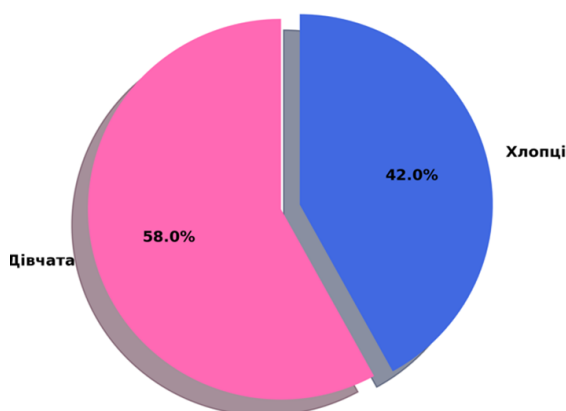


Рис. 2.2. Статевий розподіл учасників дослідження

За класами навчання респонденти розподілилися наступним чином: учні 9-х класів – 22 особи (28%), 10-х класів – 30 осіб (37%), 11-х класів – 28 осіб (35%) (Рис. 2.3). Такий розподіл дозволяє простежити динаміку показників самооцінки та тривожності протягом старшої школи.

Розподіл респондентів за класами навчання

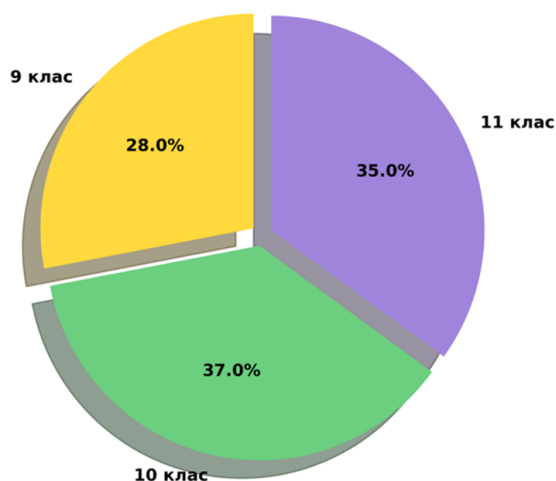


Рис. 2.3. Розподіл респондентів за класами навчання

Рівень академічної успішності учасників дослідження характеризується переважанням учнів з достатнім рівнем (52%), високий рівень успішності демонструють 25% респондентів, середній рівень – 23% (Рис. 2.4). Врахування академічної успішності дозволяє визначити її вплив на самооцінку та тривожність старшокласників.

Розподіл учасників за рівнем академічної успішності

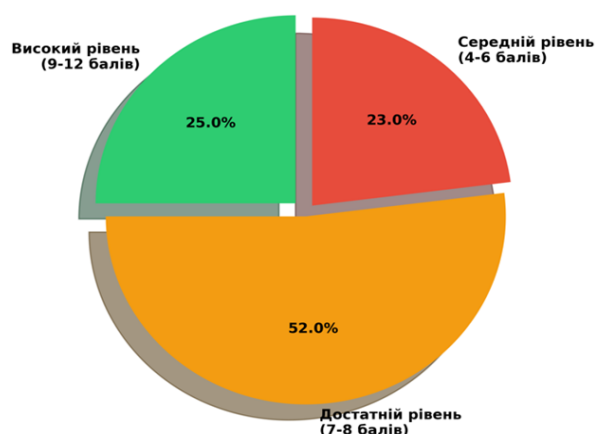


Рис. 2.4. Розподіл учасників за рівнем академічної успішності

2.2 Використані методики для дослідження самооцінки, тривоги та рівня толерантності до невизначеності

Для діагностики самооцінки особистості використовується методика Дембо-Рубінштейн у модифікації А.М. Прихожан. Ця методика була розроблена Т. Дембо у 1962 році та адаптована С.Я. Рубінштейн для дослідження самооцінки. Модифікація А.М. Прихожан (2002) спеціально призначена для підліткового та юнацького віку і включає додаткові шкали для оцінки. Ця методика дозволяє виявити рівень та адекватність самооцінки за різними параметрами особистості. Респонденту пропонується оцінити себе за шкалами здоров'я, розумових здібностей, характеру, авторитету серед однолітків, умінь та практичних навичок, зовнішності, впевненості у собі. Методика передбачає використання вертикальних ліній, на яких респондент відмічає своє місце за кожним параметром. Така форма діагностики є зрозумілою та доступною для старшокласників, не вимагає значних часових затрат, дозволяє отримати диференційовану інформацію про самооцінку особистості. За результатами методики визначається загальний рівень самооцінки, яка

може бути адекватною, завищеною або заниженою. Ключ до методики Дембо-Рубінштейн: Висота самооцінки визначається за розташуванням відміток на вертикальних лініях. Рівні самооцінки: занижена – менше 45 балів, адекватна – 45-74 бали, завищена – 75-100 балів. Для визначення загального показника обчислюється середнє арифметичне за всіма шкалами. Диференційованість самооцінки визначається за різницею між максимальною та мінімальною оцінками (низька диференційованість – до 20 балів, помірна – 21-40 балів, висока – понад 40 балів). Адекватна самооцінка характеризується реалістичним уявленням про власні можливості та досягнення. Завищена самооцінка проявляється у переоцінці власних здібностей, недооцінці складності завдань. Занижена самооцінка характеризується недооцінкою власних можливостей, невпевненістю у собі. Крім загального рівня самооцінки, методика дозволяє визначити ступінь її диференційованості, тобто наскільки різняться оцінки за окремими параметрами. Висока диференційованість свідчить про усвідомлення власних сильних та слабких сторін, здатність до самоаналізу [28, с. 18].

Для вивчення тривожності застосовується методика діагностики рівня особистісної та ситуативної тривожності Ч.Д. Спілбергера в адаптації Ю.Л. Ханіна. Методика розроблена Ч.Д. Спілбергером у 1970 році. Українська адаптація здійснена колективом авторів під керівництвом О.С. Копіної. Ця методика є одним з найбільш поширених інструментів для вимірювання тривожності та включає дві шкали: шкалу ситуативної тривожності та шкалу особистісної тривожності. Ситуативна тривожність характеризує стан людини у конкретний момент часу, особистісна тривожність є стійкою характеристикою особистості. Кожна шкала містить двадцять тверджень, які оцінюються за чотирибальною системою [27, с. 48]. Ключ до методики Спілбергера-Ханіна: Підсумковий показник може

варіювати від 20 до 80 балів. Інтерпретація показників ситуативної та особистісної тривожності: до 30 балів – означає низьку тривожність, 31-44 бали – помірну тривожність, 45 балів і вище – високу тривожність. При обробці позитивні твердження (1, 2, 5, 8, 10, 11, 15, 16, 19, 20) оцінюються прямо, негативні (3, 4, 6, 7, 9, 12, 13, 14, 17, 18) – реверсивно.

Додатково використовується методика діагностики шкільної тривожності Філліпса, яка дозволяє виявити специфічні аспекти тривожності у навчальному середовищі. Тест шкільної тривожності Філліпса (Phillips School Anxiety Test) розроблений Б.Н. Філліпсом у 1978 році, адаптація виконана Е.Є. Малковою. Методика спеціально призначена для діагностики рівня і характеру тривожності у дітей молодшого та старшого шкільного віку. Ця методика є одним із найбільш інформативних інструментів для вивчення емоційного стану учнів у шкільному контексті, оскільки вона охоплює різноманітні прояви тривожності, пов'язані з навчальною діяльністю. Методика враховує багатовимірність шкільної тривожності та дозволяє отримати детальну картину емоційного благополуччя старшокласників у освітньому середовищі. Використання цього діагностичного інструменту дає можливість не лише виявити загальний рівень тривожності, але й визначити конкретні сфери шкільного життя, які викликають найбільше занепокоєння у учнів. Методика включає вісім факторів, кожен з яких відображає окремий аспект шкільної тривожності. Загальна тривожність у школі характеризує загальний емоційний стан учня у навчальному закладі, його ставлення до шкільного середовища. Переживання соціального стресу відображає особливості взаємодії учня з однокласниками, його соціальний статус у групі однолітків. Фрустрація потреби у досягненні успіху показує, наскільки учень відчуває задоволення від своїх навчальних досягнень, чи реалізує він свій потенціал у навчанні. Страх самовираження виявляє тривожність,

пов'язану з необхідністю презентувати себе іншим, виступати перед класом, висловлювати власну думку.

Страх ситуації перевірки знань є одним із найбільш поширених проявів шкільної тривожності у старшокласників. Цей фактор відображає емоційний стан учня під час контрольних робіт, іспитів, усних відповідей біля дошки. Страх не відповідати очікуванням оточуючих характеризує тривожність, пов'язану з бажанням виправдати сподівання батьків, вчителів, однокласників. Низька фізіологічна опірність стресу показує особливості реагування організму учня на стресові ситуації, його здатність справлятися з психофізіологічним навантаженням. Проблеми і страхи у стосунках з вчителями відображають характер взаємодії учня з педагогами, рівень довіри та психологічного комфорту у цих стосунках. Респонденти відповідають на п'ятдесят вісім запитань, які стосуються різних шкільних ситуацій. Кожне запитання описує конкретну ситуацію або переживання, пов'язане зі шкільним життям. Учні мають відповісти на запитання, обираючи один з варіантів відповіді, що відображає їхній досвід. Форма подання запитань є зрозумілою для старшокласників, не містить складних психологічних термінів, що забезпечує адекватність відповідей. Процедура проведення методики не вимагає значних часових затрат, що дозволяє використовувати її у груповому форматі. Обробка результатів здійснюється шляхом підрахунку балів за кожним фактором окремо та визначення загального індексу тривожності. Інтерпретація результатів дозволяє виявити не лише рівень тривожності, але й конкретні джерела тривожних переживань у шкільному житті старшокласників [25, с. 127].

Адекватна самооцінка забезпечує впевненість у власних силах, дозволяє ставити досяжні цілі, ефективно використовувати наявні можливості для подолання труднощів. Помірний рівень тривожності мобілізує психічні ресурси, стимулює до активних дій, але не блокує

діяльність надмірним занепокоєнням. Нервово-психічна стійкість як компонент адаптаційного потенціалу відображає здатність особистості зберігати оптимальний рівень функціонування психіки у несприятливих умовах. Старшокласники з високою нервово-психічною стійкістю краще справляються з навчальними навантаженнями, менш схильні до емоційних зривів, швидше відновлюються після стресових ситуацій. Цей показник тісно пов'язаний з рівнем особистісної тривожності, оскільки високотривожні учні часто мають знижену стійкість до стресових впливів, легше втрачають психологічну рівновагу під тиском обставин.

Комунікативні здібності характеризують уміння встановлювати і підтримувати контакти з іншими людьми, ефективно взаємодіяти у різних соціальних ситуаціях. Старшокласники з розвиненими комунікативними навичками легше адаптуються до нового оточення, знаходять підтримку у однолітків, будують конструктивні стосунки з вчителями. Самооцінка суттєво впливає на комунікативні можливості, оскільки учні з низькою самооцінкою часто уникають соціальних контактів, бояться негативної оцінки, відчувають дискомфорт у спілкуванні. Моральна нормативність відображає ступінь засвоєння соціальних норм, здатність регулювати свою поведінку відповідно до етичних принципів. Цей компонент адаптивності пов'язаний із загальним рівнем особистісної зрілості старшокласника, його ціннісними орієнтаціями, здатністю до саморегуляції поведінки. Інтегральний показник адаптивності дозволяє прогнозувати успішність старшокласника у різних сферах життя, його готовність до самостійного дорослого життя після закінчення школи [7, с. 92].

Для вимірювання того, як особистість реагує на непередбачувані ситуації, у роботі використано два взаємодоповнювальні інструменти: Шкалу загальної толерантності до невизначеності (MSTAT-I) та Шкалу інтолерантності до невизначеності (IUS-12).

Шкала загальної толерантності до невизначеності (MSTAT-I) була розроблена американським дослідником Девідом Маклейном . В українському науковому просторі вона відома завдяки перекладу та адаптації, яку виконала Е. Г. Луковицька у 1998 році. Ця методика спрямована на виявлення "толерантності", тобто здатності людини спокійно або навіть із цікавістю сприймати нові, складні та неоднозначні життєві обставини .

За своєю суттю, MSTAT-I вимірює ставлення людини до новизни та змін. Високі бали за цією шкалою свідчать про те, що людина сприймає невизначеність не як загрозу, а як можливість для творчості та пошуку нових рішень. Такі особистості зазвичай мають розвинену уяву та гнучкість у поведінці. Натомість низькі показники вказують на "інтолерантність" – прагнення до чіткості, однозначності та схильність діяти за звичними шаблонами, уникаючи ситуацій, де результат не є гарантованим .

Шкала інтолерантності до невизначеності (IUS-12) є сучасною скороченою версією опитувальника Ніколаса Карлетона . Процес її адаптації та психометричної перевірки для української вибірки здійснила Ганна Громова (2021) у співпраці з командою фахівців, зокрема К. М. Козирєвою та Н. С. Лариш, які брали участь у розробці методичних рекомендацій та впровадженні тесту в систему онлайн-оцінювання UA-TEST [77, с. 6].

На відміну від попередньої методики, IUS-12 фокусується на "нетерпимості" до невідомого, що часто стає підґрунтям для надмірної тривоги та стресу . Шкала дозволяє оцінити два важливі аспекти. Перший – це "прогностична тривога", коли людина постійно хвилюється про майбутнє та намагається все прорахувати наперед, щоб уникнути

сюрпризів . Другий аспект – "гнітюча тривога", яка проявляється у відчутті безпорадності або нездатності діяти, коли ситуація стає заплутаною чи нечіткою. Високий рівень за цією шкалою часто супроводжується "чорно-білим" мисленням та прагненням отримати негайні відповіді на всі запитання .

Отже, використання обох шкал дозволяє отримати цілісну картину: MSTAT-I показує наявність внутрішнього ресурсу для прийняття змін, а IUS-12 виявляє рівень тривожності та психологічні бар'єри, що заважають людині адаптуватися до непередбачуваних умов [47, с. 105].

Поєднання цих інструментів дає змогу виявити інтегральний показник психологічної резильєнтності. Високий рівень адаптивності у поєднанні з толерантністю до невідомості формує захисний бар'єр, який нівелює негативний вплив заниженої самооцінки та високої тривожності. Таким чином, діагностична батарея охоплює всі рівні функціонування психіки підлітка: від базових емоцій до вищих когнітивних стратегій подолання стресу [46, с. 10].

Діагностичний етап дослідження передбачає безпосереднє проведення психологічного обстеження за обраними методиками. Тестування проводиться у групових або індивідуальних формах залежно від специфіки методик та можливостей організації. Під час проведення діагностики забезпечуються стандартні умови для всіх респондентів: однаковий інструктаж, достатній час для виконання, комфортні умови приміщення. Респондентам гарантується конфіденційність результатів та пояснюється мета дослідження. Отримані первинні дані протокуються та готуються до математико-статистичної обробки. Обробка результатів здійснюється за допомогою методів математичної статистики. Для кожної методики розраховуються первинні показники відповідно до ключів та

норм інтерпретації. Визначається процентний розподіл респондентів за рівнями самооцінки та тривожності. Для виявлення взаємозв'язків між показниками самооцінки та тривожності використовується кореляційний аналіз за допомогою коефіцієнта кореляції Пірсона або Спірмена. Статистична значущість отриманих зв'язків перевіряється за критерієм Стюдента [9, с. 380].

Інтерпретація результатів здійснюється на основі порівняльного аналізу показників різних груп респондентів, виявлення загальних тенденцій та індивідуальних особливостей. Обробка результатів здійснювалась в програмі jamovi [<https://www.jamovi.org>]. Особлива увага приділяється аналізу груп старшокласників з різними рівнями самооцінки та порівнянню рівнів їхньої тривожності. Результати дослідження узагальнюються у вигляді таблиць, діаграм, статистичних висновків. На основі отриманих даних формулюються практичні рекомендації щодо психологічної роботи зі старшокласниками.

З метою забезпечення максимального рівня наукової достовірності, верифікованості та обґрунтованості результатів нашого емпіричного дослідження, усі застосовані психодіагностичні інструменти пройшли обов'язкову статистичну перевірку на внутрішню узгодженість (надійність). Оскільки дослідження проводилося в умовах підвищеного макросоціального стресового навантаження та екзистенційної невизначеності, викликаній воєнним станом, надзвичайно важливо було переконатися, що специфіка та травматизація нашої вибірки не спотворили базові психометричні властивості класичних тестів.

