МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

ФАКУЛЬТЕТ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ
КАФЕДРА ПСИХОЛОГІЇ

**КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА МАГІСТРА**

на тему: **ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ВПЕВНЕНОСТІ У СОБІ В ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ**

Виконала: студентка ІІ курсу,
групи 7.С4.25-1-з
спеціальності С4– Психологія
освітньо-професійної програми: Психологія
Арабаджі Вікторія В'ячеславівна
Керівник: в.о. зав. кафедри, д-р пед. наук,
професор кафедри акторської майстерності
Локарєва Г.В.
Рецензент: д-р психол. наук, професор
кафедри психології Ткалич М.Г.

Запоріжжя – 2026

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Факультет соціальної педагогіки та психології
Кафедра психології
Рівень вищої освіти другий (магістерський)
Спеціальність С4 Психологія
Освітньо-професійна програма Психологія

**ЗАТВЕРДЖУЮ**
в.о. завідувача кафедри психології
канд. психол. наук, доцент Н.О. Губа
_____
«____»_____2026 р.

**З А В Д А Н Н Я**

НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ СТУДЕНТЦІ

Арабаджі Вікторії В'ячеславівні

1. Тема роботи: Психологічні особливості розвитку впевненості у собі в підлітковому віці

керівник роботи Локарєва Г.В., в.о. зав. кафедри, д-р пед. наук, професор кафедри акторської майстерності

затверджена наказом ЗНУ від «25» вересня 2026 року № 1323-с

2. Термін подання студентом роботи: ___21.10.2026_____

3. Вихідні дані до роботи: аналіз наукової літератури, матеріали практик

4. Зміст розрахунково-пояснювальної записки: розкрити теоретичні підходи до розуміння сутності та структури впевненості у собі як властивості особистості; виявити вікові та психофізіологічні особливості розвитку особистості в підлітковому віці; з’ясувати психологічні детермінанти та чинники становлення впевненості у собі в підлітковому віці; експериментально дослідити стан та ґендерні особливості впевненості у собі підлітків на констатувальному етапі дослідження; обґрунтувати, розробити та апробувати тренінгову програму розвитку впевненості у собі в підлітковому віці та здійснити оцінювання її ефективності.

5. Перелік графічного матеріалу: 5 рисунків, 19 таблиць.

6. Консультанти розділів роботи

| Розділ | Прізвище, ініціали та посада консультанта | Підпис, дата | |
|---|---|---|---|
| | | Завдання видав | Завдання прийняв |
| Вступ | Локарєва Г.В., професор | | |
| Розділ 1 | Локарєва Г.В., професор | | |
| Розділ 2 | Локарєва Г.В., професор | | |
| Висновки | Локарєва Г.В., професор | | |

7. Дата видачі завдання: _____2026 рік_____

**КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН**

| № з/п | Назва етапів кваліфікаційної роботи | Строк виконання етапів роботи | Примітка |
|---|---|---|---|
| 1 | Збір та систематизація матеріалу | січень –лютий 2026 р. | Виконано |
| 2 | Робота над вступом | березень 2026 р. | Виконано |
| 3 | Робота над першим розділом | квітень-травень 2026 р. | Виконано |
| 4 | Робота над другим розділом | липень-серпень 2026 р. | Виконано |
| 6 | Написання висновків | вересень 2026 р. | Виконано |
| 7 | Передзахист | жовтень 2026 р. | Виконано |
| 8 | Нормоконтроль | листопад 2026 р. | Виконано |

Студент _____ В. В. Арабаджі

Керівник роботи _____ Г. В. Локарєва

**Нормоконтроль пройдено**
**Нормоконтролер** _____ А. О. Неманежина

# РЕФЕРАТ

Кваліфікаційна робота магістра: 99 сторінок, 5 рисунків, 19 таблиць, 65 джерел, 4 додатки.

Об’єкт дослідження – впевненість у собі як психологічний феномен.

Предмет дослідження – психологічні особливості розвитку впевненості у собі в підлітковому віці.

Гіпотеза дослідження: в основу дослідження було покладено припущення про те, що впевненість у собі в підлітковому віці зумовлюється ґендерними особливостями, а її оптимізація можлива шляхом цілеспрямованого впливу на структурні компоненти цієї властивості за допомогою спеціально розробленої тренінгової програми.

Мета дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні й експериментальному дослідженні психологічних особливостей розвитку впевненості у собі в підлітковому віці та створенні програми її оптимізації.

Методи дослідження: теоретичні: аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, систематизація; емпіричні: тест «Упевненість у собі»; методика діагностики самооцінки в модифікації; тест-опитувальник самоефективності, тест мотивації досягнення успіху та уникнення невдач; математично-статистичні.

Практичне значення одержаних результатів дослідження полягає в розробці, апробації та впровадженні тренінгової програми розвитку впевненості у собі в підлітковому віці, яка може безпосередньо використовуватися шкільними психологами, фахівцями центрів соціальних служб та педагогами для оптимізації особистісного розвитку підлітків.

ВПЕВНЕНІСТЬ У СОБІ, ПІДЛІТКОВИЙ ВІК, САМООЦІНКА, САМОЕФЕКТИВНІСТЬ, МОТИВАЦІЯ ДОСЯГНЕННЯ, АСЕРТИВНІСТЬ, ТРЕНІНГ, ҐЕНДЕРНІ ОСОБЛИВОСТІ.

# SUMMARY

Arabadzhi V. V. Psychological Features of Self-Confidence Development in Adolescence.

The qualifying work consists of Introduction, 2 Chapters, Conclusion, References (65 items, 6 of foreign origin), 4 appendixes. The qualifying work volume is 124 pages long, 99 of them – main text. There are 19 tables and 5 illustrations.

The current stage of Ukrainian society's development – characterized by global sociocultural shifts, prolonged periods of crisis, and large-scale educational reform – places heightened demands on the personal potential of the younger generation. A priority for the "New Ukrainian School" and educational psychological services is the cultivation of individuals who are independent, proactive, harmoniously developed, and psychologically resilient. In this context, self-confidence emerges as a crucial, fundamental attribute that directly influences students' successful socialization, interpersonal interactions, emotional well-being, resilience, and academic performance.

The aim of the study is to provide a theoretical rationale for and experimentally investigate the psychological characteristics of self-confidence development during adolescence, as well as to create a program for its optimization.

The research tasks:

- to examine theoretical approaches to understanding the essence and structure of self-confidence as a personality trait;

- to identify the age-related and psychophysiological characteristics of personality development during adolescence;

- to determine the psychological determinants and factors involved in the formation of self-confidence in adolescence;

- to experimentally investigate the state and gender-related aspects of adolescent self-confidence during the baseline stage of the study;

- to substantiate, develop, and pilot a training program for fostering self-confidence in adolescence, as well as to evaluate its effectiveness.

The object of the study is self-confidence as a psychological phenomenon.

The subject of the study is the psychological characteristics of self-confidence development during adolescence.

The research hypothesis is based on the assumption that self-confidence in adolescence is influenced by gender-related factors and that it can be optimized through targeted intervention addressing the structural components of this trait using a specially designed training program.

Chapter 1 “Theoretical foundations of the study of self-confidence in adolescence” the concept of self-confidence as a psychological personality trait is examined; age-related and psychophysiological characteristics of personality development during adolescence are identified; and the psychological determinants and factors involved in the formation of self-confidence in adolescence are explored.

Part 2 “Empirical study of the psychological characteristics of self-confidence development in adolescents” the results of the initial assessment stage of the study are analyzed; a training program for developing self-confidence in adolescence is substantiated, designed, and implemented; and the effectiveness of the self-confidence development training program for adolescents is evaluated.

The research findings may be incorporated into university courses on developmental, educational, and practical psychology, as well as into professional development programs for educators.

*Key words*: self-confidence, adolescence, self-esteem, self-efficacy, achievement motivation, assertiveness, training, gender differences.

**ЗМІСТ**

ВСТУП 8
РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ВПЕВНЕНОСТІ У СОБІ В ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ 12
1.1 Поняття впевненості у собі як психологічна властивість особистості та її структура 12
1.2 Вікові та психофізіологічні особливості розвитку особистості в підлітковому віці 25
1.3 Психологічні детермінанти та чинники становлення впевненості у собі в підлітковому віці 36
РОЗДІЛ 2 ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ РОЗВИТКУ ВПЕВНЕНОСТІ У СОБІ В ПІДЛІТКІВ….. 48
2.1 Організація та методи емпіричного дослідження впевненості у собі підлітків 48
2.2 Аналіз та інтерпретація результатів констатувального етапу дослідження 56
2.3 Обґрунтування, розробка та впровадження тренінгової програми розвитку впевненості у собі в підлітковому віці 75
2.4 Оцінка ефективності тренінгової програми розвитку впевненості у собі в підлітковому віці 84
ВИСНОВКИ 96
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ 100
ДОДАТКИ 106

# ВСТУП

Сучасний етап розвитку українського суспільства, що характеризується глобальними соціокультурними змінами, тривалими кризовими періодами та масштабним реформуванням системи освіти, висуває підвищені вимоги до особистісного потенціалу підростаючого покоління. Пріоритетним завданням Нової української школи та психологічної служби в закладах освіти стає виховання самостійної, ініціативної, гармонійно розвиненої та психологічно стійкої особистості. У цьому аспекті особливого значення набуває впевненість у собі як базове інтегральне утворення, що безпосередньо впливає на успішність соціалізації, міжособистісну взаємодію, емоційне благополуччя, життєстійкість та ефективність навчальної діяльності здобувачів освіти.

Підлітковий вік є критичним, сенситивним і багато в чому переломним етапом у процесі становлення особистості. Кардинальні психофізіологічні зміни, зміна провідного типу діяльності (перехід до інтимно-особистісного спілкування), прагнення до емансипації та інтенсивне формування «Я-концепції» часто супроводжуються гострими внутрішніми кризами, нестабільністю самооцінки та виникненням стійкого почуття невпевненості. Деструктивні прояви невпевненості у собі в підлітковому віці тягнуть за собою низку негативних наслідків: психосоціальну дезадаптацію, підвищену тривожність, фрустрованість, труднощі у взаєминах з однолітками та педагогами, а також суттєве зниження пізнавального інтересу, самоповаги й мотивації до досягнення успіху.

Феномен впевненості у собі та суміжні з ним поняття (самовпевненість, самооцінка, самоефективність, локус контролю) мають тривалу історію дослідження в закордонній та вітчизняній психологічній науці.

У межах західної психологічної думки вивчення впевненості та самоефективності пов'язане з біхевіористичним та когнітивно-поведінковим напрямами, зокрема у працях А. Бандури (теорія самоефективності),

А. Салтера та Д. Вольпе (концепція впевненої поведінки / асертивності), а також Е. Еріксона (формування его-ідентичності та подолання нормативної кризи підліткового віку). Питання позитивного самосприйняття та самоактуалізації, що тісно пов'язані із впевненістю, детально аналізувалися представниками гуманістичного напряму – К. Роджерсом та А. Маслоу.

Особливу цінність для нашого дослідження становлять здобутки українських науковців. Теоретико-методологічні засади розвитку особистості підлітка, її самосвідомості та емоційно-вольової сфери закладено в працях Г. Костюка, С. Максименка, І. Беха, М. Боришевського. Специфіку становлення «Я-концепції», самооцінки та самосприйняття у підлітковому та юнацькому віці ґрунтовно досліджували Т. Титаренко, О. Кононко, П. Чамата. Проблеми міжособистісної взаємодії підлітків та впливу мікросоціуму на їхню впевненість висвітлено у роботах В. Татенка, Н. Чепелєвої та М. Папучі. Останнім часом прикладні аспекти формування асертивності та впевненої поведінки через активні методи навчання (тренінги) активно розробляються у працях сучасних дослідників, таких як О. Бондаренко, Н. Пов’якель та інші.

Попри наявність наукових праць, присвячених самосвідомості підлітків, питання розвитку їхньої впевненості у собі в межах психологічного супроводу потребує додаткового опрацювання. Сучасні реалії вимагають адаптації наявних психологічних інструментів до умов змішаного навчання та загального стресового фону, в якому перебувають українські здобувачі освіти. Відтак, гостра практична потреба закладів освіти у прикладних програмах психологічної підтримки та необхідність оптимізації особистісного розвитку підлітків зумовлюють актуальність теми магістерської роботи: «Психологічні особливості розвитку впевненості у собі в підлітковому віці».

Об’єкт дослідження – впевненість у собі як психологічний феномен.

Предмет дослідження – психологічні особливості розвитку впевненості у собі в підлітковому віці.

Мета дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні й експериментальному дослідженні психологічних особливостей розвитку впевненості у собі в підлітковому віці та створенні програми її оптимізації.

Гіпотеза - в основу дослідження було покладено припущення про те, що впевненість у собі в підлітковому віці зумовлюється ґендерними особливостями, а її оптимізація можлива шляхом цілеспрямованого впливу на структурні компоненти цієї властивості за допомогою спеціально розробленої тренінгової програми.

Завдання дослідження:

1. Розкрити теоретичні підходи до розуміння сутності та структури впевненості у собі як властивості особистості.
2. Виявити вікові та психофізіологічні особливості розвитку особистості в підлітковому віці.
3. З’ясувати психологічні детермінанти та чинники становлення впевненості у собі в підлітковому віці.
4. Експериментально дослідити стан та ґендерні особливості впевненості у собі підлітків на констатувальному етапі дослідження.
5. Обґрунтувати, розробити та апробувати тренінгову програму розвитку впевненості у собі в підлітковому віці та здійснити оцінювання її ефективності.

Методи дослідження:

- теоретичні: аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, систематизація науково-психологічної літератури за темою дослідження для з'ясування стану розробки проблеми й визначення понятійно-категоріального апарату роботи;
- емпіричні: тест «Упевненість у собі»; методика діагностики самооцінки в модифікації; тест-опитувальник самоефективності, тест мотивації досягнення успіху та уникнення невдач;
- математично-статистичні: якісний та кількісний аналіз емпіричних даних; t-критерій Стьюдента для порівняння показників хлопців і дівчат, а також результатів експериментальної та контрольної груп до і після тренінгової програми.

Наукова новизна та теоретичне значення

- уточнено зміст поняття «впевненість у собі» і науково-теоретичні погляди щодо структури та особливостей розвитку впевненості в підлітковому віці;

- поглиблено уявлення про ґендерні відмінності у структурі підліткової впевненості; зокрема, визначено, що у дівчат невпевненість пов'язана з неприйняттям власного тіла та зовнішності, а у хлопців – із труднощами у спілкуванні та браком ініціативи;

- визначено й охарактеризовано критерії впевненості у собі в підлітковому віці (когнітивний, емоційно-ціннісний та поведінково-регулятивний), а також показники їхнього розвитку (самоефективність, адекватність самооцінки, соціальна сміливість, комунікативна ініціатива та мотивація досягнення успіху).

Практичне значення одержаних результатів дослідження полягає в розробці, апробації та впровадженні тренінгової програми розвитку впевненості у собі в підлітковому віці, яка може безпосередньо використовуватися шкільними психологами, фахівцями центрів соціальних служб та педагогами для оптимізації особистісного розвитку підлітків.

Матеріали дослідження можуть бути включені до навчальних курсів із вікової, педагогічної та практичної психології для студентів вищих навчальних закладів, а також до програм підвищення кваліфікації педагогічних працівників.

Апробація дослідження. Основні положення наукової роботи представлено в збірнику наукових праць студентів, аспірантів, докторантів і молодих вчених «Молода наука-2026» (м. Запоріжжя, 20-24 квіт., 2026 р.); тема «Психологічні особливості розвитку впевненості у собі в підлітковому віці».

# РОЗДІЛ 1
# ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ВПЕВНЕНОСТІ У СОБІ В ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

## 1.1 Поняття впевненості у собі як психологічна властивість особистості та її структура

У сучасній психологічній науці вивчення внутрішнього потенціалу особистості, її здатності до самореалізації та ефективної взаємодії із соціумом посідає центральне місце. Однією з ключових особистісних властивостей, що забезпечує успішність життєдіяльності, гармонійний розвиток та збереження ментального здоров'я людини, є впевненість у собі. Ця властивість визначає не лише характер ставлення індивіда до власних можливостей, а й безпосередньо впливає на вибір життєвих стратегій, рівень домагань та специфіку подолання кризових ситуацій. Розуміння природи цього утворення вимагає ретельного ретроспективного аналізу, оскільки еволюція поглядів на сутність упевненості у собі пройшла тривалий шлях теоретичного осмислення в межах провідних світових та вітчизняних психологічних шкіл.

Історично першим напрямом, який звернувся до операціоналізації та практичного дослідження цього феномену, став поведінковий (біхевіоральний) підхід. У межах класичного біхевіоризму впевненість у собі розглядалася переважно через призму сформованих поведінкових навичок, реакцій на зовнішні стимули та успішності адаптації індивіда до середовища. Фундаментальним у цьому контексті є внесок А. Бандури, який розробив теорію самоефективності й зазначив, що упевненість безпосередньо залежить від віри людини в індивідуальну спроможність успішно виконати певні дії чи впоратися з конкретними завданнями [60]. Своєю чергою, А. Салтер акцентував на експресивних складниках життєдіяльності індивіда,

ототожнюючи впевнену поведінку з асертивністю – здатністю особистості відкрито, чесно й конструктивно відстоювати власні права, межі та почуття, не вдаючись до проявів агресії чи маніпуляцій щодо оточення [65]. Таким чином, біхевіоральна школа заклала розуміння впевненості як чітко структурованого комплексу поведінкових умінь, які забезпечують ефективну взаємодію з соціумом.

Якісно інше бачення впевненості у собі запропонували представники гуманістичного напряму, які перенесли фокус уваги із зовнішніх поведінкових проявів на внутрішні ціннісно-смислові структури особистості. Вони пов'язували впевненість із глибинними процесами самоактуалізації, конгруентності та автентичності. К. Роджерс зазначав, що впевненість є природним результатом формування позитивного, цілісного та гнучкого образу «Я», за якого людина починає глибоко довіряти власному життєвому досвіду, безумовно приймає свої сильні та слабкі сторони й звільняється від нав'язливої потреби в постійному зовнішньому схваленні [64]. Цей погляд узгоджується із позицією Н. Брандена, який розглядає впевненість крізь призму самоповаги та базового переконання людини у своїй правомірності бути щасливою, здатності думати, розуміти та ефективно долати життєві виклики [61]. У гуманістичній парадигмі упевненість постає як глибоке самоприйняття та віра у власні внутрішні сили, що дають людині змогу залишатися собою за будь-яких зовнішніх обставин.

Розвиток когнітивної психології дозволив інтегрувати поведінковий та внутрішньоособистісний підходи, змістивши акцент на ментальні репрезентації досвіду та когнітивні схеми індивіда. З погляду когнітивного підходу, впевненість у собі трактується як система переконань суб'єкта щодо власної ефективності, індивідуальних ресурсів та когнітивної оцінки життєвих ситуацій. Особливе значення тут мають праці К. Двек, яка довела, що рівень упевненості та успішності особистості детермінується її установками: ментальна установка на розвиток формує стійку впевненість у спроможності подолати труднощі шляхом зусиль та навчання, тоді як

установка на даність блокує активність [62]. На думку представників когнітивної школи, впевненість базується на раціональному аналізі своїх можливостей та відсутності деструктивних переконань, що обмежують життєдіяльність особистості.

Психоаналітична традиція, що історично передувала гуманістичним та когнітивним моделям, розглядала дефіцит або деформацію впевненості у собі як наслідок неусвідомлюваних внутрішніх конфліктів особистості або травматичного дитячого досвіду взаємодії із соціальним оточенням. Засновник індивідуальної психології А. Адлер запропонував концепцію, згідно з якою формування упевненості безпосередньо пов'язане з базовим прагненням індивіда подолати первинне почуття слабкості й незахищеності. Відповідно до його поглядів, компенсація почуття неповноцінності виступає рушійною силою розвитку особистості, трансформуючись у волю крізь зрілість, успіх та соціальну інтеграцію, що зрештою забезпечує становлення стійкої впевненості у власних силах [37].

Сучасний етап розвитку психологічної науки в Україні характеризується переосмисленням світового досвіду та розробкою цілісних, системно-суб'єктних концепцій упевненості у собі. Вітчизняні науковці відійшли від однобічного трактування цього феномену, розглядаючи його як інтегральну, системну властивість особистості, що має складну багаторівневу структуру. Видатний український психолог М. Боришевський розглядає становлення особистісних якостей крізь призму розвитку суб'єктності та самосвідомості як вищих регуляторів життєдіяльності індивіда [7]. Учений наголошує, що впевненість є проявом внутрішньої активності суб'єкта, який здатен самостійно визначати життєві цілі й нести за них відповідальність, а її підтримання безпосередньо пов'язане з розвитком самоконтролю та психологічної стійкості [8].

Вагомий внесок у розуміння структури та генезису особистісних якостей зробив І. Бех, який обґрунтував теоретико-технологічні засади особистісно орієнтованого підходу [3]. У своїх працях він детально аналізує

категорію ставлення як фундаментальний чинник, що детермінує розбудову образу «Я» особистості та визначає характер її взаємодії зі світом. Згідно з його концепцією, впевненість у собі формується у просторі виховання як вища особистісна цінність, що базується на самосвідомості, духовності, усвідомленні власного «Я» та здатності до самовдосконалення [5].

Окреме місце в українській психологічній науці посідають дисертаційні та монографічні дослідження, безпосередньо присвячені упевненості у собі як самостійному предмету вивчення. Зокрема, Л. Глушко визначає впевненість у собі як стійку інтегральну якість особистості, що виявляється в упевненій поведінці, адекватній самооцінці та здатності до саморегуляції. На основі емпіричного аналізу дослідниця виділяє комплекс внутрішніх та зовнішніх чинників, що взаємодіють між собою та зумовлюють динаміку розвитку цієї якості на різних вікових етапах [16]. Своєю чергою, С. Мельничук досліджує сутність, критерії та структурні компоненти впевненості, визначаючи її як складне психологічне утворення, що опосередковує успішність соціалізації. Автор доводить, що впевненість інтегрує в собі когнітивні, емоційні та поведінкові параметри особистісної активності [36].

Глибокий теоретико-методологічний аналіз детермінант розвитку впевненості у собі здійснила О. Хомчук, яка зазначає, що ця якість є системним утворенням, формування якого тісно пов'язане з процесами особистісної рефлексії та автономії особистості. Досліджуючи внутрішню архітектоніку даного феномену, авторка виокремлює специфічні особистісні детермінанти, що забезпечують перехід від ситуативної впевненості до стійкої риси характеру. У своєму дисертаційному дослідженні науковиць доводить, що гармонійний розвиток упевненості у собі виступає надійним предикатором успішної життєдіяльності та міжособистісної взаємодії [56].

Узагальнюючи напрацювання вітчизняної психологічної думки, можна констатувати, що впевненість у собі виступає інтегральним регулятором життєдіяльності індивіда, який безпосередньо впливає на його адаптаційний

потенціал та соціальну траєкторію. С. Кондратюк розглядає впевненість як базову передумову життєвої успішності особистості в умовах сучасного трансформаційного суспільства [29]. Ця властивість тісно пов'язана зі здатністю людини до саморегуляції власної діяльності та мислення, що ґрунтовно доведено у дослідженнях Н. Пов'якель [43]. Б. Прядко визначає впевненість у собі як фундаментальну внутрішню передумову, що активізує прагнення особистості до досягнення успіху та нівелює страх перед можливими невдачами [45]. Своєю чергою, Т. Титаренко підкреслює значення впевненості як важливого компонента психологічного здоров'я особистості, що забезпечує життєстійкість та здатність до самодопомоги в умовах тривалих життєвих криз [53].

Синтез теоретичних положень зарубіжних та українських дослідників дозволяє сформулювати авторське розуміння цього феномену. Під впевненістю у собі ми розуміємо стійку інтегральну властивість особистості, що характеризується позитивним оцінюванням власних умінь, навичок та можливостей для досягнення значущих цілей, а також виявляється у самостійності, психологічній стійкості та асертивній поведінці в міжособистісній взаємодії. Це внутрішнє утворення базується на гармонійному поєднанні усвідомлення індивідуального потенціалу, емоційного самоприйняття та готовності до активної самореалізації в умовах мінливого соціального середовища.

Таким чином, еволюційний шлях становлення поняття впевненості у собі в психологічній науці демонструє поступовий перехід від фіксації виключно зовнішніх поведінкових паттернів до розуміння її як глибокої, системної, інтегральної властивості особистості. У сучасних дослідженнях українських науковців упевненість у собі трактується як складне утворення, яке синтезує в собі результати самопізнання, позитивне емоційне ставлення до власних ресурсів та асертивну поведінкову стратегію, що забезпечує ефективне функціонування особистості в соціумі.

У межах теоретичного обґрунтування досліджуваної проблеми важливого наукового значення набуває чітка й детальна диференціація концептуального понятійно-категоріального апарату. У сучасній науковій літературі та повсякденній психологічній практиці досить часто спостерігається тенденція до необґрунтованого ототожнення, синонімічного використання або взаємозаміни понять «впевненість у собі», «самооцінка» та «самоефективність», що неминуче призводить до розмивання меж безпосереднього предмета дослідження й суттєво ускладнює процес емпіричного вимірювання цих феноменів. Попри наявність очевидних спільних змістовних ліній, генетичного зв'язку та глибокої взаємодетермінації, зазначені психологічні явища відбивають принципово різні рівні, пласти та зрізи функціонування самосвідомості особистості. Системний теоретико-методологічний аналіз їхнього співвідношення дає змогу виявити унікальну специфіку кожного утворення, визначити їхні функціональні межі й переконливо довести, що саме впевненість у собі є базовою, фундаментальною інтегральною властивістю індивіда.

Центральним архітектонічним ядром самосвідомості особистості, навколо якого розгортається вся її рефлексивна та пізнавальна активність, традиційно вважається самооцінка. У фундаментальних роботах вітчизняних психологів, зокрема В. Баранника, самооцінка дефініціюється як стійке оцінне ставлення особистості до самої себе, власних якостей, фізичних, інтелектуальних і психічних можливостей, а також до результатів своєї предметної діяльності [2]. Вона виконує насамперед когнітивно-регулятивну функцію і є внутрішнім продуктом постійного порівняння реального образу «Я» з ідеальними критеріями, суб'єктивними цінностями чи засвоєними суспільними стандартами. Самооцінка за своєю гносеологічною природою констатує і фіксує певний факт: «який я є» у власних очах на поточний момент, наскільки я відповідаю внутрішнім або зовнішнім очікуванням, та який саме рівень цінності й значущості я собі присвоюю.

На відміну від статично-оцінної, констатувальної та ретроспективної природи самооцінки, концепт самоефективності, розроблений та обґрунтований у межах соціально-когнітивної теорії А. Бандури, має виражений прагматичний, динамічний та ситуативно-специфічний характер. Самоефективність визначається як усвідомлена віра людини у власну спроможність успішно виконати конкретну дію, мобілізувати ресурси або впоратися з чітко окресленим завданням у певній вузькій сфері діяльності чи в специфічних умовах [60]. Це переважно когнітивний конструкт, який моделює суб'єктивні очікування результату від майбутньої активності й відповідає на конкретний внутрішній запит: «я вірю, що зможу успішно скласти саме цей іспит» або «я здатний безпомилково виконати ось цю складну гімнастичну вправу на колоді». Самоефективність може суттєво коливатися залежно від специфіки діяльності, наявного практичного досвіду, поточного психоемоційного стану та зовнішніх середовищних умов, залишаючись локальним, контекстуальним чинником мотивації.

Головна демаркаційна відмінність між самооцінкою та самоефективністю полягає у принципово різній орієнтації їхніх змістовних векторів та функціональній спрямованості. Самооцінка завжди повернута у внутрішній простір особистості й фіксує глобальне емоційне прийняття чи неприйняття себе, рівень самоповаги, самоцінності та задоволеності власним «Я». Самоефективність натомість націлена назовні – на конкретні предметні результати діяльності, на розв'язання практичних завдань та ефективну взаємодію з об'єктивним матеріальним чи соціальним світом. Особистість може мати досить високу загальну самооцінку, вважаючи себе гідною, моральною та успішною людиною, але водночас виявляти критично низьку самоефективність у нових чи технічно складних професійних ситуаціях. І навпаки, висока результативність і точність дій у конкретній справі, що свідчить про високу самоефективність, далеко не завжди гарантує автоматичного формування глибокого позитивного емоційного ставлення до свого «Я» та високої самооцінки.

Розглядаючи впевненість у собі в системі цих понять, необхідно акцентувати на її унікальному статусі як значно ширшої, генералізованої та інтегральної властивості особистості. Якщо самоефективність жорстко фіксує віру в успіх виконання конкретної, поодинокої справи в заданому контексті, то впевненість у собі відбиває глобальну, узагальнену й трансгресивну віру людини у свої сили, внутрішній потенціал та життєву спроможність загалом. Це стійка, екзистенційна життєва позиція, яка має властивість автономності й не руйнується через тимчасові локальні невдачі у якихось специфічних, окремих сферах. Упевнена в собі особистість може абсолютно чітко усвідомлювати свою низьку самоефективність у вищій математиці, публічних виступах чи малюванні, проте це усвідомлення жодним чином не зменшує її загальної готовності зустрічати життєві виклики, адаптуватися та успішно долати труднощі.

