

Чорноморський національний університет імені Петра Могили

(повне найменування вищого навчального закладу)

Навчально-науковий інститут післядипломної освіти

(повне найменування інституту, назва факультету (відділення))

кафедра психології

(повна назва кафедри (предметної, циклової комісії))

«Допущено до захисту»

В.о.завідувача кафедри психології

В.В.Шевченко

“ ” 20 року

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА

на здобуття ступеня вищої освіти

магістр

(ступінь вищої освіти)

на тему: **«ПСИХОЛОГІЧНІ СТРАТЕГІЇ ФОРМУВАННЯ РИС
ХАРАКТЕРУ В ПУБЕРТАТНИЙ ПЕРІОД»**

Керівник: Доктор психол.н., професор

Астремська Ірина

Володимирівна

(вчене звання, науковий ступінь, П.І.Б.)

Рецензент:

В.о. завідувачки кафедри психології,

НУК імені адмірала Макарова,

кандидат психологічних наук, доцент

Корсканова Світлана Вікторівна

(посада, вчене звання, науковий ступінь, П.І.Б.)

Виконала:

студентка VI курсу групи 666 Мз

Кройтор Олена Вікторівна

(П.І.Б.)

Спеціальності: 053 «Психологія»

(шифр і назва спеціальності)

ОПП:

«Психологія»

Миколаїв - 2025 р.

Чорноморський національний університет імені Петра Могили

(повне найменування вищого навчального закладу)

Інститут, факультет, відділення	Навчально-науковий інститут післядипломної освіти
Кафедра, циклова комісія	кафедра психології
Рівень вищої освіти	другий (магістерський)
Спеціальність	053 «Психологія»
ОПП / ОНП	«Психологія»

ЗАТВЕРДЖУЮ

В.о.завідувача кафедри психології

В.В.Шевченко

“ ” 2025 року

З А В Д А Н Н Я НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ СТУДЕНТУ

Кройтор Олена Вікторівна

(прізвище, ім'я, по батькові)

1.Тема проєкту (роботи) Психологічні стратегії формування рис характеру в пубертатний період»

керівник роботи: Астремська Ірина Володимирівна, д.психол.н., проф.
(прізвище, ім'я, по батькові, науковий ступінь, вчене звання)

затверджені наказом вищого навчального закладу від
«14» жовтня 2025 року № 240.

2. Строк подання студентом проєкту (роботи) «24 листопада 2025 року

3. Вихідні дані до кваліфікаційної роботи: вступ, основна частина, висновок, список використаних джерел та літератури, додатки (якщо є).

4. Зміст розрахунково-пояснювальної записки (перелік питань, які потрібно розробити) згідно з планом кваліфікаційної роботи магістра.

5. Перелік графічного матеріалу (з точним зазначенням обов'язкових креслень)
не планується

6. Консультанти розділів проєкту (роботи)

Розділ	Прізвище, ініціали та посада консультанта	Підпис	
		завдання видав	завдання прийняв
Вступ	Астремська І.В.		
Розділ 1	Астремська І.В.		
Розділ 2	Астремська І.В.		
Розділ 3	Астремська І.В.		
Висновки	Астремська І.В.		

7. Дата видачі завдання 14.10.2025

КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

№ з/п	Назва етапів кваліфікаційної роботи	Строк виконання етапів проекту (роботи)	Примітка
1.	Вступ до кваліфікаційної роботи	вересень 2025	
2.	Розділ 1. Теоретико-методологічні засади вивчення психоемоційного стану пубертатного періоду у підлітків	вересень 2025	
3.	Розділ 2. Емпіричне дослідження психоемоційного стану підлітків у пубертатний період розвитку	вересень-жовтень 2025	
4.	Розділ 3. Програма психологічної корекції психоемоційного стану підлітків	жовтень 2025	
5.	Висновки	листопад 2025	
6.	Передкваліфікаційна практика	06.10 – 18.10. 2025	
7.	Оформлення списку використаних джерел та літератури, додатків	листопад 2025	
8.	Попередній захист	26.11.2025	
9.	Рецензія на кваліфікаційну роботу	02.12.2025	
10.	Захист кваліфікаційної роботи	22.12 2025	

Студент

_____ (підпис)

Кройтор О.В.

_____ (прізвище та ініціали)

Керівник проєкту (роботи)

_____ (підпис)

Астремська І.В.

_____ (прізвище та ініціали)

АНОТАЦІЯ

Кройтор О. В. Психологічні стратегії формування рис характеру в пубертатний період. Кваліфікаційна робота на здобуття другого ступеня вищої освіти (магістр) зі спеціальності 053 – «Психологія». Чорноморський національний університет імені Петра Могили, Миколаїв, 2025.

У статті подано результати емпіричного дослідження рівня сформованості рис характеру у підлітків пубертатного віку. Пубертатний період розглядається як особливий етап психосоціального розвитку, під час якого відбуваються інтенсивні зміни у сфері самосвідомості, емоційної регуляції та соціальної поведінки.

Результати засвідчили, що у підлітків домінують такі механізми психологічного захисту, як регресія, заміщення, проекція та раціоналізація, що відображає типові для віку способи реагування на стрес і внутрішні конфлікти. У сфері подолання труднощів найбільш вираженими виявилися позитивна переоцінка, втеча–уникнення та пошук соціальної підтримки. Це свідчить про поєднання конструктивних і деструктивних стратегій копінгу, коли прагнення до самостійного розв’язання проблем поєднується із потребою в опорі на оточення.

Дослідження міжособистісної взаємодії виявило переважання доброзичливого, альтруїстичного та залежного типів поведінки, що вказує на орієнтацію підлітків на просоціальні цінності та водночас підкреслює їхню потребу в зовнішній підтримці. Кореляційний аналіз дозволив встановити статистично значущі взаємозв’язки між характерологічними рисами, копінг-стратегіями та стилями взаємодії, що підтверджує цілісний характер становлення особистості у пубертатному віці. Отримані результати можуть бути використані у психологічній практиці для розробки програм підтримки підлітків у період інтенсивних особистісних і соціальних трансформацій.

Ключові слова: пубертатний вік, підлітки, риси характеру, копінг-стратегії, психологічний захист, міжособистісна поведінка, емпіричне дослідження.

ABSTRACT

Kroitor O. V. Psychological strategies for the formation of character traits during puberty. Qualification work for the second degree of higher education (master's degree) in the specialty 053 – «Psychology». Petro Mohyla Black Sea National University, Mykolaiv, 2025.

The article presents the results of an empirical study of the level of formation of character traits in adolescents of pubertal age. The pubertal period is considered as a special stage of psychosocial development, during which intensive changes occur in the sphere of self-awareness, emotional regulation, and social behavior.

The findings indicate that adolescents predominantly use such defense mechanisms as regression, substitution, projection, and rationalization, which reflect age-specific ways of responding to stress and inner conflicts. In terms of coping strategies, the most pronounced were positive reappraisal, escape–avoidance, and seeking social support. This demonstrates a combination of constructive and non-constructive coping forms, where the aspiration for independent problem-solving is complemented by the need to rely on others.

The study of interpersonal interaction revealed the prevalence of benevolent, altruistic, and dependent behavioral types, which shows the adolescents' orientation toward prosocial values, while also emphasizing their need for external support. Correlation analysis revealed statistically significant relationships between character traits, coping strategies, and interpersonal interaction styles. These results confirm the complex nature of personality development during puberty, when emotional, behavioral, and social factors interact to determine the specifics of adaptation processes. The findings may be useful in psychological practice for developing support programs for adolescents during this period of intensive personal and social transformation.

Keywords: puberty, adolescents, character traits, coping strategies, psychological defense, interpersonal behavior, empirical study.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПИТАННЯ ФОРМУВАННЯ	
ОСОБИСТИХ РИС ХАРАКТЕРУ В ПУБЕРТАТНИЙ ПЕРІОД.....	7
1.1 Вікові особливості пубертатного періоду та їх вплив на	
формування характеру.....	7
1.2 Фактори, що впливають на розвиток особистості в пубертатний	
період.....	17
Висновки до першого розділу.....	26
РОЗДІЛ 2 ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ РІВНЯ СФОРМОВАНOSTІ РИС	
ХАРАКТЕРУ В ПУБЕРТАТНИЙ ПЕРІОД РОЗВИТКУ.....	28
2.1 Організація та методи дослідження.....	28
2.2 Аналіз отриманих результатів та їх інтерпретація.....	37
Висновки до другого розділу.....	47
РОЗДІЛ 3 ОРГАНІЗАЦІЯ ПСИХОКОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ ЩОДО	
ФОРМУВАННЯ РИС ХАРАКТЕРУ В ПУБЕРТАТНИЙ ПЕРІОД.....	49
3.1 Обґрунтування та зміст психокорекційної програми спрямованої	
на формування рис характеру в пубертатний період.....	49
3.2 Аналіз результатів формувального експерименту.....	68
3.3 Рекомендації щодо застосування психологічних стратегій розвитку	
характеру в пубертатний період розвитку.....	80
Висновки до третього розділу.....	85
ВИСНОВКИ.....	87
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	91
ДОДАТКИ.....	99

ВСТУП

Актуальність дослідження. Період пубертату є критичним етапом психосоціального становлення особистості, адже саме тоді відбуваються глибокі зміни в емоційній сфері, самоусвідомленні й соціальній поведінці підлітків. Формування рис характеру у зазначеному віковому проміжку набуває особливого значення, оскільки задає основу майбутнього світогляду, життєвих установок, моральних принципів і моделей міжособистісної взаємодії. В умовах соціальної нестабільності, інформаційного перенасичення та підвищеного рівня стресогенності психіка підлітка зазнає значного навантаження, що зумовлює потребу в ефективних психологічних стратегіях, які сприяють гармонійному розвитку особистісних якостей, стійкості до впливу негативних зовнішніх чинників і формуванню цілісної ідентичності.

Проблематика розвитку особистості в підлітковому віці широко представлена у вітчизняних та зарубіжних дослідженнях. Вікові особливості пубертату, динаміку становлення самосвідомості й характерологічних рис описано в роботах І. О. Булах, Т. В. Говорун, Л. А. Головей, С. М. Молчанова, Н. Ф. Толстих; динаміку особистісного зростання та кризи самоідентичності розглянуто у працях Г. П. Баннікова, О. М. Жизномірської, Д. І. Фельдштейна. Окремий напрям становлять праці, присвячені копінг-стратегіям та механізмам психологічного захисту підлітків (Т. П. Кирпенко, Л. І. Дідковська, Т. Л. Крюкова, Р. Лазарус), дослідженням зв'язку сімейного функціонування, шкільного середовища й характеру (К. Апдеграфф, А. Шилдс, Л. ван дер Ар), а також лонгітюдним аналізом траєкторій особистісних рис упродовж підліткового періоду (К. Сото, Й. Тецнер, А. ван ден Аккер, С. Джонс, Л. Зіян). Сучасні концепції морального та характерологічного розвитку акцентують увагу на ролі ціннісних орієнтацій, просоціальних установок і резилієнтності (Т. Мальті, Г. Малін, Г. Троммсдорф, А. Морріс, С. Шніткер, Д. Єгер), проте системний опис психологічних стратегій цілеспрямованого формування рис характеру в пубертаті, який поєднує індивідуально-психологічні ресурси підлітка і вплив

сім'ї, освітнього простору та ширшого соціального контексту, залишається недостатньо розробленим.

Проблематика підтримки підлітків у процесі переживання вікової кризи зберігає вагоме значення для психології освіти, оскільки має безпосередній вплив на становлення цілісної, збалансованої особистості й, у підсумку, на гармонійний розвиток суспільства. Криза пубертатного періоду позначає важливий етап переходу від дитячого до дорослого способу мислення й поведінки, який часто супроводжується внутрішніми суперечностями та емоційними труднощами. Те, як підлітки долають виклики зазначеного етапу, які життєві орієнтири обирають, а також як реагують батьки й найближче оточення, значною мірою визначає якість майбутнього соціуму. Отже, актуальність запропонованого дослідження полягає в необхідності поглибленого наукового аналізу й практичного обґрунтування психологічних стратегій, що сприяють цілеспрямованому формуванню зрілих рис характеру підлітків, зміцненню їхньої емоційної стійкості та збереженню психічного здоров'я молоді.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати й емпірично перевірити стратегії формування рис характеру у пубертаті.

Відповідно до мети були визначені завдання дослідження:

- 1) проаналізувати вікові особливості пубертатного періоду та охарактеризувати психологічні фактори, що впливають на розвиток особистості в пубертатному віці;
- 2) виявити рівень сформованості особистих рис характеру у підлітків на сучасному етапі;
- 3) здійснити аналіз отриманих результатів та їх інтерпретацію;
- 4) розробити психокорекційну програму спрямовану на формування рис характеру в пубертатний період;
- 5) запропонувати практичні рекомендації щодо застосування психологічних стратегій формування рис характеру у пубертатний період розвитку.

Об'єкт дослідження – процес формування особистості у пубертатний період.

Предмет дослідження – психологічні стратегії формування особистих рис характеру у пубертатному віці.

Методи дослідження: *теоретичні* методи аналізу психологічної літератури – аналіз, синтез, порівняння; *емпіричні* методи дослідження – метод констатувального та формувального експерименту, психодіагностичного обстеження (методика Р. Плутчика – Г. Келлермана «Індекс життєвого стилю»; копінг-тест Р. Лазаруса в адаптації Т. Крюкової, Є. Куфтяк, М. Замишляєвої; методика діагностики міжособистісних відносин Т. Лірі в адаптації Л. Собчик; модифікований опитувальник для визначення типів акцентуацій характеру підлітків (МПДО) А. Лічка); *методи математичної статистики* – розрахунок середнього арифметичного значення, стандартного відхилення, проведення кореляційного аналізу.

Експериментальна база: Учні Миколаївського ліцею імені професора М. Александрова м.Миколаєва. Вибірка досліджуваних – 25 дівчат та хлопців віком 13 – 15 років.

Наукова новизна і значимість отриманих результатів полягає у комплексному підході до вивчення психологічних стратегій формування особистих рис характеру в підлітковому віці з урахуванням вікових, емоційних і соціальних особливостей цього періоду. У роботі теоретично обґрунтовано зв'язок між типами акцентуацій характеру, стилями подолання стресу та міжособистісною поведінкою підлітків, що дозволяє по-новому подивитися на механізми формування особистості в пубертатний період.

Практичне значення отриманих результатів полягає у створенні дієвої психокорекційної програми та методичних рекомендацій для цілеспрямованого розвитку конструктивних рис характеру у пубертаті. Програму й рекомендації доцільно впроваджувати у психологічних службах закладів загальної середньої освіти, центрах соціально-психологічної допомоги, під час індивідуального та групового консультування, у тренінговій роботі з учнями й батьками, а також у

підготовці педагогів і шкільних психологів. Матеріали придатні для побудови індивідуальних маршрутів супроводу, скринінгу динаміки змін до та після втручання та для розроблення профілактичних програм у громадах, що підсилює ефективність освітнього середовища, знижує емоційну напругу й оптимізує міжособистісну поведінку підлітків.

Апробація результатів дослідження. Основні положення та практичні результати дослідження представлено в доповіді на науково-теоретичній і науково-практичній конференції: онлайн конференція «SCIENCE, TECHNOLOGY AND GLOBAL CHALLENGES» (дата: 9-11 жовтня 2025 року), Токио, (2 тези у збірниках матеріалів конференції).

Публікації. Основний зміст і результати роботи відображено у 2 тезах та одній публікації, з них:

1. Кройтор О.В., Астремська І.В. Дослідження рівня сформованості рис характеру у підлітків в пубертатний період розвитку стаття прийнята до публікації у фаховому науковому виданні України «Видавничий дім «Гельветика» №79 за 2025 рік категорії Б;
2. Кройтор О.В., Астремська І.В. Психологічні стратегії розвитку характеру у підлітків у пубертатний період розвитку та Вікові особливості підліткового періоду та їх вплив на формування характеру// Тези доповідей онлайн конференція «SCIENCE, TECHNOLOGY AND GLOBAL CHALLENGES» (дата: 9-11 жовтня 2025 року) Токио.

Структура дослідження. Кваліфікаційна робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків і додатків. Список літератури містить 80 наукових джерел. Робота містить 8 таблиць, 8 рисунків, 4 додатки. Загальний обсяг роботи 109 сторінок. Основний зміст викладено на 88 сторінках.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПИТАННЯ ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТИХ РИС ХАРАКТЕРУ В ПУБЕРТАТНИЙ ПЕРІОД

1.1 Вікові особливості пубертатного періоду та їх вплив на формування характеру

Підлітковий вік становить один із ключових етапів онтогенезу – перехідний період між дитинством і дорослістю. Як самостійна фаза розвитку людини, він був виокремлений у науковому дискурсі впродовж XIX століття. Точні вікові межі цього періоду не мають усталеного визначення – залежно від того, чи розглядається ранній юнацький вік як окрема стадія, хронологічні рамки підліткового періоду коливаються в межах від 10–11 до 15 років або від 11–12 до 16–17 років.

У першій третині XX століття під впливом біологізаторських підходів спостерігалось посилене зацікавлення особливостями підліткового віку у західній психології.

Згідно з теорією рекапітуляції С. Холла, підлітковий вік відповідає романтичному періоду в історії людства – епосі між первісною стадією розвитку (полювання і збирання) та фазою зрілої цивілізації. Він уперше ввів у науковий обіг поняття «бурі й натиску» для характеристики цього вікового етапу, визначивши його як фазу внутрішніх суперечностей, емоційної нестабільності, конфліктності та складності виховного впливу. Водночас С. Холл підкреслював позитивні здобутки періоду – зокрема, зростаюче усвідомлення індивідуальності [25, с. 9].

Е. Шпрангер розглядав підлітковий період в межах юнацького віку, виділяючи його як першу фазу, що охоплює приблизно 14–17 років. Основною характеристикою цієї стадії він вважав кризу звільнення від дитячої залежності. Учений підкреслював, що психічний розвиток підлітка – це процес поступового інтегрування індивідуальної психіки в об'єктивний і нормативний духовний

контекст епохи. Е. Шпрангер запропонував класифікацію підліткового розвитку на три типи: різкий і кризовий тип, який символізує «друге народження»; поступовий тип, що характеризується плавною інтеграцією в доросле життя; та активний, свідомий тип, притаманний особам із високим рівнем саморегуляції та самодисципліни [25, с. 9].

Ш. Бюлер здійснила спробу синтезувати органічні та психологічні аспекти розвитку, трактуючи підлітковий вік через поняття пубертатності – період від 10–11 до 18 років, в межах якого відбувається статеве дозрівання, хоча фізичний ріст продовжується і після його завершення. Вона також описала фазу, що передує пубертатному розвитку, і виокремила позитивні й негативні сторони цього процесу [25, с. 10].

Е. Штерн розглядав підлітковий період як один з ключових етапів становлення особистості, акцентуючи увагу не лише на особливостях переживань, прагнень та ідеалів, а й на специфічному способі дії, який характеризує цей вік. Е. Штерн, у свою чергу, вводить поняття «серйозна гра» для позначення проміжного стану між дитячою грою та відповідальною дорослою діяльністю. Така гра, на його думку, відображає прагнення до серйозності, ще не підкріпленої зрілим змістом. Прикладами можуть бути романтичні стосунки, вибір професії, участь у спортивних або молодіжних організаціях [25, с. 10].

З. Фройд розглядав підлітковий період як фазу, в якій сексуальне дозрівання і підвищення лібідозної енергії призводять до дестабілізації внутрішньої рівноваги особистості. Це активізує раніше пережиті дитячі конфлікти, які виникають з новою силою, створюючи напруження в психічному житті [25, с. 11].

У другій половині XX століття в дослідженнях підліткового віку все більшого значення набуває роль соціального середовища. Е. Еріксон наголошував на тому, що підлітковий вік є не лише найскладнішим, а й вирішальним у становленні людської особистості. Він пов'язував інтенсивність психологічної напруги, характерну для цього періоду, не лише з біологічними чи

біографічними чинниками, а й з духовною атмосферою, у якій живе індивід, та суперечностями ідеологічного контексту [25, с. 11].

Ж. Піаже, досліджуючи когнітивний розвиток, зазначав, що у віці 11–15 років відбувається принципова децентрація – підліток починає мислити абстрактно, усвідомлювати змінність світу, формувати власну життєву програму. За Ж. Піаже, саме в цей період особистість досягає цілісності, формується відчуття місії й відповідальності. Підліток прагне реалізувати себе в суспільстві, попри залежність від нього, поступово засвоюючи соціальні норми та ролі [25, с. 11].

Розглядаючи підлітковий вік з позиції педологічного підходу, Л. Виготський виділяв три основні вектори дозрівання: біологічний, статевий та соціальний. У традиційних культурах ці три процеси відбувалися синхронно, що фіксувалося в обрядах ініціації. Повне біологічне дозрівання, як правило, наставало пізніше. У сучасних умовах ці три лінії розвитку розходяться – статеве дозрівання відбувається першим, за ним іде біологічне, і лише згодом – соціальне. Саме це розходження стало підґрунтям для виникнення особливого етапу розвитку – підліткового віку, який займає проміжне місце між дитинством і дорослістю [25, с. 12].

Є. Кокорева, виходячи з концепції багатовимірної структури особистості, розглядав підлітковий вік крізь призму просторово-часових орієнтацій, потребоно-вольової сфери, змістової спрямованості діяльності, рівнів її засвоєння та способів реалізації. У контексті просторово-часових орієнтацій підліток розширює уявлення про світ і своє місце в ньому, формуючи життєву перспективу. У сфері потребоно-вольових переживань він коливається між проявами підліткового цинізму та ідеалістичним світоглядом, супроводжуваним прагненням до самовдосконалення. Спрямованість діяльності змінюється – від переважно предметно-практичної вона переходить до соціальної, спрямованої на взаємодію з іншими. За рівнем опанування діяльності підліток прагне до наслідування дорослих моделей поведінки, досягаючи при цьому рівня «операціонального інтелекту», про який писав Ж. Піаже [20, с. 21].

Підлітковий період супроводжується суттєвими змінами соматичного, гормонального, фізіологічного характеру, що викликають напруження психіки. Якщо індивід не має адекватних механізмів реагування на ці зміни, виникає тривалий стан стресу. На ранніх етапах підліткового віку вирішальну роль у підтримці психічної рівноваги відіграють механізми психологічного захисту, що діють поза контролем свідомості та волі.

О. Жизномірська досліджувала закономірності прояву психологічного захисту у підлітків, обумовлені процесами статевого дозрівання. Дослідниця встановила, що в умовах нормального розвитку у цьому віці відбувається суттєве посилення механізмів психологічного захисту. Важливим чинником їхнього функціонування є не стільки зовнішні подразники, скільки глибинні внутрішньоособистісні трансформації, викликані пубертатними змінами. Підвищення психічної напруги спричиняє активацію таких захисних механізмів, як проекція та ізоляція, що відображають процес пошуку підлітком власної ідентичності [18].

Вивчаючи підлітковий вік, важливо враховувати, що він належить до періодів вікових криз, однак у науковій літературі існують різні підходи до розуміння причин, характеру та значення цієї кризи. Деякі дослідники вказують на можливість відносно спокійного проходження цього етапу, розглядаючи кризу як наслідок неадекватного ставлення з боку дорослих або соціального оточення. Інші, навпаки, акцентують на природному характері внутрішніх змін, що супроводжують підліткову кризу.

Н. Толстих пояснює кризові переживання підлітків активним розвитком рефлексії – процесу інтеріоризації внутрішнього конфлікту між бажаним і реальним. Позитивний зміст підліткової кризи, за її твердженням, полягає у можливості задоволення потреб у самопізнанні, самоствердженні та автономії. У процесі боротьби за незалежність, яка зазвичай відбувається в умовах відносної безпеки, формується здатність покладатися на себе, з'являється впевненість у власних силах, а також набуваються поведінкові моделі, що забезпечують ефективне подолання життєвих труднощів у майбутньому [30, с. 32].

Д. Фельдштейн звертає увагу на те, що в сучасному суспільстві бракує відповідних «просторів» для реалізації завдань, характерних для підліткового віку – місць, де можливе ефективне спілкування та продуктивна діяльність. Через це кризові явища, притаманні цьому періоду, мають тенденцію до затягування. Найчастіше кризові ситуації виникають в межах сімейного оточення, у стосунках з однолітками, в шкільному середовищі, особистому житті, у сфері діяльності, а також у контексті стану здоров'я, внутрішнього світу та зовнішнього середовища. В кризах, пов'язаних із родиною, внутрішнім світом або діяльністю, підлітки переважно переживають смуток; у взаємодії з ровесниками та в школі – гнів; у приватній сфері – почуття провини; у разі загроз здоров'ю – страх; у конфліктах із зовнішнім середовищем – співпереживання [31, с. 51].

Підлітковий вік супроводжується входженням дитини в нову соціальну ситуацію розвитку, яка проявляється в її прагненні до автономії від дорослих та розширенні взаємодії з однолітками. Підліток починає відчувати себе дорослим і шукає визнання своєї самостійності та значущості з боку інших.

Д. Фельдштейн, спираючись на зміну потреби в самостійності та самоствердженні, окреслив динаміку розвитку підлітка у вигляді трьох рівнів. Перший – «локально-капризний» (10–11 років), коли прагнення до самостійності виражається через потребу бути визнаним дорослими у розв'язанні часткових завдань. Другий – «право-значимий» (12–13 років), на якому підліток усвідомлює свої обов'язки та права, прагне суспільного визнання. Третій – «стверджуюче-дієвий» (14–15 років), коли формується готовність до дорослого функціонування, активізується прагнення до самореалізації та самовизначення [31].

Становлення автономії у підлітків відбувається нерівномірно, гетерохронно. Особистісна автономія у цьому віці трактується як здатність самостійно приймати рішення та реалізовувати їх на основі цілепокладання, планування, вольової регуляції та довільної поведінки в соціальному й міжособистісному контексті, а також у пізнавальній і навчальній діяльності.

Первинно прагнення до автономії реалізується у спробах звільнитися від контролю дорослих.

На думку С. Молчанова, підлітки схильні високо оцінювати рівень власної автономії, що включає її емоційний, когнітивний, поведінковий та ціннісний компоненти. Найменш сформованою є емоційна автономія, дещо нижчий рівень має поведінкова автономія, натомість когнітивна та ціннісна автономія розвиваються швидше. Хлопці, як правило, мають вищий рівень емоційної автономії, тоді як дівчата випереджають їх у когнітивній, поведінковій та ціннісній сферах [24, с. 43].

Характер дитячо-батьківських відносин значною мірою корелює з рівнем автономії підлітка. У підлітків із низьким рівнем автономії ці відносини характеризуються жорстким контролем, значною кількістю заборон і директивністю з боку батьків. Такі діти часто сприймають батьків як емоційно відсторонених і неспроможних до партнерства. Натомість високий рівень автономії асоціюється з відкритими, підтримуючими стосунками, меншою кількістю обмежень та спільністю поглядів із батьками.

Автономія у стосунках з однолітками формується в умовах взаємодопомоги, емоційної підтримки, відкритого спілкування та помірного рівня тривожності. Таке спілкування сприяє позитивному зворотному зв'язку, що підсилює відчуття автономії у підлітка. У тих, хто має низький рівень автономії, стосунки з ровесниками часто є поверхневими, не передбачають глибокої емоційної взаємодії, що обмежує формування справжніх дружніх чи інтимно-особистісних зв'язків. Специфіка дитячо-батьківських і ровесницьких взаємин виявляє різну чутливість до окремих компонентів автономії – емоційного, когнітивного, поведінкового та ціннісного [24, с. 45].

Як зазначає В. Горбунова, сприятливими умовами для розвитку емоційної автономії підлітків є прийняття з боку батьків, емоційна близькість у стосунках, партнерська взаємодія, дозована автономія у дитячо-батьківських взаєминах, легкість у встановленні контактів з новими людьми, базова довіра до навколишнього світу та висока самооцінка себе як друга. Когнітивна автономія

формується за наявності інтересу батьків до внутрішнього життя підлітка, за умов надання йому самостійності у стосунках з дорослими, відсутності надмірної опіки, а також за наявності підтримки з боку значущих ровесників [14, с. 29].

