

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ЕКОНОМІКИ І ТЕХНОЛОГІЙ

ННІ/факультет	Навчально-науковий юридичний інститут
Кафедра	Публічного управління та адміністрування
Спеціальність	053 Психологія
Форма навчання	Денна

КВАЛІФІКАЦІЙНА МАГІСТЕРСЬКА РОБОТА

Артюмова Владислава Ігоровича
(прізвище, ім'я, по батькові здобувача)

на тему **Взаємозв'язок тривожності та інтернет-залежності**
у підлітків: психологічний аналіз і корекційно-розвивальні можливості
(повна назва теми)

за матеріалами _____
(повна назва бази дослідження)

Науковий керівник:	канд.філос.наук,		
	доцент	Санжаровець В.М.	
	<i>(наук. ступінь, вчене звання)</i>	<i>(підпис)</i>	<i>(ініціал, прізвище)</i>

Робота допущена до захисту в ЕК
Протокол засідання кафедри
від 16 січня 2026 р. № 6

Завідувач кафедри _____
(підпис)

к.е.н., доцент Г. ПУРІЙ
Наук. ступінь, вчене звання
Ініціал, прізвище

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ЕКОНОМІКИ І ТЕХНОЛОГІЙ

ННІ/факультет	Навчально-науковий юридичний інститут
Кафедра	Публічного управління та адміністрування
Спеціальність	053 Психологія
Форма здобуття вищої освіти	Заочна

«ЗАТВЕРДЖУЮ»

Завідувач
кафедри

Г. ПУРІЙ

(підпис)

(ініціал, прізвище)

«19» січня 2026 року

**ЗАВДАННЯ
НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ МАГІСТЕРСЬКУ РОБОТУ**

1. Тема роботи **Взаємозв'язок тривожності та інтернет-залежності у підлітків: психологічний аналіз і корекційно-розвивальні можливості**

Керівник роботи Санжаровець Валентина Миколаївна

затверджено наказом закладу вищої освіти від «20» жовтня 2025 р. № 720-ст

2. Строк подання здобувачем роботи до «15» січня 2026 р.

3. Зміст кваліфікаційної магістерської роботи, об'єкт, предмет та мета дослідження:

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ ТРИВОЖНОСТІ ТА ІНТЕРНЕТ-ЗАЛЕЖНОСТІ У ПІДЛІТКІВ

1.1. Психологічна характеристика підліткового віку як сенситивного періоду розвитку особистості

1.2. Теоретичні підходи до вивчення тривожності в підлітковому віці

1.3. Інтернет-залежність підлітків як психологічний феномен та чинник соціалізації

РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ ТРИВОЖНОСТІ ТА ІНТЕРНЕТ-ЗАЛЕЖНОСТІ У ПІДЛІТКІВ

2.1. Організація та методологія емпіричного дослідження

2.2. Аналіз рівня тривожності та інтернет-залежності у підлітків

2.3. Виявлення взаємозв'язків між показниками тривожності та інтернет-залежності: результати кореляційного аналізу

РОЗДІЛ 3. КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНА ПРОГРАМА ЗНИЖЕННЯ ТРИВОЖНОСТІ ТА ПРОФІЛАКТИКИ ІНТЕРНЕТ-ЗАЛЕЖНОСТІ У ПІДЛІТКІВ

3.1. Теоретичні засади та принципи психологічної корекції тривожності та профілактики інтернет-залежності у підлітків

3.2. Структура, мета, завдання та зміст корекційно-розвивальної програми

3.3. Аналіз ефективності впровадження корекційно-розвивальної програми для зниження тривожності та профілактики інтернет-залежності у підлітків

Об'єкт дослідження: тривожність та інтернет-залежність як психологічні феномени у підлітковому віці.

Предмет дослідження: взаємозв'язок між рівнем тривожності та проявами інтернет-залежності у підлітків, а також корекційно-розвивальні можливості їх подолання.

Мета кваліфікаційної магістерської роботи: виявлення взаємозв'язків та між тривожністю та інтернет-залежністю у підлітків, а також розробка корекційно-розвивальної програми, спрямованої на зниження тривожності профілактику інтернет-залежності.

5. Дата видачі завдання 15 жовтня 2025 р.

КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

№ з/п	Назва етапів кваліфікаційної магістерської роботи	Строк виконання етапів роботи	Відмітка керівника про виконання етапів (дата, підпис)
1	Підготовка розділу 1	15.11.2025	15.11.2025
2	Підготовка розділу 2	08.12.2025	08.12.2025
3	Підготовка розділу 3	29.12.2026	29.12.2026
4	Перевірка кваліфікаційної магістерської роботи на наявність ознак академічного плагіату за допомогою програм UNICHECK / StrikePlagiarism	05.01.2026 – 06.01.2026	05.01.2026 – 06.01.2026
5	Отримання відгуку від наукового керівника	до 16.01.2026	16.01.2026
6	Подання кваліфікаційної роботи на перегляд завідувачу кафедри	до 16.01.2026	16.01.2026
7	Реєстрація завершеної кваліфікаційної роботи	до 16.01.2026	16.01.2026
8	Попередній захист кваліфікаційної роботи на кафедрі	до 17.01.2026	17.01.2026
9	Підготовка до захисту в ЕК	20.01.2026 – 22.01.2026	20.01.2026 – 22.01.2026

Завдання підготував науковий керівник

(підпис)

В.САНЖАРОВЕЦЬ

(прізвище та ініціали)

Завдання одержав

В. АРТЬОМОВ

(підпис)

(прізвище та ініціали)

РЕФЕРАТ***кваліфікаційної магістерської роботи***

здобувача спеціальності 053 «Психологія» Артёмова В. І. «Взаємозв'язок тривожності та інтернет-залежності у підлітків: психологічний аналіз і корекційно-розвивальні можливості». – Державний університет економіки і технологій, 2026 р.

Кваліфікаційна магістерська робота містить 63 сторінках друкованого тексту, 5 таблиць та 2 рисунки. При підготовці роботи використано 42 наукових джерела (29 українською і 13 англійською мовами).

Завдання дослідження: проаналізувати психологічні особливості підліткового віку як сенситивного періоду розвитку особистості; узагальнити теоретичні підходи до вивчення тривожності та інтернет-залежності у підлітковому віці; дослідити рівень тривожності та інтернет-залежності у вибірки підлітків; встановити кореляційні взаємозв'язки між показниками тривожності та інтернет-залежності; розробити та апробувати корекційно-розвивальну програму, спрямовану на зниження тривожності та профілактику інтернет-залежності.

Об'єкт дослідження: тривожність та інтернет-залежність як психологічні феномени у підлітковому віці.

Предмет дослідження: взаємозв'язок між рівнем тривожності та проявами інтернет-залежності у підлітків, а також корекційно-розвивальні можливості їх подолання.

Одержані результати (практичне значення): обґрунтування комплексу психодіагностичних методик, за допомогою яких можна всебічно дослідити взаємозв'язок тривожності та інтернет-залежності у підлітків; створення та апробація корекційно-розвивальної програми, спрямованої на зниження тривожних проявів та профілактику інтернет-залежної поведінки, що може бути адаптована для застосування в освітньому середовищі та практиці психологічного консультування; можливості використання теоретичних положень і емпіричних результатів дослідження для доповнення змісту таких навчальних дисциплін, як «Вікова психологія», «Психологія підліткового віку», «Психодіагностика», «Корекційна психологія», «Психологія залежностей», «Групова психокорекція та психотерапія».

Ключові слова: тривожність, інтернет-залежність, підлітковий вік, емоційна саморегуляція, когнітивно-поведінковий підхід, профілактика, корекційно-розвивальна програма.

ЗМІСТ

ВСТУП	7
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ ТРИВОЖНОСТІ ТА ІНТЕРНЕТ-ЗАЛЕЖНОСТІ У ПІДЛІТКІВ	11
1.1. Психологічна характеристика підліткового віку як сенситивного періоду розвитку особистості	11
1.2. Теоретичні підходи до вивчення тривожності в підлітковому віці	17
1.3. Інтернет-залежність підлітків як психологічний феномен та чинник соціалізації	22
Висновки до розділу 1	28
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ ТРИВОЖНОСТІ ТА ІНТЕРНЕТ-ЗАЛЕЖНОСТІ У ПІДЛІТКІВ	29
2.1. Організація та методологія емпіричного дослідження	29
2.2. Аналіз рівня тривожності та інтернет-залежності у підлітків	33
2.3. Виявлення взаємозв'язків між показниками тривожності та інтернет-залежності: результати кореляційного аналізу	42
Висновки до розділу 2	47
РОЗДІЛ 3. КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНА ПРОГРАМА ЗНИЖЕННЯ ТРИВОЖНОСТІ ТА ПРОФІЛАКТИКИ ІНТЕРНЕТ-ЗАЛЕЖНОСТІ У ПІДЛІТКІВ	48
3.1. Теоретичні засади та принципи психологічної корекції тривожності та профілактики інтернет-залежності у підлітків	48
3.2. Структура, мета, завдання та зміст корекційно-розвивальної програми	52
3.3. Аналіз ефективності впровадження корекційно-розвивальної програми для зниження тривожності та профілактики інтернет-залежності у підлітків ...	57
Висновки до розділу 3	61
ВИСНОВКИ	62
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	65

ДОДАТКИ.....	69
Додаток А.....	69
Додаток Б	72
Додаток В	74
Додаток Г	76
Додаток Д.....	78
Додаток Е	103
Додаток Є	105

ВСТУП

Актуальність теми. На сучасному етапі розвитку українського суспільства все помітнішим стає стрімке поширення цифрових технологій та інтернет-комунікацій. Це з одного боку відкриває широкі можливості для розвитку особистості, а з іншого – створює нові ризики та психологічні загрози. Однією із найактуальніших проблем сучасної психології є зростання рівня інтернет-залежності серед підлітків, що супроводжується формуванням тривожних проявів, труднощами в міжособистісних стосунках та ускладненням процесів соціалізації. Підлітковий вік, як сенситивний період становлення особистості, особливо вразливий до впливу надмірного використання інтернету, адже саме в цей час відбувається становлення самооцінки, розвиток комунікативної сфери особистості, формування ідентичності та навичок емоційної регуляції.

Актуальність дослідження зумовлена необхідністю наукового аналізу взаємозв'язку між тривожністю та інтернет-залежністю у підлітків, а також пошуку ефективних корекційно-розвивальних заходів, спрямованих на зниження тривожності та профілактику деструктивних форм інтернет-активності. Проблема поєднання тривожності і залежної поведінки підлітків має не лише науково-теоретичне, а і соціально-практичне значення, оскільки безпосередньо впливає на психологічне благополуччя, успішність навчання та якість міжособистісних стосунків в цьому віці.

Проблема тривожності підлітків детально представлена в працях З. Фрейда, Е. Еріксона, Ж. Піаже, Л. Стайнберга, С.-Дж. Блейкмора, Л. Виготського, Г. Костюка, І. Беха, А. Коллі-Шамне, Н. Токаревої, Л. Виговської, М. Костіна, Н. Руденко, Н. Шевченко, С. Томчук, М. Томчук, Н. Макаренко, С. Белякова, Л. Новоян, О. Вовченко. Інтернет-залежність як нехімічна форма адикції вивчалась в роботах К. Янг, М. Гріффітса, С. Каплана, Дж. Мораган-Мартін, С. Андреассен, О. Колесніченко, Н. Лозінської, А. Науменко, О. Блінова, К. Мирончак та ін..

Соціальна значущість і недостатнє висвітлення проблеми зумовили вибір теми нашого дослідження: «Взаємозв'язок тривожності та інтернет-залежності у підлітків: психологічний аналіз і корекційно-розвивальні можливості».

Зв'язок роботи з науковою темою кафедри. Тема магістерської роботи входить до плану науково-дослідної роботи кафедри «Психологічні особливості взаємодії і суб'єктів взаємодії».

Мета дослідження полягає у виявленні взаємозв'язків між тривожністю та інтернет-залежністю у підлітків, а також в розробці корекційно-розвивальної програми, спрямованої на зниження тривожності та профілактику інтернет-залежності.

Відповідно до мети були окреслені наступні **завдання дослідження**:

- проаналізувати психологічні особливості підліткового віку як сенситивного періоду розвитку особистості;
- узагальнити теоретичні підходи до вивчення тривожності та інтернет-залежності у підлітковому віці;
- дослідити рівень тривожності та інтернет-залежності у вибірці підлітків;
- встановити кореляційні взаємозв'язки між показниками тривожності та інтернет-залежності;
- розробити та апробувати корекційно-розвивальну програму, спрямовану на зниження тривожності та профілактику інтернет-залежності.

Об'єкт дослідження – тривожність та інтернет-залежність як психологічні феномени у підлітковому віці.

Предмет дослідження – взаємозв'язок між рівнем тривожності та проявами інтернет-залежності у підлітків, а також корекційно-розвивальні можливості їх подолання.

Методи дослідження. З огляду на поставлену мету та сформульовані завдання в дослідженні було використано комплекс взаємодоповнюючих методів та методик. До *теоретичних методів* належать аналіз і синтез наукових джерел, що стосуються проблематики тривожності та інтернет-залежності в підлітковому віці, а також систематизація та порівняння отриманих даних.

Емпірична частина ґрунтується на застосуванні стандартизованих психодіагностичних методик, серед яких тест тривожності Ч. Спілберґера – Ю. Ханіна, опитувальник діагностики рівня шкільної тривожності Філіпса та тест інтернет-залежності К. Янг. Отримані результати підлягали якісному та кількісному аналізу, а також статистичній перевірці із використанням коефіцієнта кореляції Спірмена, що дозволило виявити взаємозв'язки між показниками тривожності та рівнем інтернет-залежності серед підлітків.

Практичне значення одержаних результатів полягає в:

- обґрунтуванні комплексу психодіагностичних методик, за допомогою яких можна всебічно дослідити взаємозв'язок тривожності та інтернет-залежності у підлітків;
- створенні та апробації корекційно-розвивальної програми, спрямованої на зниження тривожних проявів та профілактику інтернет-залежної поведінки, що може бути адаптована для застосування в освітньому середовищі та практиці психологічного консультування;
- можливості використання теоретичних положень і емпіричних результатів дослідження для доповнення змісту таких навчальних дисциплін, як «Вікова психологія», «Психологія підліткового віку», «Психодіагностика», «Корекційна психологія», «Психологія залежностей», «Групова психокорекція та психотерапія».

Публікації. Основні теоретичні положення магістерської роботи, результати дослідження, висновки відображені у публікації: Маєр Ю.В., Артьомов В.І. Взаємозв'язок тривожності та інтернет-залежності в підлітковому віці. Дніпровський науковий часопис публічного управління, психології, права. №5, 2025 (фахове видання категорія Б)

Структура та обсяг роботи. Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел, що нараховує 42 найменування (29 українською і 13 англійською

мовами), та 7 додатків. Робота викладена на 63 сторінках друкованого тексту, вміщує 5 таблиць та 2 рисунки.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ ТРИВОЖНОСТІ ТА ІНТЕРНЕТ-ЗАЛЕЖНОСТІ У ПІДЛІТКІВ

1.1. Психологічна характеристика підліткового віку як сенситивного періоду розвитку особистості

Підлітковий вік вважається одним із найвідповідальніших і водночас найскладніших етапів онтогенезу. У цей період відбувається інтенсивне фізіологічне дозрівання, активний розвиток самосвідомості, формування системи цінностей та засвоєння соціальних ролей, що робить його сенситивним щодо появи нових психологічних утворень. Характерною ознакою підліткового віку є суперечливе поєднання прагнення до самостійності та збереження потреби в підтримці з боку дорослих, підвищена емоційна чутливість, нестабільність самооцінки та зростаючий інтерес до спілкування з ровесниками.

Період від 10-11 до 15-16 років розглядається як «перехідний міст» від дитинства до дорослості, у межах якого відбувається пошук ідентичності, визначення життєвих орієнтирів і закладання стратегій подальшого розвитку. Водночас цей етап характеризується підвищеною вразливістю: прагненням до незалежності при збереженні певної залежності від родини та оточення, що створює як сприятливі умови для гармонійного становлення, так і ризики виникнення психологічних труднощів – підвищеної тривожності та схильності до залежних форм поведінки.

Вивчення підліткового розвитку спирається на концепції провідних представників психологічної науки, серед яких особливе місце посідають З. Фройд, Е. Еріксон, Ж. Піаже, Л. Виготський. Їхні підходи дали змогу по-новому осмислити сутність підліткового періоду, його кризові прояви та визначити напрями психологічної допомоги молоді.

З. Фройд одним із перших акцентував увагу на психосексуальних аспектах дорослішання, зокрема на специфіці формування і трансформації лібідо. У його теорії послідовних стадій психосексуального розвитку ключове

місце відведено генітальній фазі, яка розпочинається в підлітковому віці та визначає перехід до зрілої особистості. На цьому етапі молода людина усвідомлює власну сексуальність, спрямовує сексуальну енергію на реальні об'єкти та вибудовує міжособистісні стосунки на новому рівні [1, с. 123-126;37].

Вчений підкреслював, що в підлітковому віці активізуються глибинні психічні процеси, які раніше залишалися латентними. Це зумовлює появу внутрішніх суперечностей між прагненням до автономії та потребою в емоційній підтримці. Така дихотомія, за Фрейдом, породжує внутрішню напругу й конфліктність, адже юнак чи дівчина шукають баланс між власними потягами та суспільними нормами. Переживання, пов'язані з тілесністю, стосунками з батьками та соціумом, нерідко супроводжуються емоційною нестабільністю та протестними реакціями [37].

Попри критику, зокрема щодо недостатнього врахування соціальних і культурних чинників, психоаналітичний підхід Фрейда заклав підвалини для розуміння того, що криза підліткової сексуальності є фундаментальним етапом становлення ідентичності. Робота з цими суперечностями сприяє конструктивній інтеграції юнацьких потягів у систему гармонійних стосунків із навколишнім світом [37].

Розвиваючи психоаналітичні ідеї, Е. Еріксон створив концепцію психосоціального розвитку, відповідно до якої виокремив вісім послідовних стадій життя людини. Кожна з них позначена специфічною «кризою» або конфліктом, подолання яких забезпечує становлення зрілої особистості. Підлітковий вік він визначав як стадію «Ідентичність – рольова плутанина», який охоплює приблизно період від 12 до 18 років. Основним завданням цього етапу є усвідомлення власної соціальної ролі та формування стабільного образу «Я». В пошуках ідентичності підліток часто експериментує з різними моделями поведінки, ціннісними орієнтаціями та світоглядними позиціями. Вирішальне значення тут має соціальне оточення, адже саме підтримка батьків, друзів і близьких людей сприяє успішному подоланню кризи [22].

Неподолання цих внутрішніх суперечностей та брак позитивного підкріплення з боку значущих інших підвищує ризик формування «рольової плутанини». В майбутньому це може проявлятися в професійній нестабільності, невпевненості у власних силах та труднощах у встановленні глибоких міжособистісних стосунків [22].

В контексті вивчення соціокультурних детермінант розвитку особистості значний внесок зробив Л. Виготський, який розглядав формування індивіда як результат постійної взаємодії з оточенням. Центральним поняттям його концепції є «зона найближчого розвитку», що позначає межу між уже засвоєними вміннями та тими, яких дитина може досягти за умови підтримки більш компетентних осіб. У підлітковому віці ця зона істотно розширюється завдяки зростанню соціальних контактів, доступу до нових знань і технологій, що створює ширші можливості для саморозвитку.

Спілкування з ровесниками, наставниками й дорослими відкриває простір для колективного розв'язання складних завдань, сприяючи розвитку мислення та становленню самосвідомості. За Виготським, вирішальними чинниками когнітивного розвитку виступають мова й культура, адже саме вони структурують процеси мислення й задають напрям особистісного зростання. Підлітковий вік характеризується посиленою потребою у вираженні власної позиції та отриманні зворотного зв'язку, що водночас стимулює пошук ідентичності й формує почуття належності до соціальної спільноти [29, с. 393-396; 42, с.127-129].

Варто також звернути увагу на дослідження особливостей підліткового віку в працях українських дослідників, в яких розкривається те, що саме робить підлітковий вік «перехідною зоною» підвищених можливостей і водночас значних ризиків. В монографії Н. Токаревої, А. Шамне, Н. Макаренко підлітковий вік представлено як системний об'єкт психолого-педагогічного супроводу і підкреслюється нерівномірність дозрівання окремих психічних функцій, особливе значення групи однолітків для формування самооцінки та ідентичності, а також потреба в цілеспрямованій підтримці з боку дорослих

інститутів соціалізації. Науковиці вказують на те, що сенситивність цього періоду виявляється не лише в підвищеній емоційній вразливості, але і у високій пластичності розвитку, коли якісні зміни можуть бути забезпечені за умови цілеспрямованої організації взаємодії «підліток – середовище» [39, с. 45-50].

Інші дослідження підтверджують ці погляди, акцентуючи увагу на соціально-психологічних чинниках розвитку особистості підлітків. Так, С. Белякова вказує на те, що саме соціальне середовище, зокрема група однолітків, виступає провідним чинником формування «Я-концепції», самооцінки та ціннісних орієнтацій підлітків. Участь в різноманітних формах колективної діяльності створює певний простір для засвоєння соціальних ролей і водночас породжує певні внутрішні конфлікти, пов'язані з прагненням підлітків до автономії при збереженні потреби в підтримці значимих дорослих [1, с.455-456].

В дослідженнях Л. Новоян підкреслюється, що одним із центральних психологічних новоутворень підліткового віку є становлення «почуття дорослості». Воно виявляється в прагненні підлітка самостійно приймати рішення, брати на себе відповідальність за власні дії та вчинки, а також відстоювати свою позицію. Водночас, це почуття часто супроводжується емоційною нестійкістю та зростанням залежності від оцінок соціуму та оточення. Така амбівалентність зумовлює протиріччя між бажаним рівнем автономії та фактичними можливостями її реалізації для підлітка. Невідповідність між «хочу» і «можу» нерідко спричиняє кризові переживання, що знаходять свій прояв у підвищеній тривожності, протестній поведінці, схильності до ризикованих експериментів або соціальній дезадаптації. Цей феномен важливий для розуміння того, чому підлітковий вік розглядається як критичний період становлення ідентичності [31].

Вагомим внеском в розкриття динаміки перебігу особливостей підліткового віку є дослідження О. Вовченка, в яких цей вік досліджується крізь призму вікової кризи розвитку особистості. Автор наголошує, що підлітковий період характеризується нестабільністю емоційних станів, коливаннями

самооцінки та труднощами у становленні механізмів саморегуляції. Такі особливості створюють передумови як для активного особистісного зростання, так і для появи дезадаптивних форм поведінки. Саме тому О. Вовченко акцентує увагу на необхідності використання диференційованих форм психологічної допомоги, що враховують індивідуальні відмінності перебігу підліткової кризи та особливості соціального середовища [20, с.33].