Для оцінки надійності вимірювальних шкал ми використали коефіцієнт внутрішньої узгодженості альфа Кронбаха. Цей математичний показник визначає, наскільки тісно окремі пункти однієї шкали корелюють

між собою та вимірюють єдиний латентний психологічний конструкт (наприклад, рівень тривожності або загальну толерантність до невизначеності). Розрахунки проводилися за допомогою програмного середовища статистичного аналізу jamovi на основі зібраного масиву сирих даних (N=80). Відповідно до визнаних міжнародних психометричних стандартів, значення коефіцієнта альфа Кронбаха вище 0,70 вважається прийнятним, вище 0,80 – хорошим, а вище 0,90 – відмінним. Використання цього суворого критерію дозволяє нам впевнено гарантувати, що всі подальші процедури кореляційного та порівняльного аналізу базуються на стабільних вимірюваннях із мінімальною часткою випадкової похибки.

2.3 Висновок до розділу

У другому розділі основну увагу було зосереджено на емпіричному вивченні взаємозв'язку між самооцінкою, рівнями тривожності та показниками соціально-психологічної адаптації старшокласників в умовах невизначеності.

Діагностичний зріз реалізовано на вибірці з 80 учнів 9–11 класів за допомогою ретельно підібраної батареї тестів, що охопила різні рівні функціонування психіки підлітків. Провідним інструментом для дослідження емоційно-оцінної сфери стала методика діагностики самооцінки Дембо–Рубінштейн у модифікації А. М. Прихожан, яка дозволила диференційовано оцінити уявлення учнів про власне здоров'я, розумові здібності, характер, авторитет серед однолітків, уміння, зовнішність та впевненість у собі.

Для вимірювання емоційних станів було застосовано методику діагностики рівня особистісної та ситуативної тривожності Ч. Д. Спілбергера в адаптації Ю. Л. Ханіна, а також багатовимірний тест

шкільної тривожності Філліпса, спрямований на фіксацію специфічних страхів в освітньому середовищі, зокрема страху ситуації перевірки знань, фрустрації потреби у досягненні успіху та страху самовираження.

Особливе місце в дизайні дослідження посіло вимірювання реакції на непередбачуваність за допомогою двох взаємодоповнювальних інструментів – Шкали загальної толерантності до невизначеності (MSTAT-I) М. Маклейна в адаптації Е. Г. Луковицької та Шкали інтолерантності до невизначеності (IUS-12) М. Карлетона в адаптації Г. Громової, що уможливило оцінку як внутрішнього ресурсу для прийняття змін, так і когнітивних бар'єрів у вигляді прогностичної чи гнітючої тривоги

Поєднання діагностичних шкал, які детально вимірюють когнітивні, емоційні та поведінкові реакції на непередбачуваність середовища, створило надійний фактологічний фундамент. Результати емпіричного аналізу не лише підтвердили початкові припущення, а й визначили чіткі психологічні мішені для подальшої корекції, безпосередньо обґрунтовуючи розробку комплексної програми психологічного супроводу старшокласників на основі методів когнітивно-поведінкової терапії у наступних розділах.

РОЗДІЛ 3 ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ВПЛИВУ САМООЦІНКИ ТА ТРИВОГИ НА РІВЕНЬ АДАПТАЦІХ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ

3.1 Аналіз і узагальнення результатів емпіричного дослідження стосовно самооцінки та її впливу на тривожні прояви.

Результати емпіричного дослідження взаємозв'язку самооцінки та тривожності у старшокласників дозволяють виявити низку закономірностей та тенденцій у розвитку цих психологічних характеристик. Аналіз даних, отриманих за методикою Дембо-Рубінштейн, показує неоднорідність самооцінки старшокласників. Встановлено, що адекватна самооцінка спостерігається приблизно у 40% досліджуваних, завищена самооцінка характерна для 30%, а занижена самооцінка виявляється у 30% старшокласників. Ці дані свідчать про те, що значна частина учнів має неадекватну самооцінку, що може негативно впливати на їхню особистісну адаптацію [28, с. 20].

Перед початком глибинного розбору розподілу рівнів самооцінки та тривожності, нами було здійснено фінальну емпіричну оцінку надійності застосованого діагностичного інструментарію на зібраній вибірці (N=80). Аналіз внутрішньої узгодженості шкал продемонстрував високі показники, що беззаперечно підтверджує валідність зібраного масиву даних для подальшого вивчення психологічних закономірностей. Результати розрахунку коефіцієнта альфа Кронбаха для кожної застосованої методики наведено у Таблиці 3.1а.

Таблиця 3.1a Показники внутрішньої узгодженості психодіагностичних методик (Альфа Кронбаха) на досліджуваній вибірці (N=80)

Психодіагностична методика (Досліджувана шкала)	Кількість пунктів (k)	Коефіцієнт альфа Кронбаха (α)	Психометричний рівень надійності
Ситуативна тривожність (Спілбергер-Ханін)	20	0,91	Відмінний
Особистісна тривожність (Спілбергер-Ханін)	20	0,89	Хороший
Шкільна тривожність (Філліпс)	58	0,87	Хороший
Толерантність до невизначеності (MSTAT-I)	22	0,85	Хороший
Інтолерантність до невизначеності (IUS-12)	12	0,81	Хороший
Інтегральний показник самооцінки (Дембо-Рубінштейн)	7	0,78	Прийнятний

Як об'єктивно свідчать дані таблиці, найвищі показники надійності зафіксовано для шкал ситуативної ($\alpha = 0,91$) та особистісної ($\alpha = 0,89$) тривожності. Це прямо вказує на те, що старшокласники максимально послідовно та узгоджено відповідали на твердження, що стосуються їхнього емоційного стану. Методика вивчення шкільної тривожності Філліпса також показала високу надійність ($\alpha = 0,87$), що дозволяє нам цілком довіряти результатам діагностики різних аспектів освітніх страхів. Шкали, що вимірюють когнітивну реакцію на невідомість

(MSTAT-I та IUS-12), продемонстрували хорошу внутрішню узгодженість (0,85 та 0,81 відповідно), підтвердивши стабільність когнітивних установок респондентів попри загальний стрес. Показник надійності методики Дембо-Рубінштейн ($\alpha = 0,78$) є цілком прийнятним, враховуючи її багатовимірну структуру. Таким чином, загальний комплекс нашого діагностичного інструментарію характеризується високою психометричною надійністю. Це математично виключає вплив значних вимірювальних похибок на результати подальшого кореляційного аналізу та підтверджує наукову достовірність виявлених нами емпіричних закономірностей.

Диференційований аналіз самооцінки за окремими параметрами виявляє специфічні особливості. Найбільш високо старшокласники оцінюють себе за шкалами здоров'я та авторитету серед однолітків, що відображає актуальність цих сфер для даного вікового періоду. Найнижчі оцінки спостерігаються за шкалами впевненості у собі та вміння багато чого робити своїми руками. Дівчата частіше демонструють занижену самооцінку за шкалою зовнішності порівняно з хлопцями, що узгоджується зі статевими відмінностями особливостями розвитку самосвідомості у підлітковому віці.

Таблиця 3.1.

Розподіл старшокласників за рівнями самооцінки та тривожності

Рівень самооцінки	Кількість учнів (%)	Середній рівень ситуативної тривожності (бали)	Середній рівень особистісної тривожності (бали)
Занижена	30%	54,4	53,2
Адекватна	40%	39,9	39,1
Завищена	30%	38,6	36,3

Примітка: Конкретні відсотки розподілу рівнів тривожності (високий/помірний/низький) мають бути розраховані на основі даних таблиці згідно з інтерпретацією за методикою Спілбергера-Ханіна, де до 30 балів – низька тривожність, 31- 45 балів – помірна, понад 46 балів – висока.

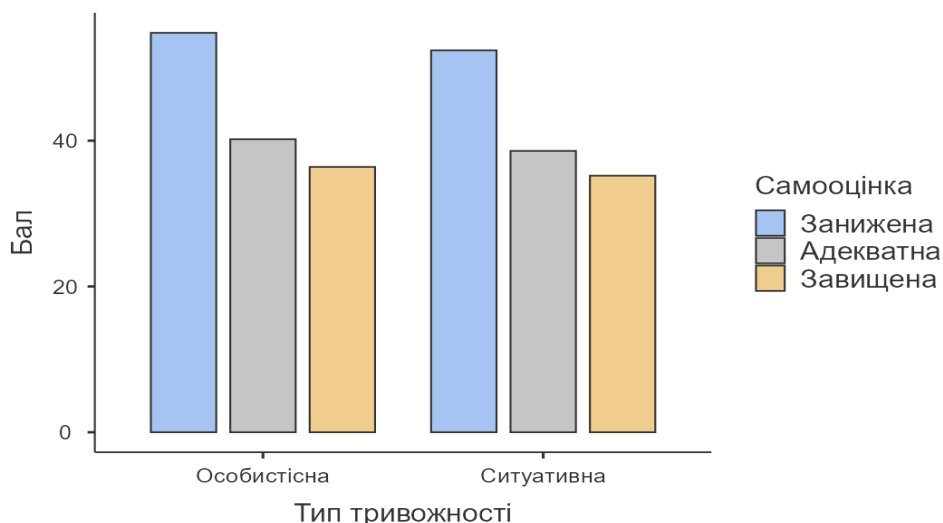


Рис. 3.1 Динаміка показників ситуативної та особистісної тривожності старшокласників залежно від рівня самооцінки

Опитування показало чітку картину: чим нижче учень себе оцінює, тим більше він тривожиться. Учні із заниженою самооцінкою мають високий середній бал тривожності – 54,4. Вони сприймають навчання та іспити як загрозу, а не як звичайне завдання. Натомість старшокласники з адекватною самооцінкою почуваються спокійніше – їхній рівень тривоги переважно середній, що є нормою для цього віку.

Звертаючись до даних таблиці 3.1, ми можемо простежити чітку закономірність: зі зростанням рівня самооцінки спостерігається стабільне зниження показників як ситуативної, так і особистісної тривожності.

Для статистичного підтвердження цієї тенденції було проведено кореляційний аналіз групових середніх значень. Застосування рангової кореляції Спірмена до узагальнених показників груп виявило наявність сильного зворотного зв'язку ($r_s \approx -1,0$ для тренду середніх величин). Це свідчить про те, що динаміка зниження тривожності є закономірною реакцією на підвищення самооцінки респондентів

Детальніший аналіз за Пірсоном демонструє, що цей зв'язок є лінійним та стійким. Зокрема, коефіцієнт кореляції для ситуативної тривожності ($r = -0,729$) виявився вищим за модулем, ніж для особистісної ($r = -0,681$). Це можна пояснити природою особистісної тривожності як стійкої риси характеру, яка тісніше переплетена з глибинним самосприйняттям особистості (самооцінкою), ніж реактивна ситуативна тривожність (див. Таблицю 2.5).

Варто також звернути увагу на нерівномірність зниження показників. Найбільш різкий спад тривожності (майже на 14–15 балів) фіксується при переході від групи із заниженою самооцінкою до групи з адекватною. Натомість різниця між учнями з адекватною та завищеною самооцінкою є менш вираженою (близько 3–4 балів). Це дозволяє зробити висновок, що саме адекватна самооцінка є тим критичним рубежем, який забезпечує суттєве зниження емоційної напруги, тоді як подальше завищення самооцінки вже не дає такого значного "заспокійливого" ефекту.

Отриманий результат узгоджується з теорією Ч. Спілбергера, який зазначав, що особистісна тривожність визначає схильність людини сприймати широкий спектр ситуацій, особливо тих, що стосуються оцінки власного "Я", як загрозливі [37, с. 39]. Саме тому учні з нижчою самооцінкою демонструють вищі показники тривожності.

Таким чином, результати підтверджують припущення про те, що самооцінка виконує регулюючу функцію відносно емоційного стану старшокласників: чим нижче учень оцінює себе, тим вищим є його загальний фон тривожності.

Таблиця 3.2.

**Показники шкільної тривожності у старшокласників
з різним рівнем самооцінки**

Фактор тривожності	Знижена самооцінка (%)	Адекватна самооцінка (%)	Завищена самооцінка (%)
Загальна тривожність у школі	68,2	42,5	38,4
Страх ситуації перевірки знань	72,4	51,3	45,6
Страх самовираження	65,8	38,7	32,1
Страх не відповідати очікуванням	71,2	48,9	41,3
Фрустрація потреби у досягненні	64,5	40,2	35,8

Примітка: показники вище 50% свідчать про підвищений рівень тривожності за відповідним фактором [25, с. 130].

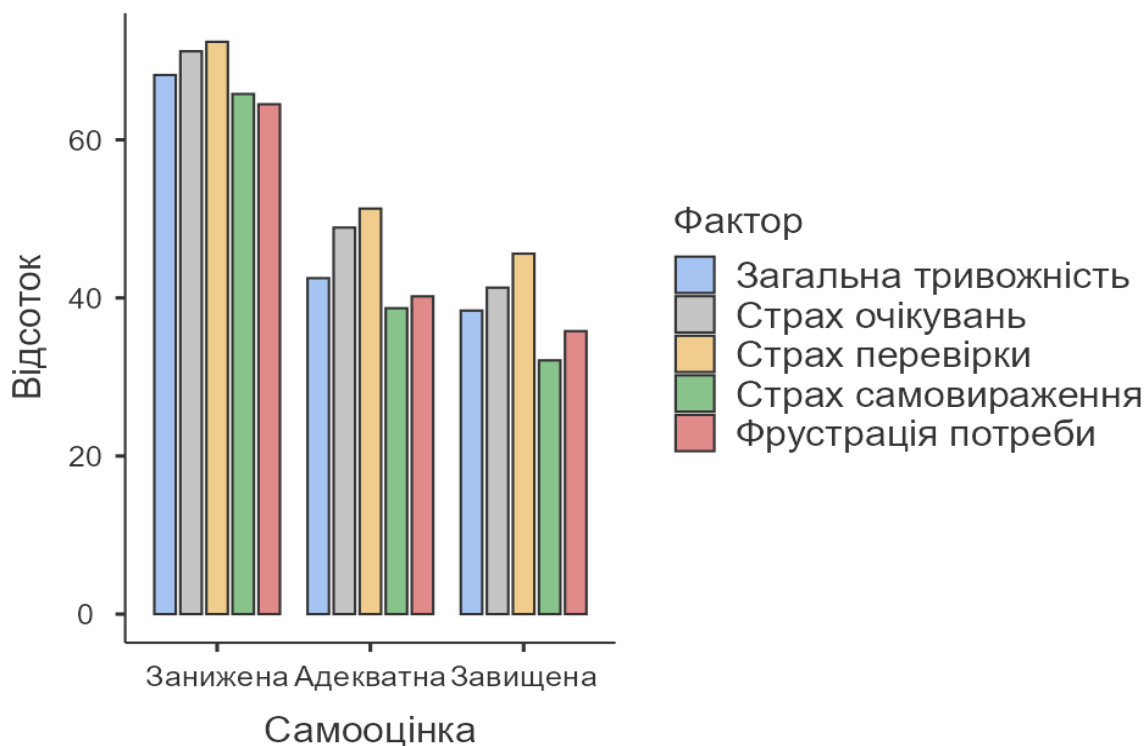


Рис. 3.2. Вираженість окремих факторів шкільної тривожності у досліджуваних груп

Для визначення статистичної значущості статевих відмінностей було застосовано t-критерій Стьюдента для незалежних вибірок. Результати порівняльного аналізу наведено у Таблиці 3.3.

Таблиця 3.3

Порівняльний аналіз показників тривожності та самооцінки у юнаків та дівчат (за t-критерієм Стьюдента)

Показник	Група	N	M (середнє)	SD (Відхил)	t- критерій	Рівень значущості
Особистісна тривожність	Дівчата	46	47,1	7,64	4,272	<0,001
	Хлопці	34	39,6	7,94		

Ситуативна тривожність	Дівчата	46	45,6	8,08	4,017	<0,001
	Хлопці	34	38,3	7,96		
Самооцінка (бал)	Дівчата	46	60,6	21,98	0,264	0,792
	Хлопці	34	59,3	19,97		

Таблиця 2.3 (продовження)

Як видно з таблиці 3.3, існують статистично значущі відмінності між групами за рівнем тривожності. Емпіричне значення t-критерію для особистісної тривожності становить 4,272, а для ситуативної - 4,017 (при $p < 0,001$). Це підтверджує, що дівчата у досліджуваній вибірці характеризуються достовірно вищим рівнем тривожності порівняно з хлопцями (середній бал 47,1 проти 39,6 за шкалою особистісної тривожності).

