**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ**
**УМАНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**
**Факультет соціально-психологічної освіти та фізичної культури**
**Кафедра психології**

**Допущено до захисту**
« » травня 2026 р.
В.о. зав. кафедри
_____ Борис ЯКИМЧУК

**КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА БАКАЛАВРА**

# ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕЖИВАННЯ САМОТНОСТІ ПІДЛІТКАМИ В УМОВАХ ОСВІТНЬОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ

Виконала студентка IV курсу, П/41 групи
освітньої програми «Психологія»
спеціальності 053 Психологія
**Арутюнян Юлія Олександрівна**

Науковий керівник – кандидат
психологічних наук, доцент,
**Вахоцька Ірина Олександрівна**

Умань 2026

# ЗМІСТ

**ВСТУП**……3

**РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ САМОТНОСТІ ПІДЛІТКІВ У ПРОЦЕСІ ОСВІТНЬОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ**……...9

1.1. Емоційний компонент становлення особистості в підлітковому віці…….9

1.2. Феномен самотності в підлітковому віці: сутність та психологічна специфіка переживання……22

1.3. Особливості переживання самотності підлітками в процесі освітньої соціалізації…….33

1.4. Теоретико-концептуальна модель дослідження психологічних особливостей переживання самотності підлітками в умовах освітньої соціалізації…….55

**РОЗДІЛ ІІ. ДОСЛІДНИЦЬКЕ ВИВЧЕННЯ ПЕРЕЖИВАННЯ САМОТНОСТІ ПІДЛІТКІВ У ПРОЦЕСІ ОСВІТНЬОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ**……62

2.1. Організація та методичні засади емпіричного дослідження переживання самотності підлітками……...62

2.2. Результати емпіричного дослідження переживання самотності підлітками в умовах освітньої соціалізації……65

2.3. Напрями психологічної профілактики деструктивних проявів самотності у підлітків у закладі освіти……..79

**ВИСНОВКИ**……..87

**СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**…….90

**ДОДАТКИ**……96

# ВСТУП

**Актуальність дослідження.** Проблема переживання самотності в підлітковому віці належить до актуальних напрямів сучасної психологічної науки, оскільки цей феномен безпосередньо пов'язаний із процесами соціалізації, формуванням самосвідомості, розвитком міжособистісних відносин та становленням особистісної ідентичності. Умови освітньої соціалізації виступають одним із ключових середовищ, у яких підліток набуває соціального досвіду, формує систему цінностей, засвоює норми поведінки та розвиває навички взаємодії з однолітками і дорослими. Водночас саме в цьому середовищі може актуалізуватися переживання самотності як суб'єктивного стану емоційної ізоляції, дефіциту значущих соціальних зв'язків або невідповідності між бажаним і реальним рівнем соціальної включеності.

Актуальність дослідження психологічних особливостей переживання самотності підлітками зумовлена сучасними соціокультурними змінами, які впливають на характер міжособистісної взаємодії молоді. Зокрема, цифровізація спілкування, трансформація сімейних відносин, підвищення навчального навантаження та зростання соціальних вимог можуть посилювати відчуття ізольованості навіть за умов формальної включеності в соціальні групи. У підлітковому віці, який характеризується підвищеною чутливістю до оцінки з боку оточення та потребою у прийнятті, самотність може набувати особливо гострих форм і впливати на емоційне благополуччя особистості.

У психологічній науці проблема самотності досліджувалася в межах різних теоретичних підходів. Так, у працях Джон Боулбі самотність розглядається через призму теорії прив'язаності як наслідок порушення емоційного зв'язку з близькими значущими особами, що формує базове відчуття безпеки. У дослідженнях Мері Ейнсворт підкреслюється роль раннього досвіду взаємодії з дорослими у формуванні моделей міжособистісних відносин, які в подальшому можуть впливати на схильність до переживання самотності.

Значний внесок у розуміння підліткового розвитку зробив Ерік Еріксон, який визначав підлітковий вік як етап формування ідентичності, де ключовим завданням є подолання кризи «ідентичність – рольова невизначеність». У цьому контексті переживання самотності може бути пов’язане з труднощами самовизначення та пошуком власного місця у соціальному середовищі.

У вітчизняній психологічній традиції проблему підліткового розвитку та міжособистісних відносин досліджували Л. І. Божович, яка підкреслювала значення мотиваційної сфери та внутрішньої позиції особистості у формуванні поведінки підлітка. Л. С. Виготський розглядав підлітковий вік як період інтенсивного розвитку вищих психічних функцій, що відбувається у процесі соціальної взаємодії та навчання, де спілкування з однолітками відіграє провідну роль.

Українські дослідники також приділяють значну увагу проблемі соціалізації та емоційного розвитку особистості. У працях С. Д. Максименко підкреслюється, що розвиток особистості відбувається у процесі активної взаємодії з соціальним середовищем, а порушення соціальних зв’язків може призводити до негативних емоційних станів, зокрема переживання самотності. Т. М. Титаренко акцентує увагу на життєвому світі особистості та значенні суб’єктивного досвіду переживань у формуванні психологічного благополуччя.

У вітчизняній психологічній науці проблема переживання самотності підлітками розглядається у тісному зв’язку з процесами соціалізації, розвитку особистості та становлення емоційної сфери. Значний внесок у розуміння закономірностей підліткового розвитку зробили дослідження Г. С. Костюк, який підкреслював роль внутрішніх суперечностей розвитку як рушійної сили формування особистості. У його підході акцентується, що соціальна ситуація розвитку підлітка визначає не лише його поведінку, а й характер емоційних переживань, зокрема відчуття ізоляції та самотності як наслідку невідповідності між потребами та можливостями їх задоволення у спілкуванні.
У працях І. Д. Бех самотність опосередковано розглядається через призму розвитку ціннісно-смислової сфери особистості та становлення моральної

самосвідомості. Дослідник наголошує, що дефіцит значущих міжособистісних зв'язків у підлітковому віці може призводити до труднощів у формуванні внутрішньої гармонії та адекватної самооцінки, що посилює переживання емоційної самотності.

Важливими є також дослідження С. Д. Максименко, який розглядає розвиток особистості як цілісний процес становлення її внутрішнього світу у взаємодії з соціальним середовищем. У цьому контексті самотність інтерпретується як стан порушення гармонії між особистістю та системою її соціальних зв'язків, що особливо загострюється у підлітковому віці через підвищену потребу у визнанні та прийнятті з боку однолітків.

У дослідженнях Т. М. Титаренко акцентується увага на суб'єктивному переживанні життєвих ситуацій, де самотність розглядається як складний емоційний стан, що поєднує переживання втрати значущих зв'язків, невдоволення якістю соціальних відносин та прагнення до глибшої міжособистісної взаємодії. Особливе значення надається здатності особистості до рефлексії та переосмислення власного життєвого досвіду як чиннику подолання самотності.

У роботах В. В. Рибалка підкреслюється значення індивідуально-типологічних особливостей у переживанні емоційних станів, зокрема самотності, що дозволяє розглядати її як результат взаємодії особистісних рис та соціальних умов розвитку. Таким чином, українські дослідники розглядають самотність підлітків як багатофакторний феномен, що формується у процесі складної взаємодії внутрішніх психологічних характеристик та особливостей освітнього і соціального середовища.

Серед зарубіжних дослідників самотності важливе місце займають праці Деніел Перлман та Летиція Пепло, які розглядали самотність як суб'єктивний стан, що виникає внаслідок невідповідності між бажаним і реальним рівнем соціальних контактів. У їхніх дослідженнях підкреслюється багатовимірність самотності, яка включає емоційний і соціальний компоненти.

У роботах Джон Качоппо та Луїза Хоклі самотність розглядається як фактор, що впливає не лише на психологічне, але й на фізичне здоров'я особистості, зокрема на рівень стресу, емоційну регуляцію та когнітивне функціонування.

Аналіз наукових джерел свідчить про складність і багатовимірність феномена самотності, який у підлітковому віці набуває особливої значущості у зв'язку з інтенсивними процесами соціалізації та формуванням особистісної ідентичності. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю глибшого розуміння психологічних механізмів переживання самотності підлітками в умовах освітнього середовища, що визначає спрямованість даної бакалаврської роботи.

Таким чином, актуальність дослідження психологічних особливостей переживання самотності підлітками в умовах освітньої соціалізації зумовлена, по-перше, зростанням поширеності цього феномену серед сучасної учнівської молоді; по-друге, його значним впливом на психічне здоров'я, особистісний розвиток та соціальну адаптацію підлітків; по-третє, недостатньою розробленістю проблеми в контексті вітчизняних емпіричних досліджень; по-четверте, потребою практичної психології освіти в науково обґрунтованих рекомендаціях щодо профілактики деструктивних проявів самотності у підлітковому середовищі.

З огляду на негативний вплив деструктивних проявів самотності на психічний стан, поведінку та особистісний розвиток підлітків, а також на провідну роль освітнього середовища у процесі їх соціалізації, постає необхідність системного дослідження зазначеного феномену. Актуальність порушеної проблеми, її недостатня емпірична розробленість у вітчизняній психологічній науці, а також практична потреба закладів освіти в ефективних профілактичних заходах зумовили вибір теми дослідження.

Мета **дослідження** – визначити чинники переживання самотності підлітками в умовах освітньої соціалізації та надати рекомендації щодо профілактики та подолання деструктивних проявів самотності у підлітковому

віці.

**Завдання дослідження:**

1. У результаті теоретичного аналізу проблеми з'ясувати основні підходи до трактування переживання самотності у підлітковому віці.
2. Визначити особливості та чинники переживання самотності підлітками в умовах освітньої соціалізації.
3. Встановити типи підлітків відповідно до специфіки переживання ними самотності.
4. Запропонувати рекомендації для шкільних психологів щодо профілактики деструктивних проявів самотності у підлітковому віці

**Об'єкт дослідження** – переживання самотності особою підліткового віку.

**Предмет дослідження** – психологічні особливості переживання самотності підлітками в умовах освітньої соціалізації.

Для досягнення мети та вирішення поставлених завдань у роботі застосовано наступні **методи дослідження**: а) *теоретичні* **–** аналіз, порівняння, синтез, моделювання, узагальнення та систематизація; б) *емпіричні* **–** «Диференційний опитувальник переживання самотності» (Є. Осін, Д. Леонтьєв) **–** для визначення інтенсивності переживання самотності підлітками і з'ясування емоційного, когнітивного та поведінкового компонентів самотності; методика Дембо - Рубінштейн (модифікація А. Прихожан) **–** для діагностики рівня самооцінки; «Емоційна самосвідомість» (О. Власова, М. Березюк) **–** для визначення рівня розвитку емоційних здатностей; «Тест життєстійкості» (С. Мадді в адаптації Д. Леонтьєва **–** для діагностики рівня розвитку життєстійкості та її компонентів.

**Емпірична база дослідження.** Загалом у дослідженні взяло участь 33 особи віком від 14 до 16 років **–** учні закладів середньої освіти міста Умань.

**Наукова новизна та теоретичне значення** одержаних результатів **полягає в тому, що:**

- встановлено чотири типи підлітків відповідно до характеристик

переживання та ставлення до самотності: конструктивно-уникаючий, конструктивний, помірно-деструктивний, змішаний;

- запропоновано рекомендації для підлітків щодо профілактики та подолання деструктивних проявів переживання самотності (на когнітивному, емоційному та поведінковому рівнях);
- уточнено зв'язок переживання самотності з умовами освітньої соціалізації;

**Практичне значення дослідження** полягає у тому, що його результати можуть бути використані у роботі шкільних психологів, соціальних педагогів, класних керівників і спеціалістів з виховної роботи у закладах середньої освіти різного типу.

**Апробація результатів.** Основні теоретичні положення та результати емпіричного дослідження обговорювалися на засіданнях кафедри психології Уманського національного університету, а також на IX Всеукраїнських психологічних читаннях «Удосконалення професійної майстерності майбутніх психологів», (Умань, 2026).

**Структура та обсяг роботи.** Бакалаврська робота складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел та додатків.

# РОЗДІЛ І

# ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ САМОТНОСТІ ПІДЛІТКІВ У ПРОЦЕСІ ОСВІТНЬОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ

## 1.1. Емоційний компонент становлення особистості в підлітковому віці

Проблема емоційного розвитку особистості у підлітковому віці посідає важливе місце в сучасній психологічній науці, оскільки саме в цей період відбуваються суттєві якісні зміни у внутрішньому світі дитини, пов’язані з формуванням самосвідомості, ціннісних орієнтацій та індивідуального стилю емоційного реагування. Емоційний компонент виступає невід’ємною складовою становлення особистості, оскільки він забезпечує регуляцію поведінки, визначає характер взаємодії з соціальним середовищем і впливає на процеси самопізнання та самовираження.

У психологічній традиції емоції розглядаються не лише як реакції на зовнішні або внутрішні стимули, а як складні психічні утворення, що виконують регулятивну, сигнальну та мотиваційну функції. У цьому контексті важливими є положення Л.Виготського, який підкреслював єдність афективної та інтелектуальної сфер психіки. На його думку, розвиток особистості неможливий без інтеграції емоцій і мислення, оскільки саме емоції надають діяльності суб’єкта особистісного смислу. У підлітковому віці ця єдність набуває особливого значення, адже емоційні переживання стають більш усвідомленими, інтенсивними та пов’язаними з формуванням внутрішньої позиції особистості.

Значний внесок у розуміння емоцій як компонента особистості зробив Сергій Рубінштейн, який розглядав психіку людини через призму принципу єдності свідомості та діяльності. У його концепції емоції виступають як внутрішні регулятори діяльності, що відображають ставлення суб’єкта до дійсності. Особливої ваги ця ідея набуває у підлітковому віці, коли зростає роль особистісного ставлення до себе, інших людей та соціальних норм, а емоційні реакції стають більш диференційованими та соціально зумовленими.

У працях Олексій Леонтьєв емоції розглядаються у контексті діяльнісного підходу як відображення співвідношення між мотивами та результатами діяльності. Емоційні переживання сигналізують про ступінь задоволення або незадоволення потреб, що лежать в основі діяльності. У підлітковому віці, коли відбувається активне формування нових мотивів, пов'язаних із самоствердженням, визнанням та самореалізацією, емоційна сфера набуває особливої динамічності та суперечливості.

Особливу увагу емоційним переживанням як формі внутрішнього досвіду приділяв Федір Василюк, який розглядав переживання як процес подолання життєвих труднощів та осмислення значущих подій. У підлітковому віці переживання стають більш глибокими та рефлексивними, оскільки пов'язані з формуванням особистісного смислу подій, самооцінки та ідентичності. Саме через переживання підліток інтегрує свій емоційний досвід, що безпосередньо впливає на становлення його особистості.

Важливо зазначити, що сучасні українські психологи, зокрема І. Д. Бех, Т. М. Тітаренко, С. Д. Максименко, підкреслюють значущість емоційної сфери як основи особистісного розвитку в підлітковому віці. Вони акцентують увагу на тому, що емоційний компонент не лише відображає внутрішній стан підлітка, але й визначає його здатність до саморегуляції, соціальної адаптації та побудови міжособистісних відносин.

Таким чином, емоційний компонент становлення особистості у підлітковому віці є складною, багаторівневою системою, що формується під впливом внутрішніх і зовнішніх чинників та визначає характер особистісного розвитку. Його дослідження потребує звернення до різних теоретичних підходів, що дозволяє більш повно розкрити специфіку емоційної сфери підлітка та підготувати підґрунтя для подальшого аналізу її структурних і функціональних особливостей.

Розкриття сутності емоційного компонента становлення особистості у підлітковому віці потребує більш детального аналізу його структури та функціональних характеристик. Враховуючи положення, сформульовані у

працях Л. Виготського, С. Рубінштейна та О. Леонтьєва, емоційна сфера особистості може розглядатися як цілісна система, що включає взаємопов'язані компоненти: емоційні стани, емоційні процеси, почуття та емоційні властивості особистості. Саме їх інтеграція забезпечує регуляцію поведінки підлітка та визначає специфіку його взаємодії із соціальним середовищем.

Емоційні стани в підлітковому віці характеризуються підвищеною інтенсивністю, нестійкістю та мінливістю. Це зумовлено як фізіологічними змінами організму, так і активним розвитком самосвідомості. Підліток починає більш гостро переживати як позитивні, так і негативні емоції, що часто призводить до різких коливань настрою. У цьому контексті важливим є положення Ф. Василюка про те, що переживання виступає не лише як емоційна реакція, а як внутрішня робота особистості, спрямована на осмислення складних життєвих ситуацій. У підлітковому віці ця «внутрішня робота» значно ускладнюється, оскільки пов'язана з пошуком власної ідентичності.

Емоційні процеси, які включають виникнення, перебіг і зміну емоцій, у підлітковому віці набувають більшої усвідомленості, проте ще не досягають достатнього рівня регуляції. Це пояснюється тим, що механізми вольового контролю та саморегуляції лише формуються. Як зазначав Сергій Рубінштейн, емоції не лише супроводжують діяльність, але й впливають на її перебіг, визначаючи вибір дій та способів їх реалізації. В умовах підліткового віку це часто проявляється у переважанні імпульсивних реакцій над раціонально зваженими рішеннями.

Окреме місце у структурі емоційного компонента займають почуття як більш стійкі та узагальнені емоційні утворення. У підлітковому віці відбувається інтенсивне формування моральних, естетичних та соціальних почуттів, що відображають ставлення підлітка до себе, інших людей і суспільства загалом. Саме на цьому етапі виникають такі складні переживання, як почуття гідності, відповідальності, дружби, кохання, що відіграють важливу роль у становленні особистості.

Важливою складовою емоційної сфери є також емоційні властивості особистості, до яких відносять емоційну чутливість, стійкість, імпульсивність, тривожність тощо. У підлітковому віці ці властивості ще не є остаточно сформованими, що зумовлює значну варіативність емоційних реакцій. Як підкреслює Сергій Максименко, розвиток особистості відбувається через поступове ускладнення її внутрішньої організації, де емоційна сфера виступає важливим регулятором активності.

З огляду на це, емоційний компонент становлення особистості підлітка слід розглядати як динамічну систему, що перебуває у процесі активного формування та інтеграції. Його розвиток відбувається у тісному взаємозв'язку з когнітивною, мотиваційною та вольовою сферами, що забезпечує цілісність особистісного становлення. Саме ця взаємодія зумовлює необхідність подальшого аналізу специфіки емоційних проявів підлітків, зокрема їх залежності від соціального середовища та провідної діяльності у цьому віці.

Подальший аналіз емоційного компонента становлення особистості підлітка потребує звернення до чинників, що безпосередньо впливають на його формування. Одним із ключових серед них є соціальне середовище, в якому розгортається життєдіяльність підлітка. Саме через систему соціальних взаємодій відбувається засвоєння норм, цінностей і моделей емоційного реагування, що визначають індивідуальний стиль переживань і поведінки.

Відповідно до культурно-історичної концепції Л. Виготського, психічний розвиток дитини, зокрема й емоційної сфери, має соціальну природу. Емоції не виникають ізольовано, а формуються у процесі взаємодії з дорослими та однолітками, поступово інтеріоризуючись і набуваючи індивідуального характеру. У підлітковому віці цей процес ускладнюється, оскільки зростає значущість власного внутрішнього світу, а також підвищується чутливість до соціальних оцінок.

Особливу роль у становленні емоційної сфери підлітка відіграє спілкування з однолітками, яке, за визначенням Д. Ельконіна, виступає провідною діяльністю цього вікового періоду. У процесі міжособистісної

взаємодії підліток не лише отримує емоційний досвід, але й формує уявлення про себе, свою значущість та місце в групі. Саме в колі однолітків виникають інтенсивні переживання, пов’язані з прийняттям або відторгненням, визнанням чи ігноруванням, що безпосередньо впливає на самооцінку та емоційний стан підлітка.

Водночас значення дорослих, зокрема батьків і педагогів, не втрачає своєї актуальності. Як підкреслює Іван Бех, емоційний розвиток особистості значною мірою залежить від характеру взаємодії з дорослими, їхньої здатності до емпатії, підтримки та прийняття. Позитивний емоційний контакт із дорослими сприяє формуванню почуття безпеки, довіри до світу та впевненості у власних силах. Натомість дефіцит емоційної підтримки може призводити до виникнення тривожності, невпевненості та емоційної замкненості.

У контексті діяльнісного підходу О. Леонтьєва важливо зазначити, що емоційна сфера підлітка формується в процесі включення у різні види діяльності, які мають для нього особистісний смисл. Емоції виступають показником значущості діяльності для суб’єкта: чим вищий рівень залученості, тим інтенсивнішими є емоційні переживання. У підлітковому віці такими значущими сферами стають навчання, спілкування, творчість та самоствердження.

Суттєвий вплив на емоційний розвиток підлітка має також соціально-психологічний клімат у колективі. Атмосфера підтримки, прийняття та взаєморозуміння сприяє формуванню позитивного емоційного досвіду, тоді як конфліктне або напружене середовище може провокувати негативні емоційні стани, такі як тривога, агресія чи почуття ізольованості. У цьому контексті важливими є положення Тетяна Титаренко, яка підкреслює роль життєвого досвіду та особистісних смислів у переживанні емоційних станів.

Таким чином, соціальне середовище виступає визначальним чинником формування емоційного компонента особистості підлітка. Через систему міжособистісних взаємодій відбувається не лише засвоєння емоційних норм, але й формування індивідуального стилю емоційного реагування, що зумовлює

подальший розвиток самосвідомості та здатності до саморегуляції. Це, у свою чергу, актуалізує необхідність більш детального розгляду внутрішніх механізмів емоційної регуляції у підлітковому віці.

З огляду на визначальну роль соціального середовища у формуванні емоційної сфери підлітка, особливої уваги набуває аналіз внутрішніх механізмів, які забезпечують регуляцію емоційних станів і поведінки. У підлітковому віці відбувається активне становлення системи емоційної саморегуляції, що є важливим показником зрілості особистості та її здатності до адаптації у складних життєвих ситуаціях.