Крім внутрішньопсихологічних суперечностей, на перебіг підліткового розвитку суттєво впливають сучасні соціокультурні виклики. Так, у дослідженнях О. Столярчук, проведених в умовах воєнного часу в Україні, зафіксовано зростання рівня тривожності, нестійкість психоемоційного стану та підвищену вразливість підлітків до дії стресогенних факторів. Авторка зазначає, що екстремальні обставини поглиблюють кризовість даного вікового періоду, роблячи його більш чутливим і вразливим. Водночас, такі умови актуалізують потребу в спеціалізованих формах психолого-педагогічної підтримки, спрямованій на відновлення відчуття безпеки, формування адаптивних копінг-стратегій та збереження психологічного благополуччя [36, с.116-118].

Суттєвий внесок в розуміння чутливості підліткового віку зробили праці Л. Стайнберга та його колег, які описують так звану «модель двох систем». В роботі акцентується увага на тимчасовому дисбалансі між швидко «дозріваючою» мотиваційно-емоційною системою (зокрема лімбічними структурами, що підсилюють чутливість до винагороди та новизни) та відносно пізніше дозріваючою системою когнітивного контролю (префронтальні відділи), що обмежує імпульсивні реакції. Такий «віковий розрив» пояснює підвищену реактивність до соціальних стимулів, схильність до ризику і водночас – високий потенціал навчання та адаптації в підлітковому віці [1, с.79-83].

Соціально-когнітивний вимір підліткового розвитку докладно розкрито в працях С.-Дж. Блейкмор. Дослідниця показала, що мережа так званого «соціального мозку», залучена до менталізації, інтерпретації намірів та обробки соціальної інформації, зазнає істотних структурно-функціональних змін в

підлітковому віці. Це зумовлює зростання чутливості до оцінок однолітків, тонше розуміння соціальних сигналів і водночас більшу вразливість до соціального стресу [1].

З позиції теорії морального розвитку Л. Колберга особливості підліткового віку зазвичай пов'язані з переходом від конвенційного до постконвенційного рівня мислення: молодь починає апелювати до узагальнених принципів і справедливості, а не лише до зовнішніх санкцій чи групових норм. Це пояснює зростання критичності до авторитетів, переосмислення правил та інтенсивні пошуки моральних орієнтирів у цей час [6, с.309-314].

В межах соціально-когнітивної парадигми А. Бандури наголошується на механізмах спостережного навчання та ролі само ефективності. Автор наголошує на тому, що підлітки активно моделюють поведінку, спостерігаючи за однолітками та значимими дорослими, що прискорює як засвоєння соціально схвальних стратегій, так і потенційно ризикованих патернів. Підвищена роль соціальних підказок і підкріплень в підлітковому віці робить середовище ключовим модератором вікових змін [1, с.22-34].

Таким чином, підлітковий вік постає як складний і суперечливий етап розвитку, що поєднує підвищену емоційну та соціальну вразливість із високою пластичністю та потенціалом особистісного зростання. Теоретичні концепції демонструють, що підлітковий вік є не лише періодом кризових переживань і внутрішніх суперечностей, але і критичним вікном можливостей для формування самосвідомості, ціннісних орієнтирів та життєвих стратегій. Саме в підлітковому віці закладаються основи ідентичності, які визначатимуть подальший особистісний розвиток, соціальну адаптацію та здатність долати труднощі. Водночас складність і багатогранність цього віку зумовлюють підвищений ризик появи психологічних труднощів, серед яких особливе місце посідає тривожність, що потребує окремого теоретичного аналізу та емпіричного вивчення.

1.2. Теоретичні підходи до вивчення тривожності в підлітковому віці

Підлітковий вік розглядається як один із найбільш складних та багатокомпонентних етапів онтогенезу, що відзначається специфічними віковими психологічними характеристиками, які істотно впливають на формування тривожних переживань. В цей період відбуваються інтенсивні зміни у фізіологічній сфері, когнітивному розвитку та соціальній взаємодії, що створює підґрунтя для підвищеної емоційної лабільності й вразливості до стресових чинників [18, с. 57-58].

На біологічному рівні важливим чинником виступає гормональна перебудова: активне продукування статевих гормонів зумовлює зростання збудливості центральної нервової системи, що, в свою чергу, посилює інтенсивність емоційних реакцій, серед яких особливе місце займають прояви тривожності. Паралельно із цим відбувається якісне ускладнення когнітивних процесів – формування абстрактного та рефлексивного мислення, яке надає підліткам змогу усвідомлювати потенційні ризики, проте водночас сприяє тенденції до перебільшення загроз і побудови катастрофічних сценаріїв, що підтримують розвиток тривожних станів [22, с. 204-206].

Значущим психологічним детермінантом тривожності в цей період є становлення ідентичності. Пошук відповіді на питання «Хто я?» супроводжується внутрішніми суперечностями між уявленням про «реальне Я» та ідеалізованим образом себе. Відсутність чітко окреслених життєвих орієнтирів і соціальних ролей нерідко призводить до відчуття невизначеності, зростання самокритичності та напруженості, що формує когнітивні схеми, які підтримують тривожні реакції.

Вагомим чинником є також соціальний контекст розвитку підлітка: розширення кола спілкування, зростання ролі однолітків та необхідність інтеграції у систему нових норм і очікувань. Ці зміни посилюють психологічний тиск і можуть сприяти зростанню рівня тривожності, оскільки потребують постійної адаптації та самоствердження.

Важливим чинником у формуванні тривожності підлітків виступає соціальний тиск: страх бути відторгнутим чи не отримати визнання. Також напружені сімейні стосунки посилюють стресове навантаження, що зумовлює виникнення соціальної тривожності та підвищення загального рівня тривожних переживань [24, с. 274-276]. Недостатня зрілість механізмів емоційної саморегуляції та стресоподолання робить підлітків особливо вразливими перед зовнішніми труднощами, знижуючи їхню здатність ефективно адаптуватися до нових умов і соціальних вимог. Унаслідок цього підвищується ймовірність формування як ситуативної тривожності, пов'язаної з конкретними життєвими обставинами, так і генералізованої, що пронизує різні сфери життєдіяльності. Подібні стани негативно впливають не лише на психоемоційний баланс, але й на навчальні успіхи, характер міжособистісних взаємин і здатність до соціальної інтеграції [27, с. 138].

Отже, аналіз вікових психологічних особливостей підліткового періоду є необхідною передумовою для глибшого розуміння закономірностей формування тривожності у цьому віці. Такий підхід створює підґрунтя для обґрунтованої розробки профілактичних і корекційно-розвивальних заходів, спрямованих на підвищення психологічної стійкості, вдосконалення адаптивних стратегій подолання стресу та забезпечення гармонійного розвитку особистості в умовах підліткового зростання.

В психологічних дослідженнях українських науковців (Г. Костюк, І. Бех, А. Коллі-Шамне, Н. Токарева, Л. Виговська, М. Костіна, Н. Руденко, Н. Шевченко, С. Томчук, М. Томчук) підкреслюється, що підлітковий вік характеризується зростанням інтенсивності внутрішніх переживань, схильністю до рефлексії та самоспостереження, критичним ставленням до власної особистості і вираженою емоційною нестабільністю. Такі особливості зумовлюють підвищену чутливість підлітків до зовнішніх стресових впливів і соціально-психологічного тиску [22, с. 205].

На думку Г. Костюка, однією із визначальних характеристик підліткового періоду є формування образу власного «Я» як усвідомлення себе активним

суб'єктом діяльності, здатним приймати рішення та відповідати за наслідки таких рішень. Проте, процес становлення особистісної ідентичності нерідко супроводжується емоційною нестійкістю, суперечливими внутрішніми переживаннями та зіткненням ідеалізованих уявлень із реальними життєвими обставинами. Як зазначав дослідник, прагнення до автономії та незалежності часто дисонує з обмеженим життєвим досвідом, що може викликати сумніви у власних можливостях, зниження впевненості у собі, посилення тривожності та відчуття невизначеності щодо соціальної значущості особистості [25; 30].

Психологічна нестабільність підліткового віку значною мірою пов'язана з процесом становлення самооцінки та пошуку внутрішньої рівноваги. Л. Виговська підкреслює, що саме в цей період особливо зростає потреба у визнанні, належності до групи та отриманні позитивного соціального зворотного зв'язку. Водночас надмірна орієнтація на оцінки та думки значущих інших – передусім ровесників і педагогів – зумовлює підвищену вразливість до невідповідності очікуванням і провокує посилення тривожності. На думку дослідниці, соціальна тривожність у підлітків формується як емоційна реакція на ймовірність осуду, відкидання чи невдач у комунікативній сфері [21, с. 75-76].

І. Бех трактує підлітковий період як етап морального самовизначення, коли відбувається засвоєння соціальних норм, формування ціннісних орієнтацій, етичних переконань та ідеалів. В ситуаціях морального вибору або конфлікту між внутрішніми переконаннями та зовнішніми очікуваннями виникає значне емоційне напруження, яке може зумовлювати появу тривожних станів. При цьому недостатня сформованість емоційної саморегуляції обмежує здатність підлітків адекватно інтерпретувати власні емоції та конструктивно долати їх [14, с. 49].

Важливу роль в розвитку тривожності відіграє і освітнє середовище. Так, О. Костіна зазначає, що система оцінювання, конкурентність, постійні порівняння результатів та вимога відповідати певним стандартам стають для підлітків хронічними джерелами психоемоційного напруження. За таких умов навіть тимчасові невдачі можуть сприйматись як серйозна загроза, що сприяє

розвитку генералізованих форм тривожності. Найбільш вразливими в цьому аспекті виявляються учні з низькою академічною самооцінкою, перфекціоністськими тенденціями чи підвищеною емоційною залежністю від навчальних досягнень [34, с. 16-18].

У працях А. Шамне акцентується увага на тому, що підліткова тривожність тісно пов'язана з кризою ідентичності та невідповідністю між внутрішніми прагненнями особистості та зовнішніми соціальними очікуваннями. Авторка підкреслює, що в цей період зростає значення міжособистісної комунікації, а невдачі в сфері спілкування або відчуття соціальної ізоляції можуть лише посилювати емоційні розлади та формувати стійкі тривожні тенденції [39, с. 51-52; 97-99].

Н. Токарева розглядає підлітковий вік як критичний для формування стратегій подолання стресу та адаптації. Дослідниця вказує, що невміння використовувати конструктивні копінг-стратегії (пошук соціальної підтримки, раціональне розв'язання проблем) на користь уникнення чи емоційного реагування сприяє закріпленню тривожності та створює передумови для розвитку дезадаптивних форм поведінки, у тому числі залежнісних [38; 39].

Вагомий внесок в дослідження феномену тривожності належить Н. Руденко, яка інтерпретує її як результат складної взаємодії індивідуально-особистісних характеристик із впливами соціального середовища. На її думку, тривожність не можна розглядати виключно як реактивну відповідь на загрозу. Вона постає як відносно стійке особистісне утворення, яке формується під впливом деструктивних соціальних факторів – дефіциту безумовного прийняття, низького рівня емоційного контакту в родині, недостатньої підтримки. Особливу увагу дослідниця приділяє підлітковому віку, коли відбувається якісне ускладнення структури тривожності: поряд із емоційними проявами з'являються когнітивні установки на власну неспроможність, очікування невдач і зниження відчуття особистої безпеки [18, с. 60].

Н. Шевченко, в свою чергу, акцентує увагу на біопсихологічних детермінантах тривожності в підлітковому віці. Вона підкреслює роль

гормональної перебудови, підвищеної збудливості нервової системи та нестійкості вегетативної регуляції як чинників, що зумовлюють підвищену емоційну вразливість. В стресогенних обставинах ця психофізіологічна нестабільність здатна трансформуватися у тривожні або навіть депресивні розлади [35, с. 33-34].

С. Томчук і М. Томчук розглядають тривожність як показник дисгармоній у системі соціальних відносин підлітка. Науковці підкреслюють, що головними ризиковими чинниками виступають дефіцит прийняття з боку родини, конфліктні чи формальні взаємини з батьками, досвід булінгу у шкільному середовищі, емоційна ізоляція, а також крайнощі у вихованні – від гіперопіки до відчуження. В такому контексті тривожність трактується як наслідок тривалого відчуття небезпеки, соціальної нестабільності та браку підтримки з боку значущих інших [40].

Узагальнюючи теоретичні підходи до вивчення тривожності в підлітковому віці, можна стверджувати, що цей феномен має багатофакторну природу і формується на стику біологічних, когнітивних, соціальних та особистісних детермінант. Важливими передумовами підвищення тривожності є гормональні та нейропсихологічні зміни, становлення ідентичності, формування самооцінки, а також якість соціальних взаємин і освітнього середовища. Недостатній розвиток механізмів емоційної саморегуляції у поєднанні з високими вимогами соціуму посилює вразливість підлітків до стресових впливів і сприяє закріпленню тривожних патернів.

Таким чином, підліткова тривожність постає як складне психічне утворення, що поєднує ситуативні реакції та стійкі особистісні риси. Її розуміння в контексті вікових психологічних особливостей має ключове значення для побудови цілісних профілактичних і корекційно-розвивальних програм, спрямованих на зниження рівня тривожності, формування адаптивних стратегій подолання стресу та підтримку гармонійного психоемоційного розвитку підлітків.

1.3. Інтернет-залежність підлітків як психологічний феномен та чинник соціалізації

Стрімкий розвиток інформаційних технологій та широке поширення Інтернету істотно змінили умови соціалізації сучасної молоді. Для підлітків віртуальний простір стає не просто джерелом інформації та розваг, а і важливою сферою міжособистісної взаємодії, самовираження та формування власної ідентичності. Водночас, надмірне захоплення онлайн-активністю призводить до формування специфічних поведінкових патернів, які в психології визначаються як інтернет-залежність. Це явище розглядається науковцями як новий тип адиктивної поведінки, що поєднує риси як поведінкових, так і психологічних розладів. В підлітковому віці, який характеризується пошуком власного «Я» та прагненням до автономії, Інтернет може виступати як ресурс для розвитку, так і фактор ризику, що ускладнює процес соціальної адаптації та підвищує ймовірність виникнення психологічних проблем.

Слід підкреслити, що провідним нейробіологічним механізмом формування залежності є вивільнення дофаміну – нейромедіатора, який виконує ключову роль у процесах звикання та підкріплення поведінки. Дофамін виробляється мозком у відповідь на приємні стимули, однак сучасні дослідження свідчать, що його основна функція полягає не стільки у переживанні задоволення, скільки у створенні відчуття очікування результату, формуванні прагнення до його досягнення. Саме тому дофамін розглядається як центральний елемент системи мотивації та винагороди, оскільки він активізує поведінкову активність, орієнтовану на отримання позитивних наслідків і уникнення негативних. В цьому контексті соціальні мережі та цифрові сервіси побудовані таким чином, щоб максимально стимулювати дофамінову систему мозку: кожне сповіщення, «лайк» чи коментар виконують функцію мікропідкріплення, що викликає бажання знову і знову звертатися до онлайн-активності. Подібні повторювані цикли можуть призводити до звикання, формуючи орієнтацію на

швидко та легкодоступне задоволення замість концентрації на довготривалих цілях і завданнях [28, с. 11-13].

Необхідно підкреслити, що в науковій літературі існує значна кількість дефініцій понять «Інтернет-залежність» та «Інтернет-адикція», які за змістом вважаються тотожними. Так, О. Камінська визначає Інтернет-залежність як одну з форм нехімічних техногенних залежностей, що характеризується зміщенням мотиваційної сфери у бік віртуалізації. Це зумовлює задоволення у віртуальному просторі тих потреб, які залишаються нереалізованими в реальному житті, та спричиняє зміни в емоційно-вольовій, когнітивній і поведінковій сферах особистості [23, с. 71-73].

Дослідження М. Шпітцера засвідчили наявність прямого взаємозв'язку між інтенсивністю користування комп'ютером та розвитком залежності. Вчений довів, що надмірне захоплення комп'ютерними іграми, а також регулярний перегляд відеоконтенту з високою частотою зміни кадрів, які розглядаються як форми інтернет-залежної поведінки, спричиняють порушення уваги, що у свою чергу негативно впливає на здатність до самоконтролю [8]. Втрата концентрації призводить до того, що підліток не може тривалий час зосереджуватись на виконанні однієї діяльності, а дефіцит самоконтролю впливає на механізми регуляції потреб і визначення пріоритетів. Порушення уваги, як зазначає дослідник, проявляється і в сфері поведінкової регуляції: підліток легко відволікається, виявляє імпульсивність у рухах та демонструє труднощі у контролі моторики.

Крім того, М. Шпітцер вказує на стрес як один із провідних чинників, що супроводжують будь-яку форму залежності. Накопичення стресового навантаження негативно позначається на психічному здоров'ї, провокуючи розчарування, тривожність, агресивні реакції або депресивні стани [8]. В спробах знизити напругу інтернет-залежна особа знову занурюється у віртуальне середовище, формуючи замкнене коло адиктивної поведінки. Науковець наголошує, що стрес є наслідком не лише зовнішніх подій, а передусім суб'єктивного відчуття втрати контролю над ситуацією [12, с.404]. Це означає,

що для інтернет-залежного підлітка навіть звичайні життєві труднощі починають сприйматися як значуща проблема, що провокує додаткове емоційне напруження. В перспективі це ставить під сумнів його готовність до подолання складних професійних викликів і в дорослому житті, де відповідальність поширюватиметься не лише на особисті результати, а і на діяльність колективу та організації загалом.

Слід зазначити, що інтернет-залежність може виступати чинником формування соціальної ізоляції у підлітків, що негативно позначається на розвитку самодисципліни та процесах соціалізації. Виховання дисципліни відбувається переважно в умовах групової діяльності – під час колективних ігор в дошкільному віці або виконання групових завдань у шкільному середовищі, де дитина вчиться дотримуватися правил, координувати свої дії з іншими та досягати спільних результатів. М. Шпітцер наголошував, що заняття музикою чи образотворчою діяльністю сприяють розвитку гнучкості уваги та вмінню концентруватися на конкретному завданні, тоді як комп'ютерні ігри провокують розпорошення уваги на велику кількість подразників і ускладнюють процес концентрації [12, с. 405-406].

Таким чином, можна говорити про те, що рівень стресостійкості, здатність до тривалої концентрації уваги та сформованість самоконтролю є взаємопов'язаними факторами у випадку ризику виникнення залежності. Особи з низьким рівнем дисципліни та саморегуляції значно більш схильні до адиктивних форм поведінки. Особливу загрозу становить ситуація, коли батьки з раннього дитинства надають дитині необмежений доступ до комп'ютера або смартфона, використовуючи їх як засіб «зайняти» дитину заради власного вільного часу. Такий підхід ускладнює формування навичок самоконтролю та відповідальності, сприяє ранньому розвитку інтернет-залежності, а в підлітковому віці може призвести до втрати мотивації до подолання труднощів в процесі соціалізації. В дорослому житті це може позначитись на професійній діяльності, знижуючи здатність виконувати складні завдання, що потребують високої концентрації та психологічної витривалості.

Як зазначалось, підлітки з інтернет-залежністю часто продовжують проводити значну частину часу в мережі, незважаючи на негативні наслідки для їхнього фізичного, психічного та емоційного благополуччя. В основі цього явища, на нашу думку, лежить мотиваційна сфера: саме внутрішня вмотивованість до певних видів онлайн-активності зумовлює прагнення підлітків залишатися в Інтернеті. Тому доцільним є детальний розгляд типів такої мотивації.

В цьому контексті важливим є підхід К. Янг, яка, спираючись на результати власних досліджень, запропонувала класифікацію основних різновидів інтернет-залежності. Вона виділяє п'ять типів:

комп'ютерна залежність (computer addiction) – нав'язливе захоплення роботою за комп'ютером, що може проявлятися у програмуванні, комп'ютерних іграх та інших видах діяльності;

компульсивна навігація в мережі (net compulsions) – постійне прагнення до пошуку інформації у віддалених базах даних чи ресурсах;

інформаційне перевантаження (information overload) – патологічна залученість до азартних ігор онлайн, електронних покупок чи участі в інтернет-аукціонах;

кіберсексуальна залежність (cybersexual addiction) – надмірний інтерес до відвідування порнографічних сайтів, спілкування на сексуальні теми у віртуальних чатах або закритих групах;

кіберкомунікативна залежність (cyber-relational addiction) – домінування віртуального спілкування у соціальних мережах, чатах, форумах чи групових іграх, що може замінити реальні соціальні контакти з друзями та родиною [13].

Як свідчать дослідження, інтернет-залежна поведінка підлітків часто має різну мотиваційну основу. Важливо підкреслити, що мова йде не стільки про задоволення базових потреб, скільки про механізм бажання, який штовхає підлітка знову і знову повертатися до віртуальної активності. О. Камінська запропонувала класифікацію типів інтернет-залежності залежно від мотивації адиктів [23, с. 80-82]. Вона виокремлює кілька основних типів:

інформаційний – прагнення постійного пошуку нової інформації, що саме по собі стає самоціллю;

меркантильний – орієнтація на матеріальну вигоду через азартні ігри або онлайн-аукціони;

псевдоідейний – самоствердження шляхом просування певних ідей у блогах чи форумах;

асоціальний – реалізація агресивних імпульсів та участь у кібербулінгу;

особистісно-дисгармонійний – створення ідеалізованого віртуального образу «Я»;

тривожно-депресивний – пошук стабілізації емоційного стану через ігри, фільми чи соціальні мережі;

біологічно-фрустрований – задоволення біологічних потреб через доступ до порноконтенту;

соціально-фрустрований – реалізація соціальних потреб через онлайн-знайомства;

екзистенційно-фрустрований – спроби знайти сенс життя у віртуальній активності [23].

Ця класифікація демонструє, що інтернет-залежність має багатовимірний характер і може бути зумовлена різними психологічними мотивами, які компенсують незадоволеність в реальному житті.

Різновиди інтернет-залежності за мотиваційною основою тісно пов'язані з базовими та соціальними потребами людини, проте у віртуальному просторі ці потреби компенсуються лише частково. Як відзначає О. В. Камінська, інтерес до комп'ютерних ігор частіше характерний для соціально-фрустрованого, екзистенційно-фрустрованого та тривожно-депресивного типів; надмірне перебування в соціальних мережах – для соціально-фрустрованих, особистісно-дисгармонійних, псевдоідейних і асоціальних; схильність до азартних ігор та онлайн-шопінгу – для меркантильних і тривожно-депресивних; а компульсивна навігація мережею – для інформаційного, тривожно-депресивного та

екзистенційно-фрустрованого типів [23, с. 114-117]. Водночас, у підлітків може поєднуватися кілька типів мотивації, що посилює ризик розвитку залежності.

Формуванню інтернет-залежності сприяють біологічні, психологічні та соціальні чинники. Особливу небезпеку становить втрата «соціально корисного часу»: години, які мали б витрачатись на навчання, спілкування з однолітками чи здобуття соціальних і професійних навичок, підліток проводить у віртуальному просторі.

