

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

Факультет педагогіки і психології
Кафедра психології розвитку та консультування

Кваліфікаційна робота
ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОКОРЕКЦІЇ ТРИВОЖНОСТІ
СТАРШИХ ПІДЛІТКІВ ЗАСОБАМИ АРТТЕРАПІЇ

Спеціальність 053 «Психологія»
ОПП «Психологія»

Здобувачки вищої освіти
освітнього ступеня «бакалавр»
групи ЗП-44
Музики Мар'яни Павлівни.

НАУКОВИЙ КЕРІВНИК:
кандидат психологічних наук, доцент
Чіп Руслана Степанівна.

РЕЦЕНЗЕНТ: Доктор філософії зі
спеціальності 053 Психологія,
старший викладач кафедри
психології та соціальної роботи
Західноукраїнського національного
університету
Дикий Ярослав Олегович.

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ТРИВОЖНОСТІ У СТАРШОМУ ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ.....	7
1.1. Поняття, сутність, види, форми та прояви тривожності	7
1.2. Психологічні особливості тривожності у старшому підлітковому віці.....	17
1.3. Арттерапія як засіб психокорекції тривожності старших підлітків	26
РОЗДІЛ 2. ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ТРИВОЖНОСТІ У СТАРШИХ ПІДЛІТКІВ.....	37
2.1. Діагностичні методики для вивчення особливостей тривожності старших підлітків	37
2.2. Аналіз результатів емпіричного дослідження особливостей тривожності старших підлітків.....	45
2.3. Програма психологічної корекції тривожності старших підлітків засобами арттерапії	57
ВИСНОВКИ	71
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	74
ДОДАТКИ	80

ВСТУП

Актуальність дослідження. Сучасний етап розвитку українського суспільства характеризується значною невизначеністю та психосоціальним напруженням, що безпосередньо впливає на емоційний стан підростаючого покоління і зумовлює зростання кількості психологічних труднощів, серед яких особливе місце посідає тривожність як складний і багатовимірний феномен. У контексті кризових явищ віку, інформаційного перевантаження й підвищених вимог до навчальної успішності підлітки опиняються в ситуації постійного емоційного напруження, що ускладнює процес їх особистісного становлення як суб'єктів власного життя. Особливої значущості ця проблема набуває в умовах соціально-економічної нестабільності, коли відбувається порушення життєвих орієнтирів, а також у ситуаціях, пов'язаних із переживанням невизначеності майбутнього, що підсилює їх внутрішні конфлікти та емоційні переживання.

Старший підлітковий вік є критичним періодом онтогенетичного розвитку особистості, який характеризується інтенсивними змінами у когнітивній, психоемоційній та мотиваційно-ціннісній сферах, а також формуванням самосвідомості, ідентичності та життєвих перспектив. У цей період відбувається активне переосмислення власного Я, посилюється чутливість до соціальних оцінок, зростає значущість міжособистісних стосунків і водночас загострюється внутрішня напруга, що створює передумови для розвитку підвищеного рівня тривожності. При цьому тривожність у старшому підлітковому віці може проявлятися у вигляді емоційної нестабільності, невпевненості у власних можливостях, страху перед майбутнім, труднощів у соціальній адаптації та зниження ефективності навчальної діяльності, що в цілому негативно впливає на процес особистісного становлення здобувачів базової освіти.

У цьому контексті особливої уваги заслуговує арттерапія як один із ефективних засобів психологічної допомоги, що базується на використанні творчої діяльності для вираження та опрацювання внутрішніх переживань. До того ж арттерапія як напрям психокорекційної роботи має значний потенціал у роботі з учнями підліткового віку, оскільки вона дає змогу обійти раціональні

бар'єри, активізувати несвідомі ресурси особистості та створити безпечний простір для особистісного самовираження. Використання художніх засобів, таких як малювання, ліплення, музика, рух чи драматизація, сприяє зниженню рівня емоційної напруги, розвитку саморегуляції, формуванню позитивного образу Я та підвищенню рівня психологічного благополуччя. Водночас арттерапія є особливо цінною у роботі зі старшими підлітками, які часто мають труднощі у вербалізації власних емоційних станів, що обмежує ефективність традиційних вербальних методів психологічної допомоги.

Як показує аналіз наукових джерел, проблема тривожності є однією з ключових у сучасній психології, оскільки вона пов'язана з широким спектром психічних і поведінкових проявів, що можуть ускладнювати соціалізацію особистості та знижувати якість її життя. Науковий інтерес до дослідження тривожності зумовлений як її поширеністю, так і складністю її структури, яка охоплює когнітивні, емоційні та поведінкові компоненти. У науковій літературі (Н. Бастун, Є. Калюжна, М. Корольчук, М. Кляйн, Р. Лазарус, Р. Мей, В. Морган, К. Роджерс, О. Ружинська, Г. Салліван, Ч. Д. Спілбергер, Т. Титаренко, Дж. Уотсон, Б. Філіпс, З. Фройд, К. Хорні та ін.) тривожність розглядається як стійка індивідуально-психологічна характеристика, що відображає схильність особистості до переживання тривоги у різних життєвих ситуаціях, а також як ситуативний стан, що виникає у відповідь на реальні або уявні загрози.

Разом із тим, проблема психокорекції тривожності у старших підлітків залишається недостатньо розробленою, особливо в аспекті використання арттерапевтичних підходів, які враховують вікові та індивідуально-психологічні особливості особистості. При цьому існує необхідність поглибленого вивчення особливостей тривожності у старших підлітків, а також розроблення ефективних психокорекційних програм, що базуються на використанні арттерапевтичних методів, засобів і технологій. З огляду на це, важливим є не тільки теоретичне осмислення феномену тривожності, але й практичне впровадження інноваційних методів психологічної допомоги, які сприятимуть гармонізації психоемоційного стану старших підлітків та їх повноцінному особистісному розвитку.

Таким чином, проблема дослідження особливостей психокорекції тривожності старших підлітків засобами арттерапії є актуальною, оскільки вона відповідає сучасним запитам психологічної науки і практики, а також сприяє підвищенню ефективності психологічної допомоги підростаючому поколінню. Вказане спричинило вибір теми кваліфікаційної роботи – **«Особливості психокорекції тривожності старших підлітків засобами арттерапії»**.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити особливості тривожності старших підлітків, а також розробити програму її психологічної корекції засобами арттерапії.

Завдання дослідження:

1. Проаналізувати наукові підходи до визначення сутності, структури та проявів тривожності.
2. Визначити психологічні особливості тривожності у старшому підлітковому віці.
3. Охарактеризувати можливості арттерапії як засобу психокорекції тривожності у старшому підлітковому віці.
4. Провести емпіричне дослідження особливостей тривожності старших підлітків, проаналізувати його результати.
6. Розробити програму психокорекції тривожності у старшому підлітковому віці засобами арттерапії.

Об'єкт дослідження – тривожність у старшому підлітковому віці як психологічний феномен.

Предмет дослідження – особливості психокорекції тривожності старших підлітків засобами арттерапії.

Методи дослідження. Для досягнення мети та розв'язання поставлених завдань було використано комплекс взаємопов'язаних методів:

- *теоретичних*: аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, систематизація та інтерпретація наукових джерел з проблеми тривожності, її сутності, структури та проявів у старшому підлітковому віці;

- *емпіричних*: тестування з використанням таких діагностичних методик, як шкала тривоги Ч. Спілбергера (STAI) в адаптації Ю. Ханіна, методика

«Особистісна шкала прояву тривоги» Дж. Тейлор (в модифікації В. Норакидзе), методика дослідження соціально-психологічної адаптації К. Роджерса – Р. Даймонда, методика «Самооцінка психічних станів» Г. Айзенка;

- *математико-статистичних*: кількісна та якісна обробка емпіричних даних, обчислення відсоткових показників, визначення середніх значень, порівняльний аналіз результатів дослідження, ранжування, табличне й графічне представлення здобутих емпіричних даних.

Експериментальна база дослідження. Емпіричне вивчення психологічних особливостей тривожності у старшому підлітковому віці проводилось на базі ЗЗСО «Тернопільська загальноосвітня школа I-III ступенів №16 імені Володимира Левицького». Загальну експериментальну групу досліджуваних склали 50 здобувачів загальної середньої освіти віком 14-15 років.

Теоретичне значення дослідження полягає у поглибленні наукових уявлень про тривожність як складний психічний феномен, уточненні її структури та проявів у старшому підлітковому віці, а також у систематизації наукових підходів до використання арттерапії як засобу психокорекції. Результати дослідження сприяють розвитку теоретико-методологічних засад психологічної допомоги старшим підліткам, зокрема в аспекті інтеграції творчих методів у систему психокорекційної роботи з ними.

Практичне значення дослідження полягає у розробленні програми психокорекції тривожності старших підлітків засобами арттерапії, яка може бути використана практичними психологами закладів освіти, соціальними педагогами та фахівцями психологічних служб. Запропоновані методичні рекомендації можуть бути впроваджені у практику психологічного супроводу старших підлітків з підвищеною тривожністю, сприяючи підвищенню ефективності психокорекційної роботи та покращенню психоемоційного стану учнів.

Структура та обсяг дослідження. Кваліфікаційна робота складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел і додатків. При цьому загальний обсяг – 95 сторінок, обсяг основного тексту – 73 сторінки. Список використаних джерел налічує 85 позицій. Кількість додатків – 1.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ТРИВОЖНОСТІ У СТАРШОМУ ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

1.1. Поняття, сутність, види, форми та прояви тривожності

В сучасних умовах проблема тривожності набуває особливої суспільної значущості, оскільки вона безпосередньо пов'язана з психічним благополуччям особистості та її здатністю до ефективної адаптації. Тривожність розглядається як складний психічний феномен, що може проявлятися як у формі ситуативних реакцій на стресогенні обставини, так і як відносно стійка індивідуальна риса чи властивість особистості. Її сутність – у переживанні внутрішнього напруження, занепокоєння та очікування небезпеки, що може мати як усвідомлений, так і неусвідомлений характер, а функціональна роль є амбівалентною, оскільки за помірного рівня вона сприяє мобілізації психічних ресурсів, тоді як надмірне її вираження призводить до дезорганізації діяльності та порушення рівноваги.

У сучасному психологічному дискурсі проблема тривожності посідає одне з центральних місць, відображаючи складні процеси взаємодії особистості зі світом, зумовлюючи специфіку її емоційного реагування, поведінкових стратегій та адаптаційних механізмів. Актуалізація тривожності як предмета наукового аналізу пов'язана з її універсальністю, складністю й багатовимірністю, адже вона проявляється на різних рівнях функціонування психіки – від ситуативних емоційних станів до стійких індивідуально-психологічних рис.

Зокрема, С. Томчук розглядає тривожність як інтегральну рису особи, що формується в процесі її життєдіяльності та відображає стійку схильність до переживання станів внутрішнього напруження, занепокоєння та очікування небезпеки навіть за відсутності реальних загроз. Особливу увагу приділено тому, що тривожність не є лише реакцією на зовнішні стимули, а виступає внутрішнім регулятором поведінки, який впливає на прийняття рішень і вибір стратегій дій, визначаючи характер оцінки майбутніх подій, формуючи тенденцію до їх негативного прогнозування, що підсилює емоційне напруження [70].

У межах досліджень Р. Лаврова тривожність визначається як особливий психоемоційний стан, який виникає у ситуаціях невизначеності, загрози або очікування небажаних подій та характеризується підвищеним внутрішнім напруженням, неспокоєм та емоційним дискомфортом. У цьому випадку акцент робиться на її ситуативному характері, що дає змогу розглядати тривожність як тимчасову реакцію організму на умови середовища. Особливістю такого трактування є розуміння тривожності як адаптаційного механізму, що сигналізує про необхідність мобілізації ресурсів для подолання труднощів. Проте за умов надмірної інтенсивності або тривалості цей стан може втрачати адаптивний характер і перетворюватися на дезорганізуючий фактор [41].

У підході А. Качаєвої тривожність інтерпретується як специфічна форма емоційного реагування особистості, що виникає у відповідь на її внутрішні конфлікти, пов'язані з невідповідністю між потребами й мотивами, а також можливостями їх реалізації. У цьому контексті вона розглядається як індикатор внутрішнього напруження, що сигналізує про наявність суперечностей у структурі особистості. Особливу увагу приділено ролі несвідомих процесів, які можуть визначати виникнення тривожності навіть без усвідомлення її причин. Водночас зазначається, що тривожність може виконувати як захисну, так і деструктивну функцію, залежно від інтенсивності та способів опрацювання [27].

Н. Вереніч трактує тривожність як когнітивно-емоційну конструкцію, що формується в процесі індивідуального досвіду особистості та визначає особливості інтерпретації подій, пов'язаних із потенційною загрозою. При цьому тривожність розглядається як результат специфічних когнітивних схем, що зумовлюють схильність до негативного прогнозування та перебільшення ризиків. Емоційні переживання особистістю тривоги є похідними від її когнітивних інтерпретацій, які можуть бути як адекватними, так і спотвореними. Водночас такі когнітивні установки формуються під впливом попереднього досвіду, соціального оточення та особистісних характеристик людини [9].

У підході Є. Артеменко тривожність визначається як функціональний стан психіки, що відображає ступінь напруженості регуляторних систем організму та забезпечує мобілізацію ресурсів у ситуаціях підвищених вимог або загроз. У

цьому випадку вона розглядається як елемент адаптаційних механізмів, що дає змогу особі реагувати на зміни середовища. Водночас надмірна активація цих механізмів може призводити до перевантаження та виснаження, що негативно впливає на психічне і фізичне здоров'я. Особливу увагу приділено фізіологічним аспектам тривожності, зокрема змінам у роботі нервової системи, серцево-судинної діяльності та гормонального балансу. У цьому контексті тривожність набуває значення універсального механізму регуляції поведінки особистості [3].

Т. Іванова трактує тривожність як особистісну характеристику, що визначає стиль взаємодії індивіда з соціальним середовищем і проявляється у специфічних формах його поведінки, емоційних реакціях та міжособистісних стосунках. У цьому контексті тривожність виступає як чинник, що впливає на рівень соціальної адаптації, комунікативну активність особистості та здатність до встановлення ефективних взаємин. Тривожність може формуватися під впливом соціального досвіду, зокрема стилю виховання, характеру взаємодії з оточенням та умов розвитку особистості. Водночас підкреслюється її роль у формуванні самооцінки та образу Я, що визначає ступінь впевненості людини у власних можливостях. Високий рівень тривожності може обмежувати соціальну активність і сприяти розвитку унікаючих форм поведінки [23].

У сучасній психології феномен тривожності осмислюється в межах різних теоретико-методологічних підходів, кожен з яких акцентує увагу на окремих аспектах її природи, механізмів виникнення. Так, психоаналітична традиція розглядає тривожність як фундаментальний елемент внутрішнього психічного життя особистості, пов'язаний із динамікою несвідомих процесів та конфліктів між різними структурами психіки. З. Фройд визначав тривогу як сигнал небезпеки, що виникає в Его у відповідь на загрозу з боку несвідомих потягів або зовнішніх обставин, які можуть порушити психічну рівновагу [77]. Подальший розвиток психоаналітичних ідей у працях К. Г. Юнга та А. Фройд сприяв розширенню розуміння тривожності як феномену, що пов'язаний не тільки з індивідуальним, але й із колективним несвідомим, а також із функціонуванням захисних механізмів. К. Юнг підкреслював символічний характер тривоги,

розглядаючи її як прояв внутрішніх архетипових конфліктів, тоді як А. Фройд акцентувала увагу на ролі психологічних захистів у регуляції тривожності [81].

У межах біхевіористичного підходу тривожність розглядається як набута реакція, що формується в процесі навчання під впливом зовнішніх стимулів і підкріплень. Дж. Вотсон, спираючись на принципи класичного обумовлення, доводив, що емоційні реакції особистості, зокрема страх і тривога, можуть формуватися через асоціацію нейтральних стимулів із негативними переживаннями. Б. Скіннер розвинув ці ідеї, підкреслюючи роль оперантного обумовлення у формуванні тривожної поведінки особистості, де ключове значення має підкріплення або уникнення негативних наслідків. Зокрема, уникнення ситуацій, що викликають тривогу, може закріплюватися як ефективна стратегія, що, однак, сприяє її подальшому посиленню [55].

Когнітивна традиція трактує тривожність особистості як результат специфічних мисленнєвих процесів, що зумовлюють інтерпретацію ситуацій як загрозливих або небезпечних. А. Бек підкреслював, що тривожність виникає внаслідок дисфункціональних когнітивних схем, які формують негативні очікування щодо майбутнього та схильність до перебільшення ризиків. А. Елліс, розвиваючи раціонально-емоційну терапію, наголошував на ролі ірраціональних переконань, які лежать в основі тривожності, зокрема схильності до перебільшення, надмірної вимогливості, залежності від зовнішнього схвалення. Він підкреслював, що не самі події викликають тривогу, а їх інтерпретація, що дає змогу змінювати емоційні реакції через корекцію мислення [19].

У межах гуманістичної психології тривожність осмислюється як наслідок порушення цілісності особистості, що виникає внаслідок невідповідності між реальним досвідом індивіда та його уявленнями про себе, сформованими під впливом соціального середовища. К. Роджерс розглядав тривожність як сигнал того, що досвід, який переживає людина, не інтегрується у структуру Я, оскільки суперечить умовам цінності, нав'язаним значущими іншими. В такому контексті тривожність постає як індикатор внутрішньої дезінтеграції особистості, що виникає внаслідок блокування тенденції до самоактуалізації та самоприйняття. А. Маслоу, розвиваючи ідеї гуманістичної психології, пов'язував тривожність із

фрустрацією базових потреб, зокрема потреби в безпеці, любові, приналежності та самореалізації. У його концепції тривожність виникає тоді, коли особистість не може задовольнити ці потреби або перебуває в умовах, що перешкоджають її розвитку. Підкреслюється, що тривожність може бути конструктивною, оскільки може стимулювати пошук нових шляхів самореалізації особистості [17].

Екзистенційна психологія трактує тривожність особи як фундаментальну характеристику людського буття, що пов'язана з усвідомленням свободи, відповідальності, обмеженості власного існування та неминучості вибору. Так. Р. Мей розглядав тривожність як онтологічне переживання, що виникає у ситуаціях, коли особистість стикається з необхідністю прийняття рішень, які визначають її життєвий шлях. У цьому контексті тривожність – це невід'ємна складова людського існування, що відображає глибину переживання власної свободи та невизначеності [46]. В. Франкл, розвиваючи логотерапевтичну традицію, пов'язував тривожність особистості із втратою сенсу життя або його недостатньою усвідомленістю, що призводить до «екзистенційного вакууму». У цьому випадку тривожність розглядається як сигнал духовної кризи, що вимагає переосмислення цінностей і життєвих орієнтирів та водночас може виступати стимулом до пошуку сенсу та самовизначення [25].

У межах діяльнісного підходу тривожність розглядається як емоційний компонент діяльності, що відображає ставлення суб'єкта до умов її здійснення, зокрема до можливих труднощів, невизначеності або загроз. Так, М. Мокрій підкреслював, що емоції, включаючи тривожність, виникають у процесі співвіднесення мотивів і цілей діяльності з реальними умовами їх реалізації, що дає змогу розглядати тривожність як показник порушення цієї відповідності. У цьому контексті вона виступає як сигнал про необхідність зміни стратегії дії або переоцінки ситуації [48]. Г. Полякова підкреслювала, що емоційні стани особи не можуть бути відокремлені від її активності та взаємодії з середовищем. У неї тривожність трактується як результат взаємодії зовнішніх умов і внутрішніх характеристик суб'єкта, що визначають його реакцію на ситуацію [57].

Біологічний підхід трактує тривожність особистості як прояв особливостей функціонування нервової системи, що зумовлюють індивідуальні відмінності в

емоційному реагуванні та здатності до адаптації. І. Павлов пов'язував емоційні стани, зокрема тривожність, із типологічними властивостями вищої нервової діяльності, такими як сила, врівноваженість і рухливість нервових процесів. Г. Айзенк, розвиваючи біологічну традицію, пов'язував тривожність із такими особистісними рисами, як нейротизм і інтроверсія, які мають фізіологічне підґрунтя, підкреслюючи, що високий рівень нейротизму зумовлює підвищену емоційну нестабільність і схильність до тривожних реакцій, що пов'язано з особливостями роботи автономної нервової системи [36].

Що стосується причин тривожності, то їх розглядають як комплекс біологічних, психологічних та соціальних детермінант, які в різних комбінаціях і з різною інтенсивністю впливають на формування та прояви цього феномену:

1) на біологічному рівні важливу роль відіграють індивідуально-типологічні особливості нервової системи, зокрема підвищена чутливість до стимулів, лабільність нервових процесів, генетично зумовлена схильність до емоційної нестабільності, що створює значущі передумови для інтенсивного переживання тривоги. Водночас значущими є фізіологічні механізми, пов'язані з функціонуванням автономної нервової системи та нейроендокринної регуляції, які визначають рівень базової напруженості організму і де тривожність постає як результат складної взаємодії вроджених і набутих характеристик, що визначають індивідуальну реактивність особистості [23];

2) на психологічному рівні причини тривожності пов'язані передусім із особливостями формування самосвідомості, самооцінки, системи особистісних смислів, які визначають спосіб сприйняття та інтерпретації життєвих ситуацій. Зокрема, занижена або нестійка самооцінка, внутрішні конфлікти між потребами та можливостями їх реалізації, а також наявність ірраціональних переконань і негативних когнітивних схем сприяють формуванню стійкої схильності до тривожних переживань. Важливу роль відіграє досвід попередніх ситуацій, особливо тих, що супроводжувалися невдачами, покараннями або відчуттям небезпеки, оскільки він формує очікування негативних наслідків [51];

3) соціальні причини тривожності пов'язані з певними особливостями міжособистісної взаємодії, умовами виховання та соціалізації, а також впливом

ширшого соціокультурного контексту, в якому розвивається особа. Зокрема, дисгармонійні стилі виховання, надмірна критичність або, навпаки, гіперопіка з боку значущих дорослих можуть сприяти формуванню невпевненості у власних можливостях і залежності від зовнішніх оцінок, що підсилює тривожність особистості. Важливим чинником є також характер взаємин у референтній групі, зокрема наявність конфліктів, булінгу або соціального відторгнення, які можуть викликати хронічне відчуття небезпеки та емоційного дискомфорту [59].

Прояви тривожності О. Ружинська розглядає як систему зовнішніх і внутрішніх реакцій, що охоплюють емоційну, когнітивну, поведінкову та фізіологічну сфери функціонування особистості, утворюючи цілісну картину її психоемоційного стану [66]. Тривожність не обмежується тільки суб'єктивним переживанням занепокоєння, а виявляється у комплексі взаємопов'язаних ознак, що відображають специфіку реагування індивіда на потенційно загрозливі або невизначені ситуації. Важливо підкреслити, що характер проявів тривожності залежить як від її рівня, так і від індивідуально-психологічних особливостей особистості, що зумовлює значну варіативність її зовнішніх і внутрішніх форм.

Емоційні прояви тривожності є найбільш безпосередніми та очевидними, оскільки вони відображають внутрішній стан напруження, неспокою, страху або невизначеного занепокоєння, що супроводжує діяльність особистості. У цьому контексті тривожність особистості може проявлятися у вигляді постійного відчуття внутрішньої напруженості, підвищеної чутливості до негативних стимулів, емоційної нестабільності, схильності до змін настрою. Особливістю таких проявів є їх дифузність, оскільки тривога часто не має чітко окресленого об'єкта і переживається як загальне відчуття небезпеки [79].

Когнітивні прояви тривожності пов'язані з особливостями мисленнєвих процесів, які визначають інтерпретацію ситуацій та формування очікувань щодо майбутнього. Зокрема, тривожні особи схильні до перебільшення значущості можливих загроз, катастрофізації подій, фіксації на негативних аспектах ситуації та недооцінки власних можливостей щодо її подолання. При цьому важливу роль відіграють автоматичні думки, які виникають у відповідь на певні стимули та формують негативний сценарій розвитку подій. Такі когнітивні установки

сприяють закріпленню тривожності, оскільки вони підтримують стан постійного очікування небезпеки. Водночас тривожність може впливати на концентрацію уваги, знижуючи її стійкість і спрямованість, що негативно позначається на навчальній та пізнавальній діяльності особистості [52].

Поведінкові прояви тривожності особистості відображають зовнішні форми її реагування на внутрішнє напруження та включають різноманітні стратегії, спрямовані на зниження рівня тривоги або уникнення загрозливих ситуацій. Найбільш характерними є унікаюча поведінка, що проявляється у прагненні уникати складних або соціально значущих ситуацій, а також зниження ініціативності та активності. Водночас у деяких випадках тривожність може проявлятися у вигляді надмірної активності, метушливості або імпульсивності, що є спробою компенсувати внутрішню напругу. Особливістю поведінкових проявів є їхня залежність від індивідуального досвіду особи та сформованих моделей реагування, що зумовлює їхню різноманітність [9].

