ПРИВАТНИЙ ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД

«КИЇВСЬКИЙ МЕДИЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ»

Факультет фармації, психології та менеджменту

Кафедра психології

Кваліфікаційна робота магістра

на тему

«ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕЖИВАННЯ САМОТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ У РАННЬОМУ ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ»

Виконала: магістранка групи Пз-2403
Заочної форми навчання напряму
підготовки (спеціальності) 053
«Психологія»
Потапенко Альона Миколаївна

Науковий керівник:
Магістерка психології,
асистенка кафедри психології
ПВНЗ "Київський медичний
університет "
Широкова Анна Валентинівна
Рецензент:
Кандидат психологічних наук,
доцент кафедри психології
Університету Григорія Сковороди
в Переяславі
Ніколаєв Леонід

Київ – 2026

ЗМІСТ

ВСТУП 4

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ПЕРЕЖИВАННЯ САМОТНОСТІ У РАННЬОМУ ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ 9

1.1. Теоретичні засади дослідження феномену самотності в психології 9

1.2. Психологічні особливості розвитку особистості в ранньому юнацькому віці

20

1.3. Теоретичне обґрунтування психокорекції переживання самотності юнаків: принципи, вимоги та методи

25

Висновки до розділу 1

29

РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПЕРЕЖИВАННЯ САМОТНОСТІ У РАННЬОМУ ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

31

2.1. Методи та організація емпіричного дослідження

31

2.2. Результати емпіричного дослідження

35

Висновки до розділу 2

52

РОЗДІЛ 3. ПСИХОКОРЕКЦІЯ ПЕРЕЖИВАННЯ САМОТНОСТІ У РАННЬОМУ ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

55

3.1. Зміст та структура програми психокорекції переживання самотності в ранньому юнацькому віці
55
3.2. Рекомендації педагогам та батькам щодо психологічної підтримки юнаків

60
Висновки до розділу 3
62
ВИСНОВКИ
64
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ
69

ВСТУП

Актуальність дослідження. У сучасному світі самотність набуває рис масового соціально-психологічного явища, що зумовлено глибокими структурними змінами у способі життя, формах комунікації та організації соціальних спільнот. Урбанізація, попри високу щільність населення, часто супроводжується анонімністю соціальних контактів, зниженням рівня міжособистісної довіри та ослабленням традиційних форм підтримки з боку родини й локальних спільнот. Активна цифровізація комунікації трансформує характер міжособистісних взаємин, замінюючи глибокі емоційні зв'язки поверхневими онлайн-контактами, що може створювати ілюзію соціальної включеності за відсутності реальної емоційної близькості. Міграційні процеси, вимушене переміщення, війни та соціальні кризи призводять до розриву усталених соціальних мереж, втрати значущих стосунків і зниження відчуття приналежності, що суттєво підвищує ризик хронічної самотності. Додатково пандемії та інші форми соціальної ізоляції посилюють тенденцію до звуження живого міжособистісного спілкування, формуючи тривалі патерни соціального відчуження. У сукупності ці чинники сприяють тому, що самотність дедалі частіше стає не лише індивідуальним переживанням, а системною проблемою, яка впливає на психічне та соматичне здоров'я, рівень соціальної адаптації та загальну якість життя різних верств населення.

У юнацькому віці проблема самотності набуває особливої значущості, оскільки цей період є ключовим етапом формування ідентичності, системи цінностей, образу «Я» та стабільних міжособистісних стосунків. Саме в юності посилюється потреба в емоційній близькості, прийнятті та соціальному визнанні, водночас зростає чутливість до відкидання, соціального порівняння та оцінювання з боку значущого оточення. Перехід до нових освітніх і соціальних середовищ, розширення автономії від батьківської родини, необхідність вибудовування власних соціальних мереж і романтичних стосунків можуть супроводжуватися переживанням

невизначеності, тривоги та відчуття ізольованості. За умов цифровізації спілкування юнаки нерідко стикаються з розривом між кількістю соціальних контактів і якістю емоційної підтримки, що підвищує ризик суб'єктивного переживання самотності навіть за формальної соціальної включеності. Актуальність цієї проблеми зумовлюється також тим, що хронічна самотність у юнацькому віці пов'язана з підвищеним ризиком розвитку депресивних і тривожних станів, зниженням самооцінки, труднощами соціальної адаптації та формуванням неефективних моделей міжособистісної взаємодії, що може мати довготривалі негативні наслідки для психологічного благополуччя та соціального функціонування в дорослому житті.

Феномен самотності вивчався впродовж тривалого часу представниками філософської думки, зокрема Арістотелем, Платоном, стоїками (Сенекою, Марком Аврелієм) і М. Монтенем, та психологічною наукою – З. Фройдом,
Г. Зілбургом, Г. Салліваном, Ф. Фромм-Рейхман, Е. Фроммом, Д. Віннікоттом, К. Хорні, А. Маслоу, К. Роджерсом, К. Мустакасом, І. Яломом, В. Франклом, М. Гайдеггером, Ж.-П. Сартром, Д. Рісменом, Ф. Слейтером, К. Боуменом,
Р. Вейсом, Л. Пепло, Д. Перлманом, А. Беком, В. Дерлегою, С. Маргулісом,
Д. Фландерсом, Дж. Міллером, Дж. Качіоппо та Л. Хоуклі. В українській науковій думці феномен самотності досліджували О. Помазова,
Ю. Железнякова, Л. Колісник, В. Гриценко, В. Лашук, Т. Довбій,
Г. Криворотько, В. Подорожний, Л. Айвазян, Н. Олейник, В. Бедан, Н. Пагава та інші науковці. Варто зазначити, що проведені дослідження не охоплюють всі аспекти проблеми самотності. Один з недостатньо досліджених аспектів - це гендерні та вікові особливості переживання самотності.