Таким чином, інтернет-залежні підлітки продовжують віддавати перевагу онлайн-активності, незважаючи на шкоду для фізичного, психічного й емоційного здоров'я. Слабкий розвиток самоконтролю та неспроможність розмежувати навчання і дозволля зумовлюють хронічний стрес і посилюють прагнення втечі у віртуальну реальність. Це, у свою чергу, призводить до соціального відчуження від сім'ї, однолітків і навчального середовища, що ускладнює процес соціалізації підлітка.

Висновки до розділу 1

В першому розділі здійснено теоретичний аналіз проблеми тривожності та інтернет-залежності серед підлітків. Показано, що підлітковий вік є сенситивним етапом розвитку, для якого характерні глибокі фізіологічні, когнітивні й соціальні зміни. Саме вони зумовлюють підвищену емоційну чутливість, нестійкість переживань і вразливість до зовнішніх стресорів. Формування ідентичності, становлення самооцінки та морального самовизначення супроводжується внутрішніми суперечностями, що створює ґрунт для зростання тривожності.

Вагомими факторами її розвитку є соціальне середовище: міжособистісні стосунки з ровесниками, оцінки й вимоги дорослих, а також сімейні конфлікти. Дослідження науковців підтверджують, що підлітки особливо залежні від соціального схвалення і схильні до переживання страху відторгнення та невідповідності очікуванням, що провокує як ситуативну, так і генералізовану тривожність.

Паралельно було розглянуто інтернет-залежність як форму нехімічної адикції, яка посилює психологічну дезадаптацію. Сучасні дослідження вказують на різні типи залежності та їх мотиваційні основи – від інформаційного пошуку до кіберкомунікативної чи асоціальної поведінки. Інтернет створює ілюзію задоволення базових і соціальних потреб, проте не виконує тієї розвивальної функції, яку забезпечує реальне спілкування. Надмірне занурення у віртуальне середовище призводить до втрати соціально корисного часу, формування залежності та посилення тривожних проявів.

Таким чином, тривожність і інтернет-залежність в підлітковому віці виступають взаємопов'язаними феноменами. Несформованість навичок емоційної саморегуляції, низький рівень стресостійкості і брак адаптивних копінг-стратегій сприяють втечі у віртуальну реальність, що поглиблює ізоляцію й тривожні стани.

РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ ТРИВОЖНОСТІ ТА ІНТЕРНЕТ-ЗАЛЕЖНОСТІ У ПІДЛІТКІВ

2.1. Організація та методологія емпіричного дослідження

Результати теоретичного аналізу показали, що тривожність і інтернет-залежність в підлітковому віці є взаємопов'язаними феноменами, які впливають на процес соціалізації, емоційного розвитку та формування особистісної зрілості сучасних підлітків. Підвищений рівень тривожності, у своєму поєднанні із деструктивними формами використання інтернету, може призводити до емоційної нестабільності, соціальної ізоляції та порушення самоконтролю. Тому актуальність нашого дослідження полягає також і в необхідності емпіричного підтвердження взаємозв'язку між рівнем тривожності та схильністю до інтернет-залежності серед підлітків, а також у виявленні напрямків подальшої корекційно-розвивальної роботи.

Виходячи з цього, наступний етап нашого магістерського дослідження був спрямований на емпіричне вивчення особливостей прояву тривожності та інтернет-залежності в підлітковому віці, а також на аналіз взаємозв'язку між цими психологічними характеристиками у вибірці сучасних підлітків.

Мета емпіричного дослідження полягає у виявленні особливостей взаємозв'язку між рівнем тривожності та інтернет-залежності у підлітків.

Завдання нашого емпіричного дослідження полягає в тому, щоб:

- оцінити рівень тривожності підлітків за допомогою стандартизованих психодіагностичних методик;
- визначити рівень сформованості інтернет-залежної поведінки серед підлітків; – виявити кореляційні взаємозв'язки між показниками тривожності та інтернет-залежності;
- проаналізувати особливості проявів тривожності та інтернет-залежності залежно від віку й статі респондентів.

В емпіричному дослідженні взяли участь 68 підлітків віком від 13 до 16 років (середній вік – 14,5 років), які навчаються у 8–10 класах гімназій та ліцеїв міста Кривого Рогу. До вибірки увійшли 34 хлопці (50%) і 34 дівчини (50%). Відбір здійснювався за принципом добровільної участі, з отриманням інформованої згоди. Під час дослідження ми дотримувались всіх вимог Етичного кодексу психолога, а також принципів анонімності та конфіденційності.

Для досягнення поставленої мети емпіричного дослідження нами було підібрано та використано ефективний комплект психодіагностичних методів та методик:

- Шкала тривожності Спілбергера–Ханіна (у адаптації Ю. Ханіна) – для визначення рівнів особистісної та ситуативної тривожності;
- Тест Кімберлі Янг «Інтернет-залежність» – для оцінки рівня та структури інтернет-адикції;
- Метод математико-статистичної обробки результатів: розрахунок середніх показників, відсоткових співвідношень і коефіцієнта кореляції Спірмена для визначення взаємозв'язків між досліджуваними змінними.

Отримані результати дали змогу здійснити кількісну та якісну інтерпретацію виявлених показників, визначити тенденції та закономірності проявів тривожності і інтернет-залежності в підлітковому віці. На основі емпіричних даних було зроблено висновки про характер їх взаємозв'язку, що стало підґрунтям для подальшої розробки корекційно-розвивальної програми.

Вибір психодіагностичних методик був обумовлений метою дослідження та необхідністю комплексного підходу до вивчення взаємозв'язку між рівнем тривожності та інтернет-залежністю у підлітків. Зважаючи на вікові особливості респондентів та специфіку досліджуваних феноменів, доцільним було використання валідних, надійних і адаптованих до українських умов методів, які дозволяють не лише кількісно оцінити індивідуальні показники, але й якісно інтерпретувати психологічний зміст отриманих результатів.

1. Шкала тривожності Спілбергера–Ханіна (Додаток А). Методика була розроблена Ч. Спілбергером і адаптована Ю. Ханіним в 1970-х роках. Вона є

одним із найпоширеніших інструментів для вимірювання рівня тривожності та використовується в психологічній діагностиці, клінічній практиці і наукових дослідженнях. Шкала дозволяє оцінити два аспекти тривожності: ситуативну (реактивну) – як емоційний стан у певний момент часу, та особистісну – як стабільну індивідуальну характеристику особистості.

Опитувальник складається із 40 тверджень, розподілених на дві підшкали, по 20 пунктів в кожній. Респондент оцінює кожне твердження за чотирибальною шкалою відповідно до інтенсивності переживань («зовсім ні», «дещо», «значною мірою», «дуже сильно»). Перша підшкала вимірює ситуативну тривожність, яка відображає поточний рівень емоційної напруги, страху чи занепокоєння. Друга підшкала оцінює особистісну тривожність як схильність індивіда сприймати різні життєві ситуації як загрозливі. Обробка результатів передбачає підрахунок балів за ключем та визначення рівня тривожності. Підсумковий показник за кожною підшкалою може коливатися від 20 до 80 балів.

Переваги даної методики полягають в її простоті, надійності та високій інформативності. Вона дозволяє дослідити не лише актуальний емоційний стан підлітка, а й визначити його стійкі особистісні тенденції до переживання почуття тривоги, що має важливе значення у вивченні взаємозв'язку між тривожністю та інтернет-залежністю.

2. Тест Кімберлі Янг «Інтернет-залежність» (Додаток Б). Методика була розроблена у 1994 році американським психологом Кімберлі Янг, професором Пітсбурзького університету, і є одним із перших стандартизованих інструментів для діагностики інтернет-залежності як форми поведінкової адикції. Тест спрямований на виявлення ступеня патологічної залученості особистості у використання інтернету, незалежно від конкретного виду онлайн-активності.

В своїй теоретичній основі методика ґрунтується на концепції нехімічних залежностей, в яких адикція розглядається як емоційна та поведінкова залежність від певної діяльності. Відповідно до моделі Янг, інтернет-залежність проявляється через три основні симптоми: поступове збільшення часу в мережі

(нарощування «доз»), заміщення реальної активності віртуальною та погіршення емоційного стану при вимушеному припиненні інтернет-використання (так званий «синдром відміни»).

Тест складається із 20 питань, які оцінюють різні аспекти взаємодії людини з інтернетом – від контролю часу онлайн до впливу мережевої активності на соціальні, навчальні, професійні та сімейні сфери. Респондент оцінює твердження за п'ятибальною шкалою від 1 («ніколи») до 5 («завжди»). Сумарний бал може коливатися від 20 до 100, і чим вищий показник, тим більш виражена залежна поведінка.

Перевагою методики є її універсальність, валідність і простота використання, що робить її ефективним інструментом для психологічної діагностики підлітків. Вона дозволяє не лише оцінити ступінь інтернет-залежності, але і простежити взаємозв'язки між емоційною сферою, рівнем тривожності та соціальною адаптацією.

Коефіцієнт кореляції Спірмена [33, с. 39-41]. Для виявлення статистичного взаємозв'язку між рівнем тривожності та показниками інтернет-залежності у підлітків в дослідженні було застосовано коефіцієнт рангової кореляції Спірмена (ρ). Даний метод використовується у випадках, коли досліджувані змінні не мають нормального розподілу або представлені в порядковій шкалі.

Коефіцієнт кореляції Спірмена дає змогу визначити напрям (прямий чи обернений) і силу взаємозв'язку між двома ознаками.

Значення коефіцієнта коливається від -1 до $+1$: значення, близькі до $+1$, свідчать про прямий сильний зв'язок (з підвищенням однієї змінної зростає інша); значення, близькі до -1 , вказують на зворотний зв'язок; значення, близькі до 0 , означають відсутність істотного взаємозв'язку.

Використання коефіцієнта Спірмена дозволило оцінити, наскільки тісно пов'язані між собою рівні тривожності та інтернет-залежності, а також виявити тенденції, притаманні досліджуваній вибірці. Цей метод забезпечує надійність результатів навіть за невеликих обсягів вибірки та є оптимальним для

психологічних досліджень, що передбачають аналіз якісно-кількісних показників.

Таким чином, запропонований комплекс застосованих методів і методик забезпечив всебічне вивчення об'єкта дослідження: діагностику рівня тривожності, визначення ступеня інтернет-залежності та статистичну перевірку наявності й характеру взаємозв'язку між ними. Обрані методики є валідними, надійними та адаптованими для використання у вибірках підлітків.

Узагальнені результати констатувального етапу та їх наукова інтерпретація подані у підрозділі 2.2, де здійснено всебічний аналіз емпіричних даних, отриманих у процесі використання обраних психодіагностичних методик.

2.2. Аналіз рівня тривожності та інтернет-залежності у підлітків

Емпіричне дослідження тривожності та інтернет-залежності підлітків дало змогу отримати узагальнені кількісні й якісні результати, які відображають особливості прояву та взаємозв'язку досліджуваних показників у вибірці респондентів. Представлені дані містять характеристику розподілу рівнів тривожності й інтернет-залежності, а також аналіз їхніх взаємозалежностей. Такий підхід дозволяє не лише окреслити загальні тенденції, але й виявити специфічні особливості, властиві підлітковому віку в контексті сучасних соціально-психологічних умов.

В межах проведеного нами емпіричного дослідження було здійснено оцінку рівнів ситуативної (реактивної) та особистісної тривожності серед 68 підлітків віком від 13 до 16 років (середній вік – 14,5 років), які навчаються у гімназіях та ліцеях міста Кривого Рогу. Вибірку було збалансовано за статтю: 34 хлопці (50%) і 34 дівчини (50%). Метою дослідження стало не лише визначення рівня тривожності у вибірці, але й виявлення закономірностей її прояву в гендерному аспекті, що дозволяє глибше розкрити психологічні особливості підліткового віку як періоду інтенсивного становлення особистості.

Результати обробки та аналізу даних за шкалою Спілбергера–Ханіна продемонстрували, що середній показник ситуативної тривожності (СТ) серед всієї вибірки становить 41,1 бала, тоді як середній рівень особистісної тривожності (ОТ) досягає 45,0 балів. Відповідно до стандартної інтерпретації тесту, ці результати свідчать про помірний рівень тривожності серед опитуваних підлітків. Такий рівень можна розглядати як адаптивний, оскільки він виступає важливим емоційним механізмом мобілізації в складних або значущих ситуаціях (наприклад, під час навчальних досягнень, соціальної оцінки з боку ровесників або педагогів). Водночас певна частина учасників (приблизно 28%) продемонстрували високі показники тривожності, що може вказувати на наявність емоційної напруженості, внутрішнього конфлікту або труднощів у подоланні стресу. Для наочності наведемо порівняльні дані між хлопцями та дівчатами (табл. 2.1):

Таблиця 2.1.

**Порівняльні показники ситуативної та особистісної тривожності
у хлопців та дівчат**

<i>Група респондентів</i>	<i>Середній рівень СТ</i>	<i>Середній рівень ОТ</i>
Хлопці (n=34)	38,7	42,1
Дівчата (n=34)	43,5	47,8
Загальна вибірка (n=68)	41,1	45,0

Так, в групі хлопців середній рівень ситуативної тривожності (СТ) становить 38,7 бала, що відповідає межовим показникам між низьким і середнім рівнями тривожності. Це свідчить про відносно стабільний емоційний стан, здатність до самоконтролю та помірну напруженість у ситуаціях, які викликають занепокоєння. У більшості хлопців реакція на стресові стимули носить короточасний характер і пов'язана, переважно, із навчальними або соціальними факторами. Середній показник особистісної тривожності (ОТ) у хлопців дорівнює 42,1 бала, що також відноситься до середнього рівня. Це дає підстави стверджувати, що тривожність не є стійкою рисою особистості хлопців-

підлітків, а скоріше проявляється як епізодичний емоційний стан, який залежить від конкретної ситуації або зовнішніх обставин. Такий результат можна пояснити тим, що хлопці частіше орієнтовані на зовнішні форми активності, більшою мірою прагнуть до самоствердження в соціумі через дію, що частково знижує інтенсивність внутрішніх емоційних переживань.

Водночас, в групі дівчат показники є істотно вищими. Середній рівень ситуативної тривожності становить 43,5 балів, а особистісної – 47,8 балів, що відображає помірно високий рівень тривожності. Ці дані свідчать про те, що дівчата схильні до більшої емоційної вразливості, підвищеної чутливості до соціальних оцінок і переживань щодо власної успішності. В контексті підліткового віку це може бути закономірним, оскільки саме в цей період формується образ «Я», самооцінка та почуття власної гідності. У дівчат це частіше супроводжується самокритичністю, схильністю до рефлексії та переживань щодо міжособистісних стосунків. Отже, високі показники як реактивної, так і особистісної тривожності можуть розглядатись саме як прояви підвищеної емоційної чутливості та соціально зумовленого прагнення до схвалення з боку оточення.

Порівняльний аналіз між групами демонструє, що дівчата в середньому мають вищі показники тривожності, ніж хлопці: різниця становить 4,8 бали за ситуативною та 5,7 балів за особистісною тривожністю. Ця різниця підтверджує тенденції, описані і в науковій літературі (І. Бех, Л. Виговська, Н. Руденко, А. Шамне), згідно з якими жіноча психіка в підлітковому віці характеризується більшою емоційною лабільністю та схильністю до тривожних реакцій. Дівчата частіше переживають емоційні коливання через підвищене значення міжособистісних взаємин, соціальної оцінки, а також через прагнення до відповідності ідеалізованим зразкам поведінки. Хлопці, навпаки, демонструють тенденцію до емоційної стриманості та схильності компенсувати напруження через активну діяльність або уникнення ситуацій, які викликають дискомфорт.

Щоб наочно продемонструвати виявлені гендерні відмінності у рівнях тривожності, доцільно звернутися до графічного представлення отриманих результатів. На рисунку 2.1 подано порівняльну діаграму середніх показників ситуативної та особистісної тривожності серед хлопців і дівчат, яка дозволяє більш чітко простежити різницю у вираженості досліджуваних параметрів між двома групами респондентів:

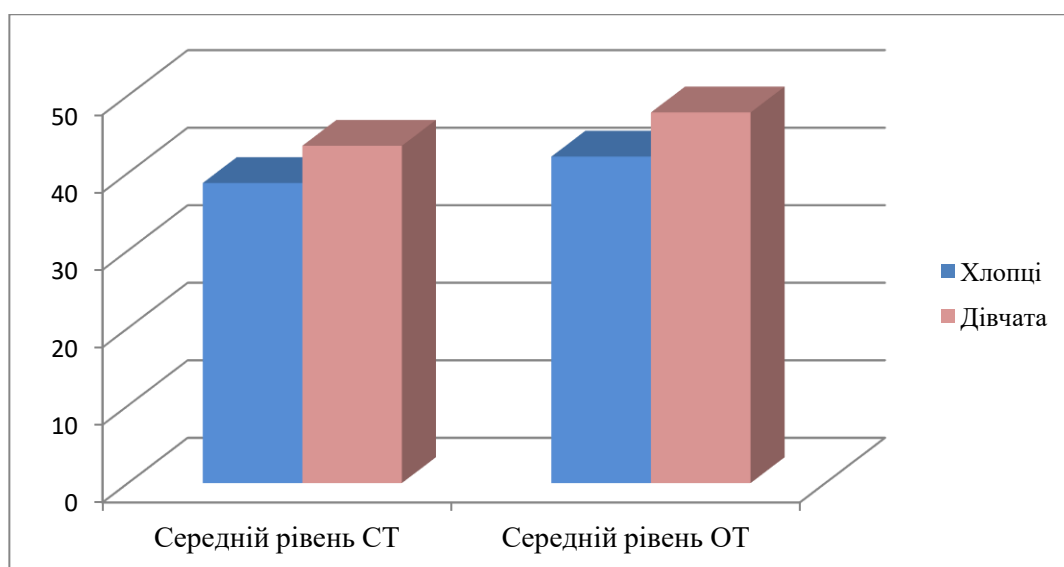


Рис. 2.1. Порівняння середніх рівнів ситуативної та особистісної тривожності у хлопців і дівчат

Отже, результати дослідження за шкалою Спілбергера–Ханіна дозволяють зробити висновок, що підлітковий вік характеризується загальною тенденцією до підвищення рівня тривожності, проте її інтенсивність і форма прояву істотно залежать від статевих особливостей. Дівчата частіше переживають тривожність як внутрішній стан, пов'язаний із самосприйняттям і соціальними оцінками, тоді як хлопці — як ситуативну реакцію на конкретні виклики. Таке розмежування має важливе практичне значення для подальшого психологічного супроводу та розробки корекційно-розвивальної програми, спрямованої на зниження тривожності й розвиток ефективних механізмів емоційної саморегуляції у підлітків.

Отримані результати про рівні ситуативної та особистісної тривожності створюють важливе підґрунтя для подальшого аналізу іншого ключового феномену нашого дослідження – інтернет-залежності підлітків. Виявлений підвищений рівень тривожності, особливо серед дівчат, може виступати не лише як наслідок емоційної нестабільності, притаманної підлітковому віку, але і як потенційний психологічний чинник формування залежної поведінки у віртуальному середовищі. Наступним етапом нашого дослідження стало емпіричне вивчення вираженості та особливостей інтернет-залежності серед підлітків. Це дозволить не лише глибше зрозуміти механізми психологічної дезадаптації в цифровому просторі, але і визначити напрями профілактичної та корекційно-розвивальної роботи з підлітками.

Наступним етапом нашого дослідження стало вивчення феномену інтернет-залежності серед підлітків, як одного із можливих способів психологічної компенсації тривожності, емоційного напруження та труднощів соціальної адаптації. Аналіз результатів за тестом Кімберлі Янг дає змогу визначити рівень залученості підлітків у віртуальний простір, оцінити поширеність адиктивних тенденцій та простежити взаємозв'язок між показниками тривожності й схильністю до інтернет-адикції.

Отримані результати емпіричного дослідження за методикою Кімберлі Янг «Інтернет-залежність» дали змогу визначити загальні тенденції використання мережі Інтернет серед підлітків 13–16 років, а також оцінити ступінь сформованості адиктивної поведінки в даній віковій групі. Аналіз даних показав, що підлітки суттєво відрізняються за рівнем залученості у віртуальний простір, однак для більшості характерна наявність ознак надмірного користування Інтернетом. Це супроводжується порушенням самоконтролю, зниженням ефективності навчальної діяльності, зміною пріоритетів у спілкуванні та поступовим відчуженням від реальних соціальних контактів. З метою наочного відображення структури вибірки за рівнями інтернет-залежності наведемо узагальнені кількісні показники (табл. 2.2):

Розподіл респондентів за рівнями інтернет-залежності

<i>Рівень інтернет залежності</i>	<i>Кількість респондентів</i>	<i>% від загальної вибірки</i>
Звичайні користувачі (20–49)	22	32%
Періодичні проблеми (50–79)	21	31%
Високий рівень проблем (80–100)	25	37%

Як ми бачимо з таблиці 2.2, переважна більшість респондентів (68%) має певні труднощі з контролем використання Інтернету, що вказує на тенденцію до зростання адиктивної поведінки серед підлітків.

Узагальнення результатів показало, що із всіх 68 респондентів лише третина (приблизно 32%) може бути віднесена до категорії звичайних користувачів Інтернету, у яких не виявлено значних відхилень у поведінці. Для цієї групи характерне раціональне використання цифрових технологій, зокрема для навчання, пошуку інформації чи підтримання комунікації з однолітками. Такі підлітки схильні контролювати час, проведений онлайн, і вміють самостійно регулювати свою активність у мережі без істотного впливу на їхній психоемоційний стан або соціальні зв'язки.

Менш чисельною виявилась група з помірним рівнем інтернет-залежності (близько 31% усіх учасників), до якої належать підлітки, в поведінці яких періодично проявляються труднощі з контролем часу, проведеного онлайн, а також схильність до використання Інтернету як засобу уникнення емоційного напруження, самотності чи нудьги. Для них характерне чергування періодів відносної саморегуляції з періодами надмірної активності у віртуальному просторі. Це зумовлювати конфлікти з батьками, порушення навчального ритму, зниження успішності та соціальну ізоляцію.

Найбільш чисельною виявилась група підлітків із високим рівнем інтернет-залежності (37% вибірки), які продемонстрували явні симптоми адиктивної поведінки – компульсивне прагнення до онлайн-активності, дратівливість в разі обмеження доступу до мережі, постійні думки про

повернення до Інтернету, а також зниження інтересу до звичайних форм дозвілля, спілкування та навчання. Для таких респондентів Інтернет виступає не просто джерелом інформації або розваг, а і основним способом емоційного задоволення та компенсації психологічних труднощів. Вони часто демонструють втрату відчуття часу, заміну реальних стосунків віртуальними, а також підвищену дратівливість або тривожність в разі переривання доступу до мережі.