Фізіологічні прояви тривожності особи пов'язані з активацією автономної нервової системи та відображають реакцію організму на стан напруження та очікування небезпеки. До них належать прискорене серцебиття, підвищене потовиділення, м'язова напруга, тремор, зміни дихання, порушення сну та інші соматичні симптоми. Тривожність виступає як психофізіологічний стан, що охоплює як психологічні, так і тілесні реакції. Особливістю таких проявів є автоматичність і незалежність від свідомого контролю, що ускладнює регуляцію. Водночас тривала активація фізіологічних механізмів може призводити до виснаження організму та розвитку психосоматичних розладів особистості [31].

Соціально-психологічні прояви тривожності відображають особливості взаємодії особистості з оточенням і проявляються у труднощах комунікації, зниженні впевненості у соціальних ситуаціях та підвищеній залежності від оцінок інших людей. При цьому тривога впливає на міжособистісні стосунки, обмежуючи соціальну активність і сприяючи ізоляції, й водночас може проявлятися у підвищеній чутливості до критики, прагненні до схвалення та труднощах у відстоюванні власної позиції. Особливістю таких проявів є їхній вплив на соціальну адаптацію та інтеграцію особистості у групу [29].

Розгляд видів тривожності у сучасній психології традиційно пов'язується з диференціацією цього феномену на ситуативну та особистісну тривожність. Ситуативна тривожність визначається як тимчасовий емоційний стан, що виникає у відповідь на конкретні обставини, які суб'єктивно сприймаються як загрозові, невизначені або значущі для особистості. Вона має виражений динамічний характер і безпосередньо залежить від особливостей ситуації, рівня її складності, новизни та значущості для індивіда. У цьому контексті ситуативна тривожність виконує адаптаційну функцію та сприяє мобілізації психічних і фізіологічних ресурсів, необхідних для подолання труднощів або досягнення поставленої мети. Водночас її надмірна інтенсивність може призводити до дезорганізації діяльності особи, зниження концентрації уваги, ефективності мислення, що особливо помітно у ситуаціях соціальної оцінки [5].

Як пише С. Прахова, особистісна тривожність – це відносно стабільна індивідуально-психологічна риса, яка відображає схильність особистості до переживання тривоги у різноманітних життєвих ситуаціях. Особи з високим рівнем особистісної тривожності схильні сприймати широкий спектр ситуацій як потенційно загрозові, навіть якщо вони об'єктивно такими не є, що зумовлює постійне відчуття напруження та невпевненості. У поведінковому плані це може проявлятися у схильності до уникнення складних ситуацій, труднощів у прийнятті рішень, залежності від зовнішніх оцінок та підвищеній чутливості до критики. Водночас особистісна тривожність впливає на формування самооцінки, образу Я та загального рівня психологічного благополуччя особистості [59].

У сучасній психології тривожність розглядається і як складний феномен, що проявляється у широкому спектрі варіантів і форм – від ситуативних реакцій на стрес і аж до стійких психічних розладів, які потребують спеціалізованого психологічного або психотерапевтичного втручання:

а) генералізований тривожний розлад – характеризується хронічним, дифузним і важко контрольованим занепокоєнням, охоплює різні сфери життя та не має чітко визначеного об'єкта. В цьому випадку тривожність набуває стійкого характеру, супроводжується постійним внутрішнім напруженням, труднощами концентрації уваги, підвищеною втомлюваністю та соматичними симптомами;

б) панічний розлад – проявляється у вигляді раптових нападів інтенсивного страху або дискомфорту, які супроводжуються вираженими фізіологічними реакціями, такими як прискорене серцебиття, утруднене дихання, запаморочення або відчуття втрати контролю;

в) соціальна фобія – пов'язана зі страхом негативної оцінки з боку інших людей і проявляється у ситуаціях соціальної взаємодії або публічної діяльності; в цьому контексті тривожність зумовлює уникнення соціальних контактів, зниження впевненості у собі та обмеження соціальної активності, що може негативно впливати на процес соціалізації, особливо у підлітковому віці;

г) obsесивно-компульсивний розлад – характеризується наявністю нав'язливих думок (obsесій) та повторюваних дій (компульсій), які виконуються з метою зниження тривоги, однак фактично сприяють її підтриманню;

д) посттравматичний стресовий розлад – виникає як реакція на пережиті травматичні події та проявляється у вигляді нав'язливих спогадів, підвищеної настороженості, уникнення нагадувань про емоційного виснаження [81].

Водночас, як доводить Н. Романенко, тривожність може проявлятися як у відкритій, так і у прихованій формах, що має важливе значення для її діагностики та психокорекції. Відкрита тривожність характеризується усвідомленістю переживань, коли особа здатна ідентифікувати її прояви та вербалізувати свій стан, натомість прихована проявляється опосередковано, через соматичні симптоми, поведінкові реакції або неусвідомлені емоційні стани, що ускладнює її виявлення та інтерпретацію. У підлітковому віці прихована тривожність може маскуватися під агресивність, замкненість, апатію, порушення поведінки [64].

За словами Г. Свіденської, вплив тривожності на людину є амбівалентним, в помірних межах вона є важливим регулятором психічної діяльності, сприяє мобілізації ресурсів організму, підвищенню пильності та концентрації уваги, а також активізації мисленнєвих процесів у ситуаціях підвищеної відповідальності або невизначеності, стимулює підготовку до можливих труднощів, спонукає до більш ретельного планування дій і передбачення наслідків. Водночас надмірна або хронічна тривожність особи набуває дезадаптивного характеру, негативно впливаючи на різні сфери функціонування особистості, на емоційному рівні

призводячи до постійного відчуття напруження, страху, невпевненості та внутрішнього дискомфорту, знижуючи рівень психологічного благополуччя. Така тривожність може викликати порушення концентрації уваги, зниження продуктивності мислення, схильність до негативного прогнозування подій [68].

Узагальнюючи, тривожність визначимо як складний психологічний феномен, що поєднує риси емоційного стану і відносно стійкої особистісної риси та відображає схильність індивіда до переживання внутрішнього напруження, занепокоєння і очікування потенційної загрози, незалежно від її об'єктивної наявності. Тривожність формується внаслідок взаємодії різних чинників та проявляється у специфічному способі сприйняття, інтерпретації і реагування на ситуації невизначеності або значущості. Тривожність виконує регулятивну функцію, сигналізуючи про можливу небезпеку та мобілізуючи адаптаційні ресурси організму, однак за умов надмірної інтенсивності або тривалості може набувати дезадаптивного характеру, знижуючи ефективність діяльності.

Отже, тривожність як складний і багатовимірний психологічний феномен відіграє важливу роль у регуляції життєдіяльності особистості, поєднуючи як адаптаційний потенціал, пов'язаний із мобілізацією ресурсів, підвищенням уважності та стимуляцією життєактивності, так і негативні наслідки, такі як порушення емоційної рівноваги, когнітивних процесів і поведінкових стратегій. Її вплив визначається рівнем інтенсивності, тривалістю та індивідуальними особливостями особистості, що зумовлює варіативність як позитивних, так і негативних ефектів. Тривожність може як сприяти особистісному зростанню, так і ускладнювати процес адаптації та самореалізації, тому її своєчасне виявлення, адекватна інтерпретація та цілеспрямована психокорекція є необхідною умовою забезпечення психологічного благополуччя та гармонійного розвитку індивіда.

1.2. Психологічні особливості тривожності у старшому підлітковому віці

Старший підлітковий вік є одним з найбільш складних періодів онтогенезу людини, що характеризується якісними змінами у психічному, особистісному та

соціальному розвитку та зумовлює специфіку її поведінки, світосприйняття та взаємодії з оточенням. У цей період відбувається перехід від дитинства до дорослості, що супроводжується формуванням нових психологічних утворень, зокрема самосвідомості, рефлексії, ціннісно-смислової сфери та здатності до самостійного прийняття рішень. Водночас інтенсивність і нерівномірність цих змін створюють внутрішнє напруження, яке відображає процес перебудови психіки та адаптації до нових соціальних ролей і вимог.

Так, старший підлітковий вік характеризується фізичним розвитком, який супроводжується змінами у функціонуванні організму та впливає на загальний стан. Зростання, зміна пропорцій тіла, розвиток вторинних статевих ознак формують нове тілесне самосприйняття, що часто супроводжується підвищеною увагою до власної зовнішності та її відповідності соціальним стандартам. В цьому контексті тілесність набуває особливого значення для підлітка як компонент самосвідомості, що впливає на самооцінку та соціальну поведінку. Водночас нерівномірність фізичного розвитку може спричиняти відчуття дискомфорту, невпевненості або внутрішнього напруження [10].

Статеве дозрівання як важлива біологічна характеристика підліткового віку визначає як фізіологічні, так і психологічні зміни. Гормональна перебудова організму спричиняє підвищену емоційну реактивність, імпульсивність, а також нестійкість настрою, що відображає процес адаптації до нових умов. Водночас формування статевої ідентичності супроводжується усвідомленням підлітком власної приналежності до певної статі, переосмисленням гендерних ролей і моделей поведінки. У цьому контексті підлітки активно шукають орієнтири для самовизначення, що може проявлятися у наслідуванні значущих осіб або експериментуванні з власною соціальною роллю [56].

Однією з провідних характеристик підліткового віку є переорієнтація соціальних зв'язків, що проявляється у зростанні значущості спілкування з однолітками. Саме група ровесників стає основним середовищем соціалізації, у якому підліток отримує досвід взаємодії, самоствердження та визнання. У цьому контексті спілкування виконує не тільки комунікативну, але й регулятивну функцію, визначаючи норми поведінки та ціннісні орієнтації. Прагнення до

прийняття в групі та відповідності її вимогам може впливати на вибір поведінкових стратегій і формувати почуття належності. Водночас конфлікти або труднощі у взаєминах можуть суттєво впливати на емоційний стан підлітка.

Пізнавальна сфера старших підлітків зазнає якісних змін, пов'язаних із розвитком абстрактного, логічного та критичного мислення. У цей період підлітки здатні оперувати складними поняттями, будувати гіпотези, аналізувати причинно-наслідкові зв'язки та здійснювати рефлексію власної діяльності. Розширення когнітивних можливостей сприяє формуванню світогляду, системи переконань і життєвих орієнтацій. Водночас у підлітків підвищується інтерес до самопізнання, що проявляється у прагненні осмислити власні переживання, мотиви та цілі. Таким чином, розвиток пізнавальної сфери підлітків створює належне підґрунтя для формування зрілої особистості [54].

Емоційна сфера підлітків характеризується високою інтенсивністю та мінливістю переживань, що зумовлює нестійкість настрою та підвищену чутливість до зовнішніх і внутрішніх впливів. У цей період емоції стають більш усвідомленими, однак механізми їх регуляції ще не є достатньо сформованими, що призводить до труднощів у контролі поведінки. Водночас зростає здатність підлітків до емпатії, співпереживання та розуміння емоцій інших людей, що сприяє розвитку міжособистісних відносин. Емоційний досвід підлітка набуває глибини та значущості, що впливає на формування особистісної ідентичності.

Особистісний розвиток у старшому підлітковому віці пов'язаний із формуванням самосвідомості, що охоплює учнем усвідомлення власних якостей, можливостей і життєвих перспектив. У цей період підліток активно формує образ Я, який відображає його уявлення про себе та визначає рівень самооцінки. Водночас самооцінка підлітків є нестійкою та залежною від зовнішніх оцінок, що зумовлює внутрішні суперечності та пошук власної ідентичності. Прагнення до самостійності поєднується у підлітків з потребою у підтримці, що створює напруженість у взаєминах із дорослими [67].

Важливим аспектом психічного розвитку підлітків є формування рефлексії, яка дає змогу аналізувати власні дії, переживання та взаємини з іншими людьми. Розвиток рефлексивних здібностей у старших підлітків сприяє

усвідомленню власної індивідуальності та формуванню відповідальності за власні вчинки. Водночас надмірна рефлексія може призводити до внутрішніх сумнівів і коливань, що є характерною рисою цього вікового періоду. У цьому контексті рефлексія виступає як механізм саморозвитку підлітків, що забезпечує перехід до більш високого рівня самосвідомості [79].

Я. Омельченко пише, що соціальний розвиток підлітка визначається розширенням кола соціальних ролей і формуванням відповідальності за власні дії та вибори. У цей період підлітки починають усвідомлювати своє місце у суспільстві, що пов'язано з формуванням життєвих цілей і професійних намірів. Водночас вони стикаються з необхідністю узгодження власних прагнень із соціальними очікуваннями, що може створювати внутрішні суперечності. Поступове набуття соціального досвіду сприяє розвитку автономії підлітків та здатності до самостійного прийняття рішень [52].

Однією з причин виникнення тривожності у старшому підлітковому віці С. Ставицька називає внутрішні суперечності формування самосвідомості, що супроводжується активним пошуком власної ідентичності та осмисленням власного «Я». Підліток прагне зрозуміти, ким він є, якими є його можливості, цінності та життєві орієнтири, однак цей процес часто супроводжується сумнівами, невпевненістю та нестабільністю самооцінки. Невідповідність між реальним і ідеальним образом Я підлітка, а також залежність від зовнішніх оцінок можуть викликати внутрішню напруженість і занепокоєння [39].

Важливою причиною тривожності підлітка є інтенсивні фізіологічні зміни, пов'язані зі статевим дозріванням, які впливають не тільки на тілесний розвиток, але й на психоемоційний стан підлітка. Гормональна перебудова організму зумовлює підвищену емоційну чутливість, нестійкість настрою та схильність до різких емоційних реакцій. Крім того, зміни у зовнішності можуть викликати незадоволення власним тілом, сором'язливість або страх негативної оцінки з боку оточення. У цьому контексті тривожність у підлітків виникає як реакція на невпевненість у власній привабливості та відповідності соціальним стандартам.

Значущим чинником є зміна структури соціальних відносин підлітків, зокрема зростання ролі однолітків і зменшення залежності від дорослих, що

супроводжується прагненням до соціального визнання та прийняття. Підлітки стають надзвичайно чутливими до оцінок з боку ровесників, а невдачі у спілкуванні, конфлікти або відчуття відторгнення можуть викликати глибокі переживання. Прагнення відповідати груповим нормам і уникати соціального осуду створює додаткове внутрішнє напруження. У цьому контексті тривожність підлітків пов'язана зі страхом втрати соціального статусу або ізоляції [10].

Вагомою причиною тривожності підлітків є зростання навчальних вимог, що пов'язано з необхідністю досягнення ними успіху в освітній діяльності та підготовкою до майбутнього професійного вибору. Підлітки стикаються з підвищеним рівнем очікувань з боку батьків і педагогів, що може викликати страх невдачі або невідповідності цим вимогам. Водночас недостатній рівень сформованості навичок саморегуляції та планування діяльності ускладнює виконання навчальних завдань. У цьому контексті тривожність підлітків виникає як реакція на перевантаження та невпевненість у власних можливостях.

Вплив сімейного середовища також є значущою причиною формування тривожності підлітків, оскільки саме в родині закладаються основи емоційного благополуччя та способи реагування на труднощі. Так, дисгармонійні стилі виховання, зокрема надмірна критичність, авторитарність або емоційна холодність, можуть формувати у підлітка невпевненість у собі та страх помилки. Водночас гіперопіка обмежує розвиток самостійності підлітків, що також сприяє виникненню у них внутрішнього напруження. У цьому контексті тривожність є відображенням порушення балансу між підтримкою і автономією [21].

Важливою причиною тривожності у підлітковому віці є особливості розвитку пізнавальної сфери, зокрема здатність до абстрактного мислення та прогнозування, що дає змогу усвідомлювати можливі ризики та негативні наслідки. Водночас така здатність може сприяти формуванню схильності до надмірного аналізу та негативного прогнозування, що підсилює внутрішню напруженість. Підлітки можуть постійно обмірковувати можливі невдачі, що ускладнює прийняття рішень і знижує впевненість у собі. У цьому контексті тривожність підлітків виступає як результат їх високої рефлексії.

Значущим чинником тривожності підлітків Н. Вереніч називає емоційну нестабільність, яка проявляється у підвищеній чутливості до зовнішніх і внутрішніх стимулів. Нерозвиненість механізмів емоційної саморегуляції у підлітків ускладнює ефективне опрацювання переживань, що призводить до їх накопичення. У цьому контексті навіть незначні події можуть викликати у підлітків інтенсивні емоційні реакції, а тривожність виступає як прояв існуючих труднощів у регуляції емоційного стану [9].

Суттєвим фактором виникнення тривожності у підлітків є вплив сучасного інформаційного середовища, яке характеризується надлишком інформації, швидкою зміною подій і високими соціальними стандартами. Ю. Лановенко стверджує, що соціальні мережі формують у підлітків уявлення про ідеалізовані образи успішності, зовнішності та способу життя, що може викликати почуття невідповідності. Постійне порівняння себе з іншими сприяє зниженню самооцінки підлітків та посиленню внутрішньої напруженості [42].

Окремою причиною тривожності у підлітковому віці є недостатній рівень сформованості навичок саморегуляції та подолання стресових ситуацій, що ускладнює адаптацію до вимог середовища. Старші підлітки ще не володіють ефективними стратегіями контролю емоцій, планування діяльності та вирішення проблем, що призводить до накопичення напруження. У цьому контексті їх тривожність виступає як реакція на невміння ефективно справлятися з труднощами, а відсутність навичок самодопомоги посилює цей стан [27].

Прояви тривожності у старшому підлітковому віці охоплюють емоційну, когнітивну, поведінкову і психофізіологічну сфери, відображаючи специфіку вікового розвитку та взаємодії особистості з соціальним середовищем. У цьому періоді тривожні переживання підлітків набувають особливої інтенсивності через поєднання внутрішніх змін і зовнішніх вимог, що зумовлює варіативність їх проявів. Важливо підкреслити, що тривожність у підлітків часто має дифузний характер і не завжди пов'язана з чітко визначеним об'єктом, що ускладнює її усвідомлення та вербалізацію. Водночас вона може маскуватися під інші емоційні або поведінкові реакції [12].

Так, емоційні прояви тривожності у старших підлітків характеризуються підвищеним рівнем внутрішнього напруження, неспокою, невпевненості та очікуванням негативних подій, що часто не мають чітко окресленої причини. Підлітки можуть переживати часті зміни настрою, дратівливість, почуття безпорадності або пригніченості, що відображає нестабільність їхньої емоційної сфери. Особливістю є те, що такі переживання можуть бути інтенсивними, але водночас недостатньо усвідомленими, що ускладнює їх регуляцію. У деяких випадках тривожність супроводжується підвищеною чутливістю до критики та соціальної оцінки, що посилює емоційне напруження підлітків [29].

Когнітивні прояви тривожності підлітків пов'язані з особливостями їх мислення, зокрема зі схильністю до негативного прогнозування, перебільшення значущості можливих труднощів та фіксації на потенційних загрозах. Підлітки можуть постійно обмірковувати можливі невдачі, сумніватися у власних можливостях і очікувати негативної оцінки з боку інших. У цьому контексті важливу роль відіграють автоматичні думки, які формують тривожний сценарій розвитку подій. Водночас тривожність може знижувати концентрацію уваги, ускладнювати процес прийняття рішень та впливати на навчальну діяльність.

Поведінкові прояви тривожності у старшому підлітковому віці можуть бути різноманітними і часто мають суперечливий характер. З одного боку, вони проявляються у вигляді уникнення складних або соціально значущих ситуацій, зниження ініціативності, замкненості та обмеження контактів. З іншого боку, тривожність може проявлятися через надмірну активність, метушливість або імпульсивність як спосіб зниження внутрішнього напруження. У навчальній діяльності підлітків вказане може виявлятися у прокрастинації, страху помилки або відмові від виконання пізнавальних завдань [28].

Фізіологічні прояви тривожності підлітків пов'язані з активацією автономної нервової системи та відображають тілесні реакції на емоційне напруження. До них належать прискорене серцебиття, підвищене потовиділення, м'язова напруга, порушення сну, швидка втомлюваність та інші соматичні симптоми. У підлітковому віці ці прояви часто не усвідомлюються як пов'язані

з емоційним станом, що може викликати додаткове занепокоєння. Водночас тривала дія таких реакцій може призводити до виснаження організму [2].

Соціально-психологічні прояви тривожності відображають труднощі у міжособистісній взаємодії, що є значущим у підлітковому віці. Підлітки можуть відчувати страх перед оцінкою з боку однолітків, уникати публічних виступів, нових знайомств або ситуацій самопрезентації. У цьому контексті тривожність впливає на формування соціальних зв'язків, обмежуючи активність і сприяючи ізоляції. Водночас підвищена залежність підлітків від думки інших може істотно посилювати їх внутрішнє психоемоційне напруження [20].

Вплив тривожності на старших підлітків є комплексним і проявляється на рівні емоційного стану, пізнавальної діяльності, поведінки, міжособистісних взаємин та особистісного розвитку, причому його характер визначається інтенсивністю та тривалістю переживань. У помірному вираженні тривожність може виконувати регулятивну функцію, підвищуючи відповідальність, уважність і готовність до подолання труднощів, однак у підлітковому віці, який сам по собі характеризується емоційною нестабільністю, вона часто набуває дезадаптивного характеру. Надмірна тривожність призводить до постійного внутрішнього напруження, відчуття невпевненості та емоційного дискомфорту, що знижує рівень психологічного благополуччя і ускладнює процес становлення особистості. У цьому контексті вона виступає не тільки як емоційна реакція, а як фактор, що впливає на всі сфери життєдіяльності підлітка [39].

У пізнавальній сфері тривожність негативно впливає на концентрацію уваги, продуктивність мислення та ефективність навчальної діяльності, що є особливо значущим у старшому підлітковому віці, коли зростають вимоги до навчальних досягнень. Підлітки з підвищеним рівнем тривожності часто відчують труднощі у засвоєнні матеріалу, схильні до надмірного хвилювання перед контрольними ситуаціями, що знижує їхні реальні результати. Водночас характерною є тенденція до негативного прогнозування та сумнівів у власних можливостях, що ускладнює прийняття рішень і знижує впевненість у собі. У поведінці це може проявлятися у прокрастинації, уникненні складних завдань або, навпаки, у надмірному контролі та перфекціонізмі [56].

У соціально-психологічному вимірі тривожність обмежує комунікативну активність підлітків, ускладнює встановлення міжособистісних контактів і впливає на якість взаємин з однолітками та дорослими. Підлітки можуть уникати ситуацій самопрезентації, публічних виступів або нових знайомств через страх негативної оцінки, що призводить до звуження соціального досвіду. Водночас підвищена чутливість до критики та залежність від думки інших можуть формувати нестійку самооцінку і посилювати внутрішні суперечності. На рівні особистісного розвитку тривожність може гальмувати процес самовизначення, обмежувати прояв ініціативи та ускладнювати формування автономії. Крім того, тривала дія тривожності негативно впливає на фізіологічний стан підлітків, спричиняючи виснаження, порушення сну та соматичні симптоми [73].

Окремо варто зазначити довготривалі наслідки тривожності, які можуть виходити за межі підліткового віку і впливати на подальше життя особистості. Хронічна тривожність у цей період може закріплюватися як стійка особистісна характеристика, що визначає стиль реагування у дорослому віці, зокрема схильність до уникання, невпевненість у собі або залежність від зовнішніх оцінок. Крім того, вона може підвищувати ризик розвитку психоемоційних порушень, зокрема депресивних станів або психосоматичних розладів підлітків. Водночас своєчасна психологічна допомога та розвиток навичок саморегуляції можуть суттєво знизити ці ризики і сприяти гармонійному розвитку особистості.

Г. Хомич підкреслює, що тривожність у старшому підлітковому віці може впливати на формування ціннісно-сислової сфери, зокрема на ставлення до себе, інших людей і світу в цілому. Підвищений рівень тривожності підлітків може сприяти формуванню недовіри, песимістичного бачення майбутнього та зниженню віри у власні можливості, що обмежує особистісний потенціал [79]. Водночас у сприятливих умовах тривожність може виступати як стимул до осмислення життєвих питань, розвитку відповідальності та пошуку сенсу.

Отже, тривожність у старшому підлітковому віці є складним феноменом, який суттєво впливає на всі сфери психічного та особистісного розвитку учнів, визначаючи особливості психоемоційного реагування, пізнавальної активності, поведінкових стратегій і соціальної взаємодії. Тривожність може як виконувати

регулятивну та стимулюючу функцію, сприяючи мобілізації внутрішніх ресурсів підлітків та їх самопізнанню, так і набувати дезадаптивного характеру, ускладнюючи процес самовизначення, формування ідентичності та ефективну адаптацію до вимог середовища. Особливої значущості набуває її вплив на становлення самооцінки й розвиток саморегуляції підлітків. У цьому контексті виявлення та цілеспрямована психокорекція тривожності є необхідною умовою забезпечення психологічного благополуччя старших підлітків.