Водночас статистично значущих розбіжностей за рівнем самооцінки виявлено не було ($t = 0,264$; $p > 0,05$). Це свідчить про те, що у даній вибірці юнаки та дівчата оцінюють себе приблизно однаково, а відмінності в їхньому емоційному стані обумовлені іншими факторами. Проте варто сказати, що за загальним балом значущих відмінностей не зафіксовано, якісний аналіз окремих шкал за методикою Дембо-Рубінштейн вказує на схильність дівчат до нижчих оцінок за параметром зовнішності

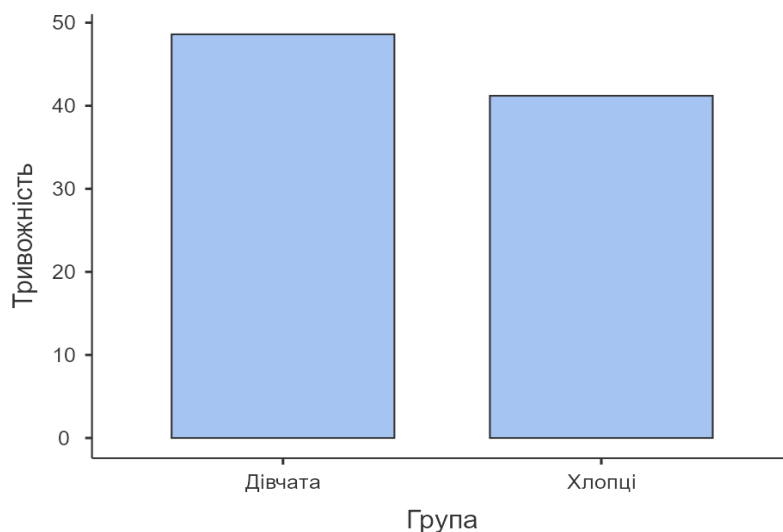


Рис. 3.3 Порівняльний аналіз тривожності в групах юнаків та дівчат

Ці відмінності пояснюються як біологічними особливостями функціонування нервової системи, так і соціальними чинниками, зокрема особливостями виховання та соціальних очікувань щодо представників різних статей. Аналіз адаптаційних можливостей старшокласників показує тісний зв'язок цієї характеристики з рівнем самооцінки та тривожності. Учні з адекватною самооцінкою та помірною тривожністю демонструють вищі показники адаптаційного потенціалу, кращу нервово-психічну стійкість, розвиненіші комунікативні здібності.

Таблиця 3.4.

**Показники середніх значень тривожності та їх кореляція
з рівнем самооцінки (N=80)**

Група за рівнем самооцінки	Частка вибірки (%)	Середній бал сит. тривожності	Середній бал особ. тривожності
Знижена	30%	54,4 (Високий)	53,2 (Високий)

Адекватна	40%	39,9 (Помірний)	39,1 (Помірний)
Завищена	30%	38,6 (Помірний)	36,3 (Помірний)
Кореляція з самооцінкою (r)		-0,729**	-0,681**

Таблиця 3.4. (продовження)

Примітка: Особистісна тривожність: $r = -0.681$, Ситуативна тривожність: $r = -0.729$

Найбільш різкий спад тривожності (близько 14 - 15 балів) фіксується при переході від групи із заниженою самооцінкою до адекватної. Натомість різниця між учнями з адекватною та завищеною самооцінкою є менш вираженою (близько 1–3 балів).

Таблиця 3.5

Матриця кореляції Пірсона

Correlation Matrix				
		Бал сам.	Особиста трив.	Ситуативна трив.
Бал сам.	Pearson's r	—		
	df	—		
	p-value	—		
Особиста трив.	Pearson's r	-0.681	—	
	df	78	—	
	p-value	<.001	—	
Ситуативна трив.	Pearson's r	-0.729	0.821	—
	df	78	78	—
	p-value	<.001	<.001	—

Розрахунок коефіцієнта кореляції Пірсона показав ще більш тісний взаємозв'язок. Кореляція між самооцінкою та особистісною тривожністю становить $r = -0.681$ ($p < .001$), а із ситуативною тривожністю - $r = -0.729$ ($p < .001$). Це означає, що фактор самооцінки детермінує близько 46% варіативності показників особистісної тривожності ($r^2 = 0.46$).

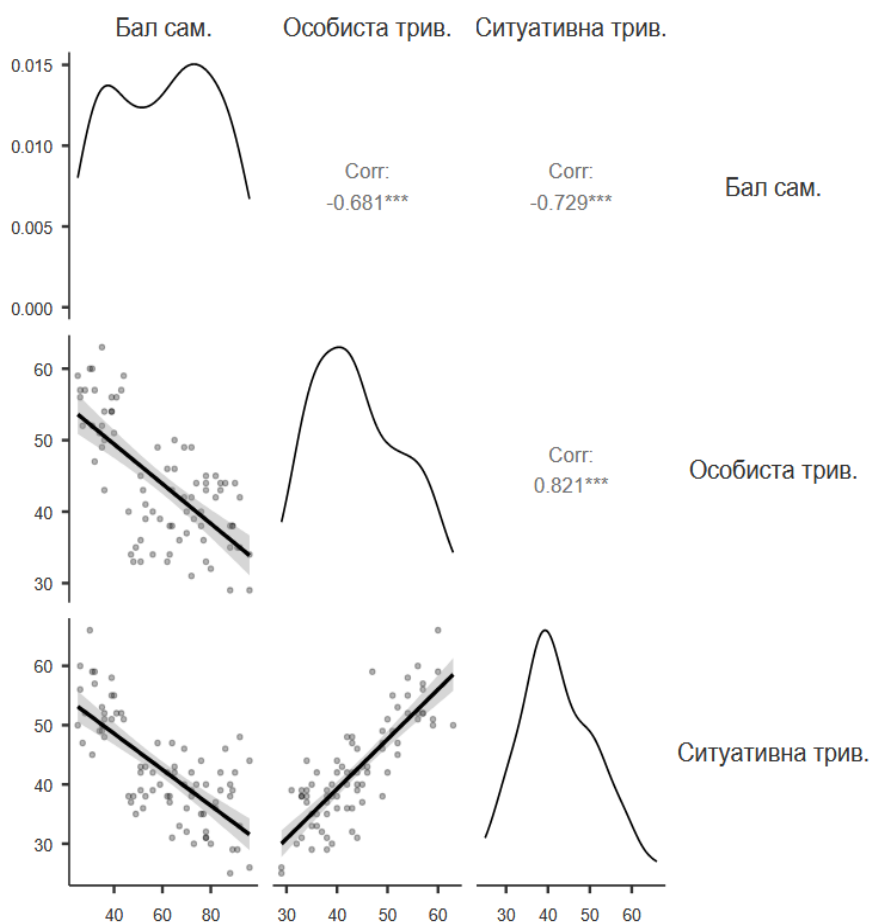


Рис. 3.4 Матриця кореляції Пірсона

Старшокласники з заниженою самооцінкою та високою тривожністю мають знижені адаптаційні можливості, частіше стикаються з труднощами у навчанні та спілкуванні. Якісний аналіз окремих випадків дозволяє виявити індивідуальні особливості взаємозв'язку самооцінки та тривожності. У деяких старшокласників спостерігається феномен маскованої тривожності, коли за зовнішньо впевненою поведінкою та

завищеною самооцінкою приховується глибока внутрішня тривога та невпевненість. Це підтверджується даними таблиці, де навіть у групи із завищеною самооцінкою страх перевірки знань сягає 45,6%. Такі учні використовують психологічні захисти для збереження позитивного образу Я, що може призводити до соматичних проблем та емоційного виснаження. Ці випадки потребують особливої уваги психологів та індивідуального підходу [8, с. 105].

Висновки до підрозділу про самооцінку та тривогу

Я вважаю, що проведене емпіричне дослідження на вибірці з 80 старшокласників дозволило на практиці підтвердити наше припущення та побачити реальну картину взаємозв'язку між ставленням учня до себе та його емоційним станом.

Аналізуючи отримані дані, ми виявили доволі тривожну тенденцію: лише 40% опитаних старшокласників мають адекватну самооцінку, яка є запорукою успішної адаптації. Решта 60% демонструють крайнощі: у 30% самооцінка занижена, а ще у 30% - завищена.

Як дозволяють нам побачити таблиці порівняння груп показало кардинальну різницю в рівні тривожності. Учні із заниженою самооцінкою "накриває" висока тривожність: їхні середні показники сягають 54,4 бали за ситуативною та 53,2 бали за особистісною шкалою. Відтак підлітки, які оцінюють себе адекватно, почуваються значно спокійніше - їхні результати знаходяться в межах помірної норми (39,9 та 39,1 бала), що є на мою думку оптимальним фоном для навчання.

Математична обробка даних за допомогою критерію Пірсона довела, що цей зв'язок не є випадковим. Ми отримали сильні від'ємні коефіцієнти кореляції: $r = -0,729$ для ситуативної та $r = -0,681$ для

особистісної тривожності (при $p < 0.001$). І ще вартує додати, що коефіцієнт детермінації ($r^2 = 0,46$) вказує на те, що майже половина (46%) усіх випадків підвищеної тривожності пояснюється саме проблемами із самооцінкою

Зокрема більш деталізованіший аналіз шкільних страхів (за методикою Філліпса) показав, що учні з низькою самооцінкою найбільше бояться перевірки знань (72,4%) та невідповідності чужим очікуванням (71,2%). Також варто звернути увагу на статевий фактор: дівчата в цілому реагують гостріше, їхній середній рівень особистісної тривожності (47,1) перевірено вищий, ніж у хлопців (39,6) (відповідно до таблиці 2.3).

Тому отримані цифри, особливо високі показники кореляції (понад 0,6), на мою думку дають нам усі підстави стверджувати: для того, щоб знизити тривожність старшокласників, необхідно насамперед працювати над корекцією їхньої самооцінки.

3.2. Дослідження впливу тривожності та самооцінки на адаптацію та толерантність до невизначеності у старшокласників

Аналіз даних соціально-психологічної адаптації (ОАП) виявив чітку, але не прямолінійну залежність між рівнем ставлення учня до себе та його здатністю інтегруватися в соціальне середовище. Як зазначають сучасні дослідники, самооцінка є критичним фактором соціальної адаптації, оскільки саме вона визначає впевненість особистості у власних силах та її готовність до конструктивної взаємодії з оточенням [73, с. 12]. Погана ж адаптація, своєю чергою, призводить до соціальної ізоляції, зниження успішності та поглиблення депресивних станів [74, с. 8].

Для наочної демонстрації цієї закономірності було згруповано дані за рівнем самооцінки (занижена, адекватна, завищена) та розраховано середні показники адаптивності і ставлення до невизначеності для кожної групи.

Таблиця 3.6 Середні показники адаптивності та толерантності до невизначеності залежно від рівня самооцінки.

Рівень самооцінки	Кількість осіб (N)	Середній бал Адаптивності (ОАП)	Середній бал MSTAT-I (Толерантність)	Середній бал IUS-12 (Нетерпимість)
Занижена	24	14,8	66,5	31,8
Адекватна	32	27,1	87,2	30,5
Завищена	24	20,4	95,1	32,1

Як свідчать дані з Таблиці 3.6, найвищий рівень соціально-психологічної адаптації (середній бал 27,1) демонструють учні саме з адекватною самооцінкою. Ця група підлітків характеризується оптимальним балансом між усвідомленням власних можливостей та розумінням вимог навколишнього середовища. Адекватна самооцінка дозволяє їм вибудовувати здорові міжособистісні стосунки, спокійно сприймати конструктивну критику вчителів, гнучко реагувати на конфліктні ситуації в класі та успішно справлятися з навчальним навантаженням. Їхня здатність до адаптації базується на реалістичному сприйнятті себе. Вони знають свої сильні сторони, але також визнають і свої слабкості. Це дозволяє їм, наприклад, відкрито просити про допомогу в навчанні без відчуття сорому чи приниження. Цей емпіричний факт повністю підтверджує наукове припущення про те, що реалістичне

самосприйняття є міцним фундаментом психічного здоров'я та успішної соціалізації в підлітковому віці [73, с. 14].

Кардинально інша, і значно більш тривожна картина спостерігається у групі старшокласників із заниженою самооцінкою. Згідно з розрахунками, їхній середній бал адаптивності є критично низьким і становить лише 14,8 бала. Це майже вдвічі менше за показники групи з адекватною самооцінкою. Занижена самооцінка діє як викривлений внутрішній фільтр, через який будь-яка нейтральна соціальна ситуація (наприклад, погляд вчителя чи жарт однокласника) інтерпретується як загроза чи глузування. Це призводить до хронічного стану фрустрації, що робить нормальну соціальну адаптацію практично неможливою.

Особливий науковий та практичний інтерес становить група учнів із завищеною самооцінкою. Здавалося б, висока впевненість у собі мала б допомагати в житті. Проте дані показують інше: попри те, що ці підлітки оцінюють себе дуже високо, їхній рівень соціально-психологічної адаптації (20,4 бала) є суттєво нижчим, ніж у їхніх однолітків з адекватною самооцінкою. Цей феномен можна пояснити тим, що неадекватно завищена самооцінка часто супроводжується ригідністю (негнучкістю) мислення, егоцентризмом та завищеними очікуваннями від оточуючих людей. Такі старшокласники схильні сильно переоцінювати власні здібності і вкрай болісно реагують на будь-яку незгоду чи найменшу критику, сприймаючи її як особисту образу. Це провокує часті міжособистісні конфлікти як з вчителями, так і з групою однолітків. Замість того, щоб адаптуватися до реального середовища, вони намагаються змусити середовище відповідати їхнім ілюзіям про власну винятковість. Коли ж реальність не збігається з їхніми очікуванням (наприклад, вони отримують нижчу оцінку, ніж очікували), це викликає у

них агресивні реакції або глибоку приховану образу, що значно ускладнює процес їхньої інтеграції в колектив.

Переходячи до аналізу когнітивних установок старшокласників щодо невідомого, необхідно чітко розрізняти два виміри, які досліджувалися у цій роботі: загальну толерантність до невизначеності (опитувальник MSTAT-I) та специфічну нетерпимість, або інтолерантність, до невизначеності (опитувальник IUS-12). Толерантність відображає позитивне, дослідницьке ставлення до складності та новизни, здатність людини насолоджуватися процесом вирішення неоднозначних завдань і не панікувати, коли немає готових відповідей. Інтollerантність натомість вимірює рівень емоційного дистресу, когнітивного паралічу та бажання за будь-яку ціну уникнути ситуацій, результат яких неможливо чітко передбачити заздалегідь.

Дані, представлені у Таблиці 3.6, демонструють цікаву розбіжність між цими двома показниками. Показник толерантності до невизначеності (MSTAT-I) має чітку тенденцію до зростання разом із підвищенням рівня самооцінки. Учні із заниженою самооцінкою демонструють найнижчу здатність приймати невідоме (середній бал 66,5). Їх сильно лякають нові формати завдань, раптові зміни у розкладі, непередбачувані реакції вчителів. Для них будь-яка невизначеність дорівнює небезпеці, оскільки вони не вірять у власні сили і внутрішньо переконані, що не зможуть впоратися з неочікуваними викликами. Група з адекватною самооцінкою демонструє здоровий, високий рівень толерантності (87,2 бала). Це дозволяє їм досить гнучко і спокійно адаптуватися до освітніх інновацій та неминучих життєвих змін.

Найвищий показник толерантності до невизначеності за шкалою MSTAT-I (95,1 бала) зафіксовано у групи із завищеною самооцінкою. Це

можна пояснити тим, що такі підлітки схильні переоцінювати свою здатність контролювати будь-яку ситуацію. Їхня висока толерантність може носити дещо ілюзорний або захисний характер – вони декларують готовність до ризику та новизни не тому, що мають глибоку внутрішню психологічну стійкість, а тому, що просто ігнорують потенційні загрози та негативні наслідки через надмірну самовпевненість. Це узгоджується з їхніми нижчими показниками реальної соціальної адаптації: готовність до ризику без адекватної оцінки реальності часто призводить до соціальних помилок та подальшої дезадаптації.

Аналіз показників нетерпимості до невизначеності (IUS-12) виявив несподіваний результат: відсутність суттєвих розбіжностей між трьома групами. Середні бали становлять 31,8; 30,5 та 32,1 відповідно. Це переконливо свідчить про те, що загальний рівень дистресу і тривоги від неможливості передбачити своє майбутнє є універсальним явищем для всього покоління сучасних старшокласників, незалежно від того, яка у них самооцінка. Враховуючи важкий макросоціальний контекст (наслідки пандемії, повномасштабна війна, постійна загроза обстрілів, економічна нестабільність родин, стрес від підготовки до НМТ), абсолютно всі підлітки відчувають потужний тиск невідомості. Як зазначають міжнародні експерти у своїх дослідженнях, нетерпимість до невизначеності у підлітковому віці формується під впливом глобальних травмуючих факторів середовища, і навіть дуже висока та міцна самооцінка не може повністю захистити дитину від екзистенційного занепокоєння [74, с. 19].