Під емоційною регуляцією зазвичай розуміють процеси, спрямовані на усвідомлення, контроль і модифікацію емоційних переживань відповідно до вимог ситуації та внутрішніх цілей особистості. Як зазначав Сергій Рубінштейн, регуляція психічних процесів здійснюється через єдність свідомості та діяльності, де емоції виступають не лише реакцією, але й засобом організації поведінки. У підлітковому віці ця регулятивна функція емоцій набуває особливої складності, оскільки поєднується з процесами становлення самосвідомості та внутрішньої позиції особистості.

Важливим теоретичним підґрунтям для розуміння механізмів емоційної саморегуляції є діяльнісний підхід, розроблений Олексій Леонтьєв. У межах цього підходу емоції розглядаються як показник співвідношення між мотивами та результатами діяльності. Саморегуляція, відповідно, полягає у здатності особистості усвідомлювати власні мотиви, контролювати емоційні реакції та спрямовувати поведінку на досягнення поставлених цілей. У підлітковому віці цей процес лише формується, що зумовлює часті труднощі у керуванні власними емоціями.

Особливого значення набуває також концепція переживання, запропонована Ф. Василюком, який розглядав його як внутрішню діяльність, спрямовану на подолання критичних життєвих ситуацій. У підлітковому віці переживання виступає ключовим механізмом емоційної саморегуляції, оскільки через нього підліток намагається осмислити складні емоційні стани, знайти їх

пояснення та інтегрувати у власний досвід. Однак недостатній рівень рефлексії часто ускладнює цей процес, що може призводити до емоційної нестабільності.

Сучасні українські дослідники, зокрема Сергій Максименко та Тетяна Титаренко, підкреслюють, що розвиток емоційної саморегуляції тісно пов'язаний із формуванням особистісного досвіду та життєвих смислів. Підліток поступово навчається усвідомлювати власні емоції, розпізнавати їх причини та наслідки, а також знаходити прийнятні способи їх вираження. Водночас цей процес є нерівномірним і залежить від індивідуальних особливостей та умов соціалізації.

Слід зазначити, що у підлітковому віці часто спостерігається дисбаланс між інтенсивністю емоційних переживань і недостатньо сформованими механізмами їх регуляції. Це проявляється у підвищеній імпульсивності, емоційній лабільності, схильності до афективних реакцій. У таких умовах особливої ваги набуває розвиток вольових якостей, які забезпечують контроль над поведінкою та сприяють подоланню ситуативних емоційних труднощів.

Таким чином, емоційна регуляція у підлітковому віці є складним і багатокомпонентним процесом, що включає усвідомлення, переживання та контроль емоційних станів. Її становлення відбувається у взаємодії з когнітивними та вольовими процесами, що забезпечує поступовий перехід від імпульсивних форм реагування до більш усвідомленої та керованої поведінки. Це створює підґрунтя для подальшого аналізу ролі емоцій у формуванні самосвідомості та образу «Я» підлітка.

Сформованість механізмів емоційної регуляції безпосередньо пов'язана з розвитком самосвідомості підлітка, що зумовлює необхідність розгляду емоційного компонента у контексті формування образу «Я». У підлітковому віці відбувається якісно новий етап осмислення власної особистості, коли підліток починає не лише усвідомлювати свої риси, але й емоційно оцінювати їх, співвідносити з очікуваннями оточення та власними ідеалами.

У межах культурно-історичного підходу Лев Виготський підкреслював, що розвиток самосвідомості є результатом інтеріоризації соціальних відносин.

Це означає, що ставлення підлітка до себе формується через призму взаємодії з іншими людьми. Емоції при цьому виконують функцію своєрідного індикатора значущості цих взаємодій: схвалення викликає почуття задоволення і впевненості, тоді як критика або відторгнення – тривогу, сором чи невпевненість.

Як зазначав Сергій Рубінштейн, особистість формується у процесі діяльності та спілкування, а емоційні переживання відображають ставлення людини до самої себе та до результатів власної діяльності. У підлітковому віці це проявляється у загостреній чутливості до оцінок, що робить самооцінку нестійкою та залежною від зовнішніх факторів. Водночас саме через емоційні переживання підліток поступово формує більш стійке уявлення про власну цінність.

У концепції діяльності О.Леонтьєва підкреслюється, що особистісний смисл діяльності визначає характер емоційних переживань. У підлітковому віці значущими стають ті види діяльності, які дозволяють самовираження та самоствердження. Успіх у таких видах діяльності супроводжується позитивними емоціями і сприяє зміцненню позитивного образу «Я», тоді як невдачі можуть викликати глибокі негативні переживання і формувати невпевненість у власних можливостях.

Особливу роль у формуванні самосвідомості відіграють переживання, які, за Ф. Василюком, є формою внутрішньої роботи особистості. У підлітковому віці переживання пов’язані з осмисленням власних якостей, міжособистісних відносин та життєвих ситуацій. Саме через переживання підліток інтегрує різні аспекти свого досвіду, формуючи цілісне уявлення про себе.

Українські психологи, зокрема Іван Бех та Тетяна Титаренко, підкреслюють, що емоційний компонент є ключовим у становленні ціннісно-смислової сфери особистості. Самооцінка, рівень домагань, почуття власної гідності формуються не лише на основі раціонального аналізу, але й через емоційне переживання власного досвіду. Це зумовлює важливість позитивного емоційного підкріплення у процесі розвитку особистості підлітка.

Водночас підлітковий вік характеризується внутрішньою суперечливістю образу «Я». Підліток може одночасно переживати почуття впевненості та невпевненості, задоволення і незадоволення собою, що відображає процес активного пошуку власної ідентичності. Емоційна нестійкість у цей період є природною, проте за несприятливих умов вона може ускладнювати процес становлення особистості.

Таким чином, емоційний компонент відіграє визначальну роль у формуванні самосвідомості та образу «Я» підлітка. Через систему емоційних переживань відбувається оцінка власних якостей, формування самооцінки та усвідомлення власної унікальності. Це, у свою чергу, зумовлює необхідність подальшого аналізу специфічних емоційних проявів підліткового віку, зокрема їх суперечливості та кризового характеру.

Розгляд емоційного компонента становлення особистості підлітка буде неповним без аналізу його суперечливості та кризового характеру, що є однією з провідних ознак цього вікового періоду. Підлітковий вік традиційно визначається як перехідний і кризовий етап розвитку, що супроводжується глибокими внутрішніми змінами, які знаходять своє відображення, передусім, в емоційній сфері.

У межах культурно-історичної концепції Лев Виготський підкреслював, що вікові кризи є закономірними етапами розвитку особистості, які пов’язані з перебудовою її психічної структури. У підлітковому віці така перебудова проявляється у зміні системи відносин до себе та оточуючого світу, що супроводжується інтенсивними та часто суперечливими емоційними переживаннями. Підліток одночасно прагне самостійності та потребує підтримки, що породжує внутрішні конфлікти і емоційну напруженість.

Суперечливість емоційної сфери підлітка проявляється у швидких переходах від позитивних до негативних станів, нестійкості настрою, підвищеній чутливості до соціальних впливів. Як зазначав Сергій Рубінштейн, емоції відображають ставлення особистості до дійсності, тому їх мінливість у підлітковому віці пов’язана з нестабільністю цієї системи відносин. Будь-яка

подія, що має особистісне значення, може викликати сильну емоційну реакцію, яка не завжди є адекватною об’єктивній ситуації.

У контексті діяльнісного підходу О. Леонтьєва, суперечливість емоцій може пояснюватися зміною мотиваційної сфери підлітка. З одного боку, з’являються нові потреби, пов’язані з самоствердженням і визнанням, з іншого – відсутність достатніх можливостей для їх реалізації призводить до внутрішнього напруження. Це напруження знаходить своє вираження у таких емоційних станах, як фрустрація, тривожність, роздратованість або апатія.

Особливого значення у розумінні кризових проявів емоційної сфери набуває концепція переживання Ф. Василюка. Підліток часто опиняється у ситуаціях, які мають для нього високий рівень значущості, але водночас є складними для осмислення і подолання. Це зумовлює виникнення глибоких внутрішніх переживань, які можуть супроводжуватися почуттям невизначеності, самотності, непорозуміння з боку оточення. Саме через переживання підліток намагається знайти смисл у власному досвіді, однак цей процес не завжди є успішним.

Українські дослідники, зокрема Тетяна Титаренко, акцентують увагу на тому, що кризовість підліткового віку пов’язана з процесом пошуку особистісної ідентичності. Емоційна нестабільність у цей період є відображенням внутрішніх пошуків і сумнівів, які супроводжують становлення «Я». Водночас Іван Бех підкреслює, що саме в умовах подолання внутрішніх суперечностей відбувається розвиток особистості та формування її ціннісної сфери.

Слід зазначити, що кризові прояви емоційної сфери можуть мати як конструктивний, так і деструктивний характер. З одного боку, вони стимулюють розвиток рефлексії, самопізнання та особистісного зростання. З іншого – за несприятливих умов можуть призводити до формування стійких негативних емоційних станів, що ускладнюють соціальну адаптацію підлітка.

Таким чином, емоційна суперечливість і кризовість підліткового віку є закономірними проявами становлення особистості, що відображають

складність і багатовимірність цього процесу. Їх аналіз дозволяє глибше зрозуміти природу емоційного розвитку підлітка та створює підґрунтя для розгляду умов, які сприяють гармонізації емоційної сфери у цей період.

Аналіз емоційної суперечливості та кризових проявів підліткового віку актуалізує питання про умови, які забезпечують гармонійний розвиток емоційної сфери особистості. Незважаючи на природну нестабільність емоційних процесів у цей період, існують чинники, що сприяють їх упорядкуванню, інтеграції та переходу до більш зрілих форм емоційного реагування.

Однією з провідних умов є формування здатності до рефлексії, яка забезпечує усвідомлення власних емоційних станів, їх причин і наслідків. У межах культурно-історичного підходу Лев Виготський підкреслював, що розвиток вищих психічних функцій, зокрема рефлексії, відбувається у процесі інтеріоризації соціального досвіду. У підлітковому віці ця здатність набуває особливого значення, оскільки дозволяє підлітку перейти від імпульсивного реагування до більш усвідомленого контролю власних емоцій.

Важливу роль у гармонізації емоційної сфери відіграє розвиток вольових якостей, що забезпечують регуляцію поведінки та подолання ситуативних емоційних труднощів. Як зазначав Сергій Рубінштейн, воля є механізмом, який дозволяє особистості підпорядковувати свої дії свідомим цілям, незважаючи на емоційні впливи. У підлітковому віці формування вольової регуляції сприяє зниженню імпульсивності та підвищенню стійкості до фруструючих ситуацій.

Не менш значущим чинником є характер соціального середовища, зокрема якість міжособистісних відносин. Підтримуюча, емоційно безпечна атмосфера сприяє формуванню довіри до світу та позитивного емоційного досвіду. У цьому контексті Іван Бех наголошує на важливості гуманістично орієнтованого виховання, що передбачає повагу до особистості підлітка, визнання його індивідуальності та створення умов для самовираження.

Суттєвий вплив на розвиток емоційної сфери має також включення підлітка у різні види діяльності, що мають для нього особистісний смисл.

Відповідно до положень О.Леонтьєва, саме діяльність виступає основним чинником розвитку психіки. Успішна реалізація у значущих видах діяльності супроводжується позитивними емоціями, що зміцнюють впевненість у собі та сприяють формуванню стійкого позитивного образу «Я».

Особливу увагу слід приділити розвитку емоційної компетентності, яка включає здатність розпізнавати, розуміти та адекватно виражати власні емоції, а також розуміти емоційні стани інших людей. Як підкреслює Сергій Максименко, становлення особистості передбачає інтеграцію різних психічних процесів, серед яких емоційна сфера відіграє ключову роль. Розвинена емоційна компетентність сприяє більш ефективній міжособистісній взаємодії та підвищує рівень соціальної адаптації підлітка.

Водночас важливим є врахування індивідуальних особливостей підлітка, зокрема рівня тривожності, емоційної чутливості, самооцінки. Як зазначає Тетяна Титаренко, життєвий досвід особистості та її здатність до осмислення власних переживань визначають характер емоційного розвитку. Це означає, що ефективність впливу зовнішніх умов значною мірою залежить від внутрішніх ресурсів підлітка.

Отже, гармонійний розвиток емоційного компонента особистості у підлітковому віці забезпечується сукупністю взаємопов’язаних умов, серед яких провідне місце займають розвиток рефлексії, вольової регуляції, емоційної компетентності та підтримуючого соціального середовища. Врахування цих чинників дозволяє створити сприятливі передумови для подальшого особистісного зростання підлітка та підводить до необхідності узагальнення основних положень щодо ролі емоцій у його становленні.

Підсумовуючи викладене, доцільно зазначити, що емоційний компонент становлення особистості у підлітковому віці є складним, динамічним і багатовимірним утворенням, яке формується у процесі взаємодії біологічних, психологічних та соціальних чинників. Його розвиток відбувається у тісному взаємозв’язку з когнітивною, мотиваційною та вольовою сферами, що забезпечує цілісність особистісного становлення підлітка.

Узагальнюючи теоретичні положення, представлені у працях Л. Виготського, С. Рубінштейна, О. Леонтьєва та Ф. Василюка, можна констатувати, що емоції виконують не лише відображальну, але й регулятивну функцію, визначаючи спрямованість поведінки та надаючи діяльності особистісного смислу. У підлітковому віці ця функція набуває особливої ваги, оскільки саме через емоційні переживання відбувається осмислення власного досвіду, формування самосвідомості та становлення ціннісної сфери особистості.

Характерними особливостями емоційної сфери підлітка є її підвищена інтенсивність, нестійкість та суперечливість, що зумовлено як фізіологічними змінами, так і ускладненням соціальних відносин. Емоційна лабільність, схильність до афективних реакцій, загострена чутливість до оцінок з боку оточення виступають закономірними проявами цього вікового періоду. Водночас саме через подолання внутрішніх суперечностей відбувається розвиток рефлексії, саморегуляції та формування більш зрілих форм емоційного реагування.

Важливу роль у становленні емоційного компонента відіграє соціальне середовище, зокрема система міжособистісних взаємодій. Спілкування з однолітками та дорослими виступає основним джерелом емоційного досвіду, який інтеріоризується і стає складовою внутрішнього світу підлітка. Як підкреслюють Іван Бех та Тетяна Титаренко, саме у процесі соціальної взаємодії формуються базові емоційні установки, самооцінка та здатність до емоційної саморегуляції.

Особливого значення набуває розвиток внутрішніх механізмів регуляції, серед яких провідне місце займають рефлексія, вольовий контроль та здатність до осмислення переживань. Їх становлення забезпечує поступовий перехід від імпульсивних форм поведінки до більш усвідомлених і цілеспрямованих. У цьому контексті емоційний компонент виступає не лише як характеристика внутрішнього стану підлітка, але й як ресурс його особистісного розвитку.

Водночас слід враховувати, що за несприятливих умов емоційна нестабільність може набувати деструктивного характеру, ускладнюючи процес соціалізації та формування особистості. Це зумовлює необхідність своєчасного виявлення труднощів емоційного розвитку та створення умов для їх подолання, що особливо актуально в освітньому середовищі.

Таким чином, емоційний компонент є ключовим чинником становлення особистості у підлітковому віці, який визначає не лише характер переживань, але й особливості поведінки, міжособистісної взаємодії та самосприйняття. Його всебічний аналіз дозволяє глибше зрозуміти закономірності розвитку підлітка та створює теоретичне підґрунтя для подальшого розгляду специфіки інших компонентів особистісного становлення, що будуть проаналізовані у наступному підрозділі.

## 1.2. Феномен самотності в підлітковому віці: сутність та психологічна специфіка переживання

Феномен самотності в підлітковому віці належить до складних психологічних явищ, що характеризуються суб’єктивним переживанням емоційної та соціальної ізоляції в умовах активного формування особистості та інтенсивної соціалізації. У сучасній психології самотність розглядається не як об’єктивна відсутність контактів, а як внутрішній стан, що виникає у разі невідповідності між бажаним і реальним рівнем міжособистісних зв’язків, що було концептуально обґрунтовано у працях Деніел Перлман та Летиція Пепло. Дослідники підкреслюють багатовимірність самотності, виділяючи її емоційний і соціальний виміри, які можуть існувати як окремо, так і у поєднанні, посилюючи суб’єктивне відчуття ізольованості.

У підлітковому віці самотність набуває особливої психологічної значущості через специфіку вікових змін, пов’язаних із формуванням ідентичності, підвищеною чутливістю до оцінки з боку однолітків та розвитком потреби у прийнятті. У теорії психосоціального розвитку Ерік Еріксон цей період визначається як стадія «ідентичність проти рольової невизначеності», де

невдачі у самовизначенні можуть супроводжуватися відчуттям внутрішньої порожнечі та соціальної відчуженості.

У культурно-історичному підході Л. С. Виготський розвиток підлітка розглядається як процес опосередкований соціальним середовищем і спілкуванням, де міжособистісна взаємодія є ключовим механізмом становлення вищих психічних функцій. У цьому контексті дефіцит якісного спілкування може призводити до порушення процесів соціалізації та формування негативних емоційних станів, зокрема переживання самотності.

Українська психологічна школа, представлена працями Л. І. Божович, підкреслює значення внутрішньої позиції підлітка у структурі його поведінки та емоційних переживань. Самотність у цьому контексті може розглядатися як результат невідповідності між системою соціальних очікувань та особистісними потребами у прийнятті та визнанні.

У дослідженнях С. Д. Максименко наголошується, що розвиток особистості відбувається у системі взаємодії індивіда з соціальним середовищем, де кожен етап супроводжується перебудовою внутрішнього світу. У підлітковому віці ця перебудова особливо інтенсивна, що підвищує чутливість до соціальних оцінок і може сприяти загостренню переживання самотності.

Подальший аналіз феномену самотності в підлітковому віці потребує розгляду її як багаторівневого психологічного стану, що формується у взаємодії індивідуальних особливостей та соціального середовища. У сучасних дослідженнях підкреслюється, що самотність не тотожна соціальній ізоляції, оскільки навіть за наявності широкого кола контактів підліток може переживати глибоке відчуття емоційного відчуження. Такий підхід розвивається у працях Джон Качоппо, де самотність розглядається як специфічний стан соціально-емоційного дефіциту, що впливає на когнітивні та афективні процеси.

У межах когнітивного підходу важливим є розуміння самотності як результату суб’єктивної інтерпретації соціальних взаємодій. Підліток не лише

об’єктивно перебуває в певному соціальному середовищі, але й оцінює якість своїх стосунків, ступінь прийняття та власну значущість у групі. У цьому контексті Леон Фестінгер підкреслює роль соціального порівняння, яке визначає рівень задоволеності власним соціальним становищем та може посилювати або зменшувати переживання самотності залежно від результатів порівняння з іншими.

Важливим чинником виступає самооцінка як інтегральний показник ставлення до себе. У дослідженнях Стенлі Куперсміт показано, що підлітки з низькою самооцінкою частіше демонструють схильність до соціальної ізоляції та негативної інтерпретації міжособистісних ситуацій, що підсилює переживання самотності. У цьому віковому періоді самооцінка є особливо чутливою до зовнішніх оцінок, насамперед з боку однолітків.

Соціально-психологічний вимір самотності пов’язаний із якістю міжособистісних відносин у групі однолітків, яка у підлітковому віці набуває статусу провідного соціального середовища. У працях Курт Левін поведінка індивіда розглядається як функція взаємодії особистісних характеристик і соціального поля, що визначає його включеність або виключеність із групових процесів.

У межах теорії прив’язаності Джон Боулбі підкреслюється, що ранній досвід емоційних зв’язків формує внутрішні моделі відносин, які впливають на здатність підлітка встановлювати довірливі стосунки. Порушення цих моделей може призводити до труднощів у формуванні близьких взаємин та посилення відчуття емоційної самотності.

Українські дослідники, зокрема І. Д. Бех, підкреслюють значення ціннісно-смислової сфери у регуляції соціальної поведінки підлітка. Невизначеність ціннісних орієнтацій і недостатній рівень внутрішньої інтеграції особистості можуть ускладнювати процес соціальної адаптації та сприяти виникненню переживання самотності як стійкого емоційного стану.

У структурі переживання самотності в підлітковому віці суттєве значення має емоційна регуляція, яка визначає здатність особистості усвідомлювати,

диференціювати та керувати власними емоційними станами у процесі соціальної взаємодії. Недостатній рівень емоційної регуляції може призводити до посилення негативних переживань у ситуаціях соціальної оцінки, що підвищує ризик формування стійкого відчуття ізоляції. У дослідженнях Пітер Саловей та Джон Майєр емоційний інтелект розглядається як здатність розпізнавати емоції, використовувати їх у мисленні та регулювати їх прояви, що прямо впливає на якість міжособистісних відносин і соціальну адаптацію.

У підлітковому віці емоційна сфера характеризується підвищеною лабільністю, що зумовлено інтенсивними гормональними змінами та перебудовою системи самосвідомості. Це створює передумови для більш гострого переживання соціальних ситуацій, зокрема відмови, неприйняття або ігнорування з боку однолітків. У працях Ерік Еріксон підкреслюється, що саме у цей період формується базове відчуття ідентичності, а невдачі у соціальному самоствердженні можуть проявлятися у вигляді емоційного відчуження та самотності.

Соціальна самотність у підлітковому віці часто пов’язана з особливостями групової динаміки у класному колективі. У дослідженнях Курт Левін підкреслюється, що група виступає психологічним полем, у якому визначається статус кожного її члена. Відсутність прийняття з боку групи або перебування на периферії групових взаємодій може формувати відчуття соціальної ізоляції навіть за умови формальної присутності у колективі.

У межах культурно-історичного підходу Л. С. Виготський розвиток особистості розглядається як процес інтеріоризації соціального досвіду, де спілкування з однолітками є провідним чинником становлення самосвідомості. Дефіцит якісної взаємодії у навчальному середовищі може порушувати процеси соціального розвитку та сприяти формуванню негативних емоційних станів, включно з переживанням самотності.