1.3. Арттерапія як засіб психокорекції тривожності старших підлітків

Арттерапія як сучасний напрям психологічної практики набуває значення у контексті психокорекції емоційних станів підлітків, зокрема тривожності, що зумовлено її здатністю забезпечувати м'який і водночас глибинний вплив на психіку через творчу діяльність. У старшому підлітковому віці, коли вербальні способи самовираження часто є недостатньо сформованими або ускладненими внутрішніми бар'єрами, використання художніх засобів відкриває додаткові можливості для виявлення, усвідомлення, опрацювання емоційних переживань. Арттерапія дає змогу створити безпечний простір, у якому підліток може експериментувати, не побоюючись оцінювання і критики, і водночас сприяє розвитку рефлексії, саморегуляції та позитивного ставлення до себе.

Арттерапія у трактуванні Т. Яценко постає як психокорекційний метод, що ґрунтується на використанні різних форм художньо-творчої діяльності з метою дослідження, усвідомлення та трансформації внутрішнього досвіду особистості, причому особливу роль у цьому процесі відіграє символічне вираження емоцій і переживань, які не можуть бути повною мірою вербалізовані. У цьому контексті творчий продукт розглядається як проєкція внутрішнього світу індивіда, що відображає його актуальний психоемоційний стан [84].

У підході Г. Локаревої арттерапія визначається як система психологічного впливу, що реалізується через організацію творчої активності, спрямованої на гармонізацію емоційного стану, розвиток особистісних ресурсів і підвищення адаптаційних можливостей індивіда. У цьому контексті важливим є процес

творчості як активна діяльність, яка забезпечує переживання суб'єктом власної ефективності та здатності до самозміни. Особлива увага при цьому приділяється взаємодії між арттерапевтом і клієнтом, що створює безпечний простір для експериментування з новими формами поведінки та самовираження [44].

У трактуванні О. Вознесенської арттерапія осмислюється як вид психотерапевтичної практики, у межах якої художня діяльність використовується як засіб комунікації між внутрішнім світом особистості та зовнішнім середовищем, що дає змогу досліджувати та трансформувати емоційні переживання. У підході акцент робиться на процесуальному аспекті творчості, який має самостійну терапевтичну цінність незалежно від результату. Арттерапія забезпечує можливість непрямого вираження складних або травматичних переживань, що сприяє їх поступовій інтеграції у свідомість, і водночас стимулює розвиток рефлексії та усвідомлення власних емоційних станів [11].

У підході А. Золотарьової арттерапія розглядається як технологія психологічної допомоги, що базується на використанні мистецьких засобів для активізації внутрішніх ресурсів особи та відновлення її психічної рівноваги. У цьому контексті творчість виступає як інструмент самопізнання, що дає змогу індивіду усвідомити власні переживання, потреби та конфлікти. Особлива увага приділяється розвитку креативності як механізму адаптації, що сприяє гнучкості мислення та поведінки. Водночас арттерапія створює умови для безпечного переживання емоцій, що знижує рівень внутрішнього напруження [22].

У трактуванні М. Крет арттерапія визначається як метод психокорекції, що використовує художню діяльність для зміни дезадаптивних моделей поведінки, мислення та емоційного реагування через символічне опрацювання внутрішнього досвіду. У цьому підході підкреслюється її роль у формуванні нових способів взаємодії з реальністю, що сприяє підвищенню ефективності адаптації. Важливим є те, що арттерапія дає змогу обійти раціональні бар'єри та активізувати несвідомі механізми саморегуляції, а також сприяє розвитку впевненості у власних можливостях і підвищенню самооцінки [37].

У праці О. Кондрицької арттерапія осмислюється як міждисциплінарний напрям психологічної практики, що інтегрує досягнення психології, мистецтва

та педагогіки з метою створення умов для гармонійного розвитку особистості та подолання її психоемоційних труднощів. У цьому контексті вона розглядається як універсальний засіб, що може застосовуватися у різних вікових групах і соціальних контекстах, адаптуючись до індивідуальних потреб клієнта. Особливістю такого підходу є орієнтація на цілісність особистості та її розвиток як активного суб'єкта життєдіяльності [33].

Історія становлення арттерапії як самостійного напрямку психологічної практики пов'язана з поступовим усвідомленням терапевтичного потенціалу мистецтва та його впливу на психоемоційний стан людини, що формувалося на перетині психології, психіатрії, педагогіки та мистецтвознавства. Витоки арттерапії сягають кінця XIX – початку XX століття, коли в межах психіатричної практики було помічено, що художня діяльність пацієнтів може слугувати не тільки діагностичним матеріалом, але й засобом полегшення їхнього емоційного стану. Особливу роль у цьому відіграли дослідження спонтанної творчості осіб із психічними розладами, що дало змогу виявити зв'язок між образотворчою діяльністю та внутрішніми переживаннями індивіда. У цей період мистецтво починає розглядатися як форма символічного вираження несвідомого, що заклало підґрунтя для подальшого розвитку арттерапії [22].

Суттєвий вплив на формування теоретичних засад арттерапії здійснили ідеї психоаналізу, зокрема уявлення про символічний характер творчості та її зв'язок із несвідомими процесами. У першій половині XX століття художня діяльність почала використовуватися як засіб доступу до витіснених переживань і внутрішніх конфліктів, що сприяло розвитку психотерапевтичних практик, орієнтованих на творче самовираження. Саме в цей період формується уявлення про те, що мистецтво може виконувати не тільки естетичну, але й терапевтичну функцію, забезпечуючи можливість безпечного опрацювання складних емоційних станів. Поступово ці ідеї інтегруються у практику роботи з різними категоріями клієнтів, що сприяє становленню арттерапії як окремого напрямку.

Офіційне оформлення арттерапії як терміну та напрямку діяльності відбулося у середині XX століття, коли почали з'являтися перші систематизовані підходи до її використання у психотерапії та освіті. У цей період арттерапія

активно застосовувалася у роботі з дітьми, військовими, особами, які пережили травматичні події, а також у медичних закладах. Розвиток гуманістичної психології сприяв переосмисленню ролі творчості як засобу самовираження, самопізнання та особистісного зростання, що значно розширило сферу застосування арттерапії. Водночас почали формуватися різні її напрями, зокрема образотворча терапія, музикотерапія, драматерапія та інші, що відображали різноманіття форм творчої діяльності особистості [33].

У другій половині XX століття арттерапія набуває широкого поширення у різних країнах світу, що супроводжується її інституціоналізацією, створенням професійних асоціацій, розробленням методичних підходів і програм підготовки фахівців. Вона поступово інтегрується у систему психологічної допомоги, освіти та соціальної роботи, що свідчить про визнання її ефективності як засобу психокорекції. Особливу увагу починають приділяти дослідженню механізмів її впливу, що дає змогу обґрунтувати її наукове підґрунтя. У цей період арттерапія виходить за межі клінічної практики і починає використовуватися у роботі з різними віковими та соціальними групами [43].

На сучасному етапі арттерапія розглядається як міждисциплінарний напрям, що поєднує досягнення психології, нейронаук, мистецтва та педагогіки, і активно застосовується у різних сферах – від клінічної психотерапії до освітньої та соціальної практики. Вона постійно розвивається, збагачуючись новими методами, техніками та підходами, що враховують сучасні виклики та потреби суспільства. Особливої актуальності арттерапія набуває у роботі з підлітками, оскільки дає змогу ефективно впливати на емоційну сферу, сприяти розвитку саморегуляції та зниженню рівня тривожності [84].

Арттерапія в межах психокорекційної роботи зі старшими підлітками забезпечує формування і розвиток здатності до емоційної саморегуляції, що є однією з ключових передумов подолання тривожних станів. Залучення до творчої діяльності створює безпечний і прийнятний психологічний простір, у якому підліток може вільно виражати власні переживання без страху осуду чи негативної оцінки, що особливо важливо в умовах підвищеної чутливості до соціального впливу. У процесі художнього самовираження відбувається

поступове усвідомлення, диференціація та символізація емоцій, що дає змогу знизити їхню інтенсивність і надати їм більш структурованого характеру. Важливим є те, що творчий процес не тільки сприяє вивільненню емоцій, але й формує нові способи їх переживання і контролю, що забезпечує перехід від імпульсивного реагування до більш усвідомленого і керованого [44].

Катарсичний аспект арттерапії полягає у забезпеченні процесу емоційного розрядження, що здійснюється через символічне відтворення внутрішніх переживань у різних формах творчої діяльності, таких як малювання, ліплення чи інші види мистецької активності. У цьому процесі підліток отримує можливість виразити ті емоції, які є складними, витісненими або недостатньо усвідомленими, зокрема страхи, тривоги, внутрішні конфлікти та напруження. Особливістю такого впливу є його непрямий характер, оскільки переживання не відтворюються буквально, а набувають символічної форми, що знижує психологічний опір і полегшує доступ до глибинних шарів психіки. У результаті відбувається своєрідне «очищення» емоційної сфери, що супроводжується зменшенням внутрішнього напруження та покращенням психоемоційного стану.

Арттерапія є ефективним засобом непрямого виявлення внутрішнього психоемоційного стану сучасного підлітка, оскільки результати його творчої діяльності відображають індивідуальні переживання, установки та конфлікти, які не завжди можуть бути усвідомлені або вербалізовані. У процесі створення художнього образу підліток проєктує на нього власні емоції, переживання, страхи та ставлення до значущих ситуацій, що дає змогу отримати цінну інформацію про його внутрішній світ. Особливістю цього процесу є його спонтанність і символічність, що забезпечує доступ до глибинних шарів психіки без прямого опитування або раціонального аналізу. Для фахівця це створює можливість більш точної діагностики емоційного стану, рівня тривожності та характеру внутрішніх конфліктів. Водночас сам підліток, взаємодіючи зі своїм творчим продуктом, поступово починає усвідомлювати власні переживання, що є важливим етапом психокорекційного процесу. Таким чином, арттерапія поєднує діагностичну і корекційну функції в єдиному процесі [57].

Пізнавальний вплив арттерапії пов'язаний із можливістю переосмислення підлітком власного досвіду, змінення неадаптивних переконань і формування більш конструктивних способів інтерпретації життєвих ситуацій. У процесі творчої діяльності відбувається символічне моделювання різних аспектів реальності, що дає змогу підлітку «перепрожити» складні ситуації у безпечному форматі та знайти нові варіанти їх розуміння. Особливістю цього процесу є інтеграція образного і логічного мислення, що сприяє глибшому усвідомленню причин власних переживань і поведінкових реакцій. Крім того, арттерапія стимулює розвиток гнучкості мислення, здатності до альтернативного бачення ситуації та подолання негативних когнітивних схем. У результаті підліток поступово змінює спосіб сприйняття реальності, що знижує рівень тривожності та підвищує ефективність соціальної адаптації [22].

Арттерапія у роботі зі старшими підлітками сприяє активізації процесів особистісного зростання, що проявляється у формуванні більш цілісного, позитивного та стабільного образу Я. У процесі творчої діяльності підліток отримує досвід самовираження, який не обмежується жорсткими соціальними нормами чи оцінками, що дає змогу відчути власну унікальність і значущість. Це, у свою чергу, позитивно впливає на самооцінку, знижує рівень невпевненості та сприяє розвитку внутрішньої опори. Важливим є те, що арттерапія створює умови для переживання успіху, навіть у простих творчих завданнях, що особливо значуще для підлітків із підвищеним рівнем тривожності. Крім того, вона стимулює розвиток креативності як універсального механізму адаптації, що розширює можливості особистості у вирішенні життєвих завдань [40].

Також вплив арттерапії полягає у розвитку здатності підлітка до усвідомлення власних емоцій, думок, переживань і поведінкових реакцій, що є важливою умовою саморегуляції та особистісного зростання. У процесі аналізу власного творчого продукту підліток поступово починає усвідомлювати зміст і причини своїх внутрішніх станів, що сприяє формуванню більш глибокого розуміння себе. Особливістю цього процесу є те, що рефлексія здійснюється не тільки на вербальному, але й на образному рівні, що розширює можливості самопізнання. Водночас арттерапія створює умови для безпечного обговорення

власних переживань, що знижує рівень психологічного захисту та сприяє відкритості. У результаті підліток набуває досвіду усвідомленого ставлення до себе, що дає змогу ефективно регулювати власні емоційні стани та поведінку.

Арттерапія створює умови для розвитку ефективної міжособистісної взаємодії, що є особливо значущим у старшому підлітковому віці, коли спілкування з однолітками виступає провідною діяльністю. У процесі групових арттерапевтичних занять підлітки набувають досвіду відкритого, але водночас безпечного вираження власних почуттів і думок, що сприяє зниженню соціальної напруженості та страху оцінювання. Важливою є можливість невербальної комунікації, яка дає змогу передавати складні емоційні стани через художні образи, минаючи бар'єри вербалізації. У цьому контексті розвиваються навички емпатії, розуміння інших, толерантного ставлення до різних точок зору, що позитивно впливає на якість соціальних контактів [52].

Корекційний вплив арттерапії полягає у формуванні адаптивних моделей поведінки через залучення підлітка до творчої діяльності, яка передбачає ініціативність і прийняття рішень. Під час виконання арттерапевтичних завдань підліток отримує можливість експериментувати з новими способами реагування, що сприяє поступовому подоланню дезадаптивних поведінкових стратегій, зокрема уникнення. Зміни у поведінці відбуваються не шляхом нав'язування, а через особистий досвід і переживання, що підвищує їх стійкість. Крім того, творчий процес сприяє розвитку самоконтролю, відповідальності та здатності доводити розпочату діяльність до завершення. У цьому контексті арттерапія виступає як засіб формування у підлітків нових поведінкових патернів, які є більш ефективними в умовах соціальної взаємодії [84].

Важливий потенціал арттерапії полягає у здатності активізувати внутрішні психологічні можливості підлітка, зокрема його креативність, уяву, здатність до самовираження та самопідтримки, що є важливим для подолання тривожних станів. У процесі творчої діяльності підліток відкриває нові способи взаємодії з власними переживаннями, що сприяє формуванню відчуття внутрішньої сили та контролю над ситуацією. Важливим є те, що арттерапія дає змогу звернутися до позитивного досвіду, актуалізувати успішні стратегії подолання труднощів і

сформувати нові адаптивні механізми реагування. У цьому контексті творчість виступає як джерело психологічної енергії, що підтримує особистість у складних життєвих ситуаціях. Крім того, підліток отримує досвід самопідтримки, що знижує залежність від зовнішніх оцінок і підвищує автономію [43].

М. Докторович пов'язує вплив арттерапії із нормалізацією функціонування нервової системи та зниженням рівня фізіологічного напруження підлітка, що супроводжує його тривожні стани. Залучення до творчої діяльності, особливо з використанням ритмічних, повторюваних або сенсорних елементів, сприяє зниженню рівня збудження, стабілізації дихання, зменшенню м'язової напруги та загальному розслабленню організму. Водночас художній процес активізує механізми саморегуляції, що позитивно впливають на баланс між процесами збудження і гальмування у нервовій системі. Крім того, регулярна участь у арттерапевтичних заняттях сприяє покращенню загального самопочуття учнів, нормалізації сну та зниженню соматичних проявів тривожності [18].

Арттерапія також сприяє ефективній соціалізації старших підлітків через створення умов для безпечної взаємодії в групі, що дає змогу розширювати їх соціальний досвід та формувати навички конструктивної поведінки у міжособистісних відносинах. У процесі спільної творчої діяльності підлітки навчаються співпраці, прийняттю різноманітності, дотриманню правил взаємодії та відповідальності за спільний результат. Особливістю цього процесу є те, що соціальні навички формуються у природному, ненасильницькому форматі, через переживання та досвід, а не через пряме навчання чи інструкції. Водночас арттерапія знижує рівень соціальної тривожності, сприяючи поступовому включенню підлітка у групову діяльність без страху оцінювання [1].

Символічний аспект арттерапії полягає у можливості невербального самовираження через художні образи, які відображають внутрішній світ підлітка, його переживання, конфлікти та смисли. У цьому контексті творчість виступає як особлива мова символів, що дає змогу передати те, що складно або неможливо висловити словами, особливо у ситуаціях емоційного напруження. Важливою є здатність символу трансформувати переживання, надаючи їм нової форми та змісту, що сприяє їх усвідомленню і прийняттю. У процесі роботи з

образами підліток може дистанціюватися від травматичного досвіду, що знижує його емоційний вплив і відкриває можливість для його опрацювання. Крім того, символічне вираження сприяє розвитку уяви, асоціативного мислення підлітків та їх творчого потенціалу [13].

Що стосується засобів арттерапії, то базовим засобом виступає малювання, оскільки забезпечує безпосередній і доступний спосіб вираження внутрішніх переживань підлітків у символічній формі. Через створення зображень учасники отримують можливість візуалізувати власні страхи, тривоги, конфлікти та емоційні стани, що сприяє їх усвідомленню і поступовому опрацюванню. Використання різних технік (вільне малювання, тематичні малюнки, малювання емоцій) дає змогу гнучко адаптувати завдання до потреб групи. Важливою є не художня якість результату, а сам процес творчості, який забезпечує емоційне розвантаження, зниження напруження та розвиток саморефлексії [4].

Колаж як арттерапевтична техніка передбачає створення композицій із готових зображень, що дає змогу працювати з символами, не вимагаючи високого рівня художніх навичок. Цей засіб використовується для дослідження образу Я, життєвих цілей, страхів і ресурсів, а також для переосмислення власного досвіду. Процес добору, поєднання та інтерпретації образів активізує когнітивні процеси, сприяє розвитку асоціативного мислення і дає змогу виявити приховані переживання. Колажування також має проєктивний характер, що забезпечує можливість непрямого вираження складних емоцій. У результаті підлітки отримують досвід творчого осмислення власного внутрішнього світу та формування позитивних установок [16].

Використання метафоричних образів під час арттерапії спрямоване на активізацію глибинних рівнів психіки та полегшення доступу до внутрішніх переживань, які важко вербалізуються. Робота з образами дає змогу підліткам інтерпретувати власні стани через символи, що знижує рівень психологічного опору та сприяє відкритості. У процесі обговорення зображень формується здатність до рефлексії, розширюється емоційний досвід та поглиблюється розуміння себе. Такий засіб є особливо ефективним у роботі з тривожністю,

оскільки дає змогу безпечно досліджувати страхи та невизначеність. Він також сприяє розвитку уяви та креативності як ресурсів подолання труднощів [37].

Казкотерапія як засіб арттерапії передбачає використання символічних сюжетів і образів для опрацювання внутрішніх конфліктів і переживань підлітків. У межах програми вона реалізується через створення власних історій, аналіз казкових сюжетів або моделювання ситуацій подолання труднощів. Казка дає змогу дистанціюватися від проблеми, розглянути її у безпечному форматі та знайти альтернативні способи реагування. Вона також сприяє формуванню позитивних моделей поведінки, розвитку моральних орієнтацій і зміцненню віри у власні можливості. Такий підхід є ефективним для зниження тривожності, оскільки трансформує переживання у зрозумілу і структуровану форму [22].

Музикотерапія під час арттерапії використовується як засіб впливу на емоційний стан підлітків через слухове сприйняття та ритмічні структури. Прослуховування музики, її обговорення або створення звукових композицій сприяє зниженню психоемоційного напруження, стабілізації настрою та розвитку здатності до емоційної саморегуляції. Музика впливає на глибинні рівні психіки, даючи змогу старшим підліткам переживати і трансформувати свої емоції без необхідності їх вербалізації [44].

Пісочна терапія під час арттерапії спрямована на створення символічних композицій у піску, що відображають внутрішній світ підлітка. Цей засіб дає змогу працювати з несвідомими переживаннями через просторове моделювання ситуацій, що сприяє їх усвідомленню і інтеграції. Маніпуляції з піском мають додатковий сенсорний ефект, який сприяє зниженню напруження і релаксації. У процесі роботи підлітки можуть безпечно відтворювати складні емоційні стани та знаходити нові способи їх вирішення. Пісочна терапія також розвиває уяву, креативність підлітків, що є важливим ресурсом у подоланні тривожності [4].

Ліплення з глини, пластиліну або інших матеріалів виступає ефективним засобом тілесно-орієнтованого впливу, що поєднує сенсорний досвід підлітків із символічним самовираженням. У процесі роботи підлітки мають можливість «матеріалізувати» власні переживання, надаючи їм конкретної форми, що сприяє їх усвідомленню та трансформації. Контакт із пластичними матеріалами має

заспокійливий ефект, знижує рівень внутрішнього напруження та сприяє розвитку навичок саморегуляції. Водночас створення об'ємних образів дає змогу працювати з глибинними емоційними станами, що є важливим у корекції тривожності. Такий засіб арттерапії також стимулює креативність і сприяє формуванню відчуття контролю над власним досвідом [26].

Ізотерапія як напрям арттерапії акцентує увагу на використанні кольору як засобу впливу на емоційний стан. Робота з кольоровими матеріалами дає змогу підліткам виражати свої переживання через вибір і поєднання кольорів, що має глибоке символічне значення. У процесі такої діяльності відбувається не тільки зовнішнє відтворення емоцій, але й їх внутрішня трансформація, що сприяє зниженню тривожності. Колір може виступати як індикатор емоційного стану, а також як засіб його корекції через цілеспрямовану зміну колірних рішень. Вказане сприяє розвитку емоційної чутливості та саморефлексії підлітків [43].

Отже, арттерапія як засіб психокорекції тривожності старших підлітків характеризується комплексним впливом, що охоплює емоційну, когнітивну, поведінкову, психофізіологічну та соціальну сфери розвитку особистості. Її ефективність зумовлена поєднанням можливостей безпечного самовираження, символічного опрацювання внутрішніх переживань і активізації особистісних ресурсів, що сприяє зниженню рівня тривожності і гармонізації психоемоційного стану. Перевагою арттерапії є її недирективний характер, зорієнтований на внутрішній потенціал підлітка, що забезпечує глибокі та стійкі зміни без прямого тиску або нав'язування, водночас вона сприяє розвитку рефлексії, саморегуляції та соціальної компетентності підлітків.

РОЗДІЛ 2

ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ТРИВОЖНОСТІ У СТАРШИХ ПІДЛІТКІВ

2.1. Діагностичні методики для вивчення особливостей тривожності старших підлітків

Емпіричне дослідження проявів тривожності старших підлітків передбачає використання валідних і надійних психодіагностичних методик, що дають змогу комплексно оцінити рівень, структуру та специфіку цього феномену з урахуванням вікових особливостей розвитку. Вибір психодіагностичного інструментарію має ґрунтуватися на принципах обґрунтованості, стандартизованості та відповідності дослідницьким завданням, а також забезпечувати можливість кількісного та якісного аналізу отриманих результатів. У контексті підліткового віку особливо важливим є поєднання різних методів, що дає змогу отримати більш повну та об'єктивну картину психоемоційного стану досліджуваних. Водночас необхідно враховувати, що тривожність може мати як усвідомлені, так і латентні прояви, що зумовлює доцільність використання як прямих, так і проєктивних методик.

У процесі емпіричного вивчення особливостей тривожності старших підлітків використано такі діагностичні методики:

1. Шкала тривоги Ч. Спілбергера (STAI) в адаптації Ю. Л. Ханіна [6].
2. Методика «Особистісна шкала прояву тривоги» Дж. Тейлор (в модифікації В. Норакідзе) [49].
3. Методика дослідження соціально-психологічної адаптації особистості К. Роджерса – Р. Даймонда [34].
4. Методика «Самооцінка психічних станів» Г. Айзенка [62].

Так, в межах емпіричного дослідження особливостей тривожності старших підлітків доцільним є використання шкали самооцінки тривожності, розробленої Ч. Спілбергером та адаптованої Ю. Ханіним, яка дає змогу отримати цілісне уявлення про рівень тривожності як поточного психоемоційного стану, так і відносно стійкої індивідуальної риси особистості. Методика ґрунтується на теоретичному розмежуванні двох взаємопов'язаних, але відносно автономних

компонентів тривожності – ситуативної (реактивної) та особистісної, що забезпечує можливість більш глибокого аналізу природи тривожних переживань у підлітковому віці. Завдяки цьому стає можливим не тільки зафіксувати загальний рівень тривожності, але й диференціювати її як короточасну реакцію на конкретні обставини та як стабільну схильність до тривожного реагування. Широке застосування цієї методики у психологічних дослідженнях, у тому числі серед підлітків, зумовлене її високою валідністю, надійністю та можливістю отримання кількісно вимірюваних результатів.

Структурно шкала тривоги Ч. Спілбергера охоплює два змістові блоки, кожен із яких спрямований на вимірювання окремого аспекту тривожності, що забезпечує комплексність психодіагностичного підходу. Перший блок містить твердження, які дають змогу оцінити рівень реактивної тривожності, тобто актуального емоційного стану підлітка в конкретний момент часу, що відображає його ситуативні переживання, напруження та неспокій. Другий блок орієнтований на визначення особистісної тривожності як більш стійкої характеристики, що проявляється у схильності сприймати різноманітні життєві ситуації як потенційно загрозливі. Така побудова методики є принципово значущою, оскільки дає змогу розмежувати короточасні емоційні реакції та глибинні особистісні тенденції, що формують індивідуальний стиль емоційного реагування. У контексті дослідження старших підлітків це дає змогу врахувати як ситуативні впливи, так і особливості особистісного розвитку.