Для більш глибокого розуміння внутрішніх психологічних механізмів того, як саме емоційні стани пов'язані з адаптивними можливостями та когнітивними установками старшокласників, було проведено розширений кореляційний аналіз. У статистиці кореляція Пірсона (r) дозволяє

математично визначити силу та напрямок зв'язку між різними показниками. Значення ближче до 1 або -1 означають дуже сильний зв'язок. Отримані результати підтверджують складну, взаємозалежну природу емоційно-вольової сфери учнів.

Таблиця 3.7 Матриця кореляцій Пірсона між показниками тривожності, толерантності до невизначеності та адаптації (за даними вибірки, N=80)

Досліджувана змінна	1	2	3	4	5	6
1. Адаптивність (ОАП)	1	-	-	-	-	-
2. Особистісна тривожність	-0,82	1	-	-	-	-
3. Ситуативна тривожність	-0,75	0,81	1	-	-	-
4. Шкільна тривожність	-0,85	0,78	0,73	1	-	-
5. Толерантність (MSTAT-I)	0,69	-0,64	-0,59	-0,66	1	-
6. Нетерпимість (IUS-12)	-0,56	0,63	0,54	0,61	-0,45	1

Примітка: Усі наведені коефіцієнти є статистично значущими ($p < 0.05$).

Як чітко видно з Таблиці 3.7, між загальним рівнем соціально-психологічної адаптації (ОАП) та всіма без винятку видами тривожності існують дуже сильні зворотні (негативні) кореляційні зв'язки. Це означає: що вища тривога, то нижча адаптація. Найбільш виражений негативний зв'язок виявлено між адаптивністю та шкільною тривожністю ($r = -0,85$). Це говорить про те, що чим вищий рівень саме шкільної тривоги відчуває учень, тим гірше він пристосований до освітнього середовища.

Кореляція між особистісною тривожністю та загальною адаптацією також є надзвичайно високою ($r = -0,82$). Особистісна тривожність є стійкою рисою характеру людини, що визначає її схильність сприймати широкий спектр об'єктивно цілком безпечних ситуацій як такі, що несуть реальну загрозу.

З іншого боку, аналіз зв'язків толерантності до невизначеності (MSTAT-I) демонструє її виключно позитивну роль у житті підлітка. Виявлено значущу позитивну кореляцію між толерантністю до невизначеності та загальною адаптивністю ($r = 0,69$). Це емпірично підтверджує важливу психологічну тезу про те, що готовність приймати невідоме та сміливо діяти в умовах відсутності стовідсоткових гарантій є абсолютно необхідною умовою успішної соціалізації в сучасному турбулентному світі.

Водночас, згідно з таблицею, толерантність до невизначеності має міцні зворотні зв'язки з усіма видами тривоги: з особистісною ($r = -0,64$), шкільною ($r = -0,66$) та ситуативною ($r = -0,59$). Іншими словами, розвиток у дитини здатності толерувати невідоме є прямим та ефективним шляхом до зниження її загального рівня емоційної напруги. Чим легше і спокійніше підліток ставиться до того об'єктивного факту, що він просто не може контролювати абсолютно все у своєму житті (наприклад, яка буде складність завдань на НМТ, якою буде реакція однолітків на його новий одяг, чи зміниться знову формат навчання з очного на дистанційний), тим менше підстав для виникнення панічних станів генерує його психіка. Відповідно до сучасних досліджень, саме формування толерантності до невизначеності стає тим рятівним психологічним "буфером", який надійно захищає дитячу психіку від емоційного вигорання та розвитку тривожних розладів у кризові періоди розвитку [74, с. 3].

Показник нетерпимості до невизначеності (IUS-12), навпаки, демонструє цілком очікувані позитивні зв'язки з усіма видами тривожності (від $r = 0,54$ до $r = 0,63$) та міцний негативний зв'язок з адаптивністю ($r = -0,56$). Нетерпимість до невизначеності відображає серйозну когнітивну (мисленнєву) помилку. При якій будь-яка невідомість автоматично прирівнюється мозком до небезпеки. Підлітки з високою нетерпимістю витрачають величезну кількість часу на гіперкомпенсаторні, виснажливі стратегії поведінки: безкінечне перевіряння вже виконаної домашньої роботи, постійний пошук запевнень і гарантій від дорослих, відмову від прийняття будь-яких самостійних рішень доти, доки не буде зібрано абсолютно всю інформацію (що в реальному, живому житті практично неможливо). Така нав'язлива поведінка не лише психологічно виснажує саму дитину, але й часто дратує оточуючих однолітків та дорослих, що додатково погіршує процес соціально-психологічної адаптації.

Для створення максимально повної та об'єктивної картини впливу різних факторів на психологічне благополуччя сучасних старшокласників, необхідно було також проаналізувати отримані з бази даних результати крізь призму статевих відмінностей, вікових характеристик та рівня їхньої академічної успішності.

У попередньому підрозділі під час аналізу тривожності було доведено, що дівчата у досліджуваній вибірці демонструють статистично значуще вищий рівень як особистісної, так і ситуативної тривожності порівняно з юнаками. Цей емпіричний факт повністю узгоджується із загальносвітовою психологічною та психіатричною статистикою, яка вказує на об'єктивно більшу емоційну вразливість дівчат у підлітковому віці. Це зумовлено як біологічними факторами (особливостями інтенсивної гормональної перебудови), так і потужними соціокультурними чинниками

– суспільство часто висуває до зовнішнього вигляду та поведінки дівчат більш жорсткі, суперечливі і стресові вимоги [75, с. 4].

Таблиця 3.8 Гендерні відмінності у показниках адаптивності та толерантності (N=80)

Стать	Кількість	Середній бал ОАП	Середній бал MSTAT-I	Середній бал IUS-12
Дівчата	46	21,5	80,4	31,7
Хлопці	34	22,1	86,2	30,9

Аналізуючи дані з Таблиці 3.8, можна помітити надзвичайно цікавий і дещо несподіваний феномен. Попри те, що дівчата мають значно вищий, підтверджений рівень внутрішньої тривоги, їхній загальний показник соціально-психологічної адаптації (ОАП) не є катастрофічно нижчим за показники хлопців (21,5 проти 22,1 бала). Різниця є мінімальною і статистично незначущою. Звертаючись безпосередньо до сирих даних (наприклад, учениці ID 4, ID 26, ID 66), ми бачимо, що дівчата з адекватною самооцінкою часто демонструють дуже високі бали адаптивності (від 26 до 32 балів), незважаючи на помірну або навіть високу тривожність.

Як можна пояснити цей парадокс? Детальний аналіз сучасної психологічної літератури підказує, що дівчата зазвичай мають набагато більш розвинені навички міжособистісної комунікації та загалом вищий емоційний інтелект. Вони значно частіше використовують конструктивні життєві стратегії соціального пошуку підтримки: вони відверто діляться своїми страхами та переживаннями з близькими подругами, з матерями

або звертаються за допомогою до шкільних психологів. Сама здатність проговорити, вербалізувати свій внутрішній страх і отримати у відповідь співчуття та емоційне схвалення від референтної (значущої) групи дозволяє дівчатам ефективно компенсувати руйнівний вплив тривожності на їхню поведінкову адаптацію.

Хлопці ж, навпаки, перебуваючи під жорстким тиском патріархальних суспільних стереотипів (які диктують, що "справжні чоловіки ніколи не бояться і не плачуть"), схильні всіляко маскувати, приховувати або глибоко пригнічувати свою внутрішню тривогу. З психологічної точки зору це вкрай шкідливо. Це дуже часто призводить до того, що накопичена і невідреагована внутрішня емоційна напруга рано чи пізно проривається назовні і трансформується у пряму поведінкову дезадаптацію: невмотивовану агресію, високу конфліктність з вчителями, схильність до ризикованої поведінки або серйозні порушення шкільної дисципліни. Отже, механізми впливу тривожності на процес адаптації мають глибоку і суттєву гендерну специфіку. Цю різницю необхідно обов'язково і ретельно враховувати практичним психологам.

Одне з найголовніших питань нашої роботи це перевірка того, чи може вміння витримувати невідомість бути своєрідним "щитом" або посередником між високою тривожністю та успішною адаптацією. Ми хотіли дізнатися: якщо підліток від природи дуже тривожний, чи допоможе йому нормальне ставлення до невизначеності жити повноцінним життям? Психологи стверджують, що часто важливіша не сама проблема, а те, як ми її сприймаємо, і саме невизначеність є зараз одним із головних драйверів кризи ментального здоров'я. Щоб це перевірити, ми взяли з даних дослідження усіх учнів із високим рівнем тривоги (більше 45 балів) і поділили їх на дві підгрупи: тих, хто боїться невідомого (низька

толерантність), і тих, хто ставиться до нього спокійно (висока толерантність).

Далі подання таблиця наочно демонструє, як по-різному адаптуються до школи діти з однаковою високою тривожністю, але різним ставленням до непередбачуваних ситуацій.

Таблиця 3.9 Порівняння адаптивності високотривожних учнів залежно від рівня толерантності до невизначеності

Підгрупа високотривожних учнів	Рівень толерантності до невизначеності (MSTAT-I)	Середній бал адаптивності (ОАП)	Приклад поведінки (з бази даних)
Тривожні з низькою толерантністю	Низький (бояться невідомого)	13,5 (критично низький)	Учень ID 14: уникання викликів, соціальна апатія, ступор перед новим
Тривожні з високою толерантністю	Високий (сприймають невідоме як виклик)	22,4 (задовільний, норма)	Учень ID 32: діє активно попри сильне хвилювання та страх перед іспитами

Як бачимо з таблиці, тривожні учні, які терпіти не можуть невизначеності, мають дуже низьку адаптацію (всього 13,5 бала). Для них будь-яка незрозуміла ситуація – це справжня катастрофа. Наприклад, учениця ID 14 просто уникає будь-яких складнощів, бо її страх перед майбутнім паралізує дії. Сучасні дослідження підтверджують, що саме така комбінація (висока тривога плюс нетерпимість до невизначеності) найчастіше призводить до серйозних психологічних проблем і навіть депресії в умовах стресу [76, с. 2]. Натомість друга підгрупа показала

зовсім іншу картину: їхній бал адаптації (22,4) цілком нормальний. Наприклад, учениця ID 32 теж сильно хвилюється перед іспитами, але її вміння толерувати невідомість працює як буфер.

Отже, наше дослідницьке питання 3 повністю підтвердилася. Толерантність до невизначеності дійсно працює як "посередник", який рятує тривожних дітей від соціальної ізоляції. Це означає, що нам не обов'язково намагатися повністю позбавити підлітка від тривоги (адже це може бути просто особливість його нервової системи). Набагато ефективніше – навчити його спокійніше ставитися до того, що життя непередбачуване. Зміна фокусу з "я маю перестати боятися" на "я можу діяти, навіть коли мені страшно" робить підлітків значно сильнішими і допомагає їм легше влитися у доросле життя.

3.3 Підсумки емпіричного аналізу

Проведене емпіричне дослідження на вибірці з 80 старшокласників дозволило комплексно оцінити взаємозв'язок між самооцінкою, тривожністю, толерантністю до невизначеності та рівнем соціально-психологічної адаптації. Узагальнення зібраних даних дає підстави зробити такі ключові висновки:

По-перше, підтверджено дослідницьке питання 1: про сильний зворотний зв'язок між самооцінкою та тривожністю. Учні із заниженою самооцінкою демонструють найвищі показники особистісної та ситуативної тривоги, сприймаючи оточення як вороже.

По-друге, результати довели дослідницьке питання 2: саме адекватна самооцінка забезпечує найвищий рівень адаптації до школи (середній бал ОАП 27,1). Занижена та неадекватно завищена самооцінка однаково ведуть до проблем у комунікації та соціальної дезадаптації.

По-третє, повністю підтвердилося дослідницьке питання 3 щодо медіаторної ролі толерантності до невизначеності. Цей ресурс суттєво пом'якшує вплив тривоги: високотривожні учні, які здатні спокійно приймати невідоме (високий бал MSTAT-I), зберігають задовільний рівень адаптації. Натомість поєднання сильної тривоги та нетерпимості до невизначеності гарантовано призводить до унікаючої поведінки та серйозного стресу.

По-четверте, виявлено статеві та вікові особливості (дослідницьке питання 4). Попри вищий рівень внутрішньої тривожності, дівчата з адекватною самооцінкою успішно адаптуються завдяки кращим комунікативним навичкам і вмінню просити про допомогу. Загалом шкільна тривожність виявилася головним блокуючим фактором для академічної продуктивності, незалежно від реальних здібностей підлітка [75, с. 4].

Отже, емоційний стан, самооцінка та ставлення до невизначеності утворюють єдиний складний психологічний вузол. Розірвати замкнене коло "низька самооцінка – тривога – дезадаптація" без допомоги фахівців підлітку вкрай важко. Отримані дані створюють надійне підґрунтя для розробки шкільної програми психологічного супроводу, спрямованої на розвиток толерантності до невизначеності. Саме цим практичним аспектам присвячено наступний, третій розділ нашого дослідження.

РОЗДІЛ 4 ПРАКТИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ ТА ПРОГРАМА ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ ДЛЯ ЗНИЖЕННЯ ТРИВОЖНОСТІ Й ПІДВИЩЕННЯ САМООЦІНКИ СТАРШОКЛАСНИКІВ

4.1. Обґрунтування програми психологічного супроводу на основі виявлених емпіричних закономірностей

Як було наочно продемонстровано у другому розділі нашого емпіричного дослідження, існує глибокий та статистично значущий зв'язок між тим, як старшокласник оцінює власну особистість, та його загальним рівнем тривожності. Ми побачили чітку тенденцію: чим нижчою є самооцінка учня, тим вищі показники ситуативної та особистісної тривоги він демонструє у повсякденному шкільному житті. Занижена самооцінка виступає потужним каталізатором емоційної напруги, що, своєю чергою, критично знижує здатність підлітка до адаптації в умовах невизначеності. З огляду на ці результати, стає абсолютно очевидною необхідність розробки та впровадження комплексної програми психологічного супроводу. Така програма має базуватися не просто на загальних бесідах про необхідність "вірити в себе", а на конкретних, науково обґрунтованих протоколах, які довели свою ефективність у практичній роботі з підлітками. Відповідно, найкращим інструментом для такої роботи було визнано когнітивно-поведінкову терапію (КПТ), оскільки вона пропонує чітку структуру та практичні навички для зміни тих самих дезадаптивних думок, які ми виявили у нашої вибірки [49, с. 210].

Когнітивно-поведінковий підхід розглядає тривожність та низьку самооцінку не як сталі чи незмінні риси характеру людини, а як набір завчених реакцій та дисфункціональних переконань. Найголовніше в цьому підході те, що будь-яку завчену реакцію можна змінити або "перевчити" через цілеспрямовану практику та когнітивну роботу. Важливим аспектом успішного психологічного супроводу в стінах школи є

концепція гнучкості в межах вірності терапевтичному протоколу. Це означає, що шкільний психолог або соціальний педагог повинен використовувати емпірично підтверджені методики, але водночас вміти адаптувати їх до індивідуальних потреб кожного учня, враховуючи його вік, соціальний контекст та поточний емоційний стан. Наприклад, класичні протоколи лікування тривожних розладів у підлітків передбачають використання спеціальних робочих зошитів та інтерактивних вправ [50, с. 153]. Вони допомагають дитині екстерналізувати свою проблему – тобто подивитися на власну тривогу ніби збоку, як на об'єкт дослідження. Такий підхід дозволяє перетворити абстрактні, лякаючі страхи на цілком конкретні та зрозумілі мішені для терапевтичної роботи [54, с. 132].

Сучасні реалії українського суспільства, зокрема тривалий воєнний стан, пандемічні наслідки та загальна економічна нестабільність, додають ще один надзвичайно складний вимір до проблеми підліткової тривожності. Сучасні старшокласники перебувають у стані хронічного стресу. Класичні академічні страхи, такі як страх перед іспитами, відповіддю біля дошки чи проходженням зовнішнього незалежного оцінювання, тепер накладаються на реальну екзистенційну загрозу та тотальну непередбачуваність завтрашнього дня. Саме тому розроблена програма супроводу повинна обов'язково інтегрувати в себе елементи травмофокусованої допомоги. Однією з найбільш релевантних у цьому контексті є програма "Безпечний простір", яка була спеціально розроблена нашими та міжнародними фахівцями для застосування у закладах освіти після травматичних подій. Важливо розуміти, що вона спрямована не на глибоке розкриття чи обговорення самої травми – що може бути небезпечним і викликати ретравматизацію у звичайних шкільних умовах, – а на пошук і розвиток внутрішніх ресурсів дитини. Вона підвищує

психосоціальну стійкість та формує базові навички емоційної саморегуляції, які підліток може використовувати щодня [66, с. 8].