У структурі інтеграції суміжних понять самооцінка виступає базовим когнітивно-афективним фундаментом, на якому розгортається і стабілізується упевненість у собі. Стабільна, адекватна самооцінка забезпечує суб'єкта реалістичним, перевіреним знанням про власні ресурси, психологічні особливості та межі компетентності, формуючи необхідну емоційну стійкість та захищеність [26]. Проте саме упевненість у собі трансформує це теоретичне, рефлексивне самооцінювання у безпосередню практичну поведінкову готовність. Особа не просто оцінює свої якості позитивно на ментальному рівні, вона починає діяти сміливо, рішуче, автономно й проактивно. Таким чином, упевненість у собі виявляється тим вищим синтезувальним чинником, що переводить внутрішнє емоційно-оцінне ставлення до себе у зовнішній, дієвий план реальної життєдіяльності та соціальних комунікацій.

Своєю чергою, самоефективність є постійним динамічним джерелом підживлення й кристалізації впевненості у собі через психологічний механізм накопичення та узагальнення успішного життєвого досвіду. Кожне успішно виконане завдання, подоланий бар'єр та підтверджена віра в ефективність

конкретної дії поступово фіксуються, інтерналізуються й закріплюються у загальній структурі особистості. Згодом множинні, повторювані ситуативні прояви самоефективності в різних життєвих доменах індукуються, генералізуються і переходять у стійку, автономну якість характеру – загальну впевненість. Упевненість у собі, як зазначає у своїх теоретичних працях О. Хомчук, стає зрілим системним особистісним утворенням саме тоді, коли вона повністю звільняється від прямої, лінійної залежності від поодиноких зовнішніх ситуацій і починає сама виступати потужним внутрішнім регулятором діяльності й поведінки суб'єкта [57].

Отже, глибоке теоретичне розмежування зазначених дефініцій дозволяє вибудувати чітку, несуперечливу ієрархічну модель функціонування людської самосвідомості. Самооцінка фіксує рефлексивне оцінне ставлення до себе, самоефективність відображає локальну когнітивну віру в успіх конкретної справи, тоді як впевненість у собі виступає інтегративною вершиною цієї складної структури – найширшою особистісною властивістю. Вона гармонійно об'єднує в собі емоційне самоприйняття, раціональне усвідомлення власних можливостей та генералізовану, стійку готовність до активної, асертивної самореалізації у соціумі. Упевненість у собі інтегрує ці компоненти, виступаючи надійним внутрішнім стрижнем індивіда, що визначає траєкторію його особистісного зростання.

Аналіз структурної організації впевненості у собі як складного, системного психічного утворення потребує ґрунтовного звернення до фундаментальних наукових концепцій, які описують загальну архітектоніку особистісних властивостей, їхній генезис та внутрішню будову. У сучасній психологічній науці дослідження внутрішнього устрою упевненості традиційно здійснюється через виокремлення та детальний аналіз взаємопов’язаних компонентів, що в сукупності забезпечують її цілісне функціонування та регулятивну роль у життєдіяльності індивіда [31]. Методологічною основою для більшості сучасних дослідників виступає класичний загально-психологічний підхід до структури особистісних якостей

та психологічних ставлень. Цей теоретичний базис був успішно розвинений в українській психологічній думці І. Бехом, який послідовно доводив необхідність розгляду будь-якого особистісного новоутворення крізь призму неподільної єдності інтелектуального, емоційного та дієвого чинників, що визначають ставлення людини до навколишнього світу й до самої себе [4].

У межах безпосереднього вивчення впевненості у собі як самостійного предмета дослідження, Л. Глушко обґрунтовує високу доцільність застосування трикомпонентної структури, яка гармонійно інтегрує когнітивну, афективну (емоційну) та поведінкову (діяльнісну) сфери індивіда [15]. С. Мельничук у своїх наукових працях суттєво конкретизує цю модель, пропонуючи диференціювати її на когнітивний, мотиваційно-цільовий, емоційно-оцінний та безпосередньо поведінковий складники, наповнені чіткими критеріями відстеження [35]. Такий підхід дає змогу дослідникам не лише теоретично розвести внутрішні ментальні структури особистості, а й операціоналізувати їх для подальшого психодіагностичного вимірювання, розглядаючи впевненість як багаторівневу систему, де знання та мотиви логічно переходять у реальні вчинки.

Натомість у концептуальних підходах О. Хомчук теоретична структура упевненості у собі розглядається ще більш диференційовано й розгорнуто, із обов'язковим включенням специфічних рефлексивного та регулятивного складників, які забезпечують високий рівень автономії, самодетермінації та незалежності суб'єкта від випадкових чи деструктивних впливів соціального оточення [56].

На основі теоретичного аналізу та узагальнення зазначених концептуальних підходів, у сучасній практичній психології традиційно виокремлюють три базові, найбільш інтегровані компоненти, що утворюють монолітний каркас даної особистісної властивості: когнітивний, емоційний (оцінний) та поведінковий (конативний). Саме такий трикомпонентний поділ дозволяє детально простежити шлях трансформації внутрішнього самосприйняття особистості у її реальну, асертивну взаємодію із соціумом.

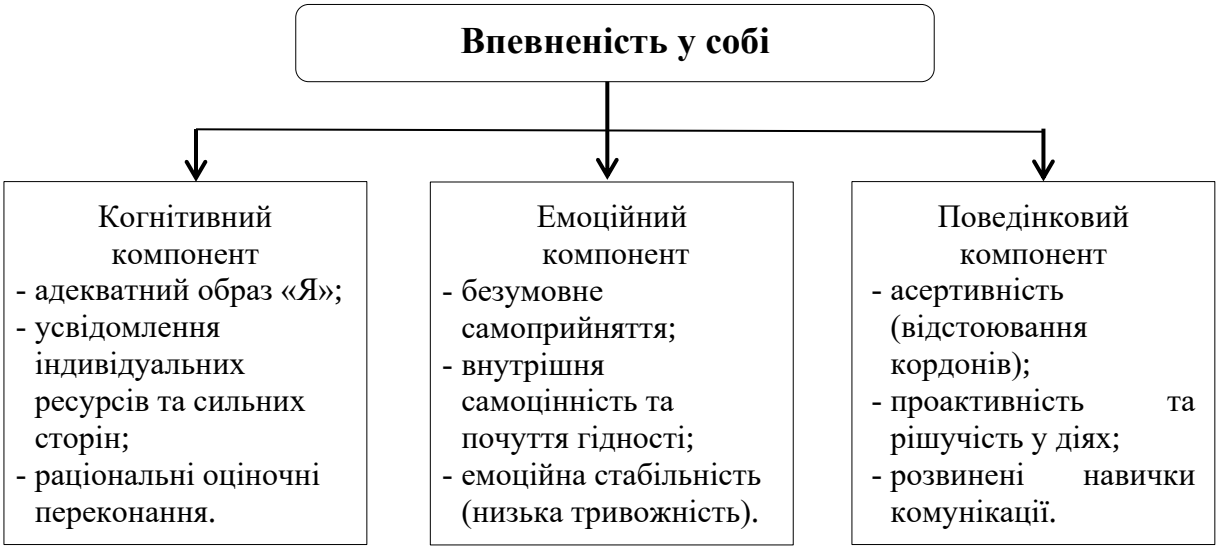



**Рисунок 1.1 – Структурна організація впевненості у собі як властивості особистості**

Когнітивний компонент впевненості у собі становить інтелектуально-рефлексивну основу даної властивості й репрезентує систему ментальних уявлень людини про власну особистість. Його функціональне навантаження полягає у формуванні адекватного, реалістичного та диференційованого образу «Я», який базується на об’єктивному знанні своїх індивідуально-психологічних особливостей, інтелектуальних ресурсів, сильних сторін та зон найближчого розвитку [26]. У межах цього компонента відбувається постійний аналіз та когнітивна оцінка життєвих ситуацій крізь призму власних можливостей. Особистість із розвиненим когнітивним складником упевненості чітко усвідомлює свої потенційні переваги, тверезо оцінює обмеження й володіє сформованою життєвою схемою успіху, що спирається на раціональні переконання, а не на ілюзорні сподівання. Знання про себе стає ментальною картою, яка дозволяє суб’єкту прогнозувати результати своїх дій і вибудовувати несуперечливу життєву стратегію [51].

Емоційний (оцінний) компонент відбиває глибинний рівень внутрішнього ставлення особистості до самої себе та забарвлює когнітивні уявлення відповідним модальним фоном. Центральним ядром цього складника є безумовне самоприйняття, яке виявляється у здатності індивіда позитивно ставитися до своєї сутності разом із наявними недоліками,

помилками та внутрішніми протиріччями [48]. Це стабільне емоційне самовідношення формує високий рівень почуття власної гідності та внутрішньої самоцінності, що безпосередньо впливає на емоційну стабільність людини в мінливих умовах соціального середовища. Важливою характеристикою зрілості емоційного компонента є стабільно низький рівень особистісної та ситуативної тривожності. Психологічний імунітет до зовнішнього негативного оцінювання, деструктивної критики чи невдач дозволяє особистості зберігати внутрішній спокій, емоційну рівновагу та оптимістичний настрій, що мінімізує ризики виникнення невротичних зривів.

Поведінковий (конативний) компонент виступає безпосереднім зовнішнім вираженням, матеріалізацією та практичним критерієм сформованості упевненості у собі в реальному просторі життєдіяльності. Він інтегрує в собі стійкі навички впевненої поведінки, які дають змогу особистості ефективно реалізовувати свої інтенції у взаємодії із соціумом. Ключовими ознаками цього компонента є висока рішучість у прийнятті життєвих рішень, проактивність, ініціативність та здатність до автономних дій в умовах невизначеності чи соціального тиску. Важливим аспектом поведінкового вияву впевненості є розвинена асертивність – здатність людини відкрито, чітко й конструктивно заявляти про свої потреби, почуття та погляди, послідовно відстоювати власні психологічні кордони та інтереси, не вдаючись до деструктивної агресії щодо інших людей і не демонструючи пасивної конформності чи позиції жертви [15].

Усі три зазначені компоненти впевненості у собі перебувають у стані складної діалектичної взаємодії, динамічного взаємозв'язку та функціональної взаємодетермінації, утворюючи цілісну психологічну систему. Своєрідність цієї інтеграції полягає в тому, що деформація або недостатній розвиток будь-якого з елементів неминуче призводить крізь механізм зворотного зв'язку до дисгармонізації всієї структури впевненості. Наприклад, наявність глибоких теоретичних знань про свої сильні сторони (когнітивний рівень) та позитивне ставлення до себе (емоційний рівень) за

відсутності сформованих практичних навичок поведінкової реалізації та рішучості (поведінковий рівень) трансформує впевненість у пасивну, споглядальну життєву позицію. І навпаки, зовнішньо виражена активність і демонстративна рішучість за умов низького самоприйняття та високої внутрішньої тривожності набувають характеру захисної, компенсаторної або псевдовпевненої поведінки [35].

Розвиток і стабілізація впевненості у собі як стійкої якості особистості забезпечуються безперервною циркуляцією психічної інформації між її структурними рівнями. Когнітивний образ «Я» санкціонує емоційне прийняття себе, що, своєю чергою, знижує рівень тривожності й створює сприятливе психологічне тло для розгортання сміливої, асертивної поведінки в міжособистісних комунікаціях. Успішна поведінкова дія та ефективне відстоювання власних психологічних кордонів дають суб'єкту новий практичний досвід, який згодом рефлексується на когнітивному рівні, збагачуючи й розширюючи знання про індивідуальні можливості, та зміцнює почуття самоефективності. Таким чином, утворюється замкнений прогресивний контур, де кожен компонент виступає водночас і причиною, і наслідком розвитку інших складників цієї інтегральної властивості.

Відтак, структурна організація впевненості у собі постає як багаторівневий, динамічний і гармонійно збалансований синтез когнітивних, емоційно-оцінних та поведінкових параметрів особистісної активності. Когнітивний складник забезпечує систему реалістичним знанням про індивідуальний потенціал, емоційний компонент гарантує стабільне позитивне самовідношення та зниження внутрішньої напруги, а поведінковий рівень реалізує цей внутрішній потенціал у практичній площині через асертивну взаємодію із соціумом. Розуміння цієї трикомпонентної архітектоніки має вирішальне методологічне значення для подальшого підбору діагностичного інструментарію та розробки комплексних програм психологічного супроводу розвитку впевненості у собі на різних вікових етапах особистісного генезу.

Таким чином, упевненість у собі є складною, стійкою інтегральною властивістю особистості, еволюція поглядів на яку продемонструвала поступовий перехід від фіксації зовнішніх поведінкових паттернів до розуміння її глибокої внутрішньої архітектоніки. Проведений теоретико-методологічний аналіз дозволив чітко розмежувати цей феномен із суміжними категоріями самосвідомості, визначивши стабільну самооцінку як когнітивно-афективний фундамент, а самоефективність – як динамічне ситуативне джерело підживлення загальної впевненості. Внутрішня структура досліджуваної якості є цілісною трикомпонентною системою, де когнітивний складник забезпечує реалістичне й рефлексивне знання про індивідуальний потенціал, емоційний – гарантує безумовне самоприйняття, почуття гідності та високий імунітет до зовнішнього тиску, а поведінковий – матеріалізує ці внутрішні ресурси у площині проактивної, асертивної взаємодії із соціумом. Збалансоване функціонування та безперервний взаємозв'язок зазначених складників визначають високий адаптаційний потенціал індивіда, виступаючи надійним внутрішнім стрижнем і предикатором успішності його життєдіяльності та особистісного зростання на різних вікових етапах.

## 1.2 Вікові та психофізіологічні особливості розвитку особистості в підлітковому віці

Перехід від дитинства до дорослості, що традиційно означується як підлітковий вік і в сучасній психологічній науці охоплює хронологічні межі від 10–11 до 16–17 років (охоплюючи етапи раннього пубертату та старшого підліткового віку), є класичним прикладом нормативної кризи розвитку. Сутність цього етапу полягає у глобальному переформатуванні та якісній перебудові всієї психічної архітектоніки особистості здобувача освіти, що супроводжується кардинальними змінами на біологічному, психологічному та соціальному рівнях [10]. Одночасне розгортання бурхливих анатомо-

фізіологічних трансформацій, радикальна зміна соціальної ситуації розвитку з переходом до інтимно-особистісного спілкування, а також складний процес кристалізації ідентичності та рефлексії позбавляють підлітка колишньої дитячої стабільності. Закономірний розрив між руйнуванням старих психічних стереотипів і становленням нових новоутворень переводить функціонування особистості в режим граничного напруження, роблячи її внутрішній світ надзвичайно крихким, лабільним та чутливим до зовнішніх впливів [9]. Така глибока психофізіологічна та соціальна вразливість зумовлює особливу дестабілізацію самооцінки підлітка і водночас закладає базове підґрунтя для формування його психологічної пружності, автономії та впевненості в собі на етапі виходу з цієї кризи.

Анатомо-фізіологічна перебудова організму в підлітковому віці є первинним і найбільш потужним каталізатором, який запускає ланцюг глобальних трансформацій у психічній структурі особистості. Цей період, традиційно означений у біологічній та психологічній науці як пубертатний, характеризується порушенням відносної соматичної стабільності, що була притаманна періоду дитинства [41]. Головним рушієм зазначених змін виступає стрімка активізація гіпоталамо-гіпофізарно-гонадної системи, яка переводить функціонування всього організму на якісно новий, дорослий рівень. Проте нерівномірність, стрибкоподібність та асинхронність цих процесів створюють специфічні внутрішні умови, що безпосередньо зумовлюють особливості психічного буття та емоційного реагування здобувача освіти [12].

Центральне місце в соматичних трансформаціях посідає так званий «пубертатний стрибок росту» – фаза екстремального збільшення поздовжніх розмірів тіла. Особливістю цього процесу є його виражена гетерохронія (нерівномірність), за якої трубчасті кістки кінцівок подовжуються значно швидше, ніж розвивається осьовий скелет, м'язова система та внутрішні органи [54]. Стрімка зміна пропорцій тіла та маси за короткий проміжок часу випереджає здатність центральної нервової системи адаптуватися до нових

фізичних параметрів. Як наслідок, у підлітка тимчасово руйнуються раніше сформовані рухові динамічні стереотипи, що призводить до специфічних дисфункцій у моторній сфері та вимагає перебудови образу фізичного «Я» [40].

Зазначена асинхронність розвитку опорно-рухового апарату візуально й поведінково виявляється у феномені тимчасової незграбності, порушенні координації рухів та загальній диспропорційності. Підліток часто виглядає кутастим, незграбним у своїх діях, не здатним точно розрахувати м'язове зусилля під час виконання звичних побутових або локомоторних завдань [47]. Ця моторна незручність поглиблюється тим, що розвиток дрібної моторики та просторової орієнтації тимчасово регресує під тиском бурхливого соматичного росту. Важливо підкреслити, що така фізична незграбність є не просто механічним дефектом, а серйозним чинником психологічного дискомфорту, оскільки підліток починає гостро та болісно сприймати власну тілесну зміненість, що підтверджують сучасні дослідження життєвих криз цього періоду [34].

Паралельно з кістково-м'язовим дисонансом розгортається глибокий серцево-судинний дефіцит, зумовлений тим, що темпи росту маси серця та просвіту магістральних судин відстають від загальних темпів збільшення маси тіла. Серце підлітка змушене працювати з підвищеним навантаженням, щоб забезпечити адекватну перфузію тканин, які стрімко збільшуються в об'ємі. Цей фізіологічний розрив призводить до нестабільності артеріального тиску, схильності до судинних дистоній, тимчасових порушень мозкового кровообігу та явищ кисневого голодування (гіпоксії) тканин [23]. Саме цей фактор лежить в основі соматогенно зумовленої підвищеної втомлюваності, млявості та періодичного головного болю, які часто помилково трактуються оточенням як прояви лінощів чи дефіциту мотивації.

Ситуація фізіологічної напруги суттєво ускладнюється явищем «гормональної бурі», викликаної масованим викидом у кров'яне русло статевих гормонів (андрогенів та естрогенів), а також соматотропіну й

гормонів кори надниркових залоз. Гіперсекреція цих біологічно активних речовин чинить потужний збуджувальний вплив на підкіркові структури головного мозку, насамперед на ретикулярну формацію та лімбічну систему [18]. У результаті суттєво знижується поріг чутливості нервових клітин до подразників, через що навіть незначні зовнішні впливи здатні викликати надмірні за силою нейродинамічні реакції. Нервова система підлітка починає функціонувати в режимі постійного функціонального перевантаження, що суттєво позначається на загальному соматичному статусі [21].

Прямим наслідком такої нейроендокринної ситуації є виражена емоційна лабільність (нестабільність), яка стає однією з найбільш яскравих характеристик підліткового віку. Спостерігається різка зміна настрою без видимих, об'єктивних зовнішніх причин: від нестримного оптимізму й ейфорії до глибокої апатії, схильності до депресивних станів чи спалахів агресії [39]. Процеси збудження в центральній нервовій системі починають домінувати над процесами гальмування, що унеможливлює швидке емоційне заспокоєння після перенесеного стресу або конфлікту. Підліток втрачає здатність до гнучкого емоційного маневрування, стаючи заручником власних біохімічних коливань, що вимагає детального вивчення специфіки його афективної сфери [24].

Нейробіологічний контекст цієї проблеми поглиблюється специфікою дозрівання вищих структур головного мозку, зокрема префронтальної кори, яка в онтогенезі формується останньою. Префронтальна кора відповідає за архітектоніку вищих психічних функцій: свідомий вольовий контроль, прогнозування наслідків, гальмування імпульсивних поривів та раціональний аналіз ситуації. У підлітковому віці анатомічне та функціональне дозрівання цієї зони суттєво відстає від розвитку лімбічної системи, що є генетичним центром емоцій, потягів та реакцій задоволення [63]. Цей структурно-функціональний дисбаланс (так звана асиметрія розвитку) позбавляє підлітка надійного внутрішнього механізму саморегуляції, роблячи його поведінку імпульсивною та афективно забарвленою.

Постійна емоційна напруга у поєднанні з інтенсивними фізіологічними процесами призводить до виснаження енергетичних ресурсів нервової системи, що виявляється у синдромі хронічної психоемоційної втомлюваності. Підліток швидко втрачає працездатність під час виконання одноманітної або тривалої інтелектуальної діяльності, виявляє розсіяність уваги та зниження когнітивної продуктивності наприкінці навчального дня [44]. Ця втомлюваність має захисний, охоронний характер, сигналізуючи про перевантаження кори великих півкуль. Проте суб'єктивно вона переживається як безсилля, що додатково посилює внутрішнє роздратування та провокує нові витки особистісної дестабілізації підлітка.

Таким чином, анатомо-фізіологічна перебудова підліткового віку створює специфічний, деструктивний за своєю первинною природою соматичний фон, насичений явищами незграбності, лабільності та швидкого виснаження. Організм підлітка перебуває в стані безперервної адаптації до самого себе, до своїх нових габаритів, пропорцій та гормонального статусу [32]. Ця внутрішня нестабільність позбавляє особистість звичного почуття тілесної та психічної надійності, стаючи тим базовим психофізіологічним підґрунтям, на якому надалі розгортаються складні процеси трансформації самосвідомості та кристалізації упевненості в собі.

Якісна перебудова анатомо-фізіологічних структур організму підлітка розгортається паралельно з радикальною трансформацією зовнішніх умов його буття, що в психологічній науці визначається як зміна соціальної ситуації розвитку. На цьому етапі онтогенезу суттєво переформатовується вся система взаємин здобувача освіти з навколишньою дійсністю, соціумом та самим собою. Ті соціальні зв’язки та вимоги, які визначали специфіку психічного зростання в молодшому шкільному віці, втрачають свою спонукальну силу, натомість виникає нова, значно складніша мережа інтерперсональних взаємодій. Процес входження підлітка в нову соціокультурну реальність супроводжується внутрішніми протиріччями між прагненням до автономії та потребою в соціальній інтеграції [42].

Головним змістом зміни соціальної ситуації розвитку виступає кардинальна зміна провідного типу діяльності. Якщо на попередньому етапі психічного дозрівання рушійною силою виступало навчання, спрямоване на засвоєння системи наукових понять і предметних дій, то в підлітковому віці воно зміщується на периферію свідомості. Провідною діяльністю стає інтимно-особистісне спілкування з однолітками, яке виступає особливою формою відтворення людських взаємин і кристалізації міжособистісної компетентності. Навчальна діяльність при цьому не зникає, проте її мотиви зазнають суттєвої трансформації: вона починає підпорядковуватися завданням соціальної взаємодії та самоствердження у колективі [12].

Спілкування з однолітками в підлітковому періоді набуває статусу самостійної діяльності, яка має власну структуру, мотиви та специфічні засоби реалізації. Воно перестає бути просто супутнім чинником спільного дозвілля чи навчання, перетворюючись на головний майданчик для випробування соціальних ролей та моральних норм. Практика інтимно-особистісної взаємодії дозволяє підлітку вийти за межі дитячого світосприйняття й опанувати складне мистецтво емпатії, взаємодовіри та конструювання тривалих стосунків. Саме в цьому процесі створюються унікальні умови для всебічного особистісного розвитку, формування автономії та розширення меж суб'єктивного досвіду [11].

Важливою психологічною детермінантою поведінки підлітка стає потреба знайти своє місце в референтній групі однолітків, отримати визнання власної цінності та авторитету. Статус у колективі, оцінка з боку значущих рівних за віком осіб починають домінувати над оцінками вчителів чи батьків, які раніше були абсолютними. Прагнення бути прийнятим групою, страх перед соціальною ізоляцією або відторгненням змушують підлітка прискіпливо вивчати закони групової динаміки та приводити свою поведінку у відповідність до очікувань однолітків. Ця орієнтація на групові цінності стає базовим чинником, що регулює повсякденну активність особи [46].

У межах інтимно-особистісного спілкування розгортаються складні, амбівалентні за своєю суттю процеси ідентифікації та відособлення. З одного боку, підліток демонструє сильне прагнення уподібнитися до членів своєї групи, переймаючи їхній стиль одягу, сленг, манеру поведінки та світоглядні орієнтири, що допомагає йому подолати почуття самотності та незахищеності. З іншого боку, у тій самій групі він намагається виявити свою унікальність, виокремити власне «Я» та захистити особистісні кордони. Цей безперервний діалектичний рух між злиттям із групою та автономізацією від неї виступає рушійною силою розвитку підліткової самосвідомості [27].

Специфіка підліткового спілкування характеризується високим рівнем емоційного розжарення, сповідництва та очікування абсолютної щирості від партнера. Дружба в цьому віці набуває монопольного характеру, де зрада спільних інтересів або розголошення таємниць переживаються як глибока особистісна драма. Обговорюючи з близькими друзями проблеми зовнішності, взаємин із батьками, життєвих планів та переживань, підліток уперше починає вербалізувати свій внутрішній світ. Таке взаємне віддзеркалення у процесі інтимного діалогу дозволяє глибше пізнати власні психічні властивості, приховані мотиви та емоційні стани.

Важливою функцією провідної діяльності в цей період виступає забезпечення простору для соціального та особистісного самоствердження. Підлітку недостатньо просто перебувати в групі – йому необхідно зафіксувати свій статус, продемонструвати індивідуальні досягнення, силу, інтелект або творчі здібності. Способи реалізації цієї потреби можуть бути як конструктивними (лідерство в корисній діяльності, спорт, творчість), так і деструктивними (девіантна поведінка, демонстративний протест), залежно від цінностей конкретного мікросоціуму. Проте в обох випадках за поведінковими проявами стоїть прагнення довести оточенню свою дорослість та самоцінність [20].

Зміна провідної діяльності неминуче призводить до виникнення так званої «підліткової емансипації», яка виявляється у прагненні визволитися

від опіки, контролю та керівництва з боку дорослих. Батьківська система цінностей піддається жорсткій ревізії та критиці; підліток починає активно захищати свій внутрішній простір від втручання старшого покоління. Цей процес є нормативним і необхідним для формування особистісної зрілості, оскільки без руйнування дитячої залежності від батьків неможливе становлення справжньої життєвої автономії. Проте за умов негнучкої позиції дорослих емансипація може набувати гострих конфліктних форм.

Постійне перебування у площині групової взаємодії та зміна референтних осіб суттєво впливають на стабільність самооцінки підлітка, яка в цьому віці демонструє високу вразливість. Будь-які коливання соціометричного статусу, успіхи чи невдачі у спілкуванні з однолітками миттєво позначаються на самоставленні здобувача освіти. Група однолітків виступає своєрідним жорстким дзеркалом, яке не прощає слабкостей, тому вміння вибудовувати асертивну взаємодію, захищати власну позицію та зберігати психологічну стійкість у ситуаціях групового тиску стає ключовим фактором збереження ментального здоров'я особистості [33].

Таким чином, соціальна ситуація розвитку в підлітковому віці, центрована на інтимно-особистісному спілкуванні, докорінно змінює вектор психічного дозрівання особистості. Група однолітків перетворюється на первинний інститут соціалізації, де підліток здобуває унікальний досвід автономного функціонування, випробування соціальних ролей та інтеграції образу «Я». Саме в межах цієї провідної діяльності закладаються соціогенні передумови для подальшого формування стійких ціннісних орієнтацій, особистісної рефлексії та кристалізації базової упевненості в собі, яка безпосередньо залежить від успішності розв’язання завдань міжособистісної взаємодії [58].

Динаміка анатомо-фізіологічних зрушень та радикальна зміна соціальної ситуації розвитку в підлітковому віці закладають підґрунтя для виникнення фундаментальних психічних новоутворень. Ці структури знаменують собою якісний стрибок в онтогенетичному розвитку особистості,

трансформуючи внутрішній світ здобувача освіти та переводячи його самосвідомість на принципово новий рівень. Психічні новоутворення пубертатного періоду не виникають одномоментно; вони формуються в процесі подолання внутрішніх і зовнішніх протиріч, виступаючи результатом інтенсивної інтеграції біологічних дозрівань та досвіду міжособистісної взаємодії. Центральне місце серед цих новоутворень посідає поява почуття дорослості, поглиблення рефлексії і розгортання процесів ідентифікації [49].

Первинним і найбільш помітним у поведінкових виявах новоутворенням підліткового віку є почуття дорослості – специфічна форма самосвідомості, яка виявляється в суб'єктивному переживанні себе як дорослої людини. Це почуття виникає як результат усвідомлення власних фізичних змін, соматичної зрілості та розширення інтелектуальних можливостей. Підліток починає відчувати, що він уже вийшов за межі дитячого статусу, і це породжує стійку внутрішню потребу в ревізії стосунків з оточенням. Головним вектором цього процесу стає наполегливе бажання, щоб дорослі та однолітки рахувалися з його думкою, поважали його суверенність і визнавали за ним право на самостійний вибір [47].

Своєрідність почуття дорослості полягає в тому, що воно випереджає реальне настання соціальної та особистісної зрілості, створюючи виражений психологічний дисонанс. Прагнення підлітка до рівноправності у взаєминах із батьками та педагогами часто натрапляє на опір із їхнього боку, оскільки об'єктивно він залишається матеріально й соціально залежним. Цей конфлікт між внутрішньою претензією на дорослість і збереженням дитячих форм контролю з боку дорослих стає потужним джерелом кризових переживань. Намагаючись довести свою автономію, підліток нерідко вдається до зовнішньої, демонстративної атрибуції дорослості (копіювання манер, стилю поведінки, мовних зворотів дорослих), що вимагає гнучкого психологічного супроводу процесу його особистісного зростання [10].