Процедура застосування шкали тривоги Ч. Спілбергера передбачає дотримання стандартизованих умов проведення, що забезпечує об'єктивність і порівнюваність отриманих результатів. Підліткам пропонується ознайомитися з рядом висловлювань і оцінити їх відповідно до власного самопочуття, обираючи один із варіантів відповіді залежно від ступеня відповідності власним переживанням. Важливою умовою є орієнтація респондентів на швидке і спонтанне реагування без тривалого обдумування, що дає змогу зменшити вплив соціально бажаних відповідей і підвищити щирість результатів. Простота формулювань і доступність інструкції забезпечують адекватне розуміння завдань підлітками, що є важливим для достовірності отриманих даних.

Інтерпретація результатів шкали тривоги Ч. Спілбергера здійснюється на основі підрахунку сумарних показників за кожним із блоків із подальшим віднесенням їх до відповідних рівнів тривожності. Низькі показники свідчать про емоційну врівноваженість, відсутність вираженого напруження та достатній рівень психологічної стабільності. Середні значення тривоги розглядаються як оптимальні, оскільки вони відображають адекватний рівень мобілізації, що сприяє ефективній діяльності та адаптації до умов середовища. Високі показники тривожності, у свою чергу, вказують на наявність значного емоційного напруження, внутрішнього дискомфорту та потребують детального аналізу.

Змістовний аналіз отриманих результатів шкали тривоги Ч. Спілбергера передбачає врахування специфіки реактивної та особистісної тривожності як різних рівнів психічного функціонування. Реактивна тривожність відображає актуальний стан напруження, що виникає у відповідь на конкретні обставини, і проявляється у вигляді неспокою, нервозності, внутрішньої скутості або підвищеної збудливості. Її високі показники можуть негативно впливати на концентрацію уваги, ефективність навчальної діяльності та здатність до виконання завдань. Особистісна тривожність характеризує стійку тенденцію до сприйняття кола ситуацій як потенційно небезпечних, що супроводжується постійним відчуттям внутрішньої напруженості, настороженості та очікуванням негативного розвитку подій. Її високий рівень свідчить про наявність глибинних внутрішніх суперечностей, що можуть проявлятися у вигляді емоційної нестабільності, підвищеної вразливості та схильності до невротичних реакцій.

У межах емпіричного дослідження особливостей тривожності старших підлітків доцільно застосувати психодіагностичну методику вимірювання рівня тривожності, запропоновану Дж. Тейлор. Даний опитувальник, розроблений у середині XX століття, орієнтований на кількісне визначення рівня тривожності шляхом аналізу відповідей респондентів на стандартизований набір тверджень, що відображають різні аспекти емоційного напруження, занепокоєння та внутрішньої нестабільності. Структурно методика охоплює серію запитань із дихотомічною формою відповідей («так» або «ні»), що забезпечує її простоту у використанні, зручність для підліткової аудиторії та оперативність обробки

результатів. Завдяки своїй чіткій організації та стандартизованості вона широко застосовується у дослідженнях тривожності в підлітковому віці.

Важливою особливістю шкали Дж. Тейлор є те, що її змістове наповнення базується на ретельно відібраних твердженнях, які походять із багатовимірних особистісних опитувальників і були спеціально адаптовані для виявлення осіб із підвищеним рівнем тривожності. Відбір тверджень здійснювався з урахуванням їх здатності диференціювати респондентів за рівнем тривожного реагування, що забезпечує достатню валідність і надійність отриманих результатів. У контексті дослідження старших підлітків це дає можливість виявити індивідуальні відмінності у переживанні тривоги та визначити ступінь її вираженості як особистісної характеристики.

З метою підвищення точності діагностики у підлітковій вибірці доцільним є використання модифікованої версії опитувальника, яка була запропонована В. Норахідзе та передбачає розширення можливостей інтерпретації результатів. Особливістю такої модифікації є введення додаткової шкали, спрямованої на виявлення нещирості відповідей або схильності до соціально бажаного реагування, що є надзвичайно важливим при роботі з підлітками. Такий підхід дає змогу підвищити достовірність результатів, оскільки враховує можливу тенденцію респондентів до спотворення інформації про власний емоційний стан. Тривалість проведення обстеження є відносно невеликою і становить у середньому від 15 до 30 хвилин, що робить методику зручною для застосування в умовах освітнього середовища. Крім того, для оптимізації процедури дослідження твердження можуть подаватися у різних формах, зокрема у вигляді окремих карток, що сприяє більш усвідомленому вибору відповідей.

Процедура проведення методики Дж. Тейлор передбачає чітке дотримання інструкції, відповідно до якої респонденту пропонується ознайомитися з кожним твердженням і дати однозначну відповідь, фіксуючи її у спеціальному бланку. При цьому підкреслюється необхідність швидкого реагування без тривалого обдумування, що дає змогу знизити вплив свідомого контролю та отримати більш спонтанні й достовірні результати. Оцінювання відповідей здійснюється за заздалегідь визначеним ключем, який передбачає нарахування балів залежно

від змісту відповіді, що дає змогу об'єктивно визначити рівень тривожності. Додатково аналізуються показники за шкалою нещирості, що дає змогу оцінити ступінь достовірності отриманих даних та врахувати можливі викривлення.

Інтерпретація результатів методики Дж. Тейлор ґрунтується на сумарному підрахунку балів, що дає змогу віднести кожного респондента до певного рівня тривожності з урахуванням встановлених інтервальних значень. Високі показники свідчать про значний рівень внутрішнього напруження, схильність до тривожних переживань та емоційну нестабільність, що може негативно впливати на різні сфери життєдіяльності підлітка. Середні значення відображають відносно збалансований стан із певною тенденцією до підвищення або зниження тривожності, тоді як низькі показники вказують на емоційну врівноваженість і відсутність вираженого внутрішнього дискомфорту.

У межах емпіричного дослідження психологічних особливостей прояву тривожності у старшому підлітковому віці доцільним виявилось застосування методики «Самооцінка психічних станів» Г. Айзенка, яка орієнтована на комплексну діагностику взаємопов'язаних емоційно-психічних характеристик особистості, зокрема тривожності, фрустрації, агресивності та ригідності.

У межах даної методики тривожність інтерпретується як специфічний стан внутрішнього напруження, що супроводжується переживанням невизначеності, очікуванням небезпеки або можливого негативного результату, і є характерним для підліткового віку як періоду інтенсивних особистісних змін. Водночас акцент робиться на тому, що тривожність не існує ізольовано, а функціонує у тісному зв'язку з іншими психічними станами, які можуть як підсилювати її прояви, так і модифікувати їх, зокрема через підвищену емоційну чутливість, нестійкість самооцінки та внутрішню напруженість.

У структурі психічних станів фрустрація розглядається як наслідок блокування значущих потреб або неможливості досягнення поставлених цілей, що особливо актуально у підлітковому віці, коли особистість перебуває у процесі активного самоствердження та пошуку власної ідентичності. Вона проявляється у вигляді внутрішньої напруги, емоційного виснаження, відчуття безпорадності

або розчарування, а її інтенсивність визначається як значущістю нереалізованої мети, так і ступенем наближеності до її досягнення.

Агресивність у межах даної методики трактується як відносно стабільна особистісна характеристика, що відображає схильність до проявів гніву, роздратування або поведінки, спрямованої на заподіяння шкоди, і часто пов'язана з внутрішніми конфліктами, незадоволеними потребами та підвищеним рівнем тривожності. Водночас агресивність формується у процесі соціалізації та може бути скоригована за рахунок розвитку таких психологічних механізмів, як емпатія, ідентифікація та здатність до децентрації.

Особливе місце у структурі досліджуваних станів посідає ригідність, яка визначається як показник недостатньої гнучкості психічної діяльності та проявляється у труднощах перебудови мислення, емоційних реакцій і мотивів відповідно до змін зовнішніх умов. Вона має кілька форм, зокрема когнітивну, що виявляється у складності зміни уявлень; афективну, яка проявляється у затримці або інертності емоційних реакцій; а також мотиваційну, що характеризується труднощами у трансформації цілей і мотивів діяльності.

Методика «Самооцінка психічних станів» передбачає регламентовану процедуру оцінювання. Респонденту пропонується оцінити частоту прояву певних психічних станів, високій частоті відповідає 2 бали, епізодичним проявам – 1 бал, а відсутності – 0 балів. Після завершення опитування здійснюється підрахунок сумарних показників за кожною з 4-х шкал, що дає змогу визначити рівень тривожності, фрустрації, агресивності та ригідності. Інтерпретація отриманих даних здійснюється на основі встановлених норм, що дозволяє віднести показники до низького, середнього або високого рівня вираження.

У межах вивчення особливостей тривожності старших підлітків доцільним є застосування методики дослідження соціально-психологічної адаптації, розробленої К. Роджерсом і Р. Даймондом, яка дає змогу здійснити комплексну оцінку відповідності внутрішніх психологічних характеристик особистості вимогам соціального середовища. Використання цього інструменту є особливо виправданим у контексті аналізу тривожності, оскільки остання часто виступає індикатором порушення або ускладнення адаптаційних процесів. Методика дає

змогу дослідити особливості взаємодії підлітка з соціальним оточенням, визначити рівень його психологічної інтеграції та виявити труднощі.

Концептуальною основою методики дослідження соціально-психологічної адаптації є гуманістичний підхід, у межах якого особистість розглядається як активний суб'єкт власного розвитку, здатний до саморегуляції, самовизначення та конструктивної взаємодії із соціальним середовищем. У цьому контексті соціально-психологічна адаптація трактується не як пасивне пристосування до зовнішніх умов, а як динамічний процес досягнення внутрішньої рівноваги між особистісними потребами, цінностями та соціальними вимогами.

Структурно методика дослідження соціально-психологічної адаптації являє собою опитувальник, що охоплює понад сто тверджень, які охоплюють різні аспекти функціонування особистості у соціальному середовищі та дають змогу здійснити багатовимірний аналіз її адаптаційних можливостей. Частина тверджень спрямована на виявлення ознак успішної адаптації, тоді як інша відображає прояви дезадаптації, що забезпечує можливість диференційованої оцінки психологічного стану підлітка. Окремо передбачені нейтральні питання, серед яких виділяється контрольний блок, що виконує функцію перевірки щирості відповідей і дає змогу оцінити їх достовірність. Така організація методики підвищує її психометричну надійність і зменшує вплив соціально бажаних відповідей, що є особливо важливим у роботі зі старшими підлітками.

Важливою характеристикою цієї методики є факторна структура, яка передбачає виділення кількох взаємопов'язаних вимірів адаптації. До таких вимірів належать: рівень самоприйняття, який відображає ступінь внутрішньої узгодженості, позитивного ставлення до себе; прийняття інших, що характеризує якість міжособистісних взаємин і ступінь соціальної відкритості; емоційний комфорт або дискомфорт, що безпосередньо пов'язаний із переживанням тривожності та внутрішньої напруженості; локус контролю, який визначає, чи схильна особистість брати відповідальність за власне життя; позиція у взаємодії, що проявляється у домінуванні або залежності; особливості реагування на труднощі, зокрема схильність до їх уникнення.

Інтерпретація результатів методики дослідження соціально-психологічної адаптації передбачає комплексний аналіз показників адаптації у взаємозв'язку з іншими рисами особистості, зокрема рівнем тривожності, самооцінкою та особливостями соціального функціонування. Такий підхід дає змогу уникнути спрощеного трактування отриманих даних і забезпечує більш глибоке розуміння психоемоційного стану підлітка. Високий рівень адаптації може свідчити як про реальну соціальну інтегрованість, так і про наявність компенсаторних механізмів, спрямованих на підтримання позитивного образу Я. Натомість низькі показники можуть вказувати на труднощі у взаємодії з оточенням, підвищену внутрішню напруженість і недостатню сформованість адаптаційних механізмів, що часто супроводжується підвищеним рівнем тривожності.

На основі комплексного використання психодіагностичних методик, зокрема шкали самооцінки тривожності Ч. Спілбергера – Ю. Ханіна, методики вимірювання тривожності Дж. Тейлор (у модифікації В. Норакідзе), методики «Самооцінка психічних станів» Г. Айзенка, методики дослідження соціально-психологічної адаптації К. Роджерса і Р. Даймонда, доцільно виокремити три узагальнені рівні тривожності старших підлітків – низький, середній та високий.

1. Низький рівень тривожності – характеризується відносною емоційною стабільністю, врівноваженістю, відсутністю вираженого напруження у більшості життєвих ситуацій. За результатами методик такі підлітки демонструють низькі показники як реактивної, так і особистісної тривожності, що свідчить про здатність адекватно реагувати на стресові впливи без надмірного емоційного збудження. Для них характерний позитивний або достатньо стабільний образ Я, адекватна самооцінка та високий рівень соціально-психологічної адаптації, що проявляється у конструктивній взаємодії з оточенням, прийнятті себе й інших, а також внутрішньому відчутті психологічного комфорту.

2. Середній рівень тривожності – розглядається як відносно оптимальний, оскільки він поєднує помірну емоційну напруженість із достатньою здатністю до саморегуляції та адаптації. За результатами методик підлітки з таким рівнем тривожності можуть демонструвати певне занепокоєння у значущих ситуаціях, однак ці переживання не набувають дезорганізуючого характеру і не

перешкоджають ефективній діяльності. Для них характерне поєднання емоційної чутливості з достатнім рівнем самоконтролю, що дає змогу використовувати тривожність як стимул до активності та досягнення результатів. Показники адаптації у таких підлітків, як правило, перебувають на середньому або достатньому рівні, що свідчить про здатність до конструктивної взаємодії із соціальним середовищем, хоча окремі аспекти можуть потребувати корекції.

3. Високий рівень тривожності – характеризується вираженим емоційним напруженням, внутрішньою нестабільністю та схильністю до переживання тривоги у багатьох ситуаціях, що підтверджується високими показниками як реактивної, так і особистісної тривожності за відповідними методиками. У таких підлітків спостерігається підвищена чутливість до факторів стресу, схильність до негативного прогнозування, невпевненість у собі та труднощі у прийнятті рішень. Високий рівень тривожності часто поєднується з низькими показниками адаптації, що проявляється у труднощах міжособистісної взаємодії, неприйнятті себе або інших, емоційному дискомфорті та схильності до уникнення проблем.

Отже, у процесі емпіричного вивчення особливостей тривожності старших підлітків використано такі діагностичні методики: шкала тривоги Ч. Спілбергера (STAI) в адаптації Ю. Л. Ханіна, методика «Особистісна шкала прояву тривоги» Дж. Тейлор (в модифікації В. Норакидзе), методика дослідження соціально-психологічної адаптації особистості К. Роджерса – Р. Даймонда, методика «Самооцінка психічних станів» Г. Айзенка. Узагальнення результатів дає змогу виокремити три рівні тривожності старших підлітків – низький, середній та високий, кожен із яких відображає специфічне поєднання її психоемоційних, когнітивних, поведінкових та соціально-психологічних характеристик.

2.2. Аналіз результатів емпіричного дослідження особливостей тривожності старших підлітків

Емпіричне дослідження особливостей тривожності старших підлітків організоване на базі закладу загальної середньої освіти «Тернопільський навчально-виховний комплекс «Загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів –

економічний ліцей №9 імені Іванни Блажкевич». Загальний обсяг вибірки становив 50 старших підлітків (віком 14-15 років).

У процесі емпіричного дослідження особливостей тривожності старших підлітків вагоме місце посідало використання шкали тривожності Ч. Спілбергера – Ю. Ханіна, яка дає змогу диференціювати тривожність як актуальний емоційний стан та як відносно стійку особистісну характеристику. Узагальнені результати дослідження подано на рис. 2.1, що відображає співвідношення показників особистісної та реактивної тривожності у досліджуваній групі.

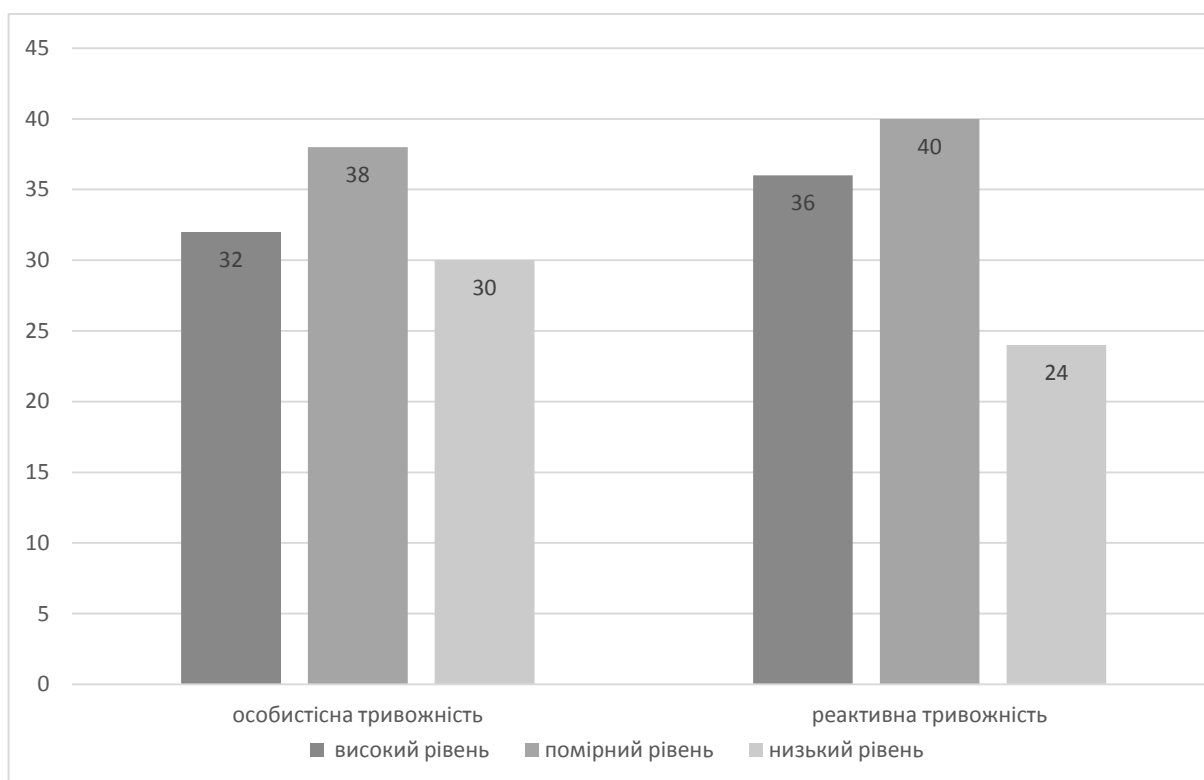


Рис. 2.1. Рівні прояву особистісної і реактивної тривожності старших підлітків, %

Аналіз отриманих даних щодо особистісної тривожності свідчить про її значну поширеність серед старших підлітків: високий рівень було виявлено у 32% досліджуваних, середній – у 38%, тоді як низький рівень зафіксовано у 30% респондентів. Таке співвідношення показників дає змогу зробити висновок про те, що для помітної частини підлітків тривожність виступає не тільки реакцією на окремі ситуації, а набуває рис відносно стійкої особистісної властивості. Високий рівень особистісної тривожності пов'язаний зі схильністю сприймати

широкий спектр життєвих обставин як потенційно загрозливі, що зумовлює хронічне внутрішнє напруження, очікування небезпеки та зниження відчуття психологічної захищеності. Підлітки з такими рисами частіше виявляють невпевненість у власних можливостях, підвищену самокритичність, залежність від зовнішніх оцінок, що ускладнює їх адаптацію у соціальному середовищі.

Помірний рівень особистісної тривожності, зафіксований у 38% підлітків, можна інтерпретувати як відносно адаптивний, оскільки він забезпечує достатній рівень емоційної мобілізації без суттєвого порушення психічного функціонування. Підлітки з такими показниками здатні адекватно оцінювати ситуації, регулювати власні емоційні реакції та зберігати продуктивність у навчальній і соціальній діяльності. Водночас наявність тенденції до тривожності свідчить про певну вразливість до дії стресових факторів, що може проявлятися у складних або невизначених умовах. Низький рівень особистісної тривожності, виявлений у 30% досліджуваних підлітків, характеризує відносну емоційну стабільність, впевненість у собі та здатність ефективно долати труднощі, однак у деяких випадках може супроводжуватися недостатньою критичністю або зниженою чутливістю до потенційних ризиків.

Порівняльний аналіз показників реактивної тривожності засвідчив, що її рівень у підлітків є вищим порівняно з особистісною, що може бути зумовлено впливом актуальних життєвих обставин і стресогенних чинників. Зокрема, високий рівень було виявлено у 36% респондентів, середній – у 40%, тоді як низький рівень становив 24%. Отримані результати свідчать про те, що значна частина підлітків переживає інтенсивні емоційні стани, пов'язані з конкретними ситуаціями, які сприймаються як значущі, невизначені, потенційно загрозливі. При цьому реактивна тривожність проявляється у вигляді внутрішнього напруження, неспокою, підвищеної збудливості та нервозності, що може ускладнювати виконання навчальних завдань і міжособистісну взаємодію.

Особливої уваги потребує той факт, що високі показники реактивної тривожності можуть мати дезадаптивний характер, оскільки супроводжуються порушенням когнітивних процесів, зокрема зниженням концентрації уваги, погіршенням пам'яті та труднощами у прийнятті рішень. У деяких випадках це

може відображатися і на психофізіологічному рівні, проявляючись у підвищеній втомлюваності, напруженості або порушенні координації рухів. Такий стан негативно впливає на ефективність діяльності підлітка, знижує його здатність до адаптації та ускладнює процес навчання і соціальної взаємодії.

Зіставлення рівнів особистісної та реактивної тривожності дає змогу виявити важливу закономірність, що полягає у взаємозв'язку між стійкими індивідуальними характеристиками та ситуативними емоційними реакціями. Зокрема, підлітки з високим рівнем особистісної тривожності, як правило, демонструють і підвищені показники реактивної тривожності, що свідчить про загальну схильність до інтенсивного переживання тривоги. Водночас у підлітків із середнім або низьким рівнем особистісної тривожності реактивні прояви можуть варіювати залежно від конкретних життєвих обставин. Це підкреслює необхідність комплексного підходу до аналізу тривожності, який враховує як її структурні характеристики, так і динамічні прояви у різних ситуаціях.

Застосування шкали тривожності Дж. Тейлор дало змогу здійснити поглиблений аналіз особливостей прояву особистісної тривожності у старших підлітків. Отримані дані були систематизовані та представлені у вигляді відсоткового розподілу рівнів тривожності, що відображено на рис. 2.2.

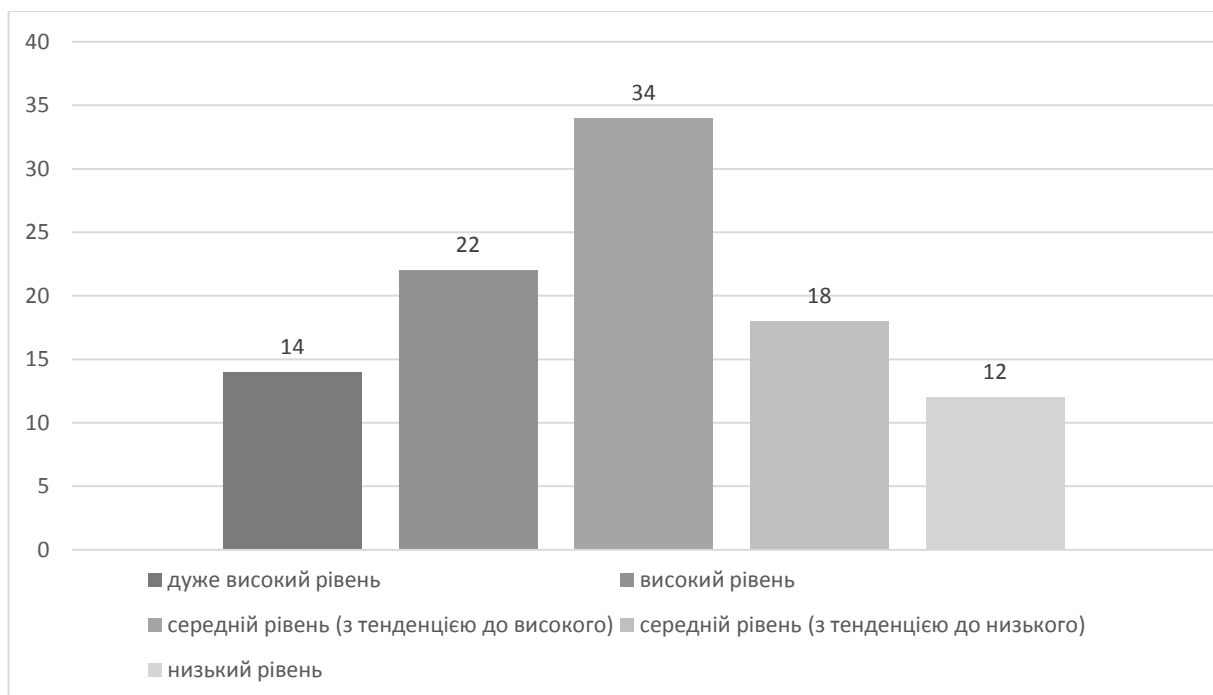


Рис. 2.2. Рівні прояву тривожності старших підлітків, %

Зокрема, дуже високий рівень тривожності зафіксовано у 14% підлітків, що свідчить про наявність у них стійкого емоційного напруження, яке має генералізований характер і не обмежується окремими ситуаціями. Для них характерним є відчуття внутрішнього неспокою, підвищена настороженість, очікування негативного розвитку подій навіть за відсутності реальної загрози, а також труднощі в емоційній саморегуляції. Вони демонструють невпевненість у собі, нестійкість або заниженість самооцінки, що сприяє формуванню внутрішніх конфліктів і негативного самосприйняття. На поведінковому рівні це може проявлятися як у тенденції до соціальної ізоляції та уникнення контактів, так і у підвищеній дратівливості, імпульсивності та емоційній нестійкості. Крім того, такий рівень тривожності нерідко супроводжується психосоматичними проявами, зокрема порушеннями сну, швидкою втомлюваністю та загальним виснаженням, що свідчить про дезадаптивний характер психоемоційного стану.