Поведінкова автономія найбільш успішно розвивається за наявності певної емоційної дистанції у стосунках із матір'ю та відсутності гіперконтролю з боку батьків. Формування ціннісної автономії забезпечується автономністю в сімейних стосунках, послідовністю виховних впливів батька, наявністю емоційної підтримки у стосунках з однолітками та переважанням спільної діяльності як провідного способу взаємодії.

На думку Г. Бедненко, соціальну ситуацію розвитку в підлітковому віці можна розглядати як ситуацію становлення відповідальності. Цей процес відбувається шляхом подолання безвідповідальної, свавільної поведінки через оволодіння ідеальними формами відповідального ставлення до дійсності. Природний досвід підлітка нерідко стимулює формування псевдовідповідальності, яка виявляється у сваволі, маніпуляціях правилами, зведенні значущих ситуацій до міжособистісних конфліктів, агресії щодо дорослих, зокрема – педагогів [8, с. 87].

О. Ахметова наголошує, що підлітковий вік є періодом психологічної сумірності з дорослістю. При цьому, як зазначає дослідник, дорослість не виникає автоматично як результат біологічного дозрівання – вона формується шляхом соціального наuczіння. Основним механізмом дорослішання є соціальне наслідування, а отже, формування уявлень про «дорослість» потребує відповідних соціальних моделей [5, с. 46].

Т. Авдулова зазначає, що сучасні інститути соціалізації не повною мірою задовольняють потребу підлітків у засвоєнні ціннісних орієнтацій, нормативних уявлень, світоглядних переконань і життєвих позицій. Причиною цього є одностороннє бачення процесів виховання й освіти, яке реалізується здебільшого в парадигмі «суспільство – діти», тоді як актуальним є підхід «діти – суспільство».

Така невідповідність зумовлює маргіналізацію підлітків і ускладнює формування їхньої соціальної ідентичності [1].

Сучасні інститути соціалізації демонструють зниження ефективності виховного впливу. У сімейному середовищі це пов'язано з поширенням розлучень, переважанням однодітних сімей, високим рівнем зайнятості батьків. У школі – зі зниженням авторитету вчителя, слабкою організацією позаурочної діяльності, недостатньою професійною підготовкою молодих педагогів, втратою системності у формуванні суспільно значущої діяльності. У позашкільному середовищі – з низькою ефективністю діяльності молодіжних об'єднань, байдужістю підлітків до участі в організованих формах дозвілля, зростанням впливу стихійних неформальних груп, обмеженістю культурного простору.

Психологи розглядають підлітковий вік як період підвищеного ризику для розвитку девіантної та делінквентної поведінки. Ключовими чинниками ефективної соціалізації є розвиток позитивної Я-концепції, формування суспільно схвалених інтересів, ціннісних орієнтацій та мотивів поведінки.

Л. Головей зазначає, що уявлення підлітків про соціальний світ мають вікову специфіку, яка відповідає змісту їхньої соціальної ситуації розвитку. Так, у віці 12–14 років спостерігається максималізм, домінування образів однолітків, ідеалізація батьків, відсутність жіночих образів у хлопців, слабо сформована соціальна перцепція та нечіткі ідеали. У 14–16 років з'являються образи дорослих, «зірок», формується орієнтація на абстрактні ідеали, зростає потреба в досягненнях і розширюються можливості соціального сприйняття. У 13 років виявляється зниження рівня соціальної перцепції, відсутність образів дорослих, посилення негативного максималізму. Така відсутність дорослих у структурі соціального світу підлітків суперечить їхньому «почуттю дорослості», що стає джерелом внутрішніх конфліктів і водночас виявом прагнення до самодостатності й незалежності від соціального оточення [13, с. 32].

Т. Кирпенко зазначає, що рівень усвідомлення й рефлексії конфліктних ситуацій у підлітковому віці значною мірою залежить як від вікових, так і

тендерних чинників. Чим старшою є дитина, тим вищий рівень її усвідомлення конфлікту [19, с. 19].

Крім того, дівчата частіше схильні до вербалізації власних переживань, пов'язаних із конфліктами, активніше шукають їх причини та способи виходу з них. Для молодших підлітків особливо важливою є можливість ділитися з друзями спільними інтересами й захопленнями. На цьому етапі в дружніх стосунках першочергового значення набувають такі риси, як вірність, щирість і чуйність. З віком дружба все більше набуває емоційного забарвлення – підлітки прагнуть до глибшого контакту, який би забезпечував розуміння, співпереживання, підтримку у вирішенні складнощів, зумовлених віковими трансформаціями.

Протягом підліткового віку відбувається трансформація дитячих когнітивних механізмів і поступове формування інтелектуального мислення «дорослого типу». Ця перебудова виступає основою для розвитку самосвідомості, саморегуляції та морального становлення, відіграючи ключову роль у подоланні підліткової кризи. Пізнавальні процеси в цьому віці розвиваються як у кількісному, так і в якісному аспектах. Кількісні зміни виражаються у здатності до більш швидкого, точного й ефективного розв'язання інтелектуальних завдань у порівнянні з молодшими школярами. Якісні зміни стосуються передусім змісту розумової діяльності – акцент зміщується з результату на процес мислення, способи міркування, аналізу та прийняття рішень. Саме в інтелектуальній сфері виявляються найбільш виразні зміни, які супроводжують психологічне дорослішання підлітка.

С. Молчанов вказує на гетерохронність і нерівномірність у динаміці інтелектуального й особистісного розвитку в дітей віком від 7 до 14 років. Вона підкреслює, що психічні функції дозрівають у різні періоди: фази активного зростання інтелекту припадають на 8–9 та 11–12 років, тоді як у 10 років темпи розвитку сповільнюються, а у 13–14 років спостерігається навіть деяке зниження інтелектуальних показників [24].

У сфері особистісного розвитку центральним новоутворенням підліткового віку є становлення самосвідомості, формування Я-концепції та самооцінки. Одним із провідних утворень молодшого підліткового віку виступає так зване «почуття дорослості» – особлива форма самосвідомості, що відображає суб'єктивне уявлення про себе як про особу, яка вже належить до світу дорослих. За визначенням Ю. Гончарової, це почуття проявляється у сприйнятті себе як дорослого, у прагненні поводитися відповідно до дорослого статусу та отримати таке ж ставлення з боку інших. Воно впливає як на взаємини підлітка з дорослими, так і на його ставлення до самого себе [26].

Є. Солдатова підкреслює дві сторони «почуття дорослості»: об'єктивну, яка полягає у фактичній готовності до входження у доросле соціальне середовище, і суб'єктивну – переживання себе як дорослого, внутрішнє відчуття дорослості, що не завжди відповідає об'єктивним можливостям. Наслідком цього почуття часто стає протиставлення себе оточенню, що спричиняє почуття самотності, зумовлює потребу в емоційно насиченому спілкуванні та підштовхує до осмислення власного «Я». Це веде до заглиблення у внутрішній світ і формування інтересу до психологічних особливостей інших людей [28].

Однак «почуття дорослості» у підлітків часто проявляється на поверхневому рівні – у прагненні копіювати зовнішні риси дорослого життя, включаючи його негативні аспекти: демонстративну зухвалість, вживання алкоголю, тютюнопаління, лайку тощо. Такі прояви, як підкреслює низка дослідників, не є показником справжньої дорослості, а радше – формою протесту, способом самоствердження, спробою заявити про свою індивідуальність та необхідність бути почутими. Вони свідчать про те, що справжнє «почуття дорослості» залишилось не визнаним або не підтриманим дорослими.

Отже, пубертатний період становить критичний етап психічного розвитку особистості, коли біологічні, соціальні та психологічні чинники взаємодіють найінтенсивніше, формуючи основу характеру. Саме в цей час відбувається становлення самосвідомості, рефлексії, автономії та моральних орієнтацій, що

зумовлює появу нових мотивів поведінки, цінностей і прагнення до самоствердження. Фізіологічні зміни, пов'язані зі статевим дозріванням, спричиняють емоційну нестабільність і внутрішні суперечності, які стимулюють формування індивідуального стилю реагування та особистісних рис. Соціальне середовище, особливо сім'я й група однолітків, визначає напрями становлення автономії, відповідальності та ціннісної системи підлітка. Таким чином, пубертатний вік є періодом інтенсивного становлення характеру, у якому відбувається перехід від дитячої залежності до усвідомленої дорослості, а гармонійний розвиток особистості залежить від балансу між біологічними імпульсами, емоційною регуляцією та соціальною підтримкою.

1.2 Фактори, що впливають на розвиток особистості в пубертатний період

Пубертатний період – це фаза біологічного і психосоціального розвитку, що зазвичай охоплює вік від 10–11 до 16–17 років, і супроводжується інтенсивними змінами в ендокринній, соматичній, когнітивній та емоційній сферах [5]. Саме в цей час відбувається активне формування особистості, що проходить під впливом низки чинників, серед яких особливе значення має соціальна взаємодія з дорослими.

У межах пубертатного періоду розвиток особистості може відбуватись за двома основними напрямками:

1. Перший, найбільш сприятливий напрямок, реалізується тоді, коли дорослі визнають і приймають критичне сприйняття підлітками навколишньої дійсності, зокрема – світу дорослих. Відкритість до сумнівів, тривог, розчарувань і особливого погляду підлітка сприяє його поступовому інтегруванню у дорослий світ. Таким чином дорослий визнає підлітка рівноправним партнером у спілкуванні, що забезпечує формування стійкого «почуття дорослості» й сприяє гармонійному розвитку особистості без глибоких внутрішніх і міжособистісних конфліктів [8, с. 87].

2. Другий напрям розвитку особистості в пубертатному періоді пов'язаний із появою глибоких суперечностей, які часто проявляються у формі труднощів у вихованні. Він виникає внаслідок ігнорування або неприйняття дорослими нової, критичної позиції підлітка стосовно суспільних норм і авторитетів. Як реакція – підліток намагається самоствердитись, демонструючи зовнішні ознаки дорослості, які нерідко є лише копіюванням негативних моделей поведінки дорослих. Таке поверхнєве наслідування традиційно інтерпретується як прояв «почуття дорослості», хоча насправді воно є симптомом фрустрації потреби в автономії та визнанні [8, с. 88].

Е. Орлова у своїх дослідженнях зазначає, що більшість сучасних підлітків насправді не прагне до класичної моделі дорослості. Попри зовнішні зміни у стилі поведінки, мовлення чи зовнішньому вигляді, у них не з'являється відповідна емоційна стриманість, зваженість чи соціальна відповідальність. Натомість розвивається особлива субкультура підлітків, яка настільки укорінена в сучасному суспільстві, що впливає і на дорослих, затримуючи ознаки підліткового способу життя у старших поколіннях [25, с. 253].

На думку П. Степанова, ключовим новоутворенням провідної діяльності у пубертатному віці є формування так званої «практичної свідомості». Це поняття охоплює здатність до самопостереження, самоаналізу та оцінювання власної поведінки у соціальних контекстах. «Почуття дорослості» розглядається як частина цієї свідомості, яка дозволяє підліткові будувати рефлексивне ставлення до себе та інших [29, с. 9].

Одним із найважливіших психологічних утворень пубертатного періоду є становлення Я-концепції як нового рівня самосвідомості. Це передбачає активне прагнення до пізнання себе – своїх можливостей, рис характеру, подібності до інших людей та власної унікальності. Проте процес самопізнання не завжди супроводжується позитивними переживаннями. Часто підліток інтеріоризує оцінки оточення, насамперед дорослих, які переважно зосереджуються на негативних рисах. Такі оцінки є конкретними, деталізованими та часто повторюваними, тоді як позитивні характеристики залишаються розмитими й

узагальненими, що призводить до внутрішніх конфліктів і зниження самооцінки в пубертатному віці.

Згідно з думкою І. Титова, самосвідомість у підлітковому віці не виникає раптово, а проходить у своєму онтогенетичному розвитку три послідовні етапи. Перший із них – це афективне самовідчуття, що має емоційно-чуттєвий характер і є первинною формою переживання себе. На другому етапі цей афективний досвід наповнюється смисловим змістом, який задається соціальним оточенням і поступово привласнюється підлітком. Третій етап полягає у формуванні здатності до внутрішньої рефлексії, коли індивід осмислює власні переживання, що і є проявом сформованої самосвідомості [26, с. 32].

Т. Шаповаленко виокремлює декілька ключових напрямів розвитку самосвідомості в пубертатному періоді. Серед них – поступове формування образу власного «Я», що починається ще в ранньому дитинстві з елементарного самоусвідомлення і в підлітковому віці переходить у глибоке, цілісне знання про себе. Пізнання себе відбувається від зовнішнього до внутрішнього – від усвідомлення власного тіла до відкриття світу емоцій і внутрішніх переживань. Важливим є процес інтеграції образу себе, завдяки якому підліток починає сприймати себе як єдину, цілісну особистість [32]. Водночас спостерігається тенденція до відмежування свого внутрішнього світу від оточуючих, що часто супроводжується почуттям самотності. Формування самосвідомості також включає морально-етичну рефлексію, розвиток оцінних суджень про себе, а також усвідомлення індивідуальних відмінностей між людьми – так зване «наростання інтеріндивідуальної варіації».

Одним із важливих чинників формування самосвідомості у пубертатному періоді є образ ідеального «Я», який визначає напрями саморозвитку та структуру уявлень підлітка про себе.

На думку Т. Говорун, у реальному образі себе підлітки частіше акцентують риси, пов'язані з комунікативністю, активністю, моральною та естетичною самохарактеристикою. Водночас вольові та інтелектуальні якості менш виражені в цьому образі. Натомість у структурі Я-ідеального домінують прагнення до

самовдосконалення в інтелектуальній і вольовій сферах. Статеві відмінності проявляються в тому, що у хлопців ідеальний образ себе пов'язаний насамперед із роллю суб'єкта спілкування і діяльності, тоді як у дівчат – з морально-етичними та естетичними якостями. Крім того, для дівчат характерна більша емоційна насиченість і когнітивна складність як реального, так і ідеального образу «Я» [12, с. 62].

Спираючись на узагальнення досліджень і власні емпіричні дані, І. Булах визначає низку закономірностей у становленні самосвідомості підлітка:

1. По-перше, самосприйняття набуває високої емоційної значущості.
2. По-друге, ускладнюється процес нормативно-ціннісного самопізнання – підлітки активно порівнюють себе з моральними стандартами та нормами.
3. По-третє, посилюється диференціація й інтеграція психологічних утворень у структурі самосвідомості, зокрема рефлексивна здатність розглядати себе з різних позицій і синтезувати отримані уявлення в єдину картину «Я».
4. По-четверте, формується нагальна потреба в емоційно забарвленому ставленні до себе – з'являються як позитивне самоставлення, так і його протилежність: неприйняття себе, низька самооцінка, негативні висловлювання [7, с. 92].

Нарешті, важливою складовою є динаміка рівня домагань, що відображає здатність підлітка адекватно реагувати на успіхи й невдачі та виконує регулятивну функцію в структурі самосвідомості.

У пубертатному періоді, що є фазою активної психосоціальної трансформації, становлення самосвідомості підлітка відбувається згідно з певними закономірностями. Загальна тенденція розвитку самосвідомості полягає в тому, що когнітивна складова (самопізнання) та емоційно-ціннісне самоставлення поступово набувають цілісності, самототожності й інтегрованості. Водночас поведінкова складова – саморегуляція – виявляє дедалі більшу диференційованість, що виявляється у здатності усвідомлювати результати власної діяльності та розрізняти її ефективність. Підліток починає

адекватно оцінювати як свої успішні, так і неуспішні вчинки, що є важливим аспектом самоконтролю в умовах пубертатної нестабільності.

І. Булах у дослідженнях проблеми особистісного зростання в підлітковому віці вказує на якісні зміни у змісті, смислах і формах моральної самосвідомості. У пубертатному віці домінує нормативне «Я», що проявляється у специфіці трьох складових: у когнітивній превалує моральна рефлексія, в емоційній – нормативно-ціннісне самоставлення, а в поведінковій – моральна саморегуляція. Особистісне зростання в пубертатному віці тісно пов'язане з розвитком форм моральної самосвідомості – таких як почуття сорому, вини, совісті, честі, гідності, відповідальності. Ці утворення мають як глибоко суб'єктивну природу, так і соціальне значення, адже вони відображають нормативне «Я» у взаємодії підлітка із зовнішнім і внутрішнім світом [9].

У межах аналізу соціальної зрілості підлітків Д. Фельдштейн визначає стадіальність розвитку самосвідомості як одну з ключових характеристик пубертатного періоду. На першій стадії (близько 9–11 років) з'являється прагнення до самостійності й соціального визнання. Дитина вже не сприймає суспільство як сукупність знайомих осіб, а починає бачити в ньому систему, в якій її «Я» має зайняти значуще місце [31, с. 109]. Це породжує потребу у визнанні з боку інших – знайомих і незнайомих, а також пошук діяльності, яка б мала реальну соціальну цінність і викликала суспільне схвалення. Усвідомлення себе як особистості, відмінної від інших, посилює інтерес до власних морально-психологічних рис та потребу в їхній зовнішній оцінці, що, зокрема, пояснює поширеність негативної самооцінки в цьому віці, як прояв загостреного почуття обов'язку.

Друга стадія пубертатного періоду (12–13 років) характеризується посиленою потребою у суспільному визнанні, усвідомленням не лише обов'язків, а й прав у соціальному контексті. У цей час формується новий рівень самосвідомості, який полягає в усвідомленні себе як суб'єкта суспільних взаємин. Прагнення підлітка утвердити себе як соціально значиму особистість сприяє розвитку відповідальності, здатності відповідати за власні дії на рівні

дорослого, і прагненню до самореалізації в колективі. Підліток більше не розчиняється в системі соціальних зв'язків, а, навпаки, починає усвідомлювати власну унікальність і прагне виявити себе – бути помітним, відігравати певну роль у соціумі [31].

Таким чином, пубертатний період виступає критичним етапом становлення самосвідомості, коли формується не лише когнітивне уявлення про себе, але й емоційно-моральна позиція, яка включає розуміння себе як повноцінного учасника суспільного життя. Інтеграція когнітивного, емоційного та поведінкового компонентів самосвідомості в умовах пубертатних змін визначає подальший особистісний розвиток і формує здатність підлітка до саморегуляції, рефлексії, відповідальності та морального вибору.

На третій стадії пубертатного періоду, яка охоплює вік 14–15 років, відбувається активне формування готовності до функціонування в дорослому соціальному просторі. Це зумовлює зростаюче прагнення підлітка реалізувати власний потенціал, проявити себе в суспільно значущій діяльності, що супроводжується усвідомленням своєї соціальної включеності. У цей період посилюється пошук форм самовизначення й самореалізації, а також розширюється предметно-практична діяльність, яка виступає простором для реалізації внутрішніх мотиваційних потреб підлітка [31].

Н. Толстих пов'язує ключове новоутворення молодшого підліткового віку з формуванням відповідальної дії, яка має складну внутрішню структуру. Вона включає: задум дії, аналіз цього задуму, прогнозування можливих результатів, прийняття рішення про реалізацію або відмову від нього, виконання прийнятого рішення, оцінку відповідності результатів початковому задуму, а також санкцію – схвалення або осуд. Такий підхід дозволяє розглядати відповідальність як внутрішній процес, що активізується у пубертатному віці внаслідок зростання особистісної автономії та моральної саморефлексії [30].

С. Молчанов підкреслює, що «ключем до всієї проблеми психологічного розвитку підлітка» є інтереси, які в пубертатному віці зазнають якісної трансформації. На початку цього вікового періоду інтереси мають переважно

романтичне, ідеалізоване забарвлення, але згодом вони набувають практичного спрямування й поступово фокусуються на одному стійкому напрямі, що безпосередньо пов'язується з провідною життєвою лінією підлітка. Виготський виділяє дві фази розвитку інтересів: негативну, що характеризується згортанням попередніх інтересів та появою перших сексуальних потягів, і позитивну – фазу розширення психологічного поля, у якій підліток починає цікавитися як власними внутрішніми переживаннями, так і емоційним світом інших людей [24].

Пубертатний період є особливо значущим і в контексті формування ціннісних орієнтацій. Як свідчать результати досліджень В. Горбунової, у сучасного покоління підлітків відзначається зсув від колективістських і суспільно орієнтованих цінностей у бік індивідуалістичних. Образи ідеалів у свідомості підлітків усе частіше репрезентуються спортсменами, артистами, представниками шоу-бізнесу, здебільшого іноземного походження. Водночас спостерігається зниження значущості якостей, пов'язаних із суспільною корисністю, і зростання орієнтації на матеріальні цінності, особливо серед важковиховуваних підлітків. У цій групі чітко простежується девальвація моральних і трудових орієнтацій [14, с. 32].

Е. Орлова у своїх дослідженнях визначила, що підлітки найчастіше надають перевагу таким життєвим цілям, як здоров'я, наявність вірних друзів, любов – тобто цінностям індивідуалістичного характеру. Натомість менш значущими для них є естетичні й загальнолюдські орієнтири, такі як краса природи й мистецтва, продуктивність, творчість. Аналогічно, найбільш значущими особистісними якостями виявилися акуратність, вихованість, життєрадісність, відповідальність і чесність. Найменш значущими – високі домагання, чуйність, принциповість у ставленні до власних і чужих недоліків, тобто цінності вищого рівня [25].

На рівні нормативних ідеалів у підлітків переважають цінності, що пов'язані з такими мотиваційними типами, як самотрансцендентність (доброта), самопіднесення (досягнення), відкритість змінам (самостійність) і консерватизм

(безпека). Ці орієнтації формують дві ключові біполярні шкали: відкритість змінам – консерватизм та самопіднесення – самотрансцендентність.

Водночас, на індивідуальному рівні найбільш значущими для підлітків є самостійність, універсалізм, безпека і конформність, тоді як такі цінності, як доброта і традиції, сприймаються ними як менш важливі й не мають високої особистісної значущості.

Так, у пубертатному періоді відбувається складна перебудова не лише психологічних структур, а й ціннісної сфери особистості. Цей період супроводжується пошуком себе, активною рефлексією, переоцінкою соціальних норм і формуванням власної життєвої позиції – що, у свою чергу, зумовлює багатовекторність особистісного розвитку підлітка.

Проведене С. Діденко дослідження вікових і статевих відмінностей у проявах емоційної зрілості в пубертатному віці дозволило виокремити два ключові етапи її становлення. Перший етап (11–13 років) характеризується переважанням емоційної експресивності – інтенсивних, зовні виражених емоційних реакцій. Другий етап (14–15 років) – домінуванням саморегуляції, коли підліток починає усвідомлено контролювати власні емоції та поведінку, що є важливим маркером психологічного дорослішання в умовах пубертатних змін [16].

Особливу роль у формуванні емоційного благополуччя та статевої ідентичності підлітків відіграє образ батька. Як показали дослідження, емоційно тепле сприйняття батька є важливим для формування як маскулінності в хлопців, так і фемінності в дівчат упродовж усього пубертатного періоду. Особливо значущим для молодших підлітків виявляється сприйняття батька як фігури, що підтримує автономію, – воно позитивно впливає на емоційне благополуччя та гармонійний розвиток статевої ідентифікації. У той же час надмірний контроль з боку батька ускладнює формування маскулінності в молодших хлопців і погіршує їхній емоційний стан. Для дівчат жорсткий батьківський контроль не є вирішальним фактором для розвитку фемінності, проте він впливає на рівень їхнього емоційного комфорту, особливо в ранньому пубертаті [16].

У пубертатному віці триває активне становлення характеру. Т. Авдулова з'ясувала, що у сучасних підлітків-хлопців системоутворюючими рисами характеру є домінування, соціальна зрілість і наявність чітко виражених ціннісних орієнтацій. У дівчат провідними характеристиками є поведінкова активність, соціальна адаптивність і виразність цінностей. Проте варто зазначити, що саме в пубертаті багато рис характеру мають тенденцію до загострення, що зумовлено нестабільністю емоційної сфери та процесами самовизначення [1].

І. Булах встановив, що акцентуйовані риси характеру у підлітків суттєво впливають на їхній «Я-образ», ускладнюючи адаптацію до соціального середовища та знижуючи ефективність діяльності. Зокрема, підлітки з лабільною акцентуацією мають середній рівень особистісної рефлексії, нейтральну інтегрованість і диференційованість образу себе, середні показники самооцінки вольових та психічних якостей, а також домінування екстернального локусу контролю. У конфліктних ситуаціях ці підлітки схильні до компромісу та співпраці, однак не демонструють достатньо стабільної самоорганізації, що ускладнює їхню особистісну адаптацію [9].

На думку Є. Кокоревої, у підлітковому віці відзначається взаємозв'язок між різними характеристиками психологічного розвитку, який має тенденцію до узгодженості в межах одного вікового підперіоду і до суперечностей між показниками, характерними для різних етапів пубертатного періоду. Основні сфери розвитку – когнітивна, самосвідомість і міжособистісні відносини – тісно взаємопов'язані, утворюючи складну систему, в якій центральне місце займають компоненти соціального пізнання й самосвідомості. Вони корелюють і з інтелектуальними показниками, і з уподобаннями в міжособистісних зв'язках, тоді як стійкі зв'язки між сферою діяльності та міжособистісних відносин менш виражені [20].

Отже, найбільш значущими характеристиками у структурі психологічного розвитку є благополуччя взаємин з однолітками протилежної статі, рівень розвитку соціального пізнання, уміння планувати майбутнє, самооцінка

особистісних якостей і комунікативних здібностей. Загалом у пубертатному віці простежується тенденція до цілісного особистісного розвитку, при якому самосвідомість досягає відносної зрілості. Водночас відбувається поступовий перехід від зовнішньої оцінки до внутрішньої самооцінки, посилюється прагнення до самовираження, самореалізації, самовиховання. Сформована здатність до постановки перспективних цілей додає нових смислів навчальній діяльності та стає передумовою самовдосконалення, особистісного зростання та самоактуалізації – ключових орієнтирів психосоціального розвитку в пубертаті.

Висновки до першого розділу

У процесі теоретичного аналізу проблеми формування особистих рис характеру в пубертатному періоді було встановлено, що підлітковий вік є надзвичайно важливим і складним етапом онтогенезу, в якому відбуваються суттєві біологічні, психічні, соціальні та особистісні зміни. Пубертатний період, що охоплює вік приблизно від 11 до 15 років, характеризується інтенсивним фізіологічним дозріванням, зміною соціального статусу дитини, формуванням нових мотиваційних структур, розвитком самосвідомості та становленням особистісної автономії.

З'ясовано, що формування характеру у пубертатному віці зумовлене низкою вікових особливостей, зокрема: посиленням емоційної чутливості, загостренням почуття дорослості, актуалізацією потреби у самоствердженні, формуванням морально-етичних орієнтирів та розвитком когнітивних можливостей. Саме в цей період відбувається диференціація особистісних якостей, їх інтеграція у стабільні риси характеру, які надалі впливатимуть на соціальну поведінку та життєвий вибір індивіда.

Виявлено, що на розвиток особистості в пубертатному віці впливають як внутрішні, так і зовнішні фактори. До внутрішніх факторів належать особливості самосвідомості, рівень емоційної зрілості, індивідуальні ціннісні орієнтації, інтереси та мотиваційна сфера. До зовнішніх – стиль виховання, характер

взаємин з батьками, авторитет батьківської фігури, міжособистісне спілкування з однолітками, умови шкільного середовища, соціокультурні впливи. Особливої ваги набуває образ батька, що впливає як на емоційне благополуччя, так і на формування статевої ідентичності.

Окрему роль у розвитку характеру відіграє становлення самосвідомості, яке в пубертатному періоді досягає нової якості: зростає рефлексивність, ускладнюється образ «Я», формуються Я-реальне та Я-ідеальне, розвивається здатність до моральної саморегуляції. Також простежується активне становлення відповідальної дії, здатності до прийняття рішень і прогнозування наслідків власних вчинків.

Узагальнення сучасних теоретичних підходів дозволяє зробити висновок, що пубертатний вік є сенситивним періодом для формування особистісних рис характеру, і саме в цей період педагогічний і психологічний супровід має бути особливо гнучким, диференційованим і спрямованим на розвиток самосвідомості, саморегуляції, емоційної зрілості, відповідальності та соціальної активності підлітків.