Українські психологи С. Д. Максименко та Т. М. Титаренко розглядають самотність як складний емоційний стан, що виникає у системі взаємодії особистості з соціальним середовищем і відображає рівень гармонії між

внутрішніми потребами та можливостями їх реалізації у спілкуванні. У цьому контексті підкреслюється значення життєвого досвіду, рефлексії та здатності до переосмислення міжособистісних відносин як чинників подолання самотності.

Важливим аспектом аналізу самотності є її зв'язок із соціальною ідентичністю підлітка, яка формується у процесі засвоєння групових норм, цінностей та ролей. У цей період особливо значущою стає належність до референтної групи однолітків, оскільки саме вона визначає відчуття прийняття або відторгнення. У працях Генрі Теджфел підкреслюється, що соціальна ідентичність формується через процеси категоризації «свій–чужий», що може впливати на переживання включеності або ізоляції в групі.

У контексті освітньої соціалізації важливу роль відіграє шкільний статус підлітка, який визначається не лише академічними досягненнями, але й соціальною популярністю, рівнем прийняття в колективі та якістю міжособистісних зв'язків. Низький соціометричний статус часто корелює з підвищеним рівнем самотності, оскільки обмежує можливості для емоційної підтримки та соціального обміну. У дослідженнях Джуліанна Холт-Лунстад підкреслюється, що хронічна соціальна ізоляція пов'язана з підвищеним рівнем стресу та зниженням загального психологічного благополуччя.

Когнітивний компонент самотності пов'язаний із способом інтерпретації підлітком соціальних ситуацій. Негативні когнітивні схеми, такі як очікування відторгнення або переконання у власній неприйнятності, можуть закріплюватися у процесі соціального досвіду та впливати на поведінкові стратегії. У цьому контексті Аарон Бек підкреслював роль автоматичних негативних думок у формуванні емоційних станів, що може бути застосовано і до розуміння переживання самотності.

У підлітковому віці також важливим є вплив комунікативних бар'єрів, які можуть виникати через недостатній розвиток соціальних навичок або підвищену тривожність у ситуаціях спілкування. Такі бар'єри обмежують можливості встановлення нових контактів і підтримання існуючих відносин, що сприяє формуванню відчуття ізоляції. У працях Карл Роджерс

підкреслюється значення емпатійного прийняття та автентичної взаємодії як умов подолання емоційного відчуження.

Українські дослідники, зокрема І. Д. Бех, акцентують увагу на значенні ціннісної основи міжособистісних відносин у підлітковому віці, зазначаючи, що недостатня сформованість морально-ціннісних орієнтацій може ускладнювати процес соціальної інтеграції та підсилювати переживання самотності як наслідок дефіциту значущих емоційних зв'язків.

Важливим аспектом аналізу самотності є її зв'язок із соціальною ідентичністю підлітка, яка формується у процесі засвоєння групових норм, цінностей та ролей. У цей період особливо значущою стає належність до референтної групи однолітків, оскільки саме вона визначає відчуття прийняття або відторгнення. У працях Генрі Теджфел підкреслюється, що соціальна ідентичність формується через процеси категоризації «свій–чужий», що може впливати на переживання включеності або ізоляції в групі.

У контексті освітньої соціалізації важливу роль відіграє шкільний статус підлітка, який визначається не лише академічними досягненнями, але й соціальною популярністю, рівнем прийняття в колективі та якістю міжособистісних зв'язків. Низький соціометричний статус часто корелює з підвищеним рівнем самотності, оскільки обмежує можливості для емоційної підтримки та соціального обміну. У дослідженнях Джуліанна Холт-Лунстад підкреслюється, що хронічна соціальна ізоляція пов'язана з підвищеним рівнем стресу та зниженням загального психологічного благополуччя.

Когнітивний компонент самотності пов'язаний із способом інтерпретації підлітком соціальних ситуацій. Негативні когнітивні схеми, такі як очікування відторгнення або переконання у власній неприйнятності, можуть закріплюватися у процесі соціального досвіду та впливати на поведінкові стратегії. У цьому контексті Аарон Бек підкреслював роль автоматичних негативних думок у формуванні емоційних станів, що може бути застосовано і до розуміння переживання самотності.

У підлітковому віці також важливим є вплив комунікативних бар'єрів, які можуть виникати через недостатній розвиток соціальних навичок або підвищену тривожність у ситуаціях спілкування. Такі бар'єри обмежують можливості встановлення нових контактів і підтримання існуючих відносин, що сприяє формуванню відчуття ізоляції. У працях Карл Роджерс підкреслюється значення емпатійного прийняття та автентичної взаємодії як умов подолання емоційного відчуження.

Українські дослідники, зокрема І. Д. Бех, акцентують увагу на значенні ціннісної основи міжособистісних відносин у підлітковому віці, зазначаючи, що недостатня сформованість морально-ціннісних орієнтацій може ускладнювати процес соціальної інтеграції та підсилювати переживання самотності як наслідок дефіциту значущих емоційних зв'язків.

Особливе місце у вивченні самотності підлітків займає аналіз сімейного контексту як первинного середовища соціалізації, що впливає на формування базових уявлень про міжособистісні стосунки. У теорії прив'язаності Джон Боулбі підкреслюється, що якість емоційного зв'язку з батьками визначає внутрішні моделі стосунків, які підліток переносить у взаємодію з однолітками. Ненадійна або дезорганізована прив'язаність може бути пов'язана з підвищеною вразливістю до переживання емоційної самотності.

У працях Мері Ейнсворт доведено, що тип прив'язаності впливає на здатність дитини та підлітка до формування довірливих відносин. Надійна прив'язаність сприяє формуванню базового відчуття безпеки у соціальних контактах, тоді як уникальна або тривожна прив'язаність може зумовлювати соціальну настороженість та схильність до емоційного відчуження.

У підлітковому віці сімейні відносини поступово трансформуються, зменшується залежність від батьків та зростає значущість однолітків. У цей період конфлікти у сім'ї або емоційна дистанція між батьками та дитиною можуть посилювати відчуття самотності, особливо за умови недостатньої підтримки з боку інших соціальних груп. У дослідженнях Ерік Еріксон

підкреслюється, що успішне проходження етапу підліткової ідентичності потребує стабільної емоційної підтримки з боку соціального оточення.

Важливим аспектом є також вплив шкільного середовища, яке виступає основною платформою соціальної взаємодії підлітків. У працях С. Д. Максименко зазначається, що навчальний заклад є простором не лише когнітивного розвитку, але й формування емоційного досвіду, де якість взаємин з учителями та однолітками безпосередньо впливає на психологічний стан учня.

У дослідженнях Т. М. Титаренко самотність розглядається як переживання, що може мати як деструктивний, так і конструктивний потенціал. З одного боку, вона може сприяти розвитку внутрішньої рефлексії та самопізнання, з іншого – закріплювати негативні емоційні стани за умов відсутності підтримки та конструктивного переосмислення досвіду.

Зарубіжні автори, зокрема Джон Качоппо, підкреслюють, що хронічна самотність у підлітковому віці може мати довготривалі наслідки для психічного здоров'я, впливаючи на рівень тривожності, депресивні прояви та загальну соціальну адаптацію. Це підсилює необхідність розгляду самотності як важливого об'єкта психологічного аналізу в умовах освітньої соціалізації.

У структурі переживання самотності в підлітковому віці значну роль відіграють особливості самооцінки, яка виступає центральним регулятором соціальної поведінки та емоційного стану. Низька або нестійка самооцінка може сприяти формуванню негативних очікувань щодо міжособистісної взаємодії, що, у свою чергу, посилює схильність до соціального уникнення. У дослідженнях Морріс Розенберг підкреслюється, що самооцінка є ключовим фактором психологічної адаптації, а її зниження пов'язане з підвищеним ризиком соціальної ізоляції та емоційної вразливості.

Когнітивні механізми самотності пов'язані з особливостями інтерпретації соціальних ситуацій. Підлітки з негативними когнітивними схемами частіше схильні сприймати нейтральні або неоднозначні соціальні сигнали як відторгнення або неприйняття. У межах когнітивної теорії Аарон Бек

зазначається, що автоматичні негативні думки формують стійкі емоційні реакції, які можуть підтримувати переживання самотності навіть за наявності об’єктивних соціальних контактів.

У соціально-психологічному вимірі важливе значення має феномен соціальної підтримки, яка включає емоційну, інформаційну та інструментальну допомогу з боку значущих інших. У працях Шелдон Коен доведено, що високий рівень соціальної підтримки знижує інтенсивність стресових переживань та сприяє кращій психологічній адаптації. У підлітковому віці дефіцит соціальної підтримки може бути одним із ключових чинників формування відчуття самотності.

Важливим є також вплив комунікативної тривожності, яка проявляється у страху негативної оцінки з боку інших та труднощах у встановленні соціальних контактів. Такий стан може обмежувати соціальну активність підлітка та сприяти формуванню замкненості. У гуманістичному підході Карл Роджерс наголошується, що умови безумовного прийняття та емпатійного розуміння сприяють зниженню внутрішньої напруги та подоланню емоційного відчуження.

Українські дослідники С. Д. Максименко підкреслюють, що розвиток особистості підлітка відбувається у складній системі соціальних взаємодій, де кожен негативний досвід спілкування може впливати на формування емоційних станів, включно з самотністю. У цьому контексті важливою є роль освітнього середовища як простору підтримки або, навпаки, джерела соціального напруження.

У підлітковому віці переживання самотності може набувати як ситуативного, так і стійкого характеру, що залежить від поєднання особистісних особливостей та тривалості впливу несприятливих соціальних умов. Ситуативна самотність часто виникає як реакція на конкретні події, пов’язані з відторгненням у групі однолітків або конфліктними ситуаціями, тоді як хронічна самотність формується як результат тривалого дефіциту значущих соціальних зв’язків. У дослідженнях Деніел Перлман та Летиція Пепло

підкреслюється, що саме тривалість і стабільність негативного соціального досвіду визначають глибину переживання самотності.

У межах нейропсихологічного підходу самотність розглядається як стан, що впливає на функціонування когнітивної та емоційної системи. Дослідження Джон Качоппо показують, що хронічне переживання самотності пов'язане з підвищенням рівня стресових реакцій, активацією системи загрози та зниженням здатності до позитивної соціальної взаємодії. Це може формувати замкнене коло, коли негативний досвід спілкування посилює уникнення соціальних контактів.

У підлітковому віці важливу роль відіграє розвиток рефлексії як здатності до аналізу власних переживань і соціальних взаємодій. Рівень рефлексивності впливає на те, як підліток інтерпретує свій соціальний досвід: як тимчасові труднощі або як стабільну ознаку власної соціальної неуспішності. У працях Л. С. Виготський підкреслюється, що розвиток вищих психічних функцій, зокрема рефлексії, відбувається у процесі інтеріоризації соціального досвіду через спілкування.

У структурі концептуального розуміння самотності важливе місце займає також феномен соціального виключення, який проявляється у відчутті неприйняття або ігнорування з боку значущої групи. У працях Кіплінг Вільямс підкреслюється, що соціальне виключення має потужний емоційний вплив і може призводити до зниження самооцінки, зростання тривожності та посилення потреби у соціальному прийнятті.

Українські дослідники І. Д. Бех наголошують, що у підлітковому віці важливим чинником подолання негативних емоційних станів є розвиток ціннісно-смислової сфери, яка забезпечує внутрішню стійкість особистості та здатність до конструктивного переосмислення соціального досвіду. Самотність у цьому контексті може виступати як сигнал порушення гармонії між внутрішнім світом підлітка та його соціальним середовищем.

Феномен самотності в підлітковому віці у сучасній психології розглядається як складне багатовимірне утворення, що поєднує емоційні,

когнітивні та соціально-поведінкові компоненти та відображає суб’єктивне переживання дефіциту значущих міжособистісних зв’язків. У наукових підходах Деніел Перлман та Летиція Пепло самотність визначається як невідповідність між бажаним і реальним рівнем соціальної взаємодії, що підкреслює її суб’єктивний характер і залежність від індивідуальної інтерпретації соціального досвіду.

Аналіз теоретичних підходів свідчить, що підлітковий вік є особливо чутливим до переживання самотності через інтенсивні процеси формування ідентичності, розвиток самосвідомості та зміну системи значущих соціальних зв’язків. У концепції Ерік Еріксон підлітковий період визначається як стадія становлення ідентичності, де невдачі у соціальному самовизначенні можуть супроводжуватися відчуттям відчуження та внутрішньої ізоляції.

Культурно-історичний підхід Л. С. Виготський та положення української психологічної школи С. Д. Максименко підкреслюють визначальну роль соціального середовища у формуванні психіки підлітка, де спілкування з однолітками виступає ключовим механізмом розвитку особистості. Порушення або дефіцит якісної взаємодії в освітньому середовищі може призводити до формування стійких переживань самотності.

Зарубіжні дослідження, зокрема роботи Джон Качоппо, розглядають самотність як фактор, що впливає не лише на емоційну сферу, але й на когнітивне функціонування та фізіологічні процеси, підкреслюючи її значення як психологічного та соціального ризику. У свою чергу, соціально-когнітивні підходи Альберт Бандура акцентують увагу на ролі соціального навчання, самоефективності та моделей поведінки у формуванні здатності до встановлення міжособистісних контактів.

Українські дослідники І. Д. Бех та Т. М. Титаренко підкреслюють значення ціннісно-смислової сфери, рефлексії та внутрішньої позиції особистості у переживанні самотності, розглядаючи її як явище, що може мати як деструктивні, так і потенційно розвивальні наслідки залежно від здатності підлітка до осмислення власного досвіду.

Таким чином, узагальнення наукових підходів дозволяє розглядати самотність у підлітковому віці як складний психологічний феномен, що формується у взаємодії індивідуальних особливостей особистості, її соціального досвіду та умов освітньої соціалізації, визначаючи специфіку емоційного стану та характер соціальної адаптації підлітків.

## 1.3. Особливості переживання самотності підлітками в процесі освітньої соціалізації

Освітня соціалізація підлітків формує складну систему соціальних і психологічних взаємодій, що визначає їхнє емоційне, когнітивне та мотиваційне становлення. У цьому контексті переживання самотності виступає важливим показником психологічного благополуччя та соціальної адаптації. Самотність не є просто негативним станом, вона відображає взаємодію внутрішнього світу підлітка з зовнішнім соціальним середовищем, у якому поєднуються стосунки з однолітками, педагогами та іншими дорослими [6]. Вона проявляється через відчуття соціальної ізоляції, неможливість досягти емоційного контакту або отримати підтримку, а також через суб’єктивне сприйняття власної неприйнятності в колективі [26].

Переживання самотності підлітками в умовах освітньої соціалізації є складним психічним феноменом, що інтегрує емоційні, когнітивні, мотиваційні та поведінкові складові. Воно формується під одночасним впливом індивідуальних особливостей особистості та соціального середовища навчального закладу, включаючи взаємодію з однолітками, педагогами та ширшою шкільною спільнотою [6]. Самотність не обмежується почуттям ізоляції, а відображає суб’єктивну оцінку соціальної взаємодії, можливість отримання підтримки та рівень соціальної прийнятності. Українські дослідження показують, що підлітки з високою емоційною чутливістю відчувають інтенсивніший емоційний дискомфорт у разі недостатньої підтримки з боку оточення, що проявляється тривожністю, сумом і підвищеною конфліктністю [33]. Когнітивний компонент переживання включає аналіз

причин соціальної ізоляції та оцінку власної значущості в колективі, тоді як мотиваційний визначає стратегії поведінки – активне встановлення контактів або уникання взаємодії [5]. Поведінкові реакції підлітка формують зворотний зв'язок із соціальним середовищем, що може посилювати або зменшувати відчуття самотності. Вплив педагогів є визначальним: позитивна педагогічна взаємодія, що визнає успіхи підлітка та підтримує його ініціативи, мінімізує соціальну ізоляцію, тоді як надмірна критика або ігнорування індивідуальних потреб поглиблює відчуття самотності [14, 34]. Аналогічно, підтримка однолітків виступає як захисний фактор, знижуючи негативний вплив ізоляції, а конфлікти та відторгнення посилюють емоційний дистрес і знижують мотивацію до навчання [22, 13]. Дослідження також свідчать, що переживання самотності сприяє формуванню самосвідомості підлітка, інтегруючи когнітивні та емоційні процеси в «Я-концепт», що допомагає усвідомлювати власні переживання, коригувати поведінку та виробляти адаптивні стратегії взаємодії з оточенням [1, 33].

З огляду на соціально-психологічну природу освітньої соціалізації, підлітки набувають значної частини своїх міжособистісних навичок саме у взаємодії з однолітками та педагогами. Українські дослідження показують, що підлітки, які переживають високу самотність, частіше відчувають труднощі у встановленні довірчих стосунків із ровесниками та шукають підтримку переважно у вузькому колі знайомих [22]. Це свідчить про те, що соціальні зв'язки у шкільному середовищі є критично важливими для емоційного благополуччя та формування адаптивних стратегій поведінки. Зокрема, дослідження Арет [1] та Кириленко [13] демонструють, що підлітки, які отримують позитивний емоційний відгук від оточення, менш схильні до розвитку тривожності та депресивних проявів, а їхня соціальна активність є більш стабільною.

Важливим аспектом є також взаємодія між емоційним станом підлітка та структурою навчальної діяльності. Перевантаження навчальними вимогами, недостатня підтримка педагогів у процесі оцінювання знань та відсутність

індивідуального підходу можуть поглиблювати відчуття самотності, що, у свою чергу, впливає на успішність і мотивацію до навчання [34]. Підлітки часто інтерпретують низькі оцінки або критику як підтвердження власної соціальної неповноцінності, що поглиблює емоційний дискомфорт і може призводити до уникання навчальної діяльності або конфліктів із педагогами [14].

Особливу роль у переживанні самотності відіграють **особистісні характеристики підлітка**, зокрема рівень емоційної зрілості, соціальної компетентності та саморегуляції. Так, підлітки з високим рівнем самоконтролю демонструють здатність трансформувати негативні емоційні переживання у конструктивні дії, наприклад, у розвиток навичок самостійного навчання, пошук підтримки у друзів або участь у групових проєктах [33]. Натомість підлітки з низьким рівнем саморегуляції частіше реагують на самотність імпульсивно, вдаються до ізоляції або ризикованої поведінки, що може негативно впливати на їхню соціальну адаптацію [5].

Додатково, дослідження демонструють, що переживання самотності є динамічним процесом і може змінюватися протягом навчального року залежно від успіхів у навчанні, соціальної взаємодії та підтримки педагогів [22, 13]. Такі коливання свідчать про можливість цілеспрямованого впливу на емоційний стан підлітка через створення сприятливого соціального середовища, адаптацію педагогічних методів та розвиток програм психологічної підтримки. Важливо підкреслити, що позитивний досвід соціальної взаємодії сприяє формуванню резилієнтності підлітка, тобто здатності ефективно протистояти стресовим і конфліктним ситуаціям [3].

Отже, переживання самотності в умовах освітньої соціалізації є результатом взаємодії внутрішніх психологічних механізмів та зовнішніх соціальних факторів. Розуміння цих механізмів дозволяє педагогам і психологам прогнозувати поведінкові реакції підлітків, виявляти групи ризику та розробляти програми соціально-психологічної підтримки, які сприяють адаптації та особистісному розвитку [1, 33].

Дослідження українських психологів свідчать, що підлітки по-різному переживають самотність залежно від типу соціальної взаємодії та підтримки у навчальному закладі. Наприклад, підлітки, які відчувають підтримку з боку педагогів і однолітків, демонструють вищий рівень соціальної активності та кращу адаптацію до навчальних вимог [34,13]. Водночас ті, хто зазнає конфліктів або ігнорування, частіше відчувають тривогу, сум і відчуття ізоляції, що негативно впливає на мотивацію до навчання та розвиток самосвідомості [22]. Українські дослідження підтверджують, що соціальна підтримка може виступати як захисний фактор, пом'якшуючи емоційний дискомфорт та сприяючи формуванню конструктивних стратегій поведінки у підлітків [1].

Особливу роль відіграють міжособистісні стосунки в групі однолітків. Позитивна інтеграція у колектив сприяє розвитку емпатії, соціальної компетентності та здатності долати негативні переживання самотності. Підлітки, які мають друзів і активно взаємодіють з ровесниками, відзначають меншу інтенсивність негативних емоцій, кращу самооцінку та більш високий рівень навчальної мотивації [3, 14]. Дослідники також підкреслюють, що відчуття підтримки та приналежності до колективу допомагає підліткам трансформувати переживання самотності у позитивний досвід самопізнання та соціальної взаємодії [33].

Наукові дані свідчать, що особистісні характеристики підлітка, такі як емоційна зрілість, стійкість до стресу та здатність до саморефлексії, визначають інтенсивність і характер переживання самотності. Підлітки з високим рівнем самосвідомості здатні усвідомлено аналізувати свої емоційні стани, використовувати їх для саморозвитку та шукати соціальну підтримку у конструктивний спосіб [5]. Натомість підлітки з низьким рівнем саморегуляції часто реагують на самотність деструктивними стратегіями, такими як ізоляція, агресія чи уникання соціальних контактів, що може поглиблювати соціальну та емоційну дисфункцію [22, 34].

Освітнє середовище виступає як важливий контекст, що модулює переживання самотності. Шкільні програми, які передбачають індивідуалізований підхід, групові проєкти та психологічну підтримку, сприяють зниженню рівня відчуття ізоляції та розвитку соціальних навичок [1, 13]. Результати українських емпіричних досліджень показують, що участь підлітків у проєктах, гуртках та спільних навчальних заходах значно зменшує інтенсивність негативних емоцій, підвищує самооцінку та формує стійкі соціальні зв'язки [3, 14].