Високий рівень тривожності, який було виявлено у 22% старших підлітків, характеризується вираженими тривожними переживаннями, що мають переважно ситуативну обумовленість, однак суттєво впливають на різні сфери життєдіяльності. Для них властива підвищена чутливість до оцінювання з боку оточення, страх помилки, невдачі або осуду, що призводить до зниження впевненості у власних силах і формування уникаючих стратегій поведінки. Вони можуть відчувати інтенсивне хвилювання перед контрольними ситуаціями, виступами або соціальними взаємодіями, що негативно позначається на їх навчальній діяльності та міжособистісних відносинах. Водночас такі підлітки часто характеризуються високим рівнем відповідальності та підвищеними вимогами до себе, що може призводити до емоційного виснаження.

Середній рівень тривожності з тенденцією до підвищення зафіксовано у 34% досліджуваних, що свідчить про наявність відносно адаптивного, але нестійкого емоційного стану. Підлітки здатні функціонувати у звичних умовах, однак у ситуаціях підвищеної відповідальності або невизначеності їхній рівень тривожності зростає. Вони можуть переживати сумніви у власних можливостях, відчувати хвилювання, проте зберігають здатність до мобілізації внутрішніх ресурсів і виконання поставлених завдань. Такий рівень тривожності потенційно

нестабільний, оскільки за несприятливих умов може трансформуватися у більш виражені форми тривоги й депресії.

Середній рівень тривожності з тенденцією до зниження було виявлено у 18% підлітків, що характеризує відносно врівноважений і контрольований емоційний стан. Представники цієї групи здатні адекватно реагувати на вимоги середовища, переживаючи хвилювання лише у значущих ситуаціях, при цьому такі переживання не набувають деструктивного характеру і не порушують їх діяльності. Вони володіють певними навичками емоційної саморегуляції, що дає змогу ефективно долати труднощі та підтримувати внутрішню рівновагу. Такий рівень тривожності є функціонально оптимальним, оскільки поєднує чутливість до ситуації із здатністю до контролю власного стану.

Низький рівень тривожності було зафіксовано у 12% респондентів, що свідчить про високий рівень емоційної стабільності, впевненості та здатності до адекватного реагування на різноманітні життєві ситуації. Вони не схильні перебільшувати значущість труднощів, демонструють спокійне ставлення до оцінювання та володіють ефективними механізмами саморегуляції, легко адаптуються до нових умов, проявляють активність, ініціативність і відкритість у спілкуванні. Водночас надмірно низький рівень тривожності в окремих випадках може супроводжуватися недостатньою відповідальністю, недооцінкою можливих ризиків, що також потребує врахування.

У контексті результатів емпіричного дослідження тривожності старших підлітків важливого значення набуває аналіз даних, отриманих за допомогою методики «Самооцінка психічних станів» Г. Айзенка, яка дає змогу розглядати тривожність у взаємозв'язку з іншими характеристиками особистості, зокрема фрустрації, агресивності та ригідності. Узагальнені результати дослідження представлені на рис. 2.3.

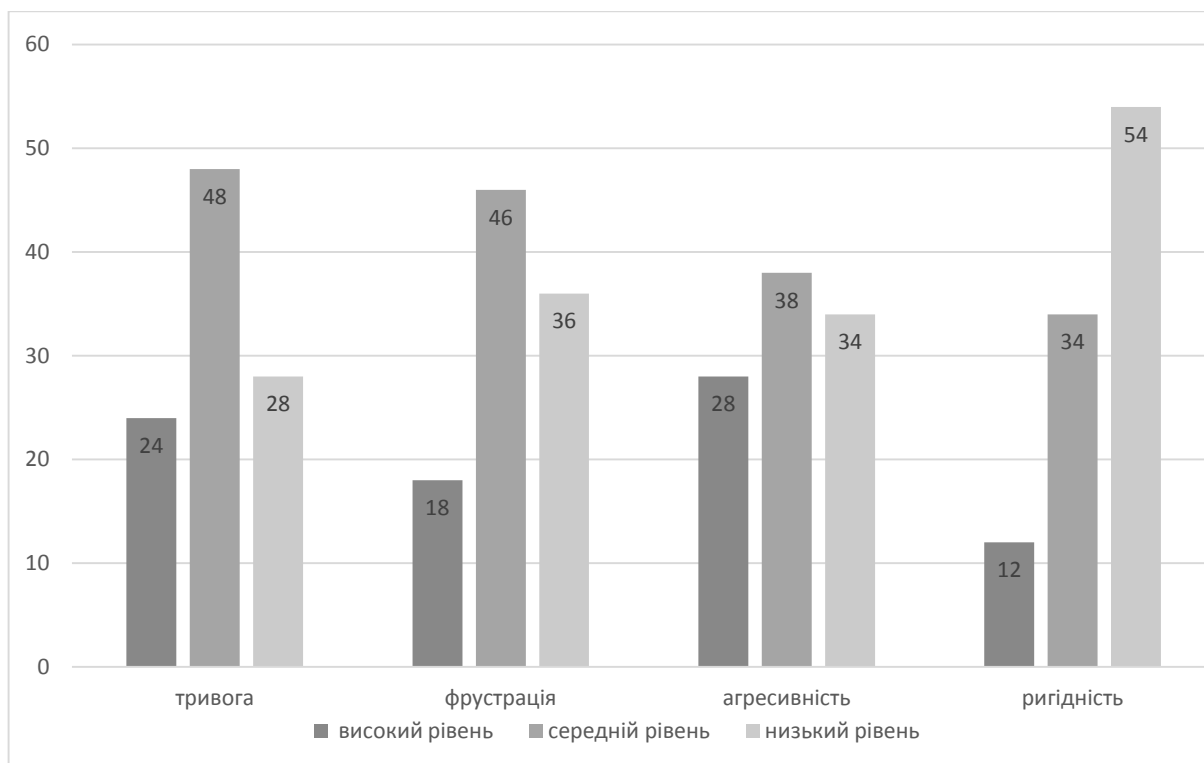


Рис. 2.3. Рівні прояву психічних станів старших підлітків, %

Аналіз показників тривожності засвідчив, що високий рівень виявлено у 24% підлітків, середній – у 48%, а низький рівень становив 28% респондентів. Такий розподіл свідчить про домінування середнього рівня тривожності, який можна розглядати як відносно адаптивний, однак водночас він вказує на наявність потенційної чутливості до стресових впливів. Підлітки з високим рівнем тривожності демонструють виражений емоційний дискомфорт, що пов'язаний із відчуттям невизначеності, очікуванням негативних подій або страхом невдачі. Вони характеризуються підвищеною чутливістю до змін у середовищі, схильністю до переживання напруження та труднощами у підтриманні емоційної рівноваги. У них навіть незначні порушення звичного перебігу подій можуть виступати механізмом для розвитку тривожних реакцій.

Результати аналізу рівня фрустрації показали, що її вираженість у підлітків є дещо меншою порівняно з тривожністю: високий рівень зафіксовано у 18% досліджуваних, середній – у 46%, а низький – у 36%. Це свідчить про те, що значна частина підлітків загалом здатна долати труднощі та ситуації перешкод, однак у певної групи фрустраційні переживання мають достатньо виражений характер. У підлітків із високим рівнем фрустрації спостерігається стан

психічної напруги, що виникає внаслідок незадоволення значущих потреб або неможливості досягнення цілей і супроводжується переживанням безвиході, розчарування, емоційного виснаження і нерідко поєднується з підвищеною тривожністю. У підлітковому віці подібні переживання можуть бути пов'язані як із навчальною діяльністю, так і з міжособистісними взаєминами.

Дослідження рівня агресивності засвідчило, що її прояви у вибірці мають переважно помірний характер: високий рівень виявлено у 28%, середній – у 38%, а низький – у 34%. Це свідчить, що хоча агресивні реакції не є домінуючими для більшості досліджуваних, у частини підлітків вони можуть виступати як спосіб реагування на внутрішнє напруження. Особи з високими показниками агресивності схильні до проявів роздратування, імпульсивних поведінкових реакцій, гніву, що можуть бути спрямовані як на оточення, так і на захист власних інтересів. Причинами таких проявів виступають як зовнішні конфлікти, так і внутрішні суперечності, пов'язані з процесом особистісного становлення. Водночас розвиток емпатії, здатності до ідентифікації сприяє стримуванню агресивних імпульсів і формуванню більш конструктивних форм поведінки.

Найменш вираженим серед досліджуваних психічних станів виявився рівень ригідності: високі показники зафіксовано у 12% підлітків, середні – у 34%, тоді як низький рівень становив 54% респондентів. Це свідчить про те, що більшість підлітків характеризуються достатньою психологічною гнучкістю, яка є важливим ресурсом для адаптації до умов середовища. Разом з тим у підлітків із підвищеною ригідністю спостерігаються труднощі у перебудові мислення, емоційних реакцій і поведінкових стратегій у ситуаціях, що вимагають змін. Це може проявлятися у затримці реагування, небажанні змінювати усталені способи дій або труднощах у прийнятті нових умов.

Проведення емпіричного дослідження із застосуванням методики соціально-психологічної адаптації, розробленої К. Роджерсом і Р. Даймондом, дало змогу виявити специфіку адаптаційних процесів у старших підлітків як важливого індикатора їх психоемоційної стійкості, здатності до конструктивної взаємодії з соціальним середовищем та особливостей реагування на стресогенні впливи (рис. 2.4).

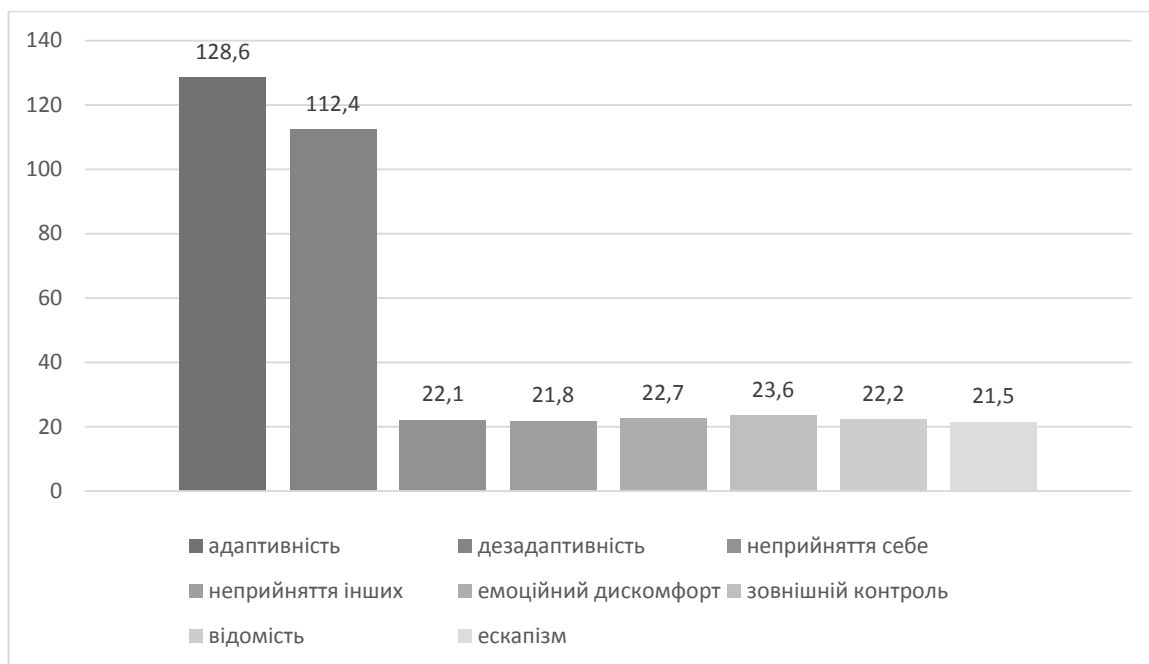


Рис. 2.4. Розподіл результатів вивчення соціально-психологічної адаптації старшокласників, %

Узагальнений аналіз показників засвідчив наявність певного дисбалансу між рівнем адаптивності (128,6) та дезадаптивності (112,4), що свідчить про відносну сформованість адаптаційних процесів за умов їх недостатньої стабільності. Незважаючи на наявність пристосованості до середовища, значна частина підлітків залишається чутливою до впливу стресових факторів, що може призводити до порушення внутрішньої рівноваги. Деталізований аналіз адаптації виявив підвищені показники неприйняття себе (22,1) та неприйняття інших (21,8), що вказує на труднощі у формуванні позитивної Я-концепції та гармонійних міжособистісних взаємин. Вказане відображає невпевненість, схильність до самокритики, а також тенденцію до негативного оцінювання оточення, що безпосередньо пов'язано з підвищеним рівнем тривожності.

Показник емоційного дискомфорту (22,7) також має виражене значення, що свідчить про наявність у значної частки підлітків внутрішньої напруженості, нестабільності емоційного стану та схильності до тривожних переживань. Це підтверджує, що емоційна сфера у старшому підлітковому віці є однією з найбільш уразливих, особливо в умовах інтенсивного навчального навантаження та соціальних змін. Водночас підвищений показник зовнішнього контролю (23,6)

вказує на схильність до екстернального локусу контролю, тобто приписування причин подій зовнішнім обставинам, що знижує рівень відповідальності за власні дії та обмежує можливості саморегуляції. Показник орієнтації на соціальне схвалення (22,2) свідчить про залежність від думки оточуючих і недостатню автономність у прийнятті рішень. У свою чергу, показник ескапізму (21,5) відображає тенденцію до уникнення проблемних ситуацій, що може виступати фактором підтримання та посилення тривожності.

Подальший аналіз результатів соціально-психологічної адаптації старших підлітків дав змогу конкретизувати виявлені закономірності (рис. 2.5).

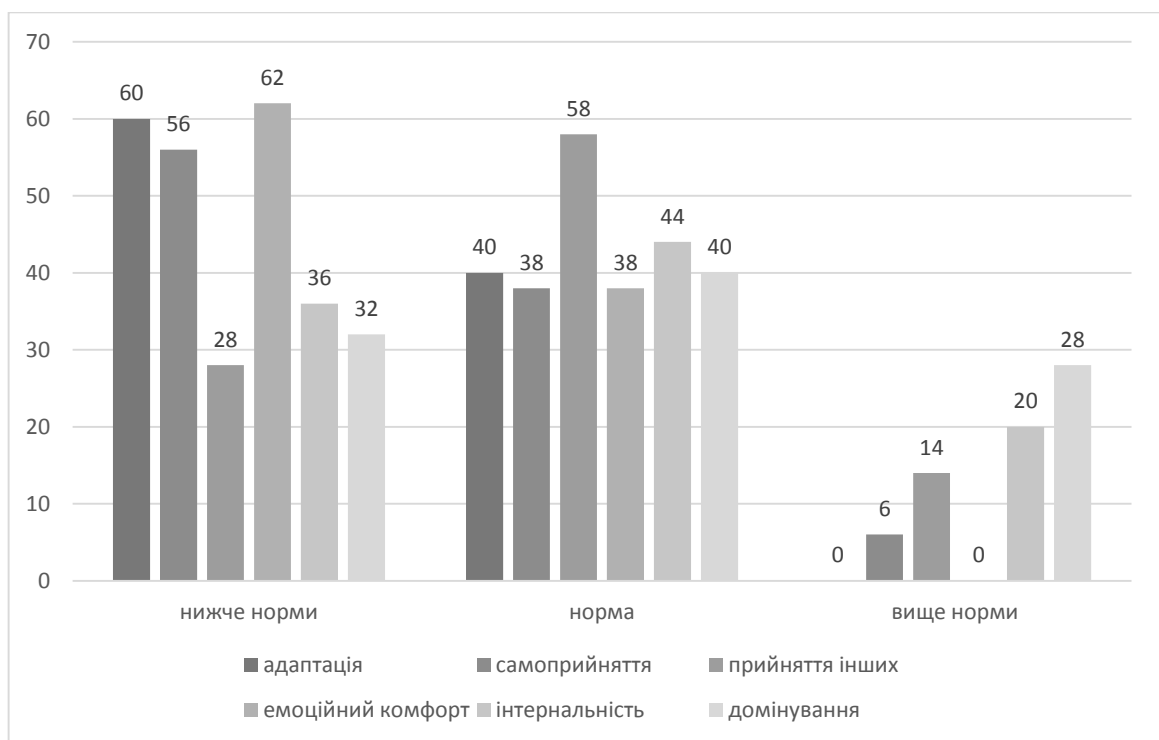


Рис. 2.5. Розподіл рівнів соціально-психологічної адаптації старшокласників, %

Зокрема, знижений рівень адаптації притаманний 60% досліджуваних, тоді як нормативний рівень зафіксовано у 40%, що свідчить про переважання дезадаптивних тенденцій у більшості представників вибірки. Це означає, що значна частина підлітків відчуває труднощі у пристосуванні до вимог довкілля, що може проявлятися у підвищеній тривожності, невпевненості, нестабільності поведінкових реакцій.

Аналіз показника самоприйняття показав, що у 56% підлітків він перебуває нижче нормативного рівня, у 38% – відповідає нормі, і лише у 6% перевищує її, що свідчить про поширеність негативного ставлення до себе як одного з ключових чинників психологічної вразливості.

Водночас показник прийняття інших має більш сприятливу динаміку: 28% респондентів демонструють рівень нижче норми, 58% – нормативний, і 14% – вищий за норму, що вказує на збереження потенціалу до соціальної взаємодії навіть за умов внутрішніх труднощів.

Особливої уваги заслуговує показник емоційного комфорту, який у більшості підлітків залишається зниженим: 62% демонструють рівень нижче норми, тоді як 38% перебувають у межах нормативних значень, що підтверджує наявність емоційної нестабільності як чинника дезадаптації.

Показник інтернальності також характеризується неоднозначністю: 36% підлітків мають рівень нижче норми, 44% – нормативний, і 20% – вище норми, що свідчить про часткову перевагу зовнішнього локусу контролю.

Водночас показник домінування має відносно сприятливі значення: 32% підлітків мають рівень нижче норми, 40% – нормативний, і 28% – вище норми, що вказує на наявність прагнення до самоствердження і соціальної активності, однак у поєднанні з низьким рівнем їх самоприйняття може набувати суперечливого характеру і ускладнювати процес адаптації.

Узагальнення результатів, отриманих за допомогою комплексу чотирьох психодіагностичних методик, дало змогу виокремити три узагальнені рівні тривожності старших підлітків (рис. 2.6).

Зокрема, низький рівень тривожності виявлено у 26% старших підлітків, що свідчить про їх відносну емоційну стабільність, врівноваженість, а також сформованість ефективних механізмів саморегуляції. Представники цієї групи демонструють впевненість у собі, позитивне або адекватне самосприйняття, здатність до конструктивної взаємодії з оточенням і достатній рівень соціально-психологічної адаптації. Для них характерний емоційний комфорт, гнучкість мислення та поведінки, а також здатність адекватно оцінювати складні ситуації

без надмірного напруження. Водночас їх емоційні реакції забезпечують ефективне функціонування у навчальній та соціальній сферах.

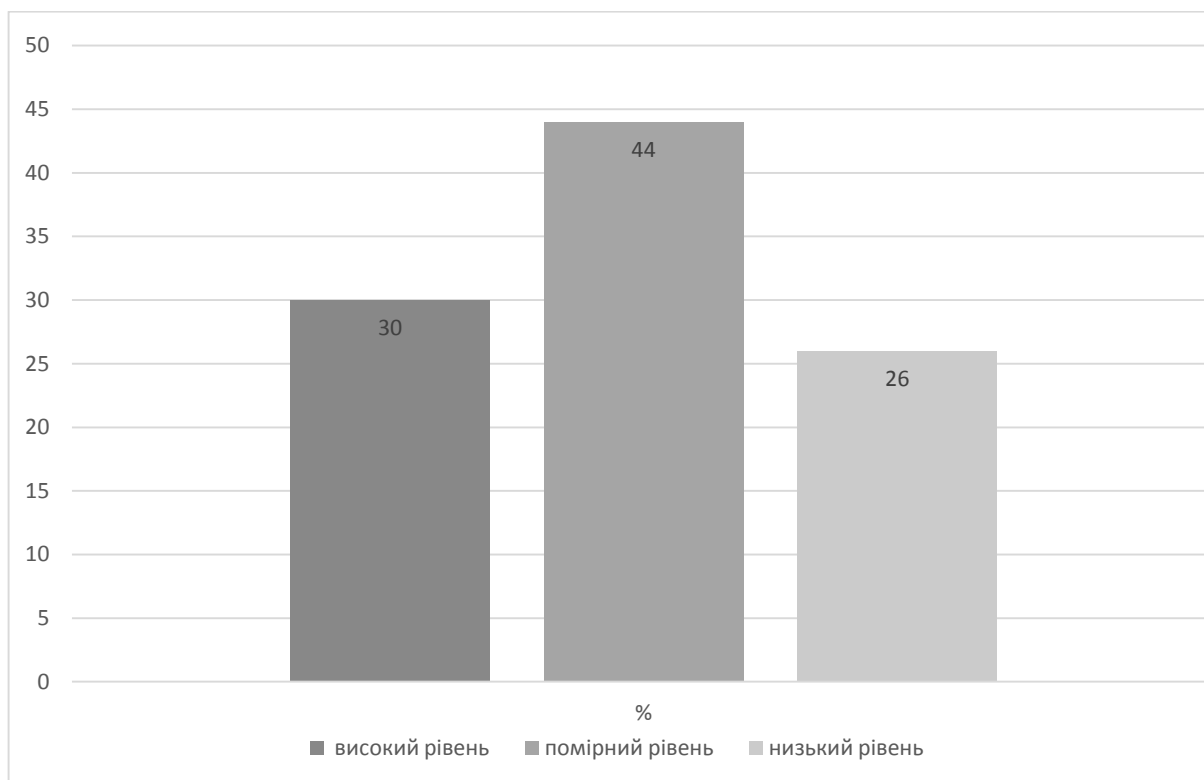


Рис. 2.6. Рівні прояву тривожності старших підлітків, %

Середній рівень тривожності зафіксовано у 44% підлітків. Цей рівень характеризується помірною емоційною напруженістю, яка виконує мобілізуючу функцію та сприяє активності, відповідальності та залучення у діяльність. Підлітки здатні ефективно справлятися з більшістю життєвих завдань, однак у ситуаціях підвищеної значущості або невизначеності можуть демонструвати посилення тривожних переживань. Для них характерне поєднання емоційної чутливості з достатнім рівнем самоконтролю, що дає змогу підтримувати відносну стабільність психоемоційного стану. Водночас наявність тенденції до підвищення тривожності вказує на потенційну вразливість до стресогенних впливів, що потребує уваги у профілактичному та корекційному аспектах.

Високий рівень тривожності виявлено у 30% підлітків, що свідчить про значну поширеність дезадаптивних емоційних станів. Вони характеризуються стійким внутрішнім напруженням, підвищеною емоційною чутливістю, схильністю до переживання тривоги у широкому спектрі ситуацій, а також

труднощами у саморегуляції. Для них типовими є невпевненість у собі, залежність від зовнішньої оцінки, схильність до негативного прогнозування та уникаючої поведінки. У соціально-психологічному аспекті спостерігаються труднощі адаптації, зниження рівня самоприйняття, емоційний дискомфорт і тенденція до екстернального локусу контролю. Такий рівень тривожності має дезадаптивний характер і може негативно впливати на навчальну діяльність, міжособистісні відносини та загальний розвиток особистості, що обґрунтовує необхідність цілеспрямованої психокорекційної роботи.