Паралельно з демаркацією кордонів власної дорослості розгортається стрімкий розвиток самосвідомості особистості, який набуває якісно нових

характеристик. Якщо в дитинстві увага дитини була переважно спрямована на зовнішній світ, предметну діяльність та оцінки дорослих, то в підлітковому віці вектор пізнання кардинально змінюється. Свідомість підлітка повертається всередину, фокусуючись на власних психічних процесах, індивідуальних властивостях та внутрішніх станах. Формується цілісна система уявлень про себе, яка стає головним регулятором поведінки та діяльності особистісної структури, що активно розвивається [8].

Провідним інструментом і рушійною силою оновленої самосвідомості стає особистісна рефлексія, яка досягає високого рівня диференціації. Підліток починає активно «вдивлятися» в себе, піддавати глибокому аналізу власні вчинки, приховані мотиви, емоційні реакції та перебіг думок. Процес самопізнання набуває характеру безперервного внутрішнього діалогу, під час якого здобувач освіти намагається з'ясувати причини своїх успіхів чи невдач у міжособистісній взаємодії. Ця рефлексивна активність дозволяє не просто фіксувати власні прояви, а й свідомо коригувати траєкторію свого особистісного становлення [28].

Проте інтенсивний розвиток рефлексії на початкових етапах може супроводжуватися підвищеною самокритичністю, егоцентризмом та виникненням внутрішніх конфліктів. Підліток стає надмірно чутливим до найменших розбіжностей між своїм реальним поведінковим виявом та внутрішнім ідеалом. Постійний аналіз власних дій часто призводить до фіксації на вигаданих або перебільшених недоліках, що суттєво дестабілізує емоційну сферу. Уміння спрямувати рефлексивний процес у конструктивне русло, перетворити його з руйнівного самокопання на інструмент саморозвитку виступає важливим завданням виховання особистісної зрілості.

На тлі інтеграції почуття дорослості та рефлексивних процесів актуалізується центральне завдання підліткового віку – формування ідентичності. Цей процес постає як напружений, глибоко інтимний пошук відповіді на фундаментальне питання «Хто я?». Підлітку необхідно об'єднати всі свої численні та часто суперечливі уявлення про себе у єдину,

несуперечливу та стійку систему. Формування ідентичності передбачає усвідомлення своєї часової тяглості – зв'язку між своїм минулим досвідом, теперішнім буттям та життєвими проєктами на майбутнє [55].

Пошук ідентичності в підлітковому періоді нерозривно пов'язаний із процесами соціального самовизначення та вибору ціннісних орієнтирів. Підліток активно експериментує з різними соціальними ролями, масками та поведінковими моделями, намагаючись намацати те, що максимально відповідає його внутрішній суті. У ході цього експериментування відбувається поступове відокремлення нав'язаних ззовні стереотипів від власних, автентичних прагнень. Кристалізація стійкого образу «Я» виступає тим стрижнем, який забезпечує внутрішню стабільність особистості, її автономію від випадкових зовнішніх впливів та здатність до самопідтримки [13].

Успішність формування ідентичності та стабілізації самосвідомості безпосередньо детермінує характер становлення підліткової самооцінки, яка інтегрує в собі результати рефлексивного аналізу. Самооцінка підлітка, проходячи крізь горнило інтенсивного самопізнання, набуває рис більшої узагальненості та автономності від зовнішніх оціночних суджень. Вона трансформується у складне ієрархічне утворення, де оцінка фізичних якостей, когнітивних здібностей та соціальної успішності переплавляється у загальне цілісне ставлення до себе. Якість цього ставлення визначає рівень особистісного благополуччя підлітка та його готовність до подолання труднощів [52].

Загалом, ключові психологічні новоутворення підліткового віку – почуття дорослості, розвинена рефлексія та сформована ідентичність – виступають тими внутрішніми структурами, які завершують період дитинства й відкривають шлях до дорослості. Вони докорінно перебудовують мотиваційно-потребову сферу особистості, озброюючи її механізмами свідомої саморегуляції та вольового контролю. Ці психічні здобутки створюють необхідну когнітивну та емоційну основу, на якій

базується подальше становлення життєвої стійкості, ціннісно-смислової зрілості та впевненості в собі як інтегральної якості успішного суб'єкта життєдіяльності.

Підсумовуючи загальний аналіз вікових та психофізіологічних особливостей підліткового періоду, зазначимо, що розгортання цієї нормативної кризи супроводжується глибокою вразливістю як соматичного, так і соціального статусу здобувача освіти. Стан безперервного пристосування до власного зміненого тіла, гормональні коливання, дестабілізація самооцінки під впливом референтної групи та криза колишнього дитячого «Я» сумарно виснажують внутрішні захисні ресурси особистості.

Саме цей закономірний розрив між руйнуванням старих психічних стереотипів і стадією становлення нових інтрапсихічних утворень визначає траєкторію виходу з кризи. Перебіг зазначених трансформацій безпосередньо детермінує, чи сформується наприкінці цього етапу стійка психологічна пружність, здатність до автономної самопідтримки та базова упевненість у собі як фундаментальна передумова подальшого життєвого успіху, що логічно зумовлює потребу в детальному вивченні діагностичного інструментарію зазначених якостей.

## 1.3 Психологічні детермінанти та чинники становлення впевненості у собі в підлітковому віці

Розвиток упевненості у собі в підлітковому віці постає як складний, гетерохронний і внутрішньо суперечливий процес, траєкторія якого принципово відрізняється від аналогічних процесів на попередніх етапах онтогенезу. Виступаючи інтегральною властивістю особистості, яка в загальнотеоретичному вимірі поєднує когнітивну оцінку власних ресурсів, позитивну модальність самоставлення та асертивні поведінкові патерни, у підлітковий період цей конструкт зазнає докорінного структурного

переформатування. Динаміка становлення підліткової впевненості безпосередньо зумовлена накладанням бурхливих психофізіологічних трансформацій на процеси кристалізації нової самосвідомості та кардинальну перебудову міжособистісної взаємодії. Це переводить функціонування зазначеної особистісної властивості в режим підвищеної лабільності, роблячи її ключовим індикатором успішності подолання нормативної кризи розвитку здобувача освіти.

Специфіка вияву структурних компонентів упевненості у собі в підлітковому віці має чітко виражену вікову детермінацію, що виявляється на когнітивному, емоційному та поведінковому рівнях функціонування особистості. На когнітивному рівні провідною особливістю виступає виражена нестабільність, фрагментарність та динамічна рухливість образу «Я» здобувача освіти. Інтелектуалізація самосвідомості, яка розгортається в цей період, спонукає підлітка до активного конструювання системи уявлень про власні когнітивні, фізичні та соціальні можливості. Проте через брак узагальненого досвіду самопізнання ці когнітивні схеми ще не мають внутрішньої автономії та монолітності, залишаючись надзвичайно чутливими до будь-яких зовнішніх сигналів [8].

Нестабільність когнітивного компонента впевненості призводить до того, що самосприйняття підлітка виявляється прямо залежним від випадкових зауважень, оціночних суджень та реакцій найближчого оточення. Будь-яка ситуативна критика з боку однолітків, іронічне зауваження педагога чи необережне слово батьків здатні миттєво реструктурувати зміст когнітивного образу «Я», зміщуючи акцент на реальні або вигадані недоліки. Ця екстернальна залежність мислення підлітка перетворює когнітивний компонент упевненості на дзеркальне відображення поточних соціальних впливів, де відсутність стійких внутрішніх критеріїв самооцінювання блокує формування об'єктивної віри у власну самоефективність [59].

На емоційному рівні специфіка розвитку впевненості у собі виявляється у хронічній амплітудності та полярності переживань, коли

почуття власної спроможності постійно коливається між екстремальними точками. Емоційно-ціннісний компонент підліткової впевненості позбавлений урівноваженості, що зумовлено як загальною нейроендокринною «гормональною бурею», так і глибокою афективною чутливістю до соціального статусу. Підліток практично не перебуває в стані стабільного, поміркованого самоприйняття; його емоційне ставлення до себе функціонує в режимі безперервних маятникових рухів, суттєво дестабілізуючи загальний психічний стан особистості [38].

Зазначені коливання розгортаються в діапазоні від демонстративної, егоцентричної самовпевненості до тотальної, нищівної самокритики та почуття меншовартості. Спалахи афективної самовпевненості часто виникають як реакція на найменший успіх у референтній групі, наділяючи підлітка ілюзорним відчуттям повної непогрішності та вищості над оточуючими. Проте під впливом мінімального психосоціального стресу або невдачі цей стан миттєво руйнується, поступаючись місцем жорсткому самокопанню, хворобливому неприйняттю своєї зовнішності чи здібностей [47]. Така емоційна лабільність свідчить про те, що підліткова впевненість позбавлена надійного афективного фундаменту й потребує зовнішнього структурування.

На поведінковому рівні особливості розвитку впевненості детерміновані вираженим дефіцитом реального життєвого досвіду, конструктивних поведінкових стратегій та асертивних навичок взаємодії. Прагнення реалізувати почуття дорослості та захистити свої особистісні кордони випереджає здатність підлітка діяти впевнено, гнучко та з повагою до прав інших суб'єктів. Неспроможність поведінкового компонента виявитися через зрілі форми соціальної сміливості змушує особистість несвідомо вдаватися до захисних патернів реагування, які маскують глибоку внутрішню невпевненість під полярними поведінковими масками [30].

Першим поширеним варіантом такого поведінкового маскування є трансформація внутрішньої невпевненості та тривожності у зовнішні прояви

агресії, демонстративності й епатажу. Не маючи в арсеналі конструктивних способів завоювання авторитету, підліток намагається компенсувати хиткість свого статусу підкреслено розкутою, зухвалою поведінкою, яка часто порушує соціальні норми. Демонстративний протест проти вимог дорослих, вербальна агресія у міжособистісних конфліктах та прагнення привернути до себе увагу будь-якою ціною виступають у цьому контексті лише вторинним психологічним екраном, покликаним приховати страх виявитися слабким або неприйнятим.

Другою, протилежною за спрямованістю поведінковою девіацією невпевненості у собі постає виражена замкненість, регрес соціальної активності та аутизація внутрішнього світу підлітка. Захищаючи свій крихкий образ «Я» від травмуючих оцінок середовища, здобувач освіти обирає стратегію мінімізації соціальних контактів та уникання ситуацій, що вимагають рішучих дій чи публічної репрезентації. Поведінковий компонент упевненості при цьому повністю блокується: підліток відмовляється від прояву ініціативи, демонструє моторну та мовленнєву скутість, стає пасивним спостерігачем власної життєдіяльності, що суттєво гальмує процес його успішної соціалізації [9].

Особливим поведінковим виявом підліткової невпевненості є гострий конформізм, який реалізується через тотальне прагнення бути «як усі» всередині референтної групи. Страх перед потенційним відторгненням колективом або соціальною ізоляцією змушує підлітка повністю підпорядковувати власну поведінку, смаки, погляди та вчинки груповим стандартам. Конформізм у цьому віці виступає специфічним сурогатом упевненості: зливаючись із групою та відмовляючись від власної індивідуальності, підліток отримує тимчасове, ілюзорне почуття захищеності й сили. Проте така поведінкова стратегія остаточно руйнує передумови для розвитку особистісної автономії та здатності до асертивного захисту своїх життєвих позицій [19].

Таким чином, інтегральний конструкт упевненості у собі в підлітковому віці характеризується специфічним розбалансуванням та дисгармонійністю всіх трьох його рівнів. Когнітивна залежність від зовнішніх оцінок, емоційні маятникові коливання від гіпервпевненості до самопринижения, а також деструктивні поведінкові маски у вигляді агресії чи конформізму свідчать про глибоку кризу цієї особистісної властивості в пубертатний період. Успішна оптимізація та гармонізація зазначених компонентів можлива лише за умови формування зрілих психологічних новоутворень, що актуалізує завдання емпіричного дослідження рівнів і чинників стабілізації підліткової впевненості.

Аналіз компонентної структури впевненості у собі засвідчує, що лабільність когнітивного, емоційного та поведінкового рівнів підлітка не є ізольованим внутрішньопсихічним феноменом, а постає прямим наслідком динамічної взаємодії особистості з мікросоціумом. Процес детермінації цієї інтегральної властивості має системний характер, де кожен чинник здатний як стимулювати особистісне зростання, так і спричиняти глибоку деструкцію віри у власну ефективність. Для цілісного розуміння генезису зазначеної якості та диференціації векторів її розвитку (позитивного чи негативного) нами узагальнено ключові фактори впливу на впевненість підлітка (табл. 1.1).

Деталізуючи представлені в таблиці 1.1 дані, первинним і найбільш потужним соціогенним фактором, що детермінує розвиток упевненості у собі в підлітковому віці, виступає референтна група однолітків. Оскільки інтимно-особистіське спілкування набуває статусу провідної діяльності, саме простір групової взаємодії перетворюється на головний майданчик для перевірки та кристалізації самоефективності здобувача освіти. Факт прийняття чи, навпаки, неприйняття підлітка компанією однолітків стає основним чинником його віри у власні сили. Соціальне визнання, високий соціометричний статус та наявність референтних друзів функціонують як позитивне підкріплення, що миттєво стабілізує когнітивний та емоційний компоненти впевненості. Натомість досвід ігнорування, булінгу або

систематичного відторгнення групою завдає глибокої психологічної травми, провокуючи закріплення стійкої соціальної тривожності та хронічної невпевненості у своїй соціальній цінності.

**Таблиця 1.1 – Порівняльна характеристика факторів впливу на впевненість у собі підлітка**

| Назва фактора | Конструктивний прояв (формування впевненості) | Деструктивний прояв (руйнування впевненості) |
|---|---|---|
| Референтна група (однолітки) | Соціальне визнання, високий соціометричний статус, наявність близьких друзів, емпатія. | Бойкот, соціальна ізоляція, булінг, кібербулінг, жорсткий груповий тиск та конформізм. |
| Родина (батьки) | Демократичний стиль взаємодії, егалітарне партнерство, делегування відповідальності, підтримка автономії. | Авторитаризм, тотальний контроль, гіперопіка, деструктивна критика, вербальна агресія. |
| Шкільне середовище | Ситуація академічного успіху, поважне ставлення педагогів, заохочення пізнавальної ініціативи. | Фіксація викладачів виключно на помилках, публічне висміювання невдач, хронічна неуспішність. |
| Віртуальний простір | Отримання позитивного фідбеку, конструктивне цифрове самовираження, пошук однодумців. | Хронічне порівняння себе з «ідеальними» цифровими образами, залежність від кількості лайків. |
| Тілесне сприйняття | Адекватне прийняття змін пубертату, формування позитивного та цілісного образу фізичного «Я». | Дисморфофобія, хвороблива фіксація на реальних або вигаданих вадах зовнішності, рухова скутість. |
| Особистісна рефлексія | Об'єктивний аналіз власних дій, усвідомлення сильних та слабких сторін, свідома саморегуляція. | Егоцентричне самокопання, гіперкритичність до себе, виникнення ефекту «уявного залу». |
| Баланс «Я-реального» та «Я-ідеального» | Адекватна дистанція, де ідеальний образ виступає досяжним стимулом для особистісного зростання. | Надмірний ціннісно-смисловий розрив, максималізм, що призводить до відчуття безпорадності. |
| Досвід самоефективності | Наявність успішних практик автономного подолання труднощів у спорті, творчості чи навчанні. | Хронічний досвід невдач за відсутності підтримки, безініціативність, виучена безпорадність. |

Іншим фундаментальним фактором, який продовжує утримувати значний вплив на генезис підліткової впевненості, є родина, а саме характер трансформації виховних стратегій. На цьому етапі онтогенезу важливою стає зміна ставлення батьків до підлітка від дитячої гіперопіки до дорослого партнерства та егалітарної взаємодії. Якщо сімейна система демонструє

гнучкість, поважає почуття дорослості підлітка та делегує йому реальну зону відповідальності, це створює оптимальні умови для розвитку поведінкової автономії та впевненості в собі. Проте на практиці часто спостерігається протилежна тенденція у вигляді батьківського авторитаризму або тотального контролю. Систематичне пригнічення ініціативи здобувача освіти, знецінення його перших самостійних рішень та застосування деструктивної критики повністю пригнічують підліткову впевненість, формуючи синдром виученої безпорадності [1].

Наступним макрофактором виступає шкільне середовище, у межах якого розгортається офіційна соціалізація та оціночна діяльність підлітка. Незважаючи на те, що навчальні мотиви дещо зміщуються на периферію свідомості, академічна успішність та оцінки вчителів залишаються вагомими маркерами соціальної спроможності. Стиль педагогічної взаємодії безпосередньо моделює поведінковий компонент упевненості: авторитарний, орієнтований лише на помилки підхід викладачів посилює страх перед публічною невдачею і блокує пізнавальну сміливість підлітка. Водночас ситуація академічного успіху, підкріплена конструктивним і поважним ставленням з боку педагогічного колективу, дозволяє здобувачу освіти сформувати стійку когнітивну впевненість у своїх інтелектуальних ресурсах [22].

Сучасна соціокультурна ситуація вимагає виокремлення відносно нового, але надзвичайно агресивного чинника впливу – віртуального простору та соціальних мереж. Для сучасного підлітка цифрове середовище є не просто інструментом комунікації, а паралельним всесвітом, де процеси самопрезентації та отримання соціального схвалення гіпертрофовані. Рівень упевненості у собі починає прямо залежати від кількісних і якісних показників віртуального фідбеку (лайків, коментарів, переглядів). Постійне порівняння свого реального повсякденного життя з ідеальними, цифровими «фасадами» інших користувачів запускає механізми хронічної незадоволеності собою. Цей деструктивний контент провокує розвиток

синдрому заниженої самоефективності, роблячи емоційний компонент упевненості повністю залежним від хиткої віртуальної валідації.

Безпосередньо пов'язаним із цифровим середовищем є фактор соматопсихічного сприйняття зовнішності та власної тілесності. Бурхливі фізіологічні трансформації пубертату роблять підлітка надзвичайно чутливим до архітектоніки свого тіла. Ступінь відповідності особистісного соматотипу суб'єктивно сформованим канонам привабливості виступає жорстким фільтром, крізь який заломлюється емоційно-ціннісне самоставлення. Наявність реальних або уявних дефектів (дисморфофобічні переживання) здатна повністю паралізувати соціальну сміливість здобувача освіти. Тілесна невпевненість миттєво екстраполюється на загальний образ «Я», трансформуючись у відчуття повної особистісної неспроможності.

Окрім зовнішніх соціогенних впливів, розвиток упевненості у собі суттєво детермінується внутрішньопсихічними факторами, серед яких провідне місце посідає рівень розвитку та спрямованість особистісної рефлексії. Рефлексивна активність може виступати як конструктивним інструментом самопізнання, так і чинником деструкції внутрішньої стабільності. Якщо рефлексія підлітка фокусується на об'єктивному аналізі власних ресурсів та пошуку способів подолання труднощів, вона інтегрує когнітивний компонент упевненості. Проте у випадку її переростання в йогоцентричне самокопання та гіперкритичність, підліток опиняється під впливом ефекту «уявного залу», де кожна дія здається йому помилковою, що призводить до тотальної поведінкової скутості [50].

Наступним внутрішнім вектором є ступінь розбіжності між структурою «Я-реального» та «Я-ідеального». Поява почуття дорослості стимулює підлітка до конструювання масштабних, емансипованих життєвих планів та максималістських вимог до власної особистісної структури. Величезна дистанція між тими якостями, якими здобувач освіти володіє об'єктивно («Я-реальне»), і тими, які він вважає обов'язковими для досягнення ідеального статусу («Я-ідеальне»), народжує стійкий ціннісно-смисловий дисонанс. За

умов хронічної неможливості наблизитися до ідеалу цей розрив блокує мотиваційну сферу, переконуючи підлітка у власній безпорадності та руйнуючи віру у можливість успішного самоствердження.

Завершальним інтегральним фактором виступає наявність досвіду успішного автономного подолання труднощів (досвід самоефективності). Будь-яка діяльність, де підліток самостійно ставить мету, долає внутрішні чи зовнішні перешкоди й досягає об'єктивного результату (у спорті, творчості, навчанні), закладає реальний фундамент адекватної впевненості у собі. Специфіка підліткового віку полягає в тому, що теоретичних переконань у власній спроможності особистості недостатньо – поведінковий компонент упевненості потребує реальних, емпірично відчутних досягнень. Опанування нових навичок та фіксація власної результативності дозволяють підлітку вийти на рівень стійкої особистісної пружності, яка автономізує його від деструктивних оціночних коливань середовища.

Важливим науковим вектором, що дозволяє глибше осягнути специфіку досліджуваного феномену, виступає гендерний аспект розвитку впевненості у собі в підлітковому віці. Процеси статеворольової соціалізації та кристалізації гендерної ідентичності, які інтенсифікуються в пубертатний період, накладають виражений відбиток на специфіку функціонування когнітивного, емоційного та поведінкового компонентів упевненості. Психологічні розбіжності між хлопцями та дівчатами у площині самосприйняття зумовлені не лише біологічними чинниками, а й тиском соціокультурних очікувань, гендерних стереотипів та специфічних нормативних вимог, які висуває середовище до представників кожної статі [25].

Особливості становлення впевненості у собі в підлітків-хлопців значною мірою детерміновані орієнтацією на інструментальні цінності, домінантність та зовнішню результативність. Когнітивний та поведінковий рівні впевненості хлопців традиційно заломлюються крізь призму маскулінного стереотипу, який вимагає демонстрації сили, емоційної

стриманості, автономії та високого соціального статусу в референтній групі. Віра у власну ефективність у хлопців виявляється безпосередньо пов’язаною з об'єктивними досягненнями у предметній діяльності (наприклад, у спорті чи навчанні) та можливістю утримувати лідерські позиції в ієрархії взаємин з однолітками [17].

У зв'язку з цим, ключовим чинником стабілізації впевненості у підлітків-хлопців виступає успішне завоювання авторитету та визнання їхньої сили чи компетентності з боку оточуючих. На поведінковому рівні це часто виявляється через змагальність, прагнення до ризику та демонстрацію незалежності від дорослих. Якщо підліток відповідає цим критеріям, його емоційне самоставлення залишається стабільним. Проте неможливість досягти очікуваного статусу або ситуація публічної поразки сприймаються хлопцями вкрай болісно, трансформуючись у приховану тривожність або, як зазначалося вище, компенсуючись через деструктивні форми демонстративної агресії та епатажу.

Натомість психологічна траєкторія розвитку впевненості у собі в підлітків-дівчат має принципово іншу якісну спрямованість, зміщуючись у площину експресивних цінностей, міжособистісної гармонії та емоційного прийняття. Емоційно-ціннісний компонент упевненості дівчат виявляється надзвичайно чутливим до якості внутрішньогрупової взаємодії та глибини інтимно-особистісного спілкування. Для дівчини-підлітка першочергове значення має не стільки завоювання ієрархічного статусу чи демонстрація сили, скільки наявність довірчих взаємин, емпатії, соціальної підтримки та відчуття беззастережного прийняття з боку значущих інших [36].

Водночас найбільш вразливою зоною в структурі впевненості дівчат у пубертатний період постає соматопсихічна сфера, а саме оцінка власної зовнішності та фізичної привабливості. Соціокультурні стандарти мас-медіа та тиск соціальних мереж нав'язують дівчатам суворі й часто недосяжні еталони фемінінності, що перетворює образ фізичного «Я» на жорсткий фільтр самооцінювання. Будь-яка суб'єктивно сприйнята невідповідність цим

канонам здатна миттєво зруйнувати когнітивну впевненість дівчини у своїй повноцінності, провокуючи хронічне емоційне незадоволення собою та відмову від активної соціальної самопрезентації.

Специфіка емоційного компонента впевненості у дівчат-підлітків також характеризується вищим рівнем емпатії, але водночас і вираженою схильністю до інтрапунітивних (спрямованих на себе) реакцій. За умов виникнення міжособистісних конфліктів чи загрози відторгнення референтною групою, дівчата частіше вдаються до надмірної самокритики, фіксації на власних помилках та глибокої внутрішньої рефлексії. Ця хвороблива залежність від зовнішнього емоційного схвалення робить когнітивний образ «Я» дівчини менш автономним і більш лабільним порівняно з хлопцями, що вимагає делікатнішого психолого-педагогічного супроводу.

На поведінковому рівні гендерна специфіка виявляється у виборі стратегій самоствердження та реагування на ситуації невпевненості. Якщо для хлопців у стані невпевненості більш характерним є вихід в екстернальну активність (демонстративність, суперництво), то дівчата частіше обирають стратегії конформізму або замкненості й уникнення. Бажання відповідати груповим очікуванням та страх виявитися непопулярною спонукають дівчат жорстко контролювати власні поведінкові патерни, іноді повністю відмовляючись від прояву асертивності та ініціативи заради збереження емоційного комфорту у взаєминах [6].

Таким чином, гендерна диференціація виявів упевненості у собі засвідчує, що за відносної схожості загальних вікових тенденцій, внутрішні механізми стабілізації цього конструкту у хлопців та дівчат суттєво розрізняються. Хлопці більшою мірою орієнтовані на об'єктивні досягнення, прагнення до статусу та незалежності, тоді як упевненість дівчат залишається чутливою до емоційного прийняття оточуючими та ступеня задоволеності власною тілесністю. Урахування виокремленого гендерного дисонансу є критично важливим для побудови об'єктивного інструментарію майбутнього

емпіричного дослідження та розробки диференційованих рекомендацій для педагогів і батьків.

Узагальнюючи вищезазначене, можна констатувати, що підлітковий вік є унікальним сенситивним періодом для формування впевненості у собі, де соціокультурні чинники та внутрішньопсихічні трансформації набувають максимальної інтенсивності. Сприятливий характер цього етапу онтогенезу зумовлений появою почуття дорослості, розвитком глибинної особистісної рефлексії та розширенням простору соціальної взаємодії здобувачів освіти. Водночас цей період є надзвичайно кризовим і небезпечним: лабільність когнітивної та емоційної сфер, маятникові коливання самооцінки, хвороблива залежність від оцінок референтної групи та тиск гендерних стереотипів роблять архітектоніку підліткової впевненості вкрай хиткою та вразливою. Будь-який деструктивний вплив на цьому етапі здатен закріпити стійкі патерни соціальної тривожності, заниженої самоефективності або компенсуватися через прояви вербальної агресії, що деформує процес подальшої соціалізації особистості.

Урахування цієї амбівалентної природи пубертату обґрунтовує насущну потребу в переході від теоретичного аналізу до практичного вивчення феномену. Специфіка чутливості підлітків до зовнішніх детермінант вимагає ретельного якісно-кількісного вимірювання, оскільки саме емпіричні дані дозволяють виявити реальний стан і внутрішню динаміку розвитку впевненості у сучасних реаліях. Чітке розуміння співвідношення між когнітивним, емоційним та поведінковим компонентами досліджуваного конструкту, а також урахування виявлених гендерних розбіжностей, виступає прямим містком до організації нашого подальшого емпіричного дослідження.

# РОЗДІЛ 2
# ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ РОЗВИТКУ ВПЕВНЕНОСТІ У СОБІ В ПІДЛІТКІВ

## 2.1 Організація та методи емпіричного дослідження впевненості у собі підлітків

На основі теоретико-методологічного аналізу було організовано та проведено комплексне емпіричне дослідження, спрямоване на виявлення та оптимізацію психологічних особливостей розвитку впевненості у собі в підлітковому віці.

Мета емпіричного дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні, експериментальному виявленні якісно-кількісних характеристик і гендерних відмінностей упевненості у собі в підлітків, а також у розробці, апробації та оцінці ефективності тренінгової програми, спрямованої на розвиток і стабілізацію цієї особистісної властивості.

Реалізація поставленої мети передбачала розв'язання таких завдань емпіричного дослідження:

1. Сформувати репрезентативну вибірку досліджуваних, визначити емпіричну базу та підібрати комплекс психодіагностичних методик, що відповідають виокремленим критеріям і показникам розвитку впевненості у собі в підлітковому віці.

2. Здійснити кількісний та якісний аналіз первинних результатів діагностики компонентів упевненості, визначивши співвідношення її рівнів у підлітків.

3. Дослідити гендерну специфіку прояву показників упевненості у собі та характер кореляційних зв'язків між її структурними компонентами, загальною самоефективністю, параметрами самооцінки й мотиваційною спрямованістю хлопців і дівчат підліткового віку.

4. Розробити та впровадити цільову тренінгову програму, орієнтовану на корекцію деструктивних проявів (сором'язливості, остраху невдачі) та стимуляцію асертивної, впевненої поведінки підлітків експериментальної групи.

5. Здійснити повторний діагностичний зріз та за допомогою методів математичної статистики оцінити ефективність і результативність упровадженої тренінгової програми шляхом порівняння показників експериментальної та контрольної груп.

Дослідження проводилося з учнями 8-9-х класів Запорізької загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів №87. Загальний обсяг сформованої вибірки респондентів становив 56 підлітків. Віковий діапазон досліджуваних охоплював період від 13 до 15 років, що повністю відповідає межам середнього підліткового віку. Статево-вікова структура вибірки відображає репрезентативність дослідження та дозволяє в подальшому здійснити якісний гендерний аналіз заявленого феномену. Із загальної кількості респондентів 26 хлопців та 30 дівчат..