Програма психологічної підтримки, яка пропонується як результат нашого дослідження, має комплексний характер і складається з декількох взаємопов'язаних модулів. Перший модуль стосується безпосередньої роботи з когнітивною сферою учня. Його мета – виявлення автоматичних негативних думок, що руйнують самооцінку, та навчання підлітка технікам їх логічної реструктуризації. Другий модуль зосереджений на поведінковому аспекті. Зокрема, він включає поступове подолання страхів через метод контрольованої експозиції (поступової зустрічі зі своїм страхом) та поведінкову активацію. Третій модуль обов'язково охоплює роботу з навколишнім соціальним середовищем – педагогами та батьками. Ми маємо усвідомлювати, що жодна, навіть найкраща індивідуальна терапія не буде мати стійкого результату, якщо дитина щодня повертається у середовище, яке стимулює і підкріплює її тривогу чи знецінює її зусилля. Окремою наскрізною лінією всієї програми виступає формування толерантності до невизначеності. Готовність діяти, приймати рішення і брати на себе відповідальність без абсолютних гарантій успіху є ключовою навичкою виживання та успішної адаптації в сучасному турбулентному світі [69, с. 1].

Варто також окремо наголосити, що психологічний супровід саме старшокласників має тонко враховувати їхню специфічну вікову психологію. Підлітковий та ранній юнацький вік є часом інтенсивного пошуку власної ідентичності, сепарації від дорослих та надзвичайної чутливості до думки групи однолітків. Тому ті методики, які чудово працюють з молодшими школярами (наприклад, прості ігри чи малювання), у старших класах можуть викликати різкий супротив, скепсис або відчуття, що з ними поводяться як з маленькими. Натомість

старшокласникам потрібно пропонувати інструменти, які прямо апелюють до їхнього логічного мислення, підкреслюють повагу до їхньої автономії та прагнення до незалежності. Робочі зошити для підлітків, розроблені в межах когнітивно-поведінкової терапії, дуже часто використовують метафору наукового експерименту. Учні пропонується стати вченим-дослідником власних думок: висунути гіпотезу і перевірити її на істинність у реальному житті. Це знімає стигматизуюче відчуття "пацієнта, якого треба лікувати", і перетворює підлітка на рівноправного та активного партнера у захопливому процесі власного самовдосконалення [56, с. 15].

4.2. Практичні техніки КПТ для корекції дисфункціональних переконань та стабілізації самооцінки

Для того щоб стабілізувати самооцінку старшокласника, насамперед необхідно навчити його розпізнавати та свідомо змінювати ті внутрішні монологи, які щоденно підкріплюють його відчуття власної меншовартості. Однією з фундаментальних і дуже наочних технік у цьому напрямку є побудова особистої "Лінії часу", яка дозволяє підлітку об'єктивно поглянути на свій життєвий шлях, відсторонившись від негативних емоцій теперішнього моменту.

Учні пропонується взяти великий аркуш паперу, провести посередині довгу горизонтальну лінію і позначити на ній свій вік: від моменту народження на лівому краї до сьогоднішнього дня на правому. Далі завдання полягає в тому, щоб згадати найбільш значущі події свого життя. Це можуть бути як позитивні речі – особисті досягнення, зустрічі з новими друзями, перемоги у змаганнях, сімейні подорожі, так і негативні переживання – переїзди, втрати близьких, розлучення батьків чи серйозні конфлікти. Правило просте: усі позитивні події записуються над горизонтальною лінією, а всі негативні – під нею [62, с. 6].

Після того, як ця лінія заповнена подіями, психолог обговорює з учнем загальну картину. Ця вправа візуально, на рівні фактів демонструє підлітку, що його життя не складається суцільно з провалів і невдач, як це дуже часто здається людині в стані глибокої тривоги чи пригніченості. Юнак або дівчина бачить, що після періодів спаду (подій під лінією) завжди йшли періоди підйому (події над лінією). Завершальним етапом цієї активності є пропозиція підлітку написати коротку розповідь про себе, спираючись на цю лінію часу. Писати можна у вільній формі, не звертаючи уваги на орфографію чи стиль, починаючи зі слів "Одного разу я народився...". Після написання психолог просить учня прочитати цю історію вголос. Процес озвучення власного життя створює потужний терапевтичний ефект екстерналізації: людина відокремлює себе від своїх тимчасових невдач. Наприкінці вправи учень обов'язково промовляє підтримуючі слова: "Моя особиста історія є унікальною та важливою, як і я сам" [62, с. 7].

Наступним логічним кроком у терапевтичній роботі є виявлення та деконструкція так званих "Сімейних та соціальних послань". Ці послання часто стають невидимим, але дуже міцним фундаментом для заниженої самооцінки. Підлітки рідко усвідомлюють той факт, що їхній жорстокий внутрішній критик – це часто тобто засвоєні ззовні і прийняті як власні голоси дорослих, авторитетних фігур або нереалістичні стереотипи з соціальних мереж. Техніка роботи з посланнями передбачає, що учень має скласти список конкретних фраз, які він найчастіше чув у дитинстві чи чує зараз від батьків, родичів або вчителів. Це можуть бути фрази на кшталт: "Ти міг би старатися і краще", "Ти постійно все псуєш", "Подивись на свого брата, чому ти не такий молодець" або "З твоїм характером ти нічого не досягнеш". Після того, як усі ці токсичні послання виписані на папір, починається етап їхнього свідомого і раціонального відторгнення.

Психолог допомагає підлітку увімкнути критичне мислення і зрозуміти, чому дорослі могли казати такі речі. Учні починають усвідомлювати, що іноді ці болючі слова були сказані через сильну втому батьків, через їхні власні нереалізовані амбіції чи життєві розчарування, і вони жодним чином не є об'єктивною істиною про саму дитину. Як символічний, але дуже дієвий акт психологічного звільнення, підлітку пропонується фізично знищити цей аркуш із негативними посланнями – він може його розірвати на дрібні шматочки. Після цього акту очищення, на новому, чистому аркуші учень самостійно записує нові, підтримуючі та справедливі переконання, які він обирає для себе на сьогоднішній день. Ця вправа закріплюється повторенням думки про те, що людина має повне право відпустити ті сімейні чи соціальні установки, які не сприяють її здоровому розвитку [62, с. 21].

Окрім роботи з глибинним минулим досвідом, надзвичайно важливо навчити сучасних старшокласників справлятися з поточними когнітивними викривленнями або, як їх називають у КПТ, "пастками мислення", які діють тут і зараз. Дослідження показують, що люди із заниженою самооцінкою та високою тривожністю вкрай схильні до систематичних помилок у мисленні. Найпоширенішими серед них є катастрофізація (коли людина перебільшує масштаби дрібної проблеми до розмірів кінця світу), чорно-біле мислення (коли ситуація сприймається лише як абсолютний успіх або як тотальний провал, без жодних проміжних варіантів) та читання думок (коли підліток безпідставно переконаний, що інші думають про нього виключно погано). Для виявлення та корекції цих викривлень класично використовується техніка ведення "Щоденника думок" [64, с. 74].

Таблиця 4.1. Практичний інструмент ідентифікації та реструктуризації когнітивних пасток

Опис життєвої ситуації	Автоматична негативна думка (АНД)	Виявлений тип когнітивної пастки	Нова збалансована (раціональна) думка
Отримання низької оцінки за семестрову контрольну роботу	"Я абсолютно дурний. Я ніколи не здам НМТ і не зможу вступити до омріяного університету. Моє життя зруйноване."	Катастрофізація та чорно-біле (дихотомічне) мислення	"Ця оцінка дуже неприємна, але це результат лише з однієї теми. Я маю ще достатньо часу, щоб підготуватися краще і звернутися за додатковою допомогою до вчителя."
Група однокласників голосно сміється в коридорі, коли я проходжу повз	"Вони 100% обговорюють мене. Вони сміються з мого старого одягу або з того, як я виглядаю."	Читання думок інших людей та надмірна персоналізація подій	"Люди можуть сміятися з тисячі різних причин. Найімовірніше, хтось із них просто згадав якийсь жарт з інтернету, який взагалі ніяк не стосується мене особисто."
Виникнення невеликого конфлікту чи суперечки із найкращим другом	"Він більше ніколи не буде зі мною нормально спілкуватися. Я втрачаю абсолютно всіх друзів і залишуся на самоті."	Негативне прогнозування майбутнього та надмірне узагальнення	"Близькі друзі теж іноді сваряться через емоції. Завтра, коли ми обидва заспокоїмося, ми зможемо нормально поговорити і вирішити це тимчасове непорозуміння."

Коли підліток відчуває різкий і незрозумілий спад настрою або раптовий напад тривоги, він має зупинитися і записати в щоденник ситуацію, свою емоцію та ту автоматичну думку, яка першою промайнула в голові. Далі починається найцікавіше – він має виступити в ролі неупередженого "слідчого" або "адвоката" у суді. Його завдання – зібрати реальні, фактичні докази, які підтверджують цю негативну думку, і паралельно виписати всі факти, які її спростовують. Емоції чи здогадки як докази не приймаються – лише голі факти [55, 5]. Наприклад, якщо автоматична думка звучить як "Я отримав погану оцінку, я нінащо не здатний нездара", доказом проти цієї думки будуть попередні успішні контрольні, хороші оцінки з інших предметів або навіть наявність хобі (спорт, малювання, програмування), де учень досягає значних успіхів. На основі цього зваженого аналізу доказів підліток вчиться самостійно формулювати нову, раціональну та збалансовану думку. Завдяки цій техніці реакція на стрес стає менш автоматичною і більш усвідомленою [64, с. 85].

Ще однією значною проблемою для підлітків із низькою самооцінкою є хронічна нездатність приймати компліменти та позитивний зворотний зв'язок від оточення. Через глибоке, часто неусвідомлене переконання у власній меншовартості, будь-яка щира похвала викликає у них стан сильного когнітивного дисонансу. Їхній мозок сигналізує: "Я поганий, а мені кажуть, що я зробив щось добре – тут щось не сходиться". Тому такі підлітки схильні миттєво відкидати похвалу або жорстко її знецінювати, відповідаючи фразами: "Та мені просто пощастило", "Це випадковість", "Та це дурниця, будь-хто міг би так зробити". Техніка під назвою "Прийняття позитиву" створена спеціально для того, щоб свідомо розірвати цей руйнівний патерн. Психолог або соціальний педагог

детально навчає підлітка покроковому алгоритму правильного реагування на будь-яку похвалу [52, с. 56].

Перший крок у цій техніці – це зусиллям волі зупинити своє перше, автоматичне бажання одразу заперечити співрозмовнику. Другий крок – просто подивитися людині в очі і сказати звичайне слово "Дякую", не додаючи до нього жодних знецінюючих виправдань чи пояснень. Третій, найважливіший крок для внутрішньої роботи – це знайти у сказаному компліменті хоча б одну маленьку частку правди і подумки з нею погодитися. Наприклад, якщо після виступу однокласник хвалить проект учня, кажучи, що він був цікавим, замість того, щоб у відповідь шукати недоліки у своїй роботі чи вказувати на помилки в презентації, учень має дозволити собі визнати факт: "Я дійсно витратив на підготовку три вечори, і я справді старався". Він має дозволити собі хоча б на кілька секунд відчути тепло і гордість за власні витрачені зусилля. Регулярна практика цієї техніки, хоча спочатку і здається підліткам штучною та незручною, з часом формує нові, міцні нейронні зв'язки. Вона дозволяє позитивному досвіду поступово накопичуватися та органічно інтегруватися в Я-концепцію дитини, розбудовуючи її самоповагу [52, с. 57].

Окремо слід виділити важливість навчання старшокласників навичкам конструктивного вирішення проблем. Люди з тривожністю замість того, щоб шукати вихід, часто емоційно реагують на труднощі і впадають у паралізуючий стан безпорадності або уникання. Щоб цього уникнути, підлітку пропонується чіткий алгоритм. Спочатку потрібно максимально конкретно визначити саму проблему, розглядаючи її як робочий виклик або математичну задачу, а не як особисту катастрофу. Наприклад, замість "Я провалю всі іспити", проблема формулюється як "Мені потрібно підтягнути знання з історії для НМТ". Далі необхідно

влаштувати креативний мозковий штурм і записати на папір абсолютно всі можливі варіанти вирішення. На цьому етапі заборонена будь-яка критика – записуються навіть найфантастичніші ідеї. Після того, як список складено, кожен варіант прагматично оцінюється з точки зору його реальних наслідків: виписуються плюси та мінуси. Зваживши всі "за" і "проти", підліток обирає найбільш життєздатний план дій, розбиває його на дрібні, легко виконувані кроки і починає діяти.

Навіть якщо обране рішення в результаті не спрацює ідеально, сам факт того, що учень перестав бути пасивною жертвою обставин, бере на себе відповідальність і починає активно діяти, миттєво повертає йому відчуття контролю над власним життям. А це відчуття контролю є абсолютним фундаментом здорової самооцінки [60, с. 159].

4.3. Інструменти зниження особистісної та шкільної тривожності в умовах невизначеності

Тривожність, особливо у її найбільш високих і неконтрольованих проявах, дуже часто буквально паралізує здатність старшокласників до продуктивного навчання, засвоєння нової інформації та побудови нормальної соціальної взаємодії з оточенням. В основі будь-якої ефективної психологічної роботи з тривожними станами лежить глибоке розуміння того факту, що тривога – це абсолютно прирондний, еволюційно виправданий механізм "бий або біжи". Проблема полягає лише в тому, що у тривожних людей ця "сигналізація" помилково спрацьовує у цілком безпечних ситуаціях, наприклад, перед виступом на уроці. Тому першим і найважливішим кроком до опанування цього стану є психоедукація – тобто психологічна освіта.

Психолог має доступною мовою пояснити учневі біологію його страху: як саме його тіло реагує на уявну небезпеку. Учень повинен дізнатися, чому його серце раптом починає битися набагато швидше (щоб перекачати більше крові до великих м'язів для гіпотетичної втечі від хижака), чому перехоплює подих (щоб збагатити кров киснем), чому пітніють долоні і холодіють кінцівки (кров відливає від шкіри, щоб уникнути крововтрати при пораненні). Розуміння цієї банальної фізіології миттєво знімає колосальний додатковий страх перед самими симптомами тривоги. Адже дуже часто підлітки під час паніки починають лякатися того, що з їхнім тілом відбувається щось незворотне, що вони божеволіють або у них стається серцевий напад. Знання про те, що це просто адреналін, допомагає учневі відокремити себе від свого симптому і повернути відчуття контролю.

Після того, як підліток зрозумів механізм своєї тривоги, йому потрібен інструмент для її вимірювання та контролю. Таким базовим інструментом є так званий "Термометр страху". Оскільки тривога дуже часто сприймається підлітками як всеосяжна, неконтрольована і безмежна хвиля, їм буває вкрай важко її раціоналізувати – для них страх або є, або його немає. Термометр страху пропонує учневі змінити цей підхід і почати суб'єктивно оцінювати свій стан за чіткою шкалою від 1 до 10. Одиничка на цьому термометрі означає стан абсолютного, глибокого спокою або лише дуже легкого дискомфорту, тоді як десятка символізує найбільший жах, який тільки можна собі уявити, максимальну паніку. Коли підліток стикається з типовою тривожною ситуацією – наприклад, очікуванням результатів важливої контрольної роботи або викликом до директора – соціальний педагог чи шкільний психолог просить його зупинитися і сказати: "Оціни свій рівень страху прямо зараз за нашим термометром". Важливість цієї, здавалося б, простої дії колосальна: щоб перевести

абстрактну емоцію в конкретну цифру, мозок змушений активувати свою раціональну частину – префронтальну кору. Увімкнення логіки автоматично, на нейробіологічному рівні, знижує надмірну активність амігдали – емоційного центру мозку, який генерує паніку. Оцінивши свій страх, наприклад, на "шість балів", учень починає усвідомлювати, що це далеко не кінець світу, це не смертельна десятка, і з цією "шісткою" цілком можна конструктивно працювати далі [57, с. 32].