Отже, тривожність у старшому підлітковому віці має комплексний характер, проявляючись як у формі ситуативних емоційних реакцій, так і як відносно стійка особистісна властивість, пов'язана з особливостями соціально-психологічної адаптації, самооцінки та емоційної регуляції. Встановлено, що для значної частини опитаних підлітків характерний помірний рівень тривожності, який виконує мобілізуючу функцію, однак за несприятливих умов може трансформуватися у дезадаптивні форми, що супроводжуються внутрішньою напруженістю, невпевненістю та труднощами у взаємодії з оточенням. Водночас наявність групи підлітків із вираженою тривожністю свідчить про підвищену вразливість до стресів і недостатню сформованість механізмів саморегуляції.

2.3. Програма психологічної корекції тривожності старших підлітків засобами арттерапії

Розроблення програми психологічної корекції тривожності старших підлітків зумовлене необхідністю пошуку ефективних, обґрунтованих і водночас доцільних підходів до гармонізації їх психоемоційного стану. Зважаючи на специфіку підліткового віку, що характеризується підвищеною емоційною чутливістю, нестабільністю самооцінки та значущістю міжособистісних взаємин, використання арттерапевтичних методів дає змогу забезпечити м'який вплив на особистість через залучення до творчої діяльності, що сприяє зниженню рівня тривожності, розвитку навичок емоційної саморегуляції, формуванню позитивного образу Я та підвищенню адаптаційних можливостей підлітків.

Водночас арттерапія створює безпечний простір для самовираження, у якому підліток може опрацювати власні переживання у символічній формі.

Теоретичне підґрунтя програми психологічної корекції тривожності старших підлітків засобами арттерапії формується на основі інтеграції сучасних психологічних підходів до розуміння природи тривожності, механізмів її виникнення та шляхів подолання. Важливу роль у цьому контексті відіграють уявлення про тривожність як багатовимірний феномен, що охоплює емоційний, когнітивний, поведінковий і психофізіологічний рівні функціонування особи. Відповідно, ефективна психокорекція має бути спрямована як на зниження інтенсивності тривожних переживань, так і на трансформацію способів їх усвідомлення, переживання та регуляції.

Однією з теоретичних основ програми виступає гуманістичний підхід, у межах якого особистість розглядається як активний суб'єкт власного розвитку, здатний до саморегуляції, самопізнання та самоздійснення. Згідно з цим підходом, тривожність трактується не тільки як негативний стан, а як сигнал про внутрішній дисбаланс, що потребує усвідомлення та інтеграції. Арттерапія у цьому контексті виступає як засіб створення безпечного середовища, у якому підліток може вільно виражати свої переживання, досліджувати власні емоції та знаходити нові способи їхнього осмислення.

Важливим теоретичним підґрунтям програми є психодинамічний підхід, який акцентує увагу на ролі несвідомих процесів у формуванні тривожності підлітків. Відповідно, тривожні переживання особистості можуть бути пов'язані з витісненими емоціями, внутрішніми конфліктами або незадоволеними потребами, що не усвідомлюються суб'єктом. Арттерапія дає змогу обійти механізми психологічного захисту та отримати доступ до глибинних шарів психіки через символічне вираження переживань. У процесі творчої діяльності підліток проєктує внутрішній зміст на художній образ, що створює можливість для його подальшого усвідомлення та опрацювання.

Когнітивно-поведінковий підхід як теоретичне підґрунтя програми має на меті виявлення та зміну неадаптивних мисленнєвих установок і поведінкових стратегій, що підтримують тривожність підлітка. У цьому контексті арттерапія

розглядається як засіб моделювання нових способів сприйняття та інтерпретації ситуацій, що дає змогу підлітку переосмислити власний досвід і сформувати більш конструктивні реакції. Через творчу діяльність відбувається інтеграція емоційного та когнітивного досвіду, що сприяє розвитку гнучкості мислення та підвищенню адаптивності поведінки підлітків.

Крім того, теоретичне підґрунтя програми спирається на уявлення про арттерапію як засіб активізації внутрішніх ресурсів особистості та розвитку її креативного потенціалу. Творчість у цьому контексті виступає як універсальний механізм адаптації, що дає змогу знаходити нові способи взаємодії з реальністю, подолання труднощів і самовираження. Тому арттерапевтичний процес сприяє інтеграції різних аспектів досвіду, розвитку саморегуляції підлітків, підвищенню психологічної стійкості та зниженню рівня їх тривожності.

Мета програми – зниження рівня тривожності підлітків та гармонізація їх психоемоційного стану через розвиток навичок емоційної саморегуляції, формування позитивного самосприйняття та підвищення рівня соціально-психологічної адаптації за допомогою арттерапевтичних засобів.

Завдання програми:

1. Сприяти зниженню інтенсивності тривожних переживань у старших підлітків.
2. Забезпечити умови для безпечного вираження емоцій і внутрішніх переживань у процесі творчої діяльності старших підлітків.
3. Розвивати здатність до усвідомлення старшими підлітками власних емоційних станів і причин їх виникнення.
4. Формувати у старших підлітків навички емоційної саморегуляції та зниження внутрішнього напруження.
5. Сприяти формуванню позитивного образу Я старших підлітків та підвищенню рівня їх самооцінки.
6. Зменшувати прояви невпевненості, страху оцінювання та залежності старших підлітків від думки оточуючих.
7. Покращувати комунікативні навички старших підлітків та здатність до ефективної взаємодії з однолітками.

Програма корекції тривожності старших підлітків реалізується у формі соціально-психологічного тренінгу, що забезпечує активну участь підлітків у процесі власного розвитку та створює умови для інтерактивного засвоєння психологічного досвіду. Тренінгова форма роботи є особливо ефективною у підлітковому віці, оскільки враховує потребу у спілкуванні, соціальній взаємодії та спільній діяльності, що виступає важливим чинником зниження тривожності.

В основі програми лежить система тренінгових занять, які побудовані за принципом поступового ускладнення та спрямовані на розвиток емоційної сфери, самопізнання і навичок саморегуляції. Зміст програми представлений різноманітними арттерапевтичними вправами, іграми, техніками творчого самовираження, що спрямовані на зниження рівня тривожності та розвиток внутрішніх ресурсів особистості. Використання малювання, колажів, а також метафоричних образів, рольових ігор та інших творчих форм діяльності дає змогу підліткам виражати складні емоції у символічній формі, що знижує психологічний опір і сприяє опрацюванню підлітками переживань.

Кожне тренінгове заняття має чітку структурну організацію, що охоплює три частини: організаційну, основну та підсумкову. Так, організаційна частина спрямована на створення сприятливого психологічного клімату, налаштування учасників на спільну роботу та актуалізацію їх емоційного стану. На цьому етапі використовуються вправи на знайомство, розігрів, зниження напруження та формування довіри в групі, що забезпечує включення підлітків у процес взаємодії. Особливу увагу приділяється встановленню правил роботи, що сприяє створенню безпечного простору, необхідного для відкритого самовираження.

Основна частина заняття передбачає виконання арттерапевтичних вправ, творчих завдань та інтерактивних технік, спрямованих на корекцію тривожності. У межах цього етапу підлітки залучаються до різних форм творчої діяльності, що дає змогу виражати емоції, усвідомлювати внутрішні переживання та формувати нові способи їх регуляції. Підсумкова частина заняття передбачає рефлексію досвіду, обговорення виконаних завдань та узагальнення результатів, що сприяє закріпленню позитивних змін. Така побудова тренінгових занять забезпечує логічну послідовність корекційного процесу та підвищує його ефективність.

Зміст та структуру програми психологічної корекції тривожності старших підлітків засобами арттерапії наведено у табл. 2.1.

Таблиця 2.1

**Програма психологічної корекції тривожності
старших підлітків засобами арттерапії**

Тема заняття	Мета заняття	Вправи та ігри
Заняття 1. «Я і мої емоції»	Сприяти усвідомленню та диференціації власних емоцій, формуванню здатності до їх вираження	Арттерапевтичні засоби, тренінгові ігри та вправи: «Кольори моїх емоцій» (малювання), «Емоційний автопортрет», «Емоційний термометр», «Намалюй свій настрій», гра «Вгадай емоцію»
Заняття 2. «Мої страхи у фарбах»	Виявлення та безпечно опрацювання страхів і тривожних переживань	Арттерапевтичні засоби, тренінгові ігри та вправи: «Мій страх» (малювання), «Перетвори страх» (арттерапія трансформації образу), «Страх у масці», «Спали страх» (символічне знищення), гра «Назви і відпусти»
Заняття 3. «Мій внутрішній ресурс»	Актуалізація внутрішніх ресурсів і позитивного досвіду	Арттерапевтичні засоби, тренінгові ігри та вправи: «Дерево ресурсів» (малювання), «Мій острів сили» (колаж), «Скринька підтримки» (арттерапія символів), «Я сильний, бо...», гра «Компліменти по колу»
Заняття 4. «Я та інші»	Розвиток комунікативних навичок та усвідомлення себе у взаємодії з іншими	Арттерапевтичні засоби, тренінгові ігри та вправи: «Ми разом» (груповий малюнок), «Мій соціальний простір» (схема/малюнок), «Рольова взаємодія», «Дзеркало», гра «Комплімент партнеру»
Заняття 5. «Образ мого Я»	Формування позитивного самосприйняття та підвищення самооцінки	Арттерапевтичні засоби, тренінгові ігри та вправи: «Автопортрет Я» (малювання), «Я-реальне і Я-ідеальне» (колаж), «Мій символ» (арттерапія), «Мое ім'я» (асоціації), гра «Мої сильні сторони»
Заняття 6. «Керую своїми емоціями»	Розвиток навичок емоційної саморегуляції	Арттерапевтичні засоби, тренінгові ігри та вправи: «Емоція в русі» (рухова арттерапія), «Малюю спокій», «Дихання кольором», «Мій стан до і після» (малюнок), гра «Стоп-емоція»
Заняття 7. «Мій безпечний простір»	Формування відчуття психологічної безпеки та внутрішньої стабільності	Арттерапевтичні засоби, тренінгові ігри та вправи: «Моє безпечне місце» (малювання), «Пісочна картина спокою» (пісочна терапія), «Мій захисний символ», «Кольори спокою», релаксаційна гра «Тиха хвиля»
Заняття 8. «Я долаю труднощі»	Формування конструктивних стратегій подолання проблем	Арттерапевтичні засоби, тренінгові ігри та вправи: «Мій шлях через труднощі» (малювання), «Казка про героя» (казкотерапія), «Сходи рішень» (арттерапія), «Що допомагає мені?», гра «Вихід є»

Заняття 9. «Моє майбутнє без тривоги»	Формування позитивного бачення майбутнього та зниження тривожних очікувань	Арттерапевтичні засоби, тренінгові ігри та вправи: «Колаж майбутнього», «Моє життя через 5 років» (малювання), «Лист у майбутнє» (письмова арттерапія), «Мрії у символах», гра «Мій день майбутнього»
Заняття 10. «Я змінююсь»	Усвідомлення особистісних змін і закріплення позитивного досвіду	Арттерапевтичні засоби, тренінгові ігри та вправи: «Я тоді і тепер» (малювання), «Мій шлях» (арттерапевтична стрічка життя), «Колаж змін», «Мій символ змін», гра «Що я беру з собою»

Охарактеризуємо сутнісний зміст занять програми психологічної корекції тривожності старших підлітків засобами арттерапії.

Заняття 1. «Я і мої емоції».

Метою заняття є формування у підлітків здатності до усвідомлення, розпізнавання та диференціації власних емоційних станів, а також розвиток навичок їх конструктивного вираження. На початковому етапі важливим є налаштування підлітків на роботу, зниження емоційної напруги та актуалізація їх поточного стану через інтерактивні техніки. Упродовж заняття забезпечується поступове занурення у внутрішній світ учасників через використання творчих і символічних засобів, що сприяють самопізнанню. Особлива увага приділяється формуванню рефлексивних умінь, що дають змогу підліткам усвідомлювати не тільки власні переживання, але й їх причини. Важливим є дотримання принципів добровільності, конфіденційності, прийняття.

У змістовому наповненні заняття використовуються арттерапевтичні та ігрові вправи, спрямовані на емоційне самовираження та розвиток емоційної чутливості. Зокрема, у вправі «Кольори моїх емоцій» підліткам пропонується відобразити власний емоційний стан через використання кольорової гами, що дає змогу символічно передати переживання, які складно вербалізувати. У межах техніки «Емоційний автопортрет» учасники створюють зображення себе через призму актуальних емоцій, що сприяє формуванню цілісного образу Я. Вправа «Емоційний термометр» використовується для розвитку здатності оцінювати інтенсивність власних переживань та відслідковувати їх зміни у процесі діяльності. Через завдання «Намалюй настрій» підлітки отримують можливість спонтанно виразити свої емоції у візуальній формі. Гра «Вгадай емоцію»

активізує процеси емоційного розпізнавання та емпатії, оскільки учасники мають ідентифікувати емоційні стани інших за невербальними проявами.

Заняття 2. «Мої страхи у фарбах».

Метою заняття є виявлення, усвідомлення та безпечно опрацювання страхів і тривожних переживань старших підлітків шляхом їх символічного вираження та трансформації. На початковому етапі важливим є зниження емоційної напруги та формування готовності до роботи з внутрішнім досвідом. Основна частина заняття спрямована на поступове наближення до усвідомлення страхів через символічні образи, що дає змогу обійти психологічні захисти та знизити інтенсивність переживань. Важливим організаційним принципом є добровільність участі у вправах, що забезпечує відчуття контролю над власним досвідом. У процесі роботи підлітки не тільки ідентифікують свої страхи, але й отримують можливість змінити ставлення до них.

Під час заняття використовуються арттерапевтичні техніки, спрямовані на символізацію, трансформацію страхів. Виконуючи вправу «Мій страх», підлітки зображують власні страхи у вигляді образів, що дає змогу винести їх із внутрішнього простору у зовнішній і таким чином зменшити їх емоційний вплив. Техніка «Перетвори страх» передбачає подальшу роботу з цими образами шляхом їх зміни, доповнення або трансформації у менш загрозливі форми, що сприяє переосмисленню переживань і формуванню почуття контролю. У межах вправи «Страх у масці» учасники створюють символічні маски, які уособлюють їх страхи, що дає змогу дистанціюватися від них і водночас їх зрозуміти. Вправа «Спали страх» має символічний характер і передбачає знищення зображення страху, що сприяє емоційному звільненню та зниженню напруження. Гра «Назви і відпусти» спрямована на вербалізацію страхів і їх подальше відпускання, що допомагає підліткам усвідомити, що страхи можна трансформувати.

Заняття 3. «Мій внутрішній ресурс».

Метою заняття є актуалізація внутрішніх ресурсів старших підлітків, формування уявлення про власні сильні сторони та розвиток здатності спиратися на них у подоланні тривожних станів. Організація заняття передбачає створення підтримувального та безпечного середовища, у якому підлітки можуть відкрито

досліджувати власні можливості, не відчуючи страху оцінювання. Основна частина заняття спрямована на усвідомлення внутрішніх і зовнішніх джерел підтримки, що забезпечують психологічну стійкість особистості. У процесі роботи підлітки вчаться ідентифікувати власні сильні сторони, позитивний досвід і значущі життєві опори. Важливим є також формування установки на прийняття себе та визнання власної цінності.

У змісті заняття використовуються арттерапевтичні вправи, спрямовані на візуалізацію та усвідомлення внутрішніх ресурсів. У вправі «Дерево ресурсів» підлітки створюють символічне зображення дерева, де кожен його елемент відображає певні особистісні якості, досягнення або джерела підтримки, що сприяє структуризації позитивного досвіду. Техніка «Мій острів сили» у формі колажу дає змогу учасникам візуалізувати безпечний простір, у якому вони відчують впевненість і спокій, що сприяє формуванню внутрішньої опори. У вправі «Скринька підтримки» підлітки символічно наповнюють «скриньку» образами, словами, предметами, що асоціюються з підтримкою, що допомагає закріпити відчуття ресурсності. Завдання «Я сильний, бо...» спрямоване на вербалізацію власних сильних сторін і позитивних якостей, що підсилює самооцінку. Гра «Компліменти по колу» сприяє формуванню позитивного зворотного зв'язку у групі, розвитку емпатії та взаємної підтримки.

Заняття 4. «Я та інші».

Метою заняття є розвиток комунікативних навичок старших підлітків, усвідомлення особливостей взаємодії з оточенням та формування більш конструктивних моделей міжособистісної поведінки. У межах організації заняття особлива увага приділяється створенню атмосфери довіри та прийняття, що є необхідною умовою для відкритої взаємодії учасників. Початковий етап спрямований на активізацію групової динаміки, встановлення контакту між підлітками та зниження бар'єрів у спілкуванні. Основна частина передбачає поступове занурення у проблематику міжособистісних відносин, аналіз власної ролі у взаємодії та усвідомлення впливу емоцій на спілкування. У процесі заняття підлітки отримують можливість дослідити власні установки щодо інших людей, а також розширити уявлення про способи побудови ефективних взаємин.

Зміст заняття наповнюється вправами, які поєднують арттерапевтичні та інтерактивні методи, спрямовані на дослідження соціальних зв'язків. У вправі «Ми разом» підлітки створюють спільний малюнок, що символізує групову єдність і дає змогу відчувати себе частиною колективу. Завдання «Мій соціальний простір» передбачає зображення значущих людей і власного місця серед них, що сприяє усвідомленню структури міжособистісних відносин. У межах вправи «Рольова взаємодія» учасники відтворюють типові соціальні ситуації, що дає змогу дослідити різні моделі поведінки та знайти більш конструктивні способи реагування. Вправа «Дзеркало» спрямована на розвиток емпатії та здатності розуміти емоційні стани іншого через відображення його поведінки. Гра «Комплімент партнеру» сприяє формуванню позитивного ставлення до інших, розвитку навичок підтримки та зміцненню міжособистісних зв'язків.

Заняття 5. «Образ мого Я».

Метою заняття є формування позитивного самосприйняття старших підлітків, розвиток цілісного уявлення про себе та підвищення рівня самооцінки як важливого чинника зниження тривожності. На початковому етапі важливо забезпечити емоційне налаштування на роботу із власним Я, знизити рівень напруження та актуалізувати позитивні переживання. Основна частина заняття спрямована на осмислення власної ідентичності, зіставлення уявлень про себе та очікувань, а також виявлення сильних і вразливих сторін особистості. У процесі роботи підлітки поступово переходять від поверхневих характеристик до більш глибокого саморозуміння, що сприяє формуванню реалістичного й водночас позитивного образу Я. Особливу роль відіграє підтримка з боку групи, яка підсилює відчуття прийняття і значущості. Завершальна частина заняття передбачає рефлексію отриманого досвіду, узагальнення нових уявлень про себе.

Зміст заняття наповнюється арттерапевтичними вправами, що сприяють символічному відображенню образу Я. У вправі «Автопортрет Я» підлітки створюють зображення себе, що відображає їх стан і самосприйняття, дає змогу усвідомити власні особливості. Завдання «Я-реальне і Я-ідеальне» у формі колажу допомагає порівняти уявлення про себе із бажаним образом, що сприяє виявленню внутрішніх суперечностей і напрямів розвитку. У вправі «Мій

символ» учасники обирають образ, який відображає їх сутність. Завдання «Моє ім'я» передбачає асоціативне осмислення власного імені, що допомагає учням усвідомити свою індивідуальність і значущість. Гра «Мої сильні сторони» спрямована на вербалізацію позитивних якостей і отримання підтримки від групи, що підсилює самооцінку підлітків.

Заняття 6. «Керую своїми емоціями».

Метою заняття є формування у підлітків навичок емоційної саморегуляції, усвідомлення механізмів виникнення емоційних реакцій та оволодіння способами їх контролю. Організація заняття передбачає поєднання активних і релаксаційних технік, що дає змогу не тільки усвідомити власні емоції, але й навчитися їх регулювати у різних ситуаціях. Початковий етап спрямований на актуалізацію емоційного стану учасників і створення довірливої атмосфери, у якій підлітки можуть відкрито працювати з власними переживаннями. Основна частина заняття передбачає поступове занурення у процес саморегуляції через поєднання тілесного, емоційного та когнітивного досвіду. У процесі роботи підлітки отримують можливість усвідомити, як змінюється їх стан під впливом різних дій і технік. Важливим організаційним аспектом є чергування активних і спокійних форм діяльності, що сприяє більш ефективному засвоєнню навичок.

На занятті використовуються вправи, що поєднують арттерапевтичні та тілесно-орієнтовані техніки саморегуляції. У вправі «Емоція в русі» підлітки виражають різні емоційні стани через рух, що дає змогу усвідомити тілесні прояви емоцій і знизити напруження. Техніка «Малюю спокій» передбачає створення підлітками зображення, яке асоціюється зі станом рівноваги. У вправі «Дихання кольором» учасники поєднують уявні образи кольору з дихальними техніками, що дає змогу знизити рівень тривожності та стабілізувати емоційний стан. Завдання «Мій стан до і після» передбачає порівняльне зображення емоційного стану на початку і наприкінці вправ, що сприяє усвідомленню змін. Гра «Стоп-емоція» спрямована на формування навички зупинки імпульсивної реакції та переключення уваги на більш конструктивні способи поведінки.

Заняття 7. «Мій безпечний простір».

Метою заняття є формування у старших підлітків відчуття психологічної безпеки, внутрішньої стабільності та здатності створювати і підтримувати стан спокою у стресових ситуаціях. Організація передбачає створення максимально комфортної, довірливої атмосфери, у якій учасники можуть зосередитися на власних відчуттях і внутрішньому стані. Початковий етап спрямований на зниження напруження. Основна частина заняття орієнтована на формування уявлення про внутрішній «безпечний простір» як психологічний ресурс, до якого підліток може звертатися у складних ситуаціях. У процесі роботи підлітки вчаться усвідомлювати свої потреби у захищеності, спокої та стабільності, а також знаходити способи їх задоволення. Особливу увагу приділяють розвитку здатності до самозаспокоєння та внутрішньої опори.

Зміст заняття наповнюється арттерапевтичними вправами, спрямованими на створення і закріплення образу безпечного простору. У вправі «Моє безпечне місце» підлітки створюють малюнок, що відображає уявний простір, де вони почуваються захищено і спокійно, що сприяє формуванню позитивного внутрішнього образу. Техніка «Пісочна картина спокою» передбачає створення композиції у піску, яка символізує гармонію та стабільність, що має додатковий сенсорний заспокійливий ефект. У вправі «Мій захисний символ» учасники створюють образ, який асоціюється із підтримкою, що може використовуватися як внутрішній ресурс. Завдання «Кольори спокою» передбачає вибір і поєднання кольорів, які викликають відчуття рівноваги, що сприяє емоційній регуляції. Релаксаційна гра «Тиха хвиля» спрямована на зниження психоемоційного напруження через поєднання уяви, дихання та плавних рухів.

Заняття 8. «Я долаю труднощі».

Метою є формування у підлітків конструктивних стратегій подолання труднощів, розвиток стресостійкості та впевненості у власних можливостях. Організація заняття передбачає створення підтримувального середовища, у якому підлітки можуть безпечно досліджувати власний досвід подолання проблем і переосмислювати його. Початковий етап спрямований на актуалізацію попереднього досвіду учасників, зокрема ситуацій, у яких їм доводилося долати

труднощі, що дає змогу сформувати основу для подальшої роботи. Основна частина заняття орієнтована на усвідомлення індивідуальних способів реагування на складні життєві обставини та пошук більш ефективних стратегій.

У змісті заняття використовуються вправи, спрямовані на символічне осмислення труднощів і пошук шляхів їх подолання. У вправі «Мій шлях через труднощі» підлітки створюють малюнок, що відображає їх життєвий шлях із перешкодами та способами їх подолання, що сприяє усвідомленню власного досвіду. Техніка «Казка про героя» передбачає створення або аналіз історії, у якій персонаж долає труднощі, що дає змогу символічно відобразити власні переживання та знайти нові рішення. У вправі «Сходи рішень» учасники візуалізують послідовність дій, які допомагають подолати проблему. Завдання «Що допомагає мені?» спрямоване на усвідомлення внутрішніх і зовнішніх ресурсів, що підтримують у складних ситуаціях. Гра «Вихід є» активізує пошук альтернативних рішень і формує переконання підлітків у наявності різних способів подолання життєвих труднощів.

Заняття 9. «Моє майбутнє без тривоги».

Метою заняття є формування у старших підлітків позитивного образу майбутнього, зниження тривожних очікувань та розвиток здатності до життєвого планування. Організація заняття передбачає створення атмосфери психологічної підтримки, у якій підлітки можуть безпечно досліджувати власні уявлення про майбутнє та пов'язані з ним переживання. На початковому етапі важливо актуалізувати емоційне ставлення учасників до свого майбутнього, зокрема виявити наявні страхи, сумніви або невизначеність. Основна частина заняття спрямована на трансформацію тривожних уявлень у більш конструктивні та оптимістичні, що сприяє підвищенню внутрішньої впевненості. У процесі роботи підлітки отримують можливість усвідомити власні цілі, бажання та життєві орієнтири, що знижує рівень невизначеності. Важливим принципом є підтримка бачення кожного учасника без нав'язування зовнішніх очікувань.