Такі результати свідчать про те, що переважна більшість підлітків має певну ступінь залежності від Інтернету – від легких форм до стійкої адикції. Це вказує на поступове перетворення віртуального середовища на значущу складову їхнього соціально-психологічного простору. Висока поширеність інтернет-залежності серед досліджуваних респондентів підтверджує гіпотезу про тісний взаємозв'язок між розвитком інформаційного суспільства, зниженням рівня самоконтролю та підвищеною потребою підлітків у швидкому отриманні позитивних емоційних стимулів.

Психологічний аналіз показує, що для підлітків із високим рівнем інтернет-залежності характерне прагнення уникати реальних проблем або емоційних труднощів через занурення у віртуальний світ. Інтернет виконує для них функцію своєрідного «психологічного притулку», який дозволяє тимчасово знизити рівень тривожності, самотності чи невпевненості в собі. Проте така форма компенсації є хибною, оскільки з часом посилює внутрішню нестабільність, знижує здатність до саморегуляції та послаблює соціальну компетентність. Це узгоджується з позицією Кімберлі Янг, яка вказувала, що ключовими механізмами формування інтернет-залежності є наростання толерантності до онлайн-активності, синдром відміни та поступова втрата контролю над поведінкою.

Аналіз за статевою ознакою виявив виразні відмінності в ступені вираженості інтернет-залежності. Середній бал дівчат становить 72,0 при стандартному відхиленні 20,0, тоді як у хлопців – 57,4 при стандартному відхиленні 24,3. Мінімальний результат серед дівчат дорівнює 33, а максимальний – 99; серед хлопців відповідно 23 і 97. Ці дані свідчать, що дівчата

значно частіше демонструють підвищену залученість у віртуальний простір. Це може бути зумовлено більшою емоційною залежністю від соціальних контактів, схильністю до підтримки міжособистісних зв'язків в мережі та вираженим прагненням до соціального схвалення. Слід зазначити, що хлопці частіше використовують інтернет саме в розважальних або ігрових цілях, що характеризується епізодичними формами адиктивної поведінки:

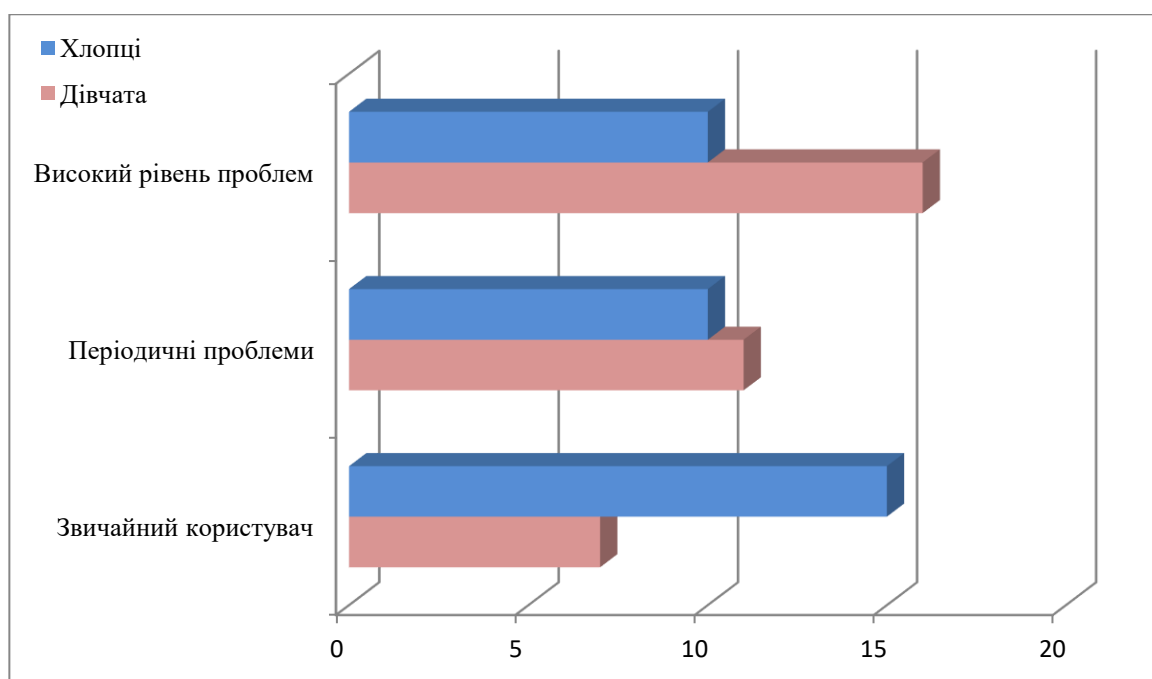


Рис. 2.2. Порівняння середніх інтернет-залежності у хлопців і дівчат

Проведений нами аналіз показав, що серед дівчат лише 7 осіб (21%) мають низький рівень залежності, тоді як 11 (32%) демонструють періодичні прояви, і 16 (47%) – високий рівень проблемного користування інтернетом. Серед хлопців картина інша: 15 осіб (44%) виявилися звичайними користувачами, 10 (29%) – мали помірні проблеми, а 9 (27%) – належать до групи з високим рівнем залежності. Ця відмінність підтверджує, що дівчата більш схильні до формування стабільних моделей залежної поведінки, тоді як хлопці частіше виявляють ситуативну, фрагментарну участь у мережевих активностях (рисунок 2.2).

Отже, узагальнення результатів дозволяє нам констатувати, що Інтернет в житті сучасних підлітків виконує не лише інструментальну, а й компенсаторно-регулятивну функцію. Він стає середовищем реалізації потреб у спілкуванні, самоствердженні, визнанні, а також засобом зниження тривожності та емоційного напруження. Однак така залежність від віртуального середовища поступово призводить до звуження реального соціального досвіду та утворення стійких форм адиктивної поведінки. Отримані емпіричні результати підтверджують необхідність глибшого аналізу взаємозв'язку між рівнем тривожності та інтернет-залежністю, що дозволить зрозуміти, наскільки емоційна нестійкість та тривожні переживання виступають передумовами формування залежності у підлітковому віці.

Одержані результати емпіричного дослідження свідчать про те, що підлітковий вік є періодом підвищеної емоційної вразливості. Це виявляється у схильності до тривожних переживань і зростанні ризику формування інтернет-залежної поведінки серед підлітків. В ході емпіричного дослідження нами встановлено, що більшість респондентів демонструють помірний або високий рівень тривожності, який поєднується із вираженим тяжінням до онлайн-активності, як способу зниження внутрішньої напруги та уникнення емоційного дискомфорту. Зокрема, дівчата мають вищі показники як ситуативної, так і особистісної тривожності, а також демонструють більшу схильність до залежності від Інтернету. Тоді як хлопці, переважно, демонструють короточасні, ситуативні форми занурення у віртуальний простір.

Таким чином, отримані дані підтверджують актуальність подальшого дослідження цієї проблеми, зокрема аналізу кореляційних зв'язків між виявленими показниками, що стане основою для розробки і впровадження цілеспрямованих профілактичних і корекційно-розвивальних програм для підлітків.

2.3. Виявлення взаємозв'язків між показниками тривожності та інтернет-залежності: результати кореляційного аналізу

Виявлення взаємозв'язків між рівнем тривожності та інтернет-залежністю підлітків є важливим етапом нашого емпіричного дослідження, адже це дозволяє перевірити основну гіпотезу про наявність психологічної зумовленості між двома досліджуваними феноменами. Метою даного аналізу є встановлення статистично значущих кореляцій між показниками задіяних методик. Такий підхід дозволяє не просто описати особливості кожного феномену окремо, але і також з'ясувати, чи виступає підвищена тривожність предиктором розвитку інтернет-адикції у підлітковому віці.

Важливість проведення кореляційного аналізу зумовлена тим, що підлітковий період є сенситивним етапом розвитку емоційної сфери особистості. Саме в цей період високий рівень тривожності може спонукати до пошуку психологічних способів уникнення напруження, серед яких одним із найпоширеніших є втеча у віртуальний простір. Саме інтернет, завдяки своїй доступності, анонімності і здатності швидко задовольняти потребу в спілкуванні й емоційній підтримці, створює умови для формування залежних форм поведінки.

Для виявлення взаємозв'язків між рівнем тривожності та інтернет-залежністю у підлітків в нашому дослідженні було використано коефіцієнт рангової кореляції Спірмена (ρ) – один із найпоширеніших непараметричних статистичних методів, який дозволяє оцінити силу та напрям зв'язку між двома змінними, які мають порядкову або інтервальну шкалу вимірювання.

Метод Спірмена ґрунтується на аналізі рангової відповідності між двома змінними, тобто визначає, наскільки зміна однієї змінної (наприклад, рівня тривожності) узгоджується зі зміною іншої (ступенем інтернет-залежності). На відміну від параметричного коефіцієнта Пірсона, коефіцієнт Спірмена не вимагає нормального розподілу даних, що робить його особливо придатним для

роботи з психологічними показниками, які часто мають асиметричний або нерівномірний розподіл у вибірці підлітків.

Розрахунок коефіцієнта Спірмена здійснюється за формулою:

$$\rho = 1 - \frac{6 \sum d_i^2}{n(n^2 - 1)}$$

де: d_i – різниця між рангами двох змінних для кожного респондента, n – кількість спостережень (в нашому дослідженні – 68 респондентів).

Отримане значення коефіцієнта ρ може коливатися в межах від -1 до $+1$: $\rho \approx +1$ вказує на сильний прямий кореляційний зв'язок (зростання одного показника супроводжується зростанням іншого); $\rho \approx -1$ свідчить про сильний обернений зв'язок (підвищення одного показника пов'язане зі зниженням іншого); $\rho \approx 0$ означає відсутність суттєвого зв'язку між змінними.

В межах психологічного дослідження інтерпретація значень ρ здійснюється за такими орієнтовними критеріями:

0,1-0,3 – слабкий кореляційний зв'язок;

0,31-0,5 – помірний зв'язок;

0,51-0,7 – виражений зв'язок;

понад 0,7 – сильний кореляційний зв'язок.

Застосування коефіцієнта Спірмена для нашого дослідження зумовлене необхідністю визначити, чи існує статистично значущий взаємозв'язок між показниками ситуативної (СТ) та особистісної (ОТ) тривожності і рівнем інтернет-залежності (ІАТ) серед підлітків.

Отримані результати продемонстрували наявність позитивного кореляційного зв'язку між рівнем тривожності та вираженістю інтернет-залежності серед опитуваних підлітків. Це свідчить про те, що зі зростанням показників тривожності – як ситуативної, так і особистісної – підвищується ймовірність розвитку надмірного або проблемного використання Інтернету. Така тенденція відображає психологічний механізм компенсації внутрішньої напруги за допомогою віртуальної активності, коли мережа виступає для підлітка засобом

тимчасового зниження емоційного дискомфорту та уникнення реальних труднощів.

Узагальнені результати кореляційного аналізу наведено в табл. 2.3, в якій відображено силу і статистичну значущість взаємозв'язків між досліджуваними змінними:

Таблиця 2.3

Кореляційні зв'язки між показниками тривожності та інтернет-залежності у підлітків

<i>Група респондентів</i>	<i>Кореляція між СТ та АІТ</i>	<i>рівень значущості (p)</i>	<i>Кореляція між ОТ та АІТ</i>	<i>рівень значущості (p)</i>
Хлопці (n=34)	0,49	$p < 0,01$	0,59	$p < 0,01$
Дівчата (n=34)	0,71	$p < 0,01$	0,68	$p < 0,01$
Загальна вибірка (n=68)	0,61	$p < 0,01$	0,63	$p < 0,01$

Результати кореляційного аналізу, подані в табл. 2.3, демонструють наявність статистично значущих позитивних зв'язків між рівнями тривожності та інтернет-залежністю серед опитуваних підлітків. Всі визначені коефіцієнти Спірмена мають позитивне значення та перебувають в межах від 0,49 до 0,71 при рівні значущості $p < 0,01$. Такий результат є свідченням високої надійності виявлених взаємозв'язків і дає підстави говорити про те, що з підвищенням рівня тривожності підлітків зростає також і ймовірність формування інтернет-залежної поведінки.

В загальній вибірці кореляція між ситуативною тривожністю (СТ) та інтернет-залежністю (ІАТ) становить $\rho = 0,61$, а між особистісною тривожністю (ОТ) та ІАТ – $\rho = 0,63$. Такий результат вказує на виражений позитивний зв'язок між досліджуваними змінними. Так, можемо говорити про те, що тривожність виступає не лише емоційною характеристикою особистості, а і певним

чинником, який впливає на схильність підлітків використовувати Інтернет як засіб психологічної компенсації. Для підлітків із підвищеною тривожністю характерне прагнення уникати ситуацій, які викликають емоційний дискомфорт, напруження чи страх оцінки, шляхом занурення у віртуальний простір, де вони відчують контроль, безпеку й соціальне прийняття.

Аналіз за статтю в кореляційних зв'язках дозволяє зробити цікаві спостереження. В групі дівчат коефіцієнти кореляції є більш вищими: між ситуативною тривожністю та інтернет-залежністю $r = 0,71$, між особистісною тривожністю та інтернет-залежністю – $r = 0,68$. Це свідчить про сильний позитивний зв'язок між цими показниками. Отже, чим більш емоційно нестабільною, тривожною та вразливою є дівчина підліткового віку, тим вищою є ймовірність того, що вона буде проводити надмірно багато часу в мережі Інтернеті, шукаючи там соціальну підтримку, схвалення чи емоційну розраду. Така поведінка може бути своєрідним механізмом психологічного захисту, спрямованим на зниження внутрішньої напруги та компенсацію браку позитивних емоцій у реальному житті. Віртуальне середовище надає можливість самовираження, соціального порівняння, взаємодії без страху осуду, що, однак, з часом може призвести до формування стійких залежних моделей поведінки.

У хлопців спостерігається також позитивна, але дещо слабша кореляція: $r = 0,49$ між СТ та ІАТ і $r = 0,59$ між ОТ та ІАТ. Це свідчить про помірний позитивний зв'язок, що вказує на те, що інтернет-активність хлопців меншою мірою зумовлена їхнім емоційним станом, а частіше має інструментальний або розважальний характер. Підлітки чоловічої статі схильні до використання Інтернету як способу реалізації потреби в самоствердженні, суперництві чи досягненні, зокрема через онлайн-ігри, перегляд контенту або участь у соціальних спільнотах, які підтримують їхній статус. Тому для хлопців інтернет-залежність частіше виступає наслідком поведінкових особливостей, а не безпосередньо емоційної напруги. Проте навіть у цій групі простежується тенденція, що підвищена тривожність може посилювати схильність до втечі у віртуальний простір.

Так, результати нашого дослідження підтверджують припущення про те, що існує взаємозв'язок між емоційною сферою підлітка та його поведінкою в цифровому середовищі. Тривожність, як показник емоційної нестабільності, знижує здатність особистості до ефективної саморегуляції та підвищує вірогідність використання Інтернету як засобу зняття напруги. З іншого боку, надмірне перебування в онлайн-просторі може саме по собі підсилювати тривожність, створюючи замкнене коло, в якому залежна поведінка та емоційна нестійкість взаємно підкріплюють одна одну.

Таким чином, встановлені в результаті дослідження кореляційні зв'язки свідчать про те, що інтернет-залежність у підлітків не є ізольованим явищем, а тісно пов'язана з особистісними характеристиками, зокрема рівнем тривожності. Високі показники коефіцієнтів Спірмена підтверджують, що тривожність може розглядатись як один із ключових психологічних предикторів формування адиктивної поведінки в Інтернеті. Це має важливе значення для побудови психопрофілактичних і корекційно-розвивальних програм, спрямованих на розвиток емоційної стабільності, навичок саморегуляції та усвідомленого користування цифровими технологіями серед підлітків.

Висновки до розділу 2

Емпіричний аналіз із використанням шкали Спілбергера–Ханіна, тесту К. Янг «Інтернет-залежність» та коефіцієнта Спірмена засвідчив, що у вибірці підлітків ($n=68$) середні рівні тривожності перебувають у межах помірних значень ($СТ=41,1$; $ОТ=45,0$), тоді як інтернет-адиктивні прояви є поширеними: лише 32% – «звичайні користувачі», 31% – мають періодичні труднощі контролю, 37% – високий рівень проблемного користування. Виявлено виразну специфіку за статтю: дівчата мають вищі середні показники тривожності ($СТ=43,5$; $ОТ=47,8$) і інтернет-залежності ($ІАТ=72,0$) порівняно з хлопцями ($СТ=38,7$; $ОТ=42,1$; $ІАТ=57,4$), що узгоджується з більшою емоційною чутливістю та залежністю від соціальної оцінки у підліток жіночої статі.

Кореляційний аналіз підтвердив статистично значущі прямі зв'язки між тривожністю та інтернет-залежністю серед опитуваних підлітків. В загальній вибірці $\rho(СТ, ІАТ) = 0,61$; $\rho(ОТ, ІАТ) = 0,63$ ($p < 0,01$); у дівчат зв'язки сильніші ($\rho = 0,71$ і $0,68$), у хлопців – помірні ($\rho = 0,49$ і $0,59$). Дещо вищий зв'язок ІАТ з особистісною тривожністю, ніж із ситуативною, вказує на провідну роль стійких тривожних диспозицій як психологічного предиктора адиктивної онлайн-поведінки. Інтерпретаційно інтернет-активність підлітків із підвищеною тривожністю виконує компенсаторну функцію (зниження напруги, пошук схвалення), але закріплює коло взаємопідсилення «тривожність – надмірне користування – подальша тривожність», а це ускладнює саморегуляцію та офлайн-соціалізацію сучасних підлітків.

Отримані результати обґрунтовують потребу в цільових втручаннях, які поєднують: зниження ситуативної та особистісної тривожності, формування навичок цифрової гігієни та посилення офлайн-підтримки в школі та сім'ї, із врахуванням гендерних відмінностей. Отримані дані задають чіткі орієнтири для розробки та апробації корекційно-профілактичної програми, представленої в розділі 3 нашого магістерського дослідження.

РОЗДІЛ 3. КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНА ПРОГРАМА ЗНИЖЕННЯ ТРИВОЖНОСТІ ТА ПРОФІЛАКТИКИ ІНТЕРНЕТ-ЗАЛЕЖНОСТІ У ПІДЛІТКІВ

3.1. Теоретичні засади та принципи психологічної корекції тривожності та профілактики інтернет-залежності у підлітків

Підлітковий вік є сенситивним періодом психічного розвитку особистості, коли інтенсивно формуються емоційна, когнітивна та соціальна її сфери. В цей час підвищується вразливість до емоційної нестабільності, що може проявлятися в зростанні тривожності та схильності до залежних форм поведінки. Сучасний інформаційний простір створює для підлітків не просто можливості для розвитку, а і певні ризики. До таких ризиків можна віднести, наприклад, надмірне занурення у віртуальну реальність. Результати нашого емпіричного дослідження підтвердили наявність статистично значущого позитивного зв'язку між рівнем тривожності та інтернет-залежністю підлітків. Такий результат свідчить про використання віртуального середовища як способу психологічної компенсації напруження та емоційного дискомфорту.

Необхідність психологічної корекції тривожності, а також профілактики інтернет-залежності зумовлена не лише високою поширеністю обох досліджуваних нами явищ, але і їх взаємопосиленням. Завдання психолога полягає не просто в обмеженні онлайн-активності, а насамперед у формуванні в підлітків адаптивних механізмів емоційної саморегуляції, здатності усвідомлювати й конструктивно виражати власні переживання, знаходити здорові способи зняття напруги. Такий підхід сприяє зниженню тривожності, розвитку стійкості до стресу та формуванню відповідальної поведінки в цифровому середовищі, що є важливим аспектом розвитку в сучасному світі.

Ефективна психологічна корекція тривожності та профілактика інтернет-залежності у підлітків потребує спираю на науково обґрунтовані теоретичні

підходи, які дозволяють врахувати емоційно-особистісні, когнітивні та соціальні чинники формування цих явищ. В сучасній психології виокремлюють кілька концептуальних напрямів, які становлять методологічну основу для розробки корекційно-розвивальних програм – когнітивно-поведінковий, емоційно-регулятивний, гуманістичний та соціально-психологічний.

Когнітивно-поведінковий підхід (А. Бек, А. Елліс, Дж. Міккенбаум) є одним із найбільш ефективних для подолання тривожних розладів і для профілактики деструктивних форм поведінки в підлітковому віці. Його основне положення полягає в тому, що емоційні стани людини зумовлені не самими подіями, а способом їх інтерпретації. Підлітки з високим рівнем тривожності часто схильні до ірраціональних переконань, катастрофізації та негативних автоматичних думок [2]. Корекційна робота в цьому підході передбачає навчання усвідомленню власних думок, виявленню когнітивних спотворень і заміні їх на більш реалістичні судження [4]. Це сприяє розвитку навичок подолання тривожності, формуванню конструктивних стратегій поведінки та підвищенню самоконтролю, що, своєю чергою, знижує ризик формування залежних форм активності, у тому числі інтернет-адикції.

Емоційно-регулятивний підхід, представлений в роботах Д. Гоулмана, К. Ізара, О. Конопкіна, акцентує увагу на розвитку здатності особистості усвідомлювати, виражати й контролювати власні емоції. Згідно з концепцією емоційного інтелекту [5], здатність керувати емоційними станами є основою психологічного благополуччя особистості. В підлітковому віці, коли емоційна сфера ще не досягла стабільності, формування емоційної саморегуляції виступає ключовим завданням корекційної роботи. Розвиток емоційного інтелекту допомагає підліткам адекватно реагувати на стрес, уникати емоційних «зривів» і потреби шукати емоційне розвантаження у віртуальному середовищі.

Гуманістичний підхід, представлений в працях К. Роджерса, А. Маслоу, ґрунтується на визнанні унікальності особистості та її природного прагнення до саморозвитку. В контексті роботи з підлітками цей підхід передбачає створення атмосфери прийняття, довіри та безумовної позитивної уваги до особистості [9].

Згідно з А. Маслоу [7], задоволення базових психологічних потреб, таких як потреби в безпеці, приналежності та самоповазі сприяє гармонійному розвитку і знижує ризик виникнення тривожності або втечі в інтернет-простір. Гуманістичний підхід дозволяє формувати у підлітків позитивне ставлення до себе, підвищувати самооцінку та здатність до автентичного самовираження. Це виступає важливим профілактичним чинником адиктивної поведінки.