Загальну вибірку підлітків було розподілено на дві автономні групи: експериментальну (ЕГ) та контрольну (КГ). До складу експериментальної групи увійшли 28 підлітків (13 хлопців та 15 дівчат), з якими на базі закладу освіти безпосередньо проводилася цільова тренінгова програма розвивальної спрямованості. Контрольну групу склали також 28 підлітків (13 хлопців та 15 дівчат), які не залучалися до тренінгової роботи і продовжували життєдіяльність за звичайним графіком освітнього процесу.

З метою забезпечення системності, надійності та валідності отриманих результатів, емпіричне дослідження проводилося поетапно протягом вересня – жовтня 2026 року і охоплювало три послідовні взаємопов'язані етапи: констатувальний, формувальний та контрольний.

1. Констатувальний етап був спрямований на здійснення первинного психологічного «зрізу» та виявлення вихідного рівня розвитку впевненості у собі в підлітків експериментальної та контрольної груп.

2. Формувальний етап уособлював практико-перетворювальний складник експерименту. На основі отриманих діагностичних даних було розроблено та впроваджено комплексну тренінтову програму, орієнтовану на розвиток і стабілізацію особистісної структури підлітків. Протягом цього періоду з учасниками експериментальної групи проводилася систематична групова робота, спрямована на перебудову образу «Я» та формування навичок асертивності, тоді як контрольна група перебувала у звичайних умовах освітнього процесу.

3. Контрольний етап мав на меті оцінку ефективності проведеної психокорекційної роботи. Було здійснено повторне психодіагностичне обстеження підлітків обох груп за допомогою початкового інструментарію. Основним завданням етапу стало зіставлення первинних та вторинних результатів, проведення математико-статистичного аналізу зафіксованих зрушень та формулювання остаточних висновків щодо підтвердження гіпотези дослідження.

Відповідно до трикомпонентної структури впевненості у собі нами було виділено три базові критерії: когнітивний, емоційно-ціннісний та поведінково-регулятивний, кожен з яких розкривається через систему конкретних психологічних показників.

Когнітивний критерій відображає особливості самосвідомості підлітка, специфіку конструювання образу «Я» та інтелектуальну оцінку власних ресурсів. Основними показниками в межах цього критерію виступають: рівень сформованості та реалістичності образу «Я»; ступінь усвідомлення підлітком своїх сильних і слабких сторін через параметри самооцінки (за шкалами розуму, характеру, здібностей); рівень домагань особистості та ступінь його відповідності реальним можливостям; а також показник загальної самоефективності як узагальненої віри підлітка у власну спроможність успішно долати життєві труднощі. Даний критерій дозволяє зафіксувати, наскільки раціонально та автономно здобувач освіти оцінює свій потенціал.

Емоційно-ціннісний критерій репрезентує афективну модальність самоставлення підлітка, специфіку його емоційного реагування на власну особистість та рівень внутрішньої стабільності у взаємодії із середовищем. До провідних показників цього критерію належать: рівень самоприйняття, самоповаги та задоволеності власним авторитетом серед однолітків і зовнішністю; ступінь лабільності (нестабільності) емоційного ставлення до себе під впливом зовнішніх оцінок; рівень сором'язливості та занепокоєння під час перебування під зовнішнім спостереженням; а також вираженість остраху соціального оцінювання та боязні невдачі. Критерій унаочнює міцність афективного фундаменту впевненості підлітка.

Поведінково-регулятивний критерій характеризує безпосередню репрезентацію впевненості у практичній життєдіяльності та міжособистісному спілкуванні здобувача освіти, а також особливості його мотиваційно-вольової саморегуляції. Показниками виокремленого критерію виступають: рівень безпосередньої упевненості в собі як автономності поведінкових актів; ступінь прояву соціальної сміливості у взаємодії з оточуючими; рівень ініціативи в соціальних контактах (здатність відкрито заявляти про свої почуття, висувати вимоги та першим розпочинати розмову); спрямованість на мотивацію досягнення успіху за умов виникнення перешкод, а також здатність протистояти конформному тиску середовища замість використання захисних масок пасивної замкненості.

На основі виділених критеріїв та показників нами було виокремлено три рівні розвитку впевненості у собі в підлітковому віці: високий, середній та низький.

Високий рівень відображає сформованість стабільного, інтегрованого образу «Я», високі показники самоефективності та автономність особистості від випадкових оцінок середовища. Це виявляється у розвиненій соціальній сміливості, вираженій ініціативі в контактах та стійкій мотивації досягнення успіху. Водночас у пубертатна вибірка може фіксувати специфічний деструктивно-компенсаторний варіант – гіпервпевненість, за якої

егоцентричний образ «Я» та поведінкова зухвалість чи демонстративність виступають лише захисним екраном для приховування внутрішньої сором'язливості та страху виявитися неспроможним.

Середній рівень є найбільш поширеним у підлітковому віці та репрезентує типову вікову лабільність особистісної архітектури суб'єкта, де віра у власні сили суттєво детермінується поточним фідбеком соціуму. Емоційно-ціннісний компонент характеризується «маятниковою» динамікою, коли успіх або схвалення референтної групи викликають спалахи самовпевненості, а найменша критика миттєво запускає механізми жорсткого самокопання та актуалізує мотивацію уникнення невдачі. На поведінковому рівні такі підлітки здатні виявляти ініціативу в контактах лише у безпечних обставинах, тоді як у стресових ситуаціях їхня сміливість блокується, зміщуючись у бік конформізму.

Низький рівень уособлює виражену депривацію особистісного потенціалу здобувача освіти, що виявляється у фрагментарності образу «Я», хронічно заниженій самооцінці та тотальному переконанні у власній неспроможності (низька самоефективність). Емоційна сфера підлітків із цим рівнем перевантажена високою сором'язливістю, острахом соціальних контактів та домінуванням мотивації боязні невдачі. На поведінково-регулятивному рівні низька впевненість фіксується через пасивність, відсутність комунікативної ініціативи, виражену скутість під час міжособистісної взаємодії, легке підкорення деструктивному груповому тиску та сформований синдром виученої безпорадності.

Відповідно до визначених критеріїв та показників нами було підібрано комплексний психодіагностичний інструментарій.

1. Тест «Упевненість у собі» (Додаток А).

Дана методика є одним із базових інструментів нашого дослідження і спрямована на комплексну діагностику особливостей самопрезентації особистості в практичній діяльності та міжособистісній взаємодії, що повністю покриває поведінково-регулятивний критерій. Опитувальник

містить 30 тверджень, диференційованих за прямими та зворотними запитаннями. На основі кількісної обробки («сирих» балів) та їхнього переведення у стандартні значення (стени), методика дозволяє диференціювати індивідуально-психологічні особливості підлітка за трьома автономними шкалами:

Шкала «Упевненість в собі» – спрямована на виявлення рівня автономності підлітка, ступеня його незалежності від зовнішніх обставин, здатності контролювати власну долю та раціонально оцінювати свої здібності й енергію для втілення задуманого в життя (на основі когнітивного складника упевненості).

Шкала «Соціальна сміливість» – фіксує особливості емоційного та поведінкового реагування здобувача освіти у міжособистісному просторі. Вона дозволяє виміряти рівень ніяковіння, сором'язливості чи внутрішньої скутості підлітка у присутності авторитетних осіб (педагогів, батьків), його реакцію на компліменти чи пропозиції допомоги, а також ступінь психологічного комфорту під час виконання діяльності під зовнішнім спостереженням оточуючих.

Шкала «Ініціатива в соціальних контактах» – відображає безпосередній поведінковий компонент комунікативної сфери підлітка. Шкала дає змогу оцінити здатність суб'єкта самостійно та відкрито заявляти про власні почуття, легко ініціювати розмову з незнайомими людьми, без тривалих вагань приймати рішення, висувати вимоги та протистояти конформному прагненню приховувати власну позицію (або злість) заради уявного схвалення референтною групою.

Вибір цієї методики обґрунтований її високою точністю у виявленні конкретних поведінкових і комунікативних труднощів підлітків, а наявність чіткої системи переведення результатів у стандартні стени забезпечує надійну основу для подальшого якісно-кількісного аналізу та застосування методів математичної статистики.

2. Методика діагностики самооцінки (у модифікації) (Додаток Б).

Цей класичний інструмент застосовується для вивчення когнітивного та емоційно-ціннісного критеріїв підліткової впевненості. Побудована на методі прямого оцінювання, методика пропонує респондентам визначити власне положення на семи ізольованих шкалах (здоров'я, розум/здібності, характер, авторитет у однолітків, умілі руки/вміння, зовнішність, упевненість у собі) за двома параметрами: реальний рівень розвитку якості на поточний момент (власне самооцінка) та бажаний рівень, до якого суб'єкт прагне (рівень домагань).

Дана методика дозволяє математично розрахувати ступінь розбіжності між «Я-реальним» та «Я-ідеальним», виявити реалістичність чи адекватність когнітивного образу «Я», а також виміряти рівень задоволеності власною тілесністю (шкала «зовнішність») та соціометричним статусом (шкала «авторитет у однолітків»), які, як було доведено в теоретичній частині, мають чітко виражену гендерну диференціацію в пубертаті.

3. Тест-опитувальник самоефективності [14].

Методика орієнтована на дослідження когнітивного критерію, зокрема таких його показників, як інтелектуальна оцінка власних ресурсів та генералізована віра підлітка у свою спроможність успішно долати життєві труднощі, опановувати нові види діяльності й досягати поставлених цілей. Опитувальник фіксує самоефективність як стійке когнітивно-мотиваційне переконання особистості.

Включення цього інструменту до діагностичного комплексу зумовлене тим, що саме самоефективність виступає внутрішнім психологічним рушієм поведінкової автономії: підлітки з високою самоефективністю сприймають складні завдання як виклики й виявляють наполегливість, тоді як низькі показники свідчать про вразливість до групового тиску, конформізм та загрозу формування виученої безпорадності, що прямо гальмує розвиток упевненої поведінки.

4. Тест мотивації досягнення успіху та уникнення невдач (Додаток В).

Цей опитувальник містить 20 пунктів і спрямований на виявлення провідного мотиваційного вектора особистості, що інтегрує в собі прояви емоційно-ціннісного та поведінково-регулятивного компонентів. Методика дозволяє діагностувати два протилежні полюси мотиваційної спрямованості підлітка:

- мотивація успіху (надія на успіх, конструктивна активність, ініціативність, спрямованість на досягнення позитивних результатів);

- мотивація боязні невдачі (уникнення помилок, захисна поведінка, острах критики та публічної поразки).

Використання цієї методики є важливим, оскільки страх оціночного відторгнення референтною групою та острах невдачі виступають деструктивними детермінантами, які блокують підліткову впевненість. Фіксація змін за цією шкалою дозволить об'єктивно оцінити глибинний емоційно-мотиваційний ефект розробленої нами розвивальної програми.

З метою верифікації отриманих емпіричних даних, забезпечення високого рівня надійності висновків, а також для статистичного доведення гіпотези дослідження, у роботі було застосовано методи математичної статистики.

Порівняльний аналіз. З метою виявлення статистично вірогідних розбіжностей у проявах показників упевненості у собі, соціальної сміливості, ініціативи в контактах, а також самоефективності, самооцінки та мотиваційної спрямованості підлітків, у роботі було використано t-критерій Стьюдента. Його застосування реалізовувалася у автономних напрямах:

- під час зіставлення вихідних діагностичних даних експериментальної та контрольної груп на констатувальному етапі, що дозволило математично підтвердити їхню однорідність, еквівалентність та рівність стартових умов респондентів перед початком формувального етапу експерименту;

- під час зіставлення первинних даних підгрупи хлопців та підгрупи дівчат, що забезпечило виявлення специфічного гендерного детермінування досліджуваного феномену;

- під час порівняння результатів констатувального та контрольного зрізів усередині експериментальної та контрольної груп окремо, що забезпечило об'єктивну математичну оцінку вектора і сили зсуву показників під впливом тренінгового інструментарію та дозволило оцінити ефективність розробленої програми.

Обчислення даного критерію ґрунтувалося на порівнянні середніх арифметичних значений (M) та оцінці внутрішньогрупової дисперсії, що дозволило зафіксувати, чи є виявлені розбіжності результатом цілеспрямованого психолого-педагогічного впливу (або реальних гендерних відмінностей), чи вони мають випадковий характер.

Прийняття рішень щодо статистичної значущості та невипадковості всіх зафіксованих зрушень і розбіжностей у структурі особистості підлітків здійснювалося при традиційному для емпіричних психологічних досліджень рівні значущості $p \leq 0,05$ (із додатковою фіксацією високозначущих розбіжностей при $p \leq 0,01$).

Отже, підібрані нами діагностичні методи дозволяють з’ясувати особливості розвитку структурних компонентів упевненості в собі згідно до визначених критеріїв.

## 2.2 Аналіз та інтерпретація результатів констатувального етапу дослідження

Для розкриття кількісних і якісних особливостей упевненості в собі на основі програми експериментального дослідження, ми здійснили психологічне діагностування таких структурних компонентів упевненості в собі.

1. Первинний аналіз емпіричних даних розпочався з дослідження показників, які відображають безпосередню репрезентацію впевненості підлітків у практичній життєдіяльності та комунікативній сфері. Для цього було узагальнено результати за трьома базовими шкалами Тесту «Упевненість у собі».

На першому кроці аналізу було досліджено відсотковий розподіл рівнів розвитку (низького, середнього та високого) за кожною шкалою окремо для ЕГ та КГ, що дозволило визначити загальну тенденцію та виявити домінувальні тенденції в структурі підліткової впевненості.

Аналіз результатів експериментальної групи продемострував, що в її внутрішній структурі чітко диференціюються як відносно стабільні, так і виражено деструктивні поведінкові складники.

Домінувальною тенденцією (найбільш благополучною) в експериментальній групі є показники за шкалою «Упевненість в собі». Тут ми бачимо найбільшу кількість підлітків із високим рівнем – 14,3%, а середній рівень мають рівно 50,0% опитаних. Показник низького рівня тут є найменшим і становить 35,7%. Це означає, що на внутрішньому, декларативному рівні більша частина підлітків ЕГ намагається триматися самостійно і схильна позитивно оцінювати свої сили.

Найбільш проблемним місцем в експериментальній групі виявилася сфера спілкування, яку вимірює шкала «Ініціатива в соціальних контактах». Саме за цим параметром виявлено найбільше підлітків із низьким рівнем розвитку – 46,4%, тоді як середній рівень мають 42,9%, а високий – лише 10,7%. Такі цифри показують, що майже половина майбутніх учасників тренінгу має серйозні внутрішні бар'єри: їм важко проявляти себе, вони пасивні в спілкуванні, бояться робити перший крок до знайомства та уникають відкритого висловлювання своїх почуттів чи вимог.

Шкала «Соціальна сміливість» в ЕГ займає проміжне положення, показуючи помітний рівень емоційного напруження підлітків. Низький рівень сміливості виявлено у 39,3% респондентів, тоді як середній мають 53,6%. При цьому високий рівень тут є найнижчим і становить лише 7,1%. Це підтверджує, що значна частина підлітків ЕГ сильно соромиться, ніяковіє та відчуває дискомфорт під час публічних виступів або при спілкуванні з учителями та батьками. (рис. 2.1).

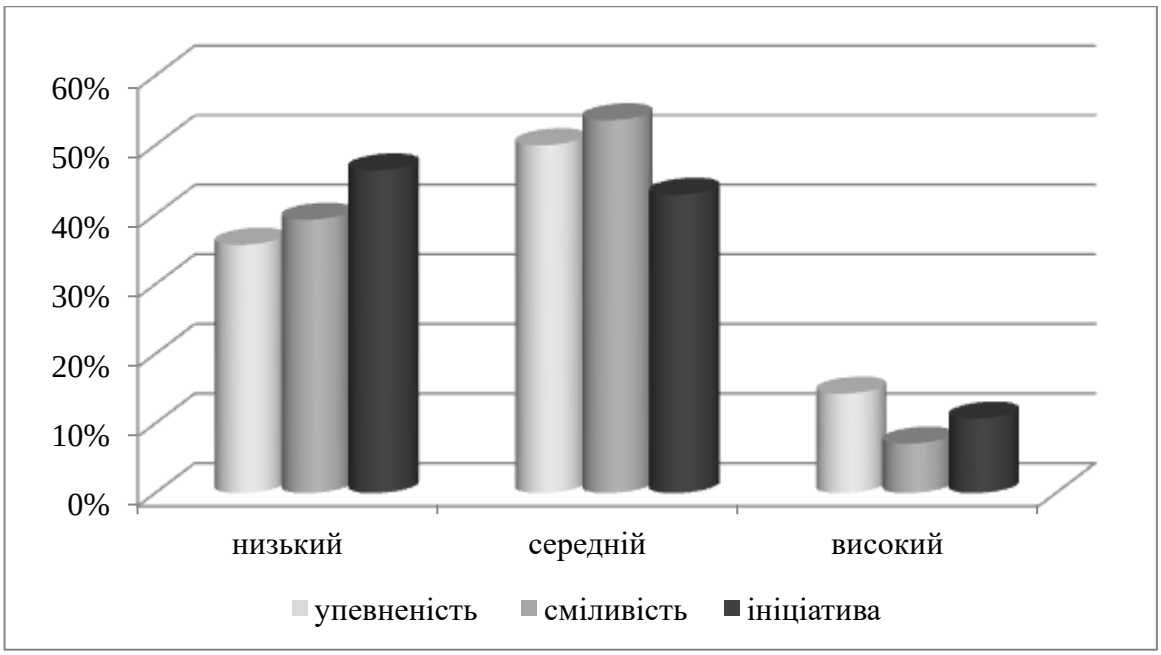



**Рисунок 2.1 – Розподіл підлітків експериментальної групи за рівнями вираженості шкал упевненості в собі**

Аналіз результатів контрольної групи виявив схожу картину розподілу рівнів, що підтверджує типовість таких проблем для підлітків загалом:

За шкалою «Упевненість в собі» в контрольній групі також спостерігається найбільш позитивний розподіл. Більше половини підлітків КГ – 53,6% – мають середній рівень, а високий зафіксовано у 14,3%. Частка підлітків із низьким рівнем автономії становить 32,1%. Це доводить, що підлітки КГ теж прагнуть бути незалежними, але їхня позиція сильно залежить від думки оточення.

Показники шкали «Ініціатива в соціальних контактах» у КГ демонструють найглибший дефіцит спілкування. Низький рівень ініціативності тут виявлено рівно у половини вибірки – 50,0%, і це найбільший негативний показник у таблиці. Середній рівень мають 39,3% опитаних, а високий – 10,7%. Такий розподіл чітко вказує на те, що острах бути знехтуваними змушує підлітків КГ ховатися за пасивною поведінкою або замкнутістю.

Розподіл за шкалою «Соціальна сміливість» у контрольній групі показав, що 35,7% респондентів перебувають на низькому рівні й бояться

критики чи оцінювання. Переважна більшість (57,2%) мають середній рівень емоційної стабільності, і лише 7,1% виявляють стійку готовність діяти сміливо в незвичних ситуаціях.

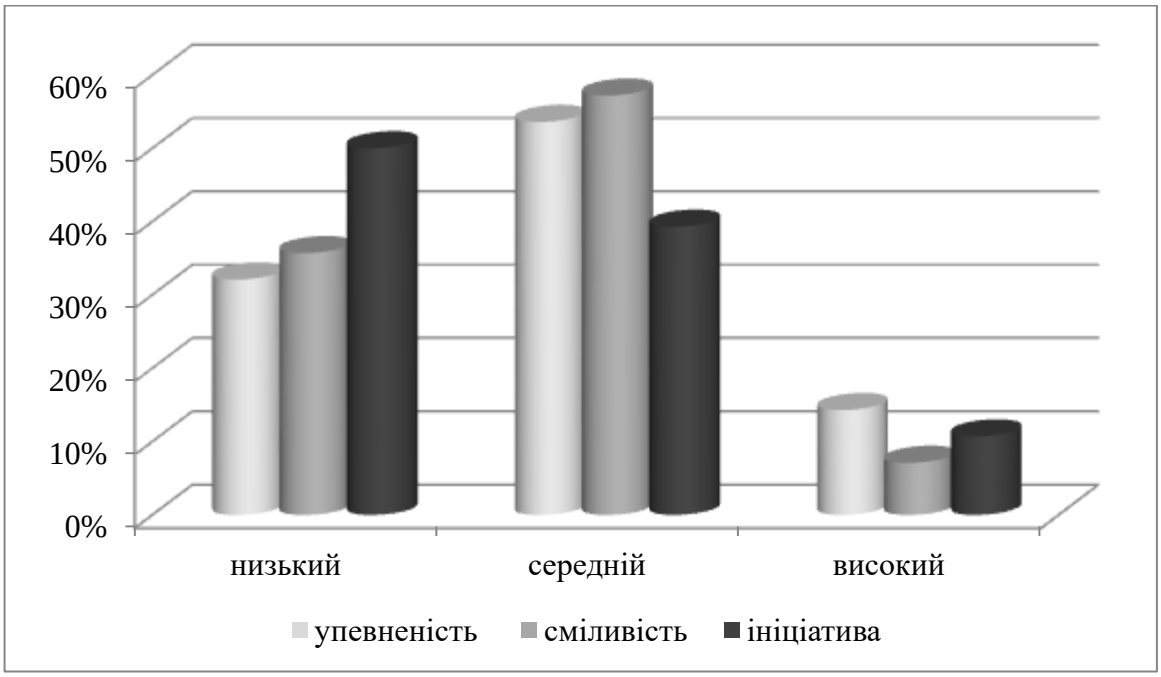



**Рисунок 2.2 – Розподіл підлітків контрольної групи за рівнями вираженості шкал упевненості в собі**

Таким чином, детальний аналіз констатувального зрізу експериментальної та контрольної груп дозволяє зробити висновок, що в обох групах спостерігається однаковий психологічний профіль: підлітки хочуть почуватися впевнено, але мають великі труднощі на практиці. Це проявляється у сильній сором'язливості (низька соціальна сміливість) та невмінні самостійно починати спілкування (критичний дефіцит комунікативної ініціативи).

Для математичного підтвердження еквівалентності груп перед проведенням подальшого дослідження, отримані «сирі» результати було переведено у середні значення та зіставлено за допомогою порівняльного аналізу (табл. 2.1).

**Таблиця 2.1 – Порівняльний аналіз вихідних показників упевненості в собі підлітків ЕГ та КГ (до впровадження програми)**

| Шкали методики | ЕГ (М1) | КГ (М2) | Емпіричне значення t-критерію | Рівень значущості (p) |
|---|---|---|---|---|
| Упевненість в собі | 4,96 | 5,04 | -0,19 | $p > 0,05$ |
| Соціальна сміливість | 4,89 | 4,92 | -0,07 | $p > 0,05$ |
| Ініціатива в соціальних контактах | 4,64 | 4,68 | -0,11 | $p > 0,05$ |

Згідно з даними таблиці 2.1, середні бали за всіма трьома шкалами в експериментальній та контрольній групах є майже ідентичними і перебувають у межах середніх значень стенової норми. Жодне з вирахованих емпіричних значень t-критерію Стьюдента не досягло критичного рівня значущості ($p > 0,05$), що підтверджує високу однорідність сформованої вибірки та еквівалентність стартових можливостей респондентів обох груп перед початком розвивальної роботи.

На наступному кроці аналізу первинні результати вибірки підлітків було перегруповано та зіставлено за ознакою статі: хлопці та дівчата. Середні значення за кожною шкалою, а також розраховані показники порівняльного t-критерію Стьюдента для незалежних вибірок представлено в таблиці 2.2.

**Таблиця 2.2 – Гендерні особливості показників упевненості в собі підлітків (за констатувальним зрізом)**

| Шкали методики | Хлопці (М1) | Дівчата (М2) | Емпіричне значення t-критерію | Рівень значущості (p) |
|---|---|---|---|---|
| Упевненість в собі | 5,85 | 4,20 | 2,41 | $p \leq 0,05$ |
| Соціальна сміливість | 4,12 | 5,63 | -2,18 | $p \leq 0,05$ |
| Ініціатива в соціальних контактах | 5,31 | 4,10 | 1,83 | $p > 0,05$ |

Детальний аналіз результатів порівняння (табл. 2.2) дозволив виявити чітку й статистично підтверджену гендерну диференціацію в проявах досліджуваного феномену на поведінково-регулятивному рівні.

За шкалою «Упевненість в собі» було зафіксовано вірогідні розбіжності між групами ($t_{емп}\} = 2,41$ при $p \leq 0,05$) на користь хлопців, у яких середнє значення становить 5,85 стенів, тоді як у дівчат – 4,20 стенів. Отримані дані

свідчать про те, що хлопці-підлітки суб'єктивно оцінюють себе як більш незалежних, автономних та здатних контролювати життєві обставини. Психологічний зміст таких показників у пубертатний період часто пов'язаний із дією гендерних стереотипів маскулінності, які спонукають хлопців демонструвати раціональність, емоційну стриманість та впевненість у власних силах як нормативний зразок поведінки. Натомість нижчі показники дівчат за цією шкалою вказують на їхню вищу чутливість до зовнішніх детермінант, схильність пов'язувати свої успіхи чи невдачі зі збігом обставин та виявляти більшу критичність під час оцінювання власних внутрішніх ресурсів.

Водночас протилежну тенденцію виявлено за шкалою «Соціальна сміливість», де дівчата статистично значущо випереджають хлопців (М2 = 5,63 стенів проти М1 = 4,12 стенів відповідно; $t_{емп}$ = -2,18 при $p \leq 0,05$). Даний факт є вкрай важливим для розуміння специфіки підліткового віку. Незважаючи на те, що хлопці декларують вищий рівень загальної впевненості, у реальних ситуаціях міжособистісної взаємодії вони виявляють вищий ступінь поведінкового гальмування, ніяковіння та сором'язливості, особливо у присутності авторитетних осіб (педагогів, батьків) або під час виконання діяльності в умовах зовнішнього оцінювання. Вищі показники дівчат свідчать про їхню кращу соціально-психологічну адаптованість, здатність гнучко реагувати на компліменти, меншу скутість у публічному просторі та розвиненішу спроможність долати міжособистісну тривогу завдяки вищому рівню комунікативної компетентності, що традиційно формується у дівчат швидше на даному віковому етапі.

За шкалою «Ініціатива в соціальних контактах» хоча й зафіксовано вище середнє значення у хлопців (М1 = 5,31 стенів), ніж у дівчат (М2 = 4,10 стенів), проте розраховане значення t-критерію Стьюдента ($t_{емп}$ = 1,83 при $p > 0,05$) не досягло рівня статистичної значущості. Це вказує на те, що виявлена тенденція до вищої рішучості хлопців у ситуаціях висунення вимог чи ініціації розмови з незнайомими людьми не є обов'язковою, але потребує

подальшої верифікації та може бути зумовлена індивідуально-типологічними, а не суто гендерними чинниками. Загалом для всієї вибірки підлітків показники цієї шкали перебувають у межах нижньої межі середньої норми, що підтверджує загальну вікову тенденцію до виникнення внутрішніх бар'єрів під час самовираження та остраху відкрито заявляти про свої почуття через ризик бути знехтуваними референтною групою.

2. Наступним кроком емпіричного аналізу стало дослідження показників когнітивного та емоційно-ціннісного критеріїв упевненості в собі, які відображають особливості самосприйняття підлітків, їхнє ставлення до власних якостей та рівень реалістичності їхніх прагнень. Провідним інструментом для реалізації цього завдання виступила Методика діагностики самооцінки (у модифікації).

Аналіз розпочався з вивчення відсоткового розподілу респондентів за рівнями сформованості самооцінки та рівня домагань за всіма нормативними шкалами методики.

Детальний аналіз отриманих даних дозволив диференціювати специфіку самооцінної сфери підлітків окремо для кожної досліджуваної групи, виявивши зони найбільшого психологічного благополуччя та хронічного напруження.

Аналіз результатів експериментальної групи унаочнює наявність суттєвих деформацій у структурі «Я-концепції» майбутніх учасників тренінгу, що виражається у внутрішньому розриві між оцінкою теперішнього стану та бажаного майбутнього (табл. 2.3).

Найбільш проблемною та деструктивною ланкою для підлітків ЕГ виявилася шкала «Зовнішність» (самооцінка). Низький рівень самооцінки за цим параметром зафіксовано у більшості респондентів – 53,6%, тоді як адекватний середній рівень мають лише 39,3%, а високий – дуже малі 7,1%. Такі цифри свідчать про те, що більше половини підлітків ЕГ відчувають гостре незадоволення власним тілеснім «Я», фізичним виглядом та привабливістю, що є класичним наслідком пубертатної кризи.