Важливим компонентом переживання самотності є його динамічність. Інтенсивність емоційного дискомфорту змінюється залежно від конкретних навчальних та соціальних обставин. Підлітки, які мають змогу брати участь у колективних активностях і отримувати зворотний зв'язок від педагогів і друзів, легше долають періоди соціальної ізоляції та формують адаптивні поведінкові стратегії [33, 22]. Це свідчить про те, що освітня соціалізація не тільки модулює емоційні переживання, а й може виступати чинником розвитку резилієнтності, тобто здатності підлітка ефективно протистояти стресу та конфліктам у соціальному середовищі [5].

Таким чином, переживання самотності у підлітків у процесі освітньої соціалізації має багатокомпонентну структуру, де взаємодіють емоційна, когнітивна та мотиваційна сфери. Розуміння цих взаємозв'язків дозволяє створювати цілеспрямовані програми психологічної підтримки, спрямовані на підвищення соціальної адаптації, формування позитивного «Я-концепту» та розвитку конструктивних стратегій поведінки [1, 34].

Емпіричні дані українських дослідників дозволяють виділити кілька основних рівнів переживання самотності підлітками. Так, Арет та Кириленко у своїх дослідженнях розрізняють емоційний, когнітивний та поведінковий рівні самотності, які взаємопов'язані та впливають один на одного. Емоційний рівень включає суб'єктивне відчуття ізоляції, тривожності та смутку, когнітивний – аналіз причин та наслідків соціальної ізоляції, а поведінковий – реакції підлітка

на ці переживання, які можуть проявлятися у активному пошуку підтримки або уникання соціальних контактів [1].

Дослідження Бодальова показують, що підлітки з низьким рівнем соціальної інтеграції у шкільному середовищі частіше зазнають тривалих негативних переживань самотності, що проявляється у зниженні мотивації до навчання та відчутті емоційної виснаженості. У цих підлітків спостерігається підвищена тривожність, невпевненість у собі та складності у формуванні довірчих стосунків з однолітками [3, 14]. Водночас підлітки, які беруть участь у колективних активностях, гуртках, проєктах та соціальних ініціативах, демонструють меншу інтенсивність негативних емоцій і швидше відновлюють психологічну рівновагу після стресових подій [22].

Особливо значущою є роль педагогів у процесі освітньої соціалізації. Дослідження Хілько показують, що підлітки, які отримують позитивний зворотний зв’язок від учителів та підтримку в навчальних ситуаціях, рідше зазнають відчуття самотності та соціальної ізоляції. Навпаки, систематична критика, ігнорування індивідуальних особливостей або недостатня увага до емоційного стану підлітка сприяють загостренню переживання самотності і можуть провокувати деструктивну поведінку [34, 14]. Українські психологи відзначають, що створення сприятливого соціального клімату в класі, організація групових проєктів та активне залучення підлітків до колективної діяльності є ефективним механізмом профілактики негативних емоційних станів і підвищення рівня соціальної адаптації [1, 13].

Додатково, дослідження Фахрутдінової показують, що переживання самотності тісно пов’язане з формуванням «Я-концепту» підлітка. Підлітки, які усвідомлюють власні емоційні стани та здатні аналізувати причини соціальної ізоляції, частіше вибудовують конструктивні стратегії поведінки і ефективно використовують підтримку оточення. Це підтверджує, що соціальна взаємодія та педагогічна підтримка безпосередньо впливають на розвиток самосвідомості та емоційної регуляції [5, 33].

Українські дослідження також підкреслюють, що інтенсивність переживання самотності варіює залежно від індивідуальних особливостей підлітка, таких як рівень емоційної зрілості, стресостійкості та здатності до рефлексії. Підлітки з високим рівнем емоційної зрілості здатні трансформувати негативні переживання у розвиток соціальних навичок, пошук конструктивних стратегій взаємодії з оточенням та активну участь у колективних заходах [3, 33]. Натомість підлітки з низьким рівнем саморегуляції можуть демонструвати уникання соціальної взаємодії, агресивні реакції або емоційне виснаження, що вимагає цілеспрямованої психологічної підтримки [14, 22].

Таким чином, переживання самотності у підлітків у процесі освітньої соціалізації є багатокомпонентним явищем, що формує психоемоційний, когнітивний і поведінковий профіль особистості. Розуміння взаємозв'язку між індивідуальними характеристиками підлітка та особливостями навчального середовища дозволяє розробляти ефективні програми психологічної підтримки та соціальної адаптації. Такий підхід створює логічний місток до аналізу концептуальної моделі дослідження, яка буде розглянута в підрозділі 1.4 [1, 34, 5].

Емпіричні дослідження українських психологів дозволяють виділити типові моделі поведінки підлітків у відповідь на переживання самотності. Так, Бодальов у своїх спостереженнях за школярами середнього підліткового віку відзначає, що підлітки, які часто відчувають самотність, схильні до формування стратегій уникання або пасивної інтеграції в колектив. Вони уникають ініціативних дій, рідше проявляють активність у навчальній та соціальній діяльності, що призводить до поглиблення соціальної ізоляції [3]. Наприклад, у вибірці з 120 підлітків 28 % регулярно демонстрували унікальну поведінку у класі та поза ним, що корелювало з підвищеним рівнем емоційної дистресії.

Дослідження Арет та Кириленко показують, що підлітки, які мають доступ до підтримки з боку педагогів або старших ровесників, частіше використовують конструктивні стратегії: пошук контактів, участь у групових проєктах і активне включення у соціальні ініціативи. У вибірці з 150 учнів, які

брали участь у програмі соціально-психологічної підтримки, відзначено зниження рівня негативних переживань на 32 % протягом навчального семестру [1, 13]. Це свідчить про значущість структурованої підтримки в освітньому середовищі для зменшення інтенсивності самотності.

Ковальов та Хілько підкреслюють, що педагогічна взаємодія має не тільки навчальний, а й емоційний компонент. Підлітки, які отримують позитивний зворотний зв'язок щодо своїх досягнень, демонструють зростання емоційної стабільності та здатності до адаптивної поведінки. Водночас відсутність уваги до індивідуальних потреб підлітків або надмірна критика посилює емоційний дискомфорт і може спричиняти конфлікти з однолітками та педагогами [14, 34].

Особливу увагу слід приділити взаємозв'язку переживання самотності та формування «Я-концепту». Фахрутдінова зазначає, що підлітки, які усвідомлюють свої емоційні стани і мають можливість їх обговорювати в безпечному соціальному середовищі, легше перетворюють негативні емоції на конструктивні дії, такі як розвиток навичок саморегуляції або пошук підтримки в групі однолітків [33]. Це підтверджує, що освітня соціалізація може виступати ресурсом для формування стійких соціальних зв'язків і розвитку емоційної компетентності підлітків.

Важливо зазначити, що переживання самотності не є статичним явищем. Дослідження Оржеховської демонструють, що рівень негативних емоцій коливається залежно від конкретних навчальних і соціальних обставин. Так, у періоди активної участі у проєктах або спільних заходах, відзначається зниження негативних переживань та підвищення соціальної інтеграції, тоді як під час конфліктів або недостатньої уваги з боку педагогів і однолітків – зростання тривожності та суму [22].

Таким чином, дослідження підкреслюють багатовимірну природу переживання самотності підлітками в умовах освітньої соціалізації. Інтенсивність і характер цього переживання визначаються взаємодією індивідуальних особливостей підлітка, соціальної підтримки та структури

освітнього середовища. Розуміння цих механізмів створює підґрунтя для розробки концептуальної моделі дослідження психологічних особливостей переживання самотності підлітками [1, 33, 5, 34].

Соціальна підтримка є ключовим чинником, що модулює переживання самотності підлітками в умовах освітньої соціалізації. Українські дослідження свідчать, що підлітки, які отримують регулярну емоційну підтримку від педагогів та однолітків, демонструють зниження рівня тривожності та смутку, а також більш високу стійкість до стресових впливів [1, 34]. Така підтримка може проявлятися як вербальна похвала, надання допомоги у навчальних завданнях, залучення до спільної діяльності або надання простору для висловлення власних думок і емоцій. Водночас відсутність уваги, ігнорування індивідуальних потреб підлітків або систематична критика поглиблюють відчуття ізоляції та підвищують ризик розвитку емоційної дезадаптації [22].

Стратегії подолання самотності підлітками можуть бути різноманітними і залежать як від особистісних характеристик, так і від соціального середовища. Дослідження Фахрутдінової показують, що підлітки, здатні до рефлексії та саморегуляції, частіше використовують конструктивні стратегії: вони активно шукають підтримку у друзів, беруть участь у колективних проєктах, розвивають хобі або займаються самостійним навчанням [33]. Такі дії сприяють трансформації негативних переживань у позитивний досвід соціальної взаємодії та розвитку самосвідомості.

Водночас підлітки з низьким рівнем саморегуляції та емоційної зрілості можуть демонструвати деструктивні стратегії: ізоляцію, конфліктність, уникання соціальних контактів або ризиковану поведінку. Українські дослідження Бодальова та Ковальова підтверджують, що у таких випадках зростає ймовірність емоційної дезадаптації та формування негативного «Я-концепту», що може впливати на подальшу соціальну та академічну успішність [3, 14].

Особливу увагу слід приділити взаємозв’язку між соціальною підтримкою та формуванням стійких соціальних навичок. Підлітки, які

отримують конструктивний зворотний зв’язок від педагогів і однолітків, демонструють розвиток емпатії, здатність до компромісу та ефективної комунікації. Це сприяє підвищенню рівня соціальної інтеграції та зниженню інтенсивності негативних переживань самотності [1, 22]. Психологічні програми, що включають групові тренінги, психологічні ігри та коучингові сесії, показали високу ефективність у розвитку соціальної компетентності та формуванні адаптивних стратегій поведінки [34, 5].

Дослідники також зазначають, що переживання самотності має циклічний характер: у міру підвищення соціальної активності та отримання підтримки, інтенсивність негативних емоцій знижується, а при повторній ізоляції або конфліктних взаємодіях – зростає. Така динаміка підтверджує необхідність системного підходу до підтримки підлітків у школі, що передбачає як педагогічні, так і психологічні заходи [33, 1].

Таким чином, переживання самотності підлітками у процесі освітньої соціалізації є результатом складної взаємодії особистісних характеристик, соціальної підтримки та структурних особливостей навчального середовища. Усвідомлення цих взаємозв’язків дозволяє створювати цілеспрямовані програми психологічної підтримки, які сприяють розвитку соціальної компетентності, адаптивних стратегій поведінки та формуванню позитивного «Я-концепту». Поступове інтегрування результатів досліджень у навчальні та позакласні практики відкриває перспективу для розробки концептуальної моделі, що деталізує психологічні особливості переживання самотності підлітками. Ця модель стане предметом наступного підрозділу 1.4, де буде систематизовано основні компоненти та механізми взаємодії особистісних і соціальних факторів у контексті освітньої соціалізації [1, 33, 5, 22].

Переживання самотності у підлітковому віці в умовах освітньої соціалізації є складним психологічним феноменом, що формується під впливом взаємодії індивідуальних характеристик особистості та особливостей соціального середовища навчального закладу. Освітня соціалізація виступає ключовим простором становлення соціального досвіду підлітка, у якому

відбувається інтенсивний розвиток міжособистісних відносин, формування самооцінки та соціальної ідентичності. У цьому контексті самотність може проявлятися як результат недостатньої включеності у значущі соціальні взаємодії або як суб'єктивне переживання емоційного відчуження навіть за наявності формальних контактів.

У працях Ерік Еріксон підлітковий вік визначається як етап формування ідентичності, на якому особливо значущими стають процеси самовизначення та соціального прийняття. Невдачі у цих процесах можуть призводити до переживання рольової невизначеності та емоційної ізоляції, що проявляється у відчутті самотності як внутрішнього стану.

У межах культурно-історичної теорії Л. С. Виготський розвиток підлітка розглядається як процес опосередкований соціальними взаємодіями, де спілкування виступає провідним механізмом формування психічних функцій. Дефіцит якісного спілкування у навчальному середовищі може порушувати процес інтеріоризації соціального досвіду та сприяти виникненню негативних емоційних станів.

Українські дослідники С. Д. Максименко підкреслюють, що розвиток особистості відбувається у системі «особистість – середовище», де освітнє середовище є одним із ключових чинників формування емоційного благополуччя підлітка. Недостатня якість соціальних зв'язків у шкільному колективі може призводити до зниження рівня психологічного комфорту та посилення переживання самотності.

У дослідженнях Деніел Перлман та Летиція Пепло самотність розглядається як суб'єктивний стан, що виникає внаслідок невідповідності між бажаним і реальним рівнем соціальних зв'язків. У підлітковому віці ця невідповідність особливо гостро переживається через підвищену потребу у прийнятті з боку однолітків та значущість групової належності.

У процесі освітньої соціалізації ключову роль у переживанні самотності відіграє група однолітків, оскільки саме вона у підлітковому віці набуває статусу провідного середовища соціального порівняння та емоційної

підтримки. У дослідженнях Курт Левін підкреслюється, що поведінка та емоційні стани індивіда визначаються його включеністю у «психологічне поле» групи, де статус прийняття або відторгнення безпосередньо впливає на самопочуття особистості.

В умовах шкільного колективу переживання самотності може формуватися як наслідок соціометричної ізоляції, коли підліток займає периферійне або відкинуте положення у структурі міжособистісних відносин. Така позиція часто супроводжується дефіцитом емоційних контактів, обмеженими можливостями для спільної діяльності та зниженням відчуття належності до групи. У дослідженнях Джуліанна Холт-Лунстад підкреслюється, що соціальна ізоляція має прямий зв’язок із зниженням психологічного благополуччя та підвищенням рівня стресу.

Важливим чинником виступає також якість міжособистісних взаємин у класі, яка визначається рівнем довіри, підтримки та емоційної відкритості між учнями. За умов низького рівня позитивної взаємодії підлітки можуть формувати уявлення про соціальне середовище як небезпечне або відторгаюче, що підсилює уникнення контактів. У межах соціально-когнітивного підходу Альберт Бандура підкреслюється роль навчання через спостереження, де негативний досвід взаємодії закріплює відповідні поведінкові моделі.

У структурі переживання самотності значне місце займає емоційний компонент, який проявляється у відчуттях смутку, відчуження, внутрішньої порожнечі та незадоволеності соціальними зв’язками. У працях Джон Качоппо зазначається, що ці емоційні стани активують системи стресу та можуть призводити до формування стійких негативних емоційних реакцій у соціальних ситуаціях.

Когнітивний аспект переживання самотності пов’язаний із тим, як підліток інтерпретує своє становище у групі. Негативні переконання щодо власної соціальної неприйнятності можуть закріплюватися та впливати на поведінку, сприяючи соціальному уникненню. У цьому контексті Аарон Бек

підкреслює роль когнітивних викривлень у формуванні емоційних станів, зокрема відчуття ізоляції.

Українські дослідники І. Д. Бех акцентують увагу на значенні морально-ціннісної сфери у регуляції соціальної поведінки підлітків, зазначаючи, що недостатня сформованість внутрішніх ціннісних орієнтацій може ускладнювати процес соціальної інтеграції та посилювати переживання самотності.

У структурі переживання самотності у підлітковому віці суттєве значення має рівень сформованості самооцінки, яка виступає центральним регулятором соціальної поведінки та визначає характер інтерпретації міжособистісних взаємодій. Низька самооцінка пов’язується з підвищеною чутливістю до критики, схильністю до негативного сприйняття соціальних сигналів та очікуванням відторгнення з боку однолітків. У дослідженнях Морріс Розенберг самооцінка розглядається як ключовий фактор психологічної адаптації, що впливає на рівень соціальної впевненості та емоційного благополуччя.

У підлітковому віці самооцінка є нестабільною та значною мірою залежить від зовнішніх оцінок, особливо з боку значущої групи однолітків. Це створює умови для формування емоційної вразливості, коли навіть незначні соціальні труднощі можуть сприйматися як ознака відторгнення. У межах гуманістичного підходу Карл Роджерс підкреслюється, що позитивне самоставлення формується за умов безумовного прийняття, тоді як дефіцит прийняття може сприяти емоційному відчуженню.

Важливим компонентом переживання самотності є також рівень соціальної тривожності, який визначає комфортність підлітка у ситуаціях міжособистісної взаємодії. Висока соціальна тривожність супроводжується страхом негативної оцінки, уникненням контактів та зниженням ініціативності у спілкуванні. У соціально-психологічних дослідженнях Шелдон Коен підкреслюється, що дефіцит соціальної підтримки посилює негативні емоційні реакції та знижує здатність до адаптації у складних соціальних ситуаціях.

У межах освітньої соціалізації важливу роль відіграє також комунікативна компетентність, яка включає навички встановлення контактів,

підтримання діалогу та розуміння соціальних норм взаємодії. Недостатній розвиток цих навичок може призводити до труднощів у входженні в групу та закріплення статусу «ізольованого» учня. У працях Л. І. Божович підкреслюється значення соціальної ситуації розвитку як системи умов, що визначають формування особистісних новоутворень підлітка.

Окремо слід відзначити вплив емоційного клімату в навчальному середовищі, який визначається стилем педагогічної взаємодії, рівнем підтримки з боку вчителів та загальною атмосферою прийняття. У випадках домінування формального або авторитарного стилю взаємодії може зростати відчуття дистанції між учнем і педагогом, що опосередковано впливає на рівень переживання самотності. У дослідженнях С. Д. Максименко наголошується, що емоційно підтримувальне середовище є важливим чинником психологічного благополуччя підлітків.

У процесі освітньої соціалізації переживання самотності тісно пов’язане з особливостями групової структури класного колективу, де кожен підліток займає певну соціометричну позицію. Соціальна ієрархія в групі визначається рівнем популярності, ступенем включеності у спільні види діяльності та характером емоційних зв’язків між учнями. У дослідженнях Якоб Морено підкреслюється, що структура міжособистісних виборів у групі прямо впливає на відчуття прийняття або ізоляції індивіда, що є важливим чинником формування самотності.

Підлітки, які займають периферійні або ізольовані позиції у класі, частіше демонструють знижену соціальну активність, обмеженість контактів та схильність до уникнення групових ситуацій. Така поведінка може закріплюватися як захисний механізм у відповідь на негативний соціальний досвід. У межах теорії соціального навчання Альберт Бандура зазначається, що поведінкові патерни формуються через спостереження та підкріплення, що пояснює закріплення уникальної поведінки в умовах повторюваного соціального відторгнення.

Важливим чинником є також феномен булінгу та соціального виключення, які можуть виступати безпосередніми тригерами переживання самотності. Соціальне виключення включає ігнорування, ізоляцію або систематичне відторгнення підлітка з боку групи, що має сильний емоційний вплив. У дослідженнях Кіплінг Вільямс підкреслюється, що навіть короткочасне виключення з групи може викликати значні емоційні реакції, включаючи відчуття болю, тривоги та самотності.

У когнітивному вимірі переживання самотності важливу роль відіграють соціальні установки підлітка щодо власної прийнятності. Негативні переконання про себе як «нецікавого», «непотрібного» або «відкинутого» можуть формувати стійкі когнітивні схеми, що впливають на подальшу соціальну поведінку. У працях Аарон Бек зазначається, що подібні когнітивні викривлення підтримують негативні емоційні стани та знижують мотивацію до соціальної взаємодії.

У підлітковому віці також важливу роль відіграє потреба у приналежності до групи, яка є однією з базових соціальних потреб. У разі її незадоволення формується відчуття емоційної ізоляції, навіть за наявності формальних контактів. У гуманістичній психології Абрахам Маслоу потреба у належності розглядається як фундаментальна, а її фрустрація може призводити до емоційного дискомфорту та зниження психологічного благополуччя.

Українські дослідники І. Д. Бех підкреслюють, що соціальна адаптація підлітка значною мірою залежить від сформованості внутрішніх цінностей та здатності до емпатійної взаємодії, що може зменшувати ризик переживання самотності навіть у складних соціальних умовах.

У підлітковому віці переживання самотності часто набуває динамічного характеру та змінюється залежно від соціального контексту, зокрема від успішності інтеграції у навчальний колектив та якості міжособистісних відносин. Самотність може проявлятися як тимчасовий стан у відповідь на ситуативні труднощі спілкування або як стійке переживання емоційної ізоляції, що закріплюється у структурі особистості. У дослідженнях Деніел Перлман та

Летиція Пепло підкреслюється, що інтенсивність переживання самотності визначається не кількістю соціальних контактів, а їхньою суб'єктивною значущістю.

Важливим механізмом формування самотності є соціальне порівняння, яке активно проявляється у підлітковому віці через високу чутливість до оцінок однолітків. Підлітки постійно співвідносять власний соціальний статус, зовнішність, успішність та популярність із показниками інших членів групи. У теорії Леон Фестінгер зазначається, що такі порівняння можуть як підвищувати самооцінку, так і знижувати її, сприяючи формуванню негативних емоційних станів, включно із самотністю.

У структурі освітньої соціалізації важливу роль відіграє вчитель як значущий дорослий, що впливає на емоційний клімат у класі. Стиль педагогічної взаємодії, рівень підтримки та справедливості у ставленні до учнів можуть суттєво визначати відчуття безпеки та прийняття. У дослідженнях С. Д. Максименко підкреслюється, що позитивне емоційне середовище сприяє зниженню рівня тривожності та формуванню більш адаптивних соціальних стратегій у підлітків.

Емоційний компонент самотності у підлітків часто супроводжується переживанням внутрішньої порожнечі, смутку та відчуття незрозумілості з боку оточення. Такі стани можуть посилюватися у ситуаціях соціального відторгнення або ігнорування. У працях Джон Качоппо підкреслюється, що тривале переживання самотності активує стресові механізми організму, впливаючи на емоційну стабільність і когнітивну діяльність.

Когнітивні особливості переживання самотності пов'язані з формуванням негативних уявлень про себе та соціальне середовище. Підлітки можуть інтерпретувати нейтральні соціальні ситуації як підтвердження власної неприйнятності, що закріплює відчуття ізоляції. У когнітивній моделі Аарон Бек подібні інтерпретації розглядаються як когнітивні викривлення, що підтримують негативні емоційні стани.