Соціально-психологічний підхід спрямований на розвиток міжособистісних компетентностей, комунікативних навичок та здатності будувати здорові соціальні взаємини. За Л. Виготським [19], саме соціальне середовище є провідним чинником формування особистості в підлітковому віці. В умовах цифрової епохи недостатній рівень соціальної взаємодії в реальному житті може компенсуватися надмірною активністю в інтернеті. Тому корекційно-профілактична робота повинна бути спрямована на формування у підлітків навичок ефективної комунікації, групової взаємодії, емпатії та підтримки. Участь в тренінгах, рольових іграх та соціально орієнтованих програмах дозволяє підліткам задовольняти потребу в спілкуванні в реальному середовищі, що знижує ризик формування інтернет-залежності.

Таким чином, ефективна психологічна корекція тривожності та профілактика інтернет-залежності у підлітків повинна базуватися на інтеграції кількох теоретичних підходів. Їх поєднання забезпечує цілісний вплив на емоційну, когнітивну та соціальну сфери особистості, сприяє розвитку емоційної стабільності, відповідальної поведінки та здатності до свідомої саморегуляції в умовах сучасного інформаційного суспільства.

Психологічна корекція тривожності та профілактика інтернет-залежності серед підлітків спирається на систему конкретних принципів, які забезпечують ефективність і гуманістичний характер взаємодії з ними. Ці принципи узгоджуються із загальними положеннями практичної психології і відображають ключові закономірності розвитку підліткової особистості.

Принцип гуманістичної спрямованості полягає в орієнтації на особистість підлітка як активного суб'єкта власного розвитку. Відповідно до того, як

зазначав К. Роджерс [9], ефективна допомога можлива тільки в умовах прийняття, емпатії та безумовної позитивної уваги. Корекційна робота має бути спрямована не стільки на усунення проблемних проявів, скільки на розкриття внутрішніх ресурсів особистості, розвиток самопізнання, саморегуляції та відповідальності за власну поведінку.

Принцип комплексності [41] передбачає одночасний вплив на емоційну, когнітивну, поведінкову та соціальну сфери підлітків. Даний підхід дає змогу забезпечити цілісність психологічного впливу, адже тривожність і інтернет-залежність мають багатовимірну природу. Саме тому їх корекція потребує інтеграції різних методів: емоційного реагування, когнітивної реструктуризації, формування соціальних навичок та саморегуляції.

Принцип активності та залучення підкреслює необхідність участі підлітка в процесі корекції як суб'єкта, а не пасивного отримувача допомоги [19]. Корекційна робота реалізується через різні види діяльності, серед яких – ігрові вправи, рольові ситуації, комунікативні тренінги, арт-методики. Такі форми роботи сприяють зниженню емоційної напруги, активізують особистісні ресурси та розвивають здатність до соціальної взаємодії.

Принцип добровільності та довіри забезпечує безпечну психологічну атмосферу, що є необхідною умовою відкритості підлітка. Лише в умовах емпатії, відсутності оцінювання та тиску можливе встановлення довірливих стосунків, які стимулюватимуть подальші позитивні зміни.

Принцип поступовості та системності [17] передбачає побудову корекційного процесу як послідовного формування нових емоційних і поведінкових навичок – від усвідомлення власних переживань до закріплення нових способів реагування в реальному житті. Ефективність досягається за умови регулярності занять, узгодженості етапів і логічної структури програми.

Принцип позитивного підкріплення, який бере свій початок від теорії оперантного навчання Б. Скіннера [10], передбачає акцент на підтримці успіхів підлітка, заохоченні бажаної поведінки та створенні ситуацій успіху. Позитивне

підкріплення сприяє формуванню внутрішньої мотивації до саморозвитку, знижує тривожність, а також підсилює впевненість у власних силах.

Принцип вікової відповідності вимагає адаптації форм і змісту корекційних методів до психологічних особливостей підліткового віку [32]. Методи мають відповідати рівню інтелектуального розвитку, комунікативним потребам і провідним видам діяльності підлітків – спілкуванню, пізнанню, а також самопізнанню.

Отже, теоретичний аналіз засвідчує, що ефективна психологічна допомога підліткам із підвищеною тривожністю та схильністю до інтернет-залежності ґрунтується на інтеграції когнітивно-поведінкових, емоційно-регулятивних, гуманістичних і соціально-психологічних підходів. Реалізація принципів гуманістичної спрямованості, комплексності, активності, добровільності, поступовості, позитивного підкріплення та вікової відповідності забезпечує формування адаптивних механізмів емоційної саморегуляції, розвитку самоповаги та відповідальної поведінки в цифровому середовищі. Таким чином, окреслені теоретичні засади та принципи становлять наукову основу для подальшої розробки програми психологічного супроводу підлітків.

3.2. Структура, мета, завдання та зміст корекційно-розвивальної програми

Необхідність розробки корекційно-розвивальної програми, для зниження тривожності та профілактики інтернет-залежності серед підлітків зумовлена отриманими в емпіричному дослідженні результатами. Підлітки з високими показниками ситуативної та особистісної тривожності демонстрували більшу схильність до надмірного використання інтернету, як способу психологічної компенсації емоційного напруження, уникнення стресових ситуацій та пошуку соціальної підтримки у віртуальному просторі.

Розроблена нами корекційно-розвивальна програма «OFFLINE: програма розвитку емоційної стійкості» базується на інтеграції кількох науково

обґрунтованих підходів сучасної психології, а саме: когнітивно-поведінкового, емоційно-регулятивного, гуманістичного та соціально-психологічного. Когнітивно-поведінковий підхід визначає необхідність роботи з ірраціональними переконаннями та формування нових навичок конструктивного мислення, що сприятиме зниженню тривожності. Емоційно-регулятивний підхід орієнтований на розвиток емоційного інтелекту та здатності усвідомлювати, виражати і контролювати свої почуття. Гуманістичний підхід забезпечує атмосферу прийняття, підтримки та довіри, які виступають необхідними аспектами для саморозкриття та особистісного зростання підлітків. Соціально-психологічний підхід акцентує увагу на розвитку навичок ефективної комунікації, взаємної підтримки та формуванні реальних міжособистісних зв'язків, як альтернативи віртуальній взаємодії.

Назва корекційно-розвивальної програми «OFFLINE» символічно відображає її основну ідею – допомогти підліткам «відключитись» від надмірної залежності від віртуального середовища, щоб «включити» внутрішню стабільність, емоційну рівновагу та усвідомленість.

Метою корекційно-розвивальної програми «OFFLINE: програма розвитку емоційної стійкості» є зниження рівня тривожності та профілактика інтернет-залежності серед підлітків шляхом розвитку їх емоційної саморегуляції, усвідомленості, комунікативної компетентності, а також здатності до конструктивного подолання стресових ситуацій.

Завдання корекційно-розвивальної програми «OFFLINE: програма розвитку емоційної стійкості»:

1. Розвинути усвідомлення власних емоційних станів та сформувати вміння ідентифікувати, приймати і конструктивно виражати щоденні емоції.
2. Сформувати навички емоційної саморегуляції, подолання тривожності на основі різних технік.
3. Розвинути критичне та відповідальне ставлення до онлайн-активності, підвищити усвідомлення ризиків інтернет-залежності та навчити навичкам безпечного користування цифровими технологіями.

4. Сприяти розвитку впевненості в собі, комунікативної компетентності та соціальної підтримки, які забезпечують зниження тривожності й формування психологічної стійкості підлітків.

Корекційно-розвивальна програма «OFFLINE: програма розвитку емоційної стійкості» розрахована на 8 занять, які проводяться в груповій формі (8-12 учасників) з використанням елементів тренінгу, психогімнастики, арттерапії та групових дискусій. Тривалість одного заняття становить 45–60 хвилин, що відповідає оптимальному рівню концентрації уваги підлітків, а також дозволяє забезпечити баланс між пізнавальною, емоційною та ігровою активністю.

Зміст програми реалізується у три послідовні етапи, які відображають логіку психологічного впливу:

Діагностичний етап. Метою є виявлення індивідуальних особливостей рівня тривожності, емоційної саморегуляції та інтернет-залежності учасників. На цьому етапі застосовуються психодіагностичні методики (шкала Спілбергера–Ханіна, тест К. Янг), спостереження, анкетування та бесіда (за потребою). Отримані дані дають змогу визначити вихідні показники, актуальні проблемні зони та індивідуальні потреби сучасних підлітків.

Корекційно-розвивальний етап. Це основний етап, який спрямований на зниження рівня тривожності, розвиток емоційної саморегуляції, формування усвідомленого ставлення до власної онлайн-активності та розвиток комунікативних навичок. Заняття мають тренінговий характер і включають психогімнастичні вправи, техніки релаксації, дихальні практики, рольові ігри, вправи на розвиток емоційного інтелекту, самопізнання та групову взаємодію.

Рефлексивно-оцінний етап. Даний етап спрямований на аналіз змін, усвідомлення досягнень і закріплення позитивного досвіду саморегуляції. Учасники оцінюють власні результати, діляться враженнями, обговорюють труднощі та способи подальшого застосування здобутих навичок в повсякденному житті. Повторна діагностика дозволяє порівняти початкові та підсумкові показники, що є підставою для оцінки ефективності програми.

Заняття на кожному етапі побудовані на принципах гуманістичної спрямованості, активної участі, поступовості та позитивного підкріплення. В роботі застосовуються методи когнітивно-поведінкової терапії, арттерапії, психогімнастики, рольових ігор, групових дискусій, релаксаційних і дихальних вправ.

I етап – Діагностичний (1 заняття)

Мета: виявлення індивідуальних рівнів тривожності, інтернет-залежності, особливостей емоційного реагування.

Зміст: проведення первинної психодіагностики (шкала Спілберґера–Ханіна, тест К. Янг), анкетування «Мій емоційний стан», коротка групова бесіда про емоції та онлайн-звички.

Методи: тестування, спостереження, анкетування, групове обговорення.

Очікуваний результат: формування довірливої атмосфери, початкове усвідомлення власних емоційних реакцій і ролі Інтернету в житті підлітків.

II етап – Корекційно-розвивальний (5 занять)

Етап спрямований на розвиток емоційної саморегуляції, усвідомлення власних переживань, формування критичного ставлення до онлайн-активності та вдосконалення комунікативних навичок.

2 заняття. «Я і мої емоції»

Формування навичок розпізнавання, прийняття та вербалізації емоцій.

Методи: арттерапія («Мій емоційний портрет»), вправа «Емоційний барометр», групова дискусія.

3 заняття. «Як я керую своїми емоціями»

Опанування способів регуляції тривожності та внутрішньої напруги.

Методи: дихальні вправи, релаксація, техніка «Зупини думку» (когнітивно-поведінковий метод), вправа «Моє безпечне місце».

4 заняття. «Мої думки і моя тривога»

Робота з автоматичними думками, формування раціонального мислення.

Методи: когнітивно-поведінкові техніки, вправи «Піймай думку», «Позитивна переоцінка», парне обговорення.

5 заняття. «Інтернет і я: рівновага в цифровому світі»

Формування усвідомленого ставлення до онлайн-активності, розвиток навичок контролю часу в мережі.

Методи: групова дискусія «Що для мене Інтернет?», мозковий штурм «Реальне чи віртуальне задоволення», рольова гра «День без гаджетів».

6 заняття. «Спілкування як ресурс»

Розвиток комунікативних навичок, емпатії та підтримки.

Методи: рольові ігри («Я – слухач», «Моє «так» і моє «ні»»), групові вправи на емпатію, арттерапевтична вправа «Моє коло підтримки».

III етап – Рефлексивно-оцінний (2 заняття)

Етап спрямований на узагальнення набутого досвіду, рефлексію особистісних змін і оцінку ефективності програми.

7 заняття. «Що я змінив у собі?»

Рефлексія емоційних і поведінкових змін, аналіз досягнень.

Методи: групове коло «Мої відкриття», вправа «Моє дерево змін», арттерапія (символічне зображення власних ресурсів).

8 заняття. «Мій шлях до рівноваги» (підсумкове)

Повторна діагностика (для порівняння результатів), спільне обговорення досягнень, створення «Пам'ятки емоційної рівноваги».

Методи: тестування, групова дискусія, вправа «Моє послання собі в майбутнє».

Очікуваний результат: усвідомлення власного прогресу, формування мотивації до подальшого саморозвитку та саморегуляції.

Таким чином, програма має цілісну структуру, що поєднує діагностику, корекцію й рефлексію, забезпечуючи зниження рівня тривожності, формування навичок емоційної саморегуляції та профілактику інтернет-залежності у підлітків. Повний конспект кожного із занять корекційно-розвивальної програми представлено в Додатку Д кваліфікаційної магістерської роботи.

3.3. Аналіз ефективності впровадження корекційно-розвивальної програми для зниження тривожності та профілактики інтернет-залежності у підлітків

Аналіз ефективності впровадження корекційно-розвивальної програми «OFFLINE: програма розвитку емоційної стійкості» є завершальним етапом нашого емпіричного дослідження. Даний етап має на меті перевірити ефективність запропонованої системи психокорекційних впливів у досягненні поставлених завдань. Основним завданням цього етапу виступає виявлення позитивної динаміки рівнів тривожності та інтернет-залежності серед підлітків після проходження програми.

Програма «OFFLINE: програма розвитку емоційної стійкості» була спрямована на формування у підлітків здатності до конструктивного подолання емоційного напруження, розвитку емоційної стійкості та усвідомленого ставлення до власної онлайн-активності. Перевірка її ефективності передбачає порівняння результатів психодіагностичних досліджень, проведених до та після участі в програмі. Це дозволить визначити зміни в емоційному стані, рівнях тривожності та вираженості інтернет-залежної поведінки серед даної групи підлітків.

Для дослідження використовувались ті психодіагностичні методики, які застосовувались на початковому етапі:

Шкала тривожності Ч. Спілбергера – Ю. Ханіна – для визначення рівня ситуативної (СТ) та особистісної (ОТ) тривожності;

Тест інтернет-залежності Кімберлі Янг (ІАТ) – для виявлення ступеня залученості підлітків у віртуальне середовище та наявності ознак адиктивної поведінки.

Порівняльний аналіз середніх показників до та після впровадження корекційно-розвивальної програми «OFFLINE: програма розвитку емоційної стійкості» показав позитивну динаміку за основними досліджуваними параметрами. Зокрема, результати, наведені в табл. 3.1 та табл. 3.2, свідчать про

зниження рівнів як ситуативної (СТ), так і особистісної (ОТ) тривожності, а також про зменшення проявів інтернет-залежності (ІАТ) серед підлітків:

Таблиця 3.1.

**Порівняння середніх показників тривожності до та після
впровадження корекційно-розвивальної програми «OFFLINE: програма
розвитку емоційної стійкості»**

<i>Група респондентів</i>	<i>Ситуативна тривожність (до)</i>	<i>Ситуативна тривожність (після)</i>	<i>Особистісна тривожність (до)</i>	<i>Особистісна тривожність (після)</i>
Хлопці (n=34)	38,7	34,5	42,1	38,0
Дівчата (n=34)	43,5	38,2	47,8	42,1
Загальна вибірка (n=68)	41,1	36,3	45,0	40,1

В загальній вибірці середній показник ситуативної тривожності знизився з 41,1 бала до 36,3 балів. Отриманий результат вказує на зниження емоційної напруги та тривожних реакцій в повсякденних ситуаціях. Особистісна тривожність, яка відображає стійку схильність до переживання тривоги, також знизилась (із 45,0 до 40,1 балів). Такий результат свідчить про формування більшої емоційної стабільності, впевненості в собі та здатності до самоконтролю серед сучасних підлітків.

При аналізі гендерних відмінностей спостерігається, що обидві групи демонструють позитивні зміни, однак кожна із них має свою динаміку. Серед хлопців показник ситуативної тривожності знизився з 38,7 до 34,5 балів, а особистісної – з 42,1 до 38,0 балів. Це свідчить про підвищення здатності справлятися зі стресом через активну діяльність і розвиток навичок емоційної саморегуляції. Серед дівчат результати також демонструють виражену позитивну тенденцію: ситуативна тривожність зменшилась з 43,5 до 38,2 бала, а

особистісна – з 47,8 до 42,1 балів. Отже, можемо говорити про те, що спостерігається помітне зниження емоційної напруги. Отримані результати можуть бути наслідком розвитку навичок усвідомлення і вербалізації емоцій, отриманих в процесі групових занять.

Таблиця 3.2.

Розподіл респондентів за показником інтернет-залежності до та після впровадження корекційно-розвивальної програми «OFFLINE: програма розвитку емоційної стійкості»

<i>Група респондентів</i>	<i>Інтернет-залежність (до)</i>	<i>Інтернет-залежність (після)</i>
Хлопці (n=34)	22 (32%)	33 (49%)
Дівчата (n=34)	21 (31%)	22 (32%)
Загальна вибірка (n=68)	25 (37%)	13 (19%)

Зміни в рівні інтернет-залежності також мають позитивну динаміку. Загальний середній показник знизився з 64,7 до 54,4 балів, що свідчить про зменшення частоти та інтенсивності надмірного користування Інтернетом. Серед хлопців цей показник зменшився з 57,4 до 49,3 балів, а серед дівчат – із 72,0 до 59,6 балів. Таким чином, можна зробити висновок про те, що після участі в запропонованій нами програмі підлітки почали виявляти більший контроль над своєю власною онлайн-активністю, більш критично ставитись до часу, який вони проводять в мережі, і частіше обирати реальні форми міжособистісної взаємодії та відпочинку.

Таким чином, можемо зробити висновок про те, що результати повторного психодіагностичного дослідження підтверджують ефективність розробленої нами корекційно-розвивальної програми «OFFLINE: програма розвитку емоційної стійкості» в напрямку зниження тривожності та профілактики інтернет-залежності. Результати учасників демонструють не лише зменшення емоційної напруги, а також і позитивні зрушення в сфері

самосвідомості, комунікації та відповідального ставлення до власного психічного благополуччя. Це свідчить, що поєднання когнітивно-поведінкових, емоційно-регулятивних і гуманістичних методів роботи забезпечує комплексний вплив на особистість сучасного підлітка, сприяючи розвитку емоційної стійкості та здорової поведінкової саморегуляції.

Висновки до розділу 3

Результати етапу оцінювання ефективності програми підтвердили ефективність корекційно-розвивальної програми «OFFLINE: програма розвитку емоційної стійкості», спрямованої на зниження рівня тривожності та профілактику інтернет-залежності серед сучасних підлітків. Порівняльний аналіз засвідчив виражені позитивні зміни в психологічному стані респондентів після участі в розробленій нами програмі.

Зокрема, виявлено зниження рівнів ситуативної та особистісної тривожності, що свідчить про розвиток емоційної стабільності, підвищення самоконтролю та зниження напруги у соціальних ситуаціях. Учасники засвоїли базові навички емоційної саморегуляції, усвідомлення та конструктивного вираження власних емоцій.

Водночас спостерігається також зниження показників інтернет-залежності. Зокрема, зменшення кількості підлітків із високим рівнем проблемного користування Інтернетом і зростання частки «звичайних користувачів». Такий результат свідчить про формування більш свідомого ставлення до онлайн-активності та зменшення часу користування Інтернетом як засобом психологічної компенсації тривожності.

Отже, впровадження корекційно-розвивальної програми «OFFLINE: програма розвитку емоційної стійкості» підтвердило її ефективність в напрямку розвитку емоційної стійкості підлітків, зниженні тривожності та профілактиці інтернет-залежної поведінки. Комплексне поєднання когнітивно-поведінкових, емоційно-регулятивних і гуманістичних методів довело свою результативність та може бути рекомендоване для використання в практиці психологічного супроводу підлітків.

ВИСНОВКИ

Проведене нами кваліфікаційне магістерське дослідження дозволило всебічно проаналізувати проблему взаємозв'язку тривожності та інтернет-залежності серед сучасних підлітків, визначити психологічні чинники їх формування, емпірично підтвердити наявність статистично значущих кореляцій між цими показниками та обґрунтувати ефективні напрями психологічної корекції.

В першому розділі кваліфікаційної магістерської роботи здійснено ґрунтовний теоретичний аналіз наукових підходів до вивчення феноменів тривожності та інтернет-залежності в підлітковому віці. Узагальнення вітчизняних і зарубіжних психологічних досліджень дало змогу з'ясувати, що підлітковий вік є сенситивним періодом становлення особистості, коли інтенсивно розвивається емоційна, когнітивна та соціальна сфери, але водночас підвищується і вразливість особистості до стресових впливів і фрустраційних чинників. В цей час тривожність виступає не просто емоційною реакцією на зовнішні подразники, а і певним показником внутрішньої напруженості, нестійкості самооцінки, невизначеності соціальної позиції. Інтернет-залежність, в свою чергу, розглядається як один із компенсаторних механізмів подолання емоційного дискомфорту, самотності та невпевненості, що відображає прагнення підлітка знайти психологічну підтримку і відчуття значимості у віртуальному середовищі. Аналіз сучасних теоретичних підходів дозволив обґрунтувати комплексну модель розуміння досліджуваних явищ і сформулювати методологічне підґрунтя для подальшої розробки та впровадження ефективної корекційно-розвивальної програми.

В другому розділі кваліфікаційної магістерської роботи представлено результати емпіричного дослідження, спрямованого на виявлення рівнів ситуативної та особистісної тривожності, особливостей інтернет-залежності та взаємозв'язку між ними у вибірці підлітків віком від 13 до 16 років. Використання шкали тривожності Спілберґера–Ханіна та тесту інтернет-

залежності К. Янг забезпечило комплексну оцінку емоційного стану та поведінкових тенденцій учасників дослідження. Встановлено, що серед опитуваних нами підлітків переважають помірні рівні тривожності, проте значна частина респондентів продемонструвала підвищені показники, що поєднуються із ознаками проблемного використання Інтернету. Емпіричні дані засвідчили, що дівчата мають вищі середні показники як ситуативної, так і особистісної тривожності, а також більшу схильність до інтернет-залежної поведінки, що свідчить про їхню емоційну чутливість і соціальну вразливість. Проведений кореляційний аналіз із застосуванням коефіцієнта Спірмена виявив статистично значущі позитивні зв'язки між показниками тривожності та інтернет-залежності. Отримані нами результати підтверджують припущення про взаємозумовленість цих феноменів: підвищена тривожність стимулює компенсаторне занурення у віртуальне середовище, яке тимчасово знижує емоційне напруження, але водночас формує ризик адиктивної поведінки.

В третьому розділі кваліфікаційної магістерської роботи розроблено, теоретично обґрунтовано та експериментально апробовано корекційно-розвивальну програму «OFFLINE: програма розвитку емоційної стійкості», спрямовану на зниження рівня тривожності та профілактику інтернет-залежності серед підлітків. Програма побудована на принципах інтеграції когнітивно-поведінкових, емоційно-регулятивних, гуманістичних і соціально-психологічних підходів, що забезпечує цілісний вплив на емоційно-вольову, когнітивну та соціальну сфери особистості. Її структура включає три послідовні етапи, а саме: діагностичний, корекційно-розвивальний і рефлексивно-оцінний. Реалізація запропонованої програми передбачає групову форму роботи з використанням тренінгових, арт-терапевтичних, когнітивних, комунікативних і релаксаційних методик. Програма сприяє формуванню у учасників навичок емоційної саморегуляції, розвитку впевненості, підвищенню усвідомленості власних емоцій і відповідального ставлення до власного психологічного благополуччя.