Зміст заняття наповнюється арттерапевтичними вправами, спрямованими на візуалізацію бажаного майбутнього та його емоційне прийняття. У вправі «Колаж майбутнього» підлітки створюють образи свого майбутнього через

поєднання різних символів і зображень, що дає змогу структурувати життєві цілі та мрії. Техніка «Моє життя через 5 років» передбачає створення малюнка, який відображає уявлення про себе у майбутньому, що сприяє конкретизації життєвих перспектив. У вправі «Лист у майбутнє» учасники звертаються до себе у майбутньому, що допомагає усвідомити власні очікування та цінності. Завдання «Мрії у символах» дає змогу представити бажання у метафоричній формі, що полегшує їх емоційне переживання. Гра «Мій день майбутнього» передбачає моделювання типового дня у бажаному майбутньому, що сприяє формуванню відчуття реалістичності та досяжності цілей.

Заняття 10. «Я змінююсь».

Метою заняття є усвідомлення старшими підлітками особистісних змін, що відбулися у процесі проходження програми, закріплення позитивного досвіду та формування внутрішньої готовності до саморозвитку. На початковому етапі актуалізується досвід попередніх занять, що сприяє усвідомленню динаміки змін у емоційному стані, самосприйнятті та поведінці. Основна частина заняття спрямована на інтеграцію отриманих знань, умінь і переживань у цілісну систему особистісного досвіду. У процесі роботи підлітки мають можливість порівняти себе «до» і «після», що сприяє формуванню відчуття власного розвитку.

Заняття наповнюється арттерапевтичними вправами, спрямованими на символічне відображення змін. У вправі «Я тоді і тепер» підлітки створюють порівняльні зображення себе до і після програми, що дає змогу візуалізувати динаміку. Техніка «Мій шлях» передбачає створення символічної стрічки життя або малюнка, який відображає пройдений шлях, труднощі та досягнення, що сприяє інтеграції досвіду. У вправі «Колаж змін» учасники поєднують образи, які символізують їх розвиток, що допомагає усвідомити трансформації. Завдання «Мій символ змін» передбачає створення образу, який уособлює особистісне зростання. Гра «Що я беру з собою» дає змогу вербалізувати отримані знання, уміння та переживання, які учасники готові використовувати у майбутньому.

Прогнозовані результати реалізації програми психологічної корекції тривожності старших підлітків засобами арттерапії охоплюють комплексні зміни у різних сферах. Передусім очікується зниження загального рівня тривожності,

що проявлятиметься у зменшенні внутрішнього напруження, зниженні частоти і інтенсивності тривожних переживань, а також у підвищенні емоційної стабільності. Позитивна динаміка передбачається і у розвитку здатності до усвідомлення власних емоцій, їх диференціації та вербалізації, що сприятиме більш конструктивному переживанню складних емоційних станів. У підлітків формуватимуться навички емоційної регуляції, що дасть змогу контролювати власні реакції у ситуаціях стресу та уникати дезадаптивних форм поведінки.

У когнітивній сфері прогнозується трансформація неадаптивних установок і тривожних очікувань у бік більш реалістичного та конструктивного сприйняття життєвих ситуацій. Підлітки навчатимуться переосмислювати власний досвід, зменшувати тенденцію до перебільшення та формувати позитивне бачення майбутнього. Важливим результатом стане підвищення рівня самоприйняття та самооцінки, що проявлятиметься у більшій впевненості у власних можливостях, зниженні залежності від зовнішнього оцінювання та формуванні цілісного образу Я. Очікується також зростання рівня рефлексивності, що дозволить підліткам краще розуміти власні переживання та регулювати поведінку.

У поведінковій прогнозується покращення комунікативних навичок учнів, розвиток емпатії та здатності до конструктивної взаємодії з оточенням. Підлітки стануть більш відкритими до спілкування, менш схильними до уникання соціальних ситуацій і здатними до встановлення довірливих міжособистісних відносин. Очікується підвищення рівня соціально-психологічної адаптації, що проявлятиметься в ефективному пристосуванні до вимог середовища.

Отже, програма психологічної корекції тривожності старших підлітків засобами арттерапії забезпечує цілісний вплив особистість. Її реалізація у формі тренінгу з використанням різноманітних арттерапевтичних технік створює умови для безпечного самовираження, усвідомлення та опрацювання внутрішніх переживань. Структурованість занять, їх послідовність та орієнтація на активну участь підлітків забезпечують ефективність корекційного процесу та сприяють формуванню стійких навичок саморегуляції. Очікувані результати програми пов'язані зі зниженням рівня тривожності, підвищенням самооцінки, розвитком комунікативних умінь і покращенням адаптації підлітків.

ВИСНОВКИ

Теоретичне обґрунтування та емпіричне дослідження особливостей тривожності старших підлітків дало змогу розробити програму її психологічної корекції засобами арттерапії й зробити такі висновки.

1. Проаналізовано наукові підходи до визначення сутності, структури та проявів тривожності особистості. Узагальнення положень психодинамічного, гуманістичного, когнітивного, біологічного, соціально-психологічного підходів дало нам змогу визначити тривожність як інтегративну рису, що відображає як ситуативні реакції на загрозові або невизначені обставини, так і відносно стійку схильність до переживання тривоги. Прояви тривожності варіюють залежно від індивідуальних рис особистості та умов середовища, набуваючи як адаптивного, так і дезадаптивного характеру. Тривожність постає і як негативний емоційний стан, і як функціональний механізм реагування, який за певних умов може сприяти мобілізації ресурсів особистості, однак при надмірній інтенсивності призводить до порушення психічного функціонування та соціальної адаптації.

2. Визначено психологічні особливості тривожності у старшому підлітковому віці. Виявлено, що її специфіка зумовлена інтенсивними процесами особистісного становлення, формуванням ідентичності підлітка, нестабільністю самооцінки та підвищеною значущістю міжособистісних відносин. У цьому віці тривожність пов'язана з переживанням невпевненості у власних можливостях, страхом соціального оцінювання, невизначеністю майбутнього та труднощами самовизначення. Встановлено, що підлітки характеризуються підвищеною емоційною чутливістю, що зумовлює інтенсивність тривожних реакцій навіть у відносно нейтральних ситуаціях. Водночас недостатня сформованість навичок саморегуляції ускладнює процес подолання тривожності, що може призводити до виникнення дезадаптивних форм поведінки. Значущу роль відіграють також соціальні чинники, зокрема вплив однолітків, навчальне навантаження та сімейне середовище, які можуть посилювати і знижувати рівень тривожності.

3. Охарактеризовано можливості арттерапії як засобу психокорекції тривожності у старшому підлітковому віці. Її потенціал зумовлений можливістю

опосередкованого, символічного вираження внутрішніх переживань підлітка через художню діяльність, що дає змогу обійти психологічні захисти та знизити емоційний опір. Серед арттерапевтичних технік провідне місце посідають ізотерапія (малювання), колажування, казкотерапія, метафоричні образи, музикотерапія, тілесно-рухові вправи та ін. Встановлено, що арттерапевтичні техніки сприяють зниженню інтенсивності тривожних переживань, а також розвитку навичок емоційної саморегуляції, підвищенню рівня самоприйняття та формуванню позитивного образу Я. Важливо, що арттерапія відповідає віковим особливостям підлітків, зокрема їх потребі у самовираженні, творчій активності та емоційному досвіді, що підвищує їх мотивацію до участі у корекційному процесі. Крім того, використання групових форм арттерапії сприяє розвитку комунікативних навичок, емпатії та здатності підлітків до соціальної взаємодії.

4. Проведено емпіричне дослідження особливостей тривожності старших підлітків, проаналізувати його результати. Узагальнення даних, отриманих за допомогою комплексу психодіагностичних методик, засвідчило наявність специфічних особливостей прояву тривожності у старших підлітків. За шкалою тривожності Ч. Спілбергера – Ю. Ханіна встановлено, що високий рівень особистісної тривожності притаманний 32%, середній – 38%, низький – 30%, тоді як реактивна тривожність має ще більш виражений характер: високий рівень – 36%, середній – 40%, низький – 24%, що свідчить про значну чутливість підлітків до ситуативних негативних впливів. Застосування шкали Дж. Тейлор дозволило деталізувати структуру тривожності: дуже високий рівень виявлено у 14% підлітків, високий – у 22%, середній з тенденцією до підвищення – у 34%, середній з тенденцією до зниження – у 18%, низький – у 12%, що підтверджує наявність значної частки підлітків із вираженими тривожними переживаннями. За методикою «Самооцінка психічних станів» Г. Айзенка встановлено, що високий рівень тривожності мають 24% досліджуваних, середній – 48%, низький – 28%; при цьому фрустрація розподілилася таким чином: високий рівень – 18%, середній – 46%, низький – 36%; агресивність: високий рівень – 28%, середній – 38%, низький – 34%; ригідність: високий рівень – 12%, середній – 34%, низький – 54%, що свідчить про домінування помірних показників із тенденцією до

емоційної напруженості. Результати використання К. Роджерса – Р. Даймонда показали, що знижений рівень адаптації характерний для 60% підлітків, тоді як нормативний – для 40%, що супроводжується високими показниками неприйняття себе (22,1), неприйняття інших (21,8), емоційного дискомфорту (22,7), зовнішнього контролю (23,6) та ескапізму (21,5). Узагальнення результатів за всіма методиками дозволило виокремити три рівні тривожності: низький рівень зафіксовано у 26% старших підлітків, середній – у 44%, високий – у 30%, що свідчить про переважання помірної тривожності з наявністю значної групи ризику, для якої характерні дезадаптивні емоційні стани, що потребують цілеспрямованої психокорекційної роботи.

5. Розроблено програму психокорекції тривожності у старшому підлітковому віці засобами арттерапії. Розроблена програма спрямована на гармонізацію психоемоційного стану підлітків, зниження рівня тривожності та покращення їх соціально-психологічної адаптації. Програма реалізується у формі соціально-психологічного тренінгу, що забезпечує активну участь підлітків, поступовість і системність психокорекційного процесу, а також охоплює структуровані заняття з організаційною, основною та підсумковою частинами. Її зміст наповнений різними засобами арттерапії, зокрема ізотерапією (малюванням), колажуванням, казкотерапією, музикотерапією, пісочною терапією, елементами рухової та символічної творчої діяльності, що дає змогу здійснювати вплив на емоційну, когнітивну та поведінкову сфери особистості. Застосування цих засобів забезпечує можливість самовираження учасників, а також усвідомлення і трансформації тривожних переживань, розвитку навичок саморегуляції, підвищення рівня позитивного самоприйняття. Структурованість, варіативність і орієнтація програми на вікові особливості забезпечують можливість ефективного використання у практичній діяльності психолога.

Перспективи подальших досліджень полягають у емпіричній перевірці ефективності розробленої програми та в розширенні спектра арттерапевтичних засобів для підвищення результативності психокорекції тривожності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андрейчин С. Р. Система впровадження арт-методів у роботі практичного психолога. *Практична психологія та соціальна робота*. 2009. № 5. С. 13-18.
2. Антропов Ю.Ф., Шевченко Ю.С. Психосоматичні розлади і патологічні звичні дії у дітей та підлітків. Київ : Клас, 2009. 304 с.
3. Артеменко Є. Теоретичний аналіз співвідношення понять «тривога» та «тривожність» особистості. *Освіта і наука*. 2021. С. 22-26.
4. Бабій І. В. Теорія і практика арт-терапії : навч.-метод. посіб. Умань : Алмі, 2014. 75 с.
5. Бастун Н. Індивідуальний підхід до учнів з високою тривожністю. *Психолог*. 2003. № 33. С. 18-20.
6. Белей М. Д., Тодорів Л. Д. Основи діагностичної психології. Івано-Франківськ : Тіповіт, 2008. 296 с.
7. Бернацька О. Б. Арт-терапія у вихованні самостійності підлітків. Київ : Редакції загальнопед. газет, 2012. 118 с.
8. Булах І., Кузьменко С. Психологічні особливості шкільної тривожності сучасних підлітків. *Міжнародний науковий форум : соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент*. 2011. Вип. 7. С. 150-157.
9. Вереніч Н. Особливості тривожності сучасних підлітків. *Психолог*. 2004. №23-24. С. 41-42.
10. Вікова та педагогічна психологія : навч. посіб. / за ред. О.В. Скрипченко, Л.В. Долинської, З.В. Огороднійчук та ін. К. : Каравела, 2007. 344 с.
11. Вознесенська О. Арт-терапія в роботі практичного психолога : використання арт-технологій в освіті. Київ : Шкільний світ, 2007. 120 с.
12. Волошок О.В. Особистісні чинники тривожності підлітків. *Вісник Одеського національного університету. Психологія*. 2012. Вип. 8. С. 479-484.
13. Газолишин В. Арт-терапія : мистецтво бачити. Херсон, 2007. 75 с.

- 14.Галієва О. М. Диференціація понять «тривога» та «тривожність». *Психологія та соціальна робота*. 2019. №24 (49). С. 22-29.
- 15.Городняк І. В. Вивчення тривожності крізь призму соціального досвіду школяра. *Вісник Одеського національного університету*. 208. Т. 13, вип. 5. С. 290-294.
- 16.Деркач О. Педагогіка творчості : арт-терапія та казкотерапія на допомогу вчителю, вихователю, практичному психологу. Вінниця : ВДПУ, 2009. 95 с.
- 17.Дмитренко А. К., Чуйко Г. В. Основи гуманістичної психології : навч.-метод. посіб. Чернівці : Прут, 2012. 282 с.
- 18.Докторович М. О. Арт-терапія в діяльності психолога та соціального педагога. Київ : Редакції загальнопедагогічних газет, 2014. 97 с.
- 19.Євдокімова О. О. Історія психології : навч. посіб. Харків : Харків. нац. ун-т внутр. Справ, 2020. 320 с.
- 20.Єгонська Н. Криза підліткового періоду. *Практична психологія та соціальна робота*. 2002. № 4. С. 14-15.
- 21.Жизномірска О.Я. Психологічні особливості самоствердження молодших та старших підлітків : дис. ... канд. психол. наук. Київ, 2010. 214 с.
- 22.Золотарьова А. Арт-терапевтичні ігри як засіб оздоровлення молодших школярів. *Мистецтво та освіта*. 2011. №4. С. 28-41.
- 23.Іванова Т.В. Тривога як психологічний феномен. *Соціально-гуманітарні аспекти розвитку сучасного суспільства : матеріали Всеукраїнської наукової конференції викладачів, аспірантів, співробітників та студентів (м. Суми, 23-24 квітня 2015 року)*. Суми : СумДУ, 2015. С. 237-239.
- 24.Історія психології : від античності до початку ХХІ століття : навч. посіб. / авт.-уклад. О. П. Коханова. Київ : Інтерсервіс, 2016. 235 с.
- 25.Історія психології : навчальний посібник / уклад. Н. В. Гриньова. Умань : Візаві, 2012. 209 с.
- 26.Карпенко Є. Методи сучасної психотерапії : навч. посіб. Дрогобич : Посвіт, 2015. 312 с.
- 27.Качаєва А. Шкільна тривожність : її вплив на розвиток учня. *Психолог*. 2010. № 13. С. 4-5.

- 28.Кириленко Т. С. Психологія : емоційна сфера особистості : навч. посіб. Київ : Либідь, 2007. 253 с.
- 29.Клименко П.Л. Психологічна характеристика особливостей прояву тривожності учнів. *Проблеми загальної і педагогічної психології*. 2010. Том 1. Ч. 3. С. 50-53.
- 30.Ковальчук З. Я. Історія психології : курс лекцій. Частина 2. Львів : ЛьвДУВС, 2013. 344 с.
- 31.Колесник М. Тривога та депресія очима фахівців різних спеціальностей. *Український медичний часопис*. 2019. №5(1). С. 49-51.
- 32.Кондаш А. Хвилювання : страх перед випробуванням. Київ : Знання, 1981. 170 с.
- 33.Кондрицька О.І. Арт-методи в організації особистісно орієнтованого середовища : методичні рекомендації. Ізмаїл : РВВ, 2005. 64 с
- 34.Корольчук М. С., Осьодло В. І. Психодіагностика : навч. посіб. Київ : Ельга, Ніка-Центр, 2004. 400 с.
- 35.Кошлань І. Г. Психологічні особливості емоційності підлітків та стилі сімейного виховання : дис... канд. психол. наук. Київ, 2015. 259 с.
- 36.Крайнюк В.М. Проективний підхід у дослідженні тривожності. *Науковий вісник ВДУ*. 2008. № 4. С. 166-168.
- 37.Крет М. В., Левчук Н. О. Арт-терапія як чинник впливу на психоемоційний стан особистості. *Нова педагогічна думка*. 2021. №2. С. 164-168.
- 38.Кузікова С. Б. Теорія і практика вікової психокорекції : навч. посіб. Суми : Університетська книга, 2008. 384 с.
- 39.Кутіщенко В. П., Ставицька С. О. Психологія розвитку та вікова психологія : навчальний посібник. Київ : Каравела, 2012. 448 с.
- 40.Куцин Е. К. Формування арт-терапевтичної компетентності майбутніх учителів в процесі професійної підготовки : дис. ... докт. філос. за спец. 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями). Мукачево, 2021. 315 с.
- 41.Лавров Р.Т. Аналіз тривожності підлітків. *Проблеми загальної та педагогічної психології : збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. Костюка*. 2003. Т. 5, ч. 2. С. 6-10.

- 42.Лановенко Ю. Типологія адаптаційного подолання кризи підліткового віку. *Соціальна психологія*. 2014. № 6. С. 137-145.
- 43.Литвинчук Л. Особливості корекційного впливу арт-терапії. *Проблеми сучасної психології*. 2019. Вип. 15. С. 26-34.
- 44.Локарева Г. В. Можливості використання арт-терапії в загальноосвітніх закладах. *Мистецтво та освіта*. 2016. № 4. С. 7-11.
- 45.Мазур А. В. Тривожність як психологічна проблема особистості. *Практична психологія та соціальна робота*. 2012. №3. С. 13-17.
- 46.Мей Р. Проблема тривожності. Львів : Світ, 2011. 431с.
- 47.Мінаєва А. Корекція підвищеної тривожності у дітей і підлітків. *Психологічна газета*. 2007. № 22. С. 2-10.
- 48.Мокрій М., Франкова І. Тривога у дітей і підлітків : шляхи подолання. *Psychosomatic Medicine and General Practice*. 2018. №3 (3). С. 101-106.
- 49.Моргун В. Ф., Тітов І. Г. Основи психологічної діагностики : навч. посіб. Київ : Слово, 2009. 464 с.
- 50.Мудрак І. А. Психологічні особливості тривожності депривованих підлітків-колоністів : монографія. Луцьк : Іванюк, 2014. 279 с.
- 51.Нестеренко В. О. Проблема співвідношення захисних механізмів особистості та тривожності. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: педагогічні та психологічні науки*. 2019. № 51. С. 159-169.
- 52.Омельченко Я., Кісарчук З. Психологічна допомога дітям з тривожними станами. Київ : Шкільний світ, 2008. 112 с.
- 53.Осадько О. Страх тривоги : специфіка психологічної допомоги. *Психолог*. 2014. № 13. С. 9-12.
- 54.Павелків Р. В. Вікова психологія : підручник. Київ : Кондор, 2015. 469 с.
- 55.Погорільська Н. І., Синельникова Р. Ю. Історія психології : навчальний посібник. Київ : Київський університет, 2021. 223 с.
- 56.Поліщук В.М. Вікові кризи в підлітковому і юнацькому віці : базові симптомокомплекси : монографія. Суми : Університетська книга, 2012. 478 с.

- 57.Полякова Г. Подолання тривожності в шкільному середовищі. *Психолог.* 2005. № 2. С. 10-13.
- 58.Прасол Д.В. Психодіагностика та корекція в роботі шкільного психолога : метод. посіб. Миколаїв : Кріт, 2009. 235 с.
- 59.Прахова С. А. Тривожність у предикторній структурі фрустраційних станів школярів різних вікових груп. *Проблеми сучасної психології: зб. наук. праць КПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. Костюка.* Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2018. Вип. 41. С. 302-313.
- 60.Психологічна енциклопедія / авт.-упоряд. О. М. Степанов. Київ : Академ-видав, 2006. 424 с.
- 61.Психологічний словник / авт.-уклад. В. В. Синявський, О. П. Сергєєнкова. Київ : Наук. світ, 2007. 274 с.
- 62.Психологу для роботи : діагностичні методики : збірник / за ред. М. Лемак, В. Петрищевої. Ужгород : Вид. Олександри Гаркуші, 2011. 616 с.
- 63.Рева О. М. Формування емоційної стійкості у ранньому юнацькому віці : дис... канд. психол. наук. Київ, 2014. 261 с.
- 64.Романенко Н. Діагностика шкільної тривожності. *Психолог.* 2008. № 9. С. 27-33.
- 65.Роменець В.А., Маноха І.П. Історія психології ХХ століття : навчальний посібник. Київ : Либідь, 2017. 1056 с.
- 66.Ружинська О.В. Подолання шкільної тривожності учнів підліткового віку. *Практична психологія та соціальна робота.* 2019. № 9. С. 27-33.
- 67.Савчин М.В., Василенко Л.П. Вікова психологія : навчальний посібник. Київ : Академія, 2021. 376 с.
- 68.Свіденська Г. Психологічний тренінг як засіб зниження рівня тривожності. *Практична психологія та соціальна робота.* 2008. №9. С. 34-46.
- 69.Семчук С. Вплив тривожності на становлення особистості підлітка. *Соціальна педагогіка: теорія і практика.* 2008. № 1. С. 18-22.
- 70.Сергєєнкова О.П., Столярчук О.А., Коханова О.П., Пасєка О.В. Вікова психологія : навч. посіб. Київ : Центр учбової літератури, 2012. 376 с.

- 71.Сисун М. Програма корекції шкільної тривожності в підлітків. *Підліток : як йому допомогти*. Київ : Редакції загальнопед. газет, 2004. С. 65-90.
- 72.Ставицька С.О. Прояв та подолання особистісної тривожності у школярів. *Психологія*. 2018. С. 168-173.
- 73.Терлецька Л. Г. Вікова психологія і психодіагностика : підручник. Київ : Слово, 2013. 606 с.
- 74.Тертична Н.А. Історія психології : навчальний посібник. Київ : Книга плюс, 2018. 352 с.
- 75.Томчук С., Томчук М. Психологія тривоги, страху та агресії особистості в освітньому процесі : монографія. Вінниця : ВАНУ, 2018. 200 с.
- 76.Федій О. А. Естетотерапія : навч. посіб. Київ : Центр учбової літератури, 2012. 304 с.
- 77.Фрейд З. Психологія несвідомого. Київ : Академія, 2018. 442 с.
- 78.Фромм Е. Втеча від свободи. Харків : КСД, 2019. 288 с.
- 79.Хомич Г.О., Виногородський А.М., Сабанадзе І.О. Соціально-психологічні аспекти подолання тривожності учнів. Київ : УДПУ ім. М. Драгоманова, 1997. 180 с.
- 80.Хорні К. Невроз і особистісне зростання. Боротьба за самореалізацію. Київ : Академія, 2019. 326 с.
- 81.Шапар В. Б. Сучасний тлумачний психологічний словник. Харків: Прапор, 2007. 640 с.
- 82.Шевченко Н. Ф., Калюжна Є. М. Гіперфункція тривожності у підлітків: превентивна стратегія. *Практична психологія та соціальна робота*. 2007. № 7 (100). С. 17-22.
- 83.Ясточкіна І. А. Психологічні чинники виникнення та корекція особистісної тривожності у ранньому юнацькому віці : дис. ... канд. псих. наук. Київ, 2011. 264 с.
- 84.Яценко Т. Арт-терапевтичні технології в роботі психолога. Київ : Марич, 2009. 68 с.
- 85.Яценко Т. С. Основи глибинної психокорекції: феноменологія, теорія і практика : навч. посіб. Київ : Вища школа, 2006. 382 с.

ДОДАТКИ

Додаток А

Програма психологічної корекції тривожності старших підлітків засобами арттерапії

Заняття 1

Тема. Я і мої емоції

Мета: сформувати у старших підлітків здатність до усвідомлення, розпізнавання та диференціації власних емоцій, сприяти розвитку навичок їх конструктивного вираження та зниженню емоційного напруження.

Хід заняття

1. Організаційна частина

Заняття розпочинається з привітання та встановлення доброзичливої, довірливої атмосфери, що є необхідною умовою ефективної групової роботи. Тренер пропонує учасникам коротко представити свій емоційний стан через метафору або асоціацію, що дає змогу активізувати рефлексію і налаштуватися на внутрішню роботу.

– Я сьогодні як легкий вітер.

– У мене стан, як перед грозою.