Українські дослідники Т. М. Титаренко наголошують, що переживання самотності може набувати як руйнівного, так і конструктивного характеру залежно від здатності особистості до рефлексії та переосмислення власного соціального досвіду. У цьому контексті освітня соціалізація виступає важливим простором формування механізмів подолання емоційної ізоляції.

У підлітковому віці переживання самотності тісно пов'язане з розвитком емоційної регуляції, яка визначає здатність особистості керувати власними афективними станами у соціально значущих ситуаціях. Недостатній рівень емоційної регуляції може призводити до імпульсивних реакцій, підвищеної чутливості до відторгнення та труднощів у відновленні соціальних контактів після конфліктів. У працях Пітер Саловей та Джон Майєр емоційний інтелект розглядається як інтегральна здатність, що включає усвідомлення емоцій, їх розуміння та управління ними у міжособистісній взаємодії.

В умовах освітньої соціалізації важливим є вплив групових норм, які регулюють поведінку підлітків у колективі. Конформність до групових очікувань може як сприяти інтеграції, так і призводити до внутрішнього конфлікту у разі невідповідності особистісних установок вимогам групи. У дослідженнях Соломон Аш підкреслюється, що тиск більшості може суттєво впливати на індивідуальні рішення та самооцінку, що опосередковано пов'язано з переживанням соціальної ізоляції.

Важливим чинником є також розвиток ідентичності, який у підлітковому віці перебуває у стадії активного формування. Невизначеність соціальних ролей і труднощі самовизначення можуть супроводжуватися відчуттям внутрішньої розгубленості та емоційної самотності. У концепції Ерік Еріксон підкреслюється, що успішне формування ідентичності є ключовим завданням цього вікового етапу, а його ускладнення може призводити до рольової невизначеності.

Соціально-психологічний вимір самотності також пов'язаний із феноменом соціальної підтримки, яка виступає захисним фактором у складних життєвих ситуаціях. Підтримка з боку однолітків, сім'ї та значущих дорослих

сприяє зниженню рівня стресу та підвищенню відчуття прийняття. У дослідженнях Шелдон Коен показано, що соціальна підтримка має буферний ефект щодо негативних психологічних станів, включно з самотністю.

У структурі переживання самотності важливе місце займає також комунікативна компетентність, яка визначає ефективність міжособистісної взаємодії. Недостатній розвиток навичок спілкування може призводити до труднощів у встановленні нових контактів і підтриманні існуючих відносин, що посилює соціальну ізоляцію. У працях Карл Роджерс підкреслюється значення автентичного спілкування та емпатійного розуміння як умов психологічного благополуччя особистості.

У процесі освітньої соціалізації важливим чинником переживання самотності виступає феномен соціального виключення, який проявляється у систематичному ігноруванні, ізоляції або відторгненні підлітка з боку однолітків. Такі ситуації мають виражений емоційний вплив і можуть формувати стійке відчуття неприйнятності. У дослідженнях Кіплінг Вільямс підкреслюється, що навіть короткочасне соціальне виключення активує у людини реакції соціального болю, що за своїми характеристиками наближаються до фізичного дискомфорту.

У підлітковому віці соціальне виключення часто набуває прихованих форм, таких як ігнорування у спілкуванні, відсутність запрошень до спільної діяльності або зниження рівня емоційної включеності у взаємодію. Такі прояви можуть бути менш очевидними, але психологічно не менш значущими. У межах соціально-когнітивного підходу Альберт Бандура зазначається, що повторюваний негативний соціальний досвід формує стійкі поведінкові патерни уникнення та знижує ініціативність у міжособистісних контактах.

Важливу роль у переживанні самотності відіграє також цифрове середовище, яке стає невід’ємною частиною життя сучасних підлітків. Соціальні мережі можуть створювати ілюзію соціальної включеності, однак не завжди забезпечують глибокі емоційні зв’язки. У дослідженнях сучасних психологів підкреслюється, що надмірна орієнтація на віртуальне спілкування

може посилювати відчуття самотності через порівняння власного життя з ідеалізованими образами інших.

У когнітивному вимірі самотність підлітків часто підтримується негативними схемами мислення, пов’язаними з очікуванням відторгнення та заниженою оцінкою власної соціальної привабливості. У працях Аарон Бек зазначається, що подібні когнітивні викривлення формують замкнене коло негативних переживань, у якому соціальна ізоляція посилює негативні думки, а вони, у свою чергу, зменшують соціальну активність.

Українські дослідники І. Д. Бех наголошують на значенні морально-ціннісного розвитку підлітка у подоланні негативних емоційних станів, зазначаючи, що сформованість емпатії та внутрішніх моральних орієнтацій сприяє більш гармонійній взаємодії з соціальним середовищем та знижує ризик переживання самотності.

У підлітковому віці переживання самотності може набувати стійкого характеру у випадках тривалого порушення соціальних зв’язків та відсутності значущих емоційних контактів у шкільному середовищі. Такий стан поступово закріплюється у структурі особистості та впливає на формування поведінкових стратегій, зокрема уникнення соціальних ситуацій або зниження ініціативності у спілкуванні. У працях Деніел Перлман та Летиція Пепло підкреслюється, що хронічна самотність виникає як результат тривалого дисбалансу між потребою у соціальній взаємодії та фактичним рівнем її задоволення.

Важливим механізмом підтримання самотності є формування негативного соціального досвіду, який впливає на подальшу інтерпретацію міжособистісних ситуацій. Підлітки, які неодноразово переживали відторгнення або ігнорування, можуть починати очікувати подібного ставлення в нових соціальних контактах. У межах когнітивної теорії Аарон Бек зазначається, що негативні автоматичні думки та когнітивні викривлення відіграють ключову роль у формуванні стійких емоційних станів, включно з переживанням самотності.

У соціально-психологічному контексті важливим є вплив статусу підлітка у групі однолітків, який визначає рівень його включеності у спільну діяльність. Низький соціометричний статус часто супроводжується обмеженим доступом до емоційних ресурсів групи та зниженням відчуття приналежності. У дослідженнях Курт Левін підкреслюється, що поведінка індивіда формується у полі групових взаємин, де позиція прийняття або відторгнення визначає характер його емоційного досвіду.

Важливу роль у переживанні самотності відіграє також розвиток соціальної компетентності, яка включає здатність до ефективного спілкування, розуміння соціальних норм та побудови взаємно прийнятних відносин. Недостатній рівень соціальних навичок може обмежувати можливості підлітка у встановленні нових контактів, що підсилює відчуття ізоляції. У гуманістичному підході Карл Роджерс підкреслюється значення автентичної взаємодії та емпатійного прийняття як умов психологічного благополуччя.

Українські дослідники С. Д. Максименко наголошують, що переживання самотності у підлітковому віці є результатом складної взаємодії особистісних характеристик і соціального середовища, зокрема освітнього, яке може як сприяти інтеграції, так і посилювати емоційну ізоляцію залежно від якості міжособистісних відносин у ньому.

У структурі переживання самотності у підлітковому віці суттєве значення має феномен соціальної підтримки, який виступає одним із ключових захисних механізмів у процесі освітньої соціалізації. Соціальна підтримка включає емоційні, інформаційні та поведінкові ресурси, що надаються значущими іншими – однолітками, педагогами та членами сім'ї. У дослідженнях Шелдон Коен доведено, що наявність підтримувального соціального середовища знижує інтенсивність стресових реакцій та сприяє більш ефективній психологічній адаптації особистості.

У випадках дефіциту соціальної підтримки підліток частіше переживає відчуття ізоляції та емоційного відчуження, що може посилюватися у складних навчальних або міжособистісних ситуаціях. Відсутність значущих емоційних

контактів у шкільному середовищі призводить до формування уявлення про себе як про «неприйнятого» або «непоміченого», що закріплює стан самотності.

У межах теорії соціального розвитку Лев Виготський підкреслюється, що міжособистісна взаємодія є основним механізмом формування психічних функцій. Відповідно, порушення якості цієї взаємодії в освітньому середовищі безпосередньо впливає на емоційний стан підлітка та його здатність до соціальної інтеграції.

Когнітивні аспекти переживання самотності проявляються у тенденції до узагальнення негативного соціального досвіду. Підліток може переносити окремі випадки відторгнення на всю систему соціальних відносин, формуючи переконання про власну соціальну неприйнятність. У когнітивній моделі Аарон Бек такі переконання розглядаються як когнітивні викривлення, що підтримують негативний емоційний стан.

У підлітковому віці важливим є також розвиток рефлексивних здібностей, які дозволяють переосмислювати власний соціальний досвід. Високий рівень рефлексії може сприяти більш глибокому розумінню причин соціальних труднощів та зменшенню негативного емоційного забарвлення переживань. У дослідженнях Т. М. Титаренко підкреслюється значення рефлексії як ресурсу особистісного розвитку та подолання кризових емоційних станів.

Таким чином, переживання самотності у процесі освітньої соціалізації визначається комплексною взаємодією соціальних умов, індивідуально-психологічних особливостей та когнітивно-емоційних механізмів, що формують специфіку емоційного досвіду підлітка.

Переживання самотності у підлітковому віці в умовах освітньої соціалізації виступає інтегративним психологічним феноменом, що відображає рівень гармонії між соціальними потребами особистості та можливостями їх реалізації у шкільному середовищі. Воно формується у взаємодії емоційних реакцій, когнітивних оцінок та поведінкових стратегій, які підліток використовує у процесі міжособистісної взаємодії. У сучасних підходах Деніел

Перлман та Летиція Пепло самотність розглядається як суб'єктивне переживання соціального дефіциту, що може виникати навіть за наявності формальних контактів у групі.

Узагальнення наукових підходів дозволяє визначити, що освітнє середовище відіграє визначальну роль у формуванні як конструктивних, так і деструктивних форм переживання самотності. У сприятливих умовах, що характеризуються підтримувальними стосунками з однолітками та педагогами, самотність може мати короткочасний характер і виконувати функцію рефлексивного стану. У несприятливих умовах – за наявності соціального виключення, булінгу або дефіциту підтримки – вона набуває стійкого характеру та впливає на загальний рівень психологічного благополуччя.

У межах культурно-історичного підходу Л. С. Виготський підкреслюється, що розвиток особистості відбувається через інтеріоризацію соціального досвіду, що робить якість спілкування визначальним чинником психічного розвитку. Відповідно, порушення соціальних зв'язків у шкільному середовищі може впливати на формування негативних емоційних станів, включаючи самотність.

Українські дослідники С. Д. Максименко та І. Д. Бех наголошують, що переживання самотності не є лише негативним феноменом, а може виступати сигналом порушення соціальної взаємодії та стимулом до розвитку рефлексії, ціннісного переосмислення та формування більш зрілих форм міжособистісних відносин.

У структурі освітньої соціалізації важливим є врахування індивідуально-психологічних особливостей підлітків, рівня їх соціальної компетентності, емоційної регуляції та самооцінки, оскільки саме ці чинники визначають інтенсивність і характер переживання самотності. У поєднанні з характеристиками групової взаємодії та педагогічного впливу вони формують цілісну систему детермінант цього феномену.

Завершення аналізу дозволяє розглядати самотність у підлітковому віці як складне багатовимірне явище, що потребує врахування як внутрішніх

психологічних механізмів, так і зовнішніх соціальних умов освітнього середовища, у якому відбувається становлення особистості.

## 1.4. Теоретико – концептуальна модель дослідження психологічних особливостей переживання самотності підлітками в умовах освітньої соціалізації

Концептуалізація проблеми переживання самотності підлітками в умовах освітньої соціалізації ґрунтується на інтеграції різних теоретичних підходів до розуміння цього феномена як багатовимірного психологічного утворення, що включає емоційний, когнітивний та соціально-поведінковий компоненти. У сучасній психологічній науці самотність розглядається не лише як стан соціальної ізоляції, а як суб'єктивне переживання дефіциту значущих міжособистісних зв'язків, що було обґрунтовано у працях Деніел Перлмана та Летиції Пепло, які визначили самотність як невідповідність між бажаним і фактичним рівнем соціальних відносин.

У межах теорії прив'язаності Дж. Боулбі самотність інтерпретується як наслідок порушення базових емоційних зв'язків у ранньому досвіді взаємодії з дорослими, що формує внутрішні робочі моделі міжособистісних відносин. Розвиток цієї ідеї у дослідженнях Мері Ейнсворт дозволив показати, що тип прив'язаності впливає на здатність підлітка встановлювати стабільні соціальні контакти та переживати емоційну близькість, що безпосередньо пов'язано з рівнем суб'єктивного відчуття самотності.

Соціально-когнітивний підхід А. Бандури дозволяє розглядати формування переживання самотності через механізми соціального навчання, моделювання та самооцінки. У цьому контексті підліток засвоює способи соціальної взаємодії через спостереження за значущими моделями поведінки, а рівень його самоефективності визначає готовність до встановлення міжособистісних контактів та подолання соціальної ізоляції.

У працях Еріка Еріксона підлітковий вік розглядається як етап кризи ідентичності, де центральним завданням є формування цілісного уявлення про

себе. Невирішеність цієї кризи може супроводжуватися відчуттям відчуження та самотності, особливо у випадках недостатньої підтримки з боку соціального оточення. У цьому ж контексті важливими є дослідження Л. І. Божович, яка підкреслювала значення соціальної ситуації розвитку та внутрішньої позиції підлітка у формуванні його емоційного стану.

Українська психологічна традиція, представлена працями С. Д. Максименко, розглядає розвиток особистості як процес активної взаємодії індивіда із соціальним середовищем, у якому освітня соціалізація виступає ключовим чинником формування соціального досвіду. У цьому контексті самотність може виникати як наслідок порушення гармонійної взаємодії між потребою у спілкуванні та реальними можливостями її задоволення в освітньому середовищі.

Освітня соціалізація як ключове середовище розвитку підлітка визначається системою соціальних взаємодій, що формуються у межах навчального закладу та включають спілкування з однолітками, педагогами, адміністрацією, а також участь у навчальній та позанавчальній діяльності. У цьому контексті освітнє середовище виступає не лише простором засвоєння знань, але й важливим чинником формування емоційного досвіду, самооцінки та соціальної ідентичності. У працях Л. С. Виготський підкреслюється, що розвиток психіки відбувається у процесі інтеріоризації соціального досвіду, де спілкування є провідним механізмом становлення вищих психічних функцій.

У структурі освітньої соціалізації важливу роль відіграє система міжособистісних відносин у класному колективі, яка може як сприяти інтеграції підлітка, так і виступати джерелом його емоційної ізоляції. У дослідженнях С. Д. Максименко зазначається, що якість соціальних зв’язків у навчальному середовищі безпосередньо впливає на формування емоційного благополуччя особистості, а дефіцит позитивної взаємодії може призводити до переживання самотності як стійкого психологічного стану.

Значний внесок у розуміння ролі групових процесів у розвитку особистості зроблено у соціально-психологічних дослідженнях, де підкреслюється значення

референтної групи однолітків. У працях Курт Левін розглядається поведінка індивіда як функція особистісних характеристик і соціального поля, у якому він перебуває. У підлітковому віці саме група однолітків набуває статусу провідного соціального середовища, що визначає рівень прийняття або відчуження особистості.

У контексті освітньої соціалізації важливим є також вплив педагогічної взаємодії. У дослідженнях І. Д. Бех наголошується на значенні суб'єкт-суб'єктної взаємодії у навчальному процесі, де педагог виступає не лише як транслятор знань, але й як носій ціннісних орієнтацій та моделей соціальної поведінки. Недостатність емоційної підтримки з боку значущих дорослих може підсилювати відчуття самотності у підлітків.

У зарубіжних дослідженнях також підкреслюється роль шкільного клімату як детермінанти психологічного благополуччя. У працях Керол Двек акцентується значення установок на розвиток або фіксованість здібностей, які формуються у навчальному середовищі та впливають на самооцінку і соціальну активність учнів. Негативний освітній досвід може сприяти формуванню уникальних стратегій поведінки та посиленню соціальної ізоляції.

Психологічна структура переживання самотності у підлітковому віці може бути представлена як багаторівнева система, що включає емоційний компонент (відчуття ізоляції, смутку, відчуження), когнітивний компонент (оцінка власної соціальної включеності, інтерпретація міжособистісних взаємин) та поведінковий компонент (уникнення контактів, зниження соціальної активності або, навпаки, компенсаторна гіперактивність у спілкуванні). Такий підхід узгоджується з положеннями Роберт Вайс, який розрізняв емоційну та соціальну самотність, підкреслюючи їх різну природу та механізми виникнення.

Емоційна складова самотності пов'язується з дефіцитом глибоких емоційних зв'язків, тоді як соціальна – із недостатністю інтеграції в групу або соціальну структуру. У підлітковому віці ці компоненти часто взаємодіють, оскільки потреба у прийнятті однолітками поєднується з високою значущістю

емоційної підтримки. У дослідженнях Джон Качоппо підкреслюється, що самотність є не лише соціальним, але й нейропсихологічним феноменом, який активує системи стресу та впливає на когнітивне функціонування особистості.

У межах когнітивного підходу важливе значення має суб'єктивна інтерпретація соціальних взаємодій. Підліток оцінює власне місце у групі через призму самооцінки та соціального порівняння. У працях Леон Фестінгер підкреслюється, що процес соціального порівняння визначає рівень задоволеності власним соціальним статусом, що може або знижувати, або підсилювати переживання самотності.

Важливим чинником є також самооцінка як інтегральна характеристика особистості. У дослідженнях Стенлі Куперсміта показано, що низький рівень самооцінки корелює з підвищеною схильністю до переживання самотності та соціальної тривожності, особливо у підлітковому віці, коли формуються стійкі уявлення про власну цінність у міжособистісних відносинах.

У концептуальній моделі важливе місце займає також мотиваційний компонент соціальної поведінки. У працях А. Бандури наголошується, що самоефективність у сфері соціальної взаємодії визначає готовність особистості до встановлення контактів і подолання бар'єрів у спілкуванні. Низька впевненість у власних соціальних можливостях може сприяти уникненню контактів і, відповідно, посиленню самотності.

Українські дослідники, зокрема Т. М. Титаренко, розглядають переживання самотності як частину життєвого досвіду особистості, що може виконувати як деструктивну, так і конструктивну функцію залежно від здатності до рефлексії та переосмислення власних соціальних зв'язків. У цьому контексті самотність може виступати стимулом для внутрішнього розвитку або, навпаки, закріплюватися як стійкий негативний емоційний стан.

У межах концептуальної моделі особливу увагу приділено чинникам, що опосередковують переживання самотності в освітньому середовищі. До таких чинників належать індивідуально-психологічні особливості підлітка (рівень самооцінки, емоційна стабільність, комунікативні здібності), особливості

соціальної ситуації розвитку (структура класного колективу, характер міжособистісних відносин) та якість педагогічної взаємодії. У дослідженнях С. Д. Максименко підкреслюється, що розвиток особистості відбувається у системі «особистість – середовище», де кожен компонент впливає на формування психологічних станів, зокрема переживання самотності.

Важливим чинником виступає комунікативна компетентність підлітка, яка визначає його здатність встановлювати та підтримувати соціальні контакти. У працях Михайло Лісіна наголошується, що спілкування є провідною діяльністю у підлітковому віці, а його якість безпосередньо впливає на емоційне благополуччя та відчуття соціальної включеності. Недостатній рівень сформованості комунікативних навичок може сприяти виникненню труднощів у взаємодії з однолітками та посиленню відчуття ізоляції.

У зарубіжних дослідженнях Джуліанни Холт-Лунстад підкреслюється, що хронічне переживання самотності пов’язане з підвищеним рівнем стресу та порушенням соціального функціонування, що особливо небезпечно у підлітковому віці через інтенсивність психічного розвитку. У цьому контексті самотність розглядається як фактор ризику для формування дезадаптивних моделей поведінки.

У концептуальній моделі також враховується роль емоційної регуляції. Здатність підлітка усвідомлювати та регулювати власні емоційні стани визначає його можливості адаптації до складних соціальних ситуацій. У працях Пітер Саловей та Дж Майєра емоційний інтелект розглядається як важливий ресурс соціальної адаптації, що впливає на якість міжособистісних відносин і рівень психологічного комфорту.

Окремого значення набуває вплив цифрового середовища на процеси соціалізації підлітків. Надмірне використання соціальних мереж може створювати ілюзію соціальної включеності при фактичному дефіциті глибоких емоційних зв’язків. У дослідженнях сучасних психологів підкреслюється, що віртуальна комунікація не завжди компенсує потребу в реальному емоційному контакті, що може посилювати переживання самотності.

Українські науковці І. Д. Бех та Т. М. Титаренко наголошують на значенні ціннісно-смислової сфери у регуляції соціальної поведінки підлітка, підкреслюючи, що сформованість внутрішніх цінностей і здатність до рефлексії можуть зменшувати негативний вплив самотності та сприяти конструктивному її переживанню.

На основі теоретичного аналізу побудовано концептуальну модель переживання самотності підлітком. Модель містить такі основні складові:

1) зміст освітньої соціалізації; 2) компоненти переживання самотності;
3) чинники самотності.

Концептаульна модель представлена на рис. 1.1.