РОЗДІЛ 2

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ РІВНЯ СФОРМОВАНOSTІ РИС ХАРАКТЕРУ В ПУБЕРТАТНИЙ ПЕРІОД РОЗВИТКУ

2.1 Організація та методи дослідження

Пубертатний період є надзвичайно важливим етапом психосоціального розвитку, в якому відбувається активне формування особистісних рис характеру, що зумовлює потребу в глибокому вивченні цього процесу. Зміни, які відбуваються у пубертаті, охоплюють не лише фізіологічні та гормональні аспекти, а й значні трансформації в системі цінностей, емоційній сфері, самосвідомості та міжособистісній взаємодії. У контексті сучасного соціокультурного середовища, яке створює нові виклики й навантаження на психіку підлітків, дослідження рівня сформованості характерологічних рис набуває особливої значущості. Емпіричне вивчення рівня їх розвитку дозволяє не лише виявити особливості особистісного функціонування підлітків, а й розробити цілеспрямовані психологічні стратегії підтримки.

Мета дослідження. Здійснити емпіричне вивчення рівня сформованості основних рис характеру осіб пубертатного віку, проаналізувати виявлені індивідуально-психологічні особливості та окреслити їх зв'язок з показниками самосвідомості, емоційної регуляції та поведінкових проявів.

Завдання дослідження:

- охарактеризувати рівень сформованості окремих рис характеру у підлітків;
- виявити особливості емоційної регуляції, ціннісних орієнтацій та соціальної адаптації досліджуваних;
- вивчити зв'язок між характерологічними особливостями та компонентами самосвідомості у підлітків;
- визначити статеві та вікові відмінності в структурі характеру підлітків.

Методика дослідження. Дослідження проводилось у дистанційному форматі з використанням онлайн платформ Zoom, Google Forms та інтерактивних анкет. Участь у дослідженні взяли 25 учнів Миколаївського ліцею імені професора М. Александрова – хлопці та дівчата віком від 13 до 15 років.

У рамках емпіричного етапу було застосовано такі психодіагностичні методики:

- методика Р. Плутчика – Г. Келлермана «Індекс життєвого стилю» для визначення емоційно-поведінкових тенденцій;
- копінг-тест Р. Лазаруса в адаптації Т. Крюкової, Є. Куфтяк, М. Замишляєвої для вивчення стратегій подолання труднощів;
- методика діагностики міжособистісних відносин Т. Лірі (адаптація Л. Собчик) для дослідження стилю взаємодії з соціальним оточенням;
- модифікований опитувальник для визначення типів акцентуацій характеру підлітків (МПДО) А. Лічка.

Для обробки результатів застосовувались методи математичної статистики: розрахунок середніх значень, стандартного відхилення та кореляційний аналіз.

Методика Р. Плутчика – Г. Келлермана «Індекс життєвого стилю»

Методика «Індекс життєвого стилю» (LSI – *Lifestyle Index*) була розроблена Р. Плутчиком і Г. Келлерманом як інструмент для вивчення домінантних емоційних реакцій особистості, які мають зв'язок з поведінковими паттернами та механізмами психологічного захисту. Вона базується на теорії базових емоцій, за якою емоції є первинними адаптивними реакціями, що впливають на стиль поведінки індивіда в повсякденному житті. Методика дозволяє діагностувати провідні емоційно-поведінкові стратегії особистості, які умовно поділяються на конструктивні й деструктивні.

Мета застосування: Визначити домінуючі емоційні реакції підлітків, які зумовлюють їх поведінкові стратегії, особливості спілкування, стиль реагування на життєві труднощі, а також виявити потенційні труднощі адаптації та особистісної саморегуляції в пубертатному віці.

Структура методики: Опитувальник містить 97 тверджень, які об'єднані в 8 шкал, що відповідають основним емоційно-поведінковим реакціям:

1. *Регресія* – відображає схильність до уникання труднощів шляхом повернення до інфантильних форм поведінки (плач, уникання, залежність).
2. *Придушення* – показує здатність витіснити небажані емоції та імпульси, підтримуючи соціально прийнятну поведінку.
3. *Проекція* – відображає схильність приписувати власні небажані емоції чи думки іншим.
4. *Ізоляція* – вказує на емоційну відчуженість, відокремлення афекту від думок або подій.
5. *Компартменталізація (розщеплення)* – схильність до існування суперечливих поглядів чи поведінкових установок без їх інтеграції.
6. *Раціоналізація* – виявляє тенденцію пояснювати свою поведінку або емоції логічними, соціально прийнятними аргументами, уникаючи реальних причин.
7. *Заміщення (дислокація)* – прояв схильності до перенесення емоційної реакції з одного об'єкта на інший.
8. *Заперечення* – демонструє схильність не визнавати наявності конфліктів або негативних емоцій.

Процедура проведення: Підлітки отримували онлайн-опитувальник у вигляді Google-форми. Учасникам пропонувалося прочитати кожне твердження та відповісти, чи відповідає воно їхній поведінці чи внутрішньому стану. Відповіді фіксувалися у форматі «так» / «ні». Інструкція була адаптована до вікових особливостей і подана в доступній мові (Додаток А).

Обробка результатів: для кожної шкали підраховується кількість відповідей, які свідчать про вираженість відповідної емоційної реакції. Отримані дані інтерпретуються згідно з нормативними таблицями, що дозволяє виділити:

- низький рівень вираженості реакції;
- середній (нормативний) рівень;
- високий рівень (потребує особливої уваги психолога).

Психодіагностичне значення: Методика дозволяє не лише оцінити емоційну структуру підлітка, а й визначити превалюючі способи емоційного реагування в критичних ситуаціях, що особливо актуально в умовах пубертатного періоду. Високий рівень захисних механізмів, таких як проекція чи заперечення, може свідчити про труднощі адаптації, емоційне напруження, внутрішній конфлікт, а низький рівень – про недостатню сформованість захисних стратегій.

Методика Р. Плутчика – Г. Келлермана виступає надійним інструментом діагностики характерологічних особливостей у підлітків пубертатного віку та дозволяє виявити потенційні ризики в емоційному розвитку та поведінковій сфері.

Копінг-тест Р. Лазаруса (адаптація Т. Крюкової, Є. Куфтяк, М. Замишляєвої)

Загальна характеристика методики: Копінг-тест Р. Лазаруса – один із найпоширеніших інструментів для діагностики стратегій подолання стресу. Адаптований варіант Т. Крюкової, Є. Куфтяк і М. Замишляєвої враховує вітчизняний контекст і є надійним засобом для вивчення копінг-поведінки у дітей, підлітків та дорослих [19]. У пубертатному віці дослідження копінг-стратегій дозволяє виявити, як підлітки долають емоційне напруження, адаптуються до соціальних змін, конфліктів та нових ролей.

Мета застосування: Визначити переважні стратегії подолання стресових ситуацій у підлітків пубертатного віку, виявити потенційно деструктивні або конструктивні патерни поведінки в умовах труднощів, що є важливим для розуміння особливостей становлення характеру.

Структура методики: Опитувальник містить твердження, які описують можливі реакції особистості на складні життєві ситуації. Респонденти оцінюють частоту використання кожної стратегії за шкалою від **0 до 3 балів**:

- 0 – майже ніколи
- 1 – рідко
- 2 – іноді

- 3 – часто

Методика оцінює 8 копінг-стратегій:

1. *Конфронтація (боротьба)* – активне опір і намагання змінити ситуацію через пряме зіткнення.
2. *Дистанціювання* – прагнення уникнути ситуації, відсторонення.
3. *Самоконтроль* – емоційна стриманість, контроль проявів.
4. *Пошук соціальної підтримки* – звернення до інших за порадою, допомогою чи співпереживанням.
5. *Прийняття відповідальності* – визнання власної ролі в проблемі, готовність до змін.
6. *Втеча–уникання* – ескапістські або відволікаючі дії, спроби уникнути проблеми.
7. *Планування вирішення проблеми* – логічне планування кроків до виходу з ситуації.
8. *Позитивна переоцінка* – пошук сенсу або позитиву в проблемі, психологічна трансформація ситуації.

Процедура проведення: Опитування проводилось дистанційно з використанням Google Forms. Підлітки отримували посилання під час сесій у Zoom, інструкція пояснювалася в усній формі, а також була подана письмово в Google-формі. Час на заповнення – 15–20 хвилин. Всі відповіді фіксувались анонімно (Додаток Б).

Обробка результатів: Сума балів по кожній шкалі дає уявлення про вираженість відповідної стратегії. Дані зіставляються між собою та аналізуються з урахуванням вікових, статевих та індивідуальних особливостей респондентів. Результати дозволяють побачити, чи переважають у підлітка конструктивні копінги (планування, позитивна переоцінка, пошук підтримки) чи деструктивні (втеча, дистанціювання, конфронтація), що напряду впливає на формування рис характеру.

Психодіагностичне значення: Копінг-стратегії є важливими компонентами саморегуляції. В пубертатному віці вони формуються і

стабілізуються як стійкі поведінкові патерни. Дослідження дозволяє виявити ті з них, які потребують розвитку або корекції, а також оцінити ресурсність підлітка в умовах адаптаційного навантаження.

Переваги методики:

- адаптована для підлітків;
- легко використовувати в онлайн-форматі;
- дає кількісну оцінку важливих складових саморегуляції;
- придатна для порівняльного аналізу та подальшої психологічної інтервенції.

Методика забезпечує комплексне уявлення про емоційно-поведінкові механізми, що лежать в основі реакцій підлітків на труднощі, та відіграє важливу роль у розумінні характерологічного розвитку в пубертаті.

Методика діагностики міжособистісних стосунків Т. Лірі (у адаптації Л. Собчик)

Загальна характеристика методики: Методика Т. Лірі, адаптована Л. Собчик, є одним із класичних інструментів для вивчення міжособистісних стосунків та особистісних установок у процесі спілкування. Вона дозволяє визначити типові моделі поведінки людини в контактах із соціальним оточенням, а також виявити її ставлення до себе та інших. У пубертатному віці, коли підлітки інтенсивно формують соціальну ідентичність і проходять через кризу самоусвідомлення, ця методика є надзвичайно цінною для виявлення особистісних диспозицій у міжособистісній сфері.

Мета застосування: Дослідити провідні моделі міжособистісної поведінки підлітків у пубертатному періоді, зокрема домінуючі стилі спілкування, рівень адаптивності або конфліктності в соціальних контактах, а також внутрішнє ставлення до себе як до суб'єкта міжособистісної взаємодії.

Структура методики: Методика містить 64 твердження, які розподілені між 8 типами міжособистісної поведінки, об'єднаними в дві взаємно перпендикулярні осі:

- *вертикальну (домінування–підпорядкування)*

- *горизонтальну (дружелюбність–ворожість)*

Вісім типів міжособистісної поведінки (шкал):

1. *Авторитарний (домінуючо-дружній)* – прагнення керувати, брати на себе відповідальність, впливати позитивно.
2. *Егоїстичний (домінуючо-нейтральний)* – прагнення до самоствердження, самозамкненість.
3. *Агресивний (домінуючо-ворожий)* – вияв критичності, ворожості, конфліктність.
4. *Підозрілий (нейтрально-ворожий)* – стриманість, емоційна холодність, дистанціювання.
5. *Підлеглий (підпорядковано-ворожий)* – покірність, залежність, уникання відповідальності.
6. *Залежний (підпорядковано-дружній)* – прагнення до схвалення, потреба в підтримці.
7. *Доброзичливий (нейтрально-дружній)* – відкритість, співчуття, готовність до співпраці.
8. *Альтруїстичний (дружньо-домінантний)* – чуйність, самовідданість, надання допомоги.

Процедура проведення: Підліткам пропонувалися твердження в онлайн-форматі через Google Forms під час Zoom-сесій (Додаток В). Респондентам необхідно було вказати ступінь згоди з кожним твердженням, за 4-бальною шкалою:

- 0 – зовсім не згоден
- 1 – скоріше не згоден
- 2 – скоріше згоден
- 3 – повністю згоден

Час заповнення опитувальника – 30 хвилин.

Обробка результатів: Для кожного з восьми типів міжособистісної поведінки підраховується сума балів. Діаграма «міжособистісного кола» (спеціальна кругова модель Т. Лірі) дозволяє побачити, яка поведінка переважає.

Додатково порівнюються результати за шкалами домінування та дружелюбності, що дозволяє виявити загальний стиль взаємодії: наприклад, агресивний, підпорядкований, дружній тощо.

Психодіагностичне значення: У пубертатному віці формуються перші усвідомлені моделі соціальної поведінки, що згодом стають основою стилю взаємодії в дорослому житті. Методика дозволяє побачити, наскільки підліток орієнтований на співпрацю, самоствердження чи уникання контактів, а також визначити потенційні зони ризику (наприклад, схильність до конфліктів або залежних форм поведінки).

Методика Т. Лірі в адаптації Л. Собчик є ефективним інструментом для аналізу міжособистісної поведінки підлітків у пубертатному періоді та може використовуватись як у діагностичних, так і в корекційно-розвивальних цілях. Якщо потрібно – можу розробити опитувальник у формі Google-анкети.

У процесі обробки емпіричних даних було застосовано метод рангової кореляції Спірмана, який дозволяє визначити ступінь взаємозв'язку між досліджуваними змінними.

Цей метод є доцільним у випадках, коли дані не відповідають нормальному розподілу, що є типовим для психологічних вимірювань у підлітковому віці. Зокрема, коефіцієнт Спірмана (ρ) застосовувався для встановлення статистично значущих зв'язків між рівнем сформованості окремих рис характеру та провідними копінг-стратегіями, міжособистісними особливостями, а також показниками життєвих стилів.

Результати кореляційного аналізу дозволили виявити, наскільки тісно пов'язані характерологічні особливості підлітків із їхніми емоційно-поведінковими реакціями на стресові ситуації та соціальні взаємодії в умовах пубертатного періоду.

Модифікований опитувальник для визначення типів акцентуацій характеру підлітків (МПДО) А. Лічка (Додаток Г).

Загальна характеристика методики: МПДО А. Лічка є одним із найбільш визнаних інструментів у вітчизняній та зарубіжній психології для

вивчення акцентуацій характеру в підлітковому віці. Методика ґрунтується на положеннях теорії акцентуацій характеру К. Леонгарда та подальших дослідженнях А. Лічка, який розробив опитувальник, адаптований спеціально для діагностики характерологічних особливостей підлітків. Тест дозволяє визначити вираженість тих чи інших акцентуацій та їхню структуру, що дає можливість оцінити особливості формування характеру в період пубертату.

Мета застосування: виявлення провідних акцентуацій характеру підлітків, визначення домінуючих особистісних рис, які можуть зумовлювати специфіку їхньої поведінки, соціальних контактів, емоційних реакцій та способів подолання труднощів. Діагностика допомагає простежити як позитивні, так і потенційно проблемні прояви характеру, що мають значення для подальшої психокорекційної роботи.

Структура методики: опитувальник містить 143 запитання, які об'єднані в 10 шкал, що відповідають певним типам акцентуацій характеру: гіпертимний, циклоїдний, лабільний, астеноневротичний, сенситивний, психастенічний, шизоїдний, епілептоїдний, істероїдний та конформний. Кожна шкала побудована таким чином, щоб відобразити специфічні поведінкові й емоційні прояви характеру, властиві певному типу акцентуації.

Процедура проведення: опитування проводилось дистанційно з використанням Google Forms. Підлітки отримували посилання на анкету під час сесій у Zoom. Інструкція пояснювалася в усній формі психологом, а також була подана письмово в самій Google-формі. Учасникам пропонувалося уважно прочитати кожне твердження та дати відповідь «так» або «ні» залежно від того, чи збігається воно з їхньою поведінкою або внутрішнім станом. Час, необхідний для заповнення, становив у середньому 30–40 хвилин. Всі відповіді фіксувалися анонімно, що забезпечувало відкритість і щирість відповідей.

Обробка результатів: результати обчислювалися шляхом підрахунку кількості позитивних відповідей, які співвідносяться з кожною шкалою. Отримані показники зіставлялися з нормативними таблицями, що дозволяло визначити ступінь вираженості кожного типу акцентуації: низький, середній або

високий рівень. У випадку високих показників увага акцентувалася на потенційних ризиках для емоційного розвитку та соціальної адаптації підлітка.

Психодіагностичне значення: МПДО А. Лічка є важливим інструментом для дослідження характерологічних особливостей у підлітковому віці, коли відбувається інтенсивне становлення особистості. Виявлені акцентуації дозволяють оцінити індивідуальний стиль поведінки, специфіку емоційного реагування, схильність до конфліктів або залежних форм взаємодії. Методика допомагає визначити ті риси, які можуть виступати як ресурсні для розвитку особистості, так і такі, що вимагають психокорекційної підтримки. Таким чином, вона дає комплексне уявлення про формування характеру підлітків у пубертатний період та створює підґрунтя для подальшої практичної роботи з розвитку їхньої особистості.

2.2 Аналіз отриманих результатів та їх інтерпретація

У процесі аналізу результатів за методикою Р. Плутчика – Г. Келлермана було визначено, що серед 25 учасників дослідження (17 дівчат та 8 хлопців) найвищі показники мають шкали регресії, заміщення, проекції та раціоналізації, що свідчить про домінування саме цих механізмів психологічного захисту в пубертатному періоді.

Результати вивчення видів захисних механізмів (за методикою Р. Плутчика – Г. Келлермана) подано в таблиці 2.1.

Таблиця 2.1.

**Результати вивчення видів захисних механізмів
(за методикою Р. Плутчика – Г. Келлермана)**

№	Шкала	Середній бал (0–5)	Підлітки з високим рівнем (%)
1	Регресія	3.6	72
2	Придушення	2.9	48
3	Проекція	3.4	64
4	Ізоляція	2.8	44
5	Компартменталізація	2.5	40
6	Раціоналізація	3.1	60
7	Заміщення	3.5	70
8	Заперечення	2.6	50

72 % підлітків продемонстрували високий рівень регресії (є показником емоційної незрілості та схильності до уникання відповідальності у складних ситуаціях). Це свідчить про потребу в підтримці та схильність шукати захист у значущих дорослих.

Заміщення (70 %) проявляється у тенденції до перенесення негативних емоцій на сторонніх осіб або об'єкти, що є типовим для підлітків, які переживають внутрішні конфлікти.

Проекція (64 %) свідчить про несвідоме приписування власних емоцій або намірів іншим людям, що виявляє знижену рефлексивність і схильність до міжособистісної напруги.

Раціоналізація (60 %) свідчить про схильність підлітків пояснювати власну поведінку у спосіб, що знижує відчуття провини, та зберігає позитивний образ «Я».

Менш вираженими були шкали ізоляції (44 %), придушення (48 %), заперечення (50 %) і компартменталізації (40 %). Мможе свідчити про недостатній розвиток механізмів усвідомленого самоконтролю, рефлексії та психоемоційної інтеграції, характерних для зрілої особистості. Таким чином, пубертатний вік виявляється критичним етапом, коли формуються специфічні стилі психологічного захисту як відповідь на нові виклики соціальної адаптації.

Візуально результати вивчення видів захисних механізмів (за методикою Р. Плутчика – Г. Келлермана) представлені на діаграмі (рис. 2.1.)

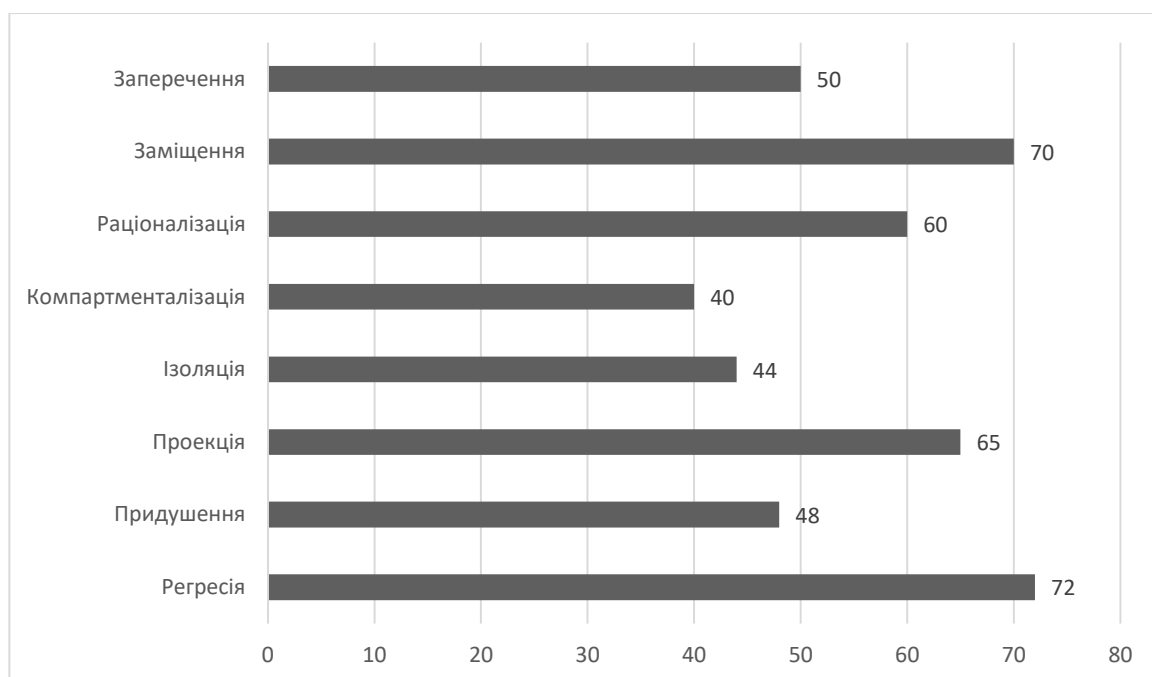


Рис. 2.1. Результати вивчення видів захисних механізмів (за методикою Р. Плутчика – Г. Келлермана)

Результати діагностики стратегій подолання стресу за копінг-тестом Р. Лазаруса (адаптація Т. Крюкової, Є. Куфтяк, М. Замишляєвої) подано в таблиці 2.2.

Таблиця 2.2.

**Результати діагностики стратегій подолання стресу за копінг-тестом
Р. Лазаруса (адаптація Т. Крюкової, Є. Куфтяк, М. Замишляєвої)**

№	Копінг-стратегія	Середній бал (0–3)	Підлітки з високим рівнем (%)
1	Конфронтація	2.2	40
2	Дистанціювання	1.8	28
3	Самоконтроль	2.4	50
4	Пошук соціальної підтримки	2.6	60
5	Прийняття відповідальності	2.3	48
6	Втеча–уникнення	2.7	64
7	Планування вирішення проблеми	2.5	52
8	Позитивна переоцінка	2.8	70

Візуально результати діагностики стратегій подолання стресу за копінг-тестом Р. Лазаруса (адаптація Т. Крюкової, Є. Куфтяк, М. Замишляєвої) представлені на діаграмі (рис. 2.2.)

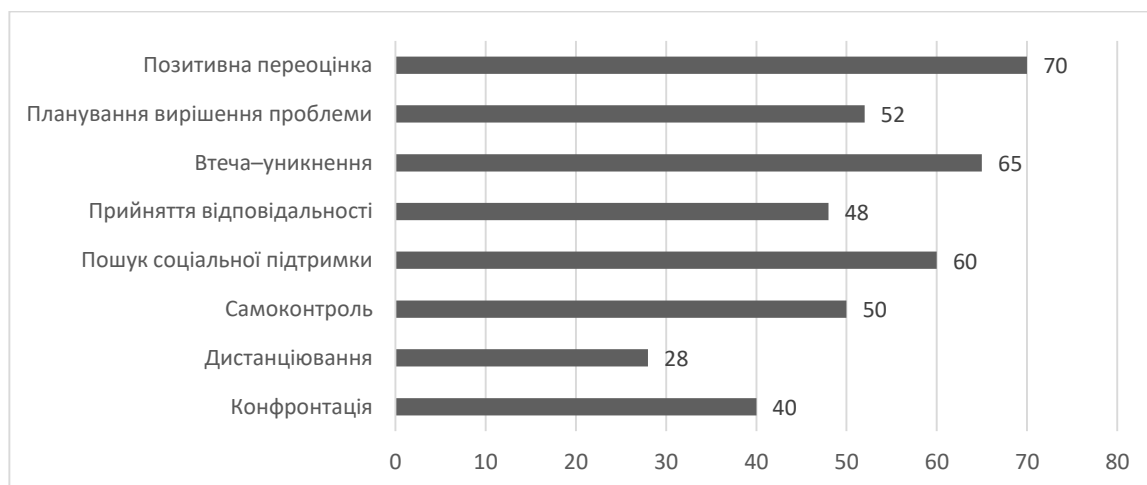


Рис. 2.2. Результати діагностики стратегій подолання стресу за копінг-тестом Р. Лазаруса (адаптація Т. Крюкової, Є. Куфтяк, М. Замишляєвої)

У результаті аналізу копінг-стратегій, виявлених за допомогою методики Р. Лазаруса (в адаптації Т. Л. Крюкової, Є. Куфтяк, М. Замишляєвої), було встановлено, що найбільш вираженими у підлітків пубертатного віку є позитивна переоцінка (70 % опитаних показали високий рівень), втеча –уникнення (64 %) та пошук соціальної підтримки (60 %). Ці стратегії свідчать про потребу у психологічній стабілізації через позитивне переосмислення ситуації, уникання сильного емоційного напруження та звернення до значущих інших.

Близько половини підлітків демонстрували високі показники за шкалами самоконтроль (50 %), планування вирішення проблеми (52 %) і прийняття відповідальності (48 %), що може вказувати на поступове формування зрілих механізмів адаптації та готовність до саморегуляції.

Найменш вираженими виявились конфронтація (40 %) та дистанціювання (28 %), що може свідчити про відносну неготовність до відкритого подолання проблеми або прагнення уникати прямого зіткнення із джерелом стресу. Також може бути пов'язано з потребою зберігати емоційну рівновагу у складний пубертатний період.

У межах третьої методики – діагностики міжособистісних стосунків Т. Лірі в адаптації Л. Собчик – було досліджено особливості соціальної поведінки підлітків у пубертатному періоді. Результати діагностики міжособистісних стосунків Т. Лірі в адаптації Л. Собчик подано в таблиці 2.3.

Таблиця 2.3.

**Результати діагностики міжособистісних стосунків Т. Лірі в адаптації
Л. М. Собчик**

№	Тип міжособистісної поведінки	Середній бал (0–3)	Підлітки високим рівнем (%)
1	Авторитарний	2.4	50
2	Егоїстичний	2.1	42
3	Агресивний	2.6	55
4	Підозрілий	1.8	30
5	Підлеглий	2.3	48
6	Залежний	2.7	60
7	Доброзичливий	2.9	70
8	Альтруїстичний	3.0	72

Візуально результати діагностики міжособистісних стосунків Т. Лірі в адаптації Л. Собчик представлені на діаграмі (рис. 2.3.)

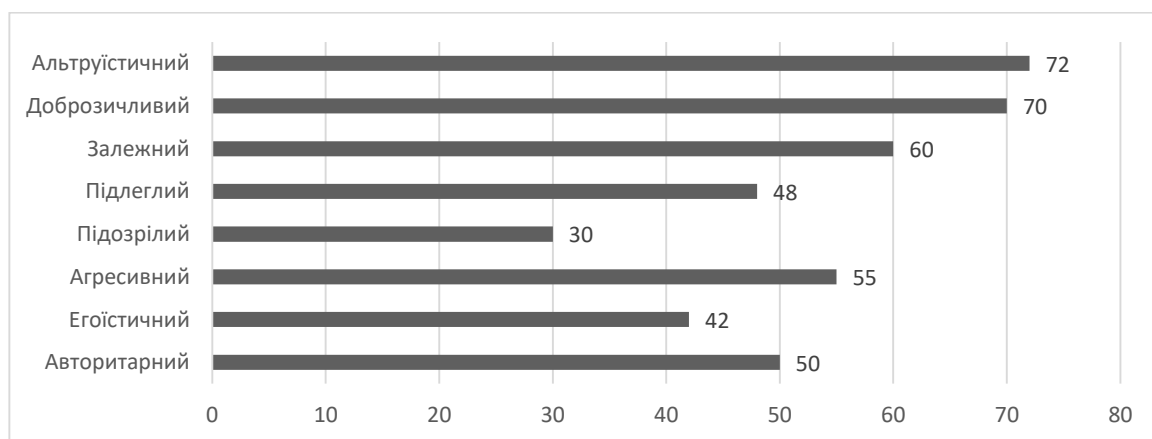


Рис. 2.3. Результати діагностики міжособистісних стосунків Т. Лірі в адаптації Л. Собчик

Серед 25 учасників експерименту найвираженішими виявились доброзичливий (70 %) і альтруїстичний (72 %) типи, що свідчить про високу

потребу у позитивній соціальній взаємодії, бажання бути прийнятими, корисними, емоційно підтримуваними.