**Таблиця 2.3 – Розподіл підлітків ЕГ за рівнями самооцінки та домагань**

| Шкали | Параметри методики | Низький рівень | Середній / адекватний рівень | Високий та дуже високий рівень |
|---|---|---|---|---|
| Здоров'я | Самооцінка | 25,0% | 64,3% | 10,7% |
| | Домагання | 0 | 32,1% | 67,9% |
| Розум / здібності | Самооцінка | 39,3% | 53,6% | 7,1% |
| | Домагання | 3,6% | 35,7% | 60,7% |
| Характер | Самооцінка | 42,9% | 50,0% | 7,1% |
| | Домагання | 0 | 28,6% | 71,4% |
| Авторитет у однолітків | Самооцінка | 46,4% | 46,4% | 7,1% |
| | Домагання | 7,1% | 39,3% | 53,6% |
| Умілі руки | Самооцінка | 28,6% | 60,7% | 10,7% |
| | Домагання | 3,6% | 46,4% | 50,0% |
| Зовнішність | Самооцінка | 53,6% | 39,3% | 7,1% |
| | Домагання | 0 | 32,1% | 67,9% |
| Упевненість у собі | Самооцінка | 46,4% | 46,4% | 7,2% |
| | Домагання | 0 | 25,0% | 75,0% |

Другою за рівнем дефіцитарності в ЕГ виступає шкала «Упевненість у собі» (самооцінка), де низький рівень діагностовано у 46,4% опитаних, а середній рівень розділили також 46,4% підлітків. При цьому рівень домагань (домагання) за цією ж шкалою є екстремально високим у 75,0% респондентів. Це унаочнює колосальний внутрішній конфлікт: підлітки гостро відчувають власну невпевненість, але мають ідеалізоване, майже максимальне прагнення володіти цією якістю, що породжує психологічне напруження.

Подібне неблагополуччя фіксується за шкалою «Авторитет у однолітків» (самооцінка), де низький рівень виявлено у 46,4% підлітків ЕГ, що вказує на фрустрацію потреби у визнанні однолітками, та за шкалою «Характер» (самооцінка) – 42,9% незадоволені своїми внутрішніми якостями.

Зонами відносного благополуччя в ЕГ виступають шкали «Здоров'я» (64,3% середнього рівня) та «Умілі руки» (60,7% середнього рівня). Проте практично за всіма шкалами рівень домагань підлітків ЕГ є хронічно завищеним (від 50,0% до 75,0% респондентів у зоні високих значень), що свідчить про тотальний перфекціонізм і нереалістичність вимог до себе на тлі слабкої віри у власні сили.

Аналіз результатів контрольної групи зафіксував аналогічні за своєю спрямованістю психологічні тенденції, що підтверджує стійкість та об'єктивність виявленого профілю підліткової невпевненості (табл. 2.4).

**Таблиця 2.4 – Розподіл підлітків КГ за рівнями самооцінки та домагань**

| Шкали | Параметри методики | Низький рівень | Середній / адекватний рівень | Високий та дуже високий рівень |
|---|---|---|---|---|
| Здоров'я | Самооцінка | 21,4% | 67,9% | 10,7% |
| | Домагання | 3,6% | 28,6% | 67,9% |
| Розум / здібності | Самооцінка | 35,7% | 57,2% | 7,1% |
| | Домагання | 0 | 39,3% | 60,7% |
| Характер | Самооцінка | 39,3% | 53,6% | 7,1% |
| | Домагання | 0 | 32,1% | 67,9% |
| Авторитет у однолітків | Самооцінка | 42,9% | 50,0% | 7,1% |
| | Домагання | 3,6% | 42,9% | 53,6% |
| Умілі руки | Самооцінка | 25,0% | 64,3% | 10,7% |
| | Домагання | 0 | 50,0% | 50,0% |
| Зовнішність | Самооцінка | 50,0% | 42,9% | 7,1% |
| | Домагання | 0 | 35,7% | 64,3% |
| Упевненість у собі | Самооцінка | 46,4% | 42,9% | 10,7% |
| | Домагання | 0 | 21,4% | 78,6% |

Критичною точкою для підлітків КГ, як і для ЕГ, залишається сфера сприйняття власного тіла: за шкалою «Зовнішність» (самооцінка) рівно половина вибірки (50,0%) перебуває на низькому рівні самооцінки, відчуваючи комплекс неповноцінності через зовнішні дані.

Показники низької самооцінки за шкалою «Упевненість у собі» в КГ повністю збігаються з ЕГ і становлять 46,4%, тоді як прагнення досягти цієї упевненості досягає максимуму – 78,6% підлітків КГ мають надвисокий рівень домагань.

За шкалою «Авторитет у однолітків» (самооцінкв) низький рівень констатовано у 42,9% респондентів КГ, а незадоволеність власним «Характером» виявили 39,3% опитаних.

Параметри шкал «Здоров'я» та «Умілі руки» в КГ також утримуються в межах середньої адекватної норми (67,9% та 64,3% відповідно), фіксуючи стійку тенденцію: соматична сфера та предметно-практичні навички

викликають у підлітків значно менше тривоги, ніж сфери міжособистісної взаємодії, характерологічних рис та зовнішньої привабливості.

Для математичного підтвердження однорідності та еквівалентності ЕГ та КГ за когнітивним та емоційно-ціннісним критеріями, первинні результати респондентів (виражені за стандартною 100-бальною шкалою методики) за всіма шкалами було переведено у середні значення та зіставлено за допомогою t-критерію Стьюдента для незалежних вибірок (табл. 2.5).

**Таблиця 2.5 – Порівняльний аналіз вихідних показників самооцінки та домагань ЕГ та КГ (до впровадження програми)**

| Шкали | Параметри методики | ЕГ (М1) | КГ (М2) | Емпіричне значення t-критерію | Рівень значущості |
|---|---|---|---|---|---|
| Здоров'я | Самооцінка | 58,45 | 59,10 | -0,16 | p > 0,05 |
| | Домагання | 81,20 | 80,54 | 0,15 | p > 0,05 |
| Розум / здібності | Самооцінка | 52,14 | 53,08 | -0,26 | p > 0,05 |
| | Домагання | 78,42 | 79,15 | -0,21 | p > 0,05 |
| Характер | Самооцінка | 49,56 | 50,22 | -0,18 | p > 0,05 |
| | Домагання | 82,30 | 81,40 | 0,24 | p > 0,05 |
| Авторитет у однолітків | Самооцінка | 46,18 | 47,50 | -0,34 | p > 0,05 |
| | Домагання | 75,60 | 76,22 | -0,17 | p > 0,05 |
| Умілі руки | Самооцінка | 56,12 | 57,04 | -0,22 | p > 0,05 |
| | Домагання | 72,40 | 73,15 | -0,19 | p > 0,05 |
| Зовнішність | Самооцінка | 42,35 | 43,80 | -0,37 | p > 0,05 |
| | Домагання | 79,80 | 78,50 | 0,32 | p > 0,05 |
| Упевненість у собі | Самооцінка | 44,15 | 45,30 | -0,28 | p > 0,05 |
| | Домагання | 84,65 | 85,10 | -0,12 | p > 0,05 |

Математичні дані, представлені в таблиці 2.5, доводять, що на констатувальному етапі експерименту між ЕГ та КГ немає жодних статистично значущих відмінностей за всіма досліджуваними параметрами самооцінки та домагань (усі значення $t_{емп}$ перебувають далеко під критичною межею 2,00, а рівень значущості всюди становить $p>0,05$). Повна стартова однорідність вибірок за когнітивно-емоційним критерієм доведена емпірично.

На наступному кроці аналізу показники вибірки підлітків за шкалами було перегруповано та піддано порівняльному аналізу за ознакою статі: хлопці та дівчата. Результати розрахунків представлено в таблиці 2.6.

**Таблиця 2.6 – Гендерні особливості показників самооцінки та домагань підлітків за шкалами методики (за констатувальним зрізом)**

| Шкали | Параметри методики | Хлопці (M1, n=26) | Дівчата (M2, n=30) | Емпіричне значення t-критерію | Рівень значущості (p) |
|---|---|---|---|---|---|
| Здоров'я | Самооцінка | 59,12 | 58,15 | 0,24 | $p > 0,05$ |
| | Домагання | 78,40 | 83,10 | -1,28 | $p > 0,05$ |
| Розум / здібності | Самооцінка | 56,40 | 49,12 | 2,04 | $p \leq 0,05$ |
| | Домагання | 74,20 | 82,60 | -2,15 | $p \leq 0,05$ |
| Характер | Самооцінка | 53,10 | 47,15 | 1,68 | $p > 0,05$ |
| | Домагання | 79,50 | 84,40 | -1,42 | $p > 0,05$ |
| Авторитет у однолітків | Самооцінка | 51,80 | 42,40 | 2,49 | $p \leq 0,05$ |
| | Домагання | 72,10 | 78,90 | -1,81 | $p > 0,05$ |
| Умілі руки | Самооцінка | 60,15 | 53,20 | 1,92 | $p > 0,05$ |
| | Домагання | 71,30 | 73,10 | -0,48 | $p > 0,05$ |
| Зовнішність | Самооцінка | 49,65 | 37,50 | 3,12 | $p \leq 0,01$ |
| | Домагання | 74,50 | 84,20 | -2,34 | $p \leq 0,05$ |
| Упевненість у собі | Самооцінка | 49,80 | 39,40 | 2,63 | $p \leq 0,01$ |
| | Домагання | 80,10 | 88,90 | -2,48 | $p \leq 0,05$ |

Зіставлення результатів у гендерному розрізі (табл. 2.6) дозволило виявити глибокі, статистично достовірні розбіжності у змістовному наповненні когнітивного та емоційного компонентів упевненості хлопців та дівчат:

Найбільш високозначущі розбіжності зафіксовано за шкалою «Зовнішність» (самооцінка) ($t_{емп} = 3,12$ при $p \leq 0,01$) на користь хлопців (M1 = 49,65 балів). У дівчат-підлітків середній бал падає до критичної, виражено деструктивної позначки – 37,50 балів. Дівчата пубертатного віку переживають глибоку кризу неприйняття власного тілесного образу, будучи максимально вразливими до жорстких соціокультурних стандартів краси. При цьому рівень домагань щодо зовнішності у дівчат також статистично вищий (M2 = 84,20 балів проти M1 = 74,50 балів у хлопців; $t_{емп} = -2,34$, $p \leq 0,05$), що вказує на гостре, хворобливе прагнення відповідати ідеалу на тлі тотального незадоволення реальним виглядом.

Аналогічний високозначущий розрив виявлено за провідною шкалою «Упевненість у собі». Хлопці оцінюють свою реальну впевненість на рівні середньої норми (M1 = 49,80 балів), тоді як дівчата суб'єктивно вважають

себе глибоко невпевненими – М2 = 39,40 балів ($t_{емп}$ = 2,63 при $p \leq 0,01$). Водночас прагнення бути впевненими (домагання) у дівчат сягає максимуму – 88,90 балів ($t_{емп}$ = -2,48, $p \leq 0,05$). Це математично підтверджує наявність хронічного внутрішньоособистісного конфлікту дівчат-підлітків у когнітивно-емоційній сфері.

За шкалою «Авторитет у однолітків» (самооцінка) хлопці демонструють статистично вищу впевненість у власному соціометричному статусі (М1 = 51,80 балів), ніж дівчата (М2 = 42,40 балів; $t_{емп}$ = 2,49 при $p \leq 0,05$). Дівчата-підлітки виявляють тотальну залежність від мікрогрупових оцінок і схильні емоційніше переживати уявне зниження уваги з боку товаришів.

За шкалою «Розум / здібності» виявлено класичний пубертатний ефект: хлопці оцінюють свій реальний розум статистично вище (М1 = 56,40 балів проти М2 = 49,12 у дівчат; $t_{емп}$ = 2,04, $p \leq 0,05$). Проте дівчата висувають до себе значно вищі, майже перфекціоністські вимоги – їхній рівень домагань становить 82,60 балів проти 74,20 балів у хлопців ($t_{емп}$ = -2,15, $p \leq 0,05$). Таке поєднання заниженої самооцінки інтелекту з екстремально високим рівнем домагань створює у дівчат «синдром відмінниці», блокуючи впевнену поведінку через панічний острах не виправдати власні очікування.

Шкали «Здоров'я», «Характер» та «Умілі руки» не виявили статистично достовірних гендерних розбіжностей ($p > 0,05$), утримуючись в обох статевих підгрупах у межах середньої вікової норми, хоча загальний тренд до вищої самокритичності жіночої частини вибірки зберігається й тут.

3. Наступним компонентом аналізу в межах когнітивного критерію стало вивчення самоефективності підлітків. У контексті досліджуваного феномену самоефективність розглядається як когнітивний конструкт – стійка система переконань респондентів щодо їхньої власної успішності, здатності мобілізувати інтелектуальні та внутрішні ресурси, а також уявлення про спроможність долати життєві труднощі. Для діагностики цього параметра було застосовано Тест-опитувальник самоефективності.

Емпіричний аналіз розпочався з вивчення відсоткового розподілу підлітків експериментальної та контрольної груп за рівневими показниками самоефективності. Отримані результати представлено на рисунку 2.3.

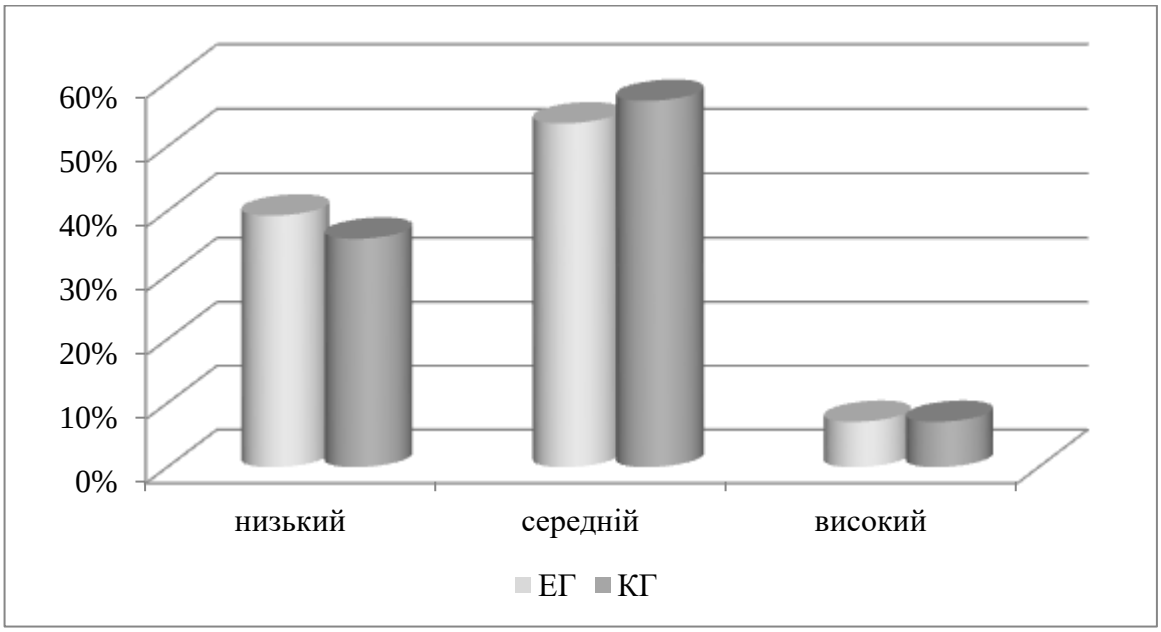



**Рисунок 2.3 – Розподіл підлітків ЕГ та КГ за рівнями самоефективності**

Отримані результати свідчать про наявність вираженого регресивного тренду в когнітивній оцінці підлітками власної спроможності в обох групах:

В експериментальній групі понад половину досліджуваних (53,6%) виявляють середній рівень самоефективності. Психологічний зміст цього показника вказує на хиткість та нестабільність когнітивного оцінювання власних ресурсів. Такі підлітки вірять у свій успіх лише в добре знайомих, безпечних ситуаціях, проте під час зіткнення з новими чи стресовими викликами їхня впевненість стрімко руйнується. Відмітимо, що 39,3% підлітків ЕГ перебувають на низькому рівні. Це фіксує сформовану когнітивну установку на невдачу: підлітки заздалегідь оцінюють себе як неспроможних впоратися із завданнями, гіперболізують масштаб перешкод і демонструють ознаки виученої безпорадності. Лише мінімальна частка вибірки (7,1%) володіє високою самоефективністю, що дозволяє їм зберігати оптимістичну віру в себе за будь-яких умов.

В контрольній групі зафіксовано аналогічний характер розподілу: переважна більшість утримується на середньому рівні (57,1%), більше третини мають виражений низький рівень (35,7%), і лише 7,1% демонструють високі когнітивні оцінки своєї ефективності. Такий розподіл підтверджує типовість та об'єктивність виявлених деструкцій для сучасної пубертатної вибірки, де загальна криза самосприйняття закономірно блокує розвиток віри у власну успішність.

З метою математичного підтвердження однорідності сформованої вибірки та еквівалентності стартових когнітивних можливостей ЕГ та КГ, «сирі» бали респондентів було переведено в середні значення та зіставлено за допомогою порівняльного t-критерію Стьюдента для незалежних вибірок (табл. 2.7).

**Таблиця 2.7 - Порівняльний аналіз вихідних показників самоефективності ЕГ та КГ за когнітивним критерієм (до впровадження програми)**

| Психологічний показник | ЕГ (М1) | КГ (М2) | Емпіричне значення t-критерію | Рівень значущості |
|---|---|---|---|---|
| Загальна самоефективність | 24,12 | 24,54 | -0,31 | $p > 0,05$ |

Представлені в таблиці 2.7 дані унаочнюють, що середні бали самоефективності в ЕГ (М1 = 24,12) та КГ (М2 = 24,54) є майже ідентичними і тяжіють до нижньої межі середньої норми. Отримане емпіричне значення t-критерію Стьюдента ($t_{емп} = -0,31$) перебуває далеко під критичною межею (яка для даної вибірки становить 2,00). Це математично доводить відсутність будь-яких статистично вірогідних відмінностей між групами ($p>0,05$) та підтверджує їхню повну стартову порівнянність перед початком формувального етапу експерименту.

На наступному кроці аналізу когнітивного критерію було здійснено перегрупування результатів усього масиву даних за ознакою статі. Результати розрахунків представлено в таблиці 2.8.

**Таблиця 2.8 – Гендерні особливості когнітивних показників самоефективності підлітків (за констатувальним зрізом)**

| Психологічний показник | Хлопці (M1) | Дівчата (M2) | Емпіричне значення t-критерію | Рівень значущості |
|---|---|---|---|---|
| Загальна самоефективність | 26,80 | 22,20 | 2,19 | $p \leq 0,05$ |

Розрахунки порівняльного аналізу (табл. 2.8) дозволили виявити чітку, математично підтверджену гендерну диференціацію за досліджуваним параметром ($t_{емп} = 2,19$ при $p \leq 0,05$) на користь хлопців.

Середній бал самоефективності у хлопців перебуває в зоні адекватної середньої норми і становить 26,80 балів, тоді як у дівчат цей показник падає у виражено деструктивну зону низьких значень – 22,20 балів. Психологічний зміст виявленого факту свідчить про суттєві розбіжності в когнітивних механізмах саморегуляції підлітків різної статі.

Хлопці-підлітки демонструють значно вищу оптимістичну оцінку власних інтелектуальних та вольових можливостей під час подолання перешкод. Вони схильні сприймати складні життєві та навчальні завдання не як загрозу для свого «Я», а як мобілізуючий виклик. Така когнітивна позиція узгоджується з отриманими раніше даними за методикою упевненості в собі (де хлопці задекларували вищу автономність та впевненість у собі) та методикою упевненості в собі (де вони вище оцінили свій реальний розум і менше залежали від мікросоціального оточення).

Натомість виражено низька самоефективність дівчат-підлітків (M2 = 22,20) вказує на те, що когнітивний компонент їхньої впевненості є глибоко деформованим. Дівчата виявляють хронічну схильність до внутрішнього капітулювання перед труднощами, тотально фіксуються на власних недоліках і слабкостях замість аналізу наявних ресурсів. Цей дефіцит самоефективності тісно корелює з виявленими нами раніше закономірностями за методикою самооцінки: поєднання заниженої самооцінки зовнішності та упевненості в собі з перфекціоністськими,

нереалістично високими вимогами до власного розуму (рівень домагань – 82,60 балів) створює ситуацію безвиході у свідомості дівчат. Панічний острах не виправдати власні завищені очікування блокує когнітивну оцінку своєї ефективності, змушуючи дівчат відмовлятися від активних дій, що потребує обов'язкового врахування при побудові подальшої тренінгової роботи.

4. Останнім компонентом аналізу констатувального зрізу став аналіз показників поведінково-регулятивного критерію упевненості в собі. Даний критерій відображає здатність підлітка трансформувати внутрішні когнітивні оцінки та емоційні стани у реальні поведінкові акти, мобілізувати зусилля під час тривалої діяльності та обирати стратегію взаємодії зі світом під час розв'язання життєвих завдань

Провідним детермінантом і рушійною силою цього критерію виступає спрямованість мотиваційної сфери особистості, яку було діагностовано за допомогою Тесту-опитувальника мотивації досягнення успіху та уникнення невдач. Мотиваційний вектор визначає поведінкову регуляцію підлітка: чи орієнтований він на активне завоювання позицій, ризик та конструктивне досягнення цілей (мотивація успіху), чи його активність паралізована прагненням захистити своє «Я» від можливого осуду, критики або поразки (мотивація уникнення невдач).

Первинний аналіз емпіричного масиву даних розпочався з вивчення відсоткового розподілу підлітків експериментальної та контрольної груп за трьома базовими мотиваційними полюсами, визначеними автором методики. Зведені результати розподілу відображено на рисунку 2.4.

Результати, наведені на рисунку 2.4 демонструють наявність глибоких деструкцій у поведінковому регуляторі підлітків обох груп, фіксуючи виражене домінування захисних, пасивно-конформних тенденцій над активними.

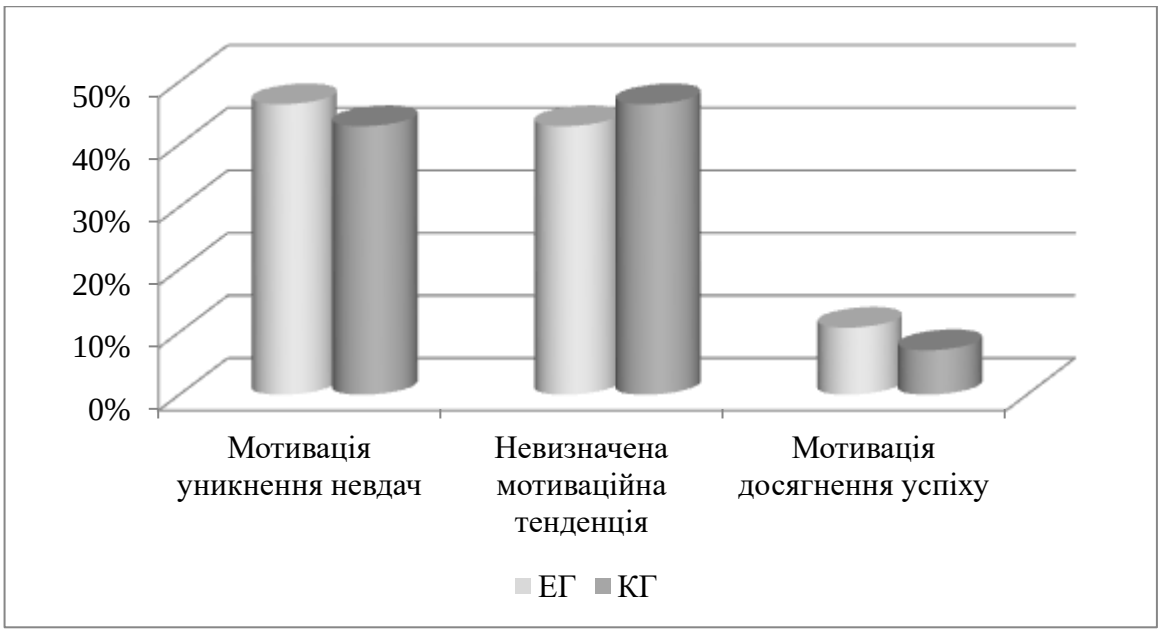



**Рисунок 2.4 – Розподіл підлітків ЕГ та КГ за спрямованістю мотивації досягнення**

В ЕГ майже половина респондентів (46,4%) характеризується чітко сформованою мотивацією уникнення невдач. У контексті поведінкової регуляції це означає, що активність підлітків паралізована страхом перед негативною оцінкою. Починаючи будь-яку діяльність, вони фокусуються не на способі досягнення перемоги, а на методах захисту від потенційного фіаско. Такі підлітки пасують перед публічними виступами, відмовляються від лідерських ролей у класі, обирають завдання заниженої складності, де успіх гарантований, або маскують свою невпевненість демонстративною байдужістю. Проміжний стан – невизначену мотиваційну тенденцію – зафіксовано у 42,9% підлітків ЕГ. Це свідчить про хиткість їхніх поведінкових установок, коли прагнення проявити себе постійно бореться із внутрішнім острахом помилки, роблячи їхню поведінку залежною від випадкових зовнішніх обставин чи настрою. Лише мала частка ЕГ (10,7%) демонструє стійку мотивацію досягнення успіху, виявляючи ініціативність, готовність до виправданого ризику та впевнене прагнення до самореалізації.

В контрольній групі зафіксовано дзеркальний характер розподілу мотиваційних полюсів: 42,9% перебувають під впливом мотиву уникнення

невдач, 46,4% мають невизначений вектор, і лише 10,7% націлені на успіх. Отриманий збіг констатує стійку психологічну закономірність: дефіцитарність когнітивного компонента (низька самоефективність) та фрустрованість емоційного компонента (неприйняття зовнішності та занижений авторитет серед однолітків) закономірно блокують активність підлітків на поведінковому рівні, змушуючи їх обирати захисну стратегію «невиділення» з маси.

З метою математичної перевірки стартової еквівалентності та однорідності сформованих груп за поведінково-регулятивним критерієм, первинні бали респондентів було усереднено та зіставлено за допомогою порівняльного t-критерію Стьюдента для незалежних вибірок (табл. 2.9).

**Таблиця 2.9 – Порівняльний аналіз вихідних показників мотивації досягнення підлітків ЕГ та КГ (до впровадження програми)**

| Психологічний показник | ЕГ (М1) | КГ(М2) | Емпіричне значення t-критерію | Рівень значущості |
|---|---|---|---|---|
| Мотивація досягнення | 10,14 | 10,42 | -0,24 | $p > 0,05$ |

Статистичні дані, наведені в таблиці 2.9, демонструють, що середні бали в експериментальній групі (М1 = 10,14 балів) та контрольній групі (М2 = 10,42 балів) практично тотожні й утримуються в зоні невизначеної тенденції, фактично межуючи із зоною мотивації уникнення невдач (яка завершується на позначці 9 балів). Розраховане емпіричне значення t-критерію Стьюдента ($t_{емп} = -0,24$) перебуває далеко нижче критичного порогу, що математично доводить повну відсутність статистично значущих відмінностей між групами ($p>0,05$). Таким чином, повна стартова еквівалентність ЕГ та КГ за поведінково-регулятивним критерієм доведена емпірично.

На завершальному етапі математичного опрацювання констатувального зрізу, показники мотиваційної сфери всієї вибірки підлітків було перегруповано за ознакою статі. Результати розрахунків зафіксовано в таблиці 2.10.

**Таблиця 2.10 – Гендерні особливості показників мотивації досягнення підлітків (за констатувальним зрізом)**

| Психологічний показник | Хлопці (M1) | Дівчата (M2) | Емпіричне значення t-критерію | Рівень значущості |
|---|---|---|---|---|
| Мотивація досягнення | 11,50 | 9,30 | 2,08 | $p \leq 0,05$ |

Зіставлення даних у гендерному розрізі (табл. 2.10) дозволило виявити статистично вірогідні розбіжності між хлопцями та дівчатами пубертатного віку.

У хлопців-підлітків середній бал становить 11,50 балів, що утримує їх у межах середньої (невизначеної) тенденції, де прагнення до успіху та страх помилки перебувають у динамічній рівновазі. Натомість у дівчат цей показник падає до позначки 9,30 балів, фактично фіксуючи перехід жіночої частини вибірки у виражену зону мотивації уникнення невдач.

Психологічний аналіз отриманого факту дозволяє зробити фундаментальний висновок про характер гендерного детермінування поведінкової регуляції підлітків. Дівчата виявляють значно сильнішу емоційну та когнітивну залежність від остраху поразки. Навіть відчуваючи внутрішню невпевненість, хлопці-підлітки під впливом соціокультурних стереотипів маскулінності та вищого рівня самоефективності виявляються більш схильними ризикувати, ухвалювати самостійні рішення та проявляти ініціативу в контактах.

Дівчата ж, навпаки, блокують власну поведінкову активність. Через занижену самооцінку зовнішності та упевненості в собі, зафіксовану за методикою самооцінки, у поєднанні з нереалістично високим рівнем домагань, дівчата обирають тактику «самозахисної пасивності». Вони орієнтовані на бездоганне виконання лише тих завдань, де успіх гарантований на сто відсотків, панічно бояться помилитися у публічному просторі та схильні конформно підлаштовуватися під очікування мікросоціального оточення, щоб мінімізувати ризик критики чи відторгнення референтною групою. Виявлений глибокий дефіцит мотивації досягнення у

дівчат актуалізує потребу в диференційованому підході під час розробки та впровадження нашої тренінгової програми.

Результати констатувального етапу засвідчили виражену дефіцитарність показників упевненості у собі підлітків за всіма критеріями. На когнітивному та емоційно-ціннісному рівнях виявлено хронічний розрив між заниженою самооцінкою (зокрема зовнішності, авторитету й упевненості) та нереалістично завищеним рівнем домагань. Ця внутрішня напруга й низька самоефективність на поведінково-регулятивному рівні блокують соціальну сміливість та ініціативу респондентів, зумовлюючи домінування захисної мотивації уникнення невдач. Розрахунки за t-критерієм Стьюдента підтвердили повну стартову однорідність та еквівалентність експериментальної та контрольної груп.