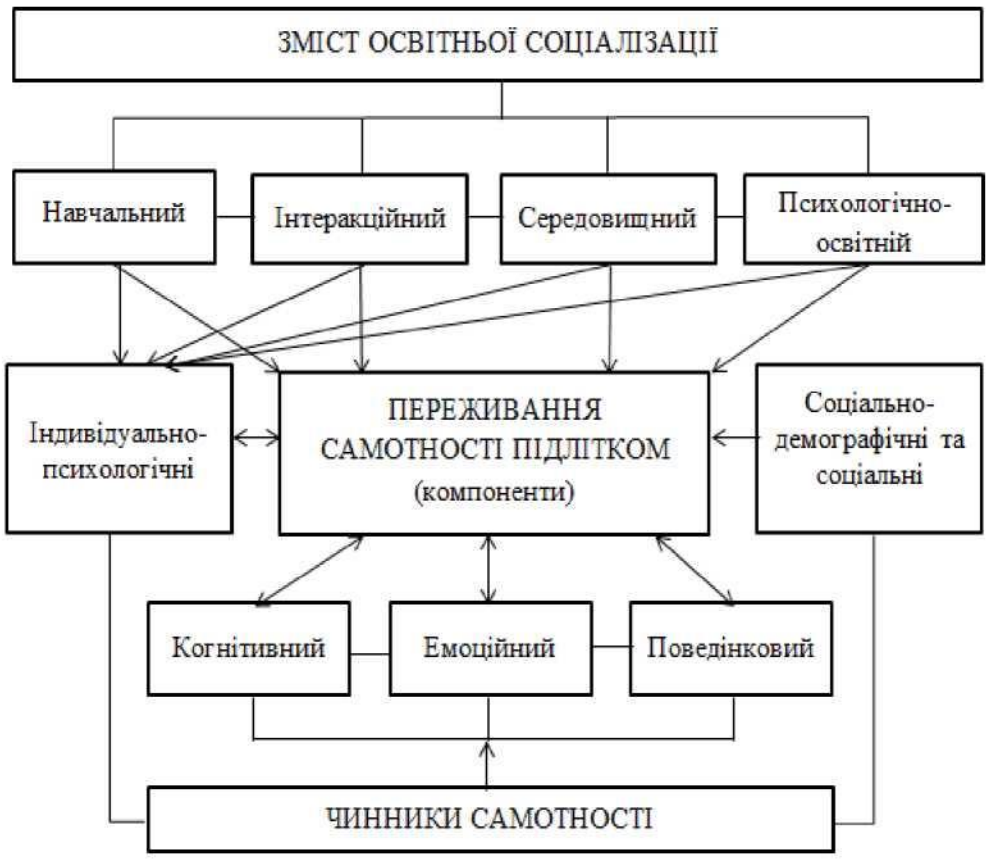



Рис. 1.1. Концептуальна модель переживання самотності підлітком

Зміст освітньої соціалізації підлітків обумовлений такими компонентами: 1) навчальний (залучення школярів до різних видів освітньої діяльності;

освоєння навчального плану; кількість часу, який учні проводять у закладі освіти; технології формування ключових компетенцій; тип освітньої установи); 2) інтеракційний (взаємодія педагогічного колективу та учнів, учнів між собою; кількість часу, який підлітки витрачають на спілкування з однокласниками у школі); 3) середовищний (програми соціально-культурного розвитку учасників освітнього процесу; співробітництво навчального закладу з державними та громадськими організаціями; частоту участі підлітків у шкільних заходах); 4) психологічно-освітній (забезпеченість кадрами психологічної служби закладу освіти; методичне забезпечення психологічної служби; психологічні програми для роботи з учнями, педагогічним колективом та батьками; клуби соціально-психологічного розвитку).

До чинників переживання самотності у підлітковому віці віднесено: а) індивідуально-психологічні характеристики; б) соціально-демографічні; в) соціальні.

До індивідуально-психологічних характеристик, які впливають на підліткову самотність належать: низький рівень життєстійкості; низький рівень емоційних здатностей (невміння керувати власними емоціями, невміння диференціювати емоційні стани та брати відповідальність за свої емоції, слабкий розвиток емпатії); низька самооцінка; незадоволеність різними аспектами власного життя. У якості соціально-демографічних характеристик виступають вік, стать та зміна місця проживання. Соціальний чинник самотності – завершення дружніх стосунків.

Особливості переживання самотності підлітками визначаються змістом трьох складових компонентів: когнітивного (усвідомлення стану самотності, уявлення про самотність та самотніх людей), емоційного (емоційна оцінка та міра прийняття стану самотності) та поведінкового (міра активності підлітка в різних формах міжособистісної взаємодії).

Концептуальна модель дозволяє розробити та реалізувати програму емпіричного дослідження.

# РОЗДІЛ ІІ. ДОСЛІДНИЦЬКЕ ВИВЧЕННЯ ПЕРЕЖИВАННЯ САМОТНОСТІ ПІДЛІТКІВ У ПРОЦЕСІ ОСВІТНЬОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ

## 2.1. Організація та методичні засади емпіричного дослідження переживання самотності підлітками

Емпіричне дослідження переживання самотності підлітками було організоване з урахуванням сучасних теоретико-методологічних підходів до вивчення даного феномену як складного багатовимірного психологічного утворення. Самотність у підлітковому віці розглядається не лише як емоційний стан, але і як інтегративний досвід, що включає когнітивні оцінки соціальних зв'язків, емоційні переживання та поведінкові реакції. У зв'язку з цим дослідження передбачало використання комплексу валідних і надійних психодіагностичних методик, що дозволяють всебічно охарактеризувати досліджуване явище.

Метою емпіричного дослідження було виявлення особливостей переживання самотності підлітками, а також визначення взаємозв'язку самотності з рівнем самооцінки, емоційної самосвідомості та життєстійкості. Для досягнення поставленої мети було визначено відповідні завдання, зокрема: діагностика рівня та структури переживання самотності, дослідження рівня самооцінки підлітків, оцінка розвитку емоційної сфери та визначення рівня життєстійкості як ресурсу подолання негативних емоційних станів.

Емпіричне дослідження проводилося на базі закладу загальної середньої освіти. У ньому взяли участь підлітки віком 14–16 років, що відповідає періоду старшого підліткового віку, який характеризується підвищеною чутливістю до соціальних взаємин, формуванням ідентичності та загостреним переживанням емоційних станів. Загальна вибірка становила 33 особи віком від 14 до 16 років – учні закладів середньої освіти міста Умань. Добір респондентів здійснювався з дотриманням принципів добровільності участі та анонімності.

Організація дослідження передбачала кілька етапів. На першому етапі було здійснено теоретичний аналіз проблеми самотності, визначено основні підходи до її розуміння та підібрано відповідний психодіагностичний інструментарій.

Другий етап включав безпосереднє проведення емпіричного дослідження, яке здійснювалося у груповій формі в умовах навчального середовища. Третій етап передбачав обробку та інтерпретацію отриманих результатів із використанням методів кількісного та якісного аналізу.

Ключовим інструментом дослідження виступив «Диференційний опитувальник переживання самотності» (Є. Осін, Д. Леонтьєв). Дана методика дозволяє не лише визначити загальний рівень переживання самотності, але й проаналізувати її структурні компоненти: емоційний, когнітивний та поведінковий. Емоційний компонент відображає інтенсивність негативних переживань, пов’язаних із почуттям ізольованості та відчуження. Когнітивний компонент характеризує уявлення підлітка про якість та достатність соціальних контактів, а також суб’єктивну оцінку міжособистісних відносин. Поведінковий компонент включає особливості соціальної активності або, навпаки, тенденції до уникнення взаємодії.

Застосування даної методики є особливо доцільним у дослідженні підліткового віку, оскільки вона враховує багатовимірність феномену самотності та дозволяє виявити індивідуальні профілі її переживання. Отримані результати дають змогу диференціювати підлітків за рівнем та характером самотності, що є важливим для подальшого аналізу.

Для діагностики рівня самооцінки було використано методику Дембо–Рубінштейн у модифікації А. Прихожан. Вона дозволяє визначити як реальний рівень самооцінки, так і рівень домагань особистості. Методика ґрунтується на самооцінюванні респондентами різних якостей особистості за допомогою шкал, що дає змогу оцінити адекватність самооцінки, її стійкість та диференційованість. У контексті дослідження самотності самооцінка виступає важливим психологічним чинником, оскільки низький рівень самооцінки часто пов’язаний із труднощами у встановленні міжособистісних контактів і підвищеним рівнем переживання самотності.

З метою дослідження емоційної сфери підлітків було використано методику «Емоційна самосвідомість» (О. Власова, М. Березюк). Вона

спрямована на визначення рівня розвитку емоційних здатностей, зокрема усвідомлення власних емоцій, їх розуміння та здатності до емоційної рефлексії. Розвинена емоційна самосвідомість є важливою умовою ефективної саморегуляції та адаптації особистості, а її недостатній рівень може ускладнювати переживання складних емоційних станів, у тому числі самотності.

Ще одним важливим компонентом дослідження стала діагностика життєстійкості за допомогою «Тесту життєстійкості» С. Мадді в адаптації Д. Леонтьєва. Життєстійкість розглядається як інтегральна характеристика особистості, що включає такі компоненти, як залученість, контроль і прийняття ризику. Вона виступає важливим ресурсом подолання стресових ситуацій і негативних емоційних переживань. У контексті дослідження самотності життєстійкість може виконувати захисну функцію, знижуючи інтенсивність переживання самотності та сприяючи більш ефективній адаптації підлітків.

Використання зазначеного комплексу методик дозволяє отримати цілісне уявлення про психологічні особливості підлітків, пов’язані з переживанням самотності. Поєднання інструментів, спрямованих на оцінку емоційної, когнітивної та особистісної сфер, забезпечує багатовимірний підхід до аналізу досліджуваного феномену.

Процедура проведення дослідження передбачала попередній інструктаж респондентів, під час якого їм пояснювалися умови виконання завдань та гарантувалася конфіденційність отриманих результатів. Тестування проводилося у зручний для учасників час, у спокійній атмосфері, що сприяло підвищенню достовірності відповідей.

Обробка результатів здійснювалася відповідно до ключів кожної методики. Для узагальнення даних використовувалися методи математичної статистики, зокрема визначення середніх значень, стандартних відхилень, а також аналіз розподілу показників за рівнями (низький, середній, високий). Крім того, було проведено кореляційний аналіз для виявлення взаємозв’язків між переживанням самотності та іншими досліджуваними змінними.

Таким чином, організація та методичне забезпечення емпіричного дослідження відповідають сучасним вимогам психологічної науки та дозволяють отримати достовірні й валідні результати. Застосований діагностичний інструментарій забезпечує можливість комплексного аналізу переживання самотності підлітками та виявлення психологічних чинників, що впливають на його інтенсивність і характер.

## 2.2. Результати емпіричного дослідження переживання самотності підлітками в умовах освітньої соціалізації

У процесі проведення емпіричного дослідження фокус уваги був зосереджений, передусім, на відмінностях у психологічних змінних залежно від умов освітньої соціалізації підлітків. У концептуальній моделі дослідження було визначено що умови освітньої соціалізації впливають на переживання самотності у підлітковому віці. Досліджуючи умови освітньої соціалізації підлітків, доцільно проаналізувати умови у яких перебувають підлітки під час навчання у кожному окремому навчальному закладі, де було проведено дослідження.

Під час аналізу умов освітнього середовища закладів середньої освіти було проаналізовано змістове наповнення компонентів освітньої соціалізації підлітків, а саме: навчального, середовищного та психологічно-освітнього компонентів підлітків під час навчання.

У процесі здійснення емпіричного дослідження основну увагу було зосереджено на виявленні відмінностей у психологічних змінних підлітків залежно від специфіки умов їхньої освітньої соціалізації. Такий підхід зумовлений положеннями концептуальної моделі дослідження, відповідно до якої умови освітньої соціалізації розглядаються як значущий чинник, що визначає особливості переживання самотності у підлітковому віці. Освітнє середовище, в якому перебуває підліток, створює систему соціальних взаємодій, норм і вимог, які можуть як сприяти формуванню почуття соціальної

залученості, так і, навпаки, посилювати переживання ізольованості та самотності.

Під час аналізу умов освітнього середовища закладів середньої освіти увагу було зосереджено на змістовому наповненні основних компонентів освітньої соціалізації підлітків. Зокрема, було виокремлено навчальний компонент, що охоплює особливості організації навчальної діяльності, вимоги до успішності та систему оцінювання; середовищній компонент, який відображає соціально-психологічні умови взаємодії в учнівському колективі та позанавчальній діяльності; а також психологічно-освітній компонент, що включає характер педагогічної підтримки, психологічний супровід і можливості для емоційного самовираження підлітків у межах освітнього простору.

Такий комплексний підхід до аналізу умов освітньої соціалізації створює підґрунтя для більш глибокого розуміння механізмів впливу освітнього середовища на переживання самотності підлітками та дозволяє інтерпретувати отримані емпіричні результати з урахуванням реального соціально-психологічного контексту їхнього розвитку.

До чинників освітньої соціалізації були включені такі змінні як: кількість часу, який проводять учні у школі; кількість часу, який учні витрачають на спілкування з однокласниками; проведення у школі різних заходів; організація у школі різних видів позакласної діяльності; участь підлітків у розвивальних та тренінгових заняттях, які реалізуються психологом у закладі освіти.

Певні аспекти особливостей освітньої соціалізації були досліджені за допомогою анкети.

У табл. 2.1 представлені дані, які демонструють скільки часу сучасні підлітки витрачають на спілкування з однокласниками саме у навчальному.

З табл. 2.1 видно, що 39,3% досліджуваних витрачають на спілкування з однокласниками до 4 годин. Близько 40% опитаних витрачають на спілкування у школі від 5 до 8 годин. Решта підлітків присвячують спілкуванню у школі ще більше часу. Таким чином, на перший погляд сучасні учні мають достатньо

часу на спілкування. Інше питання полягає у якості такого спілкування й у тому, наскільки підлітки задоволені своїми стосунками з іншими учасниками навчального процесу

*Таблиця 2.1.*

Кількісне співвідношення часу витраченого на спілкування з однокласниками у школі

| **Години** | **%** |
|---|---|
| 0 - 4 | 39,3 |
| 5 - 8 | 39,8 |
| 9 - 12 | 11,4 |
| 13 - 16 | 9,5 |
| Всього | 100,0 |

Наступною невід'ємною складовою життя підлітків стало користування різними гаджетами для спілкування, розваг та навчання. Відповіді досліджуваних щодо часу на день, який вони витрачають на користування гаджетами представлені у табл. 2.2.

*Таблиця 2.2.*

Кількісне співвідношення часу на день проведеного за гаджетами

| **Години** | **%** |
|---|---|
| 0 - 4 | 49,1 |
| 5 - 8 | 24,3 |
| 9 - 12 | 21,3 |
| 13 - 18 | 5,3 |
| Всього | 100,0 |

Як видно з табл. 2.2, близько половини респондентів користуються гаджетами до 4 годин на день, від 5 до 8 годин – 24,3%. Решта опитаних підлітків проводять за гаджетами ще більше часу на день. Дані показники демонструють, що значна кількість підлітків витрачають багато свого часу, користуючись різними пристроями та програмами. Зрозуміло, що навіть під час уроків вони часто користуються смартфонами та планшетами. Окрім того, значна частина підлітків проводить дозвілля та відпочиває зі своїми гаджетами

Далі у ході дослідження було з'ясовано з якою метою сучасні підлітки користуються тими чи іншими електронними пристроями. У табл. 2.3. представлені показники часу у відсотковому співвідношенні, який досліджувані витрачають на користування мережею Інтернет.

*Таблиця 2.3.*

Кількісне співвідношення часу витраченого на користування Інтернетом

| **% (часу)** | **%** |
|---|---|
| 0 - 25 | 27,9 |
| 26 - 50 | 29,4 |
| 51 - 75 | 24,3 |
| 76 - 100 | 18,4 |
| Всього | 100,0 |

У табл. 2.3. видно, що близько 30% респондентів користуються мережею Інтернет від 26 до 50 % усього часу, який вони проводять з гаджетами. А для 18,4 % – це майже весь час, який вони виокремлюють для користування електронними пристроями. Як правило, підлітки відвідують соціальні мережі, переглядають різні відео, діляться фотографіями з однолітками.

*Таблиця 2.4.*

Кількісне співвідношення часу витраченого на комп'ютерні ігри(онлайн ігри, ігри на смартфоні)

| **% (часу)** | **%(респонденті** |
|---|---|
| 0 - 25 | 76,8 |
| 26 - 50 | 12,1 |
| 51 - 75 | 5,2 |
| 76 - 90 | 5,9 |
| 90 - 100 | 0 |
| Всього | 100,0 |

Комп'ютерні та онлайн ігри є популярним заняттям сучасних підлітків. Водночас, згідно досліджень, комп'ютерна залежність та Інтернет-залежність може бути пов'язана із переживанням самотності [206]. Отже, було з'ясовано, яка кількість досліджуваних витрачає час на комп'ютерні, онлайн- ігри та різні ігри на смартфоні. У табл. 2.4. представлені отримані результати.

Як показано у табл. 2.4., більшість респондентів витрачають до 25 % часу на різні ігри. В той же час, близько 6 % проводять за іграми від 76 до 90 % часу, коли користуються гаджетами.

Користуватися комп'ютером та смартфоном можна не тільки для розваг і спілкування, а й для навчання. У табл. 2.5. представлені дані щодо частоти використання підлітками комп'ютерних технологій з метою навчання.

*Таблиця 2.5.*

Кількісне співвідношення часу витраченого на навчання з використанням комп'ютеру або Інтернету

| **% (часу)** | **%** |
|---|---|
| 0 - 25 | 56,3 |
| 26 - 50 | 36 |
| 51 - 75 | 5,1 |
| 76 - 90 | 2,6 |
| 91 - 100 | 0 |
| Всього | 100,0 |

У результаті опитування було з'ясовано, що 56,3% респондентів користуються гаджетами для навчання до 25% часу. Як показано у табл. 2.5., незначна частина досліджуваних користуються Інтернетом та комп'ютером для навчання. Більша частина опитаних витрачає цей час для розваг та віртуального спілкування.

*Таблиця 2.6.*

Кількісне співвідношення участі респондентів у шкільних заходах

| **Частота** | **%** |
|---|---|
| Не бере участі | 22,8 |
| Рідко | 27,6 |
| Іноді | 24,6 |
| Майже завжди | 21,0 |
| Завжди | 4 |
| Всього | 100,0 |

Як відомо, шкільне життя передбачає окрім уроків, різноманітні події та заходи. У табл. 2.6. наведені дані щодо частоти участі досліджуваних у різних заходах, які відбуваються в їх навчальних закладах.

Як виявилося, близько 23 % опитаних підлітків взагалі не беруть участі у шкільних заходах. А 27,6 % зазначили, що рідко долучаються до шкільних подій. Таким чином, можемо констатувати, що значна частина учнів з тих чи інших причин залишаються осторонь подій, які проводяться у школах. Враховуючи результати теоретичного аналізу, можемо припустити, що така ситуація виникає через те, що підліткам не цікаво брати участь у тих заходах,

які проводяться у школі. Окрім того, частина підлітків можуть соромитися долучатися до шкільних подій через невпевненість у собі, непорозуміння з однокласниками або педагогічним колективом. Часто у навчальних закладах складається така ситуація, коли є «активні» учні, які долучаються майже до всіх заходів, тоді як інших – взагалі не заохочують до активної участі у житті школи.

Слід зазначити, що більшість респондентів мали досвід завершення дружніх стосунків з другом або друзями. На рис. 2.1 показано розподіл відповідей щодо досвіду завершення дружніх стосунків підлітків впродовж останніх трьох років.

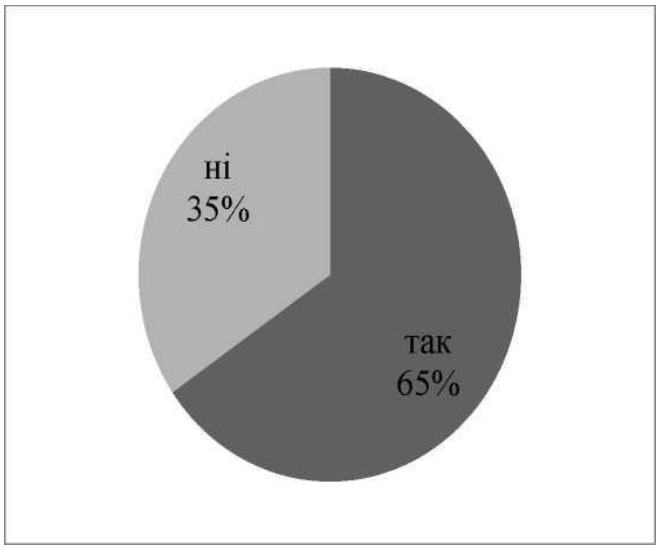



Рис. 2.1. Відсоткове співвідношення відповідей щодо завершення дружніх стосунків впродовж останніх 3-х років

Таким чином, завершення дружніх стосунків є поширеним явищем у підлітковому віці. Досліджувані можуть по-різному переживати ситуацію втрати друзів, оскільки спілкування є важливою складовою життя підлітків. Далі перевірялася гіпотеза, чи пов'язане завершення дружніх стосунків з переживанням самотності у підлітковий період.

*Таблиця 2.7.*

Характеристика досліджуваних за показниками самотності

| **Назва шкали/субшкали** | **Рівень** | | |
|---|---|---|---|
| | **низький** | **середній** | **високий** |
| | **%** | **%** | **%** |
| Загальне переживання самотності | 58,1 | 37,9 | 4 |
| Ізоляція | 55,1 | 37,9 | 7 |

| | | | |
|---|---|---|---|
| Самовідчуття | 58,8 | 35,7 | 5,5 |
| Відчуження | 55,1 | 38,6 | 6,3 |
| Залежність від спілкування | 7,7 | 72,1 | 20,2 |
| Дисфорія самотності | 13,2 | 71 | 15, |
| Самотність як проблема | 11,4 | 17,7 | 16, |
| Потреба в компанії | 12,5 | 62,5 | 25 |
| Позитивна самотність | 33,5 | 57 | 9,6 |
| Радість усамітнення | 27,9 | 62,9 | 9,2 |
| Ресурс усамітнення | 25,4 | 65,4 | 9,2 |

Для визначення психологічних особливостей переживання самотності у підлітковому віці було застосовано методику «Диференційний опитувальник переживання самотності» (ДОПС) та отримано наступні результати. Так, значна частина досліджуваних продемонструвала низький рівень ізоляції (55,1%), самовідчуття (58,8%) та відчуження (55,1%). Дисфорія самотності виражена на середньому рівні у 71% респондентів та високому рівні у 15,8%.