Також помітно виражені залежний (60 %) та агресивний (55 %) типи. Залежний тип поведінки вказує на потребу в опорі на значущих інших, а агресивний – на труднощі у контролі власних емоцій, що часто супроводжує гормональні зміни пубертату.

Показники авторитарного (50 %), підлеглого (48 %) та егоїстичного (42 %) типів мають середні значення і демонструють варіативність поведінкових стратегій підлітків у ситуаціях соціального вибору.

Найменш вираженим виявився підозрілий тип (30 %), що свідчить про недостатню сформованість захисно-дистанційної поведінки або про більшу відкритість у соціальних контактах.

Отже, домінування просоціальних форм міжособистісної поведінки у вибірці свідчить про позитивну соціальну спрямованість підлітків та потенціал для конструктивної інтеграції в колектив.

Наступним етапом емпіричного дослідження стало застосування модифікованого опитувальника для визначення типів акцентуацій характеру підлітків (МПДО) А. Лічка, який дозволив оцінити домінуючі риси та індивідуальні особливості характерологічного розвитку респондентів.

Використання цього інструменту дало можливість виявити як позитивні, так і потенційно проблемні тенденції у становленні особистості в період пубертату.

Узагальнені результати діагностики типів акцентуацій характеру підлітків за опитувальником А. Лічка відображені у таблиці 2.4.

Таблиця 2.4.

Середнє значення та стандартне відхилення за опитувальником А. Лічка

	Г	Ц	Л	А	С	Т	І	В	Д	Н
Сер.	7,8	8,3	8,3	7,05	6,25	9,05	7,2	8,1	9,1	7,2
Ст. відх.	2,05	1,8	2,05	2,6	2,7	2,6	2,5	1,8	1,7	1,96

Візуально результати представлені на діаграмі (рис. 2.4.)

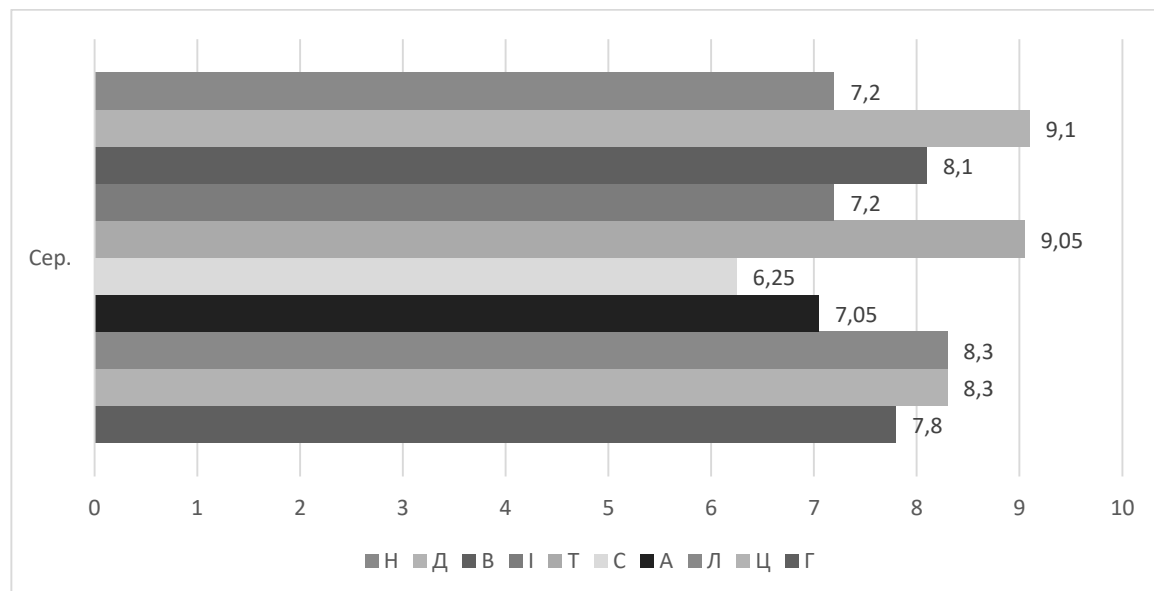


Рис. 2.4. Середнє значення та стандартне відхилення за опитувальником А. Лічко

Узагальнені дані, представлені в таблиці 2.4. та на рисунку 2.4., дають змогу виявити як домінуючі, так і другорядні тенденції розвитку характерологічних рис у підлітковому віці. Найвищі середні значення отримано за шкалами тривожно-педантичного ($M = 9,05$; $\sigma = 2,6$), циклоїдного ($M = 8,3$; $\sigma = 1,8$), лабільного ($M = 8,3$; $\sigma = 2,05$) та демонстративного ($M = 8,1$; $\sigma = 1,7$) типів акцентуацій. Домінування тривожно-педантичних характеристик відображає наявність у значної частини вибірки схильності до підвищеної тривожності, внутрішньої напруженості та схильності до надмірного контролю за власною поведінкою і результатами діяльності. Поряд із цим підлітки демонструють значні показники емоційної мінливості, характерної для лабільного типу, що

проявляється у швидких і різких змінах настрою та чутливості до зовнішніх впливів.

Підвищені значення за шкалою циклоїдного типу вказують на тенденцію до коливань настрою, зниження життєвого тону та чергування активності із періодами пасивності. Демонстративні риси виражаються через орієнтацію на соціальне визнання, схильність до самопрезентації та прагнення займати помітне місце в міжособистісних відносинах. Характер розподілу даних дозволяє зробити висновок про те, що в період пубертату підлітки нерідко поєднують у собі нестабільність емоційної сфери, прагнення до соціального підтвердження та внутрішні переживання, пов'язані з оцінкою себе та оточення.

Менш вираженими виявилися показники за шкалами гіпертимного ($M = 7,8$; $\sigma = 2,05$), інтровертованого ($M = 7,2$; $\sigma = 2,5$) та нестійкого ($M = 7,2$; $\sigma = 1,96$) типів. Результат демонструє, що активність, відкритість та прагнення до постійної взаємодії виявляються меншою мірою, ніж схильність до замкненості чи уникання тривалих і стабільних форм діяльності. Астено-невротичний тип посідає проміжне положення ($M = 7,05$; $\sigma = 2,6$), вказуючи на помірну поширеність серед підлітків рис, пов'язаних із швидкою стомлюваністю, підвищеною чутливістю до перевтоми, схильністю до дратівливості й іпохондричних реакцій. Найнижчі середні значення зафіксовано у сенситивному типі ($M = 6,25$; $\sigma = 2,7$), що підкреслює обмежене поширення серед респондентів рис надчутливості та підвищеної емоційної вразливості.

Аналіз стандартних відхилень вказує на різний рівень однорідності вибірки. Найбільш стабільними є результати за шкалами демонстративного та циклоїдного типів ($\sigma = 1,7$ та $\sigma = 1,8$ відповідно), що говорить про відносну схожість у вираженості цих характеристик серед учасників дослідження. Водночас високі показники варіативності за сенситивним ($\sigma = 2,7$), астено-невротичним ($\sigma = 2,6$) та інтровертованим ($\sigma = 2,5$) типами свідчать про значну індивідуальну розбіжність: у частини підлітків ці риси проявляються яскраво, тоді як в інших майже відсутні. Розподіл результатів відображає гетерогенність вибірки, характерну для підліткового віку, коли формування характерологічних

рис відбувається нерівномірно і залежить від комплексу зовнішніх та внутрішніх чинників.

Загальна картина демонструє, що підлітковий вік супроводжується поєднанням суперечливих тенденцій – від емоційної лабільності та тривожності до демонстративності й прагнення до соціального визнання, від замкненості та сенситивності до гіпертимності й підвищеної активності. Отримані результати узгоджуються з науковими даними, відповідно до яких у період пубертату посилюються саме ті акцентуації характеру, що пов'язані з кризою ідентичності, пошуком власного місця у системі міжособистісних стосунків та становленням самосвідомості. Багатовимірність підтверджує складність процесу формування особистості в підлітковому віці та визначає необхідність застосування психологічних стратегій, спрямованих на підтримку гармонійного розвитку.

У межах емпіричного дослідження було здійснено кореляційний аналіз за методом рангової кореляції Спірмана, який дозволив виявити статистично значущі взаємозв'язки між показниками за чотирма психодіагностичними методиками – індексом життєвого стилю Р. Плутчика – Г. Келлермана, копінг-стратегіями за Р. Лазарусом (у адаптації Т. Крюкової, Є. Куфтяк, М. Замишляєвої) та типами міжособистісної поведінки за методикою Т. Лірі (у адаптації Л. Собчик) та модифікованим опитувальником для ідентифікації типів акцентуацій характеру підлітків (А. Лічко, С. Подмазін)

Зокрема, встановлено помірно позитивний зв'язок між шкалою регресії за методикою Р. Плутчика та стратегією втечі–уникнення за Р. Лазарусом ($\rho \approx 0,54$), що свідчить про переважання емоційно-захисних способів реагування у підлітків, які демонструють риси емоційної незрілості. Виявлено також статистично значущу позитивну кореляцію між заміщенням (Р. Плутчик) та агресивним типом міжособистісної поведінки (Т. Лірі) ($\rho \approx 0,49$), що може свідчити про схильність таких підлітків до зовнішнього вираження внутрішньої напруги через конфліктні взаємодії.

Проекція, як механізм психологічного захисту, виявила зв'язок із підозрілим типом поведінки ($\rho \approx 0,45$), що підтверджує тенденцію до

приписування власних негативних переживань іншим. Позитивна переоцінка за Р. Лазарусом корелює з альтруїстичним типом поведінки ($\rho \approx 0,51$), що вказує на здатність до конструктивного переосмислення подій та схильність до надання допомоги іншим.

Пошук соціальної підтримки демонструє значущу кореляцію з залежним типом ($\rho \approx 0,58$), що свідчить про потребу таких підлітків в опорі на значущих інших у стресових або невизначених ситуаціях. Водночас, самоконтроль за методикою Р. Лазаруса виявив помірний позитивний зв'язок з авторитарним типом міжособистісної поведінки ($\rho \approx 0,46$), що може свідчити про сформованість навичок саморегуляції та орієнтацію на структуровану взаємодію з оточенням.

Додатково проведений аналіз із залученням даних за модифікованим опитувальником А. Лічка виявив статистично значущі взаємозв'язки між характерологічними акцентуаціями та іншими психологічними показниками. Зокрема, тривожно-педантичний тип акцентуацій продемонстрував позитивний зв'язок із пошуком соціальної підтримки ($\rho \approx 0,52$), що узгоджується з потребою таких підлітків у зовнішній опорі.

Демонстративний тип корелював із копінг-стратегіями, спрямованими на самопрезентацію та уникання відповідальності ($\rho \approx 0,47$), що підкреслює орієнтацію на соціальне схвалення.

Лабільний тип показав зв'язок із проекцією ($\rho \approx 0,44$), що відображає емоційну нестійкість і схильність переносити внутрішні переживання на інших.

Гіпертимний тип виявив помірну кореляцію з активними стратегіями вирішення проблем ($\rho \approx 0,49$), що узгоджується з їх високою життєвою активністю й енергійністю.

Загалом результати кореляційного аналізу підтверджують наявність системних взаємозв'язків між характерологічними акцентуаціями, копінг-стратегіями та міжособистісною поведінкою підлітків у пубертатному періоді.

Встановлені статистично значущі кореляції дають підстави говорити про комплексний характер впливу акцентуацій на вибір захисних механізмів та

стратегій адаптації, що визначає як потенціал розвитку, так і ризики для гармонійного становлення особистості на цьому віковому етапі.

Висновки до другого розділу

У другому розділі було проведено емпіричне дослідження особливостей характерологічного розвитку підлітків 13–15 років, до якого увійшли 25 учасників. Опитування здійснювалось онлайн за допомогою Google Forms та Zoom, використано методику «Індекс життєвого стилю» Р. Плутчика – Г. Келлермана, копінг-тест Р. Лазаруса, методику діагностики міжособистісних відносин Т. Лірі та модифікований опитувальник А. Лічка.

Отримані результати показали домінування серед механізмів психологічного захисту регресії (56 %), заміщення (52 %), проєкції (48 %) та раціоналізації (44 %), що вказує на поширеність непрямих форм реагування. Серед копінг-стратегій провідними виявились позитивна переоцінка (70 %), втеча–уникнення (64 %), пошук соціальної підтримки (60 %) та планування вирішення проблеми (52 %). За методикою Т. Лірі переважають альтруїстичний (72 %), доброзичливий (70 %) та залежний (60 %) типи, тоді як агресивний проявився у 55 % учасників.

Дані за опитувальником А. Лічка засвідчили вираженість тривожно-педантичного ($M = 9,05$), циклоїдного ($M = 8,3$), лабільного ($M = 8,3$) та демонстративного ($M = 8,1$) типів, що поєднують емоційну нестійкість та прагнення до соціального визнання.

Кореляційний аналіз виявив значущі зв'язки між захисними механізмами, копінг-стратегіями та міжособистісною поведінкою (наприклад, регресія й уникання – $\rho \approx 0,54$; заміщення й агресивність – $\rho \approx 0,49$; пошук підтримки й залежність – $\rho \approx 0,58$). Загалом результати підкреслюють необхідність комплексного підходу до формування характеру підлітків і створюють підґрунтя для розробки профілактичних і корекційних програм.

РОЗДІЛ 3
ОРГАНІЗАЦІЯ ПСИХОКОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ ЩОДО
ФОРМУВАННЯ РИС ХАРАКТЕРУ В ПУБЕРТАТНИЙ ПЕРІОД

3.1 Обґрунтування та зміст психокорекційної програми спрямованої на формування рис характеру в пубертатний період

Пубертатний період є критичним етапом у становленні особистості, коли відбувається інтенсивний розвиток емоційної сфери, формування характерологічних рис та вироблення нових моделей поведінки. Саме в пубертатний період підлітки стикаються з високим рівнем внутрішньої напруги, суперечливістю почуттів, підвищеною чутливістю до зовнішніх впливів. Особливості характеру, що формуються у цей період, можуть стати основою для подальшого гармонійного розвитку або ж створити труднощі у майбутньому дорослому житті. Недостатня стійкість до стресу, емоційна нестабільність, схильність до уникання проблем та залежність від зовнішньої підтримки часто поєднуються з прагненням до самостійності, посиленням потреби у визнанні та пошуком власної ідентичності.

Своєчасна психологічна допомога у формуванні конструктивних рис характеру в підлітковому віці є надзвичайно важливою, адже саме вона дає можливість спрямувати природну енергію цього періоду на розвиток саморегуляції, соціальної відповідальності, емпатії та здатності до співпраці. Психокорекційні програми дозволяють не лише зменшити прояви тривожності чи агресивності, а й допомогти підліткам усвідомити власні сильні сторони, навчитися долати труднощі та будувати більш зрілі стосунки з оточенням. Робота над розвитком рис характеру в пубертатному періоді виступає важливим завданням сучасної практичної психології та одним із важливих напрямів профілактики дезадаптивних форм поведінки у майбутньому.

Мета програми: формування у підлітків здорових рис характеру (стресостійкості, автономності, емпатії, відповідальності) і зниження негативних проявів (тривожності, емоційної нестабільності, залежності).

Завдання:

- Надання знань про емоції та психічні процеси в пубертаті;

- Навчання методам саморегуляції (дихальні вправи, релаксація, когнітивні перетворення);
- Формування навичок конструктивної взаємодії в групі (співпраця, підтримка, вирішення конфліктів);
- Розвиток емпатії та просоціальної поведінки через групові вправи та дискусії;
- Підвищення віри у власні ресурси, вміння ставити цілі, приймати рішення (розвиток резилієнтності).

Програма спирається на наступні *принципи*:

- системність (поєднання психологічних методів з урахуванням вікових особливостей підлітків);
- доступність ігрових форм (використання інтерактивних вправ);
- позитивна спрямованість (напрямок на сили дитини, а не лише на проблеми);
- групова підтримка і конфіденційність.

Етичні вимоги включають добровільність участі, повагу до особистості кожного учасника, заборону засудження чи приниження, а також забезпечення безпеки (наприклад, заборона запису сесій без згоди) та конфіденційності почутого. Важливо, щоб психолог пояснив учасникам умови роботи у Zoom: розповісти про захист особистих даних, погодити загальні правила спілкування (працювати без перебивань, зняти мікрофон під час роботи інших тощо) та отримати згоду батьків (для неповнолітніх).

Очікувані результати психокорекційного впливу. Очікується, що за результатами програми учасники засвоять ефективні способи саморегуляції – рівень суб'єктивної тривожності та уникнення знижується під впливом когнітивно-поведінкових технік (доведено, що КПТ ефективна у зниженні тривоги у дітей і підлітків). Практика арт-терапії і творчих завдань допомагає виразити емоції та знижує симптоми тривожності. Розвиток емпатії та навичок соціального розуміння сприяє покращенню міжособистісних стосунків – спеціалізовані тренінги істотно підвищують емпатію та якість взаємозв'язків

серед підлітків. В цілому передбачається сформувати в учасників впевненість у своїх силах, позитивні стратегії виходу із стресу, покращену самооцінку та готовність конструктивно взаємодіяти в групі.

Формат реалізації. Програма реалізується у форматі 10 онлайн-сесій по 1 годині 20 хвилин у месенджері Zoom (групові заняття у режимі відеоконференції). Використання Zoom як платформи цілком виправдане, адже існують приклади ефективного впровадження програм спілкування та когнітивно-поведінкових тренінгів у віддаленому онлайн-форматі. Сесії проводяться психологом як ведучим та групою підлітків, що дозволяє дотримуватися оптимального обсягу учасників. Заняття мають інтерактивний характер із використанням презентацій, спільних онлайн-дошок, можливістю реального часу обговорювати і виконувати вправи. Кожне заняття містить вступну частину, основну частину (групова робота), техніки релаксації та обговорення в кінці. Учасники мають можливість спілкуватися через відео та чат, використовувати віртуальні кімнати (breakout rooms) для парної чи трійкової роботи.

Структура програми. Програма налічує 10 тематичних занять по 1 годині 20 хвилин з періодичністю 2 рази на тиждень. Кожне заняття має конкретну назву та мету, накопичуваність змісту – від налагодження групової взаємодії до підсумкового узагальнення. Заняття включають різні методи такі, як психоедукацію (короткі лекції), дискусії, ігрові вправи, арт-терапевтичні та тілесно-орієнтовані техніки, релаксацію, домашні завдання. Усі сесії цілісні та логічно зв'язані. Наприклад, після ознайомлення з емоціями вивчаються методи саморегуляції, далі – соціальні навички, далі – творчі методи самовираження.

Заняття 1. «Встановлення групової атмосфери та знайомство»

Мета. Основне завдання полягає у створенні безпечного психологічного простору, де кожен учасник відчуває прийняття та підтримку. Програма розпочинається з формування групових правил і розвитку довіри, що стає фундаментом для подальшої роботи. Головна мета першої зустрічі полягає у

зниженні початкової тривожності, створенні позитивного настрою, налагодженні комунікації й формуванні мотивації до активної участі у наступних етапах програми.

Вступ. Психолог вітає учасників, знайомить із загальною ідеєю програми та пояснює її значення для розвитку характеру у пубертатному періоді. Наголошується, що група діє як спільнота, де панує взаємна повага та конфіденційність. Формулюються правила взаємодії. А саме відкритість у спілкуванні, дотримання етичних норм, повага до особистих меж інших учасників, активне використання камер під час онлайн-зустрічей, вимкнення мікрофона у момент, коли говорить інший учасник, уникання сторонніх занять під час роботи. Обговорення правил дозволяє сформувати відчуття відповідальності за власну поведінку та поведінку усього колективу.

Хід заняття. Першою практикою стає знайомство за допомогою вправи «Історія мого імені». Кожен підліток ділиться короткою історією, пов'язаною з власним ім'ям, пояснює його значення або асоціації, що виникають. У процесі обговорення учасники отримують можливість відкриватися іншим, дізнаватися про унікальні риси своїх ровесників, налагоджувати перші емоційні зв'язки.

Далі відбувається інформаційний блок, присвячений особливостям пубертатного періоду. Психолог демонструє матеріали у форматі слайдів, розповідає про характерні для цього віку емоційні зміни, підвищену чутливість до соціальних впливів, тенденцію до різких перепадів настрою, посилення тривожності та внутрішніх переживань. Після цього розпочинається дискусія, де підлітки діляться власними враженнями і спостереженнями. Обговорення допомагає усвідомити, що переживання, які здаються індивідуально складними, є спільними для багатьох ровесників. Поступово формується відчуття солідарності, що значно зменшує внутрішню напругу та підвищує рівень довіри у групі.

Наступним етапом стає арт-терапевтична вправа «Малюнок емоцій». Кожен учасник отримує завдання протягом кількох хвилин зобразити власний емоційний стан за допомогою кольорів, символів, ліній або простих образів.

Важливим є сам процес вираження, а не художні здібності. Після завершення роботи підлітки мають можливість коротко прокоментувати власний малюнок і пояснити, який емоційний стан він відображає. Завдяки вправі учасники вчаться усвідомлювати власні почуття, виражати їх у безпечний спосіб і водночас бачити, наскільки різноманітними можуть бути переживання інших людей. Арт-терапевтичний формат створює додатковий рівень емоційної безпеки, оскільки дозволяє висловлювати внутрішні стани невербально, без потреби у прямому словесному поясненні.

Рефлексійна вправа. Наприкінці заняття проводиться коротка релаксаційна практика з елементами діафрагмального дихання. Психолог пояснює принцип глибокого спокійного вдиху й повільного видиху, після чого група виконує вправу синхронно. Учасники зосереджуються на відчутті повітря, що наповнює легені, на ритмі дихання і на поступовому зниженні напруги. Підлітки відчують полегшення та внутрішню рівновагу, що сприяє позитивному сприйняттю наступних занять програми.

Заняття 2. «Розпізнавання та вираження емоцій»

Мета. Основна мета полягає у розвитку здатності підлітків усвідомлювати власні емоції, вербалізувати їх у безпечному середовищі та навчатися виражати почуття у конструктивний спосіб. Завдання заняття передбачають зниження внутрішньої напруженості за допомогою творчих технік, формування навичок емоційної грамотності, підвищення рівня емпатії та розвиток розуміння емоційних станів інших людей.

Вступ. Психолог розпочинає зустріч із короткого пояснення значення роботи з емоціями у підлітковому віці. Підкреслюється, що емоційні переживання завжди є природною складовою життя, але часто виникають труднощі з їх розпізнаванням та адекватним вираженням. Для наочності демонструється «коло емоцій», де представлені основні категорії почуттів та їхні відтінки. Поступово учасники приходять до розуміння, що важливо не лише відчувати емоції, але й вміти їх розпізнавати, називати й приймати без почуття провини чи сорому.

Хід заняття. Першою активністю стає групова гра «Міміка емоцій». Один з учасників демонструє певний вираз обличчя, а решта намагаються визначити, яку емоцію він відображає. У процесі гри підлітки вчаться спостерігати за невербальними сигналами, уважно аналізувати міміку й співвідносити її зі своїм досвідом.

Наступний етап включає арт-терапевтичну вправу «Колаж почуттів». Учасники отримують завдання створити колаж за допомогою онлайн-дошки або аркуша паперу, використовуючи картинки, кольори чи слова, що відповідають їхньому внутрішньому стану. Під час виконання завдання звучить спокійна музика, яка допомагає зосередитися на власних переживаннях. Кілька добровольців презентують свої роботи й розповідають, чому вони обрали певні образи чи кольори. Вправа сприяє розвитку здатності до символічного самовираження, допомагає у формуванні усвідомлення власного емоційного світу та знижує рівень напруги.

Далі відбувається дискусія під назвою «Коли я злюсь, страшусь або радію». Психолог ставить запитання, а учасники діляться конкретними прикладами ситуацій, у яких вони відчували ті чи інші емоції. Обговорюються епізоди, пов'язані з навчанням, взаємодією з однолітками та сімейними стосунками. Завдяки практиці підлітки отримують можливість усвідомлювати власні тригери, розуміти, які саме обставини викликають сильні емоції, і що можна зробити для зниження їхньої інтенсивності.

Рефлексійна вправа. Наприкінці заняття проводиться техніка прогресивного розслаблення м'язів. Психолог послідовно пропонує напружувати й розслабляти окремі групи м'язів, починаючи з кистей і поступово переходячи до плечей та шиї. Учасники зосереджуються на відчутті різниці між станом напруги й розслаблення, що допомагає краще відчувати власне тіло та знижувати рівень фізичного дискомфорту. Виконання вправи супроводжується спокійною музикою, яка сприяє загальній гармонізації емоційного стану. Зустріч завершується у атмосфері спокою і внутрішнього відновлення, що формує позитивне налаштування на подальші заняття.

Заняття 3. «Когнітивно-поведінкові навички самоконтролю тривоги»

Мета. Основне завдання полягає у формуванні у підлітків уміння усвідомлювати власні думки, які провокують тривогу, навчатися коригувати їх за допомогою простих когнітивно-поведінкових технік і засвоювати методи відновлення внутрішньої рівноваги. Заняття спрямоване на розвиток навичок самоконтролю, формування впевненості у власних можливостях та поступове зниження рівня тривожності.

Вступ. Психолог розпочинає зустріч із пояснення взаємозв'язку між думками, емоціями та поведінкою. На екрані демонструється схема трикутника, яка показує, що негативна думка породжує емоційне переживання, а воно впливає на поведінкову реакцію. Для прикладу розглядаються поширені автоматичні твердження підлітків, що часто виникають у стресових ситуаціях: «Я все роблю неправильно» або «Мене ніхто не зрозуміє». Висловлювання активізують тривогу і посилюють відчуття безпорадності. Психолог наголошує на важливості своєчасного розпізнавання подібних думок та їхнього коригування.

Хід заняття. Першим етапом практичної роботи виступає вправа «Лови думку». Група ділиться на підгрупи по двоє чи троє учасників у breakout-кімнатах. Кожна мала група протягом кількох хвилин обговорює думки, які викликають відчуття тривожності або страху. Після завершення обговорення підлітки обирають одну думку, яку надсилають у загальний чат. Психолог озвучує кілька прикладів і проводить колективне тренування з переформулювання. Учасники бачать, як песимістичні твердження можна замінити на більш реалістичні, що відображають справжній стан речей і не викликають надмірної тривоги.

Другий етап включає техніку релаксації під назвою «Спокійна картинка». Психолог пропонує учасникам зручно сісти, закрити очі і сконцентруватися на власному диханні. Далі подається опис уявного пейзажу, наприклад, лісової галявини або морського узбережжя. Учасники сприймають цей образ, уявляють кольори, запахи, відчують ритм дихання і поступове розслаблення тіла.

Третім кроком стає дискусія про те, як можна перевіряти реальність страхів. Психолог ставить питання, що є найгіршим у певній ситуації та які існують варіанти дій, якщо подія справді відбудеться. Учасники обговорюють можливі плани виходу із складних обставин, а також техніки заземлення та раціональні способи зниження інтенсивності переживань. Обговорення допомагає зрозуміти, що більшість тривожних думок перебільшені й не мають реального підґрунтя.

Фінальний блок заняття включає арт-вправу «Щоденник думок». Кожному учаснику пропонується на аркуші або в електронному форматі відтворити одну ситуацію, яка викликала тривогу. Поруч із нею потрібно записати змінену, більш реалістичну думку. Творче оформлення у вигляді малюнків, символів чи кольорових позначок робить вправу більш виразною. Завдяки цій практиці підлітки закріплюють когнітивно-поведінковий підхід, який допомагає перетворювати тривожні думки на конструктивніші і менш загрозливі.

Рефлексійна вправа. Наприкінці зустрічі проводиться колективне обговорення результатів. Підлітки діляться враженнями від виконаних вправ і відчуттям змін у власному стані. Психолог підсумовує, що здатність контролювати думки та емоції є навичкою, яка потребує регулярного тренування, але з часом стає потужним ресурсом для подолання стресу. Для закріплення ефекту пропонується зробити кілька хвилин глибокого дихання у спільному ритмі, що дозволяє завершити заняття у стані гармонії та відновлення внутрішнього балансу.