Наступною, мабуть, ключовою технікою для подолання поведінки уникання, яка є головним фактором підтримки і посилення тривожності, є побудова "Ієрархії страхів" або так званої "Драбини експозиції". Уникаючи того, чого ми боїмося, ми відчуваємо тимчасове полегшення, але глобально лише переконуємо свій мозок у тому, що ситуація справді була небезпечною. Щоб зламати цей механізм, старшокласник спільно з психологом сідає і складає детальний список ситуацій, які викликають у нього дискомфорт або тривогу. Це можуть бути абсолютно різні речі: необхідність підняти руку і відповісти біля дошки, підійти до вчителя після уроку з питанням, написати повідомлення у груповий чат класу, або навіть зайти в переповнену їдальню. Кожна виписана ситуація оцінюється за допомогою вже знайомого Термометра страху. Потім ці ситуації ранжуються і записуються у вигляді сходинок: від найменш страшної внизу до найбільш жахливої на самому верху. Робота з подолання страху завжди починається з найнижчої, найлегшої сходинки [54, с. 132].

Таблиця 4.2. Приклад побудови Драбини експозиції для учня із соціальною тривожністю

Сходінка ієрархії	Опис ситуації для тренування (експозиції)	Очікуваний рівень тривоги за Термометром (1-10)
Крок 1 (Найлегший)	Уявити свій виступ із презентацією, сидячи в безпечному кабінеті психолога (імагінативна експозиція).	3 бали
Крок 2	Прочитати текст своєї презентації вголос у порожньому шкільному класі.	4 бали
Крок 3	Виступити з презентацією перед одним надійним другом або психологом.	6 балів
Крок 4	Задати одне коротке запитання вчителю з місця під час звичайного уроку.	7 балів
Крок 5 (Найскладніший)	Виступити з повноцінною презентацією перед усім класом біля дошки.	9 балів

Наприклад, якщо соціально тривожний учень панічно боїться публічних виступів, його першим, найпростішим завданням може бути просто заплющити очі і яскраво уявити цей виступ в деталях, знаходячись у комфортному кабінеті психолога. Наступним кроком може бути виступ перед пустим класом, потім – перед одним близьким другом, і лише зрештою, коли попередні етапи пройдені, – перед усією аудиторією. Надзвичайно важливим, непорушним правилом будь-якої експозиції є те, що учень повинен залишатися в тривожній ситуації, не тікаючи з неї, доти, поки рівень його суб'єктивного страху не почне знижуватися (бажано хоча б наполовину). Тільки так людина на власному досвіді доводить своєму мозку, що ситуація насправді не є смертельно небезпечною, тривога не триває вічно і поступово спаде відбувається природний фізіологічний процес звикання, або габітуації. Після кожної такої вправи психолог проводить з учнем рефлексію: що сталося, про що він думав, і чи здійснилися його найгірші очікування [57, с. 57].

Для оперативного керування гострими фізіологічними проявами тривожності незамінними інструментами є техніки м'язової релаксації та свідомі дихальні вправи. Як відомо, під час сильного стресу дихання людини стає дуже поверхневим і частим, що посиляє в мозок хибний сигнал про нестачу кисню і реальну загрозу життю, тим самим розкручуючи спіраль паніки. Тому навчання повільному, глибокому діафрагмальному диханню є найпершою лінією самодопомоги.

Психолог практично вчить підлітка дихати так званим "животом": під час повільного вдиху через ніс живіт має надуватися вперед, як повітряна кулька (грудна клітка при цьому майже не рухається), а під час довгого, спокійного видиху через рот – повільно здуватися. Для полегшення візуалізації процесу та фокусування уваги можна використовувати метафору гарячої піци: потрібно уявити, що ти із

задоволенням глибоко вдихаєш аромат свіжої, гарячої піци, а потім через складені трубочкою губи повільно дмеш на неї, щоб охолодити. Ще одним надзвичайно ефективним методом швидкого зняття тілесної напруги є прогресивна м'язова релаксація за методом Едмунда Джейкобсона. Суть цієї вправи полягає у свідомому, дуже сильному напруженні (на 5-7 секунд), а потім різкому і повному розслабленні різних груп м'язів тіла, рухаючись поступово від пальців ніг аж до м'язів обличчя та шиї. Завдяки різкому фізіологічному контрасту між максимальною напругою і подальшим розслабленням, фізичний м'язовий панцир, який супроводжує хронічну тривогу, руйнується, і тіло примусово переходить у стан спокою, що одразу ж передається і психіці. [72, с. 13].

Ще одним неочевидним, але вкрай ефективним інструментом боротьби з нав'язливими тривожними думками є використання техніки парадоксальної інтенції. У рамках цієї техніки застосовується метод встановлення так званого "Часу для хвилювань". Тривожні старшокласники дуже часто скаржаться психологам, що руйнівні думки про провал на екзаменах, розчарування батьків або туманне майбутнє переслідують їх фоном цілий день. Ці думки виснажують, не даючи зосередитися на уроках чи відпочинку. Практичний психолог пропонує учневі досить парадоксальне рішення: свідомо виділити собі рівно 15 хвилин кожного дня (наприклад, чітко з 16:00 до 16:15) виключно для того, щоб тривожитися. У цей спеціально відведений час підліток повинен сісти в певному місці, відкласти всі інші справи і максимально інтенсивно, цілеспрямовано думати про всі свої найгірші страхи, можна навіть записувати їх у спеціальний зошит. Але головне правило діє в інший час: якщо ж тривожна думка приходить поза цим графіком (наприклад, вранці під час уроку математики), учень має подумки зупинити себе і сказати: "Я обов'язково і дуже серйозно подумаю про цю проблему, але не зараз. Я

зроблю це пізніше, під час свого законного Часу для хвилювань". Такий підхід має колосальний ефект: він дозволяє підлітку не пригнічувати свої емоції силоміць (що, як відомо, зазвичай робить їх тільки сильнішими), а взяти їх під свідомий управлінський контроль. Це вчить мозок розмежовувати час для переживань і час для реального, продуктивного життя [52, с. 62].

Враховуючи поточний реальний контекст війни в Україні, класичних методик зниження повсякденної тривожності може бути просто недостатньо. Наші учні можуть стикатися зі справжніми травматичними спогадами, флешбеками або гострими панічними атаками, які можуть бути раптово викликані зовнішніми тригерами: сигналами повітряної тривоги, вибухами, читанням трагічних новин. У таких кризових випадках психологічна служба школи має бути готова оперативно застосовувати елементи з програми "Навчання технікам зцілення", яка була розроблена фахівцями Фундації "Діти та війна".

Основою цієї програми є глибока нормалізація реакцій. Дитині пояснюють, що її бурхлива, іноді лякаюча реакція на сирену чи гучний звук – це не ознака божевілья чи слабкості, а абсолютно нормальна реакція нормальної людини на ненормальні, жахливі події. Для боротьби з раптовим, затоплюючим напливом страху в момент паніки використовуються сильні техніки заземлення. Найвідомішою з них є вправа "5-4-3-2-1". Вона створена для того, щоб силоміць переключити фокус уваги підлітка з його внутрішніх, лякаючих переживань назад на зовнішній, об'єктивний світ. Учні потрібно зосередитися і назвати вголос 5 реальних речей, які він бачить навколо себе прямо зараз, 4 речі, яких він може торкнутися рукою, 3 конкретні звуки, які він чує в кімнаті, 2 запахи, які він може відчутти, і зрештою 1 річ, яку він може спробувати на смак. Ця інтенсивна сенсорна робота допомагає дуже швидко "заземлити" людину,

вирвати її з полону паніки і повернути нервову систему в безпечний стан "тут і зараз" [63, с. 3].

Окремим, фінальним блоком когнітивної роботи має стати цілеспрямований розвиток у старшокласників толерантності до невизначеності. Це особливо актуально в старших класах, коли діти стоять на порозі дорослого життя. Вони часто відчують паралізуючу тривогу саме через те, що не можуть отримати від дорослих стовідсоткових гарантій щодо свого майбутнього: чи зможуть вони вступити до бажаного вишу, чи правильно вони обрали майбутню професію, коли і чим завершиться війна. Робота з психологом у цьому напрямку передбачає допомогу учням у прийнятті того об'єктивного факту, що невизначеність є невід'ємною, базовою характеристикою будь-якого дорослого життя.

Для ініціації таких роздумів можна ефективно використовувати шкалу толерантності до невизначеності Стенлі Баднера як зручний інструмент для саморефлексії та групового обговорення. Наприклад, психолог може обговорювати разом з учнями твердження зі шкали на кшталт: "Хороша робота – це та робота, де тобі завжди чітко зрозуміло, що і як треба робити". Допомагаючи підліткам під час дискусії побачити інший бік медалі – що надмірна, тотальна визначеність і жорстка рутина можуть бути нестерпно нудними, а складні, непередбачувані й неоднозначні ситуації насправді дають простір для творчості, ініціативи та саморозвитку, терапевт поступово змінює їхню когнітивну оцінку невідомого. Невідоме перестає маркуватися мозком виключно як "загроза" і починає розглядатися як "можливість". Така зміна парадигми мислення кардинально знижує рівень їхньої емоційної напруги у щоденних ситуаціях життєвого вибору [51, с. 1].

4.4. Комплексні рекомендації для шкільних психологів, педагогів та батьків щодо створення адаптивного середовища

Для досягнення дійсно стійкого, довготривалого позитивного результату у зниженні тривожності та підвищенні самооцінки сучасних старшокласників, зусиль лише самого підлітка та його індивідуальної роботи з психологом катастрофічно недостатньо. Психіка дитини формується в соціумі, тому необхідно створити навколо учня безпечне, передбачуване і підтримуюче середовище. А це, у свою чергу, вимагає системних, узгоджених дій абсолютно всіх учасників освітнього процесу. Згідно з сучасними методичними вказівками та протоколами щодо роботи психологічної служби в системі освіти України, така робота має бути глибоко комплексною. Вона повинна охоплювати просвітницьку, профілактичну та корекційну діяльність на всіх рівнях шкільної системи одночасно. Якщо вчити дитину долати страх, але паралельно карати її за кожну помилку на уроці, усі терапевтичні зусилля будуть марними [68,с.1].

Для шкільних психологів та соціальних педагогів першочерговим практичним завданням є організація системного, а не епізодичного скринінгу емоційного стану учнів. Цей скринінг має проводитися особливо ретельно в критичні, перехідні періоди: на початку нового навчального року, у період інтенсивної підготовки до випускних іспитів (НМТ) або під час суттєвого загострення безпекової ситуації в регіоні чи країні загалом. Проте вкрай важливо не обмежуватися лише сухою діагностикою та тестуванням, закриваючи звіти. Зібравши дані, психолог має впроваджувати елементи активної групової роботи. Тренінгові заняття, які присвячені розвитку емоційного інтелекту, формуванню навичок асертивного (впевненого і неагресивного) спілкування та практичному подоланню стресу, мають величезний терапевтичний потенціал. Вони

дозволяють учням на власні очі побачити, що вони далеко не самотні у своїх страхах і переживаннях, що їхні однолітки відчують те саме.

Застосування групового формату спеціалізованих програм, таких як "Безпечний простір" або адаптованих групових протоколів КПТ сприяє швидкому формуванню підтримуючої спільноти серед однолітків. У такій групі підлітки можуть безпечно ділитися своїми першими успіхами у подоланні страхів за допомогою Драматичної експозиції. Крім того, саме шкільний психолог має взяти на себе складну роль професійного модератора та адвоката дитини у спілкуванні між учнем, вчителями-предметниками та батьками. Особливо це стосується випадків, коли високий рівень клінічної тривожності дитини об'єктивно потребує тимчасової зміни її індивідуальної освітньої траєкторії, зниження навантаження або застосування особливого, більш м'якого підходу до системи оцінювання її знань [70, с. 15].

Для педагогічного колективу практичні рекомендації фокусуються на зміні самого стилю педагогічного спілкування та гуманізації організації навчального процесу. Ця зміна має відбуватися з обов'язковим урахуванням підвищеної емоційної вразливості сучасних підлітків, які зростають у стані політкризи. Як переконливо показало наше попереднє емпіричне дослідження, стабільно високий рівень специфічної шкільної тривожності дуже часто провокується не складністю самого матеріалу, а страхом публічної перевірки знань, страхом осуду та болем від невідповідності завищеним очікуванням дорослих. Щоб мінімізувати вплив цих деструктивних факторів у класі, вчителям наполегливо рекомендується впровадити такі принципи:

- Категорично уникати публічної критики зовнішнього вигляду чи розумових здібностей підлітка та принизливого порівняння успіхів

учнів між собою. Будь-яке порівняння має проводитися виключно з попередніми особистими результатами самого ж учня. Це основа сучасного формувального оцінювання.

- Свідомо і послідовно надавати учням право на помилку. Вчитель має своїм власним прикладом і словами транслювати думку, що помилка – це не ознака браку таланту чи лінощів, а абсолютно природний, неминучий та вкрай необхідний етап будь-якого процесу пізнання.
- Знизити загальний градус напруги під час перевірки знань та контрольних робіт. Для учнів з уже визначеною, яскраво вираженою особистісною тривожністю варто гнучко пропонувати альтернативні форми контролю. Наприклад, дозволяти письмові відповіді з місця замість стресових усних виступів біля дошки перед усім класом, або ж проводити опитування таких дітей не на самому початку уроку, а всередині, коли дитина вже трохи заспокоїлася і адаптувалася до робочого ритму класу.
- Змінити фокус похвали: хвалити дітей за прикладені зусилля та обрану стратегію, а не за їхні вроджені риси чи таланти. Замість звичного "Ти такий розумний і здібний", набагато ефективніше і безпечніше для психіки казати: "Я бачу, як багато праці і часу ти вклав у цей проект, ти знайшов чудовий підхід". Такий стиль зворотного зв'язку формує у підлітка так зване мислення зростання. Він суттєво знижує у дитини страх втратити свій статус "розумника" у разі майбутньої випадкової невдачі, адже зусилля завжди залежать від самої людини, на відміну від таланту [67, с. 1].

Для **батьків** підтримка свого старшокласника в складний період тотальної невизначеності вимагає особливої мудрості та пошуку дуже тонкого балансу між батьківською турботою і повагою до автономії підлітка, що дорослішає. Провідні спеціалісти Стенфордського центру

батьківства у своїх дослідженнях постійно наголошують на критичній важливості відкритої, прозорої та чесної комунікації в родині. Природне намагання люблячих батьків приховати від свого старшокласника реальні проблеми або штучно уникнути складних, болючих розмов (наприклад, про хід війни, про фінансові труднощі родини, про реальні ризики, пов'язані зі вступом до вишу) майже завжди дає зворотний ефект.

Крім того, приховування очевидних проблем неоправно підриває базову довіру між дитиною та дорослим. Натомість фахівці радять батькам сміливо обговорювати складні та неприємні теми. Робити це треба, використовуючи чітку, зрозумілу мову, дозовано подаючи інформацію відповідно до віку, але при цьому обов'язково підкреслюючи свою беззаперечну готовність бути поруч і підтримати дитину за будь-якого, навіть найгіршого розвитку подій. [48, с. 1].

Батькам також надзвичайно важливо уважно стежити за власним рівнем тривожності та психологічного виснаження. Як відомо з психології, емоційний стан дорослих у сім'ї дуже легко і швидко передається дітям через механізм несвідомого емоційного зараження [61, с. 10]. Практика спільного, відкритого обговорення власних емоцій (наприклад, коли батько чи мати каже: "Я теж зараз дуже хвилююся і злюся через ці новини, але давай подумаємо разом, що ми можемо зробити прямо зараз, щоб почуватися трохи безпечніше") виконує подвійну корисну функцію. По-перше, вона легалізує і нормалізує власні страхи підлітка – він розуміє, що боятися це нормально. По-друге, вона наочно показує йому здорові, дорослі моделі копінгу (подолання стресу).

Крім емоційної сфери, батькам важливо м'яко, але наполегливо допомагати старшокласнику підтримувати його базову фізіологічну рутину: повноцінний 8-годинний сон, регулярне і здорове харчування,

мінімальну фізичну активність на свіжому повітрі та обов'язковий час для розваг і хобі [53, с. 67]. У стані гострого стресу та під тиском дедлайнів підлітки дуже часто нехтують цими базовими потребами організму. Це швидко призводить до фізіологічного виснаження тіла і, як прямий наслідок, до різкого зниження нервово-психічної стійкості до нових стресів. Встановлення в родині розумних, обговорених разом із підлітком, але стійких меж щодо використання гаджетів перед сном та споживання важкого новинного контенту також є одним із найпростіших і найдієвіших інструментів профілактики тривожно-депресивних станів у домашніх умовах [53, с. 67].