Таким чином, проведене нами дослідження підтвердило, що тривожність і інтернет-залежність в підлітковому віці взаємопов'язані феномени, які потребують комплексного психологічного підходу. Розроблена корекційно-розвивальна програма забезпечує не лише корекцію тривожності, а і формування навичок емоційної грамотності, саморегуляції, критичного ставлення до онлайн-активності та усвідомлення власних потреб в реальному соціальному середовищі.

Отримані результати мають практичне значення для діяльності шкільних психологів, педагогів і фахівців центрів психологічної підтримки. Запропонована нами корекційно-розвивальна програма «OFFLINE: програма розвитку емоційної стійкості» може бути використана як складова системи психопрофілактичних заходів, спрямованих на збереження психологічного благополуччя підлітків і гармонізацію їхньої взаємодії з цифровим середовищем.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Bandura A. Social Learning Theory. Englewood Cliffs. NJ: Prentice Hall, 1977. 247 p.
2. Beck A. T. Cognitive Therapy and the Emotional Disorders. New York: International Universities Press, 1976. 356 p.
3. Blakemore S.-J. The social brain in adolescence. *Nature Reviews Neuroscience*, 2008. Vol. 9, № 4. P. 267–277. Режим доступу: <https://faculty.weber.edu/eamsel/Research%20Groups/Dual%20Process%20Research/New%20Papers/Steinberg%20%282008%29.pdf>
4. Ellis A. Reason and Emotion in Psychotherapy. New York: Citadel Press, 2003. 448 p.
5. Goleman D. Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ. New York: Bantam Books, 1995. 352 p.
6. Kohlberg L. The Philosophy of Moral Development. *Essays on Moral Development*. Vol. 1. San Francisco: Harper & Row, 1981. 436 p.
7. Maslow A. H. Motivation and Personality. New York: Harper & Row, 1954. 369 p.
8. NCI Dictionary of Cancer Terms, URL: <https://www.cancer.gov/publications/dictionaries/cancerterms/def/stress> (дата звернення: 16.09.2025)
9. Rogers C. R. On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy. Boston: Houghton Mifflin, 1961. 420 p.
10. Skinner B.F. Some thoughts about the future. *J. Exp Anal Behav*. Mar; 45(2), 1986. P. 229-235. doi: 10.1901/jeab.1986.45-229
11. Steinberg, L. A Social Neuroscience Perspective on Adolescent Risk-Taking. *Developmental Review*. 2008. Vol. 28, Issue 1. P. 78-106. DOI: 10.1016/j.dr.2007.08.002. Режим доступу: <https://faculty.weber.edu/eamsel/Research%20Groups/Dual%20Process%20Research/New%20Papers/Steinberg%20%282008%29.pdf>

12. Young K.S. Internet Addiction: A New Clinical Phenomenon and Its Consequences. *American Behavioral Scientist*, 2004. 48(4). P. 402–415.
13. Young K.S. Internet addiction: the emergence of a new clinical disorder. *CyberPsychology and Behavior*, 1996. Vol. 1 No. 3., P. 237–244
14. Бех І. Д. Виховання особистості: у 2 книгах. Київ: Либідь, 2003. Книга 1. 280 с.
15. Белякова С. М. Соціально-психологічні особливості розвитку особистості сучасного підлітка. *Молодий вчений*, 2018. № 5(2). С. 454-458. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/molv_2018_5%282%29__24 (дата звернення: 27.08.2025).
16. Близнюкова О. М. Психологічні особливості підліткового віку: можливості фасилітативних впливів. *Innovative projects and programs in psychology, pedagogy and education: Scientific monograph. Riga, Latvia: Baltija Publishing*, 2023. С. 121-153. Режим доступу: <http://www.baltijapublishing.lv/omp/index.php/bp/catalog/download/295/8209/17143-1?inline=1> (дата звернення: 23.08.2025)
17. Булах І., Вірна Ж., Кон І., Кульчицький О., Моргун, В., Пов'якель Н. Тренінг особистісно-професійного зростання як технологія підготовки студентів-психологів. Тези доповідей VI Всеукраїнської науково-практичної конференції «Сучасні тренінгові технології для розвитку особистості: еко-тренінг», С. 64-68.
18. Власова С. І. Тривожність у підлітків: причини та корекція. *Психологія і суспільство*, 2020. №2. С. 55–62.
19. Виготський Л. С. Психологія розвитку дитини. Київ: Видавництво «Либідь», 1996. 512 с.
20. Вовченко О. А. Специфіка кризи підліткового віку осіб із порушеннями інтелектуального розвитку. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія», серія «Психологія»*, № 13, червень, 2021. С. 30-38.

21. Гаврилюк Н. М. Особливості самооцінки підлітків із різними рівнями тривожності. *Психологічний журнал*, 2019. №4. С. 72–79.
22. Довгань О. С. Особливості прояву тривожності у підлітковому віці. *Молодий вчений*, 2017. №9. С. 204–207.
23. Камінська О. В. Психологічні основи Інтернет-залежності молоді : дис. ... док. псих. наук : 19:00:07. Одеса. 2016. 478 с.
24. Костюк Г. С. Навчання і розвиток. Київ: Рад. школа, 1989. 384 с.
25. Костюк Г. С. Психологічна структура особистості школяра. *Психологія особистості*, 2010. №1. С. 5–10.
26. Котигорошко В. Стадії психосоціального розвитку за Еріком Еріксоном: електронний ресурс. Психологічні концепції, Глибинна Психологія. Режим доступу: <https://www.gasformind.com/vikova-periodizatsiya-eriksona/> (дата звернення: 18.08.2025).
27. Кузнецова Т. В. Вікова психологія. Київ: Центр учбової літератури, 2015. 432 с.
28. Лембеке А. Дофамінове покоління. Де межа між болем і задоволенням / пер. з англ. Н. Яцюк. Київ: Лабораторія, 2021. 208 с.
29. Меріуц Т. Ю., Пелешенко О. В., Бохонкова Ю. О. Теоретикометодологічний аналіз підходів до вивчення вікових криз розвитку особистості. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, 9–10 квітня 2018 р. Дніпро: ЛІРА, 2018. С. 394-398.
30. Мойсеєнко І. В. Психологічні основи розвитку особистості підлітка. *Вісник КНУ імені Тараса Шевченка*, 2019. №4. С. 88–92.
31. Новоян Л. А. Становлення почуття дорослості у підлітковому віці : кваліфікаційна робота. Львів : ЛДУВС, 2022. 68 с.
32. Романенко, О. Концептуальні засади психокорекції адиктивної поведінки неповнолітніх. *Юридична психологія*. №29(2), 2021. С. 7-13.
33. Руська Р. В. Теорія імовірності та математична статистика в психології : навч. посіб. Тернопіль, 2020. 112 с.

34. Селіванова Н. О. Тривожність як психологічна проблема підлітків. *Психологічний вісник*. 2020. №1. С. 12–18.
35. Соловей В. І. Тривожність як чинник формування міжособистісних стосунків у підлітковому віці. *Психологічна допомога*, 2021. №2. С. 31– 36.
36. Столярчук О. А. Навчання та психоемоційний стан українських підлітків в умовах війни в Україні. *Науковий вісник Ужгородського національного університету: Серія: Психологія*: Ужгород: Видавничий дім «Гельветика», 2022. Вип. 1. С. 115-120.
37. Сучасні теорії розвитку: електронний ресурс. Режим доступу: <https://surl.li/szzzjh> (дата звернення: 25.08.2025).
38. Токарева Н. М. Сучасний підліток у системі психолого-педагогічного супроводу : монографія / Н. М. Токарева, А. В. Шамне, Н. М. Макаренко. Кривий Ріг, 2014. 312 с.
39. Токарева Н. М. Сучасний підліток у системі психолого-педагогічного супроводу : монографія / М. Токарева, А. В. Шамне, Н. М. Макаренко. Кривий Ріг : Тов ВВП «Інтерсервіс», 2014. 312 с.
40. Томчук С.М., Томчук М.І. Психологія тривоги, страху та агресії особистості в освітньому процесі: С. М. Томчук, М. І. Томчук. Вінниця: КВНЗ «ВАНО», 2018. С. 200
41. Харагірло В.Є. Психолого-педагогічні аспекти корекційної роботи з підлітками девіантної поведінки : навчально-методичний посібник. Біла Церква : БІНПО, 2020. 188 с.
42. Шамне А. В. Вікове новоутворення як поняття і проблема у працях Л.С. Виготського. Психологія людини: Л. С. Виготський та сучасна наука: Збірник статей за редакцією М. В. Папучі. Випуск 2–3. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2020. С. 124-134.

ДОДАТКИ

Додаток А

Шкала тривожності Спілбергера-Ханіна

Опитувальник СХ призначений для оцінки реактивної та особистісної тривожності. Особистісна тривожність розглядається авторами як відносно стійка індивідуальна якість особистості, яка характеризує ступінь її занепокоєння, турботи, емоційної напруги внаслідок дії стресових факторів.

Реактивна тривожність - це стан спеціаліста, який характеризує ступінь його занепокоєння, турботи, емоційної напруги та розвивається за конкретною стресовою ситуацією. Якщо особистісна тривожність є стійкою індивідуальною характеристикою, то стан реактивної тривожності може бути достатньо динамічним і за часом, і за ступенем вираженості.

Опитувальник Ч. Спілбергера складається з 40 питань-суджень, з котрих 1-20 призначені для оцінки реактивної тривожності (шкала «Як ви себе відчуваєте в даний момент?») та 21-40 - для визначення особистісної тривожності (шкала «Як Ви себе відчуваєте звичайно?»). На кожне запитання можливі 4 відповіді за ступенем інтенсивності (зовсім ні, мабуть так, вірно, цілком вірно) - для шкали реактивної тривожності, та 4 відповіді за частотою (майже ніколи, іноді, часто, майже завжди) - для шкали особистісної тривожності.

Одні питання-судження в опитувальнику Ч. Спілбергера сформульовані так, що відповідь (1) означає відсутність чи легку ступінь тривожності. Це в шкалі реактивної тривожності так звані прямі запитання: № 3, 4, 6, 7, 9, 12, 13, 14, 17, 19, а в шкалі особистісної тривожності - № 22, 23, 24, 25, 28, 29, 31, 32, 34, 35, 37, 38, 40. В інших, так званих зворотних запитаннях відповідь (1) означає високий ступінь тривожності, а відповідь (4) - низьку тривожність: № 1, 2, 5, 8, 10, 11, 15, 16, 19, 20 - в шкалі реактивної тривожності; № 21, 26, 27, 30, 33, 36, 39 - в шкалі особистісної тривожності. Обробка проводиться у такий спосіб. Спочатку окремо складаються результати за зворотними та прямими запитаннями, потім із сум прямих віднімається сума зворотних запитань і до

одержаного числа додається постійне число 50 для шкали реактивної тривожності та 35 - для шкали особистісної тривожності.

Показник результату за кожною шкалою може знаходитись в діапазоні від 20 до 80 балів. Чим він більший, тим вищий рівень тривожності (реактивної або особистісної). Оцінка рівнів реактивної та особистісної тривожності за результатами показників здійснюється в таких межах: до 30 балів - низький рівень тривожності, від 31-45 балів - середній, більше 45 балів - високий рівень тривожності.

Шкала самооцінки ситуативної тривожності (Спілбергера-Ханіна)

Інструкція. Прочитайте уважно кожне з приведених запитань і закресліть ту цифру справа, в залежності від того як Ви себе відчуваєте в даний момент. Над запитанням довго не задумуйтесь, оскільки правильних або неправильних відповідей немає.

1. Я спокійний.
2. Мені нічого не загрожує.
3. Я напружений.
4. Я відчуваю співчуття.
5. Я відчуваю себе вільно.
6. Я прикро вражений.
7. Мене хвилюють можливі негаразди.
8. Я відчуваю себе відпочившим.
9. Я насторожений.
10. Я відчуваю внутрішнє задоволення.
11. Я впевнений у собі.
12. Я нервую.
13. Я не знаходжу собі місця.
14. Я напружений (накручений в собі).
15. Я не відчуваю напруги і скованості.
16. Я задоволений.
17. Я заклопотаний.
18. Я занадто збуджений і мені ніяково.

19. Мені радісно.

20. Мені приємно.

Шкала самооцінки особистісної тривожності (Спілбергера-Ханіна)

Інструкція. Прочитайте уважно кожне з приведених питань і закресліть ту цифру справа в залежності від того, як Ви себе почуваєте звичайно. Над запитаннями довго не задумуйтесь, оскільки правильних або неправильних відповідей немає.

21. Я відчуваю задоволення.

22. Я швидко втомлююсь.

23. Я легко можу заплакати.

24. Я хотів би бути таким же щасливим, як і інші.

25. Буває, що я програю через те, що недостатньо швидко приймаю рішення.

26. Я почуваю себе бадьорим.

27. Я спокійний, холоднокровний і зібраний.

28. Очікувані труднощі дуже непокоять мене.

29. Я занадто переживаю через дрібниці.

30. Я буваю повністю щасливий.

31. Я приймаю все занадто близько до серця.

32. Мені не дістає впевненості у собі.

33. Я почуваю себе в безпеці.

34. Я стараюсь обходити критичні ситуації і труднощі.

35. У мене буває хандра.

36. Я задоволений.

37. Всякі дрібниці відволікають та хвилюють мене.

38. Я так сильно переживаю свої розчарування, що потім довго не можу про них забути.

39. Я врівноважена людина.

40. Мене охоплює сильне занепокоєння, коли я думаю про свої справи та турботи.

Додаток Б

Тест Кімберлі Янг «Інтернет-залежність»

Тест Кімберлі Янг (Internet Addiction Test) – це самодіагностична методика, розроблена доктором Кімберлі Янг для визначення патологічного пристрасі до Інтернету. Тест складається з 20 питань, на які потрібно відповісти, оцінюючи частоту та інтенсивність певних проявів, і використовується для виявлення ступеня інтернет-залежності: нормальне використання, легкий, помірний або надмірний ступінь.

Дайте відповіді на запропоновані запитання, використовуючи наступну шкалу: «дуже рідко» -1 бал, «інколи» -2 бали, «часто» -3 бали, «дуже часто» -4 бали, «завжди» -5 балів.

1. Як часто ти порушуєш часові рамки, встановлені батьками для користування Інтернетом?
2. Як часто не виконуєш свої обов'язки по дому, щоб провести більше часу в Інтернеті?
3. Як часто вибираєш провести час в Інтернеті замість того, щоб провести час в колі сім'ї?
4. Як часто формуєш нові знайомства в Інтернеті?
5. Як часто батьки нарікають на кількість часу, проведеного тобою в Інтернеті?
6. Як часто твоє навчання страждає через кількість часу проведеного в Інтернеті?
7. Як часто перевіряєш електронну скриньку, перш ніж зайнятись чимось іншим?
8. Як часто вибираєш спілкування в Інтернеті замість спілкування з оточуючими?
9. Як часто не відповідаєш на запитання про те, що вона робиш в Інтернеті? 10. Як часто батьки заставляли тебе, коли заходив(ла) в Інтернет без їхнього дозволу?
11. Як часто проводиш час в своїй кімнаті, граючи в комп'ютерні ігри?
12. Як часто відповідаєш на «дивні» дзвінки від нових «Інтернет-друзів»?

13. Як часто огризаєшся, кричиш чи поводиш себе дратівливо, якщо тебе потурбували через перебування в Інтернеті?

14. Як часто виглядаєш більш втомлено, на відміну від часу, коли в домі не було Інтернету?

15. Як часто виглядаєш зануреною в думки про повернення в Інтернет, коли в ньому не перебуваєш?

16. Як часто сваришся і гніваєшся, коли батьки сварять за час проведений в Інтернеті?

17. Як часто замість своїх колишніх улюблених занять, хобі, вибираєш перебування в Інтернеті?

18. Як часто злишся і стаєш агресивним(ою), коли обмежують час перебування в Інтернеті?

19. Як часто замість прогулянок з друзями обираєш перебування в Інтернеті?

20. Як часто відчуваєш пригнічення, погіршення настрою, нервуєш, коли знаходишся поза Інтернет-мережею, а коли повертаєшся в Інтернет, це все зникає?

Оцінка балів: За кожну відповідь нараховуються бали, які потім підсумовуються.

Тип користувача Інтернету:

20-49 балів звичайний користувач Інтернету. Можете іноді проводити занадто багато часу в Мережі, але контролюєте себе.

50-79 балів час від часу виникають проблеми через користування Інтернетом. Вам необхідно визначити цілісний вплив цих проблем на ваше життя.

80-100 балів користування Інтернетом є джерелом істотних проблем у вашому житті. Ви повинні оцінити вплив Інтернету на ваше життя й виявити проблеми, які виникають у вашому житті через користування Інтернетом.

Додаток В

Результати за методикою Шкали тривожності Спілбергера – Ханіна

Для оцінки рівня ситуативної (реактивної) та особистісної тривожності серед підлітків було використано Шкалу тривожності Спілбергера – Ханіна. В таблиці наведено індивідуальні результати 68 респондентів віком 13–16 років.

<i>Респондент</i>	<i>Рівень ситуативної тривожності (СТ)</i>	<i>Рівень особистісної тривожності (ОТ)</i>
Респондент 1	Високий	Високий
Респондент 2	Помірний	Помірний
Респондент 3	Високий	Високий
Респондент 4	Високий	Високий
Респондент 5	Помірний	Високий
Респондент 6	Помірний	Високий
Респондент 7	Високий	Низький
Респондент 8	Високий	Високий
Респондент 9	Помірний	Високий
Респондент 10	Високий	Помірний
Респондент 11	Помірний	Високий
Респондент 12	Помірний	Помірний
Респондент 13	Високий	Високий
Респондент 14	Низький	Високий
Респондент 15	Низький	Високий
Респондент 16	Помірний	Помірний
Респондент 17	Помірний	Помірний
Респондент 18	Високий	Помірний
Респондент 19	Помірний	Високий
Респондент 20	Помірний	Високий
Респондент 21	Високий	Помірний
Респондент 22	Помірний	Високий
Респондент 23	Помірний	Високий
Респондент 24	Помірний	Високий
Респондент 25	Помірний	Помірний
Респондент 26	Помірний	Помірний
Респондент 27	Помірний	Помірний
Респондент 28	Високий	Помірний
Респондент 29	Помірний	Високий
Респондент 30	Помірний	Високий
Респондент 31	Помірний	Високий

Респондент 32	Високий	Високий
Респондент 33	Помірний	Помірний
Респондент 34	Помірний	Помірний
Респондент 35	Високий	Помірний
Респондент 36	Помірний	Помірний
Респондент 37	Високий	Високий
Респондент 38	Низький	Високий
Респондент 39	Помірний	Високий
Респондент 40	Високий	Високий
Респондент 41	Високий	Високий
Респондент 42	Високий	Високий
Респондент 43	Помірний	Помірний
Респондент 44	Помірний	Високий
Респондент 45	Помірний	Високий
Респондент 46	Помірний	Високий
Респондент 47	Помірний	Високий
Респондент 48	Високий	Високий
Респондент 49	Високий	Високий
Респондент 50	Низький	Помірний
Респондент 51	Високий	Високий
Респондент 52	Помірний	Високий
Респондент 53	Помірний	Високий
Респондент 54	Високий	Помірний
Респондент 55	Високий	Високий
Респондент 56	Високий	Помірний
Респондент 57	Помірний	Високий
Респондент 58	Помірний	Високий
Респондент 59	Високий	Помірний
Респондент 60	Високий	Помірний
Респондент 61	Помірний	Високий
Респондент 62	Помірний	Помірний
Респондент 63	Помірний	Помірний
Респондент 64	Помірний	Високий
Респондент 65	Високий	Помірний
Респондент 66	Високий	Високий
Респондент 67	Помірний	Помірний
Респондент 68	Високий	Високий

Додаток Г

Результати за методикою Кімберлі Янг «Інтернет-залежність» (ІАТ)

Подано індивідуальні та групові результати за тестом К. Янг. В таблиці наведено індивідуальні результати 68 респондентів віком 13–16 років.

<i>Респондент</i>	<i>Категорія ІАТ</i>
Респондент 1	Звичайний користувач (20–49)
Респондент 2	Високий рівень проблем (80–100)
Респондент 3	Періодичні проблеми (50–79)
Респондент 4	Звичайний користувач (20–49)
Респондент 5	Періодичні проблеми (50–79)
Респондент 6	Високий рівень проблем (80–100)
Респондент 7	Звичайний користувач (20–49)
Респондент 8	Звичайний користувач (20–49)
Респондент 9	Високий рівень проблем (80–100)
Респондент 10	Звичайний користувач (20–49)
Респондент 11	Періодичні проблеми (50–79)
Респондент 12	Періодичні проблеми (50–79)
Респондент 13	Високий рівень проблем (80–100)
Респондент 14	Звичайний користувач (20–49)
Респондент 15	Звичайний користувач (20–49)
Респондент 16	Періодичні проблеми (50–79)
Респондент 17	Високий рівень проблем (80–100)
Респондент 18	Високий рівень проблем (80–100)
Респондент 19	Високий рівень проблем (80–100)
Респондент 20	Періодичні проблеми (50–79)
Респондент 21	Періодичні проблеми (50–79)
Респондент 22	Високий рівень проблем (80–100)
Респондент 23	Звичайний користувач (20–49)
Респондент 24	Високий рівень проблем (80–100)
Респондент 25	Звичайний користувач (20–49)
Респондент 26	Звичайний користувач (20–49)
Респондент 27	Періодичні проблеми (50–79)
Респондент 28	Звичайний користувач (20–49)
Респондент 29	Періодичні проблеми (50–79)
Респондент 30	Звичайний користувач (20–49)
Респондент 31	Періодичні проблеми (50–79)
Респондент 32	Звичайний користувач (20–49)
Респондент 33	Звичайний користувач (20–49)

Респондент 34	Звичайний користувач (20–49)
Респондент 35	Високий рівень проблем (80–100)
Респондент 36	Періодичні проблеми (50–79)
Респондент 37	Періодичні проблеми (50–79)
Респондент 38	Високий рівень проблем (80–100)
Респондент 39	Звичайний користувач (20–49)
Респондент 40	Високий рівень проблем (80–100)
Респондент 41	Звичайний користувач (20–49)
Респондент 42	Звичайний користувач (20–49)
Респондент 43	Звичайний користувач (20–49)
Респондент 44	Високий рівень проблем (80–100)
Респондент 45	Періодичні проблеми (50–79)
Респондент 46	Періодичні проблеми (50–79)
Респондент 47	Високий рівень проблем (80–100)
Респондент 48	Періодичні проблеми (50–79)
Респондент 49	Високий рівень проблем (80–100)
Респондент 50	Високий рівень проблем (80–100)
Респондент 51	Звичайний користувач (20–49)
Респондент 52	Звичайний користувач (20–49)
Респондент 53	Високий рівень проблем (80–100)
Респондент 54	Періодичні проблеми (50–79)
Респондент 55	Періодичні проблеми (50–79)
Респондент 56	Періодичні проблеми (50–79)
Респондент 57	Високий рівень проблем (80–100)
Респондент 58	Високий рівень проблем (80–100)
Респондент 59	Високий рівень проблем (80–100)
Респондент 60	Високий рівень проблем (80–100)
Респондент 61	Періодичні проблеми (50–79)
Респондент 62	Високий рівень проблем (80–100)
Респондент 63	Періодичні проблеми (50–79)
Респондент 64	Звичайний користувач (20–49)
Респондент 65	Високий рівень проблем (80–100)
Респондент 66	Високий рівень проблем (80–100)
Респондент 67	Високий рівень проблем (80–100)
Респондент 68	Періодичні проблеми (50–79)

Додаток Д

КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНА ПРОГРАМА ДЛЯ ПІДЛІТКІВ «OFFLINE: ПРОГРАМА РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОЇ СТІЙКОСТІ»

Мета корекційно-розвивальної програми – зниження рівня тривожності та профілактика інтернет-залежності серед підлітків шляхом розвитку їх емоційної саморегуляції, усвідомленості, комунікативної компетентності, а також здатності до конструктивного подолання стресових ситуацій.