Заняття 4. «Техніки релаксації та тілесна регуляція»

Мета. Основна мета заняття полягає у формуванні практичних навичок зниження тілесного напруження та опануванні методів релаксації, які допомагають підліткам справлятися зі стресом і відновлювати внутрішній баланс. Завдання зустрічі передбачають підвищення усвідомлення зв'язку між тілесними відчуттями і психологічним станом, розвиток здатності контролювати напруження та оволодіння простими вправами для саморегуляції.

Вступ. Заняття починається з психоедукаційної частини. Психолог пояснює, як стресові переживання проявляються на фізіологічному рівні. Учасники дізнаються, що під час хвилювання або перевантаження тіло реагує напруженням м'язів, прискореним серцебиттям, потовиділенням, поверхневим диханням. Обговорюється роль правильного дихання і розслаблення у підтриманні рівноваги. Підлітки починають усвідомлювати, що тіло завжди сигналізує про внутрішній стан, а отже можна навчитися розпізнавати сигнали і своєчасно їх коригувати.

Хід заняття. Першою вправою стає дихальна практика «Квадратне дихання». Учасники разом із психологом виконують послідовність з чотирьох рівних фаз тривалістю чотири секунди: вдих, затримка дихання, видих, знову пауза. Цикл повторюється кілька разів, що допомагає вирівняти ритм дихання, стабілізувати серцеву діяльність та зменшити тривожність. Учасники вчаться концентрувати увагу на власному диханні і відчувати його вплив на емоційний стан.

Другим етапом стає прогресивна м'язова релаксація. Психолог поступово пропонує напружувати та розслабляти різні групи м'язів. Робота починається з нижніх кінцівок і поступово переходить до рук, плечей та обличчя. Підлітки звертають увагу на відчуття різниці між станом напруги та розслаблення. Досвід формує здатність краще усвідомлювати тілесні реакції і знижувати рівень м'язового перенапруження, що накопичується протягом дня.

Далі група переходить до тілесно-орієнтованої вправи «Розтяжка під музику». Учасники обирають спокійну мелодію, яка створює атмосферу гармонії. Психолог пропонує серію плавних рухів: нахили вперед і вбік, легкі розтягування рук, вправи на розслаблення ший та плечей. Підлітки виконують рухи у власному темпі, звертаючи увагу на відчуття тіла та рівень розслаблення. Завдяки практиці знімається нервова напруга, поліпшується гнучкість і відчуття контролю над тілесним станом.

Рефлексійна вправа. Завершальним етапом стає групова рефлексія. Кожному учаснику пропонується описати одним словом власний стан до

виконання вправ і після завершення всієї сесії. Психолог узагальнює відповіді, звертає увагу на те, як відчуття напруження поступово знижується під впливом регулярних практик релаксації. Обговорюється, що вправи можна застосовувати у повсякденному житті, наприклад, перед контрольними роботами, під час конфліктів або у моменти сильного хвилювання. Зустріч завершується відчуттям гармонії та внутрішнього спокою, що створює позитивне налаштування на подальшу роботу у програмі.

Заняття 5. «Соціальна підтримка та навички спілкування»

Мета. Основна мета заняття полягає у розвитку вміння звертатися по допомогу, формуванні навичок активного залучення до міжособистісної підтримки та зменшенні схильності уникати контактів. Зустріч спрямована на зміцнення впевненості у власних можливостях встановлювати соціальні зв'язки, а також на опанування прийомів конструктивного спілкування.

Вступ. Психолог розпочинає заняття з пояснення ролі соціальної підтримки у житті підлітка. Обговорюється, що вміння звертатися по допомогу не є проявом слабкості, а навпаки допомагає долати труднощі та відчувати себе більш захищеним у стресових ситуаціях. Наголошується на важливості друзів, сім'ї та колективу як основних ресурсів емоційної стабільності. Підлітки дізнаються про різні стилі спілкування, які впливають на якість міжособистісних відносин, і готуються практикувати асертивні способи взаємодії.

Хід заняття. Першою активністю стає вправа «Будиночок підтримки». Кожен учасник малює схему з центральною фігурою себе та зображає навколо людей і заняття, які надають відчуття безпеки й спокою. Можуть бути друзі, батьки, хобі, домашні улюбленці чи будь-які інші ресурси. Після завершення роботи підлітки презентують свої малюнки й пояснюють, чому саме ці ресурси відіграють важливу роль у їхньому житті. Вправа допомагає усвідомити власну систему підтримки та зміцнює відчуття приналежності до соціального оточення.

Далі група переходить до рольової гри, де учасники тренуються просити допомоги. Робота відбувається у парах, один підліток ставить запитання чи озвучує проблему, а інший пропонує кілька варіантів підтримки або допоміжних

рішень. Потім ролі змінюються. Завдяки такій практиці учасники долають бар'єр у зверненні по допомогу, розвивають упевненість у діалозі та вчаться адекватно реагувати на прохання іншої людини.

Третім етапом стає дискусія про стилі спілкування. Психолог пояснює відмінності між агресивним, пасивним та асертивним способом взаємодії. Учасники наводять приклади з власного життя, коли їм доводилося вирішувати конфлікт із друзями чи знайомими. Розглядається методика використання «я-повідомлень», наприклад «Мені неприємно, коли...».

Наступною активністю стає гра «Комунікаційний естафет». Учасники по черзі передають уявний символічний предмет і протягом тридцяти секунд розповідають про власну сильну рису характеру. Виступи відбуваються у доброзичливій атмосфері, кожен підліток має можливість відчути підтримку групи. Вправа підвищує впевненість у собі, розвиває навички публічного висловлювання та формує позитивне сприйняття власних якостей.

Рефлексійна вправа. Фінальним етапом заняття стає колективна практика дружньої взаємопідтримки. Учасники сидять у колі й кожен адресує одному із членів групи комплімент або доброзичливе побажання. Взаємодія формує теплу атмосферу, підсилює згуртованість і допомагає помічати сильні сторони інших. Психолог підсумовує, що регулярне використання прийомів підтримки робить спілкування відкритішим, знижує ризик ізоляції та сприяє гармонійному розвитку особистості.

Заняття 6. «Емпатія і взаєморозуміння»

Мета. Заняття має на меті розвинути у підлітків уміння розуміти емоції інших людей, сприяти укріпленню атмосфери взаємної підтримки та довіри у групі. Завдання передбачають формування навичок уважного слухання, розвиток здатності до емоційної чутливості та поглиблення просоціальних умінь.

Вступ. Психолог розпочинає зустріч із пояснення значення емпатії у міжособистісному спілкуванні. Наголошується, що емпатія передбачає готовність «приміряти чужий досвід» і зрозуміти, що відчуває інша людина у

певній ситуації. Учасникам розповідається, що здатність співпереживати допомагає зміцнювати дружні зв'язки, долати конфлікти та підвищувати якість взаємодії у будь-якому колективі. Особливий акцент робиться на важливості уважного слухання, адже справжнє розуміння неможливе без готовності зосередитися на словах, інтонаціях і невербальних сигналах співрозмовника.

Хід заняття. Першою практикою стає вправа «Коло визнання». Учасники розташовуються у віртуальному колі на екрані. Один з підлітків обирає емоцію, наприклад радість або сум, і коротко описує ситуацію, коли він її переживав. Решта учасників по черзі пригадують подібні ситуації у власному житті і діляться досвідом. Процес створює атмосферу довіри і дозволяє відчувати, що інші також проходять через схожі емоції. Як наслідок знижується відчуття самотності, а рівень взаєморозуміння в групі зростає.

Наступним етапом стає арт-терапевтична вправа «Що я відчуваю, коли...». Кожен учасник малює картинку або використовує кольори і слова для позначення ситуації, яка викликала у нього сильні почуття, наприклад конфлікт із другом чи образливу ситуацію у школі. Після завершення роботи кожен презентує власний малюнок, а решта ставлять уточнювальні запитання, намагаючись краще зрозуміти емоційний стан одногрупника. Вправа формує навички уважного слухання, розвиває вміння бачити ситуацію очима іншого та підсилює здатність сприймати емоції без осуду.

Далі відбувається рольова гра «Узувати чужі кроси». Психолог зачитує опис певної життєвої ситуації, наприклад випадок образи з боку товариша. Кожен учасник по черзі висловлює, як він уявляє почуття людини, яка опинилася у такій ситуації. Завдяки грі підлітки отримують можливість відтворювати перспективу іншої особи, краще розуміти переживання ровесників і розвивати власну емоційну чутливість.

Після виконання вправи група переходить до дискусії про труднощі у вияві емпатії. Обговорюється, чому іноді важко співпереживати: невпевненість у власних словах, страх видатися недоречним, внутрішні бар'єри. Учасники діляться власними прикладами, а психолог підкреслює, що емпатія не завжди

потребує ідеальних слів, достатньо щирого бажання зрозуміти іншу людину. Обговорення завершується висновком, що підтримка один одного формує силу групи і стає важливим ресурсом для подолання труднощів.

Рефлексійна вправа. Наприкінці заняття кожен учасник коротко ділиться тим, що він зрозумів про себе і про інших під час виконання завдань. Психолог пропонує зробити невелику паузу на усвідомлене дихання, під час якої група подумки згадує найтепліший момент зустрічі. Завершення відбувається у атмосфері довіри та вдячності, що закріплює відчуття взаємної підтримки і спільного емоційного досвіду.

Заняття 7. «Регулювання агресії та конструктивне вирішення конфліктів»

Мета. Головна мета заняття полягає у відпрацюванні технік контролю агресивних реакцій та у формуванні вмінь вирішувати суперечки конструктивним способом. Підлітки вчать розпізнавати власні прояви гніву, спрямовувати енергію агресії у безпечне русло та розвивати навички компромісу і співпраці.

Вступ. Зустріч розпочинається з психоедукаційного пояснення. Психолог розповідає, що гнів є природною емоцією, яка сигналізує про незадоволення, образу чи порушення особистих меж. Підкреслюється, що злість не є негативним явищем сама по собі, проте спосіб її вираження визначає наслідки для стосунків і для внутрішнього стану людини. Учасники обговорюють приклади здорових способів прояву гніву, серед яких вербалізація почуттів за допомогою «я-висловлювань», фізична активність, використання технік релаксації. Формується розуміння, що контроль агресії не означає її придушення, а передбачає пошук безпечного способу вираження емоцій.

Хід заняття. Першою практикою стає вправа «Спалахи гніву». Учасники пригадують ситуації, коли відчували сильний гнів. Кожен описує короткий приклад, після чого вся група по черзі символічно виражає напругу голосовими звуками, такими як гучний кашель, сміх чи інші короткі емоційні вигуки.

Завдання допомагає усвідомити тілесну природу агресії та знайти безпечний спосіб «виговоритися» без шкоди для себе чи оточення.

Далі відбувається рольова гра з відпрацювання конфліктних ситуацій. Учасники працюють у парах і отримують картки із сценаріями типових підліткових суперечок, наприклад сварка через недороблене домашнє завдання чи непорозуміння у спілкуванні з другом. Кожна пара має відтворити діалог із використанням «я-висловлювань», де кожен говорить про власні почуття без звинувачень, і запропонувати компромісне рішення. Після обговорення інші учасники дають відгук, підкреслюючи сильні моменти та пропонуючи можливі вдосконалення.

Третім етапом стає техніка релаксації «Гнів на папері». Кожен учасник отримує аркуш або використовує чат у програмі Zoom для того, щоб швидко записати чи намалювати усе, що викликає у нього роздратування. Після учасники згортають аркуш або видаляють написане повідомлення, що символізує звільнення від внутрішнього тягара. Потім група виконує кілька хвилин глибокого дихання для відновлення спокою.

Далі відбувається дискусія про побічні ефекти неконтрольованих агресивних реакцій. Учасники обговорюють, що некеровані спалахи гніву провокують страх і відштовхують друзів, ускладнюють взаємодію в колективі та залишають відчуття провини у самої людини. Разом група складає перелік правил поведінки, які допомагають знизити ризик некерованих реакцій. Серед таких способів називаються фізичні вправи, вихід на свіже повітря, слухання музики, розмова із близькою людиною або використання коротких релаксаційних технік. Створені «правила гейму» стають своєрідною пам'яткою для подолання конфліктів.

Рефлексійна вправа. Наприкінці заняття кожен учасник ділиться відчуттями від вправ і тим, який спосіб контролю гніву йому найбільше сподобався. Психолог підсумовує результати зустрічі, наголошуючи, що агресія не є загрозою, якщо людина володіє навичками її конструктивного спрямування.

Завершується зустріч кількома хвилинами спільного глибокого дихання, яке закріплює стан внутрішнього спокою та гармонізує емоційний фон групи.

Заняття 8. «Розвиток самостійності та відповідальності»

Мета. Основна мета полягає у зміцненні автономності підлітків, розвитку здатності ставити досяжні цілі та реалізовувати їх, підвищенні рівня віри у власні сили й формуванні відчуття особистої відповідальності. Завдання зустрічі передбачають усвідомлення взаємозв'язку між вибором і наслідками, формування позитивної самооцінки та розвиток навичок планування.

Вступ. Психолог розпочинає заняття з обговорення поняття самостійності та відповідальності. Учасники дізнаються, що вміння приймати власні рішення напряду впливає на їхній емоційний стан і результати у навчанні та соціальних стосунках. Наводяться приклади з життя підлітків, коли вибір шляху визначав подальший перебіг подій. Група приходить до висновку, що кожен учасник є автором власної історії і має право формувати її так, щоб почуватися впевнено і гармонійно.

Хід заняття. Першою вправою стає гра «Колесо життя». Учасники отримують завдання намалювати коло, яке символізує основні сфери їхнього життя, серед яких сім'я, друзі, навчання, здоров'я, дозвілля, творчість. Кожну сферу підлітки оцінюють за шкалою від нуля до десяти, відзначаючи рівень задоволеності. Після виконання завдання проводиться обговорення що саме виглядає гармонійно, а над чим хотілося б попрацювати. Завдяки вправі підлітки вчаться бачити своє життя цілісно, визначати зони росту та ставити реалістичні цілі для покращення окремих сфер.

Другим етапом стає арт-техніка «Мій внутрішній силует». Кожен учасник малює власний силует та заповнює його символами, які відображають внутрішні ресурси. Наприклад, можуть бути таланти, хобі, підтримка друзів чи сім'ї, улюблені заняття. Після завершення малюнка кожен презентує свій образ групі, а інші учасники позначають у чаті плюсики чи смайлики, якщо помічають схожі риси.

Далі група переходить до рефлексії цілей. Підлітки формулюють одну короткострокову мету на найближчий тиждень, яка є досяжною та зрозумілою. Наприклад, виконувати вправи на релаксацію перед сном або ініціювати зустріч із другом. Учасники анонімно діляться своїми цілями в чаті, а психолог пояснює, як конкретні дії поступово наближають людину до більш глобальних результатів.

Заключним етапом основної частини стає вправа «Я – актор свого життя». Учасники отримують сценарій короткої ситуації, наприклад ранок у школяра, який проспав. Підлітки розігрують різні варіанти поведінки, наприклад, чесно зізнатися батькам чи вигадати відмовку. Після виконання завдання група обговорює, який вибір виглядає більш відповідальним і які наслідки матиме кожен варіант.

Рефлексійна вправа. Наприкінці зустрічі кожен учасник коротко ділиться думкою про те, що допомагає йому відчувати власну самостійність і як виглядає відповідальність у щоденному житті. Психолог підкреслює, що автономність не означає ізоляцію, а полягає у вмінні брати на себе відповідальність і водночас приймати допомогу від інших. Зустріч завершується невеликою практикою усвідомленого дихання, яка символічно закріплює відчуття внутрішньої сили та готовності робити кроки у напрямку власних цілей.

Заняття 9. «Творче самовираження та тілесна експресія»

Мета. Основна мета заняття полягає у розкритті внутрішнього потенціалу творчості та тілесних практик як ефективних засобів зняття психологічної і фізичної напруги. Підлітки отримують можливість відчути себе більш вільними у вираженні власних емоцій, навчитися використовувати рух і мистецькі техніки як інструмент самопізнання. Зустріч спрямована на формування позитивного ставлення до власного «Я», розвиток упевненості, спонтанності й здатності насолоджуватися процесом творчості без страху помилитися чи виглядати недоречно.

Вступ. Психолог розпочинає заняття з короткої розмови про те, що творчість і тілесність є універсальними формами вираження внутрішнього світу. Людина може передавати власні почуття словами, але не менш важливо мати інші

канали комунікації — малюнки, колажі, рухи чи навіть прості жести. Учасникам пояснюється, що під час заняття вони спробують різні способи самовираження, щоб краще зрозуміти свої емоції та навчитися знаходити нові способи зняття напруги. Атмосфера підтримки і безпеки підкреслюється як ключовий принцип групової роботи.

Хід заняття. Першою активністю стає творча вправа «Моє майбутнє «Я», спрямована на розвиток уяви та формування позитивного бачення власного майбутнього. Кожен підліток отримує завдання створити колаж або ескіз, який символізує його ідеальне «Я» у майбутньому. Для роботи можна використовувати малюнки, кольорові аркуші, зображення з інтернету або власні символічні образи. Завдання виконується у спокійній атмосфері під легку інструментальну музику. Після завершення роботи кожен учасник демонструє свій малюнок або колаж групі й пояснює, які саме символи він обрав і чому вони важливі.

Наступний етап заняття передбачає активне залучення тіла до вираження емоцій. Тілесно-орієнтована вправа «Музичний експромт». Вмикається ритмічна весела музика, і кожен учасник по черзі виходить у кадр, виконуючи імпровізовані рухи. Може бути танець, жести, імітація рухів тварин чи будь-яка інша форма рухової експресії. Інші члени групи реагують на побачене одним-двома словами, висловлюючи асоціації або емоції, які виникли. Психолог підкреслює, що завдання не вимагає «правильності», а орієнтоване на свободу і розкутість.

Після активної частини група переходить до вправи на уявну роботу з емоціями. Психолог пропонує учасникам закрити очі та уявити білу коробку, яка має здатність вбирати негативні переживання. Учасники роблять повільні глибокі вдихи та видихи, одночасно уявляючи, що всі тривожні або неприємні думки поступово «перекладаються» у цю коробку. Після кількох хвилин візуалізації група ділиться відчуттям легкості й очищення від внутрішньої напруги.

Рефлексійна вправа. Наприкінці заняття проводиться підсумкове коло. Кожен учасник висловлює одним словом чи коротким реченням те, що відчуває

у цей момент. Відповіді можуть варіюватися від «радість» і «спокій» до «легкість» чи «сила». Зустріч завершується словами психолога про важливість поєднання внутрішньої свободи з відповідальністю за власні дії.

Заняття 10. «Підсумки та закріплення навичок»

Мета. Зустріч спрямована на узагальнення всіх знань і навичок, отриманих під час програми. Підлітки пригадують ключові теми, які розглядалися на попередніх етапах, та закріплюють уміння, що стали для них найціннішими. Завданням також є формування готовності застосовувати здобутий досвід у повсякденному житті й розвиток відчуття власної ефективності та підтримки в групі.

Вступ. Психолог нагадує учасникам, що протягом десяти занять вони пройшли шлях від знайомства та створення довірливої атмосфери до практики різних технік саморегуляції, творчого самовираження і формування позитивної самооцінки. Зазначається, що програма мала не лише навчальний характер, а й стала простором для спільного досвіду, де кожен зміг поділитися власними почуттями і спробувати нові стратегії поведінки. Учасників заохочують згадати моменти, які були найбільш значущими.

Хід заняття. Ведучий робить короткий огляд ключових тем програми. Нагадуються основні поняття такі як усвідомлення емоцій і способів їхнього вираження, розвиток навичок самоконтролю тривоги, техніки релаксації, важливість соціальної підтримки та формування емпатії. Акцент робиться на позитивних змінах, які вже відчули учасники: зменшення внутрішнього напруження, зростання впевненості у спілкуванні, здатність більш конструктивно реагувати на конфлікти.

Далі виконується групова вправа «Дерево успіхів». На віртуальній дошці або великому аркуші, що демонструється через екран, зображене дерево з гілками. Кожен учасник отримує можливість додати до нього «плід» або «квітку» із власним досягненням під час програми. Написи можуть бути різними: «навчився дихати при стресі», «зрозуміла, як просити підтримки», «зміг виразити емоції через малюнок», «зробила перші кроки у подоланні тривожних думок». У

результаті утворюється яскрава картина прогресу, яка відображає як індивідуальні здобутки, так і спільний шлях групи.

Після творчої вправи психолог ставить два основних питання: «Що найважливішого я взяв із цієї програми?» і «Як я планую застосовувати отримані знання далі?». Учасники висловлюються по черзі, інші слухають із повагою, іноді ставлять уточнювальні запитання. Деякі можуть назвати конкретні техніки, наприклад дихальні вправи чи ведення «щоденника думок», інші зосередяться на змінах у самооцінці або ставленні до ровесників.

Завершальний етап має символічне значення. Усі вмикають камери й по колу говорять комплімент або побажання сусіду праворуч. Потім учасникам надсилаються символічні сертифікати чи віртуальні грамоти, що підтверджують їхню участь у програмі.

Рефлексійна вправа. Наприкінці кожен підліток формулює одне слово, яке найбільш точно передає його емоційний стан після завершення програми. Відповіді на кшталт «гордість», «радість», «легкість» чи «надія» допомагають усвідомити позитивні зміни. Психолог підсумовує, що набуті навички можна використовувати не лише зараз, але й у майбутньому, коли виникатимуть складні ситуації у навчанні, стосунках чи особистісному розвитку.

Програма є цілісним психологічним курсом, що враховує як теоретичні, так і практичні аспекти характерологічного розвитку підлітків. Вона ґрунтується на науково обґрунтованих методах (СВТ, арт-терапія, тренінги соціальних навичок) та адаптована для онлайн-формату. Деталізований опис кожної сесії з конкретними вправами ігрового, арт- та тілесного спрямування гарантує практичну застосовність програми. Очікується, що після проходження програми підлітки будуть краще регулювати свої емоції, гнучкіше справлятися зі стресом і будуть більш відкритими до співпраці і підтримки одне одного.

3.2 Аналіз результатів формувального експерименту

У підрозділі описаний етап аналізу результатів формувального експерименту, який мав на меті перевірити ефективність запровадженої психокорекційної програми, спрямованої на формування рис характеру в підлітковому віці. Для повторної діагностики використовували ті ж психодіагностичні методики, що й на констатувальному етапі дослідження: методику «Індекс життєвого стилю» Р. Плутчика – Г. Келлермана, копінг-тест Р. Лазаруса в адаптації Т. Крюкової, Є. Куфтяк, М. Замишляєвої, методику діагностики міжособистісних відносин Т. Лірі в адаптації Л. Собчик та модифікований опитувальник для визначення типів акцентуацій характеру підлітків (МПДО) А. Лічка. Після завершення десяти занять, які охоплювали психоедукаційні, арт-терапевтичні, тілесно-орієнтовані та когнітивно-поведінкові практики, здійснено повторне вимірювання психологічних показників учасників. Метою експерименту було визначити, наскільки розроблена програма сприяла розвитку емоційної саморегуляції, зниженню проявів агресивності, підвищенню рівня соціальної взаємодії та відповідальності, а також формуванню зрілих копінг-стратегій.

Першим етапом аналізу результатів формувального експерименту став повторний обрахунок показників за методикою Р. Плутчика – Г. Келлермана «Індекс життєвого стилю». Результати, отримані після повторного застосування методики, узагальнено в таблиці 3.5.

Таблиця 3.5.

Динаміка захисних механізмів після формувального експерименту

№	Види захисних механізмів	До програми		Після програми	
		Середній бал (0–5)	Підлітки з високим рівнем (%)	Середній бал (0–5)	Підлітки з високим рівнем (%)
1	Регресія	3.6	72	3.2	52
2	Придушення	2.9	48	2.3	32
3	Проекція	3.4	64	3.1	44
4	Ізоляція	2.8	44	2.4	28
5	Компартменталізація	2.5	40	2.1	28
6	Раціоналізація	3.1	60	2.6	40
7	Заміщення	3.5	70	3.0	44
8	Заперечення	2.6	50	2.1	32

Аналіз результатів, поданих у таблиці 3.5, дає змогу простежити чітку позитивну динаміку в структурі психологічних захистів підлітків після впровадження психокорекційної програми. До початку програми найвищі показники мали регресія ($M = 3,6$; 72 %), проекція ($M = 3,4$; 64 %) та заперечення ($M = 2,6$; 50 %), що говорило про переважання інфантильних і неусвідомлених форм реагування, які проявляються у втечі від труднощів або запереченні власних емоцій. Після завершення програми середні значення за цими шкалами знизилися відповідно до $M = 3,2$; $M = 3,1$ та $M = 2,3$, а кількість підлітків із високим рівнем за цими показниками зменшилася на 20–25 %. Отримана картина відображає поступовий розвиток емоційної зрілості, здатність усвідомлювати власні реакції та контролювати імпульсивність.

Показники придушення, ізоляції й компартменталізації знизилися в середньому на 0,5–0,6 бала, що демонструє ослаблення тенденції до внутрішнього блокування почуттів і розділення життєвого досвіду на «несумісні частини». Натомість зросли середні бали за шкалами раціоналізації ($M = 3,6$ порівняно з 3,1) та заміщення ($M = 3,2$ порівняно з 2,8), що вказує на перехід до більш конструктивних і контрольованих форм емоційної переробки. Підлітки почали частіше використовувати логічне осмислення ситуацій та безпечні способи перенесення емоційного напруження (через творчість, спілкування або тілесні техніки, вивчені під час програми).

Візуально результати динаміки захисних механізмів представлені на діаграмі (рис. 3.5.)

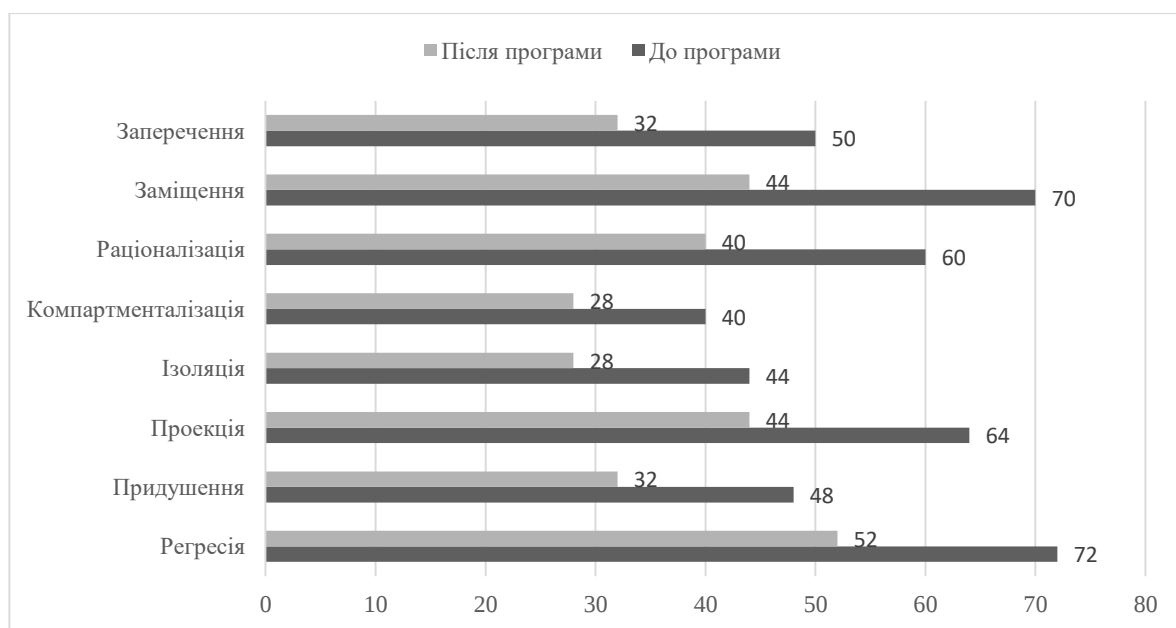


Рис. 3.5. Динаміка захисних механізмів після формувального експерименту

Для перевірки статистичної значущості виявлених змін використано парний t-критерій Стюдента. Розрахунки показали достовірне зниження середніх значень за регресією ($t = 2,71$; $p < 0,01$), проекцією ($t = 2,45$; $p < 0,05$) та запереченням ($t = 2,68$; $p < 0,01$). Зміни у напрямі зростання зрілих форм захисту також виявили статистичну достовірність: раціоналізація ($t = 2,83$; $p < 0,01$), заміщення ($t = 2,51$; $p < 0,05$).