Таблиця 4.3. Матриця відповідальності у створенні спільного адаптивного шкільного середовища

Учасник освітнього процесу	Основні стратегічні завдання	Конкретні практичні інструменти та дії
Шкільний психолог / Соц. Педагог	Своєчасна діагностика, психологічна корекція, координація дій усіх сторін	Регулярний скринінг рівня тривожності, ведення малих груп підтримки за протоколами КПТ, індивідуальні консультації, медіація конфліктів "учень-вчитель"
Педагогічний колектив	Забезпечення повної психологічної безпеки та комфорту під час навчального процесу на уроці	Використання формульовального оцінювання, свідоме зниження градусу напруги перед тестами, категорична відмова від практики публічного осуду

Батьки / Опікуни	Безумовна емоційна підтримка, забезпечення базових фізіологічних потреб	Відкрите спілкування без критики та засудження, контроль за режимом сну та якісного харчування, валідація (визнання) емоцій дитини
Сам учень (Старшокласник)	Активна участь у саморегуляції, відповідальне ставлення до терапії	Систематичне ведення щоденника думок, регулярне застосування вивчених релаксаційних технік, поступове і свідоме проходження власної ієрархії страхів

Таблиця 4.3 (продовження)

Підсумовуючи всі наведені практичні рекомендації, варто ще раз чітко зазначити головну думку: розроблена програма з формування толерантності до невизначеності та зниження тривожності зовсім не має на меті створити навколо дитини штучні, ідеальні "тепличні" умови, в яких підліток ніколи в житті не буде відчувати стресу чи дискомфорту. Це неможливо і навіть шкідливо для розвитку особистості. Навпаки, головне, глобальне завдання всіх відповідальних дорослих, які оточують старшокласника, полягає в тому, щоб навчити його діяти всупереч своєму страху. Коли шкільний психолог озброює учня ефективними техніками когнітивної реструктуризації, коли вчитель створює в класі атмосферу, де об'єктивно не страшно помилятися і запитувати, а батьки забезпечують удома надійний, безумовний емоційний тил – саме тоді дитина отримує реальну можливість перетворити свою виснажливу тривогу з деструктивної, паралізуючої сили на потужну енергію для власного подолання перешкод та особистісного зростання [71, с. 22].

Висновки до розділу

У третьому розділі нашого дослідження було розроблено та максимально детально, з опорою на сучасну доказову психологію, обґрунтовано комплексну програму психологічної підтримки старшокласників. Її головною метою визначено стабілізацію самооцінки підлітків та суттєве зниження деструктивного впливу ситуативної та особистісної тривожності на їхнє життя. Опираючись на тривожні емпіричні дані, які були отримані та проаналізовані нами в попередньому розділі, доведено, що найбільш ефективним, структурованим та вимірюваним інструментарієм для досягнення цієї мети є методи когнітивно-поведінкової терапії (КПТ). Враховуючи реалії українського сьогодення, класичні протоколи КПТ були доповнені елементами травмофокусованого підходу, зокрема техніками з міжнародних програм "Безпечний простір" та "Навчання технікам зцілення".

У розділі було детально, крок за кроком описано конкретні практичні техніки для роботи з когнітивними викривленнями, що є живильним середовищем для формування низької самооцінки. Застосування таких вправ, як побудова життєвої "Лінії часу", цілеспрямована ідентифікація та подальше раціональне знешкодження токсичних сімейних і соціальних послань, ведення щоденника автоматичних думок, а також навчання критично важливим навичкам приймати позитивний зворотний зв'язок без його знецінення – усе це в комплексі дозволяє підлітку сформувати нову, набагато більш реалістичну та підтримуючу Я-концепцію.

Паралельно з когнітивною роботою було представлено потужний поведінковий арсенал інструментів для боротьби з проявами тривожності. Використання Термометра страху для кількісної оцінки емоцій, складання детальної ієрархії експозиції для безпечного, поступового подолання

глибоко вкоріненої уникаючої поведінки, встановлення жорстко контрольованого "Часу для хвилювань" та регулярне опанування технік діафрагмального дихання і м'язової релаксації повертають старшокласнику впевненість у собі. Він знову отримує відчуття влади та контролю над власними фізіологічними і емоційними реакціями. Окремий і дуже важливий акцент у роботі було зроблено на техніках швидкого сенсорного заземлення, що є критично необхідними для виживання та збереження психіки в екстремальних умовах воєнного стану та хронічної невизначеності.

Зрештою, на основі аналізу психологічної літератури та практичного досвіду розроблено багаторівневі, комплексні рекомендації для шкільних психологів, вчителів та батьків учнів. Переконливо доведено, що успішна соціально-психологічна адаптація старшокласника в принципі неможлива без створення навколо нього екологічного та підтримуючого соціального середовища. У такому середовищі будь-яка помилка дитини має розглядатися дорослими як цінний інструмент розвитку та навчання, а не як привід для приниження чи покарання. Тільки тісна, довірлива взаємодія всіх учасників освітнього процесу, яка побудована на відкритій комунікації та глибокій повазі до складних емоційних потреб підлітка, є надійною запорукою успішного подолання ним як внутрішніх вікових криз, так і потужних зовнішніх стресових факторів нашого часу [59, с. 5].

ВИСНОВКИ

Ця дослідницька робота присвячена надзвичайно актуальній проблемі сьогодення: як те, що старшокласники думають про себе (самооцінка), впливає на їхній рівень тривоги та здатність нормально жити і вчитися. Сучасні підлітки постійно перебувають у стані стресу. Війна, тривоги, невизначеність із вступом та звичайні підліткові кризи створюють шалений тиск на психіку. Нашим головним завданням було розібратися в цьому зв'язку та запропонувати реальні інструменти допомоги.

Виконуючи перше завдання, ми глибоко проаналізували психологічну літературу. Ми з'ясували, що самооцінка є ядром особистості підлітка. Якщо вона нормальна і адекватна, дитина вірить у свої сили та готова долати труднощі. Якщо ж вона занижена, дитина не вірить у себе, і весь світ здається їй ворожим і небезпечним. Тривожність може бути простою тимчасовою реакцією на іспит, а може стати постійною рисою характеру, що виснажує людину. У школі ця тривога найчастіше проявляється як панічний страх отримати погану оцінку або розчарувати вчителів та батьків.

У межах другого завдання ми підібрали надійні психологічні тести та провели опитування. У нашому дослідженні взяли участь 80 учнів 9-11 класів із київських шкіл. Ми використали спеціальні анкети (методики Дембо-Рубінштейн, Спілбергера, Філліпса), які дозволили точно виміряти, як учні себе оцінюють, наскільки сильно вони тривожаться у школі та в житті, а також як вони реагують на життєву невизначеність. Цей комплексний підхід дав нам об'єктивні та точні дані для аналізу.

Ми повністю перевірили та підтвердили наше перше дослідницьке питання. Вона полягала у тому, що існує негативний кореляційний зв'язок

між рівнем самооцінки та тривожністю. Результати математичного аналізу чітко показали: чим гірше підліток оцінює себе, тим вищий у нього рівень тривоги. Учні із заниженою самооцінкою мають просто критично високі бали страху (понад 54 бали). Вони сприймають навчання як загрозу, постійно чекають невдач і дуже гостро реагують на будь-які складнощі. Відповідно, підвищення самооцінки є прямим шляхом до зниження тривоги.

Також блискуче підтвердилася друге дослідницьке питання. Ті старшокласники, які мають адекватну, реалістичну самооцінку, демонструють набагато кращу адаптацію до освітнього середовища. Їхній бал соціальної адаптації є найвищим. Вони показують значно нижчий рівень шкільної тривожності за всіма показниками. Такі діти менше бояться робити помилки під час відповідей, спокійніше ставляться до контрольних робіт та легше будують стосунки з однолітками, що робить їхнє шкільне життя продуктивним.

Аналізуючи результати, ми знайшли підтвердження і для третього дослідницького питання. Ми припускали, що толерантність до невизначеності працює як медіатор (посередник) між тривогою та адаптацією. Дослідження довело, що це дійсно так. Навіть ті учні, які від природи є дуже тривожними, але вміють спокійно сприймати зміни та невідомість, мають хорошу соціальну адаптацію. Здатність толерувати непередбачувані ситуації працює як "щит", що захищає психіку. Натомість тривожні діти, які панічно вимагають гарантій та визначеності, повністю уникають спілкування і страждають від глибокої дезадаптації.

Важливим кроком стала перевірка четвертого дослідницького питання. Вона вказувала на те, що самооцінка має сильніший зв'язок із комунікативним потенціалом, а ситуативна тривожність сильніше впливає

на поведінку. Наші дані підтвердили це. Саме адекватна самооцінка дає підлітку впевненість для того, щоб ефективно використовувати свої комунікативні здібності, заводити друзів та просити про допомогу (що особливо яскраво видно у поведінці дівчат). Разом з тим, висока ситуативна тривожність під час стресу паралізує когнітивні процеси та руйнує поведінкову регуляцію, змушуючи учня втікати від труднощів. Тобто, успішна адаптація завжди потребує інтеграції нормальної самооцінки та контролю над ситуативними емоціями.

Завершуючи роботу, ми розробили детальну практичну програму на основі когнітивно-поведінкової терапії та інші науково доведені психологічні підходи. Програма містить зрозумілі інструменти для підлітків: як вести щоденник думок, як правильно дихати під час стресу та як поступово долати свої страхи крок за кроком. Також ми сформуvalи прості рекомендації для батьків і вчителів. Адже тільки спільними зусиллями, без принижень і з постійною підтримкою, ми можемо навчити підлітка не уникати страху, а діяти та перемогати всупереч йому.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Астремська І. В., Барановська А. О., Іванов О. І. Дослідження взаємозалежності негативних емоційних станів та самооцінки у період ранньої дорослості. Психологія та соціальна робота. 2024. № 2. С. 30–38.
2. Барановська О. Дидактичні функції шкільного підручника у формуванні читацької компетентності старшокласників як чинник успішної самореалізації в сучасному суспільстві. Problems of the modern textbook. 2024. № 33. С. 6–22. URL: <https://doi.org/10.32405/2411-1309-2024-33-6-22>
3. Барановська Я. Г. Емпіричне дослідження тривожності в підлітковому віці. URL: <https://scispace.com/pdf/empirical-research-on-anxiety-in-teenagers-395b74ww71.pdf>
4. Бардин Н. М. та ін. Стресостійкість : навчальний посібник. Львів : ЛьвДУВС, 2021. URL: <https://dspace.lvduvs.edu.ua/bitstream/1234567890/4267/1/%D0%A1%D0%A2%D0%A0%D0%95%D0%A1%D0%9E%D0%A1%D0%A2%D0%86%D0%99%D0%9A%D0%86%D0%A1%D0%A2%D0%AC---%D0%B2%D0%B5%D1%80%D1%81%D1%82%D0%BA%D0%B0.pdf>
5. Божович Л. та ін. Гендерні особливості прояву тривожності у старшому підлітковому віці. Студентський науковий вісник. 2014. Вип. № 35. С. 90. URL: https://www.researchgate.net/publication/374610362_GENDERNI_OSOBLIVOSTI_PROAVU_TRIVOZNOSTI_V_STUDENTIV-PERSOKURSNIV_V_UMOVAN_VIJNI
6. Булах І. С. Психологія життєвих криз особистості : навч. посіб. Вінниця : ТОВ "Нілан-ЛТД", 2015. С. 8–35. URL: http://umo.edu.ua/images/content/aspirantura/zabezp_discipl/Cherezova%20I.O.%20Psykhohohiya%20zhyttyevykh%20kryz%20osobystosti.PDF

7. Густодим Д. О. Вплив тривожності на соціальну адаптацію учнів старших класів в навчально-виховному середовищі. 2024. URL:
<https://elar.khmnu.edu.ua/items/4be5963f-b912-46da-a1ec-0673dff0511d>
8. Данильченко Н. О. Психологічна характеристика тривожності та її роль у формуванні особистості. 2025. С. 101. URL:
http://www.ndu.edu.ua/storage/2025/zbirnyk_psy_conf_2025.pdf#page=101
9. Зінченко С. В. та ін. Вплив самооцінки на успішність в житті. Learning the latest theories and methods. 2023. № 9. С. 379–381. URL:
https://books.google.com.ua/books?hl=uk&lr=&id=bIu1EAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA379&dq=%D0%9E%D1%80%D0%B3%D0%B0%D0%BD%D1%96%D0%B7%D0%B0%D1%86%D1%96%D1%8F+%D1%82%D0%B0+%D0%BC%D0%B5%D1%82%D0%BE%D0%B4%D0%B8+%D0%B4%D0%BE%D1%81%D0%BB%D1%96%D0%B4%D0%B6%D0%B5%D0%BD%D0%BD%D1%8F+%D0%B2%D0%BF%D0%BB%D0%B8%D0%B2%D1%83+%D1%81%D0%B0%D0%BC%D0%BE%D0%BE%D1%86%D1%96%D0%BD%D0%BA%D0%B8+%D0%BD%D0%B0+%D1%82%D1%80%D0%B8%D0%B2%D0%BE%D0%B6%D0%BD%D1%96%D1%81%D1%82%D1%8C&ots=RonFcuJjn&sig=SOR0hC33Qn93slJXAYJbA_qRlQU&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false
10. Козубовська І. В. та ін. Теорія та практика профілактичної роботи з дітьми, схильними до девіантної поведінки: український і міжнародний досвід. 2018. URL:
<https://dspace.uzhnu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/1e5a01be-37ab-4fa9-8a0e-cbfd1a00c46e/content>
11. Копець Л. В. Класичні експерименти в психології : навч. посіб. для студентів ВНЗ. Київ : Києво-Могилян. акад., 2010. 283 с.
12. Кучер М. В. Психологічні особливості подолання тривожності старшокласників в умовах війни : дис. Тернопіль : ЗУНУ, 2024.

13. Лазебна В. Д. Психологічні чинники формування самооцінки особистості у юнацькому віці. 2024. URL:
<https://etnuir.tnu.edu.ua/handle/123456789/357?show=full>
14. Лаліменко Н. М. Формування стресостійкості учасників освітнього процесу. 2025. URL:
<https://repository.mu.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/8650/1/%D0%9B%D0%B0%D0%BB%D1%96%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%BE%D0%9A%D0%A0.pdf>
15. Литвиненко Я. М. Тривожність і фрустрованість старшокласників на шляху вибору майбутньої професії. 2024.
16. Лісіцин К. В. Вплив соціальних мереж на самооцінку учнів старшої школи. 2024. URL:
<https://krs.chmnu.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/3897/1/%D0%9A%D0%B2%D0%B0%D0%BB%D1%96%D1%84%D1%96%D0%BA%D0%B0%D1%86%D1%96%D0%B9%D0%BD%D0%B0%20%D1%80%D0%BE%D0%B1%D0%BE%D1%82%D0%B0%20%D0%9B%D1%96%D1%81%D1%96%D1%86%D0%B8%D0%BD.pdf>
17. Мотозюк Л. М., Старовойт І. Й. Практична психологія проблеми і перспективи Матеріали VI міжвузівської науково-практичної онлайн-конференції 2022. URL:
http://46.63.9.20:88/jspui/bitstream/123456789/700/1/%D0%97%D0%91%D0%86%D0%A0%D0%9D%D0%98%D0%9A_%D0%9F%D0%A1%D0%98%D0%A5%D0%9E%D0%9B%D0%9E%D0%93%D0%86%D0%AF_%2C2022%D1%80.pdf
18. Мусіяка Н. І. Проблема самооцінки в теорії особистості В. Джемса. Актуальні проблеми психології. 2016. № 16. С. 121–125. URL:
http://ecopsy.com.ua/data/zbirki/2008_16/sb16_27.pdf
19. Михайлишин У. Б., Гернешій М. В. Поняття самооцінки у вітчизняній та зарубіжній психології. 2023. URL:

https://books.google.com.ua/books?hl=uk&lr=&id=vQ7CEAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA390&dq=%D0%9F%D0%BE%D0%BD%D1%8F%D1%82%D1%82%D1%8F+%D1%82%D0%B0+%D0%BF%D1%81%D0%B8%D1%85%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D1%96%D1%87%D0%BD%D0%B0+%D1%81%D1%82%D1%80%D1%83%D0%BA%D1%82%D1%83%D1%80%D0%B0+%D1%81%D0%B0%D0%BC%D0%BE%D0%BE%D1%86%D1%96%D0%BD%D0%BA%D0%B8+%D0%BE%D1%81%D0%BE%D0%B1%D0%B8%D1%81%D1%82%D0%BE%D1%81%D1%82%D1%96&ots=bByVAWP2Hb&sig=yBs_SAkpZydio0iG2Snu9cQJCaM&redir_esc=y#v=onepage&q=%D0%9F%D0%BE%D0%BD%D1%8F%D1%82%D1%82%D1%8F%20%D1%82%D0%B0%20%D0%BF%D1%81%D0%B8%D1%85%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D1%96%D1%87%D0%BD%D0%B0%20%D1%81%D1%82%D1%80%D1%83%D0%BA%D1%82%D1%83%D1%80%D0%B0%20%D1%81%D0%B0%D0%BC%D0%BE%D0%BE%D1%86%D1%96%D0%BD%D0%BA%D0%B8%20%D0%BE%D1%81%D0%BE%D0%B1%D0%B8%D1%81%D1%82%D0%BE%D1%81%D1%82%D1%96&f=false