Самотність як проблема характерна для 71,7% на середньому та для 16,9% на високому рівнях. Потреба у компанії сильно виражена у 25% підлітків. Середні показники за шкалою «радість усамітнення» мають 62,9%. Ресурс усамітнення на середньому рівні виявлено у 65,4% досліджуваних. Ще 9,2% опитаних респондентів продемонстрували високі показники радості та ресурсу усамітнення. Результати за шкалами та субшкалам опитувальника представлені у табл. 2.7.

З табл. 2.7. видно, що більше половини досліджуваних (58,1%) мають низький загальний рівень переживання самотності. Позитивна самотність виражена на середньому рівні у 57% підлітків, а на високому тільки у 9,6%. Значна частина опитуваних має середні показники за шкалою «залежність від спілкування» (72,1%). У 20,2% виявлено високі показники за цією шкалою. Також можна побачити, що значна частина підлітків продемонструвала низькі значення за такими субшкалами: ізоляція (55,1%), самовідчуття (58,8%) та відчуження (55,1%). Дисфорія самотності, тобто наявність негативних почуттів, що пов’язані з переживанням самотності, виражена на середньому рівні у 71% досліджуваних, а високий рівень спостерігається у 15,8%. Показник за шкалою «самотність як проблема» відображає негативну оцінку самотності

респондентами та виражений на середньому рівні у 71,7% респондентів, а на високому - у 16,9% досліджуваних. Шкала «потреба в компанії» вказує на уявлення підлітків про власну потребу у спілкуванні, за цією шкалою високі показники було виявлено у 25% респондентів. За субшкалою «радість усамітнення» середні значення спстерігаються у 62,9% підлітків. Середній рівень ресурсу усамітнення продемонстрували 65,4% респондентів, а також у 9,2% було виявлено високі показники радості та ресурсу усамітнення.

Насамперед варто розглянути статеві особливості переживання самотності. Згідно отриманих результатів, суттєві відмінності між хлопцями та дівчатами наявні за такими змінними: самовідчуття, дисфорія самотності, радість усамітнення, ресурс усамітнення та позитивна самотність.

За допомогою методики «Емоційна самосвідомість» було виміряно такі змінні: диференціація емоцій, вираження емоцій, емпатія, управління емоціями, прийняття відповідальності за власні емоції. Слід звернути увагу, що 27,6% мають низькі показники за шкалою «вираження емоцій», також виявлено низькі значення за шкалами «управління емоціями» для 38,2% та «прийняття відповідальності» для 26,5% респондентів. Натомість, 71,7% досліджуваних продемонстрували високий рівень емпатії.

*Таблиця 2.8.*

Показники за методикою «Емоційна самосвідомість»

| **Назва шкали/субшкали** | % |
|---|---|
| Диференціація емоцій | 28.3 |
| Вираження емоцій | 27.6 |
| Емпатія | 71.7 |
| Управління емоціями | 38.2 |
| Прийняття відповідальності за емоції | 26.5 |

Було припущено, що переживання самотності у підлітків може виникати через їх незадоволеність певними аспектами життєдіяльності. Тому було

проаналізовано відповіді досліджуваних щодо міри їх задоволеності різними сторонами життя, зокрема – шкільного.

Розроблена анкета, дозволила визначити рівень задоволеності підлітків власним життям, та, зокрема, умовами навчання. Слід звернути увагу, що частина досліджуваних висловила незадоволеність певними аспектами життя. Так, 26,2% опитаних відповіли, що «скоріше не задоволені» своєю освітою, а 7,6% відповіли, що «повністю не задоволені». Крім того, 20,5% досліджуваних зазначили, що «скоріше не задоволені» змістом навчальної діяльності в цілому. Умовами навчання «скоріше не задоволені» 14,9%, а «повністю не задоволені» – 5,7% підлітків. Своїм способом життя «скоріше не задоволені» – 14,6%, а «повністю не задоволені» – 4,1%. Слід звернути увагу, що на ряд питань значна частина підлітків відповідала «складно сказати».

У табл. 2.9. представлено результати опитування підлітків відносно того, наскільки вони задоволені власним життям.

*Таблиця 2.9.*

Розподіл відповідей досліджуваних щодо задоволеності різними аспектами життя (у %)

| **Позиція** | **Повністю не задов.** | **Скоріше не задов.** | **Складно сказа** | **Скоріше задов** | **Повністю задов.** |
|---|---|---|---|---|---|
| Освіта | 9,9 | 25 | 26,1 | 30,5 | 8,5 |
| Взаємини з однокласниками | 3,7 | 10,7 | 11 | 40,4 | 34,2 |
| Взаємини зі шкільною адмін. | 2,2 | 4,8 | 28,7 | 40,1 | 24,3 |
| Взаємини з вчителями | 2,9 | 6,6 | 24,3 | 44,9 | 21,3 |
| Зміст навчальної діяльності | 4 | 18 | 28,7 | 33,5 | 15,8 |
| Умови навчання | 5,1 | 12,5 | 23,5 | 31,6 | 27,2 |
| Взаємини з друзями, | 4,4 | 4,4 | 5,5 | 31,6 | 54 |
| Проведення вільного часу | 3,7 | 8,8 | 9,9 | 35,7 | 41,9 |
| Проведення | 6,6 | 4 | 7,4 | 23,9 | 58,1 |
| Спосіб життя | 5,1 | 13,6 | 18,8 | 33,5 | 29 |

Отримані результати щодо задоволеності підлітків різними аспектами їх життя вказують на необхідність покращення умов освітнього середовища у закладах середньої освіти. Проблемне поле склали такі показники, як: задоволеність освітою (3,03); задоволеність змістом навчальної діяльності (3,39); задоволеність умовами навчання (3,63) та задоволеність способом життя (3,68). Так, значна частина підлітків висловили незадоволення умовами навчання та тим рівнем знань, які вони отримують у навчальних закладах. Окрім того, частина підлітків не задоволені власним способом життя. Оскілки незадоволеність впливає на психічний стан підлітків та може бути причиною переживання самотності, виникає необхідність пошуку способів підвищення рівня задоволеності підлітків. Це, у свою чергу, сприятиме профілактиці самотності у підлітковому віці.

За методикою Дембо-Рубінштейн визначено рівень самооцінки досліджуваних. Дані представлені у табл. 2.10

*Таблиця 2.10.*

Розподіл досліджуваних за рівнем самооцінки (у %)

| **Шкала** | **Рівень** | % |
|---|---|---|
| Розум | низький | 25,2 |
| | середній | 26,8 |
| | високий | 48 |
| Характер | низький | 17,9 |
| | середній | 30,1 |
| | високий | 52 |
| Авторитет серед однолітків | низький | 28,5 |
| | середній | 26,0 |
| | високий | 45,5 |
| Щастя | низький | 24,4 |
| | середній | 18,7 |
| | високий | 56,9 |
| Зовнішність | низький | 35,0 |
| | середній | 19,5 |
| | високий | 45,5 |
| Впевненість у собі | низький | 35,8 |
| | середній | 22,8 |
| | високий | 41,5 |

Як видно з табл. 2.10, частина респондентів низько оцінила себе відповідно до запропонованих позицій. Так, найбільший відсоток низьких показників спостерігаємо за шкалами «зовнішність» (30,9%), «впевненість у собі» (26,1%), «авторитет серед однолітків» (25,7%), «розум» (25,2%).

Дані отримані за допомогою методики діагностики самооцінки розкривають особливості ставлення підлітків до себе. Слід зазначити, що досліджені особливості самооцінки потрібно враховувати під час планування та здійснення практичної роботи. Психологу слід приділити значну увагу процесу формування у підлітків адекватної самооцінки, а також допомогти їм побачити сильні сторони власного характеру та повірити у свої сили. Це, у свою чергу, допоможе підліткам у подальшому навчанні та особистісному розвитку.

Здійснений аналіз даних, дозволяє охарактеризувати типологію досліджуваних підлітків відносно специфіки переживання самотності.

Конструктивно – уникаючий тип, властиве загальне переживання самотності нижче середнього рівня, що вказує на відсутність болісного переживання самотності. Представники цього типу не вважають себе самотніми і мають достатньо спілкування, дружньої підтримки.

Залежність від спілкування на середньому рівні демонструє прагнення до спілкування, порозуміння з іншими людьми. Низька позитивна самотність вказує на невміння підлітків знаходити ресурс та відчувати позитивні емоції у ситуаціях усамітнення. Окрім того, такому типу властива схильність брати активну участь у подіях, що відбуваються навколо. Такі підлітки спрямовані на пошукову активність, відкриті до нового досвіду, вважають, що самі впливають на власне життя та обирають свій шлях, а також схильні діяти у ситуаціях невизначеності й робити висновки з отриманого досвіду. Середній рівень життєстійкості та самооцінка вище середнього рівня відображає існуючу систему уявлень підлітків про себе та світ, що допомагає їм впоратися зі складними ситуаціями. Підліткам характерна впевненість у власних силах, усвідомлення сильних сторін власного характеру.

Отримані результати вказують на те, що ця група досліджуваних уникає самотності або самостійно долає стан самотності внаслідок встановлення соціальних контактів.

Конструктивний тип – підліткам властиві показники загального переживання самотності на рівні нижче середнього та низькі значенням залежності від спілкування. Позитивна самотність на рівні вище середнього. У цій групі спостерігаються найвищі показники радості усамітнення. Їм не характерне болісне переживання самотності, вони без труднощів можуть бути наодинці та не мають упереджень щодо ситуацій самотності й самотніх людей. Більш того, представники цієї групи свідомо прагнуть усамітнення, відчувають позитивні емоції та творчо використовують час, проведений із самим собою. Включеність і контроль виражені на рівні нижче середнього, що вказує на те, що підлітків певною мірою задовольняє власний спосіб життя. Вони здатні діяти самостійно, однак у певних ситуаціях можуть проявляти пасивність та байдужість. Прийняття ризику на низькому рівні свідчить про прагнення до комфорту та безпеки, що часом стає перешкодою для особистісного розвитку. Життєстійкість на рівні нижче середнього вказує на наявність системи уявлень, яка допомагає долати складні та стресові ситуації. Однак, підлітки не завжди можуть самостійно впоратися з труднощами і потребують допомоги. Самооцінка підлітків виражена на середньому рівні. Таким чином, можна сказати, що цій групі досліджуваних властива «контруктивна самотність».

Помірно – деструкивний тип – характеризується середнім рівнем загальної самотності, показниками залежності від спілкування вище середнього та позитивною самотністю нижче середнього рівня. Цим підліткам знайоме переживання самотності. Так, часом вони відчувають нестачу спілкування або наявні соціальні зв’язки є недостатньо міцними, бракує дружнього спілкування. Час проведений наодинці може викликати радість та інші позитивні емоції, однак підлітки часто не вміють використовувати його як ресурс для саморозвитку. Низькі показники включеності говорять про почуття відстороненості від подій, які відбуваються навколо. Низькі значення контролю

та прийняття ризику відображають наявну безпорадність щодо власного життя, подолання труднощів, прагнення до комфорту та безпеки. Слабкий розвиток компонентів включеності, контролю та життєстійкості обумовлюють низький рівень життєстійкості. Рівень самооцінки – середній.

Змішаний тип – підліткам властиві високі та вище середнього рівня показники загального переживання самотності, що вказують на актуальне та болісне переживання самотності. У цій групі спостерігаються найбільш високі показники ізоляції, самовідчуття та відчуження. Досліджуваним властиве почуття нестачі емоційної близькості та контактів з людьми, усвідомлення себе як самотніх. Залежність від спілкування на середньому рівні вказує на прагнення до спілкування, встановлення контакту з іншими людьми та ставлення до самотності як до негативного явища. Позитивна самотність вище середнього означає наявність вміння проводити час наодинці з користю. Слід звернути увагу, що у цієї групи підлітків найвищі показники ресурсу усамітнення. Таким чином, навіть болісно сприймаючи самотність, вони здатні творити, продуктивно проводити час на самоті. Слабкий розвиток трьох компонентів життєстійкості: включеності, контролю і прийняття ризику, відображають пасивне ставлення до власного життя та оточуючої дійсності. Підлітки відчувають власну безпорадність перед труднощами, прагнуть спокою та комфорту, не вірять у власні сили, усвідомлюють свою непричетність до подій, які відбуваються навколо. Низька самооцінка демонструє невпевненість у собі та недооцінку своїх можливостей і вмінь. Ці підлітки потребують психологічної підтримки, оскільки переживання самотності, невпевненість у собі, нестача дружньої спілкування завдають страждань, з якими їм складно впоратися самостійно.

Результати емпіричного дослідження дозволяють зробити наступні висновки.

Значній частині підлітків властиве переживання самотності. Так, у 37,9% опитаних спостерігається середній рівень загального переживання самотності, високий – у 4% та низький – у 58,1%. Більшість досліджуваних мають середній

рівень залежності від спілкування (72,1%), високий рівень властивий 20,2%. Позитивна самотність на високому рівні виражена у 9,6% досліджуваних, середній рівень мають 57%. З'ясовано, що половина підлітків (50,7%) мають низький рівень життєстійкості. В той же час, 71,7% досліджуваних продемонстрували розвиток емпатії на високому рівні.

Виявлено, що ситуація завершення дружніх стосунків є поширеним явищем серед підлітків. Близько 65% респондентів підтвердили, що їх дружні стосунки припинили своє існування. Також з'ясовано, що показники ізоляції, самовідчуття, відчуження та загального переживання самотності є значимо вищими у тих досліджуваних, які підтвердили втрату друзів.

Підтверджено, що переживання самотності у підлітковому віці може обумовлюватися різними чинниками. Зокрема, індивідуально – психологічними, соціально-демографічними та соціальними. З'ясовано, що загальне переживання самотності пов'язане з такими індивідуально – психологічними чинниками як задоволеність взаєминами з друзями, рівень життєстійкості, рівень самооцінки, задоволеність взаєминами з однокласниками, задоволеність проведенням канікул, задоволеність своїм способом життя, задоволеність проведенням вільного часу, прийняття відповідальності за свої емоції, вираження емоцій, задоволеність освітою, задоволеність змістом навчальної діяльності, задоволеність умовами навчання, та рівень розвитку емпатії. У якості соціального чинника самотності виступає ситуація завершення дружніх стосунків. На підліткову самотність також мають вплив наступні чинники, які пов'язані з освітньою соціалізацію: час на спілкування з однокласниками у школі та частота участі у шкільних заходах.

Виокремлено чотири типи підлітків відносно специфіки характеристик переживання та ставлення до самотності: 1) конструктивно – уникаючий – ті, яким властиве загальне переживанням самотності, що нижче середнього рівня, середній рівень залежності від спілкування та низька позитивна самотність. Це проявляється в уникненні самотності або самостійному доланні стану самотності внаслідок встановлення соціальних контактів; 2) конструктивний –

ті, які мають показники загального переживання самотності на рівні нижче середнього, низький рівень залежності від спілкування та вище середнього рівень позитивної самотності. У цих підлітків найвищі показники радості усамітнення, життєстійкість – нижче середнього рівня та середній рівень самооцінки. Вони продуктивно використовують ситуації усамітнення при відсутності болісного переживання самотності; 3) помірно – деструктивний – ті, які характеризуються середніми значеннями загального переживання самотності, показниками залежності від спілкування вище середнього та позитивною самотністю нижче середнього рівня, слабким розвитком життєстійкості та самооцінкою, яка нижче середнього рівня. Вони сприймають самотність як неприємний стан та не схильні конструктивно проводити час на самоті; 4) змішаний – ті, які мають високі або підвищені показники загального переживання самотності, залежність від спілкування на середньому рівні. Позитивна самотність виражена на середньому рівні. Їм властивий слабкий рівень життєстійкості та самооцінки. Ці підлітки страждають від самотності та шукають способи подолання цього стану.

## 2.3. Напрями психологічної профілактики деструктивних проявів самотності у підлітків у закладі освіти

Психологічна профілактика деструктивних проявів самотності у підлітків у закладі освіти є важливим напрямом діяльності практичного психолога, оскільки саме освітнє середовище виступає одним із провідних контекстів соціалізації особистості в підлітковому віці. Самотність, за відсутності своєчасної психологічної підтримки, може набувати хронічного характеру та проявлятися у формі емоційної ізоляції, підвищеної тривожності, зниження самооцінки, агресивної або уникаючої поведінки, що негативно впливає як на психічне благополуччя підлітка, так і на його навчальну діяльність та міжособистісні стосунки. У зв’язку з цим профілактична робота має бути спрямована не лише на зменшення інтенсивності негативних переживань, а й

на створення умов для формування у підлітків стійких соціальних зв’язків та відчуття психологічної залученості до шкільного життя.

Провідним завданням психологічної профілактики є запобігання розвитку деструктивних форм переживання самотності шляхом цілеспрямованого впливу на особистісні та соціально-психологічні чинники, що сприяють її виникненню. Особлива увага має приділятися розвитку емоційної компетентності підлітків, формуванню навичок саморегуляції, адекватного вираження почуттів та конструктивної взаємодії з однолітками і дорослими. Водночас профілактична діяльність у закладі освіти передбачає роботу з педагогічним колективом і батьками, спрямовану на підвищення чутливості до емоційних станів підлітків та усвідомлення ролі підтримувального середовища у зниженні ризику соціальної ізоляції.

Ефективна психологічна профілактика деструктивних проявів самотності має носити системний характер і реалізовуватися у межах освітнього простору як цілісного соціально-психологічного середовища. Вона передбачає поєднання індивідуальних і групових форм роботи, інтеграцію профілактичних заходів у навчальний і виховний процес, а також створення умов для активної участі підлітків у соціально значущій діяльності. Такий підхід дозволяє не лише зменшувати негативні наслідки самотності, але й сприяє особистісному розвитку підлітків, формуванню позитивного «Я-образу» та відчуття приналежності до шкільної спільноти.

Важливу роль у реалізації психологічної профілактики деструктивних проявів самотності у підлітків відіграє діяльність практичного психолога закладу освіти, який виступає координатором профілактичної роботи та посередником між усіма суб’єктами освітнього процесу. Основним завданням психолога є своєчасне виявлення підлітків групи ризику, у яких переживання самотності набуває стійкого або хронічного характеру, а також створення умов для зниження емоційної напруги та формування почуття психологічної безпеки. Профілактична робота повинна будуватися на принципах системності,

наступності та комплексності, що передбачає узгоджені дії психолога, педагогів і батьків.

Значущим напрямом профілактики є формування у підлітків усвідомленого ставлення до власних емоційних станів. Підлітковий вік характеризується підвищеною емоційною чутливістю, нестабільністю самооцінки та потребою у соціальному визнанні, що робить переживання самотності особливо інтенсивним. У цьому контексті психологічна профілактика має бути спрямована на розвиток навичок емоційної рефлексії, розпізнавання та вербалізації власних почуттів, що дозволяє підліткам краще усвідомлювати причини внутрішнього дискомфорту та знаходити конструктивні способи його подолання.

Окрему увагу в межах профілактичної роботи доцільно приділяти формуванню позитивного образу «Я» та підтримці самоповаги підлітків. Негативне самосприйняття, відчуття власної непотрібності або соціальної неприйнятності посилюють переживання самотності та сприяють розвитку деструктивних поведінкових реакцій. Психологічні заходи, спрямовані на усвідомлення особистісних ресурсів, сильних сторін та індивідуальних досягнень підлітків, сприяють зниженню рівня емоційної ізоляції та формуванню внутрішньої опори.

Таким чином, профілактична діяльність практичного психолога у закладі освіти повинна бути зорієнтована не лише на усунення негативних наслідків самотності, а й на розвиток особистісних ресурсів підлітків, що забезпечує умови для їхньої успішної соціалізації та психологічного благополуччя.

Важливим напрямом психологічної профілактики деструктивних проявів самотності у підлітків є робота на рівні учнівського колективу, оскільки саме міжособистісні взаємини з ровесниками виступають провідним чинником емоційного благополуччя у підлітковому віці. Недостатня інтегрованість у групу, відчуття неприйняття або соціального відторгнення істотно посилюють переживання самотності та можуть сприяти формуванню стійких негативних емоційних станів. У цьому контексті профілактична діяльність має бути

спрямована на створення сприятливого соціально-психологічного клімату в учнівському колективі та розвиток культури підтримувальної взаємодії.

Психологічна профілактика на груповому рівні передбачає формування у підлітків навичок ефективної комунікації, співпраці та взаєморозуміння. Розвиток здатності слухати іншого, приймати відмінності, конструктивно вирішувати конфлікти знижує ризик соціальної ізоляції окремих членів колективу та сприяє формуванню почуття приналежності до групи. Особливу увагу доцільно приділяти профілактиці міжособистісних конфліктів і явищ соціального виключення, які часто виступають фоном для посилення самотності у підлітків.

Ефективним засобом профілактики є організація групових форм роботи, що стимулюють спільну діяльність і позитивну взаємодію між учнями. Участь у колективних навчальних, творчих або соціально значущих проєктах створює умови для налагодження міжособистісних контактів, підвищує соціальний статус підлітків у групі та сприяє переживанню власної значущості. У процесі такої взаємодії підлітки отримують досвід підтримки та співробітництва, що зменшує інтенсивність переживання самотності.

Таким чином, психологічна профілактика деструктивних проявів самотності на рівні учнівського колективу спрямована на розвиток соціальної згуртованості, формування позитивних міжособистісних відносин і створення безпечного емоційного простору. Реалізація цього напряму дозволяє не лише знижувати рівень самотності окремих підлітків, але й підвищувати загальний рівень психологічного благополуччя шкільної спільноти.

Ще одним напрямом психологічної профілактики деструктивних проявів самотності у підлітків у закладі освіти є системна робота з педагогічним колективом, оскільки вчитель виступає значущою фігурою соціалізації та емоційної підтримки учнів. Особливості педагогічної взаємодії, стиль спілкування та рівень психологічної чутливості педагогів безпосередньо впливають на переживання підлітками прийняття або відчуження в освітньому середовищі. Недостатня увага до емоційного стану учнів може сприяти

посиленню відчуття самотності, тоді як підтримувальна педагогічна позиція виконує захисну функцію.