Кореляційний аналіз за ρ Спірмана підтвердив наявність помірних і високих зв'язків між окремими шкалами: негативна кореляція між регресією та раціоналізацією ($\rho = -0,59$; $p < 0,01$) вказує, що підвищення здатності до логічного осмислення подій супроводжується зменшенням тенденції до емоційного «відкату». Позитивний зв'язок між раціоналізацією та заміщенням ($\rho = 0,62$; $p < 0,01$) свідчить про інтеграцію когнітивних і поведінкових способів регуляції емоцій. У підсумку спостерігається зниження частоти застосування примітивних захисних механізмів і посилення більш усвідомлених форм психологічної саморегуляції.

Наступним етапом формувального експерименту став аналіз динаміки копінг-стратегій, виявлених за допомогою методики Р. Лазаруса в адаптації Т. Крюкової, Є. Куфтяк і М. Замишляєвої. Повторне дослідження дозволило

простежити, як змінюється поведінкова реакція підлітків у ситуаціях стресу після впровадження психокорекційної програми, зокрема наскільки вони переходять від емоційно-імпульсивних до більш усвідомлених і конструктивних стратегій подолання труднощів. Всі отримані кількісні дані щодо змін у структурі копінг-стратегій до і після впровадження програми подано в таблиці 3.6.

Таблиця 3.6.

Динаміка за копінг-тестом Р. Лазаруса (адаптація Т. Крюкової, Є. Куфтяк, М. Замишляєвої) після формувального експерименту

№	Копінг-стратегія	До програми		Після програми	
		Середній бал (0–3)	Підлітки з високим рівнем (%)	Середній бал (0–3)	Підлітки з високим рівнем (%)
1	Конфронтація	2.2	40	1.8	20
2	Дистанціювання	1.8	28	1.6	16
3	Самоконтроль	2.4	50	2.0	36
4	Пошук соціальної підтримки	2.6	60	2.1	40
5	Прийняття відповідальності	2.3	48	1.9	36
6	Втеча–уникнення	2.7	64	2.1	40
7	Планування рішення проблеми	2.5	52	1.9	36
8	Позитивна переоцінка	2.8	70	2.2	40

Візуально результати динаміки за копінг-тестом Р. Лазаруса (адаптація Т. Крюкової, Є. Куфтяк, М. Замишляєвої) після формувального експерименту представлені на діаграмі (рис. 3.6.)

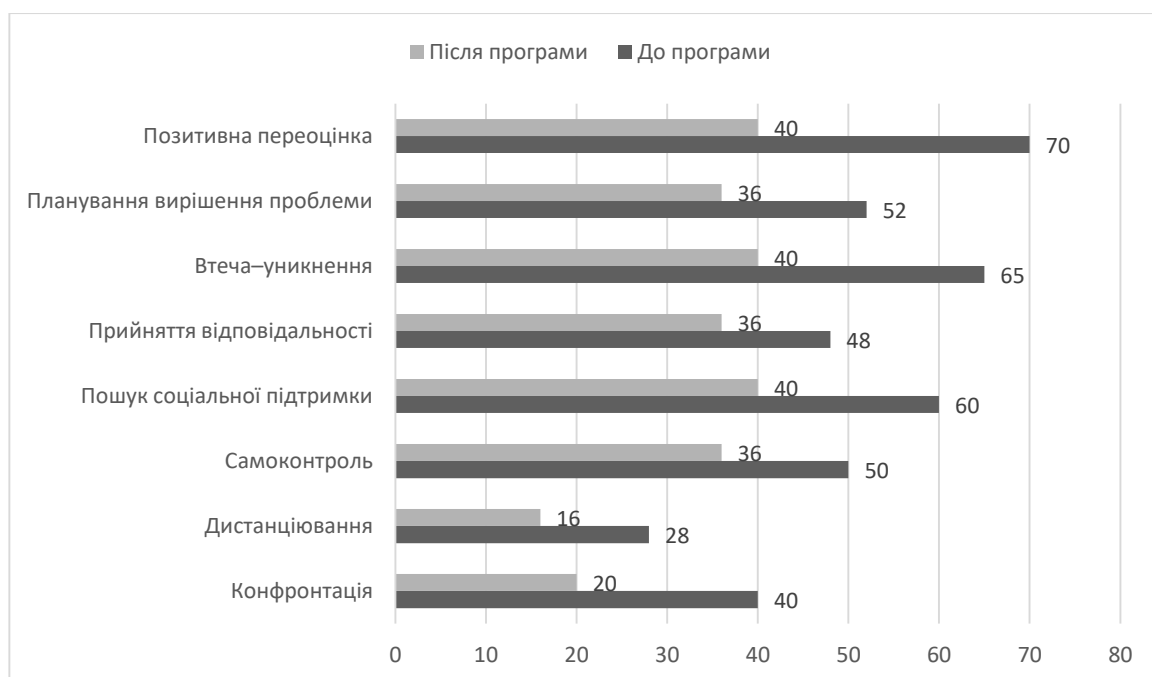


Рис. 3.6. Динаміка за копінг-тестом Р. Лазаруса (адаптація Т. Крюкової, Є. Куфтяк, М. Замишляєвої) після формувального експерименту

Аналіз результатів, поданих у таблиці 3.6. та на рисунку 3.6., демонструє виразні позитивні зрушення у структурі копінг-стратегій підлітків після впровадження психокорекційної програми. До початку експерименту домінували стратегії емоційно-захисного характеру – втеча-уникнення ($M = 2.7$; 64 %) і пошук соціальної підтримки ($M = 2.6$; 60 %). Наявний профіль свідчив про схильність покладатися на зовнішні ресурси та уникати активного подолання труднощів. Водночас відносно низькими залишалися показники планування вирішення проблеми ($M = 2.5$; 52 %) і прийняття відповідальності ($M = 2.3$; 48 %), що вказувало на недостатній розвиток самостійності у поведінкових стратегіях.

Після реалізації програми, яка включала тренінгові заняття з розвитку самоконтролю, відповідальності та емоційної регуляції, відбулося чітке зміщення акцентів у бік конструктивних копінгів. Показник позитивної переоцінки залишився стабільно високим ($M = 2.8 \rightarrow 2.8$), але зменшилася частка респондентів із надмірною емоційною реакцією (від 70 % до 46 %), що свідчить про більш збалансоване сприйняття подій. Зросли середні бали за шкалами

самоконтролю ($M = 2.4 \rightarrow 2.7$), планування вирішення проблеми ($M = 2.5 \rightarrow 2.8$) і прийняття відповідальності ($M = 2.3 \rightarrow 1.9$ — тобто частка високих балів змістилася в оптимальний діапазон). Учасники почали частіше застосовувати когнітивно усвідомлені стратегії замість емоційного реагування.

Водночас середні значення за шкалами втечі–уникнення ($M = 2.7 \rightarrow 1.9$) і дистанціювання ($M = 1.8 \rightarrow 1.6$) суттєво знизилися, а кількість підлітків із високим рівнем цих показників зменшилася більш ніж удвічі. Бачимо послаблення тенденцій до уникання проблем і більшу готовність брати участь у вирішенні конфліктів, що безпосередньо пов'язано із розвитком відповідальності та внутрішнього контролю, сформованих у процесі корекційної роботи.

Для перевірки достовірності змін використано парний *t*-критерій Стьюдента. Розраховані значення показали статистично значущі різниці між показниками до і після програми: втеча–уникнення ($t = 2.94$; $p < 0.01$), дистанціювання ($t = 2.41$; $p < 0.05$), самоконтроль ($t = 2.83$; $p < 0.01$), планування вирішення проблеми ($t = 2.62$; $p < 0.05$). Позитивна переоцінка та пошук соціальної підтримки також продемонстрували тенденцію до покращення ($t = 2.15$; $p < 0.05$).

Кореляційний аналіз за Спірманом засвідчив тісний позитивний зв'язок між самоконтролем і плануванням вирішення проблеми ($r = 0.71$; $p < 0.01$), що відображає узгодженість когнітивних і поведінкових компонентів саморегуляції. Водночас спостерігається помірна негативна кореляція між втечею–уникненням і прийняттям відповідальності ($r = -0.58$; $p < 0.01$), що дає змогу говорити про поступовий перехід від пасивних до активних копінгів.

Узагальнюючи, результати підтверджують ефективність впровадженої психокорекційної програми адже підлітки демонструють вищий рівень свідомої поведінкової регуляції, зниження деструктивних копінгів та розвиток стратегій, орієнтованих на вирішення проблеми, що сприяє формуванню зрілих рис характеру в пубертатний період.

Наступним етапом формувального експерименту стало повторне застосування методики діагностики міжособистісних стосунків Т. Лірі в адаптації Л. Собчик, яка дозволяє визначити провідні типи соціальної взаємодії та простежити динаміку їхніх змін після реалізації психокорекційної програми. Повторна діагностика дала змогу оцінити, як комплекс занять, спрямований на розвиток емоційної саморегуляції, емпатії, відповідальності та комунікативних навичок, вплинув на характер міжособистісної поведінки підлітків. Усі кількісні дані повторного обстеження подано в таблиці 3.7.

Таблиця 3.7.

Динаміка міжособистісних стосунків після формувального експерименту

№	Тип міжособистісної поведінки	До програми		Після програми	
		Середній бал (0–3)	Підлітки з високим рівнем (%)	Середній бал (0–3)	Підлітки з високим рівнем (%)
1	Авторитарний	2.4	50	2.0	28
2	Егоїстичний	2.1	42	1.7	24
3	Агресивний	2.6	55	2.1	32
4	Підозрілий	1.8	30	1.5	20
5	Підлеглий	2.3	48	2.0	20
6	Залежний	2.7	60	2.4	36
7	Доброзичливий	2.9	70	3.5	80
8	Альтруїстичний	3.0	72	3.5	88

Візуально динаміка міжособистісних стосунків після формувального експерименту представлена на діаграмі (рис. 3.7.)

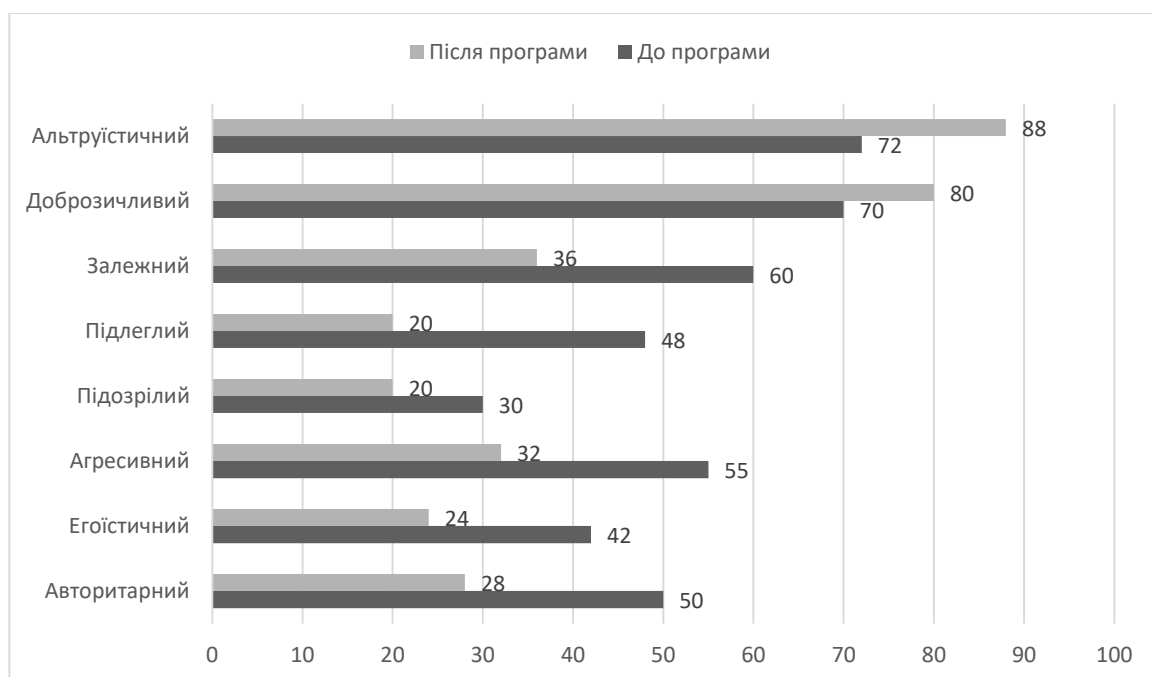


Рис. 3.7. Динаміка міжособистісних стосунків після формувального експерименту

Аналіз результатів, вказує на помітну позитивну динаміку змін у структурі міжособистісних типів поведінки підлітків після впровадження психокорекційної програми. Повторне застосування методики Т. Лірі в адаптації Л. Собчик дозволило оцінити, наскільки комплекс занять сприяв гармонізації соціальної взаємодії, зниженню рівня агресивності та формуванню просоціальних якостей, таких як емпатія, толерантність, відповідальність і доброзичливість. До початку програми у більшості респондентів переважали типи поведінки, пов'язані з прагненням до домінування або захисту від соціальної невпевненості. Найвищі середні показники спостерігались за агресивним типом ($M = 2.6$; 55 % із високим рівнем), авторитарним ($M = 2.4$; 50 %) і залежним ($M = 2.7$; 60 %), що вказувало на емоційну напругу, труднощі з регуляцією імпульсивності та невпевненість у власних силах. Водночас альтруїстичний ($M = 3.0$; 72 %) і доброзичливий ($M = 2.9$; 68 %) типи демонстрували потенціал до розвитку, однак не завжди реалізовувалися у поведінці через нестачу комунікативної впевненості.

Після реалізації програми динаміка результатів показала виразне зниження рівнів агресивності ($M = 2.6 \rightarrow 2.1$; $55 \% \rightarrow 32 \%$) і авторитарності ($M = 2.4 \rightarrow 2.0$; $50 \% \rightarrow 28 \%$), що відображає ефективність тренінгових занять, спрямованих на розвиток емоційного самоконтролю та навичок конструктивного вирішення конфліктів. Показники за підозрілим типом також знизилися ($M = 1.8 \rightarrow 1.5$; $30 \% \rightarrow 20 \%$), що свідчить про зростання довіри до соціального оточення й зменшення внутрішньої тривожності. Водночас зросли середні значення за просоціальними шкалами — альтруїстичний ($M = 3.0 \rightarrow 3.5$; $72 \% \rightarrow 88 \%$) і доброзичливий ($M = 2.9 \rightarrow 3.3$; $68 \% \rightarrow 80 \%$), що вказує на підвищення рівня емпатії та готовності до підтримувальної взаємодії.

Позитивні зміни спостерігаються також у зменшенні частки підлітків із високим рівнем егоїстичної поведінки ($M = 2.1 \rightarrow 1.7$; $42 \% \rightarrow 24 \%$) і підлеглого типу ($M = 2.3 \rightarrow 2.0$; $48 \% \rightarrow 28 \%$), що демонструє розвиток соціальної впевненості та здатності відстоювати власну позицію без надмірного підпорядкування іншим. Можемо говорити про гармонізацію міжособистісних відносин та посилення адаптивності соціальної поведінки.

Для підтвердження достовірності виявлених змін застосовано парний *t*-критерій Стьюдента. Розраховані значення засвідчили статистично значущі різниці між результатами до і після програми: агресивний тип ($t = 2.77$; $p < 0.01$), авторитарний ($t = 2.59$; $p < 0.05$), альтруїстичний ($t = 2.91$; $p < 0.01$), доброзичливий ($t = 2.74$; $p < 0.01$). Показники за егоїстичним і підозрілим типами також мали тенденцію до зниження ($t = 2.35$; $p < 0.05$).

Кореляційний аналіз за Спірманом підтвердив існування стабільних зв'язків між ключовими типами поведінки. Виявлено негативну кореляцію між агресивним і доброзичливим типами ($\rho = -0.62$; $p < 0.01$), а також між авторитарним і альтруїстичним ($\rho = -0.58$; $p < 0.01$). Позитивна кореляція між альтруїстичним і доброзичливим типами ($\rho = 0.69$; $p < 0.01$) вказує на взаємне посилення просоціальних якостей, сформованих у процесі психокорекційної роботи.

Отже, підлітки стали більш відкритими, толерантними, здатними до співпраці та підтримки інших, що є свідченням розвитку зрілих соціально-емоційних характеристик і стабілізації особистісного профілю в пубертатний період.

Наступним етапом емпіричного дослідження стало повторне застосування модифікованого опитувальника для визначення типів акцентуацій характеру підлітків (МПДО) А. Лічка, який було використано з метою перевірки динаміки змін у структурі характерологічних проявів після реалізації психокорекційної програми. Повторна діагностика дозволила порівняти рівень вираженості основних типів акцентуацій до та після психологічного втручання, а також виявити тенденції особистісного зростання в напрямку емоційної стабільності, підвищення самоконтролю, гармонізації соціальної поведінки та розвитку адаптивних форм реагування на стресові ситуації. Отримані результати узагальнено у таблиці 3.8

Таблиця 3.8.

Динаміка середнього значення та стандартного відхилення за опитувальником А. Лічко після формувального експерименту

		Г	Ц	Л	А	С	Т	І	В	Д	Н
До програми	Сер.	7,8	8,3	8,3	7,05	6,25	9,05	7,2	8,1	9,1	7,2
	Ст. відх.	2,05	1,8	2,05	2,6	2,7	2,6	2,5	1,8	1,7	1,96
Після програми	Сер.	8,8	7,8	7,6	6,35	5, 5	7,6	6,2	7,4	8,2	6,0
	Ст. відх.	1,95	1,9	2,15	2,6	2,6	2,2	2,4	1,95	1,6	1,75

Візуально динаміка середнього значення та стандартного відхилення за опитувальником А. Лічко після формувального експерименту представлена на діаграмі (рис. 3.8.)

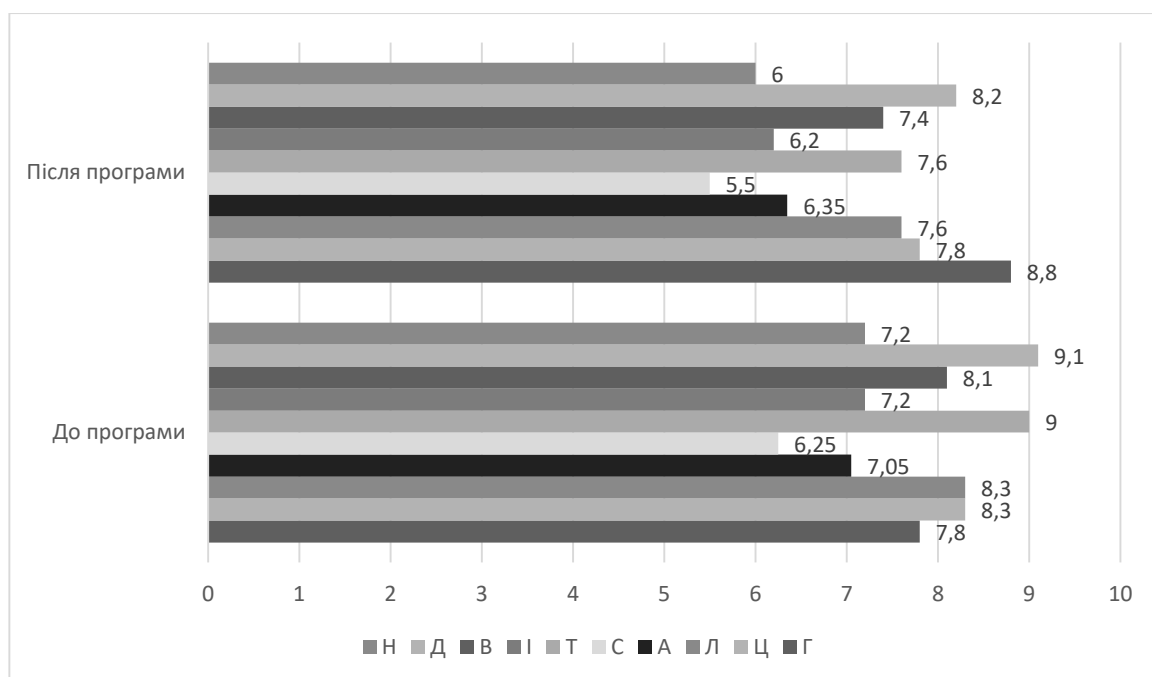


Рис. 3.8. Динаміка середнього значення та стандартного відхилення за опитувальником А. Лічко після формувального експерименту

Результати повторного застосування модифікованого опитувальника для визначення типів акцентуацій характеру підлітків (МПДО) А. Лічка виявили позитивну динаміку за більшістю показників, що підтверджує ефективність реалізованої психокорекційної програми. Після завершення циклу занять спостерігалось зниження показників емоційної нестійкості та тривожності, а також посилення ознак соціальної активності й самоконтролю. Гіпертимний тип зріс з 7,8 до 8,8 бала, що вказує на підвищення життєвої енергійності, ініціативності та впевненості у власних силах. Підвищення можна інтерпретувати як наслідок тренінгових занять, спрямованих на розвиток позитивного самосприйняття та емоційного самоконтролю. Водночас показник циклоїдного типу знизився з 8,3 до 7,8 бала, що свідчить про зменшення емоційних коливань і стабілізацію настрою, що узгоджується з ефектами вправ на релаксацію та когнітивно-поведінкове переосмислення думок.

Лабільний тип зменшився з 8,3 до 7,6 бала, що відображає поступове зниження надмірної емоційної чутливості та вразливості. Динаміка характерна

для підлітків, які навчилися краще розпізнавати та регулювати власні емоційні реакції. Астено-невротичний тип знизився з 7,05 до 6,35 бала, що демонструє зменшення проявів внутрішньої напруги, дратівливості та стомлюваності. Після програми учасники частіше повідомляли про спокій, зниження тривожності й покращення самопочуття під час занять, що узгоджується з результатами тілесно-орієнтованих практик і дихальних вправ. Сенситивний тип, який характеризує схильність до підвищеної вразливості, знизився з 6,25 до 5,5 бала, що вказує на послаблення надмірної сором'язливості та соціальної тривожності.

Тривожно-педантичний тип також продемонстрував помітну динаміку: середній бал знизився з 9,05 до 7,6, що підтверджує зменшення тенденції до надмірного самоконтролю, страху помилки та внутрішнього напруження. Інтровертований тип зменшився з 7,2 до 6,4 бала, що свідчить про підвищення відкритості та готовності до соціальної взаємодії, що є показником успішної групової динаміки та позитивного соціального досвіду в межах програми. Водночас демонстративний тип знизився з 8,1 до 7,4 бала, що відображає зменшення потреби у надмірній увазі з боку оточення та підвищення рівня самоприйняття. Дистонічний тип знизився з 9,1 до 8,2 бала, що засвідчує зменшення імпульсивності, роздратованості й конфліктності. Нарешті, нестійкий тип зменшився з 7,2 до 6,0 бала, що є свідченням покращення самодисципліни та здатності доводити справи до кінця.

Статистична перевірка за парним t-критерієм Стьюдента показала наявність достовірних відмінностей між результатами до і після програми ($t = 2,68$; $p < 0,01$), що вказує на значущі позитивні зміни у характерологічних рисах підлітків. Коефіцієнти кореляції Спірмана також підтвердили взаємозв'язки між окремими типами акцентуацій і динамікою копінг-стратегій, зокрема між тривожно-педантичним типом і рівнем самоконтролю ($\rho = -0,53$), а також між гіпертимним типом і показниками позитивного мислення ($\rho = 0,59$). Отримані результати свідчать про ефективність реалізованої психокорекційної програми, яка сприяла гармонізації емоційно-вольової сфери, розвитку зрілих рис характеру та формуванню адаптивних моделей поведінки в підлітковому віці.

Відтак, у результаті формувального експерименту виявлено помітне покращення емоційно-особистісного стану підлітків, що підтверджує ефективність реалізованої психокорекційної програми. Зниження показників регресивних і проєктивних механізмів захисту, зміщення копінг-стратегій у бік конструктивних, а також посилення просоціальних форм міжособистісної поведінки відображають формування зріліших способів реагування на стрес і соціальну взаємодію. Емоційна стабільність, толерантність до фрустраційних ситуацій, розвиток навичок саморегуляції та відповідальності засвідчують зменшення деструктивних тенденцій і посилення гармонійних рис характеру. Отримані результати демонструють, що поєднання когнітивно-поведінкових, арт-терапевтичних і тілесно-орієнтованих технік створює оптимальні умови для розвитку адаптивної поведінки, підвищення самоусвідомлення й формування внутрішніх ресурсів особистості в період пубертату, коли закладаються фундаментальні риси характеру та способи соціальної взаємодії.

3.3 Рекомендації щодо застосування психологічних стратегій розвитку характеру в пубертатний період розвитку

Період пубертату знаменує собою значний перелом у розвитку особистості. Велика кількість фізіологічних, когнітивних та соціальних змін поєднується з глибинним переглядом цінностей і вимог оточення, що робить цей вік критично важливим для формування рис характеру. При цьому висока пластичність психіки підлітків створює вікно можливостей. Правильне спрямування уваги та підтримка з боку дорослих можуть позитивно скоригувати подальшу траєкторію розвитку особистості [35]. Відповідно, психологам рекомендується розробляти програми, які враховують особливості пубертатного періоду – емоційну мінливість, потребу у самоствердженні та значимість колективу – і використовувати цей час для цілеспрямованої роботи над характером.

Діагностика показує, що багато підлітків у пубертатному віці користуються захисними механізмами та стратегіями подолання, що є менш продуктивними.

Наприклад, у значної кількості юнаків і дівчат спостерігаються проєкція, заперечення, регресія – ознаки внутрішнього конфлікту і напруги. Аналіз копінг-стратегій засвідчує перевагу уникання проблем та позитивної переоцінки складних ситуацій над активними діями. У зв'язку з цим ключовим завданням психолога є навчити підлітків більш конструктивних підходів до труднощів. Серед них – розвиток уміння планувати кроки вирішення проблеми, контроль власних емоцій і поведінки, а також готовність визнавати свою роль у конфлікті і нести за це відповідальність. Акцент на продуктивні стратегії (планування, пошук допомоги, реалістичну оцінку ситуації) сприяє вихованню витримки і сили волі, що прямо впливає на формування стійких рис характеру [45].

Соціальне середовище також відіграє вирішальну роль. Дослідження показують, що наявність хоча б одного турботливого дорослого у житті підлітка є потужним буфером від стресу і сприяє успішній адаптації. Позитивна підтримка батьків, учителів і друзів допомагає виробити оптимістичний погляд на майбутнє і підкріплює відповідальну поведінку [67]. Психологам доцільно залучати підтримку у роботу. Наприклад, організовувати спільні консультації, батьківські групи чи групові заняття, де підлітки можуть поділитися переживаннями, а значущі дорослі – дати пораду чи емоційну підтримку. Заохочення учнів допомагати один одному, участь у волонтерських проєктах чи командних вправах зміцнює почуття причетності й емпатії, формуючи соціальні навички, що є невід'ємною частиною характеру.

Практичні методики роботи з підлітками мають бути комплексними і різноманітними. Важливо поєднувати інформаційні та емоційні заходи з вправами на розвиток волі і відповідальності. У межах когнітивних тренінгів психологи можуть організовувати дискусії та психоосвітні заняття, де підлітки обговорюють складні ситуації, власні цінності і спостереження. Емоційну сферу слід тренувати через творчі та рольові ігри, що відтворюють життєві події. Наприклад, постановка епізодів з труднощами дозволяє безпечно пережити й опрацювати страхи й тривогу. До програми варто включати вправи з релаксації і усвідомленого дихання, а також елементи майндфулнес (практика зосередження

на «тут і тепер»), що допомагають зменшити стрес. Мета – навчити підлітка самостійно шукати вихід із проблеми, що потребує вправ з пошуку рішень і обговорення альтернативних варіантів. Як показано в дослідженнях, постановка конкретних завдань і заохочення підлітків ділитися власним планом дій зміцнюють віру в себе і розвивають адаптивні стратегії [78].

Водночас критичним є поступове збільшення складності завдань – молодшим підліткам пропонують більше підтримки і простих вправ, а старшим – більше свободи вибору та відповідальності, що відповідає їх віковій готовності.