Водночас емпірично верифіковано наявність вираженого ґендерного диморфізму в структурі досліджуваного феномену. На відміну від хлопців, які демонструють вищу автономність та самоефективність, дівчата пубертатного віку переживають глибоку кризу самосприйняття й тілесного незадоволення. Через острах критики та невідповідності власним перфекціоністським вимогам вони підміняють активну поведінку самозахисною пасивністю й конформізмом.

Отже, отримані дані підтверджують першу частину гіпотези та обґрунтовують потребу в розробці цілеспрямованої тренінгової програми з урахуванням виявленого ґендерного профілю підліткової невпевненості.

## 2.3 Обґрунтування, розробка та впровадження тренінгової програми розвитку впевненості у собі в підлітковому віці

Отримані на констатувальному етапі дослідження дані продемонстрували глибоку дисгармонійність та дефіцитарність структури упевненості в собі сучасних підлітків, а також підтвердили наявність специфічного ґендерного диморфізму в проявах цього феномену. Виявлений

хронічний розрив між заниженою самооцінкою особистісних якостей та нереалістично високим рівнем домагань, низька когнітивна самоефективність, а також тотальне домінування захисної мотивації уникнення невдач актуалізують потребу в організації цілеспрямованого психолого-педагогічного впливу.

Найбільш ефективною формою психологічної роботи в пубертатний період є соціально-психологічний тренінг.

Розробка та впровадження тренінгової програми розвитку впевненості у собі в підлітковому віці базується на засадах гуманістичної психології, системного підходу та методології інтерактивного навчання, що є найефективнішим інструментарієм для роботи з підлітковою вибіркою. Гуманістичний підхід визначає тренінговий простір як безвідмовне, безпечне середовище, де кожен підліток приймається соціумом без попередніх умов та оцінок. Це дозволяє нівелювати мікросоціальні страхи, стимулює відкритість та актуалізує внутрішній потенціал особистості до саморозвитку. Системність виявляється у розумінні впевненості у собі як цілісної, динамічної властивості, де зміна одного елемента неминуче перебудовує всю систему особистісних конструктів, забезпечуючи тривалий і стійкий розвивальний ефект.

Провідною формою реалізації програми обрано інтерактивні методи навчання, які безпосередньо апелюють до провідної діяльності пубертатного періоду – інтимно-особистісного спілкування з однолітками. Замість пасивного засвоєння теоретичних знань підлітки залучаються до активної міжособистісної взаємодії через рольове моделювання, групові дискусії, психогімнастику та рефлексивний шеринг. Використання такої методології забезпечує отримання безпосереднього, «живого» зворотного зв’язку від референтної групи, що допомагає учаснику тренінгу поглянути на себе очима інших, переосмислити власні комунікативні труднощі та екологічно інтегрувати новий досвід у повсякденну практику спілкування.

Програма має цілісний характер і спрямована на послідовну та взаємопов'язану корекцію всіх трьох базових критеріїв упевненості у собі. У межах когнітивного компонента робота фокусується на трансформації образу «Я», оптимізації структури самооцінки та руйнуванні перфекціоністських ментальних установок на «неминучість поразки». Емоційно-ціннісний компонент стабілізується через розвиток стійкого самоприйняття, тілесного задоволення (що є критично важливим для дівчат) та зниження рівня тривожності під час публічного оцінювання. На поведінково-регулятивному рівні корекційний вплив спрямовано на відпрацювання навичок асертивності (упевненої поведінки), розвиток соціальної сміливості та формування стійкої мотивації досягнення успіху, що дозволяє підлітку впевнено діяти у складних життєвих ситуаціях.

Головною метою розробленої тренінгової програми є комплексна оптимізація та розвиток упевненості у собі як інтегральної властивості особистості підлітків шляхом цілеспрямованого психокорекційного впливу на її структурні компоненти з урахуванням виявлених ґендерних особливостей вибірки.

Досягнення поставленої мети передбачає вирішення таких завдань:

1. Оптимізація когнітивного компонента: формування адекватних уявлень підлітків про власне «Я», стабілізація структури самооцінки, руйнування перфекціоністських когнітивних установок та підвищення рівня самоефективності.

2. Стабілізація емоційно-ціннісного компонента: розвиток навичок самосприйняття, формування позитивного ставлення до свого тілесного й психічного образу, зниження рівня тривожності та страху мікросоціального оцінювання.

3. Корекція поведінково-регулятивного компонента: відпрацювання навичок асертивної поведінки, розвиток соціальної сміливості й ініціативності в контактах, а також формування стійкої мотивації досягнення успіху.

4. Нівелювання ґендерно-специфічних деструкцій: подолання кризи самосприйняття й тілесного незадоволення у дівчат, а також внутрішньої комунікативної фрустрації у хлопців.

Програма тренінгу розрахована на 12 занять, які проводилися двічі на тиждень протягом шести тижнів (Додаток Г). Загальний обсяг програми становить 12 годин із тривалістю однієї зустрічі 60 хвилин. Такий часовий формат є психологічно обґрунтованим для підліткової вибірки, оскільки дозволяє уникнути перевтоми нервової системи та забезпечує максимальну концентрацію уваги учасників протягом усього заняття.

Оптимальна чисельність тренінгової групи складала 14 осіб, що дозволило розподілити експериментальну групу на дві автономні рівноцінні підгрупи для забезпечення максимальної психологічної включеності підлітків. Зустрічі відбувалися у спеціально обладнаному кабінеті з можливістю вільного переміщення та розташування учасників колом, що є базовою умовою для створення атмосфери довіри, безпеки та відкритої міжособистісної взаємодії.

Кожне тренінгове заняття мало чітко регламентовану внутрішню тричастинну структуру:

1) Вступна частина (10 хвилин): передбачала реалізацію ритуалу привітання, групового шерингу (оцінки актуального психоемоційного стану учасників) та проведення коротких психогімнастичних вправ-енергізаторів, спрямованих на зняття напруження, активізацію уваги та включення підлітків у роботу.

2) Основна частина (40 хвилин): складалася з інформаційного блоку (мінілекції, групові дискусії для переформатування когнітивних установок) та активного практичного відпрацювання навичок (рольове моделювання життєвих ситуацій, психотехнічні вправи, арттерапевтичні та релаксаційні техніки відповідно до тематики заняття).

3) Заключна частина (10 хвилин): присвячувалася підбиттю підсумків, рефлексії групової взаємодії (отриманню зворотного зв'язку від учасників

щодо їхніх почуттів та інсайтів під час заняття) та виконанню традиційного ритуалу прощання.

Зміст розробленої тренінгової програми має чітку послідовну структуру, де кожні чотири заняття утворюють цілісний тематичний блок, спрямований на поетапну трансформацію та розвиток окремого структурного компонента впевненості у собі. Робота розпочинається з когнітивного блока, завдання якого – стабілізувати образ «Я» підлітка, збалансувати рівень домагань та сформувати стійку ментальну установку на самоефективність. Наступний етап повністю присвячений емоційно-ціннісному компоненту, де через усунення тривожності та страху оцінювання відбувається формування глибокого самоприйняття, зокрема й власного тілесного образу. Завершується тренінг поведінково-регулятивним блоком, який інтегрує набуті внутрішні зміни у реальний практичний досвід: підлітки безпосередньо відпрацьовують навички асертивності, комунікативної ініціативи та трансформують захисну позицію уникнення невдач у стійку мотивацію досягнення успіху.

Блок І. Когнітивний компонент: стабілізація образу «Я» та розвиток самоефективності.

Заняття 1. Тема: «Старт упевненості: знайомство та правила групи».

Мета: створення безпечного психологічного простору, зняття початкового емоційного напруження, формування групової згуртованості та закладання первинних навичок саморефлексії.

Зміст роботи: прийняття правил роботи в групі, вправи на самопрезентацію (П'ять ключових «Я»), актуалізація особистісних очікувань від тренінгу, первинне усвідомлення своїх сильних сторін.

Заняття 2. Тема: «Мій образ «Я»: руйнування перфекціонізму».

Мета: корекція внутрішнього розриву між реальним та ідеальним «Я», зниження рівня нереалістичних домагань та руйнування когнітивної установки на «неминучість помилки».

Зміст роботи: аналіз внутрішніх вимог до себе, робота зі шкалами самооцінки, мінілекція про право на помилку, вправа «Мої уявні та реальні обов'язки».

Заняття 3. Тема: «Когнітивна самоефективність: я можу!».

Мета: розвиток оптимістичної віри у власні інтелектуальні та внутрішні ресурси, формування навичок мобілізації зусиль у складних ситуаціях.

Зміст роботи: когнітивний переформулінг негативних установок («Я не зможу» на «Що мені потрібно, щоб упоратися»), аналіз успішних життєвих кейсів із минулого досвіду підлітків, вправа «Мій ресурсний банк».

Заняття 4. Тема: «Внутрішній критик та внутрішній захисник».

Мета: трансформація деструктивних мисленнєвих патернів самоприниження на конструктивне самопідбадьорення.

Зміст роботи: моделювання ситуацій зовнішнього й внутрішнього оцінювання, відпрацювання техніки «Стоп-критик», формування навичок когнітивного самозахисту від деструктивної критики оточення.

Блок ІІ. Емоційно-ціннісний компонент: самоприйняття та емоційна стійкість

Заняття 5. Тема: «Моє тіло – мій дім: розвиток тілесного прийняття».

Мета: корекція кризи самосприйняття зовнішності та формування позитивного ціннісного ставлення до власного фізичного образу (особливо актуально для дівчат).

Зміст роботи: арттерапевтичні техніки (Малюнок мого «Я»), робота з тілесними затисками, вправи на прийняття індивідуальних особливостей своєї зовнішності, мінімізація зафіксованості на соціальних стандартах краси.

Заняття 6. Тема: «Емоційна палітра: розуміння та регуляція станів».

Мета: розвиток емоційного інтелекту, усвідомлення природи власної тривожності та фрустрації.

Зміст роботи: ідентифікація базових емоцій, психогімнастика емоційних станів, релаксаційні техніки дихання та м'язового розслаблення для подолання ситуативного стресу.

Заняття 7. Тема: «Подолання страху оцінювання та публічності».

Мета: зниження рівня тривоги перед мікросоціальним оточенням, формування емоційної резильєнтності під час виступів та відповідей.

Зміст роботи: ігрова десенсибілізація (моделювання ситуацій публічного виступу в безпечних умовах), робота зі страхом «бути висміяним», техніка «Заземлення» у стресових комунікаціях.

Заняття 8. Тема: «Внутрішня самоцінність: мій характер – моя сила».

Мета: формування стійкого емоційного прийняття своїх особистісних якостей, підвищення авторитету у власних очах.

Зміст роботи: вправа «Аукціон унікальних рис характеру», отримання позитивного емоційного зворотного зв'язку від групи («Гарячий стілець підтримки»), закріплення почуття самоцінності незалежно від зовнішніх обставин.

Блок ІІІ. Поведінково-регулятивний компонент: асертивність, соціальна сміливість та мотивація успіху.

Заняття 9. Тема: «Асертивність: мистецтво говорити «Ні».

Мета: формування навичок упевненої поведінки, протидії маніпуляціям та подолання конформізму (актуально для дівчат).

Зміст роботи: рольове відпрацювання трьох типів поведінки (пасивна, агресивна, асертивна), освоєння технік відмови без почуття провини («Зіпсована платівка»), захист власних кордонів.

Заняття 10. Тема: «Соціальна сміливість та ініціатива в контактах».

Мета: подолання комунікативних труднощів, бар'єрів у спілкуванні з однолітками та дорослими.

Зміст роботи: тренінг ініціації контакту (вправи на вміння першим розпочати розмову, зробити комплімент, підтримати діалог у новій компанії), подолання захисної пасивності у хлопців та дівчат.

Заняття 11. Тема: «Мотивація успіху проти страху поразки».

Мета: формування стійкої мотивації досягнення успіху, трансформація захисних копінг-стратегій уникнення невдач.

Зміст роботи: інтерактивна гра «Ризик-стратегія» (вибір завдань адекватного рівня складності), моделювання ситуацій конкуренції та конструктивного лідерства, переосмислення невдачі як корисного досвіду.

Заняття 12. Тема: «Фінал: інтеграція досвіду та погляд у майбутнє».

Мета: закріплення та узагальнення набутих когнітивних, емоційних і поведінкових навичок упевненості, ритуал завершення програми.

Зміст роботи: підсумковий груповий шеринг («Чого я навчився»), вправа «Лист самому собі в майбутнє», обмін взаємною підтримкою та символічними подарунками, закриття тренінгового простору.

Емпірична процедура практичного впровадження розробленої тренінгової програми відбувалася в межах формувального етапу дослідження і мала на меті цілеспрямовану зміну рівнів упевненості у собі в підлітковому віці. Головною організаційною умовою цього етапу стало чітке розмежування раніше сформованих вибірок на дві незалежні категорії респондентів – експериментальну та контрольну групи. Психокорекційний вплив за авторським інтегрованим курсом здійснювався виключно в експериментальній групі, члени якої брали активну участь у всіх запланованих заходах та залучалися до інтенсивної інтерактивної взаємодії.

Натомість контрольна група досліджуваних підлітків була повністю ізольована від будь-якого тренінгового втручання. Протягом усього шеститижневого періоду реалізації програми респонденти КГ перебували у своєму звичному освітньому середовищі, відвідували традиційні уроки та заходи, передбачені базовим планом закладу освіти, без додаткового психологічного супроводу їхньої особистісної сфери. Таке методологічне розділення було критично необхідним для забезпечення чистоти експерименту та подальшої математичної перевірки ефективності запропонованого інструментарію.

Впровадження програми в експериментальній групі розпочалося з урахуванням вихідних параметрів групової динаміки та вікових меж пубертатного періоду. З метою збереження високої індивідуальної

включеності підлітків, подолання комунікативних бар'єрів та створення атмосфери глибокої довіри, загальний склад ЕГ було штучно розподілено на дві автономні підгрупи по 14 осіб у кожній. Робота з кожною підгрупою проводилася паралельно, за ідентичним тематичним планом і графіком, що дозволило мінімізувати вплив випадкових чинників на кінцеві результати формувального етапу.

Сам процес реалізації тренінгу в ЕГ чітко підпорядковувався логіці трьох послідовних етапів: орієнтовно-підготовчого, основно-корекційного та підсумково-інтегрувального. На перших чотирьох заняттях (когнітивний блок) фіксувалася первинна динаміка формування групової згуртованості, де підлітки вчилися усвідомлювати межі власного «Я» та нівелювати установки на неминучість невдачі. Наступні чотири зустрічі (емоційний блок) супроводжувалися інтенсивним зниженням внутрішньої тривожності респондентів, що допомогло актуалізувати процеси тілесного та особистісного самосприйняття, особливо серед дівчат, які раніше виявляли глибокі деструкції за цим критерієм.

Завершальний етап процедури впровадження (поведінковий блок, заняття 9–12) характеризувався виходом групової динаміки на рівень стійкої конструктивної співпраці та високої індивідуальної активності підлітків ЕГ. Учасники обох підгруп демонстрували високий рівень мотиваційної включеності під час рольового моделювання асертивної поведінки та відпрацювання соціальної сміливості у комунікативних ситуаціях виклику. Процес виконання вправ засвідчив поступове руйнування пасивних захисних стратегій і переорієнтацію внутрішньої активності хлопців та дівчат на конструктивне досягнення успіху.

Увесь цикл реалізації тренінгової програми фіксувався у протоколах спостереження, що дозволило відстежувати якісні зміни у поведінці респондентів експериментальної групи від першого до фінального заняття. Таким чином, після успішного завершення всіх 12 зустрічей у межах ЕГ та витриманого часового інтервалу для закріплення навичок, процедура

формувального етапу перейшла до своєї заключної фази. Вона передбачала організацію контрольного зрізу як в експериментальній, так і в контрольній групах для здійснення порівняльного аналізу та статистичного підтвердження сформульованої гіпотези дослідження.

## 2.4 Оцінка ефективності тренінгової програми розвитку впевненості у собі в підлітковому віці

Завершальним етапом емпіричного дослідження виступила перевірка ефективності розробленої та впровадженої тренінгової програми розвитку впевненості у собі в підлітковому віці. Оцінка результативності проводилася шляхом організації та проведення повторного (контрольного) зрізу.

Контрольний діагностичний зріз проводився паралельно як в експериментальній, так і в контрольній групах підлітків із використанням того ж само психодіагностичного інструментарію, що і на констатувальному етапі. Це дозволило забезпечити повну методологічну порівнянність результатів первинного та повторного емпіричних зрізів.

1. Оцінку ефективності психокорекційного комплексу було розпочато з дослідження динаміки відсоткового розподілу рівнів за трьома базовими шкалами Тесту «Упевненість у собі». Порівняльний аналіз показників експериментальної групи до та після тренінгового втручання виявив суттєву позитивну перебудову всієї поведінково-регулятивної структури підлітків.

За шкалою «Упевненість в собі» в ЕГ зафіксовано якісне скорочення частки підлітків із низьким рівнем – з вихідних 35,7% до 7,1% на етапі контрольного зрізу. Водночас група середнього рівня оптимізувалася з 50,0% до 53,6%, а показник високого рівня упевненості стрімко зріс більше ніж удвічі й склав 39,3% (проти 14,3% на початку). Це наочно доводить, що завдяки когнітивній стабілізації образу «Я» підлітки ЕГ перейшли від декларативного, захисного самоствердження до стійкої внутрішньої автономії та позитивної оцінки власних сил.

Найбільш кардинальні та репрезентативні зміни відбулися у сфері спілкування, яка на констатувальному етапі фіксувалася як найбільш деструктивна зона. За шкалою «Ініціатива в соціальних контактах», де раніше майже половина підлітків ЕГ (46,4%) виявляла глибокі комунікативні бар'єри та пасивність, на формувальному етапі низький рівень скоротився до мінімальних 10,7%. Показники середнього рівня дещо зросли і склали 50,0% (було 42,9%), а група високого рівня ініціативності збільшилася майже в чотири рази – з 10,7% до 39,3%. Отже, відпрацювання асертивних скриптів та комунікативних навичок дозволило підліткам ЕГ успішно подолати острах першого кроку та страх бути знехтуваними референтною групою.

Шкала «Соціальна сміливість» в ЕГ також продемонструвала виражену позитивну трансформацію: частка респондентів із низьким рівнем емоційного напруження та сором'язливості знизилася з 39,3% до 14,3%. Питома вага середнього рівня склала 42,9% (було 53,6%), тоді як високий рівень емоційної стійкості у ситуаціях публічного оцінювання та взаємодії з авторитетними особами досяг позначки 42,9% (проти критично низьких 7,1% до тренінгу).

Для порівняння, аналіз відсоткового розподілу в КГ після завершення експерименту виявив повну стагнацію вихідних показників. Коливання частот за всіма трьома шкалами в КГ не перевищували ±3,5% і залишилися в межах початкового дефіцитарного профілю: низька ініціативність зафіксована у 46,4% підлітків (було 50,0%), низька соціальна сміливість залишилася на рівні 35,7%, а низька упевненість – на рівні 32,1%. Це доводить, що за умов відсутності цілеспрямованого тренінгового впливу природні вікові чи середовищні чинники не здатні самостійно компенсувати комунікативні деструкції підлітків за такий проміжок часу.

Для математичного підтвердження вірогідності зафіксованих зрушень, «сирі» результати контрольного зрізу було переведено у середні значення (стени) та зіставлено за допомогою порівняльного t-критерію Стьюдента для залежних вибірок окремо всередині ЕГ (табл. 2.11).

**Таблиця 2.11 – Динаміка середніх показників упевненості в собі підлітків ЕГ до та після тренінгу**

| Шкали методики | ЕГ до тренінгу (М1) | ЕГ після тренінгу (М2) | Емпіричне значення t-критерію | Рівень значущості |
|---|---|---|---|---|
| Упевненість в собі | 4,96 | 6,82 | -4,86 | $p \leq 0,01$ |
| Соціальна сміливість | 4,89 | 6,75 | -5,12 | $p \leq 0,01$ |
| Ініціатива в контактах | 4,64 | 6,54 | -4,39 | $p \leq 0,01$ |

Згідно з даними таблиці 2.11, середні бали підлітків експериментальної групи за всіма трьома вимірами зазнали статистично високозначущого зростання ($p \leq 0,01$). Найбільше зрушення зафіксовано за шкалою соціальної сміливості ($t_{емп} = -5,12$), що вказує на суттєве зниження поведінкового гальмування та страху публічності. Показники загальної упевненості та комунікативної ініціативи також надійно перемістилися з нижньої межі норми в зону оптимальних високих значень стенів, що підтверджує ефективність формувального етапу.

Аналогічний розрахунок для залежних вибірок у контрольній групі підтвердив повну відсутність статистично вірогідних змін ($p > 0,05$): упевненість у собі (М1 = 5,04; М2 = 5,11; $t_{емп} = -0,24$); соціальна сміливість (М1 = 4,92; М2 = 4,96; $t_{емп} = -0,11$); ініціатива в контактах (М1 =4,68; М2=4,71; $t_{емп} = -0,09$).

Фінальним кроком верифікації стало міжгрупове порівняння експериментально та контрольної груп після завершення програми за допомогою t-критерію Стьюдента для незалежних вибірок (табл. 2.12).

Математичні дані таблиці 2.12 фіксують глибокі, надійні розбіжності між групами на етапі фінального контролю. Експериментальна група, яка пройшла тренінг, за всіма поведінковими параметрами упевненості, сміливості та ініціативності статистично значущо випереджає контрольну групу.

**Таблиця 2.12 – Порівняльний аналіз показників упевненості в собі підлітків ЕГ та КГ після реалізації програми (контрольний зріз)**

| Шкали методики | ЕГ (М1) | КГ (М2) | Емпіричне значення t-критерію | Рівень значущості |
|---|---|---|---|---|
| Упевненість в собі | 6,82 | 5,11 | 3,42 | $p \leq 0,01$ |
| Соціальна сміливість | 6,75 | 4,96 | 3,59 | $p \leq 0,01$ |
| Ініціатива в контактах | 6,54 | 4,71 | 3,11 | $p \leq 0,01$ |

2. Наступним кроком досліджувалися зміни показників за Методикою самооцінки.

Спочатку було досліджено відсотковий розподіл респондентів експериментальної групи за рівнями сформованості самооцінки та рівня домагань після завершення формувального етапу. Отримані дані зафіксували виражену позитивну оптимізацію показників та ліквідацію зон хронічного внутрішньо особистісного напруження.

Найбільш виражені, якісні зрушення було виявлено за провідною шкалою «Упевненість у собі» (самооцінка). На констатувальному етапі майже половина досліджуваних підлітків експериментальної групи (46,4%) перебувала на низькому рівні самооцінки цієї якості на тлі екстремально високих домагань (75,0% у високій зоні). Після проведення тренінгу в експериментальній групі частка підлітків із низькою самооцінкою впевненості скоротилася до 7,1%, група адекватного середнього рівня зросла до 64,3% (було 46,4%), а високий рівень зафіксовано у 28,6% респондентів. Важливо, що рівень домагань за цією шкалою змістився із зони надвисокого нереалістичного перфекціонізму (75,0%) в межу високої адекватності (57,1%), що свідчить про усунення внутрішнього розриву між реальним та ідеальним «Я».

Кардинальна перебудова відбулася за шкалою «Зовнішність» (самооцінка), яка раніше фіксувалася як найбільш деструктивна пубертатна зона (53,6% низького рівня). Завдяки спеціалізованому заняттю «Моє тіло – мій дім», спрямованому на формування тілесного прийняття, низький рівень

самооцінки зовнішності в експериментальній групі впав до 14,3%. При цьому 67,9% підлітків досягли адекватного середнього рівня (було 39,3%), а 17,8% – високого. Рівень домагань щодо фізичного вигляду стабілізувався, позбувшись ознак хворобливого прагнення відповідати глянцевим стандартам.

Аналогічна позитивна тенденція стабілізації самооцінної сфери зафіксована за шкалами «Авторитет у однолітків» (низький рівень у підлітків експериментальної групи знизився з 46,4% до 10,7%, середній зріс до 67,9%) та «Характер» (низький рівень зменшився з 42,9% до 7,1%, адекватний середній рівень охопив 71,4% вибірки експериментальної групи). Зони відносного благополуччя («Здоров'я» та «Умілі руки») зміцнили свої позиції, закріпившись у межах 75,0% та 71,4% адекватного середнього рівня відповідно.

Натомість у контрольній групі, підлітки якої не брали участі у тренінгу, результати повторного частотного розподілу зафіксували повну стагнацію вихідного неблагополуччя. За шкалою «Зовнішність» (самооцінка) на низькому рівні залишилися 48,2% респондентів контрольної групи (було 50,0%), за шкалою «Упевненість у собі» низький рівень утримали 46,4% підлітків, а надвисокий рівень домагань за цією ж шкалою продемонстрували 75,0% (було 78,6%). Схожа картина зафіксована за шкалами «Авторитет у однолітків» (42,9% низького рівня) та «Характер» (39,3% низького рівня), що вкотре підтверджує нездатність природних чинників самостійно збалансувати когнітивно-емоційну сферу підлітків без цілеспрямованої допомоги.

Для математичної верифікації вірогідності зафіксованих змін, первинні результати респондентів експериментальної групи до та після тренінгу було порівняно за допомогою порівняльного t-критерію Стьюдента для залежних вибірок (табл. 2.13).

**Таблиця 2.13 – Динаміка показників самооцінки та домагань підлітків ЕГ до та після тренінгу)**

| Шкали методики | Параметри | ЕГ до тренінгу (М1) | ЕГ після тренінгу (М2) | Емпіричне значення t-критерію | Рівень значущості |
|---|---|---|---|---|---|
| Здоров'я | Самооцінка | 58,45 | 64,22 | -2,12 | $p \leq 0,05$ |
| | Домагання | 81,20 | 78,15 | 1,45 | $p > 0,05$ |
| Розум / здібності | Самооцінка | 52,14 | 68,50 | -4,64 | $p \leq 0,01$ |
| | Домагання | 78,42 | 74,10 | 2,14 | $p \leq 0,05$ |
| Характер | Самооцінка | 49,56 | 66,18 | -4,98 | $p \leq 0,01$ |
| | Домагання | 82,30 | 76,50 | 2,41 | $p \leq 0,05$ |
| Авторитет у однолітків | Самооцінка | 46,18 | 63,42 | -5,11 | $p \leq 0,01$ |
| | Домагання | 75,60 | 72,15 | 1,65 | $p > 0,05$ |
| Умілі руки | Самооцінка | 56,12 | 62,35 | -2,01 | $p \leq 0,05$ |
| | Домагання | 72,40 | 70,80 | 0,85 | $p > 0,05$ |
| Зовнішність | Самооцінка | 42,35 | 65,86 | -6,54 | $p \leq 0,001$ |
| | Домагання | 79,80 | 72,30 | 3,12 | $p \leq 0,01$ |
| Упевненість у собі | Самооцінка | 44,15 | 69,12 | -6,92 | $p \leq 0,001$ |
| | Домагання | 84,65 | 75,40 | 3,84 | $p \leq 0,01$ |

Дані таблиці доводять високу ефективність формувального етапу дослідження. Найбільш високозначуще зростання середніх балів самооцінки в ЕГ відбулося за провідними дефіцитарними шкалами: «Упевненість у собі» (з М1=44,15 до М2=69,12 балів при $t_{емп}$ = -6,92, $p \leq 0,001$) та «Зовнішність» (з М1=42,35 до М2=65,86 балів при темп = -6,54, $p \leq 0,001$). Це свідчить про ліквідацію гострого підліткового почуття меншовартості та формування позитивної когнітивно-емоційної опори на власні ресурси.

Важливим науковим результатом стало статистично значуще зниження хронічно завищеного рівня домагань за цими ж шкалами: упевненість (темп=3,84, $p \leq 0,01$) та зовнішність $t_{емп}$=3,12, $p \leq 0,01$). Зниження середніх балів домагань на тлі стрімкого зростання самооцінки констатує зникнення внутрішньо особистісного конфлікту: підлітки ЕГ позбулися перфекціоністського тиску та висунення до себе нереалістичних вимог.

Статистично значущі позитивні зрушення ($p \leq 0,01$) зафіксовано також за параметрами самооцінки інтелектуальних здібностей ($t_{емп}$ = -4,64), характеру ($t_{емп}$ = -4,98) та соціометричного статусу в групі однолітків ($t_{емп}$ = -5,11).

Проведені паралельно розрахунки t-критерію Стьюдента для залежних вибірок у контрольній групі підтвердили відсутність будь-яких вірогідних зрушень ($p > 0,05$) за всіма показниками самооцінки та домагань (наприклад, самооцінка упевненості: M1=45,30, M2=45,95, $t_{емп}$ =-0,18; самооцінка зовнішності: M1=43,80, M2=44,12, $t_{емп}$ =-0,11), що доводить виключно штучний, тренінговий характер позитивних змін в ЕГ.