Профілактична робота з педагогами передбачає підвищення їх психологічної компетентності щодо вікових особливостей підлітків і специфіки переживання самотності у цей період. Усвідомлення того, що зовнішня замкненість, зниження навчальної мотивації або проблемна поведінка можуть бути проявами внутрішнього почуття ізольованості, дозволяє педагогам своєчасно реагувати на сигнали емоційного неблагополуччя. Важливим аспектом є формування у вчителів уміння створювати атмосферу психологічної безпеки та довіри на уроці.

Ефективна профілактика також пов’язана з розвитком емпатійного стилю педагогічного спілкування, орієнтованого на підтримку, прийняття та повагу до особистості підлітка. Позитивне підкріплення, справедливе ставлення та залучення учнів до активної участі в освітньому процесі сприяють формуванню почуття значущості й зменшенню емоційної відстороненості. За таких умов освітній простір набуває не лише навчальної, а й психологічно підтримувальної функції.

Отже, залучення педагогічного колективу до реалізації профілактичних заходів є необхідною умовою запобігання деструктивним проявам самотності у підлітків. Узгоджені дії педагогів і психологічної служби закладу освіти створюють цілісну систему підтримки, що сприяє емоційному благополуччю та соціальній інтеграції учнів.

Не менш важливим напрямом психологічної профілактики деструктивних проявів самотності у підлітків у закладі освіти є формування та підтримка системи соціальної взаємодії в учнівському середовищі. Після залучення педагогічного колективу та родини до профілактичної роботи логічно звернутися до потенціалу міжособистісних стосунків однолітків, оскільки саме вони в підлітковому віці набувають провідного значення у структурі соціальних контактів. Для підлітка група ровесників виступає простором самоствердження, перевірки власної значущості та джерелом емоційної підтримки, а дефіцит

прийняття в цьому середовищі часто стає чинником поглиблення переживання самотності.

Психологічна профілактика в освітньому середовищі має бути спрямована на створення умов, за яких підліток відчуває себе включеним у групові процеси та значущим для інших. Йдеться не лише про організацію спільної діяльності, а й про цілеспрямоване формування культури взаємної підтримки, толерантності та емпатійного ставлення між учнями. Дослідження свідчать, що наявність хоча б одного стабільного, емоційно значущого контакту з ровесником істотно знижує інтенсивність переживання самотності та запобігає його переходу в хронічну форму.

Особливої уваги потребують підлітки з низьким соціальним статусом у групі, схильні до ізоляції або відторгнення. У таких випадках профілактична робота має поєднувати індивідуальну психологічну підтримку з груповими формами взаємодії, що сприяють позитивному досвіду спілкування. Створення безпечного психологічного клімату в класі дозволяє зменшити рівень соціальної тривожності, підвищити відкритість у взаєминах та сприяє поступовому зниженню відчуття самотності. Це, у свою чергу, підводить до необхідності аналізу ролі шкільної психологічної служби у системній профілактиці емоційного неблагополуччя підлітків.

Логічним продовженням попередніх напрямів профілактики є формування в учнів навичок саморегуляції та розвитку особистісних стратегій подолання самотності. Підлітки, які навчилися усвідомлювати власні емоції та шукати конструктивні способи реагування на відчуття ізоляції, менше схильні до деструктивних проявів, таких як уникнення соціальної взаємодії чи негативна поведінка. У цьому контексті важливе значення мають групові психологічні вправи та тренінги, що проводяться у класах або малих групах, де підлітки можуть навчитися відкрито виражати свої почуття, розвивати емпатію і практикувати соціальні навички.

Особливо ефективним є поєднання індивідуальної підтримки та колективних заходів, що дозволяє підліткам відчути себе частиною групи,

сформувати почуття значущості і соціальної підтримки. Дослідження свідчать, що наявність хоча б одного стабільного контакту з ровесником або педагогом істотно знижує рівень переживання самотності. Таким чином, профілактична робота повинна включати систематичну роботу з формування взаємопідтримки серед учнів, стимулювання ініціативи у групових завданнях та участі у спільних проектах, що сприяє соціальній інтеграції.

Важливим компонентом є робота над розвитком у підлітків когнітивних стратегій подолання самотності, що передбачає навчання способам перефокусування уваги, планування соціальної взаємодії, усвідомленому вибору ресурсів підтримки. Підлітки, які володіють такими навичками, менш схильні до емоційної імпульсивності та соціальної ізоляції, що дозволяє ефективно знижувати ризик хронізації самотності. Крім того, системне впровадження подібних заходів створює природний міст до інтеграції роботи шкільної психологічної служби, яка координує діяльність педагогів, батьків і самих підлітків, забезпечуючи цілісну профілактичну стратегію.

Профілактична робота з підлітками не може обмежуватися лише взаємодією з однолітками та педагогами; важливим компонентом є системна участь шкільної психологічної служби, яка виступає координатором і експертом у створенні цілісної системи підтримки емоційного благополуччя. Психологи закладів освіти забезпечують діагностику емоційного стану учнів, організовують індивідуальні та групові консультації, проводять тренінги з розвитку соціальних і комунікативних навичок, що сприяють зниженню переживання самотності. Системність та комплексність дій психологічної служби дозволяє інтегрувати сімейні, педагогічні та групові заходи, формуючи єдине поле профілактики.

Особливо ефективним є застосування превентивних програм, що поєднують навчальні та соціально-психологічні компоненти. Наприклад, організація тренінгів на розвиток емпатії, навичок активного слухання, командної взаємодії та саморегуляції дає змогу підліткам навчитися конструктивно реагувати на соціальні конфлікти, уникати ізоляції і посилювати

власні ресурси психологічної стійкості. Профілактика через розвиток навичок саморефлексії сприяє усвідомленому сприйняттю власних емоцій, формуванню конструктивних стратегій подолання самотності та підвищенню соціальної компетентності учнів.

Узгодженість дій психолога з педагогами та батьками дозволяє забезпечити **цілісну систему підтримки**, у якій кожен компонент освітнього та соціального середовища взаємодіє для мінімізації деструктивних проявів самотності. Така інтеграція сприяє створенню атмосфери безпеки, прийняття та взаємоповаги, що особливо важливо для підлітків із низьким рівнем соціальної інтеграції. Комплексна профілактична робота сприяє не лише зниженню інтенсивності переживання самотності, а й розвитку внутрішніх ресурсів підлітків, їх здатності до саморегуляції та адаптивного соціального функціонування.

Таким чином, реалізація профілактичних заходів у закладі освіти має носити системний, багаторівневий характер: взаємодія з однолітками, педагогами, батьками та участь психологічної служби створює цілісну мережу соціально-психологічної підтримки. Цей підхід забезпечує формування сприятливого середовища для розвитку емоційної стійкості підлітків, підготовку їх до конструктивної взаємодії у соціальному середовищі та служить логічним завершенням аналізу напрямів профілактики деструктивних проявів самотності, водночас плавно підводячи до обговорення концептуальних моделей і методів подальшого дослідження даної проблеми.

# ВИСНОВКИ

У роботі здійснено узагальнення теоретичних та емпіричних результатів дослідження переживання самотності підлітками в умовах освітньої соціалізації, що дає підстави зробити наступні висновки.

1. Самотність є психічним станом людини, що відображає переживання своєї окремості, суб'єктивної неможливості або небажання відчувати адекватний відгук, прийняття та визнання себе іншими людьми. Переживання самотності може мати як деструктивний, так і конструктивний вплив на особистість. У більшості психологічних досліджень самотність розглядається як проблема. Переживання самотності вперше інтенсивно проявляється у підлітковому віці та може супроводжуватися втратою самоповаги, аутосимпатії, зниженням рівня самооцінки, а також різними негативними емоційними станами. У результаті теоретичного аналізу з'ясовано такі основні підходи до трактування переживання самотності у підлітковому віці: переживання самотності є ситуаційним та поверховим явищем; є нормальним станом, може бути складним, але з часом проходить; є складним і болісним та може призводити до серйозних наслідків (виникнення глибокої самотності, адикції, самогубства); супроводжується сильними емоціями та почуттями і необхідне для особистісного зростання. Таким чином, переживання самотності у підлітковому віці є типовим та передбачає внутрішню роботу на когнітивному і емоційному рівнях, а також позначається на поведінці. Водночас, переживання самотності є важливим досвідом для підлітка та необхідним для його особистісного зростання.

2. Зібрані емпіричні дані свідчать про те, що 40% підлітків переживають самотність, яка виражена у них на середньому або високому рівнях. Підлітки часто демонтрували негативне уявлення про самотність та прагнення уникати ситуацій усамітнення, оскільки вони передбачають виникнення неприємних та болісних переживань. З'ясовано, що загальне переживання самотності сильніше у досліджуваних, дружні стосунки яких завершилися впродовж останніх 3-х років їх життя.

3. Характерними особливостями вікової динаміки переживання самотності у підлітків є такі: у 14 років - самотність здебільшого сприймається як проблема; у 15 років - самотність сприймається більш терпимо та підвищується рівень позитивної самотності; у 16 років - зберігаються виявлені тенденції. Отже, у віці 15-16 років відбувається розвиток новоутворень юнацького віку, що полягають у потребі в приватності та усамітненні задля розвитку рефлексії, самовизначення, побудови життєвих планів та світогляду. Переживання самотності у підлітковому віці обумовлюється впливом таких індивідуально-психологічних чинників як низький рівень життєстійкості, самооцінки, низький рівень розвитку емпатії, вираження емоцій, прийняття відповідальності за власні емоції. Соціальний чинник самотності - завершення дружніх стосунків. Існують взаємозв'язки між показниками самотності, індивідуально - психологічними характеристиками підлітків та компонентами їхньої освітньої соціалізації: навчальним (невдоволеність освітою, умовами навчання та змістом навчальної діяльності), інтеракційним (незадоволеність взаєминами з друзями і однокласниками), середовищним (організацією вільного часу, незадоволеність від проведення канікул) та психологічно - освітнім (незадоволеність власним способом життя на тлі відсутності психологічної допомоги).

4. Встановлено чотири типи підлітків залежно від специфіки переживання ними самотності: а) підлітки, які уникають або успішно долають самотність шляхом встановлення соціальних контактів; б) підлітки, які не страждають від самотності та конструктивно проводить час на самоті; в) підлітки, які сприймають самотність як негативне явище, не вміють конструктивно проводити час на самоті та постійно шукають можливості для спілкування; г) підлітки, які усвідомлюють власну самотність, болісно її переживають та шукають способи подолання цього стану.

5. На основі результатів теоретичної, емпіричної та практичної роботи запропоновано рекомендації для шкільних психологів щодо профілактики деструктивних проявів самотності у підлітковому віці, а саме створено перелік

рекомендованих видів робіт психолога з учнями, їхніми батьками і педагогічним колективом.

# СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ


1. Арет А. Я. Психологія особистості : навч. посіб. Київ : Центр учбової літератури, 2019. 312 с.
2. Бех І. Д. Особистість у просторі духовного розвитку : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2018. 256 с.
3. Бодальов О. О. Психологія спілкування : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2017. 256 с.
4. Варій М. Й. Загальна психологія : підручник. Київ : Центр учбової літератури, 2019. 968 с.
5. Василюк Ф. Є. Психологія переживання : аналіз подолання критичних ситуацій. Київ : Либідь, 2018. 208 с.
6. Виготський Л. С. Мислення і мовлення. Київ : Основи, 2016. 352 с.
7. Гаврилюк Н. В. Психологія підліткового віку : навч. посіб. Київ : Каравела, 2020. 224 с.
8. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 2017. 376 с.
9. Дуткевич Т. В. Вікова та педагогічна психологія : навч. посіб. Київ : Центр учбової літератури, 2019. 400 с.
10. Журавльов В. О. Соціальна психологія : навч. посіб. Київ : Кондор, 2018. 288 с.
11. Загальна психологія / за ред. С. Д. Максименка. Київ : Центр учбової літератури, 2017. 464 с.
12. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії. Київ : Либідь, 2018. 608 с.
13. Кириленко Т. С. Психологія особистості : навч. посіб. Київ : Либідь, 2018. 320 с.
14. Ковальов Г. О. Психологія особистості підлітка : навч. посіб. Харків : Основа, 2020. 240 с.
15. Кокун О. М. Психологія життєвого шляху особистості. Київ : Либідь, 2019. 280 с.

16. Костюк Г. С. Вікова психологія : навч. посіб. Київ : Радянська школа, 2017. 384 с.
17. Кравченко О. О. Психологія соціалізації особистості. Київ : Каравела, 2020. 256 с.
18. Леонтьєв О. М. Діяльність. Свідомість. Особистість. Київ : Смолоскип, 2018. 352 с.
19. Максименко С. Д. Генеза здійснення особистості. Київ : КММ, 2017. 240 с.
20. Москалець В. П. Психологія особистості. Київ : Либідь, 2018. 416 с.
21. Орбан-Лембрик Л. М. Соціальна психологія : підручник. Київ : Либідь, 2019. 448 с.
22. Оржеховська В. М. Виховання особистості в умовах сучасної школи : монографія. Київ : Педагогічна думка, 2019. 280 с.
23. Павелків Р. В. Вікова психологія : підручник. Київ : Кондор, 2019. 576 с.
24. Психологія особистості : підручник / за ред. Ю. Л. Трофімова. Київ : Либідь, 2018. 560 с.
25. Рибалка В. В. Психологія розвитку особистості. Київ : ІЗМН, 2018. 368 с.
26. Рубінштейн С. Л. Основи загальної психології. Київ : Навчальна книга, 2017. 704 с.
27. Савчин М. В. Вікова психологія. Київ : Академвидав, 2019. 360 с.
28. Семиченко В. А. Психологія особистості. Київ : Академвидав, 2018. 352 с.
29. Сердюк Л. З. Психологія життєвого успіху особистості. Київ : КНТ, 2020. 300 с.
30. Слободчиков В. І. Психологія розвитку людини. Київ : Освіта, 2017. 400 с.
31. Титаренко Т. М. Життєвий світ особистості. Київ : Либідь, 2018. 320 с.
32. Токарева Н. М. Психологія підліткового віку. Київ : Центр учбової літератури, 2020. 256 с.

33. Фахрутдінова Л. Р. Психологічні особливості самотності підлітків : монографія. Львів : ЛНУ імені Івана Франка, 2021. 198 с.
34. Хілько М. Є. Вікова психологія : навч. посіб. Київ : Кондор, 2020. 268 с.
35. Цимбалюк І. М. Психологія спілкування. Київ : Професіонал, 2019. 304 с.
36. Яблонський А. І. Психологічна експертиза середньої освіти : монографія. Умань : Видавець «Сочінський М. М.», 2018. 346 с.
37. Bandura A. Social Learning Theory. Englewood Cliffs : Prentice Hall, 1977. 247 p.
38. Bandura, A. Adolescent development from an agentic perspective / ed. by F. Pajares and T. Urdan. *Self-efficacy beliefs of adolescents.* Vol. 5. Greenwich. CT information Age Publishing, 2006. P. 1 - 43.
39. Bandura, A. Evolution of social cognitive theory / ed. by K. G. Smith and M. A. Hitt. *Great minds in manegment.* Oxford : Oxford University Press, 2005. P. 9 - 35.
40. Baumeister R. F., Leary M. R. The need to belong. Psychological Bulletin. 1995. Vol. 117. P. 497–529.
41. Beck U., Beck-Grensheim E. Individualization: Institutionalized
42. Bell B. Emotional Loneliness and the Perceived Similarity of One's Ideas and Interests, Journal of Social Behavior and Personality № 2. 1993.
43. Bowlby J. Attachment and Loss. New York : Basic Books, 1982. 425 p.
44. ronfenbrenner U. Making Human Beings Human: Bioecological
45. Cacioppo J. T., Hawkley L. C. Perceived social isolation and cognition. Trends in Cognitive Sciences. 2009. №13. P. 447-454.
46. Cacioppo J. T., Hawkley L. C., Loneliness Matters: A Theoretical and Empirical Review of Consequences and Mechanisms. Annals of Behavioral Medicine. 2010. P. 218 - 227.
47. Cacioppo J. T., Patrick W. Loneliness: Human Nature and the Need for Social Connection. New York : Norton, 2008. 336 p.
48. Dahlberg K. The enigmatic phenomenon of loneliness. International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being. 2007. № 2. P. 195 - 207.

49. Derlega V. J., Margulis S. T. Why Lonoliness Occurs: the Interrelationship of Social-Psychological and Privacy Concepts. Loneliness. A Sourcebook of Current Theory, Research and Therapy / Ed. by L. A. Peplua, D. Perlman. N. Y., 1982. P. 152-166.
50. Eddi P. D. Loneliness: A discrepancy with the phenomenologica self. Doctoral Dissertation Adelphi College, 1961.
51. Erikson E. H. Identity: Youth and Crisis. New York : Norton, 2006. 336 p.
52. Erikson E. N. Childhood and society. NewYork: Norton, 1963.
53. Erikson E. N. Identity: Youth and crisis. New York: Norton, 1968.
54. Fromm E. Escape from freedom. Farrar & Rinehart. 1941. P. 257.
55. Fromm E. The Art of Loving. New York : Harper & Row, 2006. 160 p.
56. Fromm-Reichmann F. Loneliness. Psychiatry, 22, 1959. P. 1-15.
57. Hawkley L. C., Cacioppo J. T. Loneliness matters. Annals of Behavioral Medicine. 2010. Vol. 40. P. 218–227.
58. Heinrich L. M., Gullone E. Loneliness review. Clinical Psychology Review. 2006. Vol. 26. P. 695–718.
59. Horney K. The Neurotic Personality of Our Time. New York : Norton, 1999. 300 p.
60. Horowitz L. M., French R., Anderson C. A. The prototype of a lonely person. In L. Peplau and D. Perlman (Eds.). New York: Wiley. P. 183-205.
61. Individualism and its Social and Political Consequences, Sage, London 2002.
62. Larson R. W. The emergence of solitude as a constructive domain of experience in early adolescence. *Child Dev.* 1997. Feb. № 68(1). P 80-93.
63. Larson R. W. The Solitary Side of Life: An Examination of the Time People Spend Alone from Childhood to Old Age. *Developmental Review* № 1. 1990. P 155-183.
64. Maddi S. Hardiness: An operationalization of existential courage. *Journal of Humanistic Psychology.* V. 44. 2004. P. 279 - 298.
65. Maddi S., Khoshaba D. Resilience at work: How to succeed no matter what life throws at you. New York : American Management Association, 2005.

66. Marsia J. Identity adolescent psychology. New York, 1980.
67. Maslow A. Motivation and Personality. 2nd ed. New York: Harper and Row, 1970.
68. Maslow A. Motivation and Personality. New York : Harper, 2008. 320 p.
69. Mayer J. D., Salovey P., Caruso D. R. Emotion intelligence with the MSCETIV 2.0 // Emotion, 2003. - Vol. 3. - P. 97 - 105.
70. Mayer J. D., Salovey P., Caruso D. R. Emotion intelligence: science and myth. Cambriage, MA, 2004.
71. Mayer J. D., Salovey P., Caruso D. R. Emotion intelligence: theory, findings, and implication. *Psychol. Inq.* 2004. Vol. 15. № 3. P. 197 - 215.
72. Moustakas C.E. Portraits of loneliness and love. Englewood Cliffs. N.J.: Prentice-Hall, 1975.
73. Peplau L. A., Perlman D. Loneliness: A Sourcebook. New York : Wiley, 1982. 340 p.
74. Perlman, D., Peplau, L. A. Toward a Social Psychology of Loneliness / ed. byS. W. Duck og R. Gilmour, Personal relationships in disorder, Academic Press, London, 1981.
75. Perspectives on Human Development. 2005. 306 p.
76. Riesman D. Die einsame Masse. Hamburg: Rowolth rde 72/73, 1958.
77. Rogers C. On Becoming a Person. Boston : Houghton Mifflin, 2005. 420 p.
78. Russell D. W. Is loneliness the same as being alone? *The Journal of Psychology*. №1 (2). 2012. P. 7 - 22.
79. Slater P. The pursuit of loneliness: American culture at the breaking point. Boston: Beacon Press, 1976.
80. Solcava L., Sykora J. Relation between psychological Hardiness and Physiological Response. *Homeostasis inHealth & Disease.* Vol 36, № 1. Feb. 1995. P. 25-31.
81. Sullivan H. S. The Interpersonal Theory of Psychiatry. New York : Norton, 1999. 393 p.

82. Sullivan H. S. The interpersonal theory of psychiatry. New York: Norton, 1953.
83. The Erik Erikson Reader / ed. by H. Erikson, R. Coles. Norton and Company 2001. 514 p.
84. Weiss R. S. Loneliness: The Experience of Emotional and Social Isolation. Cambridge : MIT Press, 1973. 236 p.
85. Weiss R. S. Loneliness: The experience of emotional and social isolation. Cambridge, Mass., 1973. P. 17.
86. *Yalom I.* Existential Psychotherapy. United States :Basic Books, 1980. 544 p.
87. Young, J. E. Loneliness, Depression and Cognitive Therapy: Theory and Application / ed. byL. A. Peplau and D. Perlman. *Loneliness: A Sourcebook of Current Theory, Research and Therapy.* New York: Wiley, 1982. P. 1- 18.
88. Zhuravlova L., Kolomiiets T., Shmygliuk O. Psychological peculiarities of the interpersonal interaction in adolescence. *Науковий часопис НПУ імені МП Драгоманова. Серія Психологічні науки.* Т. 12. № 9 (54). Київ. С. 58 - 68.
89. Zilboorg G. Loneliness. *Atlantic Monthly.* January, 1938. P. 45 - 54.
90. Zimbardo P. G., Bonniwell I. Balancing One's Time Perspective in Pursuit of Optimal Functioning. Positive Psechology in Practice. Hoboken, NJ: Wiley,