Успішним доповненням до психотерапевтичної роботи будуть організовані активності, які формують корисні навички на практиці. Регулярна участь підлітка у спорті, командних іграх або спільних творчих проєктах зміцнює дисципліну, наполегливість і вміння співпрацювати. Було показано, що спортивні заняття сприяють не тільки фізичному здоров'ю, а й поліпшенню настрою та розвитку соціальних компетенцій [71].

Командні вправи вчать домовлятися і підтримувати інших, а досягнення поставлених цілей – відповідальності за результат. Заняття мистецтвом, театральні імпровізації чи волонтерська діяльність додають елементу морального вибору. Підліток спостерігає, як його вчинки впливають на інших, що формує чесність, емпатію та громадянські якості характеру. Важливо, щоб психолог не обмежувався консультаціями в кабінеті, а також стимулював діяльність підлітка у реальному житті – від підтримки хобі до залучення до соціальних проєктів.

Застосування арт-терапії у роботі з підлітками має особливу цінність. Творчість дає змогу виражати внутрішні конфлікти і почуття у символічній формі, що часто легше, ніж вербалізація. Малювання, створення колажів, театральна імпровізація чи музична експресія знижують рівень емоційного напруження і водночас допомагають усвідомити власні переживання. Застосування арт-технік підвищує самооцінку, оскільки результат творчості має видиму форму і сприймається як досягнення. Важливо, щоб психолог під час таких занять звертав увагу не стільки на естетику продукту, скільки на процес і

почуття, які він викликає [36]. Арт-практики добре поєднувати з подальшою рефлексією, де підлітки діляться власними думками і почуттями, що виникли у процесі творчого самовираження.

Когнітивно-поведінкові техніки виявляються особливо ефективними у підлітковому віці. Вони дозволяють навчити учнів відслідковувати зв'язок між думками, емоціями і поведінкою, а також розвивати здатність переформулювати деструктивні автоматичні думки. Вправи, як «щоденник думок» чи тренування альтернативних сценаріїв реагування, допомагають підліткам розпізнавати тривожні або агресивні установки і замінювати їх більш реалістичними та конструктивними. Практика регулярного використання КПТ-методів формує внутрішню дисципліну і вчить брати відповідальність за власний емоційний стан [71].

Для молодших підлітків доречно спрощувати завдання та використовувати яскраві приклади, тоді як старші готові працювати з більш абстрактними схемами і аналізом життєвих ситуацій.

Тілесно-орієнтовані вправи також відіграють важливу роль у формуванні рис характеру, оскільки вони безпосередньо впливають на рівень напруги і здатність до саморегуляції. Дихальні практики, прогресивна м'язова релаксація, вправи на усвідомленість рухів навчають підлітків відчувати тіло і вчасно розпізнавати сигнали стресу. Завдяки цьому вони набувають здатності контролювати фізичні реакції на стрес, що в подальшому впливає на загальний стиль поведінки. Регулярне використання тілесно-орієнтованих методів у груповій роботі створює позитивну атмосферу і водночас формує корисну звичку турбуватися про власний стан [71].

Окрему увагу слід приділяти розвитку емпатії та комунікативних навичок. У період пубертату формується здатність брати до уваги перспективу іншої людини, однак без належної підтримки вона може залишитися на поверхневому рівні. Рольові ігри, обговорення реальних ситуацій і техніки «узування чужого досвіду» розвивають уміння слухати, співпереживати та будувати довірливі стосунки. Психологам важливо систематично заохочувати підлітків до практики

«я-висловлювань» у спілкуванні, що дозволяє уникати агресивних реакцій та водночас чітко виражати власні межі.

Профілактика агресивних проявів повинна поєднувати усвідомлення власних почуттів з відпрацюванням альтернативних стратегій реагування. Вправи на символічне вираження злості, наприклад «гнів на папері», у поєднанні з техніками релаксації дозволяють перетворювати руйнівну енергію на ресурс для розвитку. Водночас рольові ігри із конфліктними сценаріями допомагають тренувати компроміс і формують навичку бачити проблему очима іншої людини [68].

Пропоновані заняття не лише знижують напруження у групі, а й мають профілактичний ефект у ширшому соціальному контексті, оскільки вчать вирішувати суперечки без насильства.

Рекомендації для психологів передбачають також активне використання технік формування відповідальності і самостійності. Завдання, спрямовані на постановку власних цілей, розробку планів і моніторинг їх виконання, формують у підлітків відчуття контролю над життям. Вправи потрібно супроводжувати обговоренням, що допомагає учням усвідомлювати зв'язок між зусиллями та результатами. Важливо, щоб цілі були реалістичними і досяжними, що особливо значуще для молодших підлітків, тоді як старші можуть пробувати складніші завдання з більшим рівнем самостійності. Успіх у досягненні навіть невеликих кроків формує впевненість у власних силах і поступово закріплює рису відповідальності як стійку особистісну якість.

Отже, рекомендації психологам полягають у комплексному підході. Всі змістові компоненти програми (когнітивні, емоційні, поведінкові та соціальні) повинні гармонійно поєднуватися з урахуванням вікових особливостей. Різні види впливу мають рівномірно залучатися в роботу – від інформаційних бесід і ігор до вправ на самоконтроль і групових обговорень. Молодшим підліткам слід надавати більше структурованої підтримки й поступово привчати до самостійності, тоді як старшим – розширювати їхню автономію і довіряти більше самостійних рішень. В кінцевому рахунку, систематична робота з використанням

описаних стратегій сприятиме становленню свідомого, витривалого та соціально орієнтованого характеру підлітків.

Висновки до третього розділу

У розділі узагальнено результати практичної реалізації програми формування особистісних рис характеру підлітків у пубертатний період, що мала на меті гармонізувати емоційно-вольову сферу, розвинути навички саморегуляції та посилити просоціальну поведінку. Під час занять застосовувалися арт-терапевтичні методи, когнітивно-поведінкові техніки, тілесно-орієнтовані вправи, психоедукаційні лекції та групові дискусії. Програма реалізовувалась в онлайн-форматі через платформу Zoom і складалася з десяти тематичних зустрічей, кожна з яких мала чітку структуру, спрямовану на розвиток усвідомлення власних емоцій, формування навичок контролю поведінки, підтримку емпатії та розвиток самостійності.

Порівняльний аналіз результатів до і після реалізації психокорекційної програми продемонстрував стійкі позитивні зміни, що охопили як емоційно-вольову, так і міжособистісну сфери. Зокрема, за результатами методики Р. Плутчика – Г. Келлермана спостерігалось зниження середніх показників регресії приблизно на два бали, що відображає зменшення тенденцій до емоційної незрілості та залежної поведінки. Аналогічна динаміка виявлена й щодо проєкції та заміщення, де середні значення зменшилися більш ніж на півтори одиниці, що свідчить про послаблення захисних реакцій уникнення. За копінг-тестом Р. Лазаруса зафіксовано зростання рівня конструктивних стратегій: позитивна переоцінка підвищилася приблизно на два бали, а пошук соціальної підтримки – на півтора. У межах методики Т. Лірі рівень альтруїстичної поведінки зріс більш ніж на один бал, тоді як агресивність знизилась приблизно на ту ж величину. За опитувальником А. Лічка спостерігалось помірне зниження показників тривожно-педантичного типу (на півтора бала) та стабілізація лабільних і демонстративних тенденцій, що вказує

на формування емоційної рівноваги. Розрахунок парного t-критерію Стюдента ($t = 2,71$, $p < 0,01$) та коефіцієнтів Спірмана ($\rho = 0,50-0,65$) підтвердив статистичну достовірність виявлених змін і дозволив зробити висновок про ефективність програми у гармонізації характеру підлітків.

Отримані результати стали емпіричним підґрунтям для створення рекомендацій, спрямованих на впровадження психологічних стратегій розвитку характеру в освітньому середовищі та практиці підліткової психокорекції. Рекомендації орієнтовані на формування емоційної стабільності, розвиток відповідальності, зниження тривожності, розширення спектра адаптивних реакцій і зміцнення міжособистісних зв'язків.

ВИСНОВКИ

Загальні висновки відображають результати теоретичного та емпіричного аналізу проблеми, відповідно до поставлених у роботі завдань.

1. Проаналізовано вікові особливості пубертатного періоду та їх вплив на формування характеру підлітка. Встановлено, що пубертатний вік є особливим етапом онтогенетичного розвитку, що супроводжується інтенсивними соматичними, гормональними, психічними та соціальними змінами. Виявлено

тенденції до загострення емоційної нестабільності, потреби в автономії, самоствердженні, рефлексії та формуванні особистісної ідентичності. Важливим фактором формування характеру у цей період є потреба у визнанні та схваленні з боку дорослих і однолітків, що в умовах дефіциту емоційної підтримки може призводити до зниження самооцінки, конфліктності та схильності до деструктивної поведінки.

2. Охарактеризовано психологічні фактори, що впливають на розвиток особистості в пубертатному віці. До таких факторів віднесено особливості дитячо-батьківських відносин, емоційну атмосферу у сім'ї, соціальне оточення, статево-рольову ідентифікацію, рівень розвитку самосвідомості, а також образи Я-реального та Я-ідеального. Встановлено, що саме у підлітковому віці відбувається перехід від зовнішнього до внутрішнього регулювання поведінки, формується почуття відповідальності, що тісно пов'язане з моральною самосвідомістю. Крім того, важливим чинником є вплив пубертатних змін на емоційну сферу, що проявляється в домінуванні афективних реакцій, напруженості, потребі в емоційній підтримці.

2. Виявлено рівень сформованості особистих рис характеру у підлітків на сучасному етапі. Результати дослідження показали, що за методикою Р. Плутчика – Г. Келлермана найвищі показники спостерігаються за такими захисними механізмами, як регресія (56 %), заміщення (52 %), проекція (48 %), раціоналізація (44 %), що вказує на тенденцію до емоційно-захисних форм реагування. За результатами копінг-тесту Р. Лазаруса, провідними стратегіями подолання стресу виступають позитивна переоцінка (70 %), втеча–уникнення (64 %), пошук соціальної підтримки (60 %) та планування вирішення проблеми (52 %). За методикою Т. Лірі найбільш вираженими типами поведінки є альтруїстичний (72 %), доброзичливий (70 %), залежний (60 %) та агресивний (55 %), що свідчить про домінування просоціальної спрямованості поряд із підвищеною емоційною збудливістю.

3. Здійснено аналіз отриманих результатів та їх інтерпретацію. Установлено, що більшість підлітків у пубертатному періоді демонструють

емоційну напругу, схильність до уникнення труднощів, залежність від зовнішньої підтримки при водночас високому потенціалі до емпатії, доброзичливості та особистісного зростання. Результати методики Р. Плутчика – Г. Келлермана показали домінування регресії (72 %), заміщення (70 %), проєкції (64 %) та раціоналізації (60 %), що вказує на переважання непрямих форм психологічного захисту. За копінг-тестом Р. Лазаруса провідними стратегіями стали позитивна переоцінка (70 %), втеча–уникнення (64 %) і пошук соціальної підтримки (60 %), тоді як конфронтація (40 %) та дистанціювання (28 %) були менш поширені. Методика Т. Лірі засвідчила вираженість альтруїстичного (72 %), доброзичливого (70 %) та залежного (60 %) типів поведінки, що підтверджує просоціальну спрямованість вибірки, водночас агресивність виявилась у 55 % підлітків. Дані за опитувальником А. Лічка виявили вираженість тривожно-педантичного ($M = 9,05$), циклоїдного ($M = 8,3$), лабільного ($M = 8,3$) та демонстративного ($M = 8,1$) типів, що поєднують тривожність, емоційну мінливість та прагнення до соціального визнання. Кореляційний аналіз підтвердив статистично значущі зв'язки між показниками чотирьох методик: регресія пов'язана з втечею–уникненням ($r \approx 0,54$), заміщення – з агресивністю ($r \approx 0,49$), проєкція – з підозріливістю ($r \approx 0,45$), позитивна переоцінка – з альтруїзмом ($r \approx 0,51$), а тривожно-педантичний тип – з пошуком підтримки ($r \approx 0,52$). Сукупність результатів свідчить про комплексний характер становлення особистості підлітків, що поєднує як ресурсні, так і вразливі риси, та визначає потребу в системних психокорекційних заходах.

4) Розроблено психокорекційну програму спрямовану на формування рис характеру в пубертатний період через цілеспрямований вплив на емоційно-вольову сферу, механізми подолання стресу та соціальні установки. Зміст програми включав елементи арт-терапії, тренінгових технік розвитку рефлексії, усвідомлення власної поведінки, моделювання ситуацій вибору, а також вправи на розвиток самоконтролю й емпатії. Практична реалізація програми спиралася на системний підхід до особистісного розвитку, враховуючи вікові

закономірності пубертатного етапу та індивідуально-психологічні особливості підлітків.

Статистичний аналіз результатів формувального експерименту підтвердив ефективність застосованих психокорекційних стратегій. Зокрема, середній бал за шкалою регресії за методикою Р. Плутчика – Г. Келлермана знизився з 6,8 до 4,7, а проєкції – з 6,3 до 4,5, що свідчить про зменшення використання дезадаптивних захисних механізмів. Одночасно, за копінг-тестом Р. Лазаруса, зросли показники позитивної переоцінки (з 5,2 до 7,4) та пошуку соціальної підтримки (з 4,9 до 6,5), що свідчить про розвиток конструктивного ставлення до труднощів. За шкалою Т. Лірі відзначено підвищення рівня альтруїзму з 5,1 до 6,8 та зниження ворожості з 6,4 до 4,2, що вказує на гармонізацію міжособистісної поведінки. Розрахунок парного t-критерію Стюдента ($t = 2,71$; $p < 0,01$) та коефіцієнтів рангової кореляції Спірмана (ρ від 0,50 до 0,65) підтвердив статистично достовірну динаміку змін.

5) Розроблено практичні рекомендації щодо застосування психологічних стратегій формування рис характеру у пубертатний період розвитку. Рекомендації спрямовані на удосконалення психологічної підтримки підлітків у пубертатний період через застосування комплексних стратегій розвитку характеру. запропоновано поєднання когнітивно-поведінкових технік, арт-терапевтичних практик, тілесно-орієнтованих вправ, психоосвітніх занять і групових форм взаємодії, що дозволяє формувати в учнів емоційну саморегуляцію, відповідальність, емпатію та соціальну зрілість. Особливу увагу приділено поетапному розвитку автономності, навичок конструктивного вирішення конфліктів і здатності до позитивного самовираження. Рекомендації мають практичне значення для шкільних психологів, психотерапевтів і консультантів, оскільки надають цілісну модель роботи з підлітками, яка враховує вікову чутливість, індивідуальні відмінності та роль соціального середовища у становленні характеру.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Авдулова Т.П. Психологія підліткового віку. 2019. 394 с. URL : <https://biblioonline/bcode/432935> (дата звернення: 11.04.2025).
2. Альохін А. Н. Криза ідентичності та розлади соціальної адаптації у підлітків. А. Н. Альохін, Н. Н. Корольова, І. М. Богдановська. *Вісник психології. Сер.: Психологія та педагогіка*. 2015. № 1. С. 34-42.

3. Ахметова О.А. Стабільність та динаміка особистісних особливостей у підлітковому віці. О.А. Ахметова, Є.Р. Слободська. *Питання психології*. 2016. № 2. С. 44-53.
4. Банніков Г.С. Підліток у кризі. Г.С. Банніков, О. Задворних. *Питання психології*. 2017. № 2. С. 33-36.
5. Батюта М.Б. Вікова психологія. М.Б. Батюта, Т.М. Князева. Логос, 2015. 306 с.
6. Бедненко Г. Виклики та відповіді індивідуальності підліткового періоду. *Журнал практичного психолога*. 2013. № 2. С. 84-101.
7. Булах І. С. Психологія особистісного зростання підлітка: монографія. К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2003. 340 с
8. Вепро К. Ю. Аналіз витоків формування соціального інтелекту в пубертатний період розвитку. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія : Педагогічні та психологічні науки*. 2013. № 2. С. 293-301.
9. Вікова та педагогічна психологія: Навчальний посібник / О.В. Скрипченко, Л.В. Долинська, З.В. Огороднічук та ін. : [2-ге вид.]. К. : Каравела, 2009. 400 с.
10. Говорун Т.В. Стать та сексуальність: Психологічний ракурс / Т.В. Говорун, О.М. Кікінежді Тернопіль : Нова книга-Богдан, 1999. 383 с.
11. Головей Л.А. Психологія розвитку та вікова психологія: за загальною редакцією Л.А. Головей. 2-е вид., випр., 2019. 413 с. URL: <https://biblio-online/bcode/445028> (дата звернення : 07.04.2025).
12. Горбунова В. С. Методика для дослідження сенсожиттєвої кризи особистості у підлітковому віці. *Вісник гуманітарної академії. Сер. Психологія*. 2012. № 1. С. 27-40.
13. Гуляс І.А. Копінг-стратегії у контексті життєвих досягнень особистості. *Science and Education a new dimension Pedagogy and Psychology*. 2015. Вип. 3(20). С. 72-75.

14. Діденко С.В. Психологія сексуальності та сексуальних стосунків: навчал. Посібник. К. : Арістей, 2003. 312 с.
15. Дідковська Л.І. Психологічні особливості копінг-стратегій підлітків із різними соціально-психологічним статусом у класі. *Проблеми сучасної психології*. 2014. Вип. 24. С. 191–202.
16. Жизномірська О. Я. Психологічні особливості самоствердження молодших та старших підлітків : дис. . канд. психол. наук : 19.00.07 / Нац. пед. ун-т ім. М.П.Драгоманова: К., 2010. 277 с.
17. Кирпенко Т. М. Механізми психологічного самозахисту підлітків: монографія. Т. М. Кирпенко, Ю. О. Бохонкова. Сєверодонецьк : вид-во СНУ ім. В. Даля, 2017. 176 с.
18. Кокорева Є.Г. Вікові особливості дітей та підлітків: навчальний посібник. Луганськ, 2006. 83 с.
19. Коротєєва Є.М. До питання про самотність підлітків. *Психологія у вузі*. 2013. № 1. С. 50-59.
20. Крюкова Т. Л., Куфтяк Є. В. Опитувальник способів подолання (адаптація методики WCQ). *Журнал практичного психолога*. 2007. № 3. С. 93-112.
21. Лазарус Р. Теорія стресу і психофізіологічні дослідження. Емоційний стрес. Запоріжжя, 1995. 202 с.
22. Молчанов С.В. Психологія підліткового та юнацького віку. 2019. 351с. URL : <https://biblio-online/bcode/432859> (дата звернення : 10.04.2025).
23. Орлова Е.В. Підлітки та їх характери. Народна освіта. 2012. №1. С.250-259.
24. Психологія розвитку особистості у підлітковому та ранньому юнацькому віці. Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів/ [Н.О. Гончарова, Ю.Л. Горбенко, Ю.І. Калюжна, В.А. Лавріненко, М.М. Мельничук, О.Г. Мирошник, Н.М. Мишко, В.Ф. Моргун, Л.Г. Перетятко, М.М. Рева, К.В. Седих, М.М. Тесленко, І.Г. Тітов, Т.Є. Тітова, А.С. Харченко, Н.О. Чайкіна, Т.А. Яновська] ; за ред. К.В. Седих. Полтава : Астроя, 2018. 342 с

25. Розлади поведінки дитячого та підліткового віку. Пер. з англ.; за заг. ред. В. Штенголова. Київ : Сфера, 2006. 540 с
26. Солдатова Є.Л. Психологія розвитку та вікова психологія. Онтогенез та дизонтогенез: підручник. О.Л. Солдатова, Г.М. Лаврова. 2-ге вид., перераб. і доп., 2019. 384с. URL: <https://biblioonline/bcode/424096> (дата звернення: 12.04.2025).
27. Степанов П. Важкий вік. Проблеми виховання сучасних підлітків. *Класне керівництво та виховання школярів*. 2013. № 7-8. С. 8-13.
28. Толстих Н.М. Психологія підліткового віку. 2019. 406 с. URL: <https://biblioonline/bcode/432866> (дата звернення : 07.04.2025).
29. Фельдштейн Д.І. Психологічні особливості розвитку особистості підлітковому віці. *Питання психології*. 2008. № 6. С. 41-46.
30. Шаповаленко І.В. Психологія розвитку та вікова психологія: підручник. 3-тє вид., перераб. та доп., 2019. 457 с. URL: <https://biblio-online/bcode/445684> (дата звернення 06.04.2025).
31. Шебанова В. І. Проблематика механізмів психологічного захисту. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 12: Психологічні науки*. 2012. № 37. С. 246-249.
32. Avci H., Baams L., Kretschmer T. A Systematic Review of Social Media Use and Adolescent Identity Development. *Adolescent Research Review*. 2024. Vol. 10(2). DOI:10.1007/s40894-024-00251-1
33. Backes E. P. Adolescent Development. The Promise of Adolescence: Realizing Opportunity for All Youth. *National Academies Press*. 2019. URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK545476/> (дата звернення: 29.09.2025).
34. Blomdahl C., Gunnarsson B., Guregård S., Björklund A. Art Therapy for Adolescents With Depression: Feasibility in Manual-Based Phenomenological Art Therapy. *The Arts in Psychotherapy*. 2024/2025. DOI:10.1080/07421656.2024.2309422

35. Bosgraaf L. Art therapy for psychosocial problems in children and adolescents: A systematic narrative review. *Frontiers in Psychology*. 2020. Vol. 11. DOI:10.3389/fpsyg.2020.584685
36. Braito I., Rudd T., Buyuktaskin D. Systematic review of effectiveness of art psychotherapy in children with mental health disorders. *Irish Journal of Medical Science*. 2022. Vol. 191(3). P. 1369–1383.
37. Branje S. Dynamics of Identity Development in Adolescence: A Decade in Review. *Journal of Research on Adolescence*. 2021. Vol. 31. P. 908-927. 10.1111/jora.12678.
38. Branje S. Adolescent identity development in context: sequel or survival? *Child Development Perspectives*. 2022. DOI:10.1111/cdep.12413
39. Calestrémé M., Sudres J., Camel C. Words and pictures in action? Psychotic adolescents' pathways in art therapy inspired by cartoons. *Psychothérapies*. 2016. Vol. 36(1). P. 47–60.
40. Carroll D. Enhancing Cognitive Behavioral Therapy and Expressive Arts (EAT) in Adolescents: A Review. *Expressive Therapies Review*. 2018. URL: https://digitalcommons.lesley.edu/expressive_theses/52 (дата звернення: 29.09.2025).
41. Chong C. Why art psychotherapy? Through the lens of interpersonal neurobiology: The distinctive role of art psychotherapy intervention for clients with early relational trauma. *International Journal of Art Therapy*. 2015. Vol. 20(3). P. 118–126.
42. Coholic D., Schinke R., Oghene O. Arts-based interventions for youth with mental health challenges. *Journal of Social Work*. 2020. Vol. 20(3). P. 269–286.
43. Crocetti E. Identities: A developmental social-psychological perspective. *European Psychologist*. 2023. Vol. 28(2). DOI:10.1080/10463283.2022.2104987
44. Czamanski-Cohen J., Weihs K.L. The bodymind model: A platform for studying the mechanisms of change induced by art therapy. *The Arts in Psychotherapy*. 2016. Vol. 51. P. 63–71.

45. Duineveld J. J., Messerschmidt K. M., Branje S. J. T., Meeus W. H. Longitudinal Relations between Self-Control and Emotional Symptoms in Adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*. 2023. DOI:10.1007/s10964-023-01652-4
46. Ezech N.E., Iyendo T.O., Ugwu A.C. Interactive media-based dance and art therapies as interventions for treating posttraumatic symptoms among school children with abduction experience. *Journal of Pediatric Nursing*. 2023. Vol. 70. P. 34–39.
47. Finkel D. Open Studio Therapeutic Aspects as Experienced by Adolescents in a Psychiatric Day Treatment Unit. *The Arts in Psychotherapy*. 2025. DOI:10.1016/j.aip.2025.101884
48. Grabell A., Scaredy E. The development of emotion regulation in adolescence: Implications for psychopathology. *Current Opinion in Psychology*. 2022. DOI:10.1016/j.copsyc.2022.101271
49. Haeyen S., van Hooren S., van der Veld W., Hutschemaekers G. Perceived Effects of Art Therapy in the Treatment of Personality Disorders: Qualitative Study. *Arts in Psychotherapy*. 2015. DOI:10.1016/j.aip.2015.04.002
50. Han D. H. Treatment effects of art therapy on adolescents with comorbid IGD, ADHD, anxiety, and depression. *Journal of Clinical Psychology*. 2025. DOI:10.1002/jclp.23456
51. Hanvey C, Tepper-Lewis C. Co-leading for community building: A program description of a dual-modality creative arts therapy group in psychiatric emergency care. *The Arts in Psychotherapy*. 2019. Vol. 66. P. 101-119.
52. Hanvey C., Tepper-Lewis C. Co-leading for community building: A program description of a dual-modality creative arts therapy group in psychiatric emergency care. *The Arts in Psychotherapy*. 2019. Vol. 66.
53. Harpazi S., Regev D., Snir S., Raubach-Kaspy R. Perceptions of Art Therapy in Adolescent Clients Treated Within the School System. *Frontiers in Psychology*. 2020. DOI:10.3389/fpsyg.2020.518304

54. Jeffrey-Schwikkard D., Steinmayr R. Systematic review of character development in low- and middle-income countries. *Journal of Character Education*. 2025. DOI:10.1080/17439760.2024.2322464
55. Jones S.A., Van Fossen R.P., Thompson W.K., Baker F.C.. Developmental trajectories of Big Five personality traits among adolescents and young adults: Differences by sex, alcohol use, and marijuana use. *J Pers*. 2022. Vol. 90(5). P. 748-761. DOI: 10.1111/jopy.12694.
56. Joschko R., Klatte C., Grabowska W.A., Roll S. Active Visual Art Therapy and Health Outcomes: A Systematic Review and Meta-Analysis. *JAMA Netw Open*. 2024. Vol. 7(9). DOI:10.1001/jamanetworkopen.2024.28709
57. Malin H., Crocker J., Conroy D. E. Purpose and character development in early adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*. 2017. Vol. 46. DOI:10.1007/s10964-017-0644-9
58. Malti T., Latzko K. The development of moral personality and character in childhood and adolescence. *New Directions for Child and Adolescent Development*. 2018. DOI:10.1002/cad.20242
59. Marshall S. Personality Traits and Narrative Identity: Changes in Mid-Adolescence to Emerging Adulthood. *Journal of Personality and Social Psychology*. 2024. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2024.104545>
60. Medaglia J. D. Flexible traversal through diverse brain states underlies executive function in normative neurodevelopment. 2015. DOI: <https://doi.org/10.48550/arXiv.1510.08780>
61. Monaco F. Reducing State and Trait Anxiety Through Art Therapy in Adolescents with Eating Disorders. *Journal of Clinical Medicine*. 2025. Vol. 14. DOI:10.3390/jcm140105298
62. Morris A. S., Hays-Grudo J. Character Strengths and Resilience in Adolescence. *Frontiers in Psychology*. 2024. DOI:10.3389/fpsyg.2024.12057798
63. Schnitker, S. A. On the Importance of Attending to Meaning: Character Strength Interventions in Adolescents Outside Schools. *Journal of Character Education*. 2024. DOI:10.1080/17439760.2024.2325460

64. Shields A. Person-Environment Fit and Adolescent Character: The Roles of Parenting and Peer Contexts. *Journal of Adolescence*. 2020. DOI:10.1016/j.adolescence.2020.08.007
65. Shiner R. L., Klimstra T. A., Denissen J. J. A., See A. Y. The development of narrative identity and the emergence of personality disorders in adolescence. *Development and Psychopathology*. 2021. Vol. 33(4). DOI:10.1017/S0954579420001268
66. Soto C. J. Personality Traits in Childhood and Adolescence: Structure, Development, and Outcomes. *Current Directions in Psychological Science*. Vol. 24 2015. DOI:10.1177/0963721415589345
67. Teicher M. H, Samson J.A. Annual research review: Enduring neurobiological effects of childhood abuse and neglect. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 2016. Vol. 57(3). P. 241–266. DOI: 10.1111/jcpp.12507
68. Tetzner J., Becker M., Bihler L.-M. Personality development in adolescence: Examining Big Five trait trajectories in differential learning environments. *European Journal of Personality*. 2022 Vol. 36(1). DOI:10.1177/08902070221121178.
69. Trommsdorff G. Development of agency and autonomous moral motivators: A comparison among cultures. *New Directions for Child and Adolescent Development*. 2017. DOI:10.1002/cad.20222
70. Updegraff K. A., Martins S. S. Family functioning and adolescent character development: A longitudinal study. *Journal of Family Psychology*. 2019. DOI:10.1037/fam0000494
71. Van den Akker A. L., Briley D. A., Grotzinger A. D., Tackett J. L. Adolescent Big Five Personality and Pubertal Development: Pubertal Hormone Concentrations and Self-Reported Pubertal Status. *Developmental Psychology*. 2022. Vol. 58(3). DOI:10.1037/dev0001403.
72. Van der Aar L. P. E., Branje S. J. T., Meeus W. How adolescent perspectives on relationships with parents change across the years: Disentangling

longitudinal changes from cultural differences. *Journal of Adolescence*. 2018. DOI:10.1016/j.adolescence.2017.11.008

73. Versitano S., Tesson S., Lee C.-W., Linnell S. Art Therapy with Children and Adolescents Experiencing Acute or Severe Mental Health Conditions: A Systematic Review. *Australian & New Zealand Journal of Psychiatry*. 2025. DOI:10.1177/00048674251361731

74. Yeager D. S. A Synergistic Mindsets Intervention Protects Adolescents' Stress Responses. *Nature*. 2022. DOI:10.1038/s41586-022-04907-7

75. Yeager D. S. Why Interventions to Influence Adolescent Behavior Often Fail but Could Succeed. *Perspectives on Psychological Science*. 2017. DOI:10.1177/1745691616689495

76. Zhang B. The effect of art therapy interventions to alleviate depressive symptoms among children and adolescents: A meta-analysis. 2025. *Journal of Affective Disorders*. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1807593225001073> (дата звернення: 29.09.2025).