Після цього обговорюються правила взаємодії у групі, зокрема повага до висловлювань інших, відсутність критики та збереження конфіденційності. Тренер підкреслює значущість теми заняття, акцентуючи увагу на ролі емоцій у житті людини та їх зв'язку з тривожністю. Для первинної діагностики стану учасників використовується умовна шкала «Емоційний термометр», де кожен визначає рівень свого емоційного напруження, позначаючи його жестом або словесно. Це дає змогу усвідомити власний стан і створює основу для роботи.

2. Основна частина

Учасникам роздаються аркуші паперу та набір кольорових матеріалів, після чого їм пропонується обрати кольори, які асоціюються з їхнім поточним емоційним станом, і відобразити його у довільній формі без обмежень щодо

змісту чи техніки виконання. Після завершення роботи кожен має можливість презентувати свій малюнок, пояснюючи вибір кольорів і образів.

– Я використав синій, бо він для мене спокійний.

– Червоний показує, що я напружений.

Наступне завдання полягає у створенні зображення себе через емоції: учасникам пропонується намалювати себе не у фізичному, а у внутрішньому вимірі, передаючи на папері ті переживання, які вони відчувають найчастіше. Після виконання роботи тренер ставить запитання, що допомагають глибше усвідомити зміст малюнка. У процесі вільного малювання настрою учасники без попередніх інструкцій передають свій стан, що сприяє спонтанному емоційному вираженню. Групова гра передбачає демонстрацію емоцій без слів: один учасник виражає певний емоційний стан за допомогою міміки та жестів, а інші намагаються його розпізнати, що активізує емпатію і здатність до емоційного розуміння. Після виконання вправ проводиться обговорення, у межах якого учасники діляться своїми відчуттями і спостереженнями.

3. Рефлексія та підсумок

У завершальній частині тренер пропонує учасникам відповісти на питання:

– Що нового ви помітили у своїх емоціях?

– Чи змінився ваш стан під час заняття?

Можливі відповіді:

– Я зрозумів, що можу краще відчувати себе.

– Мені стало спокійніше після малювання.

Підсумовуючи, тренер наголошує, що усвідомлення емоцій є важливим кроком до їх регуляції, і підкреслює необхідність прийняття будь-яких переживань як частини внутрішнього досвіду. Заняття завершується подякою учасникам за відкритість і активність.

Заняття 2

Тема. Мої страхи у фарбах

Мета: сприяти усвідомленню, вербалізації та безпечному опрацюванню страхів і тривожних переживань, зниженню їх інтенсивності та формуванню відчуття контролю над ними.

Хід заняття

1. Організаційна частина

На початку заняття тренер вітає учасників і пропонує коротке коло актуалізації стану, у межах якого кожен описує свій настрій через образ або символ, що допомагає налаштуватися на внутрішню роботу.

— Я сьогодні як тінь.

— У мене стан, як хвилі.

Далі відбувається нагадування правил групи, зокрема добровільності участі та поваги до особистого досвіду кожного. Тренер вводить тему заняття, підкреслюючи, що страх є природною емоцією, але важливо навчитися з ним взаємодіяти, а не уникати його. Для зниження напруження використовується коротка вправа на усвідомлення тілесних відчуттів, у межах якої учасники заплющують очі, прислухаються до себе і визначають, де в тілі відчувається напруження, що створює передумови для переходу до роботи зі страхами.

2. Основна частина

Кожному учаснику пропонується аркуш паперу та художні матеріали, після чого дається інструкція зобразити свій страх у будь-якій формі, не обмежуючи себе реалістичністю або логікою зображення, що дає змогу винести внутрішнє переживання у зовнішній простір. Після завершення малюнків учасники за бажанням презентують свої роботи, описуючи, що саме зображено і які почуття це викликає.

— Це мій страх самотності.

— Я намалював темну фігуру, бо так відчуваю тривогу.

Далі тренер пропонує змінити створене зображення таким чином, щоб воно стало менш загрозливим: учасники можуть домалювати деталі, змінити кольори або трансформувати образ, що символізує зменшення сили страху. Після цього використовується техніка створення маски страху: учасники отримують заготовки або аркуші, з яких створюють маску, що уособлює їх страх, а потім обговорюють, як змінюється ставлення до нього при такій формі взаємодії. Наступний етап передбачає символічне «відпускання» страху, коли учасники можуть зім'яти або розірвати малюнок, що виступає актом емоційного

звільнення. Завершує основну частину вербалізація страхів, коли учасники коротко формулюють їх і промовляють уголос, що знижує їх внутрішню силу.

3. Рефлексія та підсумок

У завершальній частині заняття тренер пропонує учасникам відповісти на запитання:

- Чи змінилося ваше ставлення до страху?
- Що допомогло вам відчувати контроль над ним?

Можливі відповіді:

- Мій страх став меншим.
- Коли я його намалював, він перестав бути таким страшним.

Тренер підсумовує, що страхи можна усвідомлювати, змінювати і поступово долати, якщо працювати з ними конструктивно. Підкреслюється важливість прийняття своїх переживань і пошуку способів їх трансформації. Заняття завершується подякою учасникам за відкритість і сміливість у роботі з власними страхами.

Заняття 3

Тема. Мій внутрішній ресурс

Мета: сприяти усвідомленню старшими підлітками власних внутрішніх і зовнішніх ресурсів, підвищенню впевненості у собі та формуванню здатності спиратися на них у подоланні тривожності.

Хід заняття

1. Організаційна частина

На початку заняття тренер вітає учасників і пропонує коротке коло обміну настроєм, у межах якого кожен описує свій стан через образ або асоціацію, що допомагає включитися у роботу.

- Я сьогодні як сонце після дощу.
- У мене стан, як тихий вечір.

Після цього тренер нагадує правила групи і підкреслює значущість теми заняття, акцентуючи увагу на тому, що кожна людина має внутрішні ресурси, які допомагають їй справлятися з труднощами. Для актуалізації позитивного досвіду

використовується коротка вправа, у межах якої учасники пригадують ситуації, коли їм вдалося подолати складнощі.

– Я зміг виступити перед класом.

– Я впорався зі складним завданням.

Це створює позитивний емоційний фон і налаштовує підлітків на пошук власних ресурсів.

2. Основна частина

Учасникам роздаються аркуші паперу, після чого їм пропонується зобразити «дерево», де коріння символізує джерела підтримки, стовбур – їхні особистісні якості, а гілки – досягнення і можливості, що дає змогу структурувати уявлення про власні ресурси. Після завершення роботи кожен має можливість презентувати свій малюнок і пояснити його зміст.

– Мене підтримує сім'я.

– Я наполегливий і це моя сила.

Далі учасники отримують журнали, вирізки або інші матеріали і створюють колаж «Мій острів сили», у якому відображають місце або стан, де вони почуваються впевнено і спокійно. Під час презентації підлітки описують, що саме допомагає їм відчувати цей стан. Наступне завдання передбачає створення символічної «схриньки підтримки», у яку учасники записують або зображають те, що допомагає їм у складних ситуаціях, що сприяє закріпленню ресурсного стану. У межах вправи вербалізації «Я сильний, бо...» кожен учасник формулює власні сильні сторони, що підсилює самооцінку. Завершує основну частину гра, у якій учасники по черзі висловлюють один одному позитивні якості, що сприяє формуванню підтримувальної атмосфери.

3. Рефлексія та підсумок

У завершальній частині заняття тренер пропонує учасникам відповісти на запитання:

– Що нового ви дізналися про свої ресурси?

– Чи стало вам легше згадувати свої сильні сторони?

Можливі відповіді:

– Я не думав, що у мене стільки сильних якостей.

– Мені допомогло, коли інші сказали про мене щось хороше.

Тренер підсумовує, що кожна людина має внутрішні ресурси, які можуть допомогти у подоланні тривожності, і важливо вміти їх використовувати. Заняття завершується подякою учасникам за активність і відкритість.

Заняття 4

Тема. Я та інші

Мета: розвинути у старших підлітків навички ефективної міжособистісної взаємодії, підвищити рівень емпатії, знизити соціальну тривожність та сформувати конструктивні способи спілкування.

Хід заняття

1. Організаційна частина

На початку заняття тренер вітає учасників і пропонує коротку вправу на актуалізацію емоційного стану, у межах якої кожен описує себе через взаємодію з іншими, що дає змогу включитися у тему заняття.

– Я сьогодні відкритий до спілкування.

– Мені складно почати розмову.

Далі нагадуються правила групової роботи, після чого тренер акцентує увагу на значущості міжособистісних відносин у підлітковому віці та їх впливі на емоційний стан. Для налаштування на роботу використовується коротка вправа, у якій учасники по черзі звертаються один до одного із простим запитанням або привітанням, що допомагає подолати комунікативні бар'єри.

– Як ти сьогодні почуваєшся?

– Радий тебе бачити.

Вказане створює атмосферу відкритості і готує учасників до подальшої взаємодії.

2. Основна частина

Учасникам пропонується виконати групове завдання, у межах якого вони створюють спільний малюнок на одному аркуші, не домовляючись заздалегідь про зміст, що дає змогу простежити особливості взаємодії та узгодження дій у групі. Після завершення роботи обговорюється, як відбувався процес співпраці, хто брав ініціативу, чи виникали труднощі.

– Було складно домовитися.

– Мені сподобалося працювати разом.

Далі кожному учаснику пропонується намалювати схему свого соціального оточення, позначивши себе та значущих людей, що дає змогу усвідомити власне місце у системі міжособистісних відносин. У процесі обговорення підлітки діляться тим, хто для них є найбільш значущим і чому. Наступним етапом є моделювання типових ситуацій спілкування: учасники розігрують короткі сценки, у яких відображають конфлікт або труднощі у взаємодії, після чого група обговорює можливі способи їх вирішення. У вправі «дзеркального відображення» один учасник повторює рухи і міміку іншого, що сприяє розвитку емпатії та уважності до невербальних сигналів. Завершує основну частину обмін позитивними висловлюваннями, у межах якого кожен учасник звертається до іншого з коротким компліментом або підтримкою.

3. Рефлексія та підсумок

У завершальній частині заняття учасники відповідають на запитання:

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

– Що допомагає вам краще взаємодіяти з людьми?

Можливі відповіді:

– Я зрозумів, що мені складно говорити першим.

– Коли мене підтримують, мені легше спілкуватися.

Тренер підсумовує, що ефективна взаємодія з іншими людьми є важливим ресурсом для зниження тривожності, і підкреслює значущість відкритості, поваги та вміння слухати. Заняття завершується подякою учасникам за активну участь і готовність до взаємодії.

Заняття 5

Тема. Образ мого Я

Мета: сприяти формуванню позитивного самосприйняття, усвідомленню власних якостей і особливостей, підвищенню самооцінки та зниженню внутрішньої невпевненості.

Хід заняття

1. Організаційна частина

1. Організаційна частина

Заняття розпочинається з привітання та короткого кола обміну станами, у межах якого учасники описують себе одним словом або образом, що допомагає актуалізувати уявлення про себе.

- Я сьогодні впевнений.
- Я відчуваю невизначеність.

Після цього тренер нагадує правила групової взаємодії та підкреслює, що тема заняття пов'язана з розумінням себе і власної унікальності. Для налаштування на роботу використовується вправа, у якій учасники відповідають на запитання про свої сильні сторони, що сприяє актуалізації досвіду.

- Я відповідальний.
- Я вмію допомагати іншим.

Це створює позитивний емоційний фон і готує підлітків до глибшого самопізнання.

2. Основна частина

Кожному учаснику пропонується аркуш паперу і художні матеріали, після чого дається інструкція зобразити себе не зовні, а через свої почуття, якості та переживання, що дає змогу відобразити внутрішній образ «Я». Після завершення роботи учасники презентують свої малюнки і пояснюють їх зміст.

- Я намалював себе яскравим, бо я активний.
- У мене є темні кольори, бо іноді я сумніваюся.

Далі учасники отримують журнали та інші матеріали для створення колажу, у якому необхідно відобразити два образи – «Я таким, яким я є» і «Я таким, яким хочу бути», що дає змогу усвідомити внутрішні суперечності та напрямки розвитку. У процесі обговорення підлітки порівнюють ці образи і визначають, що заважає їм наблизитися до бажаного стану. Наступне завдання передбачає створення символу, який найкраще відображає особистість учасника, що сприяє узагальненню уявлення про себе. У межах асоціативної вправи з власним ім'ям учасники підбирають слова або характеристики, що пов'язані з

їхнім ім'ям, що підсилює відчуття індивідуальності. Завершує основну частину взаємний обмін позитивними характеристиками, коли учасники називають сильні сторони один одного.

3. Рефлексія та підсумок

У завершальній частині заняття учасники відповідають на запитання:

- Що нового ви дізналися про себе?
- Чи змінилося ваше ставлення до себе?

Можливі відповіді:

- Я зрозумів, що маю багато сильних якостей.
- Мені стало легше приймати себе.

Тренер підсумовує, що позитивне ставлення до себе є важливим ресурсом для подолання тривожності, і підкреслює значущість самоприйняття. Заняття завершується подякою учасникам за відкритість і щирість.

Заняття 6

Тема. Керую своїми емоціями

Мета: сформувати у старших підлітків навички емоційної саморегуляції, розвинути здатність усвідомлювати та контролювати власні емоційні реакції, знизити рівень тривожності.

Хід заняття

1. Організаційна частина

Заняття розпочинається з привітання та короткого обміну емоційними станами, у межах якого учасники описують свій настрій і відзначають, наскільки легко їм його контролювати.

- Я сьогодні спокійний і можу керувати своїми емоціями.
- У мене напруження, яке складно зняти.

Тренер нагадує правила групи та вводить тему заняття, підкреслюючи, що емоції можна не тільки відчувати, але й регулювати. Для налаштування на роботу використовується вправа на усвідомлення дихання: учасникам пропонується звернути увагу на свій подих, відчути його ритм і спробувати його вирівняти, що сприяє зниженню напруження. Це дає змогу перейти до більш глибокої роботи з емоційними станами.

2. Основна частина

Учасникам пропонується виконати завдання, у межах якого вони мають виразити різні емоції через рухи тіла, змінюючи темп, ритм і амплітуду, що дає змогу усвідомити зв'язок між тілесними і емоційними проявами. Після виконання вправи обговорюється, як змінювався стан під час руху.

- Коли я рухався повільно, мені стало спокійніше.
- Активні рухи допомогли мені випустити напруження.

Далі учасникам пропонується за допомогою кольорів зобразити стан спокою, який вони хотіли б відчувати, що сприяє формуванню позитивного емоційного образу. Після завершення роботи кожен пояснює свій малюнок і описує відчуття, які він викликає. Наступним етапом є поєднання дихання з уявними образами: учасники заплющують очі, уявляють колір спокою і «вдихають» його, що допомагає знизити тривожність. У межах вправи порівняння станів учасники зображують свій емоційний стан до і після виконання технік, що дає змогу усвідомити зміни.

3. Рефлексія та підсумок

У завершальній частині заняття учасники відповідають на запитання:

- Які способи регуляції емоцій були для вас найбільш ефективними?
- Чи відчули ви зміни у своєму стані?

Можливі відповіді:

- Дихання допомогло мені заспокоїтися.
- Малювання зробило мене більш врівноваженим.

Тренер підсумовує, що керування емоціями є навичкою, яку можна розвивати, і підкреслює важливість регулярного використання отриманих технік. Заняття завершується подякою учасникам за активну участь.

Заняття 7

Тема. Мій безпечний простір

Мета: сформувати у старших підлітків відчуття психологічної безпеки, навчити створювати внутрішній ресурс спокою та знижувати рівень тривожності через уявні та арттерапевтичні техніки.

Хід заняття

1. Організаційна частина

Заняття розпочинається з привітання та короткого обговорення емоційного стану учасників, у межах якого вони описують, де і коли відчують себе найбільш спокійно.

– Мені спокійно вдома.

– Я відчую безпеку, коли я сам.

Після цього тренер нагадує правила роботи у групі та підкреслює, що кожна людина може створити свій внутрішній «безпечний простір», до якого можна звертатися у складних ситуаціях. Для налаштування на роботу використовується вправа на розслаблення: учасникам пропонується заплющити очі, зробити кілька повільних вдихів і видихів та звернути увагу на відчуття у тілі, що допомагає знизити напруження і підготуватися до подальшої роботи.

2. Основна частина

Кожному учаснику пропонується уявити місце, де він почувається спокійно і захищено, після чого це місце необхідно зобразити на папері, використовуючи кольори і символи, що асоціюються з безпекою. Після завершення роботи учасники описують свої малюнки і пояснюють, що саме створює відчуття спокою.

– Це місце біля моря, де тихо і спокійно.

– У мене це кімната, де я один і мені добре.

Далі використовується сенсорна техніка: учасникам пропонується створити композицію з піску або уявно змодельовати її, що дає змогу через тактильні відчуття закріпити стан рівноваги. Наступним етапом є створення символу захисту: учасники малюють або виготовляють знак, який асоціюється у них із підтримкою і силою, після чого обговорюють його значення. У межах вправи з кольорами учасники підбирають ті відтінки, які викликають у них відчуття спокою, і створюють композицію, що допомагає емоційній регуляції. Завершує основну частину вправа з уявною візуалізацією, у якій учасники під керівництвом тренера «переносяться» у свій безпечний простір, поєднуючи уяву, дихання і внутрішні відчуття.

3. Рефлексія та підсумок

У завершальній частині заняття учасники відповідають на запитання:

- Що допомогло вам відчувати спокій?
- Чи зможете ви використати цей стан у реальному житті?

Можливі відповіді:

- Коли я уявляв це місце, мені стало легше.
- Я спробую використовувати це, коли буду хвилюватися.

Тренер підсумовує, що кожна людина може створити внутрішній простір безпеки і звертатися до нього у складних ситуаціях, що допомагає знижувати тривожність. Заняття завершується подякою учасникам за участь і відкритість.

Заняття 8

Тема. Я долаю труднощі

Мета: сформувати у старших підлітків конструктивні стратегії подолання труднощів, розвинути впевненість у власних можливостях та знизити рівень тривожності у складних життєвих ситуаціях.

Хід заняття

1. Організаційна частина

Заняття розпочинається з привітання та короткого обговорення стану учасників, у межах якого вони відповідають на запитання про те, як зазвичай реагують на труднощі.

- Я іноді уникаю складних ситуацій.
- Я намагаюся одразу щось робити.

Після цього тренер нагадує правила групи та вводить тему заняття, підкреслюючи, що труднощі є невід'ємною частиною життя, але важливо навчитися їх долати. Для налаштування на роботу використовується коротка вправа, у межах якої учасники пригадують ситуацію, коли їм вдалося впоратися зі складністю, що дає змогу активізувати позитивний досвід.

- Я зміг подолати страх виступу.
- Я вирішив складну задачу.

Вказане створює впевненість і готує учасників до подальшої роботи.

2. Основна частина

Кожному учаснику пропонується зобразити свій життєвий шлях у вигляді дороги, на якій є перешкоди та способи їх подолання, що дає змогу візуалізувати власний досвід і усвідомити наявні ресурси. Після завершення малюнка учасники пояснюють, що означають окремі елементи їх роботи.

– Це перешкода, яку я вже подолав.

– Тут я ще не знаю, що робити.

Далі використовується творче завдання, у межах якого учасники створюють коротку історію про героя, який долає труднощі, що дає змогу символічно відобразити власні переживання і знайти нові способи їх вирішення. У процесі обговорення підлітки визначають, які якості допомогли герою впоратися з проблемами. Наступним етапом є побудова послідовності дій для вирішення складної ситуації, де учасники визначають конкретні кроки, що сприяє розвитку планування і контролю. У межах вправи усвідомлення ресурсів учасники визначають, що саме допомагає їм долати труднощі, що підсилює відчуття впевненості. Завершує основну частину групова гра, у якій учасники шукають варіанти вирішення однієї проблеми, що формує гнучкість мислення.

3. Рефлексія та підсумок

У завершальній частині заняття учасники відповідають на запитання:

– Що допомагає вам долати труднощі?

– Чи змінилося ваше ставлення до складних ситуацій?

Можливі відповіді:

– Я зрозумів, що можу знайти рішення.

– Мені стало легше думати про проблеми.

Тренер підсумовує, що труднощі можна розглядати як можливість для розвитку, і підкреслює важливість активної позиції у їх подоланні. Заняття завершується подякою учасникам за участь.

Заняття 9

Тема. Моє майбутнє без тривоги

Мета: сприяти формуванню у підлітків позитивного образу майбутнього, зниженню тривожних очікувань і розвитку здатності до життєвого планування.

Хід заняття

1. Організаційна частина

На початку заняття тренер вітає учасників і пропонує коротке коло, у межах якого кожен описує свої думки про майбутнє, що дає змогу актуалізувати наявні переживання.

- Я іноді хвилююся за майбутнє.
- Я не знаю, що буде далі.

Після цього нагадуються правила групової роботи, і тренер підкреслює, що невизначеність майбутнього часто викликає тривогу, але її можна зменшити через усвідомлення своїх цілей. Для налаштування використовується коротка вправа, у межах якої учасники уявляють приємну подію у майбутньому, що створює позитивний емоційний фон.

- Я уявив, що вступив до університету.
- Я бачу себе впевненим.

2. Основна частина

Учасникам роздаються журнали, аркуші та матеріали для творчості, після чого їм пропонується створити колаж, який відображає їхнє бажане майбутнє, що дає змогу конкретизувати мрії і цілі. Після виконання роботи кожен презентує свій колаж, пояснюючи, що означають окремі елементи.

- Це моя майбутня професія.
- Тут я зображений щасливим.

Далі учасникам пропонується намалювати себе через кілька років, відобразивши свій стан, діяльність і оточення, що сприяє формуванню образу майбутнього «Я». У процесі обговорення підлітки визначають, які кроки можуть привести їх до цього стану. Наступним етапом є письмова вправа, у межах якої учасники звертаються до себе у майбутньому, описуючи свої цілі, бажання і способи подолання труднощів. У межах символічної вправи учасники зображають свої мрії через образи, що полегшує їх емоційне переживання.

3. Рефлексія та підсумок

У завершальній частині заняття учасники відповідають на запитання:

- Чи змінилося ваше ставлення до майбутнього?

– Що допомогло вам відчувати впевненість?

Можливі відповіді:

– Мені стало спокійніше, коли я уявив майбутнє.

– Я зрозумів, що можу впливати на нього.

Тренер підсумовує, що позитивне бачення майбутнього знижує тривожність і допомагає будувати життєві плани, підкреслюючи важливість активної позиції. Заняття завершується подякою учасникам за участь.

Заняття 10

Тема. Я змінююсь

Мета: узагальнити досвід, отриманий у процесі тренінгової програми, закріпити сформовані навички саморегуляції та подолання тривожності, сприяти усвідомленню змін і формуванню готовності до подальшого саморозвитку.

Хід заняття

1. Організаційна частина

1. Організаційна частина

На початку заняття тренер вітає учасників і створює атмосферу підсумкової рефлексії, що дає змогу налаштуватися на завершення спільної роботи. Учасникам пропонується пригадати початок тренінгу і відповісти, якими вони були тоді та що відчувають зараз.

– Я став більш спокійним.

– Мені легше говорити про свої емоції.

Після цього тренер вводить тему заняття, підкреслюючи, що зміни є природною частиною розвитку, і важливо їх усвідомити. Для налаштування використовується коротка вправа, у межах якої учасники уявляють свій шлях змін і визначають, що було для них найбільш значущим. Це допомагає структурувати отриманий досвід і підготуватися до його узагальнення.

2. Основна частина

Учасникам пропонується створити два зображення: себе на початку програми і себе зараз, що дає змогу візуалізувати особистісні зміни та усвідомити їх. Після завершення роботи кожен учасник презентує свої малюнки і пояснює, що саме змінилося.

– Раніше я був більш напружений.

– Зараз я виглядаю впевненішим.

Далі учасники отримують завдання зобразити свій шлях у вигляді лінії або дороги, де відображають ключові моменти, труднощі і досягнення, що сприяє інтеграції досвіду. У процесі обговорення підлітки визначають, які навички вони здобули і як їх можуть використовувати. Наступним етапом є створення символу, який уособлює їхні зміни, що допомагає закріпити нове самосприйняття. У межах вправи з колажем учасники поєднують образи, що символізують їх розвиток, що сприяє усвідомленню позитивної динаміки. Завершує основну частину вправа, у якій учасники формулюють, що саме вони «беруть із собою» після тренінгу, визначаючи отримані знання і навички.

3. Рефлексія та підсумок

У завершальній частині заняття учасники відповідають на запитання:

– Що було для вас найбільш цінним у програмі?

– Які навички ви плануєте використовувати надалі?

Можливі відповіді:

– Я навчився контролювати свої емоції.

– Я буду використовувати техніки заспокоєння.

Тренер підсумовує, що кожен учасник пройшов власний шлях розвитку і отримав важливий досвід, який може бути використаний у подальшому житті. Підкреслюється, що сформовані навички допоможуть ефективніше справлятися з труднощами та знижувати тривожність. Заняття завершується подякою учасникам за відкритість, активність і готовність до змін.