Завдання корекційно-розвивальної програми:

Розвинути усвідомлення власних емоційних станів та сформувати вміння ідентифікувати, приймати і конструктивно виражати щоденні емоції.

Сформувати навички емоційної саморегуляції, подолання тривожності на основі різних технік.

Розвинути критичне та відповідальне ставлення до онлайн-активності, підвищити усвідомлення ризиків інтернет-залежності та навчити навичкам безпечного користування цифровими технологіями.

Сприяти розвитку впевненості в собі, комунікативної компетентності та соціальної підтримки, які забезпечують зниження тривожності й формування психологічної стійкості підлітків.

Заняття 1. «Знайомство і перше усвідомлення себе»

Етап: діагностичний

Тривалість: 45–60 хвилин

Форма проведення: групова, з елементами бесіди, анкетування та спостереження

Мета заняття

Виявлення індивідуальних рівнів тривожності, інтернет-залежності та особливостей емоційного реагування підлітків; створення доброзичливої атмосфери довіри й відкритості для подальшої роботи.

Завдання заняття

створити позитивний психологічний клімат і мотивацію до участі в програмі;

ознайомити учасників із метою й правилами роботи;

провести первинну психодіагностику тривожності та інтернет-залежності;

допомогти підліткам усвідомити власний емоційний стан і ставлення до використання Інтернету.

Методи та техніки

тестування: шкала Спілберґера–Ханіна (адаптація Ю. Ханіна), тест К. Янг «Інтернет-залежність»;

анкетування: «Мій емоційний стан»;

групова бесіда й дискусія (метод напівструктурованого інтерв'ю);

спостереження за невербальною поведінкою учасників.

Хід заняття

1. Вступна частина (10 хв)

Мета: створення безпечної атмосфери, налаштування на спільну роботу.

1. Вітання учасників, представлення ведучого (психолога).

Коротке пояснення мети програми: «Ми будемо разом досліджувати, як краще розуміти свої емоції, справлятися з хвилюванням і навчитися жити в гармонії з Інтернетом, а не в залежності від нього».

2. Вправа-знайомство «Моє ім'я і настрій»:

Кожен називає своє ім'я й одним словом описує свій настрій («Марина - спокійна», «Андрій - зацікавлений»).

3. Обговорення: коротке коло «Що для мене означає бути спокійним?»

4. Ознайомлення з правилами групи: повага, довіра, добровільність, відсутність критики, активність.

5. Створення емоційного контракту групи - спільне прийняття одного правила, яке кожен учасник пропонує (наприклад: “не сміятися над іншими”, “говорити по черзі”).

2. Основна частина (35–40 хв)

2.1. Діагностика рівня тривожності (15 хв)

Проведення шкали Спілбергера–Ханіна (ситуативна та особистісна тривожність).

Короткий інструктаж: «Відповіді не бувають правильними або неправильними. Оберіть варіант, який найбільше відповідає тому, як ви почуваетесь».

Забезпечення індивідуального простору, збереження конфіденційності.

Психолог відзначає загальний емоційний фон групи, темп заповнення, реакції учасників.

2.2. Діагностика рівня інтернет-залежності (10 хв)

Проведення тесту Кімберлі Янг «Інтернет-залежність».

Наголос на чесності відповідей: «Ми не оцінюємо, скільки часу ви проводите онлайн – нам важливо зрозуміти, як це впливає на ваш настрій і стосунки».

2.3. Анкетування «Мій емоційний стан» (5–7 хв)

Учасники позначають, які емоції переважають сьогодні, коли вони найчастіше відчують хвилювання чи напруження, які ситуації викликають спокій або тривогу.

Короткий візуальний аналіз (настроєвий “барометр” на дошці).

2.4. Міні-дискусія «Інтернет і мої емоції» (5–7 хв)

Питання для обговорення:

«Коли ви найчастіше користуєтесь Інтернетом?»

«Чи змінюється ваш настрій після тривалого перебування онлайн?»

«Що вам дає Інтернет – спокій чи навпаки, тривогу?»

Мета – активізувати рефлексію, сформулювати первинне усвідомлення зв’язку між емоційним станом і цифровою поведінкою.

3. Підсумкова частина (5–10 хв)

1. Рефлексивне коло «Як я себе відчуваю зараз» – кожен коротко ділиться відчуттями («спокійніше», «зادумався», «цікаво»).

2. Психолог дякує учасникам, підкреслює важливість щирості та довіри.

3. Анонс наступного заняття: «Наступного разу ми будемо вчитися краще розуміти свої емоції та керувати ними».

Очікувані результати

сформована атмосфера довіри й відкритості в групі;

отримано індивідуальні діагностичні показники тривожності та інтернет-залежності;

підлітки починають усвідомлювати власні емоційні реакції й роль Інтернету у своєму житті;

створено базу для подальшої корекційно-розвивальної роботи.

Заняття 2. «Я і мої емоції»

Етап: корекційно-розвивальний

Тривалість: 45–60 хвилин

Форма проведення: групова, з елементами тренінгу, арттерапії та психогімнастики

Мета заняття

Розвинути вміння усвідомлювати, розпізнавати та приймати власні емоційні стани; сприяти формуванню емоційної відкритості, довіри до себе й інших.

Завдання заняття

допомогти учасникам усвідомити різницю між емоціями, почуттями і настроями;

навчити розпізнавати власні емоційні стани та їх тілесні прояви;

розвинути вміння виражати емоції в соціально прийнятний спосіб;

створити умови для зниження внутрішньої напруги й емоційного розвантаження.

Методи та техніки

арттерапія (малювання, асоціативні образи);

психогімнастика та емоційні вправи;
 групова дискусія, рольові елементи;
 елементи самоспостереження та рефлексії.

Хід заняття

1. Вступна частина (10 хв)

Мета: створення позитивного настрою, налаштування на роботу з емоціями.

1. Привітання та коло настрою «Погода всередині мене»

Кожен учасник описує свій поточний емоційний стан через образ погоди («сонячно», «туманно», «гримить», «тепло»).

Психолог коротко коментує: «Емоції – це як погода: вони змінюються, але всі важливі».

2. Міні-бесіда “Навіщо нам емоції?”

Запитання для активізації:

Чи бувають емоції хороші й погані? Для чого нам потрібна тривога або страх?

Висновок: усі емоції – природні, вони сигналізують про наші потреби.

2. Основна частина (35–40 хв)

2.1. Вправа «Мій емоційний портрет» (арттерапія) – 15 хв

Матеріали: кольоровий папір, олівці, фломастери.

Інструкція: Намалуйте себе у вигляді кольорів і форм, які відображають ваші емоції зараз. Не потрібно робити реалістично – головне, щоб кольори передавали ваш настрій.

Після завершення – коротке обговорення:

Що означають ваші кольори?

Яку емоцію ви хотіли б посилити, а яку – зменшити?

Психологічна мета: розвиток емоційної свідомості, зниження тривожності через самовираження.

2.2. Вправа «Емоційний барометр» – 10 хв

На дошці зображено шкалу емоцій від 0 до 10. Учасники позначають своє місце на шкалі («»Де я зараз?»).

Обговорення:

Що підвищує ваш настрій?

Що допомагає заспокоїтись?

Мета: розвиток навичок самоусвідомлення та рефлексії емоцій.

2.3. Групова вправа «Емоції у тілі» – 10 хв

Інструкція: «Згадайте момент, коли ви хвилювалися. Де у тілі ви це відчували?»

Обговорення тілесних сигналів емоцій (тремтіння, напруження, спазм).

Міні-гра “Розслабмо тіло”: глибоке дихання, потягування, розслаблення плечей.

Мета: формування зв’язку між тілесними та емоційними проявами, розвиток навички релаксації.

2.4. Вправа «Як я виражаю емоції» – 5 хв

Учасники обирають емоцію (радість, гнів, страх, цікавість) і показують її мімікою чи рухом. Інші відгадують.

Обговорення: «Як відрізнити щиру емоцію від удаваної?»

Мета: розвиток емоційної експресії та емпатії.

3. Підсумкова частина (5–10 хв)

1. Рефлексивне коло «Що нового я дізнався про себе?»

Кожен висловлює одне речення про відкриття («Я зрозумів, що не буває поганих емоцій», «Я відчуваю, що мені легше говорити про свій настрій»).

2. Психолог підкреслює: Розуміння своїх емоцій - перший крок до керування ними. Наступного разу ми навчимося, як ці емоції регулювати.

3. Завершальна вправа “Подаруй емоцію”: кожен по черзі передає символічне “сонце” сусіду з побажанням гарного настрою.

Очікувані результати

підлітки починають усвідомлювати свої емоції та їх тілесні прояви;

формується позитивне ставлення до власних почуттів і прийняття емоцій інших;

знижується емоційна напруга та тривожність через творче самовираження;

створюється основа для подальшого розвитку навичок емоційної саморегуляції.

Заняття 3. «Як я керую своїми емоціями»

Етап: корекційно-розвивальний

Тривалість: 45–60 хвилин

Форма проведення: групова, тренінгова, з елементами когнітивно-поведінкової терапії, релаксації та психогімнастики

Мета заняття

Сприяти формуванню в підлітків умінь регулювати власні емоційні стани, знижувати рівень тривожності через усвідомлення зв'язку між думками, емоціями та поведінкою, а також навчити простих технік самозаспокоєння та внутрішньої стабілізації.

Завдання заняття

допомогти учасникам усвідомити, як їхні думки впливають на емоції та поведінку;

навчити застосовувати когнітивно-поведінкові техніки для зниження напруження;

сформувати навички дихальної та м'язової релаксації;

розвинути внутрішнє відчуття контролю над власним емоційним станом.

Методи та техніки

когнітивно-поведінкові вправи («Зупини думку», «Позитивна переоцінка»);

тілесно-орієнтовані техніки (дихальна релаксація, прогресивне розслаблення м'язів);

психогімнастика, візуалізація;

групова дискусія, рефлексивні методи.

Хід заняття

1. Вступна частина (10 хв)

Мета: створити спокійну, довірливу атмосферу, налаштувати учасників на роботу з внутрішнім станом.

1. Привітання та коло «Мій рівень спокою»

Кожен показує на пальцях (від 1 до 5), наскільки спокійно він почувається зараз.

Психолог коротко коментує: Керувати емоціями - означає вміти змінювати свій стан усвідомлено.

2. Міні-бесіда «Чи можна керувати емоціями?»

Запитання для обговорення:

Що допомагає вам заспокоїтись, коли ви хвилюєтесь?

Чи можна змінити почуття, змінивши думку?

Підсумок: наші думки впливають на те, як ми почуваємось.

2. Основна частина (35–40 хв)

2.1. Вправа «Трикутник емоцій» – 10 хв

На дошці зображено трикутник: думки → емоції → поведінка.

Група на прикладах розбирає:

«Я думаю: у мене не вийде → я відчуваю страх → я уникаю.»

«Я думаю: я можу спробувати → я відчуваю впевненість → я дію.»

Висновок: емоції змінюються, коли ми змінюємо спосіб мислення.

Мета: усвідомлення взаємозв'язку когнітивних і емоційних процесів.

2.2. Техніка «Зупини думку» (когнітивно-поведінкова) – 10 хв

Інструкція:

1. Пригадайте ситуацію, коли ви сильно хвилювалися.
2. Визначте думку, яка викликала це хвилювання («Я не зможу», «Мене засміють»).
3. Мисленно скажіть собі «СТОП!» або уявіть червоний знак «Стоп».
4. Замініть думку на більш реалістичну: «Я можу спробувати», «Усі помиляються».

Мета: навчити зупиняти потік тривожних думок, що провокують емоційне напруження.

Обговорення: Як змінився ваш емоційний стан після цього?

2.3. Дихальна вправа “Коло спокою” – 10 хв

Інструкція:

Сядьте зручно, зробіть повільний вдих через ніс на 4 рахунки, затримайте подих на 2 рахунки і видихніть через рот на 6.

З кожним видихом уявляйте, як напруга виходить із тіла.

Виконується 3–4 цикли.

Мета: зниження фізіологічних проявів тривожності, навчання самозаспокоєнню.

2.4. Візуалізація “Моє безпечне місце” – 10 хв

Інструкція: Уявіть місце, де вам добре, спокійно і затишно. Може, це природа, кімната чи фантазійний простір. Відчуйте кольори, звуки, запахи.

Через 2–3 хв обговорення:

Що ви відчували в цьому місці?

Чи могли б ви повертатись туди подумки, коли хвилюєтесь?

Мета: формування внутрішнього ресурсу безпеки для саморегуляції.

2.5. Міні-вправа «Карта ресурсів» – 5 хв

Кожен учасник називає одну річ або дію, яка допомагає йому заспокоїтись (наприклад: музика, прогулянка, спілкування).

Психолог створює спільний плакат «Мої ресурси спокою».

3. Підсумкова частина (5–10 хв)

1. Рефлексивне коло «Що мені допомагає керувати емоціями?»

Кожен завершує фразу: «Сьогодні я зрозумів, що...»

2. Підсумок від психолога: Навички керування емоціями формуються з практикою. Наступного разу ми навчимося працювати з нашими думками, які створюють тривогу.

3. Вправа-закриття: «Подих довіри» - групове повільне вдихання і видихання, символічне «вирівнювання» станів.

Очікувані результати

підлітки усвідомлюють взаємозв'язок між думками, емоціями та поведінкою;
 засвоюють техніки когнітивної саморегуляції («Зупини думку», «Позитивна переоцінка»);
 опановують дихальні та візуалізаційні методи зниження напруження;
 формується почуття контролю над власним емоційним станом і зниження тривожності.

Заняття 4. «Мої думки і моя тривога»

Етап: корекційно-розвивальний

Тривалість: 45–60 хвилин

Форма проведення: групова, тренінгова, із застосуванням когнітивно-поведінкових технік, групової дискусії та артметодів.

Мета заняття

Сприяти усвідомленню зв'язку між тривожністю та негативним мисленням, навчити підлітків розпізнавати автоматичні ірраціональні думки, формувати альтернативні позитивно-реалістичні переконання та стратегії подолання тривоги.

Завдання заняття

ознайомити учасників із поняттям «негативні автоматичні думки»;
 навчити розпізнавати типові когнітивні спотворення, що підсилюють тривожність;
 відпрацювати техніку заміни ірраціональних переконань реалістичними;
 розвивати критичне мислення та впевненість у здатності контролювати власні переживання.

Методи та техніки

когнітивно-поведінкові вправи («Виклик думці», «Перевірка реальністю»);
 робота з картками переконань;
 міні-рольові ситуації;

арт-метод «Мої думки під мікроскопом»;
групова дискусія, самоспостереження.

Хід заняття

1. Вступна частина (10 хв)

Мета: створення робочого настрою, налаштування на пізнання власного мислення.

1. Привітання та вправа «Мій настрій сьогодні - це думка...»

Кожен завершує речення: «Сьогодні я думаю, що...» або «Мені здається, що сьогодні буде...».

Обговорення: Чи помічали ви, як думки впливають на настрій?

2. Коротке пояснення психолога:

3. Тривога часто починається не з події, а з думки про неї. Наш мозок може «лякати» нас самими уявленнями про небезпеку. Але якщо ми навчимося розпізнавати ці думки, ми зможемо зменшувати напругу.

2. Основна частина (35–40 хв)

2.1. Міні-вправа “Мої автоматичні думки” – 10 хв

Учасники отримують картки з прикладами типових тривожних думок («Я точно провалю контрольну», «Мене не зрозуміють», «Я гірший за інших»).

Завдання: знайти серед них ті, що найчастіше виникають у них особисто.

Групове обговорення: Що ви відчуваєте, коли з'являються ці думки?

Мета: усвідомлення автоматичних негативних установок, які запускають емоції тривоги.

2.2. Вправа «Виклик думці» – 15 хв

Інструкція: психолог пропонує схему:

1. Подія → 2. Думка → 3. Емоція → 4. Поведінка → 5. Альтернативна думка.

Кожен обирає одну тривожну думку (наприклад: «Я ніколи не зможу говорити перед класом») і заповнює схему.

Потім групове обговорення:

Чи справді ця думка є фактом?

Які є докази за і проти?

Як можна подумати інакше?

Приклад:

Подія: виступ перед класом.

Думка: «Я точно зганьблюся.»

Емоція: страх.

Альтернатива: «Я хвилююся, але можу підготуватись і зробити це добре.»

Мета: навчити змінювати інтерпретації подій, щоб знизити рівень тривоги.

2.3. Арт-вправа «Мої думки під мікроскопом» – 10 хв

Матеріали: аркуші паперу, кольорові маркери.

Учасники зображають свої «тривожні думки» у вигляді істот або символів (наприклад, павук - «страх», хмара - «сумнів»).

Потім «зменшують» або «перемальовують» ці істоти, роблячи їх кумедними, слабшими або безпечними.

Обговорення: Що змінилося у вашому сприйнятті, коли думка втратила силу?

Мета: десенсибілізація, ослаблення впливу негативних образів через творче переосмислення.

2.4. Міні-рольова вправа «Адвокат і критик» – 5 хв

Один учасник виступає як «критик» (озвучує тривожну думку), інший – «адвокат» (шукає контраргументи).

Наприклад:

Критик: Я нічого не вмію.

Адвокат: Ти ж минулого тижня гарно виступив на уроці.

Мета: навчити протистояти внутрішній самокритиці, формувати підтримувальне мислення.

3. Підсумкова частина (5–10 хв)

1. Рефлексивне коло «Моя нова думка»

Кожен завершує речення: «Тепер я знаю, що можу змінити свої думки, коли...»

2. Психолог підкреслює: Тривога зменшується не тоді, коли ми уникаємо ситуацій, а коли вчимося думати про них по-новому.

3. Завершальна релаксаційна вправа «Спокійне дихання» - 2 хвилини глибокого вдиху та повільного видиху з фокусом на відчутті легкості.

Очікувані результати

підлітки усвідомлюють вплив власних думок на емоційний стан;
навчаються виявляти та коригувати ірраціональні переконання;
формується установка на контроль мислення як шлях до зниження тривожності;
підвищується впевненість у власній здатності справлятися зі стресовими ситуаціями.

Заняття 5. «Я у світі реальних і віртуальних контактів»

Етап: корекційно-розвивальний

Тривалість: 45–60 хвилин

Форма проведення: групова, тренінгова, з використанням рольових ігор, дискусії, арт-методів.

Мета заняття

Сприяти усвідомленню підлітками особливостей власного стилю спілкування, навчити розрізняти реальні та віртуальні взаємини, формувати навички ефективної комунікації та емоційного контакту як альтернативу онлайн-залежній поведінці.

Завдання заняття

допомогти учасникам усвідомити роль спілкування у власному житті;
порівняти особливості реальних і віртуальних контактів;
сформувати навички активного слухання, емпатії, невербальної взаємодії;
розвинути здатність до побудови здорових міжособистісних відносин без надмірної опори на онлайн-комунікацію.

Методи та техніки

групова дискусія, мозковий штурм;

рольові ігри («Онлайн vs офлайн»);
 вправа «Активне слухання»;
 арт-метод «Мій коло спілкування»;
 рефлексивна вправа «Я у спілкуванні».

Хід заняття

1. Вступна частина (10 хв)

Мета: налаштувати учасників на тему спілкування, створити дружню атмосферу.

1. Привітання та вправа «Моє слово сьогодні»

Кожен говорить одне слово, яке асоціюється в нього зі спілкуванням (наприклад: «довіра», «підтримка», «жарти», «конфлікти»).

Психолог узагальнює: Спілкування буває різним - воно може зближувати або віддаляти. Сьогодні ми з'ясуємо, як воно впливає на нас.

2. Міні-дискусія «Де ми спілкуємось більше: у реальному житті чи онлайн?»

Учасники коротко діляться власним досвідом.

Підсумок психолога: Інтернет може допомагати у спілкуванні, але він не здатний замінити живі емоції, контакт очей і щирі реакції.

2. Основна частина (35–40 хв)

2.1. Вправа «Мій коло спілкування» – 10 хв (арт-метод)

Матеріали: аркуші, маркери.

Інструкція: У центрі аркуша напишіть своє ім'я. Навколо - людей, з якими ви спілкуєтесь найчастіше. Чим ближче коло - тим важливіша людина.

Обговорення:

Хто потрапив до ближчого кола - онлайн-друзі чи реальні?

Що відрізняє ці взаємини?

Мета: усвідомлення структури міжособистісних зв'язків і цінності реального спілкування.

2.2. Групова вправа «Онлайн vs офлайн» – 15 хв (рольова гра)

Група ділиться на дві підгрупи: одна розігрує сцену «онлайн-спілкування» (через чат або повідомлення), інша – «реальне спілкування».

Потім учасники обговорюють:

Що було легше – говорити в реальності чи писати?

Де ви краще відчували емоції?

Висновок: у реальному спілкуванні ми бачимо реакцію, відчуваємо емпатію, розвиваємо соціальний досвід, тоді як онлайн-контакт часто знижує емоційний відгук.

2.3. Вправа «Активне слухання» – 10 хв

Пари учасників обговорюють коротку тему («Мій найкращий день»). Один говорить, інший слухає, не перебиваючи, лише киваючи або підбадьорюючи.

Потім міняються ролями.

Обговорення:

Як ви відчували, що вас слухають?

Що допомагає бути добрим слухачем?

Мета: розвиток емпатії, довіри, вміння підтримувати контакт.