Заключним кроком верифікації стало міжгрупове зіставлення ЕГ та КГ після завершення експерименту за допомогою t-критерію Стьюдента для незалежних вибірок (табл. 2.14). Для лаконічності та точності в таблиці представлено порівняння параметрів саме реальної самооцінки як ядра когнітивно-емоційного критерію.

**Таблиця 2.14 – Порівняльний аналіз показників самооцінки підлітків ЕГ та КГ після реалізації програми (контрольний зріз)**

| Шкали методики («Самооцінка») | ЕГ (M1) | КГ (M2) | Емпіричне значення t-критерію | Рівень значущості |
|---|---|---|---|---|
| Здоров'я | 64,22 | 59,54 | 1,89 | $p > 0,05$ |
| Розум / здібності | 68,50 | 53,42 | 3,34 | $p \leq 0,01$ |
| Характер | 66,18 | 50,85 | 3,61 | $p \leq 0,01$ |
| Авторитет у однолітків | 63,42 | 47,90 | 3,89 | $p \leq 0,01$ |
| Умілі руки | 62,35 | 57,40 | 1,54 | $p > 0,05$ |
| Зовнішність | 65,86 | 44,22 | 4,95 | $p \leq 0,001$ |
| Упевненість у собі | 69,12 | 45,92 | 5,42 | $p \leq 0,001$ |

Математичні дані таблиці 2.14 фіксують фундаментальні розбіжності між групами на етапі фінального контролю. Експериментальна група високозначуще випереджає контрольну за провідними шкалами: «Упевненість у собі» ($t_{емп} = 5,42$, $p \leq 0,001$) та «Зовнішність» ($t_{емп} = 4,95$, $p \leq 0,001$).

З огляду на зафіксовані на констатувальному етапі гендерні особливості (глибоку кризу неприйняття тіла й «синдром відмінниці» у дівчат), отримані результати доводять, що розроблений тренінг успішно знівелював ці деструкції в ЕГ. Підлітки експериментальної групи набули стійкої когнітивної самоефективності та самоприйняття, тоді як контрольна група залишилася в межах вихідного пубертатного неблагополуччя.

3. Подальший аналіз результатів оцінки ефективності розробленого тренінгу зосередився на дослідженні динаміки самоефективності особистості.

Аналіз показників контрольного зрізу в ЕГ продемонстрував кардинальний зсув від когнітивної установки на невдачу до стійкої самоефективності. Так, частка підлітків ЕГ із вираженим низьким рівнем самоефективності, який на початку фіксував прояви виученої безпорадності та заздалегідь приречену капітуляцію перед труднощами, скоротилася майже в чотири рази – з вихідних 39,3% до 10,7%. Показник середнього рівня, що відбиває хитку й залежну від ситуації віру в успіх, оптимізувався з 53,6% до 46,4%. Водночас група високого рівня самоефективності стрімко збільшилася в шість разів і склала 42,9% (проти критично малих 7,1% на констатувальному етапі). Отримані дані підтверджують, що впровадження блоку когнітивного переформулінгу та техніки «Мій ресурсний банк» дозволило підліткам ЕГ вийти на рівень оптимістичної й стабільної віри у власні сили.

Для порівняння, повторний частотний розподіл у контрольній групі засвідчив повну відсутність позитивних перетворень. Частка підлітків КГ із низьким рівнем самоефективності фактично зафіксувалася на вихідній позиції й склала 35,7% (було 35,7%), середній рівень охопив 57,2% вибірки, а високу самоефективність утримали ті ж самі 7,1% респондентів. Це наочно ілюструє, що без цілеспрямованої корекції когнітивного компонента загальна пубертатна криза продовжує блокувати розвиток самоефективності підлітків.

Для математичного підтвердження статистичної значущості виявлених зрушень всередині ЕГ даних було застосовано порівняльний t-критерій Стьюдента (табл. 2.15).

**Таблиця 2.15 – Динаміка середніх показників загальної самоефективності підлітків ЕГ до та після тренінгу**

| Психологічний показник | Середнє значення до тренінгу (М1) | Середнє значення після тренінгу (М2) | Емпіричне значення t-критерію | Рівень значущості |
|---|---|---|---|---|
| Загальна самоефективність | 24,12 | 31,45 | -4,56 | $p \leq 0,01$ |

Згідно з даними таблиці 2.15, середній бал самоефективності підлітків ЕГ зазнав суттєвого, статистично високозначущого зростання, надійно перемістившись із дефіцитарного низького рівня (M1 = 24,12) у виражену зону високої норми (M2 = 31,45). Це доводить, що підлітки експериментальної групи якісно перебудували внутрішні механізми саморегуляції, навчилися сприймати складні життєві та навчальні завдання не як загрозу для свого «Я», а як мобілізуючий виклик.

Проведені паралельно розрахунки математичної статистики для залежних вибірок у контрольній групі констатували відсутність будь-яких вірогідних змін ($p > 0,05$): середній бал самоефективності підлітків КГ залишився на вихідній позначці нижньої межі норми.

Також було проведено міжгрупове зіставлення ЕГ та КГ на етапі контрольного зрізу (табл. 2.16).

**Таблиця 2.16 – Порівняльний аналіз показників самоефективності підлітків ЕГ та КГ після реалізації програми (контрольний зріз)**

| Психологічний показник | ЕГ (M1) | КГ (M2) | Емпіричне значення t-критерію | Рівень статистичної значущості |
|---|---|---|---|---|
| Загальна самоефективність | 31,45 | 24,78 | 3,24 | $p \leq 0,01$ |

Дані таблиці 2.16 фіксують глибокі, математично надійні розбіжності між двома групами респондентів після завершення формувального етапу. Експериментальна група статистично значущо випереджає контрольну за рівнем віри у власну ефективність.

Особливе теоретико-прикладне значення має той факт, що завдяки тренінгу було успішно подолано виявлену на констатувальному етапі деструктивну гендерну диференціацію дівчат. На початку дослідження дівчата перебували у виражено низькій зоні (M = 22,20), потерпаючи від «синдрому відмінниці» та тотального страху не виправдати власні перфекціоністські вимоги. Повторний аналіз даних ЕГ продемонстрував, що розроблені нами методи когнітивного переформулінгу та робота з внутрішнім захисником зняли ситуацію безвиході у свідомості дівчат. Їхня самоефективність стабілізувалася й зрівнялася з показниками хлопців.

4. Огляд результатів оцінки ефективності впровадженого тренінгу завершився дослідженням динаміки показників поведінково-регулятивного критерію, які відображають здатність підлітка трансформувати внутрішні когнітивні оцінки та емоційні стани у реальні поведінкові акти, мобілізувати зусилля під час тривалої діяльності та обирати стратегію взаємодії зі світом. Провідним детермінантом і рушійною силою цього критерію виступає спрямованість мотиваційної сфери особистості, яка діагностувалася за допомогою Тесту-опитувальника мотивації досягнення успіху та уникнення невдач.

Отримані результати показали суттєву перебудову поведінкового регулятора підлітків ЕГ та успішну трансформацію захисних тенденцій в активні.

Зафіксовано потужне та якісне скорочення частки підлітків ЕГ із мотивацією уникнення невдач – з вихідних 46,4% до мінімальних 7,1% на етапі контрольного зрізу. Це означає, що підлітки значною мірою позбулися страху перед негативною оцінкою, який раніше паралізував їхню активність і змушував ховатися за пасивною поведінкою або маскувати невпевненість демонстративною байдужістю. Показник невизначеної мотиваційної тенденції дещо оптимізувався і склав 35,7% (було 42,9%). Натомість частка підлітків ЕГ із чітко сформованою, стійкою мотивацією досягнення успіху зросла майже вшестеро й досягла 57,2% (проти критично низьких 10,7% на початку). Отже, відпрацювання навичок асертивної поведінки та подолання страху помилки дозволили підліткам переорієнтуватися на ініціативність, готовність до виправданого ризику та впевнене прагнення до самореалізації.

У контрольній групі, де респонденти перебували у звичайних умовах життєдіяльності, повторний частотний розподіл зафіксував повну стагнацію деструктивного профілю. Мотивація уникнення невдач залишилася домінувальною й охопила 42,9% вибірки КГ (було 42,9%), невизначений вектор зафіксовано у 46,4% підлітків, а орієнтацію на успіх зберегли лише незмінні 10,7% опитаних. Це доводить, що без цілеспрямованої корекції

поведінкових патернів підлітки КГ продовжують використовувати стратегію «самозахисної пасивності», уникаючи будь-яких ситуацій відкритого виклику чи публічного оцінювання.

Для математичної верифікації вірогідності зафіксованих мотиваційних зрушень, «сирі» бали респондентів ЕГ до та після тренінгу було зіставлено за допомогою порівняльного t-критерію Стьюдента (табл. 2.17).

Таблиця 2.17 – Динаміка середніх показників мотивації досягнення підлітків ЕГ до та після тренінгу

| **Психологічний показник** | **Середнє значення до тренінгу (М1)** | **Середнє значення після тренінгу (М2)** | **Емпіричне значення t-критерію** | **Рівень статистичної значущості** |
|---|---|---|---|---|
| Мотивація досягнення | 10,14 | 14,86 | -5,14 | $p \leq 0,01$ |

Дані таблиці 2.17 фіксують високу статистичну значущість позитивних зрушень в ЕГ. Середній бал мотивації досягнення підлітків надійно перемістився з хиткої, дефіцитарної межі уникнення поразки у виражену, стійку зону мотивації досягнення успіху.

Паралельні математичні розрахунки всередині контрольної групи підтвердили повну відсутність вірогідних змін ($p>0,05$): середній бал підлітків КГ залишився на вихідному рівні невизначеної тенденції.

Заключним кроком перевірки загальної ефективності програми стало міжгрупове зіставлення показників ЕГ та КГ на етапі повторного діагностичного контролю табл. 2.18).

**Таблиця 2.18 – Порівняльний аналіз показників мотивації досягнення підлітків ЕГ та КГ після реалізації програми (контрольний зріз)**

| **Психологічний показник** | **ЕГ (М1)** | **КГ (М2)** | **Емпіричне значення t-критерію** | **Рівень статистичної значущості** |
|---|---|---|---|---|
| Мотивація досягнення | 14,86 | 10,54 | 3,48 | $p \leq 0,01$ |

Статистичні дані таблиці 2.18 фіксують глибокі, математично підтверджені розбіжності між групами на фінальному етапі дослідження.

Експериментальна група, яка пройшла повний курс тренінгових занять, надійно випередила контрольну групу за рівнем сформованості мотивації успіху.

Важливим прикладним досягненням тренінгу стало повне нівелювання гендерного дефіциту мотиваційної сфери дівчат, зафіксованого на констатувальному етапі. Якщо на початку дослідження дівчата перебували у вираженій зоні уникнення невдач (M = 9,30) через дію «синдрому відмінниці» та тотальний страх публічної помилки, то впровадження поведінкового блоку програми (зокрема, психотехніки моделювання асертивних реакцій та соціальної сміливості) дозволило їм повністю деструктувати колишню тактику «самозахисної пасивності». На етапі контрольного зрізу в ЕГ показники дівчат стабілізувалися, інтегрувалися й зрівнялися з показниками хлопців у межах високої норми прагнення до успіху.

Таким чином, результати математико-статистичного аналізу повністю підтвердили висунуту гіпотезу дослідження про те, що впевненість у собі в підлітковому віці зумовлюється ґендерними особливостями, а її оптимізація можлива шляхом цілеспрямованого впливу на структурні компоненти цієї властивості за допомогою спеціально розробленої тренінгової програми. Впровадження розробленого тренінгу забезпечило комплексний розвиток упевненості у собі в підлітковому віці за когнітивним, емоційно-ціннісним та поведінково-регулятивним критеріями.

# ВИСНОВКИ

У кваліфікаційній роботі наведене теоретичне узагальнення та експериментальне вирішення проблеми впевненості у собі в підлітковому віці, яке проявилось у виявленні особливостей розвитку впевненості у собі в учнів, встановленні структури впевненості в собі, виокремленні її рівнів і видів, гендерних особливостей, а також обґрунтуванні, розробці та впровадженні тренінгової програми оптимізації розвитку впевненості в собі.

1. Теоретичний аналіз наукових підходів дозволив визначити впевненість у собі як стійку інтегральну властивість особистості, що характеризується позитивним оцінюванням власних умінь, навичок та можливостей для досягнення значущих цілей, а також виявляється у самостійності, психологічній стійкості та асертивній поведінці в міжособистісній взаємодії. У структурі цього феномену виділено три взаємопов'язані складники: когнітивний (уявлення про власну самоефективність та реалістичний образ «Я»), емоційний (безумовне самоприйняття, емоційна стійкість і повага до себе) та поведінковий (здатність до асертивних дій, комунікативна ініціатива й рішучість у складних ситуаціях взаємодії).

Впевненість у собі не є статичним утворенням, а виступає динамічним регулятором соціальної адаптації, який формується протягом життя під впливом індивідуального досвіду успіху та мікросоціального оточення. Повноцінний розвиток цієї властивості забезпечує подолання внутрішніх комунікативних бар'єрів, зняття емоційного напруження і страху перед публічним оцінюванням, що є базовою умовою для формування зрілої та автономної особистості.

2. Аналіз психофізіологічних та вікових закономірностей пубертатного періоду засвідчив, що підлітковий вік є етапом кардинальної перебудови всієї психічної сфери особистості. Фізіологічні зміни, зумовлені гормональним сплеском, підвищують загальну емоційну лабільність, чутливість до

зовнішніх впливів та схильність до різких коливань настрою. Головним психологічним новоутворенням цього віку стає розвиток самосвідомості та виникнення почуття дорослості, яке часто вступає у внутрішній конфлікт із реальною залежністю підлітка від дорослих.

Провідна діяльність підліткового віку – інтимно-особистісне спілкування з однолітками – переносить центр авторитетів із родини у референтну групу, де статус та визнання набувають вирішального значення. Прагнення знайти своє місце серед однолітків супроводжується хворобливим ставленням до критики, появою синдрому відмінниці у дівчат або поведінкового гальмування у хлопців. Це створює природні суперечності між потребою у самовираженні та страхом бути знехтуваним оточенням.

3. Вивчення чинників становлення підліткової впевненості у собі дозволило з'ясувати, що ключовими детермінантами її розвитку є характер ставлення референтної групи, особливості сімейного виховання та рівень сформованості самооцінки. У підлітковому віці впевненість безпосередньо залежить від балансу між реальним та ідеальним «Я», який у цей період часто є деформованим. Нереалістично високий рівень домагань на тлі незадоволеності поточними досягненнями виступає головним чинником виникнення хронічного внутрішньоособистісного напруження.

Важливим детермінуючим чинником є також ґендерна соціалізація, яка задає різні вектори для формування невпевненості у хлопців та дівчат. Суспільні стереотипи та очікування стимулюють у хлопців потребу в демонстрації лідерства, що за умови невдачі блокує комунікативну ініціативу. У дівчат детермінантами невпевненості частіше стають перфекціоністські вимоги до своєї зовнішності та поведінки, що за відсутності психологічної підтримки переростає у стійке почуття меншовартості.

4. У межах емпіричного дослідження було обґрунтовано та сформовано комплекс психодіагностичних методик, що дозволив оцінити стан підліткової впевненості у собі за когнітивним (показник самоефективності), емоційно-

ціннісним (адекватність самооцінки й рівень домагань) та поведінково-регулятивним (соціальна сміливість, комунікативна ініціатива й мотивація досягнення) критеріями. Діагностична процедура охопила репрезентативну вибірку підлітків, розподілених на експериментальну та контрольну групи (по 28 осіб у кожній), первинна однорідність яких за всіма параметрами була математично підтверджена за допомогою t-критерію Стьюдента. Аналіз результатів констатувального зрізу виявив значну дефіцитарність показників упевненості: майже половина опитаних (46,4%) продемонструвала глибокі комунікативні бар'єри на тлі вираженого внутрішнього конфлікту, коли хронічно занижена самооцінка поєднувалася з нереалістично високим, перфекціоністським рівнем домагань (75,0%).

Доведено існування чіткої ґендерної специфіки у проявах невпевненості сучасних підлітків. Встановлено, що у дівчат невпевненість має виражений емоційно-ціннісний характер і статистично значущо пов'язана з дефіцитарністю самосприйняття, дією «синдрому відмінниці» та незадоволеністю власним тілом й зовнішністю. Натомість у хлопців деструкція феномену локалізується переважно у поведінково-регулятивній сфері й виявляється через комунікативні труднощі, острах бути відкинутими групою однолітків, низьку ініціативність у контактах та тотальне домінування мотивації уникнення невдач над прагненням до успіху.

5. Для оптимізації виявлених деструкцій було розроблено та реалізовано 12-годинну тренінгову програму, яка включала спеціалізовані заняття. Контрольний діагностичний зріз зафіксував позитивну динаміку в експериментальній групі: частка підлітків із низькою упевненістю скоротилася з 35,7% до 7,1%, а низька ініціатива в контактах упала з 46,4% до 10,7%. Показники самоефективності суттєво зросли, а мотивація досягнення успіху стала домінувальною для 57,2% учасників ЕГ. Здобуті дані підтверджують, що головною особливістю розвитку підліткової впевненості є її цілеспрямований, а не стихійний характер, де базовим рушієм змін виступає зростання суб'єктивної самоефективності особистості через

розширення її поведінкового репертуару та подолання внутрішніх комунікативних бар'єрів.

Математико-статистичне підтвердження за допомогою t-критерію Стьюдента довело високу значущість зрушень в ЕГ за всіма вимірами. Важливим результатом стало повне усунення внутрішньоособистісного конфлікту (зближення самооцінки та домагань) та успішне нівелювання гендерного дефіциту у дівчат, чиї показники самоефективності та прагнення до успіху зрівнялися з хлопцями. Водночас у КГ зафіксовано повну стагнацію показників, що експериментально довело виключно тренінговий характер позитивних змін та повністю підтвердило гіпотезу дослідження. Це демонструє ще одну важливу особливість феномену в пубертатний період – його залежність від внутрішнього балансу між потребами і домаганнями, а також наявність чіткої ґендерної специфіки, яка за умови адекватного психологічного супроводу піддається ефективній корекції через гармонізацію образу «Я» та нівелювання хронічних емоційних деструкцій.

Проведене дослідження не вичерпує всієї глибини поставленої проблеми. Перспективи подальшої науково-дослідницької роботи вбачаємо у вивченні впливу стилів сімейного виховання та типів батьківського ставлення на динаміку розвитку впевненості у собі в підлітків.

# СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андрійчук І. Вплив батьківського стилю виховання на становлення самооцінки підлітка. *Дитинство без насилля: суспільство, школа і сім'я на захисті прав дітей* : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Тернопіль, 29-30 квіт. 2014 р.). Тернопіль, 2014. С. 270-271.

2. Баранник В. Самооцінка та її місце в структурі самосвідомості. *Соціальна психологія*. 2008. № 9. С. 95-101.

3. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2 кн. Київ : Либідь, 2003. Кн. 1 : Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. 280 с.

4. Бех І. Д. Категорія ставлення в контексті розвитку образу «Я» особистості. *Педагогіка і психологія*. 1997. № 3. С. 52-56.

5. Бех І. Д. Особистість у просторі виховання : монографія. Київ : Либідь, 2012. 376 с.

6. Бондаревич С., Суслік Л. Вплив гендерних стереотипів на формування самооцінки особистості. *Наукові праці Міжрегіональної Академії управління персоналом.* Серія : Психологія. 2022. № 3 (52). С. 27-35.

7. Боришевський М. Й. Дорога до себе. Від основ суб'єктності до вершин духовності : монографія. Київ : Академвидав, 2010. 416 с.

8. Боришевський М. Й. Самосвідомість як фактор психічного розвитку особистості. *Психологія і суспільство*. 2015. № 4 С. 128-135.

9. Булах І. С. Психологічні основи особистісного зростання підлітків : дис. … д-ра психол. наук : 19.00.07. Київ, 2004. 581 с.

10. Булах І. С. Психологія особистісного зростання підлітка : монографія. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2003. 340 с.

11. Васильєва А. В. Особливості міжособистісних відносин підлітків з однолітками як умова їх особистісного розвитку. *Актуальні проблеми психології в закладах освіти.* 2018. Вип. VIII. С. 192-198.

12. Вікова та педагогічна психологія : навч. посіб. / О. В. Скрипченко та ін. Київ : Каравела, 2023. 400 с.

13. Водолазька О. О. Методичні рекомендації до дисципліни «Психологія самопізнання та саморозвитку особистості» для здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності 053 Психологія. Одеса : Університет Ушинського, 2022. 26 с.

14. Галецька І. Клініко-психологічне дослідження : навч. посіб. Львів : Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2015. 212 с.

15. Глушко Л. О. Психологічні особливості розвитку впевненості в собі у школярів різного віку : автореф. дис. … канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2015. 21 с.

16. Глушко Л. О. Чинники формування впевненості в собі у школярів підліткового віку. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки.* 2012. Вип. 14. 103-112.

17. Говорун Т. В., Кікінежді О. М. Гендерна психологія : навч. посіб. Київ : Вид. центр «Академія», 2004. 308 с.

18. Гончарова Н. О., Горбенко Ю. Л., Калюжна Ю. І. Психологія розвитку особистості у підлітковому та ранньому юнацькому віці : навч. посіб. Полтава : Астрая, 2018. 342 с.

19. Єременко О. Дослідження самооцінки дітей підліткового віку. *Актуальні проблеми психології в закладах освіти*. 2016. Вип. VI. С. 40-44. URL : https://journal.kdpu.edu.ua/psychology/article/download/7310/6777/1 1067.

20. Жизномірська О. Я. Психологічні особливості самоствердження молодших та старших підлітків : дис. …канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2010. 279 с.

21. Загальна психологія : навч. посіб. / Т. Б. Поясок, О. І. Беспарточна, О. В. Квасник, В. В. Шаполова. Харків : Бровін О. В., 2023. 396 с.

22. Зозуляк-Случик Р., Лесюк О. Психологічні особливості формування самооцінки підлітків. *Обрії*. 2015. № 1. С. 23-26.

23. Карпенко Є. В. Вікова та педагогічна психологія : навч. посіб. Дрогобич : Посвіт, 2014. 152 с.

24. Кириленко Т. С. Психологія: Емоційна сфера особистості : навч. посіб. Київ : Либідь, 2007. 256 с.

25. Кікінежді О. М. Психологічні аспекти ґендерної соціалізації особистості в онтогенезі. *Науковий вісник Херсонського державного університету.* Серія : Психологічні науки. 2017. Вип. 5 (1). С. 68-73.

26. Кірєєва У. Психологічний аналіз Я-концепції у контексті самосвідомості. *Психологія і суспільство*. 2019. № 1. С. 120-129.

27. Клочек Л. В. Розвиток процесів ідентифікації і відособлення у підлітковому і ранньому юнацькому віці : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2005. 259 с.

28. Комар Т. В. Особистісна рефлексія як чинник соціального становлення підлітків : дис. … канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2003. 207 с.

29. Кондратюк С. М. Впевненість у собі як один з аспектів життєвого успіху студентської молоді. *Науковий вісник Херсонського державного університету.* Серія : Психологічні науки. 2014. Вип. 2 (1). С. 76-80. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvkhp_2014_2%281%29__15.

30. Кононенко І. В. Впевненість у собі як чинник психологічного благополуччя підлітків. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова*. 2021. № 3. С. 112-118.

31. Конспект лекцій з навчальної дисципліни «Психологія впевненості у собі» для здобувачів вищої освіти першого (бакалаврського) рівня освітньо-професійної програми спеціальності 053 «Психологія» денної та заочної форми навчання / уклад. О. О. Водолазська. Одеса : МГУ, 2024. 45 с.

32. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. Київ : Рад. школа, 1989. 608 с.

33. Ліліца Я., Кульчицька А. Самооцінка як чинник соціальної адаптації особистості в підлітковому віці. *Особистість і суспільство*: *методологія і практика сучасної психології :* матеріали XII міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. (м. Луцьк, 12 травня 2025 р.). Луцьк, 2025. URL : https://www.inforum.in.ua/conferences/33/145/1008.

34. Максименко Д. С. Психологічні особливості криз підлітка : навч. посіб. Київ : Центр учб. літ., 2020. 200 с.

35. Мельничук С. К Сутність, структурні компоненти та критерії вивчення впевненості в собі. *Вісник Інституту розвитку дитини.* 2012. Вип. 21. С. 134-139.

36. Мельничук С. К. Психологічні особливості розвитку впевненості у собі в юнацькому віці : дис. … канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2014. 251 с.

37. Мішечкіна М. Є. Історичний та психолого-педагогічний аспекти поняття впевненості в собі. *Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету.* 2004. № 1. С. 114-123.

38. Нездименко А., Коць М. Психологічні особливості розвитку самооцінки у підлітковому віці. *Психогенеза особистості: норма і девіація*. 2024. URL : https://evnuir.vnu.edu.ua/handle/123456789/26374.

39. Немеш В. І. Емоційна трансформація підліткового віку. *Психологічні науки: проблеми і здобутки*. 2021. № 2 (17). С. 112-118.

40. Нечитайло Т. Генезис образу фізичного Я у підлітковому віці : автореф. дис. … канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2010. 20 с.

41. Павелків Р. В. Вікова психологія: підручник. Київ : Кондор, 2015. 469 с.

42. Панасенко Н. М. Психологія підлітка в сучасній ситуації соціального розвитку. *Проблеми загальної та педагогічної психології*. 2005. Т. VII, вип. 1. С. 235-243.

43. Пов'якель Н. І. Саморегуляція професійного мислення в системі фахової підготовки практичних психологів : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07. Київ, 2004. 499 с.

44. Поліщук В. М. Психологія переживань вікових криз у підлітковому і юнацькому віці : автореф. дис. … д-ра психол. наук : 19.00.07. Київ, 2013. 44 с.

45. Прядко Б. В. Впевненість у собі як передумова прагнення особистості до досягнення успіху. *Габітус*. 2024. Вип. 62. С. 173-177.

46. Руденок А., Левицька Т. Упевненість у собі як чинник вияву конформізму у підлітків. *Збірник наукових праць національної академії державної прикордонної служби України*. 2019. № 2 (13). С. 199-212.

47. Савчин М. В., Василенко Л. П. Вікова психологія : навч. посіб. Дрогобич : «Відродження», 2011. 287 с.

48. Саннікова О. П., Гордієнко І. О. Психологічний ресурс толерантності: самоприйняття та його функції. *Вісник післядипломної освіти. Соціальні та поведінкові науки.* 2019. Вип. 9 (38). С. 107-123. DOI : https://doi.org/10.32405/2522-9931-9(38)-107-123.

49. Свіденська Г. М. Психологічні особливості розвитку самосвідомості особистості в період підліткової кризи : автореф. дис. … канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2008. 21 с.

50. Стеценко А. Теоретичні підходи до вивчення проблемних психологічних характеристик у розвитку самооцінки у підлітків. *Науковий вісник Вінницької академії безперервної освіти.* Серія : Педагогіка. Психологія. 2024. Вип. 5. С. 161-170.

51. Терлецька Л. Г. Процес самопізнання, його структура і роль у становленні особистості. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки*. 2012. № 14. С. 152-158.

52. Тернова М. В. Психологічні особливості самооцінки в підлітковому віці. *Психологія свідомості: теорія і практика наукових досліджень*. 2022. DOI : https://doi.org/10.36059/978-966-397-286-2-29.

53. Титаренко Т. М. Психологічне здоров'я особистості: засоби самодопомоги в умовах тривалої травматизації : монографія. Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2018. 160 с.

54. Токарева Н. М. Шамне А. В. Вікова та педагогічна психологія : навч. посіб. Київ : НУБіП, 2017. 548 с.

55. Фурман О. Є. Психологія Я-концепції : монографія. Тернопіль : Економічна думка, 2019. 186 с.

56. Хомчук О. П. Особистісні детермінанти розвитку впевненості у собі в підлітків : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2016. 242 с.

57. Хомчук О. П. Психологічні особливості рефлексії та автономії як особистісних детермінант розвитку впевненості у собі в підлітковому віці. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*. 2015. № 3. С. 215-221.

58. Хомчук О. П. Сутність впевненості у собі та її особистісні детермінанти в підлітковому віці. *Проблеми сучасної психології*. 2013. Вип. 22. С. 624-641.

59. Чебикін О., Косьянова О., Козинська Д. Особливості взаємозв'язку самооцінки, мотивації та обману у підлітків з різними механізмами психологічного захисту. *Наука і освіта*. 2024. № 4. С. 71-82.

60. Bandura A. Self-Efficacy: The Exercise of Control. New York : W. H. Freeman and Company, 1997. 604 p.

61. Branden N. The Six Pillars of Self-Esteem. New York : Bantam Books, 1994. 368 p.

62. Dweck C. S. Mindset: The New Psychology of Success. New York : Random House, 2006. 288 p.

63. Grace J. Craig; Don Baucum Human Development. Pearson/Prentice Hall. 2002.689 p.

64. Rogers, C. R. A way of being. Boston : Houghton Mifflin, 1980. 395 p.

65. Salter A. Conditioned Reflex Therapy: How to be Assertive, Happy and Authentic and Overcome Anxiety and Depression. New York : Watkins Media, 2019. 249 p.

# ДОДАТКИ

## Додаток А

## Тест «Упевненість у собі»

Дайте, будь ласка, відповіді на запитання так, щоб вони виражали Ваші особисті ставлення та уявлення. Для цього підкресліть потрібну відповідь. У кожному рядку має бути підкреслена лише одна відповідь.