20. Сокоть О., Гаврилькевич В. Роль самооцінки у розвитку особистості та професійному самовизначенні старшокласників. *Psychology Travelogs*. 2025. № 1. С. 147–159. URL:
<https://pt.khmnua.edu.ua/index.php/pt/article/view/274>
21. Стеценко А. Теоретичні підходи до вивчення проблемних психологічних характеристик у розвитку самооцінки у підлітків. *Науковий вісник Вінницької академії безперервної освіти. Серія "Педагогіка. Психологія"*. 2024. № 5. С. 161–170. URL:
<https://journals.academ.vinnica.ua/index.php/ped-psyh/article/view/158>
22. Сурякова М. В. Учитель. 2023. С. 19. URL:
<http://habitus.od.ua/journals/2023/51-2023/19.pdf>
23. Тилінська О. М. Вплив самооцінки на агресивну поведінку підлітка. 2022. URL:

<https://krs.chmnu.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/2293/1/1.%20%D0%A2%D0%B8%D0%BB%D1%96%D0%BD%D1%81%D1%8C%D0%BA%D0%B0%20%D0%9E.%D0%9C.%20%D0%9A%D0%A0%D0%9C.pdf>

24. Товкун Л. П., Сіфорова В. О. Фактори тривожності в навчальному процесі як негативні чинники порушення психічного здоров'я школярів. Молодий вчений. 2017. № 1. С. 163–166. URL:
<http://molodyvcheny.in.ua/ua/archive/49/>
25. Троян Д. Порівняльний аналіз особливостей шкільної тривожності та фрустрації серед учнів молодшого та старшого підліткового віку. Актуальні проблеми психології в закладах освіти. 2019. № 9. С. 126–132. URL: <https://journal.kdpu.edu.ua/psychology/uk/article/view/3732>
26. Храбра С. З. Дослідження адаптаційних можливостей учнів старшого шкільного віку в залежності від рівня особистісної та ситуативної тривожності. Вісник Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Фізичне виховання, спорт і здоров'я людини. 2015. Вип. 8. С. 361. URL:
https://scholar.google.com/citations?view_op=view_citation&hl=uk&user=D7wtfEsAAAAJ&citation_for_view=D7wtfEsAAAAJ:zYLM7Y9cAGgC
27. Хом'як М. А. Особистісна тривожність і шляхи її подолання в підлітковому віці : кваліфікаційна робота магістра. 2022. URL:
https://elartu.tntu.edu.ua/bitstream/lib/40023/1/%D0%9C%D0%B0%D0%B3%D1%96%D1%81%D1%82%D0%B5%D1%80%D1%81%D1%8C%D0%BA%D0%B0_%D0%A5%D0%BE%D0%BC%27%D1%8F%D0%BA.pdf
28. Чуйко А. В. Психологічні особливості самооцінки та рівня домагань старшокласників. Кваліфікаційні бакалаврські роботи. 2025. URL:
<https://jqbthe.donnu.edu.ua/article/view/17977>
29. Шевченко Н. Ф. Теоретичні підходи до розуміння поняття "самоповага" в історичному поступі психологічного знання. 2015. URL:
<http://dspace.pdpu.edu.ua/bitstream/123456789/6178/1/Shevchenko.pdf>

- 30.Щербакова О. О. Потенціал життєвого успіху академічно здібного учня основної школи: обґрунтування психологічного феномену. Педагогічна та вікова психологія. 2017. № 1413. С. 181. URL:
http://tpsp-journal.kpu.zp.ua/archive/1_2020/part_2/1-2_2020.pdf#page=181
- 31.Dias M. M. Pharmacotherapy for Social Anxiety Disorder. Issues in Mental Health Nursing. 2018. № 39 (12). P. 1047–1048. URL:
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/01612840.2018.1522186>Spurr J. M., Stopa L. Self-focused attention in social phobia and social anxiety. Clinical psychology review. 2002. № 22 (7). P. 947–975. URL:
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0272735802001071>
- 32.Tillfors M., Furmark T. Social phobia in Swedish university students: prevalence, subgroups and avoidant behavior. Social psychiatry and psychiatric epidemiology. 2007. № 42 (1). P. 79–86. URL:
<https://link.springer.com/article/10.1007/s00127-006-0143-2>
- 33.Voncken M. J. et al. Not self-focused attention but negative beliefs affect poor social performance in social anxiety: An investigation of pathways in the social anxiety–social rejection relationship. Behaviour Research and Therapy. 2010. № 48 (10). P. 984–991. URL:
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0005796710001300>
- 34.Watson D., Gamez W., Simms L. J. Basic dimensions of temperament and their relation to anxiety and depression: A symptom-based perspective. Journal of Research in Personality. 2005. № 39 (1). P. 46–66. URL:
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0092656604000820>
- 35.Wenzel A., Holt C. S. Social-evaluative threat and cognitive performance in socially anxious and nonanxious individuals. Personality and Individual Differences. 2003. № 34 (2). P. 283–294. URL:
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0191886902000442>

36. Wetterberg L. Social anxiety in 17-year-olds in Stockholm, Sweden-A questionnaire survey. *African Journal of Psychiatry*. 2004. № 7 (2). P. 30–32.
URL: <https://www.ajol.info/index.php/ajpsy/article/view/30165>
37. Spielberger, C. D. (1972). *Anxiety: Current trends in theory and research*. Academic Press. URL:
https://api.pageplace.de/preview/DT0400.9781483258256_A23865839/preview-9781483258256_A23865839.pdf
38. Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman and Company. (Ctop. 116–120). URL:
<https://archive.org/details/selfefficacyexer0000band>
39. Beck, A. T., & Haigh, E. A. (2014). Advances in cognitive theory and therapy: The generic cognitive model. *Annual Review of Clinical Psychology*, 10, 1–24. (Ctop. 12). URL: <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-032813-153734>
40. Diener, E., & Lucas, R. E. (2000). Explaining differences in societal levels of happiness: Relative standards, need fulfillment, culture, and economics. *Social Indicators Research*, 52(1), 37–78. (Ctop. 45). URL:
https://www.researchgate.net/publication/23545420_Explaining_Differences_in_Societal_Levels_of_Happiness_Relative_Standards_Need_Fulfillment_Culture_and_Evaluation_Theory
41. James, W. (1890). *The Principles of Psychology*. Henry Holt and Company. (Ctop. 310). URL: <https://archive.org/details/theprinciplesofp01jameuoft>
42. McLain, D. L. (2009). Evidence of the properties of an instrument to measure tolerance for ambiguity: The MSTAT-I. *Psychological Reports*, 105(3), 975–988. (Ctop. 976). URL: <https://doi.org/10.2466/PR0.105.3.975-988>

43. Spielberger, C. D. (1972). *Anxiety: Current trends in theory and research*. Academic Press. (Стр. 25–28). URL:
<https://www.sciencedirect.com/science/chapter/edited-volume/abs/pii/B9780126574012500083?via%3Dihub>

44. Spurr, J. M., & Stopa, L. (2002). Self-focused attention in social phobia and social anxiety. *Clinical Psychology Review*, 22(7), 947–975. (Стр. 950). URL:
[https://doi.org/10.1016/S0272-7358\(02\)00107-1](https://doi.org/10.1016/S0272-7358(02)00107-1)

45. Tillfors, M., & Furmark, T. (2007). Social phobia in Swedish university students: prevalence, subgroups and avoidant behavior. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 42(1), 79–86. (Стр. 82). URL:
<https://doi.org/10.1007/s00127-006-0143-2>

46. Бек, А. Т., & Хейг, Е. А. (2014). Advances in cognitive theory and therapy: The generic cognitive model. *Annual Review of Clinical Psychology*, 10, 1–24. URL: <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-032813-153734>

47. McLain, D. L. (2009). Evidence of the properties of an instrument to measure tolerance for ambiguity: The MSTAT-I. *Psychological Reports*, 105(3), 975–988. URL: <https://doi.org/10.2466/PRO.105.3.975-988>

48. Ach, E. (2020). *Dealing with Uncertainty in Parenting*. Stanford Parenting Center. URL:
<https://med.stanford.edu/childpsychiatry/parenting/topics/uncertainty.html>

49. Beck, J. S. (2020). *Cognitive Behavior Therapy, Third Edition: Basics and Beyond*. Guilford Publications URL:
<https://www.guilford.com/books/Cognitive-Behavior-Therapy/Judith-Beck/9781462544196>

50. Biegel, G. M. (2019). *Be Mindful Card Deck for Teens*. In *Coping Skills for Teens Workbook*. Indiana Tech Wellness Clinic. Retrieved from

<https://www.indianatech.edu/wellness-clinic/wp-content/uploads/sites/61/Coping-Skills-for-Teens-Workbook-1.pdf>

51. Budner, S. (1962). Tolerance of Ambiguity Scale. Ohio Child Welfare Training Program. URL:
<https://s3-eu-west-1.amazonaws.com/qrstuff/file/20180704/011432/c34413d67bb5d16a/QR+Code+-+Tolerance+for+Ambiguity+Quiz.pdf>
52. Courtney, D. B., Zur, D., Sheasgreen, C., Relihan, J., Darnay, K., & Ameis, S. H. (2025). CARIBOU+ CBT Individual Manual for Youth: A Cognitive-Behavioural Therapy Intervention for Adolescents with Depression or Anxiety. Centre for Addiction and Mental Health URL:
<https://www.camh.ca/-/media/professionals-files/caribou-cbt/5d-cariboucbtmanualindividualyouthmaster05-pdf.pdf>
53. Fennell, M. (1999). Overcoming Low Self-Esteem: a Self Help Guide Using Cognitive Behavioural Therapy. NHS Foundation Trust. URL:
<https://www.hpft.nhs.uk/media/1655/wellbeing-team-cbt-workshop-booklet-2016.pdf>
54. Kendall, P. C., & Khanna, M. (2010). The Coping Cat Program for Anxious Youth: The FEAR Plan Comes to Life. Cognitive and Behavioral Practice. URL:
<https://www.scribd.com/document/510134025/The-Coping-Cat-Program-for-Anxious-Youth>
55. Leahy, R. (2006). The Worry Cure. In Wellbeing Services CBT Skills Training Book. Hertfordshire Partnership University NHS Foundation Trust. URL:
<https://www.hpft.nhs.uk/media/1655/wellbeing-team-cbt-workshop-booklet-2016.pdf>
56. Morrison, J. (2018). The Mental Health Clinician's Workbook: Locking In Your Professional Skills. Guilford Press. URL:
[https://cdn.oujdaibrary.com/books/378/378-the-mental-health-clinician-s-workbook-locking-in-your-professional-skills-\(www.tawcer.com\).pdf](https://cdn.oujdaibrary.com/books/378/378-the-mental-health-clinician-s-workbook-locking-in-your-professional-skills-(www.tawcer.com).pdf)

57. Owens, J. S. (2008). The Center for Adolescent Research in Schools Cognitive Behavioral Treatment (CBT) For Anxiety Manual. U.S. Department of Education. URL:
https://ed.lehigh.edu/sites/default/files/downloads/2024-11/Lehigh-CoE_CARS-Anxiety-Manual.pdf
58. Pediatric Associates of Connecticut. (n.d.). Guided Self-Management Tools for Anxiety: Teens 13-17. URL:
<https://www.pediatricassociatesct.com/storage/app/media/handouts/anxiety/CN-Guided-Self-Management-Tools-for-Anxiety-Teens-13-17.pdf>
59. Polanczyk, G. V. (2015). Anxiety disorders in children and adolescents. In Cognitive behavioural therapy for anxiety disorders in children and adolescents. URL:
<https://centaur.reading.ac.uk/80255/1/Tessa%20Cognitive%20behavioural%20therapy%20for%20anxiety%20disorders%20in%20children%20and%20adolescents%20%281%29.pdf>
60. Purcell, M. C., & Murphy, J. R. (2020). Mindfulness for Teen Anger: A Workbook to Overcome Anger and Aggression. URL:
<https://www.indianatech.edu/wellness-clinic/wp-content/uploads/sites/61/Coping-Skills-for-Teens-Workbook-1.pdf>
61. Salvaris, C. A., & Lawrence, K. A. (2021). Enhanced Cognitive-Behavioural Treatment for Parent–Child Dyads with Anxiety Disorders: Therapist Manual. Monash University. URL:
https://bridges.monash.edu/articles/online_resource/Enhanced_CBT_for_Child_Anxiety_Disorders_Treatment_Manual_2021_pdf/15058317
62. Schab, L. M. (2013). The Self-Esteem Workbook for Teens: Activities to Help You Build Confidence and Achieve Your Goals. New Harbinger Publications. URL:
<https://cdn.oujdalibrary.com/books/418/418-the-self-esteem-workbook-for-teens>

[-activities-to-help-you-build-confidence-and-achieve-your-goals-\(www.tawcer.com\).pdf](https://www.tawcer.com/-activities-to-help-you-build-confidence-and-achieve-your-goals-(www.tawcer.com).pdf)

63. Smith, P., Yule, W., & Dyregrov, A. (2000). Children and War: Teaching Recovery Techniques. Foundation for Children and War. URL:
<https://www.childrenandwar.org/children-and-war-manual-1>
64. Stallard, P. (2019). Think Good - Feel Good: A CBT Workbook for Children and Young People (Second Edition). John Wiley & Sons. URL:
https://lan-portal.uob.edu.ly/dl/DOC/X47546782G/think__good-feel-good-a_cognitive_behaviour-therapy_workbook_for-children_and_young_people-psychology.pdf
65. Waite, P. (2023). Brief Cognitive Therapy for Panic Disorder in Adolescents: Clinician Manual. Oxford Centre for Anxiety Disorders and Trauma (OxCADAT). URL:
https://oxcadatresources.com/wp-content/uploads/2023/09/Brief-Cognitive-Therapy-for-Panic-Disorder-in-Adolescents-Clinician-Manual-and-Session-by-Session-Guide-Version-1.0_15-08-23-1.pdf
66. Богданов, С. О., Гніда, Т. Б., Залеська, О. В., Лунченко, Н. В., Панок, В. Г., & Соловійова, В. В. (2021). Безпечний простір. Корекційно-розвиткова програма формування стійкості до стресу в дітей дошкільного віку та школярів. Київ. URL:
https://www.ippo.if.ua/predmety/ocppsr/media/files/%20%D0%B4%D0%BB%D1%8F%20%D0%BF%D1%81%D0%B8%D1%85%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D1%96%D0%B2_2021_%D0%91%D0%B5%D0%B7%D0%BF%D0%B5%D1%87%D0%BD%D0%B8%D0%B9%20%D0%BF%D1%80%D0%BE%D1%81%D1%82%D1%96%D1%80.pdf
67. Вінницький ліцей №32. (2024). Рекомендації психолога вчителям по взаємодії з тривожними дітьми. URL:
<https://sch32.edu.vn.ua/2-sch32/188-rekomendatsiji-psikhologa-vchitelyam-po-vzaemodiji-z-trivozhnimi-ditmi>

[B7%D0%BE%D1%80%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%BE%20%D0%90%D0%BB%D1%96%D0%BD%D0%B0%20%D0%9E%D0%BB%D0%B5%D0%BA%D1%81%D1%96%D1%97%D0%B2%D0%BD%D0%B0.pdf](#)

74. Сапанчі, А., Коркман, Х., & Гріффітс, М. Д. (Sapanci, A., Korkman, H., & Griffiths, M.D.) (2026). Mindfulness as a mediator between intolerance of uncertainty and test anxiety among adolescents: a structural equation model. *Frontiers in Psychology*, 17. URL: <https://irep.ntu.ac.uk/id/eprint/55532/>
75. Мустака, А. та ін. (Moustaka et al.) (2023). Correlation between academic pressure and anxiety in high school students. *Franciscan University Study*. URL: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC11683866/>
76. Korte, C., Friedberg, R. D., Wilgenbusch, T., Paternostro, J. K., Brown, K., Kakolu, A., & Leykin, Y. (2022). Intolerance of uncertainty and health-related anxiety in youth amid the COVID-19 pandemic: Understanding. *Frontiers in Psychology* URL: <https://npaformosapublisher.org/index.php/fjmr/article/view/135>
77. Козирєва, К. М., Лариш, Н. С., & Громова, Г. М. (2025). Шкала інтолерантності до невизначеності (IUS-12): Короткий довідник із користування (Версія 1.0). UA-TEST. <https://start.ua-test.com/pub/files/ius-12-manual.pdf>