2.4. Міні-вправа «Справжнє чи фейкове?» – 5 хв

Психолог зачитує твердження, а учасники вирішують, чи це про «реальне» чи «віртуальне» спілкування:

«Я бачу емоції людини» → реальне.

«Я можу легко приховати свої почуття» → віртуальне.

«Я можу швидко видалити повідомлення, якщо сказав щось зайве» → віртуальне.

Мета: усвідомлення відмінностей між типами комунікації, розвиток критичного ставлення до онлайн-взаємодії.

3. Підсумкова частина (5–10 хв)

1. Рефлексивне коло «Мені важливо в спілкуванні, щоб...»

Кожен завершує фразу про власні потреби у взаємодії.

2. Психолог підсумовує: Чим більше ми розвиваємо навички живого спілкування, тим менше потреби шукати заміну у віртуальному світі. Справжні стосунки допомагають нам відчувати підтримку і впевненість.

3. Релаксаційна вправа «Коло довіри»

Учасники стають у коло, беруться за руки, заплющують очі, роблять спільний вдих-видих, відчуючи підтримку групи.

Очікувані результати

підлітки усвідомлюють різницю між реальними й віртуальними контактами;

розвивають навички активного слухання, емпатії, відкритості у спілкуванні;

знижується потреба у надмірній онлайн-комунікації як способі емоційного захисту;

формується соціальна компетентність і впевненість у взаємодії з однолітками.

Заняття 6. «Я – унікальний і цінний»

Етап: корекційно-розвивальний

Тривалість: 45–60 хвилин

Форма проведення: групова, тренінгова, з елементами арт-терапії, позитивної психотерапії та гуманістичного підходу.

Мета заняття

Сприяти розвитку адекватної самооцінки, усвідомленню власних сильних сторін і ресурсів, формуванню позитивного образу «Я» як умови психологічної стійкості, впевненості та зниження тривожності.

Завдання заняття

допомогти підліткам усвідомити свої унікальні якості та сильні сторони;
розвинути вміння приймати себе з власними недоліками й досягненнями;
сприяти формуванню внутрішньої впевненості, самоповаги та емоційної стійкості;

зменшити потребу у зовнішньому схваленні (зокрема в онлайн-середовищі) через розвиток внутрішнього «Я-підкріплення».

Методи та техніки

арт-терапевтичні вправи («Моє дерево цінностей», «Портрет сильних сторін»);

позитивна рефлексія;

групове обговорення;

вправи з гуманістичної психології (самоприйняття, підтримка);

техніка «дзеркального позитивного зворотного зв'язку».

Хід заняття

1. Вступна частина (10 хв)

Мета: створити теплу, підтримувальну атмосферу, налаштувати на самоусвідомлення.

1. Привітання та вправа «Комплімент по колу»

Кожен учасник говорить сусідові зліва один щирий комплімент (не про зовнішність, а про рису характеру чи вчинок).

Обговорення: Чи легко було говорити і приймати компліменти?

Висновок: приймати добрі слова про себе - теж навичка самоприйняття.

2. Коротка бесіда «Чому важливо цінувати себе?»

Психолог: Коли ми знаємо свою цінність, ми спокійніше реагуємо на невдачі й менше залежимо від думки інших, зокрема – від «лайків» у мережі.

2. Основна частина (35–40 хв)

2.1. Арт-вправа «Моє дерево цінностей» – 15 хв

Матеріали: аркуші, олівці, кольорові маркери.

Інструкція: «Намалюйте дерево. Коріння – ваші якості, що допомагають вам жити (доброта, наполегливість, щирість). Стовбур – ваші досягнення. Крона – мрії та те, до чого прагнете.»

Обговорення:

Що для вас найцінніше в собі?

Що допомагає вам залишатись собою, навіть коли важко?

Мета: розвиток самопізнання, виявлення власних ресурсів, зменшення внутрішньої критичності.

2.2. Вправа «Портрет сильних сторін» – 10 хв

Кожен малює або записує на аркуші «Портрет своїх позитивних рис» – 5 якостей, якими пишається. Потім обмінюється аркушем з іншим учасником: партнер додає ще 2–3 сильні сторони, які бачить у ньому.

Після обговорення група робить висновок: «Іноді інші бачать у нас більше, ніж ми самі.»

Мета: підвищення самооцінки, усвідомлення позитивного соціального відображення.

2.3. Міні-вправа «Мій внутрішній критик і мій союзник» – 10 хв

Психолог пояснює: Кожен із нас має внутрішній голос, який іноді каже: «Ти не зможеш». Але є й інший – підтримувальний.

Завдання: написати короткий діалог між цими двома голосами – «критиком» і «союзником».

Потім коротке обговорення: Чи готові ви частіше слухати свого «союзника»?

Мета: розвиток самопідтримки, усвідомлення внутрішнього діалогу.

2.4. Техніка «Дзеркало позитивного зворотного зв'язку» – 5 хв

Учасники по черзі сідають на «місце сили» (стілчик у центрі). Група говорить кожному по одному короткому позитивному твердженню («Ти відповідальний», «Ти добрий», «Ти креативна»).

Після вправи коротка рефлексія: Що ви відчували, коли про вас говорили добре?

Мета: формування позитивної ідентичності, емоційного прийняття.

3. Підсумкова частина (5–10 хв)

1. Рефлексивне коло «Сьогодні я зрозумів(ла), що ціную в собі...»

2. Коментар психолога: Коли ми визнаємо свою унікальність, потреба в зовнішньому підтвердженні зменшується. Це дає внутрішню свободу – бути собою без страху і порівнянь.

3. Завершальна релаксаційна вправа «Світло всередині»

Учасники заплющують очі, уявляють тепле світло в грудях – символ власної сили. З кожним вдихом воно розширюється, наповнюючи спокоєм і впевненістю.

Очікувані результати

підлітки усвідомлюють власну цінність і унікальність;
підвищується самоповага, самооцінка, впевненість у власних силах;
формується внутрішня опора, що знижує рівень тривожності;
зменшується потреба в надмірній онлайн-активності як джерелі самоствердження;
створюється позитивне емоційне тло в групі.

Заняття 7. «Мій баланс: емоції, час, Інтернет»

Етап: корекційно-розвивальний

Тривалість: 45–60 хвилин

Форма проведення: групова, тренінгова, з елементами когнітивно-поведінкової терапії, тайм-менеджменту та майндфулнес-підходу.

Мета заняття

Сприяти формуванню в підлітків навичок саморегуляції та усвідомленого користування цифровими технологіями, навчити ефективно розподіляти час між реальним і віртуальним простором, розвивати здатність підтримувати емоційний баланс і контролювати власні звички.

Завдання заняття

допомогти підліткам усвідомити, як Інтернет впливає на їхній емоційний стан і рівень тривожності;
навчити навичкам саморегуляції та керування часом;
сформувати уявлення про «цифровий баланс» і відповідальне користування Інтернетом;

розвивати внутрішній контроль, усвідомленість і здатність до відновлення енергії.

Методи та техніки

групова дискусія, самоаналіз, «цифровий аудит»;

вправи з когнітивно-поведінкової терапії («День без телефону», «Цифровий таймер»);

метод «Колесо життєвого балансу»;

майндфулнес-практика (усвідомлене дихання, релаксація);

робота з картками і щоденниками спостережень.

Хід заняття

1. Вступна частина (10 хв)

Мета: створити мотивацію до самоспостереження та усвідомлення власних звичок.

1. Привітання та коротка вправа «Мій день учора»

Учасники коротко описують свій учорашній день, позначаючи, скільки часу вони були онлайн.

Психолог: Що ви отримали від цього часу? А що, можливо, втратили?

Обговорення без оцінювання, з фокусом на самопізнанні.

2. Вступна бесіда:

«Інтернет – це чудовий інструмент, але коли він починає керувати нашим часом, ми втрачаємо баланс. Сьогодні ми навчимося керувати часом так, щоб він працював на нас, а не навпаки.»

2. Основна частина (35–40 хв)

2.1. Вправа «Моє колесо життєвого балансу» – 15 хв

Матеріали: шаблон колеса (8 секторів), маркери, аркуші.

Сектори позначають основні сфери життя: сім'я, навчання, друзі, хобі, здоров'я, Інтернет, відпочинок, розвиток.

Учасники за шкалою від 1 до 10 оцінюють, скільки часу й уваги вони приділяють кожній сфері.

Потім обговорюють:

Де ваші перекуси?

Чи не займає Інтернет місце чогось важливішого?

Мета: візуалізувати баланс життя, сформувані усвідомлення пріоритетів.

2.2. Міні-дискусія «Цифрові пастки» – 10 хв

Запитання для обговорення:

Чому нам важко відкласти телефон?

Які емоції з'являються, коли немає доступу до мережі?

Чи може Інтернет допомагати, а не заважати?

Психолог підсумовує: Інтернет – не ворог, але важливо бути не споживачем, а свідомим користувачем.

2.3. Вправа «Мій цифровий таймер» – 10 хв (когнітивно-поведінкова техніка)

Кожен учасник визначає одну звичку, яку хоче трохи скоригувати (наприклад, «перевіряю соцмережі перед сном»).

Завдання: придумати реалістичний спосіб її регуляції (наприклад, «вимикати телефон за 30 хвилин до сну», «видалити одну непотрібну програму»).

Учасники діляться планами в парах.

Мета: формування відповідальної поведінки, розвиток самоконтролю.

2.4. Майндфулнес-практика «Дихання рівноваги» – 5 хв

Психолог проводить коротку вправу: учасники сидять із заплющеними очима, фокусуючись на диханні. На вдиху – «Я відчуваю спокій», на видиху – «Я відпускаю напругу».

Мета: навчання швидкому способу емоційної саморегуляції.

3. Підсумкова частина (5–10 хв)

1. Рефлексія «Мій баланс сьогодні»

Кожен завершує речення:

«Я хочу додати більше часу для...»

«Я хочу менше часу витратити на...»

Група ділиться відчуттями після практики.

2. Коментар психолога: Баланс не означає уникати Інтернету. Це означає – керувати ним так, щоб залишалось місце для життя, емоцій і близьких.

3. Домашнє завдання (опціонально)

Вести протягом тижня короткий «щоденник цифрових звичок»: скільки часу онлайн, які емоції це викликало, що вдалося змінити.

Очікувані результати

підлітки усвідомлюють вплив Інтернету на власний стан і час;
набувають навичок планування, саморегуляції, контролю емоцій та онлайн-поведінки;
формують відповідальне ставлення до цифрових технологій;
знижується рівень тривожності, пов'язаної з «постійною онлайн-присутністю»;
розвивається відчуття гармонії між реальним і віртуальним життям.

Заняття 8. «Моя сила всередині»

Етап: рефлексивно-оцінний

Тривалість: 60 хвилин

Форма проведення: групова, інтерактивна, з елементами арт-терапії, позитивної психотерапії та майндфулнес.

Мета заняття

Підвести підсумки участі у програмі, допомогти підліткам усвідомити особистісні зміни, розкрити внутрішні ресурси, відчувати впевненість у власних силах та сформувати позитивну мотивацію до подальшого саморозвитку й підтримання емоційної рівноваги.

Завдання заняття

узагальнити досвід, отриманий під час проходження програми;
закріпити навички емоційної саморегуляції, самопідтримки й свідомого користування Інтернетом;
актуалізувати внутрішні ресурси («мої сильні сторони», «мої зміни»);

створити атмосферу підтримки, прийняття та завершеності групового процесу;

провести підсумкову самооцінку змін емоційного стану.

Методи та техніки

арт-терапевтична вправа «Мій ресурсний символ»;

групове коло рефлексії «Мій шлях до рівноваги»;

метод «лист самому собі в майбутнє»;

майндфулнес-медитація «Моє внутрішнє світло»;

повторне анкетування («Мій емоційний стан»).

Хід заняття

1. Вступна частина (10 хв)

Мета: створити теплу атмосферу завершення, відчувати групову єдність.

1. Привітальне коло «Три слова про мій стан»

Кожен учасник називає три слова, які описують його настрій сьогодні.

Психолог узагальнює: Сьогодні ми не просто завершуємо програму, а святкуємо наш спільний шлях – шлях до рівноваги.

2. Коротке обговорення «Що я пам'ятаю найбільше?»

Учасники діляться короткими враженнями про улюблені моменти програми.

2. Основна частина (35–40 хв)

2.1. Вправа «Мій ресурсний символ» – 15 хв (арт-терапія)

Матеріали: аркуші, кольорові олівці, фломастери, наліпки.

Інструкція: «Намалюйте або створіть свій особистий символ внутрішньої сили – те, що допомагає вам долати труднощі, заспокоюватись, залишатись собою.»

Обговорення:

Що символізує ваш малюнок?

Як цей символ може підтримувати вас у складних ситуаціях?

Мета: актуалізація ресурсів, розвиток почуття внутрішньої опори.

2.2. Вправа «Мій шлях до рівноваги» – 10 хв (групове коло)

Психолог розкладає на підлозі аркуші з назвами занять (1–8).

Кожен учасник стає біля того, яке для нього було найціннішим, і коротко пояснює чому.

Підсумок: Кожен з вас пройшов свій шлях – від знайомства з тривогою до розуміння власної сили. Це вже велика перемога.

2.3. Техніка «Лист самому собі в майбутнє» – 10 хв

Завдання: написати короткий лист самому собі через пів року.

«Що я хочу пам'ятати про себе?»

«Що мені допомагає залишатись спокійним і впевненим?»

«Яких помилок не хочу повторювати?»

Листи запечатуються в конверти з ім'ям учасника (психолог може надіслати їх пізніше).

Мета: формування довготривалої внутрішньої мотивації.

2.4. Майндфулнес-практика «Моє внутрішнє світло» – 5 хв

Психолог: Заплющте очі. Уявіть, що всередині вас є тепле світло. Воно зростає з кожним вдихом, наповнюючи вас спокоєм і впевненістю. Це світло – ваша внутрішня сила, яка завжди поруч.

Мета: завершити програму на стані спокою, гармонії та впевненості.

3. Підсумкова частина (10–15 хв)

1. Анкетування «Мій емоційний стан зараз»

Порівняння із першою діагностикою (самооцінка змін).

2. Рефлексивне коло «Я дякую собі за...»

Кожен завершує фразу, акцентуючи на власному досягненні.

3. Коментар психолога: Ви вже маєте все необхідне для збереження рівноваги: розуміння своїх емоцій, навички саморегуляції та підтримку всередині себе. Нехай цей досвід залишиться з вами у реальному житті.

4. Символічне завершення програми:

Група разом створює «коло рівноваги» – кожен кладе свій малюнок-символ у центр, утворюючи спільний «мозаїчний ресурс».

Очікувані результати

учасники усвідомлюють свої зміни, ресурси та особисті досягнення;
підвищується рівень самоповаги, емоційної стабільності та впевненості;
закріплюються навички саморегуляції, усвідомленого користування
Інтернетом і підтримки внутрішнього балансу;
формується позитивна мотивація до подальшого саморозвитку та
психологічного благополуччя.

Додаток Е

Результати повторного опитування за методикою Шкали тривожності Спілбергера – Ханіна

Для оцінки рівня ситуативної (реактивної) та особистісної тривожності серед підлітків було використано Шкалу тривожності Спілбергера – Ханіна. В таблиці наведено індивідуальні результати 68 респондентів віком 13–16 років.

<i>Респондент</i>	<i>Рівень ситуативної тривожності (СТ)</i>	<i>Рівень особистісної тривожності (ОТ)</i>
Респондент 1	Середній	Середній
Респондент 2	Середній	Високий
Респондент 3	Середній	Середній
Респондент 4	Низький	Низький
Респондент 5	Середній	Низький
Респондент 6	Середній	Низький
Респондент 7	Низький	Середній
Респондент 8	Низький	Середній
Респондент 9	Високий	Низький
Респондент 10	Середній	Високий
Респондент 11	Низький	Високий
Респондент 12	Середній	Низький
Респондент 13	Середній	Високий
Респондент 14	Високий	Середній
Респондент 15	Високий	Високий
Респондент 16	Високий	Середній
Респондент 17	Низький	Низький
Респондент 18	Високий	Високий
Респондент 19	Високий	Низький
Респондент 20	Високий	Високий
Респондент 21	Низький	Високий
Респондент 22	Низький	Середній
Респондент 23	Низький	Високий
Респондент 24	Низький	Високий
Респондент 25	Середній	Високий
Респондент 26	Високий	Середній
Респондент 27	Середній	Середній
Респондент 28	Низький	Середній
Респондент 29	Високий	Високий
Респондент 30	Високий	Середній

Респондент 31	Середній	Високий
Респондент 32	Високий	Низький
Респондент 33	Середній	Високий
Респондент 34	Низький	Низький
Респондент 35	Високий	Високий
Респондент 36	Високий	Низький
Респондент 37	Низький	Високий
Респондент 38	Середній	Низький
Респондент 39	Середній	Середній
Респондент 40	Високий	Високий
Респондент 41	Низький	Високий
Респондент 42	Середній	Середній
Респондент 43	Середній	Середній
Респондент 44	Низький	Високий
Респондент 45	Середній	Високий
Респондент 46	Високий	Високий
Респондент 47	Середній	Низький
Респондент 48	Низький	Середній
Респондент 49	Високий	Високий
Респондент 50	Середній	Середній
Респондент 51	Низький	Високий
Респондент 52	Середній	Високий
Респондент 53	Низький	Високий
Респондент 54	Середній	Середній
Респондент 55	Низький	Середній
Респондент 56	Високий	Середній
Респондент 57	Низький	Низький
Респондент 58	Низький	Середній
Респондент 59	Низький	Низький
Респондент 60	Високий	Середній
Респондент 61	Середній	Низький
Респондент 62	Низький	Середній
Респондент 63	Середній	Середній
Респондент 64	Середній	Низький
Респондент 65	Середній	Середній
Респондент 66	Низький	Високий
Респондент 67	Середній	Високий
Респондент 68	Високий	Високий

Додаток Є

**Результати повторного опитування за методикою
Кімберлі Янг «Інтернет-залежність» (ІАТ)**

Подано індивідуальні та групові результати за тестом К. Янг. В таблиці наведено індивідуальні результати 68 респондентів віком 13–16 років.

<i>Респондент</i>	<i>Категорія ІАТ</i>
Респондент 1	Звичайний користувач (20–49)
Респондент 2	Звичайний користувач (20–49)
Респондент 3	Періодичні проблеми (50–79)
Респондент 4	Звичайний користувач (20–49)
Респондент 5	Звичайний користувач (20–49)
Респондент 6	Звичайний користувач (20–49)
Респондент 7	Звичайний користувач (20–49)
Респондент 8	Періодичні проблеми (50–79)
Респондент 9	Звичайний користувач (20–49)
Респондент 10	Високий рівень проблем (80–100)
Респондент 11	Періодичні проблеми (50–79)
Респондент 12	Періодичні проблеми (50–79)
Респондент 13	Звичайний користувач (20–49)
Респондент 14	Періодичні проблеми (50–79)
Респондент 15	Високий рівень проблем (80–100)
Респондент 16	Звичайний користувач (20–49)
Респондент 17	Звичайний користувач (20–49)
Респондент 18	Звичайний користувач (20–49)
Респондент 19	Звичайний користувач (20–49)
Респондент 20	Високий рівень проблем (80–100)
Респондент 21	Періодичні проблеми (50–79)
Респондент 22	Звичайний користувач (20–49)
Респондент 23	Звичайний користувач (20–49)
Респондент 24	Звичайний користувач (20–49)
Респондент 25	Високий рівень проблем (80–100)
Респондент 26	Звичайний користувач (20–49)
Респондент 27	Звичайний користувач (20–49)
Респондент 28	Періодичні проблеми (50–79)
Респондент 29	Звичайний користувач (20–49)
Респондент 30	Періодичні проблеми (50–79)
Респондент 31	Високий рівень проблем (80–100)
Респондент 32	Звичайний користувач (20–49)

Респондент 33	Звичайний користувач (20–49)
Респондент 34	Звичайний користувач (20–49)
Респондент 35	Звичайний користувач (20–49)
Респондент 36	Високий рівень проблем (80–100)
Респондент 37	Високий рівень проблем (80–100)
Респондент 38	Високий рівень проблем (80–100)
Респондент 39	Періодичні проблеми (50–79)
Респондент 40	Періодичні проблеми (50–79)
Респондент 41	Звичайний користувач (20–49)
Респондент 42	Звичайний користувач (20–49)
Респондент 43	Високий рівень проблем (80–100)
Респондент 44	Звичайний користувач (20–49)
Респондент 45	Періодичні проблеми (50–79)
Респондент 46	Періодичні проблеми (50–79)
Респондент 47	Періодичні проблеми (50–79)
Респондент 48	Звичайний користувач (20–49)
Респондент 49	Високий рівень проблем (80–100)
Респондент 50	Звичайний користувач (20–49)
Респондент 51	Звичайний користувач (20–49)
Респондент 52	Високий рівень проблем (80–100)
Респондент 53	Періодичні проблеми (50–79)
Респондент 54	Періодичні проблеми (50–79)
Респондент 55	Періодичні проблеми (50–79)
Респондент 56	Періодичні проблеми (50–79)
Респондент 57	Звичайний користувач (20–49)
Респондент 58	Звичайний користувач (20–49)
Респондент 59	Звичайний користувач (20–49)
Респондент 60	Звичайний користувач (20–49)
Респондент 61	Періодичні проблеми (50–79)
Респондент 62	Періодичні проблеми (50–79)
Респондент 63	Високий рівень проблем (80–100)
Респондент 64	Періодичні проблеми (50–79)
Респондент 65	Звичайний користувач (20–49)
Респондент 66	Звичайний користувач (20–49)
Респондент 67	Періодичні проблеми (50–79)
Респондент 68	Звичайний користувач (20–49)

ЗГОДА здобувача(чки) освіти Державного університету економіки і технологій
про перевірку кваліфікаційної роботи на прояви академічного плагіату
та розміщення в Репозитарії ДУЕТ

Я, *Артьомов Владислав Ігорович*, підтримую політику Державного університету економіки і технологій з академічної доброчесності і відкритого доступу. Стверджую, що кваліфікаційна магістерська (бакалаврська) робота (назва роботи повністю) виконана самостійно та не містить академічного плагіату. Я не надавав(ла) і не одержував(ла) недозволену допомогу під час підготовки цієї роботи. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають покликання на відповідне джерело.

Із чинним Положенням про запобігання та виявлення академічного плагіату в роботах здобувачів вищої освіти Державного університету економіки і технологій ознайомлений(а). Чітко усвідомлюю, що в разі виявлення у кваліфікаційній роботі порушення норм академічної доброчесності робота не допускається до захисту або оцінюється незадовільно.

Також я поінформований(на), що відповідно до пункту 5.8 «Положення про Репозитарій (електронну базу даних) Державного університету економіки і технологій» згадана робота буде розміщена в Електронному архіві Університету (Репозитарії ДУЕТ) та ознайомлений(на) з умовами такого розміщення.

05.01.2026