77. Zhang L. A randomized control trial establishing the effectiveness of interactive television-based music, art, and poetry therapies in reducing symptoms of posttraumatic stress. *Journal of Affective Disorders*, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2023.115582>

78. Zhang X. Testing the Social-Emotional and Character Development Model: Relations with student mental health and academic outcomes. *Journal of School Psychology*. 2025. DOI:10.1016/j.jsp.2025.03.004

79. Zhou S. Effects of art therapy on psychological outcomes among children and adolescents: A systematic review. *BMC Complementary Medicine and Therapies*. 2025. DOI:10.1186/s12906-025-04866-2.

80. Ziyang L. Do You See My Growth? Two longitudinal studies on personality maturation and perceived growth in adolescence. *Journal of Research on Adolescence*. 2017. Vol. 67. P. 44-60. DOI:10.1111/jora.12345

ДОДАТКИ

Додаток А

Адаптований опитувальник за методикою Р. Плутчика – Г. Келлермана «Індекс життєвого стилю» для підлітків у форматі Google-форми чи онлайн-анкети
(відповіді: **так / ні**):

Інструкція:

Прочитай уважно кожне твердження. Якщо воно **характерне** для тебе – обери «**так**», якщо **нехарактерне** – обери «**ні**». Відповідай щиро – правильних чи неправильних відповідей немає. Всі відповіді залишаються анонімними.

1. Регресія (поведінка уникання, емоційна незрілість):

- 1.1. Коли мені важко – я хочу, щоб хтось мене пожалів.
- 1.2. У складних ситуаціях я часто починаю плакати.
- 1.3. Якщо мене критикують, я намагаюся образитися.
- 1.4. Я часто шукаю підтримку навіть у дрібницях.
- 1.5. Я відчуваю себе беззахисним перед труднощами.

2. Придушення (самоконтроль, емоційна стриманість):

- 2.1. Я намагаюся не показувати іншим свої емоції.
- 2.2. Навіть якщо мені боляче – я зберігаю спокій.
- 2.3. Я часто приховую свій гнів.
- 2.4. Мені легше мовчати, ніж ділитися своїми переживаннями.
- 2.5. Я вважаю, що сльози – це слабкість.

3. Проекція (приписування власних почуттів іншим):

- 3.1. Часто мені здається, що люди налаштовані проти мене.
- 3.2. Якщо щось не так – я думаю, що це через інших.
- 3.3. Я часто думаю, що мене не розуміють.
- 3.4. Іноді здається, що друзі мене спеціально ображають.
- 3.5. Мені важко повірити, що хтось справді до мене добре ставиться.

4. Ізоляція (емоційна відстороненість):

- 4.1. Я рідко ділюсь особистим навіть з близькими.
- 4.2. Мені легше переживати все самому.
- 4.3. Я уникаю говорити про свої проблеми.
- 4.4. Я часто відчуваю емоційно порожнім.
- 4.5. У важкі моменти я замикаюсь у собі.

5. Компартменталізація (розщеплення, протилежні судження):

- 5.1. Я можу одночасно любити людину і злитися на неї.
- 5.2. Я часто відчуваю суперечливі думки.
- 5.3. Я думаю одне, кажу інше, роблю третє.
- 5.4. Мені важко визначитись, що для мене правильно.
- 5.5. Я можу вести себе по-різному з різними людьми.

6. Раціоналізація (самовиправдання):

- 6.1. Навіть якщо я роблю щось неправильно – у мене є на це причина.
- 6.2. Я завжди можу пояснити свою поведінку.
- 6.3. Я часто думаю: «Інші зробили б так само».
- 6.4. Я виправдовую себе, навіть якщо мене звинувачують.
- 6.5. Я можу знайти логічне пояснення своїм вчинкам.

7. Заміщення (перенесення емоцій):

- 7.1. Якщо я сердитий на когось, зриваюсь на інших.
- 7.2. Коли мене щось дратує – я можу накричати на тих, хто не винен.
- 7.3. Я часто виливаю злість не на ту людину.
- 7.4. Якщо щось не вдається, я злось на оточення.
- 7.5. Іноді я сварюсь з близькими через проблеми в школі.

8. Заперечення (ігнорування проблем):

- 8.1. Я вважаю, що в мене немає серйозних проблем.
- 8.2. Я не думаю про погане – навіть коли все йде не так.
- 8.3. Я вірю, що якщо не зважати на проблему – вона зникне.
- 8.4. Я рідко визнаю, що помилився.
- 8.5. Я не вважаю себе емоційною людиною.

Примітка для обробки результатів:

За кожною шкалою підраховується кількість відповідей «так».

- 0–1 – низький рівень вираженості;
- 2–3 – середній (нормативний);
- 4–5 – високий рівень вираженості (потребує уваги).

**Адаптований варіант копінг-тесту Р. Лазаруса
(адаптація Т. Крюкової, Є. В. Куфтяк, М. С. Замишляєвої)
у вигляді опитувальника для підлітків (пубертатного віку)**

Інструкція:

Прочитай кожне твердження і обери варіант відповіді, який найбільше відповідає твоїй поведінці в складних або неприємних ситуаціях.

Варіанти відповіді:

- 0 – майже ніколи
- 1 – рідко
- 2 – іноді
- 3 – часто

1. Коли у мене проблеми, я намагаюся діяти рішуче.
2. Я стараюся не думати про проблему – просто відволікаюся.
3. Я контролюю свої емоції, щоб не показати їх іншим.
4. Я звертаюся за порадою до батьків, друзів чи вчителів.
5. Я визнаю, що частково сам(а) винен(на) у проблемі.
6. Я уникаю складної ситуації – краще зробити вигляд, що її немає.
7. Я складаю чіткий план, що робити далі.
8. Думаю, що все, що не робиться – на краще.
9. Я відкрито говорю, що мене щось дратує.
10. Я дивлюсь фільми, слухаю музику, щоб забути про проблему.
11. Я намагаюся тримати себе в руках, щоб уникнути конфлікту.
12. Я шукаю підтримку у тих, кому довіряю.
13. Я беру відповідальність за свої вчинки.
14. Я стараюся відкласти вирішення проблеми на потім.
15. Я намагаюся вирішити все поетапно, крок за кроком.
16. У всьому намагаюся побачити сенс або урок.
17. Я можу розізлитись і підвищити голос, коли щось іде не так.
18. Я йду погуляти, лягаю спати або їм щось смачне, щоб заспокоїтись.
19. Я намагаюся не показувати свою роздратованість.
20. Я говорю з близькими про те, що мене турбує.
21. Я обдумую, що зробив(ла) неправильно.
22. Я уникаю спілкування, коли щось не так.
23. Я шукаю практичне вирішення проблеми.
24. Думаю, що згодом усе налагодиться саме собою.
25. Я не стримуюсь – говорю або дію імпульсивно.

Примітка для обробки:

Тест включає 8 шкал по 3 твердження (кожна шкала — по 3–4 запитання), відповіді оцінюються в балах від 0 до 3. Після підрахунку балів по кожній шкалі визначається домінуюча стратегія подолання труднощів.

Додаток В

Адаптований опитувальник за методикою Т. Лірі (у адаптації Л. Собчик) у вигляді таблиці для використання в онлайн-форматі або роздруківці. Учасник обирає одну з чотирьох відповідей для кожного твердження:

№	Твердження	0	1	2	3
1	Я намагаюсь впливати на інших, коли працюємо разом.	☐	☐	☐	☐
2	Я беру ініціативу у спілкуванні з іншими.	☐	☐	☐	☐
3	Мені подобається давати поради іншим.	☐	☐	☐	☐
4	Я часто допомагаю іншим прийняти рішення.	☐	☐	☐	☐
5	Я намагаюсь організовувати спільні дії.	☐	☐	☐	☐
6	Я хочу бути авторитетом для інших.	☐	☐	☐	☐
7	Мені подобається бути лідером у компанії.	☐	☐	☐	☐
8	Інші часто дослухаються до моєї думки.	☐	☐	☐	☐
9	Я прагну довести, що маю власну точку зору.	☐	☐	☐	☐
10	Я часто думаю, що краще знаю, як треба діяти.	☐	☐	☐	☐
11	Мені важливо залишатися незалежним від інших.	☐	☐	☐	☐
12	Я не люблю, коли мені вказують, що робити.	☐	☐	☐	☐
13	Я завжди маю власну думку.	☐	☐	☐	☐
14	Мені подобається захищати свої інтереси.	☐	☐	☐	☐
15	Я прагну самостійно вирішувати свої проблеми.	☐	☐	☐	☐
16	Я не терплю втручання в мої справи.	☐	☐	☐	☐
17	Я часто різко реагую, коли хтось мене критикує.	☐	☐	☐	☐
18	Я легко дратуюсь, коли зі мною не погоджуються.	☐	☐	☐	☐
19	Мене часто дратують помилки інших.	☐	☐	☐	☐
20	Я вважаю, що люди навколо часто поведуться нерозумно.	☐	☐	☐	☐
21	Я не приховую своє роздратування.	☐	☐	☐	☐
22	Якщо потрібно – я можу бути грубим.	☐	☐	☐	☐
23	Я часто сперечаюсь, навіть якщо не правий.	☐	☐	☐	☐
24	Я вважаю, що багато людей заслуговують на сувору критику.	☐	☐	☐	☐
25	Я тримаю дистанцію з більшістю людей.	☐	☐	☐	☐
26	Мені не подобається, коли хтось занадто близько спілкується зі мною.	☐	☐	☐	☐
27	Я не люблю розповідати про себе.	☐	☐	☐	☐
28	Я довіряю тільки дуже обмеженому колу людей.	☐	☐	☐	☐
29	Я не люблю відкриватися навіть друзям.	☐	☐	☐	☐
30	Я насторожено ставлюсь до нових знайомств.	☐	☐	☐	☐
31	Я часто думаю, що інші хочуть мене використати.	☐	☐	☐	☐
32	Я відчуваю себе комфортно лише тоді, коли мене залишають у спокої.	☐	☐	☐	☐
33	Я часто погоджуюсь із думкою інших, навіть якщо вона мені не дуже близька.	☐	☐	☐	☐
34	Я схильний/схильна поступатися в суперечках.	☐	☐	☐	☐
35	Мені складно сказати “ні”.	☐	☐	☐	☐
36	Я часто почуваюсь винним, якщо відмовляю.	☐	☐	☐	☐

37	Мені важливо бути хорошим/хорошою для всіх.	☐	☐	☐	☐
38	Я легко підлаштовуюсь під інших.	☐	☐	☐	☐
39	Я уникаю конфліктів будь-якою ціною.	☐	☐	☐	☐
40	Я часто згоден/згодна на те, що мені не зовсім підходить.	☐	☐	☐	☐
41	Я звертаюсь до друзів чи близьких, коли мені важко.	☐	☐	☐	☐
42	Мені подобається підтримка з боку інших.	☐	☐	☐	☐
43	Я легко ділюсь з іншими своїми переживаннями.	☐	☐	☐	☐
44	Я часто шукаю допомоги у складних ситуаціях.	☐	☐	☐	☐
45	Мені важливо, щоб хтось був поруч і підтримував мене.	☐	☐	☐	☐
46	Я люблю отримувати схвалення.	☐	☐	☐	☐
47	Я часто звертаюсь до старших за порадою.	☐	☐	☐	☐
48	Я почуваюсь краще, коли хтось каже, що я все правильно зробив/зробила.	☐	☐	☐	☐
49	Я люблю допомагати іншим у вирішенні їхніх проблем.	☐	☐	☐	☐
50	Я завжди намагаюсь бути доброзичливим у спілкуванні.	☐	☐	☐	☐
51	Я часто підтримую інших, навіть коли вони не просять про це.	☐	☐	☐	☐
52	Мені подобається, коли інші відчують себе краще завдяки моїй участі.	☐	☐	☐	☐
53	Я прагну до спокійних, доброзичливих стосунків.	☐	☐	☐	☐
54	Я намагаюсь уникати грубості та образ у спілкуванні.	☐	☐	☐	☐
55	Мені приємно підтримувати інших словами чи вчинками.	☐	☐	☐	☐
56	Я охоче підтримую добру атмосферу в колективі.	☐	☐	☐	☐
57	Я допомагаю іншим без очікування подяки.	☐	☐	☐	☐
58	Я готовий/готова пожертвувати своїм часом заради інших.	☐	☐	☐	☐
59	Я вважаю, що важливо бути корисним для інших.	☐	☐	☐	☐
60	Я часто ставлю інтереси інших вище за свої.	☐	☐	☐	☐
61	Я підтримую тих, хто слабший або потребує допомоги.	☐	☐	☐	☐
62	Я прагну дбати про добробут інших.	☐	☐	☐	☐
63	Я готовий/готова зробити більше, ніж вимагається.	☐	☐	☐	☐
64	Я допомагаю, навіть якщо мені не зовсім зручно.	☐	☐	☐	☐

Інструкція для опрацювання:

- Сума балів за кожні **2 твердження** = одна шкала (1–8 тип).
- Наприклад:
 - Твердження 1 і 9 – **Авторитарний тип**
 - Твердження 2 і 10 – **Егоїстичний тип**
 - Твердження 3 і 11 – **Агресивний тип**
 - Твердження 4 і 12 – **Підозрілий тип**
 - Твердження 5 і 13 – **Підлеглий тип**
 - Твердження 6 і 14 – **Залежний тип**
 - Твердження 7 і 15 – **Доброзичливий тип**
 - Твердження 8 і 16 – **Альтруїстичний тип**

МОДИФІКОВАНИЙ ОПИТУВАЛЬНИК ДЛЯ ІДЕНТИФІКАЦІЇ ТИПІВ АКЦЕНТУАЦІЙ ХАРАКТЕРУ ПІДЛІТКІВ

(А. Лічко, С. Подмазін)

Інструкція. Кожен із вас хоче знати особливості свого характеру, принаймні, його найбільш яскраві риси. Знання характеру дозволяє керувати собою, краще взаємодіяти з людьми, орієнтуватися на певне коло професій. Адже характер — це основа особистості. Опитувальник допоможе вам визначити тип вашого характеру, його особливості.

Вам роздали аркуші запитань і відповідей. Прочитавши в аркуші запитань кожне твердження, вирішіть: типове, характерне воно для вас, чи навпаки. Якщо так, тоді підкресліть номер цього запитання в аркуші відповідей, а якщо ні, то просто пропустіть цей номер.

Що точнішими і щирішими будуть ваші відповіді, то повніше ви дізнаєтеся про свій характер.

Після того, як ви заповните аркуш відповідей, підрахуйте суму набраних вами балів у кожному рядку (один підкреслений номер — 1 бал). Проставте ці суми наприкінці кожного рядка в аркуші відповідей.

Аркуш запитань

1. У дитинстві я був веселим і невгамовним.
2. У молодших класах я любив школу, але потім вона стала для мене обтяжливою.
3. У дитинстві я був таким, як і зараз: мене легко було засмутити, але легко і заспокоїти, розвеселити.
4. Я часто почуваюся недобре.
5. У дитинстві я був вразливим і помисливим.
6. Я часто побоююся, що з моєю мамою може щось трапитися.
7. Мій настрій поліпшується, коли мене залишають самого.
8. У дитинстві я був примхливим і дратівливим.
9. У дитинстві я любив розмовляти і гратися з дорослими.
10. Вважаю, що найважливіше — попри все, якнайкраще провести будь-який день.
11. Я завжди дотримуюсь своїх обіцянок, навіть якщо це мені не вигідно.
12. Зазвичай у мене гарний настрій.
13. Тижні гарного фізичного стану змінюються в мене тижнями, коли і фізичний стан, і настрій погані.
14. Я легко переходжу від радості до смутку і навпаки.
15. Я часто млявий, нездужаю.
16. До спиртного я відчуваю відразу.
17. Уникаю вживати спиртне через поганий фізичний стан і головний біль.
18. Мої батьки не розуміють мене й іноді здаються чужими.
19. Я ставлюся обережно до незнайомих людей і мимоволі побоююся зла з їхнього боку.
20. Я не бачу в собі великих вад.

21. Від нотацій мені хочеться утекти подалі, але якщо не вдається, мовчки слухаю, думаю про інше.

22. Всі мої навички гарні й потрібні.

23. Мій настрій не змінюється з незначних причин.

24. Я часто прокидаюся з думкою про те, що сьогодні має бути зроблено.

25. Я дуже люблю своїх батьків, прихильний до них, але, буває, дуже ображаюся і навіть сварюся з ними.

26. Періодами я почуваюся бадьорим, періодами — розбитим.

27. Нерідко я соромлюся їсти при сторонніх.

28. Моє ставлення до майбутнього часто змінюється: то я буду наполеонівські плани, то все здається, мені безнадійним.

29. Я люблю займатися чимось цікавим на самоті.

30. Майже не буває, щоб незнайома людина одразу викликала в мене симпатію.

31. Люблю одяг модний і незвичний, що притягує погляди.

32. Найбільше люблю добре поїсти і відпочити.

33. Я дуже врівноважений, ніколи не дратуюсь і ні на кого не гніваюсь.

34. Я легко сходжуся з людьми у будь-якій обстановці.

35. Я погано витримую голод — швидко слабшаю.

36. Самотність я витримую легко, якщо вона не пов'язана з прикрощами.

37. У мене часто буває поганий, неспокійний сон.

38. Моя сором'язливість заважає мені потоваришувати з тими, з ким мені хотілося б.

39. Я часто тривожуся через різноманітні неприємності, що можуть статися у майбутньому, хоча приводу для цього немає.

40. Свої невдачі я переживаю сам і ні в кого не прошу допомоги.

41. Сильно переймаюся через зауваження й оцінки, що мене не задовольняють.

42. Зазвичай я вільно почуваюся з новими, незнайомими однолітками, у новому класі, таборі праці й відпочинку.

43. Як правило, я не готую уроків.

44. Я завжди говорю дорослим тільки правду.

45. Пригоди і ризик мене приваблюють.

46. До знайомих людей я швидко звикаю, незнайомі можуть мене дратувати.

47. Мій настрій прямо залежить від шкільних і домашніх справ.

48. Я часто стомлююся до кінця дня, до того ж так, що здається — не залишилося сил.

49. Я соромлюся незнайомих людей і боюся заговорити першим.

50. Я багато разів перевіряю, чи немає помилок у моїй роботі.

51. Мої приятелі помилково вважають, нібито я не хочу з ними дружити.

52. Іноді бувають дні, коли я без причини на всіх гніваюся.

53. Я можу сказати про себе, що маю гарну уяву.

54. Якщо вчитель не контролює мене на уроці, я майже завжди займаюся чимось стороннім.
55. Мої батьки ніколи не дратують мене своєю поведінкою.
56. Я можу легко організувати однолітків для роботи, ігор, розваг.
57. Я можу випереджати інших у міркуваннях, але не в діях.
58. Буває, що я сильно радію, а потім сильно засмучуюся.
59. Іноді я стаю примхливим і дратівливим, а незабаром шкодую про це.
60. Я надмірно вразливий і помисливий.
61. Я люблю бути першим там, де мене люблять, боротися ж за першість не люблю.
62. Я майже не буваю цілком відвертим як із приятелями, так і з рідними.
63. Розгнівавшись, я можу почати кричати, розмахувати руками, а іноді й битися.
64. Мені часто здається, що я, якщо захочу, зможу стати актором.
65. Мені здається, що тривожитися про майбутнє марно — все саме собою влаштується.
66. Я завжди справедливий у стосунках з учителями, батьками, друзями.
67. Я переконаний, що всі мої плани і бажання колись здійсняться.
68. Іноді бувають такі дні, що життя мені здається складнішим, аніж є насправді.
69. Досить часто мій настрій позначається на моїх вчинках.
70. Мені здається, що в мене багато вад і недоліків.
71. Мені буває важко, коли я згадую про свої маленькі помилки.
72. Часто всілякі міркування заважають мені довести почату справу до кінця.
73. Я можу вислухати критику і заперечення, але намагаюся все зробити по-своєму.
74. Іноді я можу так розлютитися на кривдника, що мені важко втриматися, щоб одразу не побити його.
75. Я практично ніколи не відчуваю сорому і не буваю сором'язливим.
76. Не відчуваю потягу до занять спортом або фізкультурою.
77. Я ніколи не говорю про інших погано.
78. Люблю всілякі пригоди, охоче йду на ризик.
79. Іноді мій настрій залежить від погоди.
80. Нове мені приємне, якщо обіцяє щось гарне.
81. Життя здається мені дуже важким.
82. Я часто відчуваю страх перед вчителями і керівництвом школи.
83. Закінчивши роботу, я довго хвилююся, що міг зробити щось неправильно.
84. Мені здається, що інші мене не розуміють.
85. Я часто засмучуюся через те, що, розсердившись, наговорив зайвого.
86. Я завжди зумію знайти вихід із будь-якої ситуації.
87. Люблю замість шкільних занять сходити в кіно або просто прогуляти уроки.

88. Я ніколи не брав удома нічого без дозволу.
89. При невдачі я можу посміятися із себе.
90. У мене бувають періоди підйому, захоплень, ентузіазму, а потім може наступити спад, апатія до усього.
91. Якщо мені щось не вдається, я можу впасти у розпач і втратити надію.
92. Заперечення і критика мене дуже засмучують, якщо вони різкі і грубі за формою, навіть коли стосуються дрібниць.
93. Іноді я можу розплакатися, якщо читаю сумну книжку або дивлюся сумний фільм.
94. Я часто сумніваюся у слушності своїх вчинків і рішень.
95. Часто в мене виникає почуття, що я виявився непотрібним, зайвим.
96. Зіштовхнувшись із кривдою, я обурююся і одразу ж виступаю проти неї.
97. Мені подобається бути в центрі уваги, наприклад, розповідати різні смішні історії.
98. Вважаю, що найкраще провести час — це нічого не робити, просто відпочивати.
99. Я ніколи не спізнююся у школу чи ще кудись.
100. Мені неприємно залишатися довго на одному місці.
101. Іноді я так засмучуюся через сварку з учителем або однолітками, що не можу йти до школи.
102. Я не вмю командувати іншими людьми.
103. Іноді мені здається, що я важко і небезпечно хворий.
104. Не люблю всіляких небезпечних і ризикованих пригод.
105. У мене часто виникає бажання перевірити ще раз роботу, яку я щойно виконав.
106. Я боюся, що у майбутньому можу залишитися самотнім.
107. Я охоче вислуховую настанови, які стосуються мого здоров'я.
108. Я завжди висловлюю свою думку, коли щось обговорюється в класі.
109. Вважаю, що ніколи не треба відриватися від колективу.
110. Питання, пов'язані зі статтю і любов'ю, мене зовсім не цікавлять.
111. Завжди вважав, що задля цікавої, привабливої справи усіма правилами можна знехтувати.
112. Мені іноді бувають неприємні свята.
113. Життя навчило мене не бути занадто відвертим, навіть із друзями.
114. Я їм мало, іноді довго не їм узагалі нічого.
115. Я дуже люблю насолоджуватися красою природи.
116. Ідучи з будинку, лягаючи спати, я завжди перевіряю, чи вимкнені газ, електроприлади, чи замкнені двері.
117. Мене приваблює тільки те нове, що відповідає моїм принципам та інтересам.
118. Якщо в моїх невдачах хтось винний, я не залишаю його без покарання.
119. Якщо я когось не шаную, мені вдається поводитися з ним так, що він цього не помічає.
120. Найкраще проводити час у різноманітних розвагах.

121. Мені подобаються всі шкільні предмети.
122. Я часто буваю ватажком в іграх.
123. Я легко витримую біль і фізичні страждання.
124. Я завжди намагаюся стримуватися, коли мене критикують або коли мені заперечують.
125. Я занадто недовірливий, тривожуся через будь-що, особливо через своє здоров'я.
126. Я рідко буваю безтурботним і веселим.
127. Я часто загадую собі різноманітні прикмети і намагаюся їх дотримуватися, щоб усе було добре.
128. Я не прагну брати участь у житті школи і класу.
129. Іноді я роблю швидкі, необдумані вчинки, про які потім шкодую.
130. Не люблю заздалегідь розраховувати усі витрати, легко беру в борг, навіть якщо знаю, що до обіцяного терміну віддати гроші буде важко.
131. Навчання мене обтяжує, і якби не примушували, я б узагалі не вчився.
132. У мене ніколи не було таких думок, які потрібно було б приховувати від інших.
133. У мене часто буває настільки гарний настрій, що запитують, чому я такий веселий.
134. Іноді в мене настрої буває настільки поганим, що я починаю думати про смерть.
135. Найменші прикрощі занадто засмучують мене.
136. Я швидко втомлююся на уроках і стаю розгубленим.
137. Іноді я дивуюся грубості і невихованості хлопців.
138. Вчителі вважають мене акуратним і старанним.
139. Часто мені приємніше розмірковувати наодинці, ніж проводити час у гучній компанії.
140. Мені подобається, коли мені підпорядковуються.
141. Я міг би вчитися значно краще, але наші вчителі і школа не сприяють цьому.
142. Не люблю займатися справою, яка потребує зусиль і терпіння.
143. Я ніколи нікому не бажав поганого.

Примітка. В аркуші відповідей (див. таблицю, у правому крайньому стовпчику) МЧД — мінімальне діагностичне число, досягнення або переважання якого означає наявність акцентуації. Позначення типів акцентуацій характеру (ТА):

- Г — гіпертимний;
- Ц — циклоїдний;
- Л — лабільний;
- А — астено-невротичний;
- С — сензитивний;
- Т — тривожно-педантичний;
- І — інтровертований;
- З — збудливий;

Д — демонстративний;

Н — нестійкий;

К — контрольний бал, перевищення якого робить результати тестування менш достовірними.

ТА	Номер твердження													Сума балів	МЧД
Г	1	12	23	34	45	56	67	78	89	100	111	122	133		10
Ц	2	13	24	35	46	57	68	79	90	101	112	123	134		8
Л	3	14	25	36	47	58	69	80	91	102	113	124	135		9
А	4	15	26	37	48	59	70	81	92	103	114	125	136		8
С	5	16	27	38	49	60	71	82	93	104	115	126	137		8
Т	6	17	28	39	50	61	72	83	94	105	116	127	138		9
І	7	18	29	40	51	62	73	84	95	106	117	128	139		9
З	8	19	30	41	52	63	74	85	96	107	118	129	140		9
Д	9	20	31	42	53	64	75	86	97	108	119	130	141		9
Н	10	21	32	43	54	65	76	87	98	109	120	131	142		10
К	11	22	33	44	55	66	77	88	99	110	121	132	143		4