Я добре зрозумів інструкцію.

(Так) (Важко сказати) (Ні)

У разі, якщо Ви передумали і бажаєте виправити вже зроблену відповідь будь ласка, обведіть колом невірну підкреслену відповідь і підкресліть нову

Намагайтесь, будь ласка, якомога рідше використовувати середню, невизначену відповідь (не частіше, ніж 1 раз на кожні 3-4 запитання).

Завчасно дякуємо за виконану роботу.

Запитання:

1. Навіть, якщо я жахливо себе почуваю, я слідкую за тим, щоб не зіпсувати настрій іншим.

(Так) (Важко сказати) (Ні)

2. У присутності авторитетної персони (керівництва) я завжди ніяковію.

(Так) (Важко сказати) (Ні)

3. Я – доволі незалежна людина.

(Так) (Важко сказати) (Ні)

4. У суперечках із близькими мені людьми я схильний до того, щоб піддатися і не прирікатися.

(Часто) (Інколи) (Дуже рідко)

5. Якщо поблизу мого робочого місця з’являється мій начальник, то я почуваю себе ніяково.

(Ніколи) (Інколи) (Майже завжди)

6. Я легко обираю ту лінію поведінки, яка дає мені найбільші шанси досягнення цілей.

(Так) (Важко сказати) (Ні)

7. Мені доводиться відмовлятись від багатьох речей, оскільки обставини сильніші від мене.

(Часто) (Інколи) (Дуже рідко)

8. Я почуваю себе ніяково, якщо інші пропонують мені свою допомогу.

(Так) (Важко сказати) (Ні)

9. Я можу сказати, що в цілому я контролюю свою долю.

(Так) (Важко сказати) (Ні)

10. Мені важко відверто говорити про свої почуття.

(Так) (Інколи) (Ні)

11. Я вимушений боротися зі своєю сором'язливістю.

(Постійно) (Інколи) (Дуже рідко)

12. Є багато речей, якими я можу пишатися.

(Так) (Важко сказати) (Ні)

13. Мені доводиться приховувати свої почуття.

(Часто) (Інколи) (Дуже рідко)

14. Якщо пауза в розмові затягнулась, то я

(Почуваю себе дуже ніяково) (Дещо середнє)

(Завжди знаходжу, що сказати)

15. Я приймаю рішення швидко, без довгих вагань.

(Так) (Дещо середнє) (Ні)

16. Мені легко вдається вимагати будь-що.

(Ні) (Важко сказати) (Так)

17. Я соромлюсь звертатися зі своїми службовими проблемами до начальства або обізнаної людини.

(Так) (Важко сказати) (Ні)

18. Я впевнений, що на мене можна покластися в найвідповідальніших справах.

(Так) (Важко сказати) (Ні)

19. Якщо мені терміново потрібен мій друг, то я телефоную йому навіть пізньої ночі.

(Так) (Інколи) (Ні)

20. Часто я не наважуюсь телефонувати в офіційні установи.

(Вірно) (Важко сказати) (Ні)

21. Зазвичай я досягаю того, що мені потрібно.

(Ні) (Важко сказати) (Так)

22. Якщо близький і шанований мною родич чимось мене розізлить, то я…

(...волію приховати свою злість і не говорити йому про це) (Дещо середнє) (...одразу говорю йому про це).

23. Мені дуже важко розпочати розмову з незнайомою людиною.

(Так) (Важко сказати) (Ні)

24. У мене достатньо здібностей та енергії, щоб втілити в життя задумане.

(Так) (Важко сказати) (Ні)

25. Я уникаю говорити те, що може образити інших.

(Вірно) (Важко сказати) (Ні)

26. Якщо хтось дивиться як я працюю, то…

(...це мені дуже заважає) (Дещо середнє) (...це мені зовсім байдуже).

27. Буває, що я задумуюсь про свою неповноцінність.

(Часто) (Дуже рідко) (Ніколи)

28. Я стараюсь не завантажувати друзів своїми проблемами.

(Так) (Важко сказати) (Ні)

29. Я ніяковію, коли мені роблять комплімент.

(Часто) (Інколи) (Дуже рідко)

30. Я цілком можу сказати, що поважаю сам себе.

(Так) (В основному – так) (Ні)

Таблиця перерахунку в значення по шкалах до тесту впевненості в собі.

| **Шкали** | **Питання тесту** |
|---|---|
| Упевненість в собі | 3r; 6r; 9r; 12r; 15r; 18r; 21 24r; 27; 30r |
| Соціальна сміливість | 2; 5r; 8; 11; 14; 17; 20; 23; 26; 29 |
| Ініціатива в соціальних контактах | 1; 4; 7; 10; 13; 16; 19r; 22; 25; 28 |

Значення за шкалами отримуються простим сумуванням балів за всіма питаннями шкали. Сумуються значення, які отримуються таким чином:

| | **За прямими питаннями:** | **За «зворотними» питаннями** |
|---|---|---|
| Ліва (або верхня) відповідь в бланку | «1» | «3» |
| Середня відповідь в бланку | «2» | «2» |
| Права (або нижня) відповідь в бланку | «3» | «1» |

Отримані сумарні бали слугують для порівняння з показниками інших тестів або з нормами, що приведені в таблиці. На основі норм можна також перерахувати сирі значення в стандартні за такою таблицею:

| **Шкали** | **Стандартні значення (стени)** | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** | **6** | **7** | **8** | **9** | **10** |
| Упевненість в собі | 10-13 | 14-15 | 16-17 | 18-20 | 21-22 | 23-24 | 25-26 | 27-28 | 29 | 30 |
| Соціальна сміливість | 10-13 | 14-15 | 16-18 | 19-20 | 21-22 | 23-24 | 25-26 | 27- | 28-29 | 30 |
| Ініціатива в соціальних контактах | 10-12 | 13-14 | 15-16 | 17- | 18-20 | 21-23 | 24- | 25-26 | 27-28 | 29-30 |

## Додаток Б

## Методика діагностики самооцінки (у модифікації)

Дана методика заснована на безпосередньому оцінюванні низки особистих якостей, зокрема таких, як здоров'я, здібності, характер тощо. Обстежуваним пропонується на вертикальних лініях помітити певними знаками дійсний рівень розвитку в них указаних якостей (показник самооцінки) і рівень домагань, тобто такий рівень розвитку цих самих якостей, котрий би їх задовольняв. Кожному досліджуваному надається бланк методики, що містить інструкцію та завдання.

Інструкція: «Кожна людина оцінює свої здібності, можливості, характер та ін. Рівень розвитку кожної якості, сторони людської особистості можна умовно зобразити вертикальною лінією, нижня точка якої буде символізувати найнижчий, а верхня – найвищий рівень розвитку якості. Вам пропонуються сім таких ліній. Вони позначають:

1) здоров'я;

2) розум, здібності;

3) характер;

4) авторитет у однолітків;

5) уміння багато чого робити своїми руками, умілі руки;

6) зовнішність;

7) упевненість у собі.

На кожній лінії рискою (–) відзначте рівень розвитку в себе цієї якості, сторони вашої особистості в даний момент часу. Після цього хрестиком (Х) відзначте, при якому рівневі розвитку цих якостей ви були б задоволені собою або відчули б гордість за себе».

Досліджуваному видається бланк, на якому зображено сім ліній (висота кожної – 100 мм) із зазначенням верхніх та нижніх точок і середини шкали. При цьому верхня і нижня точки відзначаються помітними рисками, а середина – ледь помітною крапкою.

Методика може проводитись як фронтально (з цілим класом або групою), так й індивідуально. Під час фронтальної роботи необхідно перевірити, як кожен учень заповнив першу шкалу. Потрібно переконатися, чи правильно застосовуються запропоновані позначки, відповісти на запитання. Після цього досліджуваний працює самостійно. Час, що відводиться на заповнення шкали разом із читанням інструкції – 10-12 хв.

Обробка та інтерпретація результатів.

Обробка результатів проводиться за шістьма шкалами (перша шкала «здоров'я» не враховується, вона тренувальна). Кожна відповідь виражається в балах. Як вже зазначалося раніше, довжина кожної шкали 100 мм, згідно з цим відповіді школярів отримують кількісну характеристику (наприклад, 54 мм = 54 балам).

1. За кожною з шести шкал визначити:

А) рівень домагань – відстань у мм від нижньої точки шкали («0») до знак «Х»;

Б) рівень самооцінки – від «0» до знака «–»;

В) значення розбіжності між рівнем домагань і самооцінкою – відстань від знака «Х» до знака «–»; якщо рівень домагань нижчий від рівня самооцінки, він виражається негативним числом.

2. Розрахувати середню величину кожного показника рівня домагань і самооцінки за всіма шістьма шкалами.

Норму, реалістичний рівень домагань, характеризує результат від 60 до 89 балів. Оптимальний – порівняно високий рівень – від 75 до 89 балів, що підтверджує оптимальне уявлення про свої можливості, що є важливим чинником особистісного розвитку. Результат від 90 до 100 балів зазвичай засвідчує нереалістичне, некритичне ставлення дітей до власних можливостей. Результат менший за 60 балів свідчить про занижений рівень домагань, він – індикатор несприятливого розвитку особистості.

Рівень самооцінки. Кількість балів від 45 до 74 («середня» і «висока» самооцінка) вказують на реалістичну (адекватну) самооцінку.

Кількість балів від 75 до 100 і вище свідчить про завищену самооцінку. Завищена самооцінка може підтверджувати особистісну незрілість, невміння правильно оцінювати результати своєї діяльності, порівнювати себе з іншими; така самооцінка може вказувати на суттєві викривлення у формуванні особистості – «закритості для досвіду», нечутливості до своїх помилок, невдач, зауважень і оцінок оточуючих.

Кількість балів, яка нижча за 45 свідчить про занижену самооцінку (недооцінювання себе), яка є показником на неблагополуччя в розвитку особистості. За низькою самооцінкою можуть критися абсолютно протилежні психологічні явища: справжня невпевненість у собі та «захисна», коли декларування (самому собі) власного невміння дозволяє не докладати ніяких зусиль у діяльності.

## Додаток В

## Тест мотивації досягнення успіху та уникнення невдач

Інструкція. Вашій увазі пропонується 20 тверджень. Уважно послухайте кожне висловлювання і поставте позначку в бланку відповідей навпроти відповідного номера: «+» (згода) або «–» (незгода). Над відповіддю довго не замислюйтеся, важлива Ваша перша реакція. Правильних чи неправильних відповідей немає. Просимо бути уважними та щирими. Бажаємо успіху!

Опитувальник.

1. Починаючи роботу, переважно, сподіваюся на успішне її виконання.

2. У діяльності активний.

3. Схильний до прояву ініціативності.

4. За необхідності виконання відповідальних завдань намагаюся, за можливості, знайти причини відмови від них.

5. Часто вибираю крайнощі: або дуже легкі завдання, або нереалістично складні.

6. У разі зустрічі з перешкодами, зазвичай, не відступаю, а шукаю способи їх подолання.

7. При чергуванні успіхів і невдач схильний до переоцінки своїх успіхів.

8. Продуктивність діяльності переважно залежить від моєї власної цілеспрямованості, а не від зовнішнього контролю.

9. Під час виконання досить важких завдань, в умовах обмеження часу, результативність діяльності погіршується.

10. Схильний проявляти наполегливість у досягненні мети.

11. Схильний планувати своє майбутнє на достатньо віддалену перспективу.

12. Якщо ризикую, то, швидше з розумом, а не відчайдушно.

13. Не дуже наполегливий у досягненні мети, особливо, якщо відсутній зовнішній контроль.

14. Вважаю за краще ставити перед собою середні за складністю або трохи завищеної складності, але досяжні цілі, ніж нереально високі.

15. У разі невдачі при виконанні якого-небудь завдання, його привабливість, як правило, знижується.

16. При чергуванні успіхів і невдач схильний до переоцінки своїх невдач.

17. Уважаю за краще планувати своє майбутнє лише на найближчий час.

18. При роботі в умовах обмеження часу результативність діяльності поліпшується, навіть якщо завдання достатньо важке.

19. У разі невдачі при виконанні чогось, від поставленої мети, зазвичай, не відмовляюся.

20. Якщо завдання вибрав собі сам, то при невдачі його привабливість ще більше зростає.

Обробка результатів та критерії оцінки. Показник мотивації успіху визначається за сумою збігів відповідей із ключем.

| **Ключ**<br>**Відповідь** | **Номери запитань** |
|---|---|
| + (згоден) | 1, 2, 3, 6, 8, 10, 11, 12, 14, 16, 18, 19, 20. |
| − (не згоден) | 4, 5, 7, 9, 13, 15, 17. |

Для визначення рівня мотивації досягнень можна користуватися такою шкалою:

1 − 7 балів. Діагностується мотивація до невдачі (страх невдачі).

8 − 13 балів. Мотиваційний полюс яскраво не виражений. При цьому можна вважати, що 8, 9 балів свідчать про певну тенденцію мотивації до невдачі, а 12,13 − до успіху.

14 − 20 балів. Діагностується мотивація до успіху (надія на успіх).

Інтерпретація:

Високі показники мотивації до успіху свідчать про прагнення людини досягти чогось конструктивного, позитивного. Такі люди, як правило, упевнені в собі, своїх силах, відповідальні, ініціативні й активні. Їх вирізняє наполегливість у досягненні мети, цілеспрямованість.

При мотивації до невдачі активність людини пов’язана з потребою уникнути невдачі, осуду, покарання. Загалом в основі цієї мотивації знаходиться ідея уникнення і негативних очікувань. Починаючи справу, людина вже наперед боїться можливого провалу, думає про шляхи його уникнення, а не про способи досягнення. Люди, мотивовані до невдачі, характеризуються, зазвичай, підвищеною тривожністю, низькою упевненістю у власних силах. Прагнуть уникати відповідальних завдань, а в умовах ухвалення відповідальних рішень, можуть впадати в стан, що близький до панічного. Ситуативна тривожність у них в цих випадках стає надзвичайно високою. Усе це водночас може поєднуватися з дуже відповідальним ставленням до справи.

## Додаток Г

## Програма соціально-психологічного тренінгу розвитку впевненості у собі в підлітковому віці

Пояснювальна записка.

Програма спрямована на комплексну оптимізацію когнітивного, емоційно-ціннісного та поведінково-регулятивного компонентів упевненості в собі підлітків з урахуванням їхніх ґендерних особливостей. Кількість занять: 12. Тривалість одного заняття: 60 хвилин. Періодичність: 2 рази на тиждень. Кількість учасників у групі: 14 осіб.

Блок І. Когнітивний компонент: стабілізація образу «я» та розвиток самоефективності

Заняття 1. Старт упевненості: знайомство та правила групи.

Вступна частина (10 хв.).

Вправа «Інтерв'ю-самопрезентація» (7 хв.). Учасники об'єднуються в пари. Протягом 2 хвилин вони дізнаються один про одного 3 незвичні факти, після чого кожен представляє свого партнера групі від першої особи.

Прийняття правил групи (3 хв.). Обговорення та затвердження правил: «тут і тепер», конфіденційність, повага, активність, правило «стоп».

Основна частина (40 хв.).

Мінілекція «Що таке справжня впевненість?» (7 хв.). Розкриття поняття впевненості як балансу між знанням своїх сильних сторін і прийняттям зон розвитку.

Вправа «П'ять ключових «Я» (18 хв.). Підліткам лунають аркуші, де вони мають записати 5 відповідей на запитання «Хто я?», виділивши свої позитивні риси, які допомагають у навчанні та спілкуванні. Обговорення в колі.

Вправа-енергізатор «Плутанина» (5 хв.). Активне зняття тілесного напруження через розплутування «живого вузла» з рук учасників.

Вправа «Мої очікування» (10 хв.). Учасники на стікерах записують свої очікування від тренінгу та наклеюють їх на плакат із зображенням «Дерева знань».

Заключна частина (10 хв.).

Шеринг (7 хв.). Рефлексія почуттів: «З чим я йду сьогодні з заняття?».

Ритуал прощання (3 хв.). Вправа «Імпульс упевненості» (передача рукостискання по колу).

Заняття 2. Мій образ «Я»: руйнування перфекціонізму.

Вступна частина (10 хв.).

Ритуал привітання та вправа «Мій настрій зараз» (10 хв.). Учасники за допомогою метафори чи кольору описують свій актуальний емоційний стан.

Основна частина (40 хв.).

Мінілекція «Пастка ідеальності: чому перфекціонізм заважає жити» (10 хв.). Обговорення розриву між реальним та ідеальним «Я», права людини на помилку як рушія розвитку.

Вправа-експеримент «Мої уявні та реальні обов'язки» (20 хв.). Учасники ділять аркуш навпіл: ліворуч пишуть «Я мушу бути...» (вимоги соціуму, батьків, школи), праворуч — «Я хочу бути...». Проводиться аналіз напруження між цими полюсами. Тренер допомагає переформулювати «Я мушу бути бездоганним» на «Я маю право вчитися у своєму темпі».

Психогімнастична вправа «Корабель у штормі» (10 хв.). Група створює «хвилі» та «вітер», а один учасник із заплющеними очима має пройти крізь них, спираючись на внутрішню рівновагу.

Заключна частина (10 хв.).

Зворотний зв'язок (7 хв.). Обговорення: «Що змінилося в моєму ставленні до власних помилок?».

Ритуал прощання (3 хв.). Оплески групі за мужність бути собою.

Заняття 3. Когнітивна самоефективність: я можу!

Вступна частина (10 хв.).

Вправа-енергізатор «Подаруй посмішку» (10 хв.). Передача позитивної емоції по колу через погляд та жест.

Основна частина (40 хв.).

Методологічний блок «Конструкт самоефективності» (10 хв.). Пояснення (на основі концепції І. Галецької), як наша віра у власний успіх визначає реальний результат діяльності.

Вправа «Когнітивний переформулінг» (20 хв.). Робота в картках. Підліткам пропонуються деструктивні установки: «Я ніколи не здам цей іспит», «Я не вмію знайомитися». Завдання – трансформувати їх у конструктивні: «Це складний іспит, але я можу розбити підготовку на частини», «Мені ніяково знайомитися, але я спробую почати з простого привітання».

Практикум «Мій ресурсний банк» (10 хв.). Складання індивідуального списку з 3-5 ситуацій із минулого, де підліток успішно подолав труднощі, та аналіз якостей, які йому тоді допомогли.

Заключна частина (10 хв.).

Рефлексія (7 хв.). Учасники діляться головними когнітивними інсайтами заняття.

Ритуал прощання (3 хв.). Спільне промовляння фрази: «Ми можемо більше, ніж думаємо!».

Заняття 4. Внутрішній критик та внутрішній захисник.

Вступна частина (10 хв.).

Вправа «Комплімент по колу» (10 хв.). Учасники кажуть сусідові праворуч приємне спостереження про його інтелектуальні чи особистісні якості.

Основна частина (40 хв.).

Рольове моделювання «Суд над Помилкою» (20 хв.). Обговорення ситуації отримання поганої оцінки чи невдалого виступу. Окремі учасники грають роль «Внутрішнього критика» (звинувачують), інші – «Внутрішнього

захисника» (знаходять пом'якшувальні обставини та ресурси для виправлення).

Відпрацювання техніки «Стоп-критик» (10 хв.). Навчання підлітків фіксувати моменти самопринижения і подумки казати собі «Стоп!», перемикаючи увагу на реальний план дій.

Психогімнастика «Струси стрес» (10 хв.). Фізичні вправи на розслаблення м'язів шийно-комірцевої зони та рук.

Заключна частина (10 хв.).

Шеринг (7 хв.). «Які слова мого внутрішнього захисника мені сподобалися найбільше?».

Ритуал прощання (3 хв.). Дружнє махання руками по колу.

Блок ІІ. Емоційно-ціннісний компонент: самоприйняття та емоційна стійкість

Заняття 5. Моє тіло – мій дім: розвиток тілесного прийняття.

Вступна частина (10 хв.).

Тілесна розминка «Дзеркало» (10 хв.). Один учасник показує рухи, вся група синхронно повторює, налаштовуючись на тілесне сприйняття.

Основна частина (40 хв.).

Арттерапевтична техніка «Малюнок мого «Я»« (25 хв.). (Критично важливе заняття для дівчат з огляду на зафіксовані деструкції). Підлітки малюють силует людини та розфарбовують його різними кольорами, позначаючи зони, які їм подобаються в собі, і ті, які викликають тривогу. Обговорення будується навколо ідеї унікальності та цінності тіла як біологічного дому особистості, а не об'єкта для відповідності глянцевим стандартам.

Техніка «Подяка тілу» (15 хв.). Складання списку з 5 функцій свого тіла, за які підліток йому вдячний (наприклад, «мої ноги дозволяють мені швидко бігати», «мої очі бачать світ»).

Заключна частина (10 хв.).

Шеринг (7 хв.). Аналіз емоційного стану після арттерапії.

Ритуал прощання (3 хв.). Спільне покладання рук на серце як жест самоприйняття.

Заняття 6. Емоційна палітра: розуміння та регуляція станів.

Вступна частина (10 хв.).

Вправа «Вгадай емоцію за голосом» (10 хв.). Учасники з різною інтонацією промовляють просту фразу («Сьогодні гарна погода»), намагаючись виразити страх, радість, гнів чи впевненість.

Основна частина (40 хв.).

Інформаційний блок «Анатомія емоцій» (10 хв.). Пояснення сигнальної функції емоцій: тривога і страх – це не слабкість, а природна реакція на невизначеність.

Дихальний практикум «Антистрес» (15 хв.). Відпрацювання техніки дихання за квадратом (4 секунди вдих, 4 – затримка, 4 – видих, 4 – затримка) та методу прогресивної м'язової релаксації для екстреного зниження рівня тривожності перед стресовими ситуаціями.

Вправа «Мій емоційний щит» (15 хв.). Створення індивідуального переліку дій, які допомагають підлітку повернути душевну рівновагу (музика, прогулянка, малювання).

Заключна частина (10 хв.).

Рефлексія (7 хв.). «Яку техніку саморегуляції я візьму у своє повсякденне життя?».

Ритуал прощання (3 хв.). Колективне міцне рукостискання.

Заняття 7. Подолання страху оцінювання та публічності.

Вступна частина (10 хв.).

Вправа-розігрів «Асоціації» (10 хв.). Швидка передача асоціацій до слова «публічний виступ».

Основна частина (40 хв.).

Ігрова десенсибілізація «Оратор-експрес» (20 хв.). Кожен підліток стає в центр кола і протягом 1 хвилини має захоплено розповідати про свою

улюблену справу (гру, фільм, хобі). Група виступає в ролі доброзичливої аудиторії, яка активно підтримує спікера оплесками.

Техніка «Заземлення» (10 хв.). Практичне освоєння навички: під час хвилювання відчути тверду опору під ногами, знайти поглядом 3 сині предмети в кімнаті, торкнутися текстурної поверхні (це перемикає фокус зі страху на реальність).

Вправа «Скринька страхів» (10 хв.). Анонімне написання на папірцях своїх страхів («Боюсь, що з мене сміятимуться»). Папірці перемішуються, зачитуються тренером, а група разом шукає рішення для кожної ситуації.

Заключна частина (10 хв.).

Шеринг (7 хв.). Обговорення: «Чи так страшно виступати, коли група тебе підтримує?».

Ритуал прощання (3 хв.). Гучні спільні оплески один одному.

Заняття 8. Внутрішня самоцінність: мій характер – моя сила.

Вступна частина (10 хв.).

Вправа «Світлофор почуттів» (10 хв.). Учасники картками (зелена, жовта, червона) сигналізують про готовність до глибокої емоційної взаємодії.

Основна частина (40 хв.).

Інтерактивна гра «Аукціон унікальних рис» (20 хв.). Тренер «виставляє на продаж» різноманітні позитивні якості (сміливість, почуття гумору, доброта, лідерство). Учасники мають за допомогою умовних жетонів «купити» ті риси, які вони помічають у собі, та обґрунтувати покупку прикладами зі свого життя.

Вправа «Гарячий стілець підтримки» (20 хв.). Бажаючий сідає в центр кола, а всі інші учасники по черзі говорять, за які саме душевні якості чи особливості характеру вони його поважають і цінують. Забезпечується потужний емоційний ресурс для стабілізації почуття самоцінності.

Заключна частина (10 хв.).

Рефлексія (7 хв.). Що відчував учасник, коли чув стільки позитивного про себе від однолітків.

Ритуал прощання (3 хв.). Обійми за плечі по колу.

Блок ІІІ. Поведінково-регулятивний компонент: асертивність, соціальна сміливість та мотивація успіху

Заняття 9. Ассертивність: мистецтво говорити «Ні».

Вступна частина (10 хв.).

Вправа «Скульптура впевненості» (10 хв.). Пари створюють «живі скульптури» пасивної, агресивної та впевненої (асертивної) людини, аналізуючи міміку та позу тіла.

Основна частина (40 хв.).

Міні-лекція «Три типи поведінки у спілкуванні» (10 хв.). Розмежування пасивної (жертва), агресивної (напад) та асертивної (повага до себе та інших) моделей взаємодії.

Рольовий тренінг «Зіпсована платівка» (20 хв.). Відпрацювання навичок захисту власних кордонів. Моделюється ситуація підліткового тиску (наприклад, пропозиція прогуляти урок або зробити щось небезпечне). Завдання учасника – спокійно, доброзичливо, але непохитно повторювати свою відмову: «Ні, я не буду цього робити, у мене інші плани», не вдаючись до виправдань.

Вправа-руханка «Захоплення території» (10 хв.). Динамічна гра на вміння заявляти про свій фізичний простір у групі.

Заключна частина (10 хв.).

Шеринг (7 хв.). Чи важко було відмовляти одноліткам і що допомагало утримувати впевнену позицію.

Ритуал прощання (3 хв.). Учасники хором промовляють: «Моє «Ні» – це моє право!».

Заняття 10. Соціальна сміливість та ініціатива в контактах.

Вступна частина (10 хв.).

Вправа «Розтопи лід» (10 хв.). Завдання – підійти до будь-якого учасника і за 30 секунд знайти спільне захоплення, щоб почати діалог.

Основна частина (40 хв.).

Рольова гра «Нова компанія» (25 хв.). (Спрямована на подолання труднощів за В. Ромеком). Створюється ситуація: група підлітків стоїть і спілкується, а один учасник має підійти, впевнено привітатися, проявити комунікативну ініціативу та екологічно влитися в розмову. Відпрацьовуються різні варіанти поведінкових скриптів для хлопців та дівчат.

Вправа «Майстер компліментів» (15 хв.). Учасники ходять по кімнаті та роблять один одному небанальні компліменти, що стосуються виключно вчинків чи здібностей людини, вчачись при цьому впевнено і з вдячністю приймати похвалу без ніяковості.

Заключна частина (10 хв.).

Рефлексія (7 хв.). Обговорення маркерів упевненого невербального спілкування (зоровий контакт, відкрита поза, чіткий голос).

Ритуал прощання (3 хв.). Потиск рук по колу з побажанням сміливості.

Заняття 11. Мотивація успіху проти страху поразки.

Вступна частина (10 хв.).

Вправа-енергізатор «Ура, перемога!» (10 хв.). Учасники з різною гучністю вигукують переможні кличі, знімаючи страх виділитися.

Основна частина (40 хв.).

Інтерактивна гра «Ризик-стратегія» (20 хв.). (Спрямована на трансформацію мотиву за А. Реаном). Підліткам пропонуються завдання трьох рівнів складності: легкі (гарантований успіх, мало балів), середні (адекватний виклик, оптимальні бали) та надскладні (високий ризик, максимум балів). Тренер стимулює підлітків до аналізу своїх мотивів, допомагаючи долати пасивність і страх помилки, орієнтуючи їх на вибір середнього, реалістичного рівня домагань.

Кейс-метод «Переосмислення невдачі» (20 хв.). Робота в малих групах. Аналіз історій відомих особистостей (вчених, спортсменів), які досягли успіху лише після серії серйозних поразок. Формування ставлення до помилки як до цінного інформаційного досвіду, а не особистісного фіаско.

Заключна частина (10 хв.).

Шеринг (7 хв.). «Що для мене тепер означає слово «невдача»?».

Ритуал прощання (3 хв.). Спільний переможний жест руками («Є!»).

Заняття 12. Фінал: інтеграція досвіду та погляд у майбутнє.

Вступна частина (10 хв.).

Вправа «Чемодан у дорогу» (10 хв.). Учасники зазначають, які внутрішні зміни вони помітили один в одному за час тренінгу.

Основна частина (40 хв.).

Проективна техніка «Лист самому собі в майбутнє» (20 хв.). Підлітки пишуть індивідуальні листи-підтримки собі на випадок майбутніх кризових чи стресових ситуацій, вказуючи свої головні відкриття, сильні сторони та здобуті поведінкові навички впевненості. Листи запечатуються.

Вправа «Коло упевненості та сили» (20 хв.). Учасники стають у щільне коло, тримаючись за руки. Кожен по черзі говорить фінальне слово-підсумок тренінгу («Я навчився...», «Я зміг...», «Я приймаю себе...»). Група відповідає хором: «Ми віримо в тебе!».

Заключна частина (10 хв.).

Фінальний шеринг (7 хв.). Емоційне завершення програми.

Ритуал закриття тренінгового простору (3 хв.). Спільне одночасне задування символічної свічки тренінгу та фінальні дружні оплески.