Актуальність проблеми та потреба в її подальшому науковому опрацюванні зумовили вибір теми дослідження «Психологічні особливості переживання самотності особистості у ранньому юнацькому віці».

Мета і завдання дослідження. Мета дослідження – виявлення психологічних особливостей переживання самотності особистості у

ранньому юнацькому віці.

Завдання дослідження:

1. Шляхом аналізу сучасних наукових джерел здійснити теоретичне узагальнення основних підходів до проблеми самотності у психологічній науці та виокремити провідні концепції й моделі, що стосуються переживання самотності.

2. Визначити соціально-психологічні особливості раннього юнацького віку та основні чинники виникнення переживання самотності особистості в цьому віковому періоді.

3. Провести емпіричне дослідження з метою виявлення специфіки переживання самотності у ранньому юнацькому віці.

4. Розробити програму психокорекції переживання самотності в ранньому юнацькому віці й підготувати рекомендації для педагогів і батьків щодо психологічної підтримки юнаків.

Об'єкт дослідження – самотність особистості у ранньому юнацькому віці.

Предмет дослідження – психологічні особливості переживання самотності у ранньому юнацькому віці.

Методи дослідження. У роботі застосовано комплекс взаємодоповнювальних методів, що забезпечив цілісне вивчення переживання самотності в ранньому юнацькому віці. Теоретичні методи включали аналіз, узагальнення та систематизацію наукових підходів до проблематики самотності, що дозволило уточнити логіку емпіричного етапу та обґрунтувати добір діагностичного інструментарію. Емпіричні методи реалізовано через психодіагностичне обстеження із використанням методики «Діагностика рівня суб'єктивного відчуття самотності» (Д. Рассел, М. Фергюссон), опитувальника «Визначення виду самотності» (для диференціації якісних типів переживання самотності) та статево-рольового опитувальника С. Бем (BSRI) для оцінки ґендерно-рольових характеристик. Статистичну обробку даних здійснено в пакеті SPSS for Windows 26.0 із

застосуванням непараметричного критерію Манна–Уітні для порівняння незалежних вибірок і коефіцієнта рангової кореляції Спірмена для виявлення взаємозв'язків між досліджуваними показниками.

База дослідження. Емпіричне дослідження було організовано на базі Стовп'язької гімназії, у дослідженні взяли участь учні 10-го та 11-го класів. Загальна кількість респондентів становила 50 осіб: у 10-му класі – 26 учнів, з яких 10 осіб чоловічої статі та 16 – жіночої, у 11-му класі – 24 учні, з яких 8 осіб чоловічої статі та 16 – жіночої.

Наукова новизна одержаних результатів. Наукова новизна полягає в емпіричному уточненні вікових відмінностей у вираженості суб'єктивного переживання самотності в межах раннього юнацького віку (на матеріалі порівняння учнів 10-го та 11-го класів), а також у розширенні уявлень про якісну специфіку цього переживання через визначення домінуючих типів самотності. Уперше в межах даної вибірки здійснено комплексний аналіз самотності як кількісного показника (рівень інтенсивності) і як якісного феномена (тип переживання) у поєднанні з оцінюванням ґендерно-рольових характеристик особистості (за BSRI), що створює підґрунтя для подальшого обґрунтування психокорекційних заходів і адресних рекомендацій психологічної підтримки юнаків.

Теоретичне значення результатів дослідження. Теоретичне значення дослідження полягає в уточненні уявлень про самотність у ранньому юнацькому віці як багатовимірний психологічний феномен та в поглибленні розуміння її вікової специфіки, зв'язку з особливостями ґендерно-рольової ідентичності, що розширює теоретичні моделі аналізу самотності у віковій та соціальній психології.

Практичне значення одержаних результатів. Практичне значення одержаних результатів полягає у можливості використання результатів дослідження в діяльності практичних психологів, соціальних педагогів та інших фахівців, які працюють з юнаками в закладах загальної середньої та фахової передвищої освіти. Розроблена програма психокорекції може бути

впроваджена в практику психологічної служби як структурований інструмент зниження інтенсивності деструктивних форм переживання самотності та розвитку емоційної компетентності й міжособистісних навичок юнаків. Матеріали дослідження також можуть бути використані у підготовці та підвищенні кваліфікації педагогічних працівників і батьків з метою формування ефективних стратегій психологічної підтримки юнаків.

Структура роботи. Дипломна робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаної літератури. Загальна кількість сторінок складає 73, з них 68 сторінок основного тексту.

Основні положення та результати магістерського дослідження апробовано у формі наукових тез, прийнятих до участі у Всеукраїнській науково-практичній конференції «Клінічна та вікова психологія в епоху лімінальних змін», до 182-річчя від дня народження Гренвілла Стенлі Голла (29 січня 2026 року). Тема тез: «Психологічні особливості переживання самотності особистості у ранньому юнацькому віці».

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ПЕРЕЖИВАННЯ САМОТНОСТІ У РАННЬОМУ ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

1.1. Теоретичні засади дослідження феномену самотності в психології

У сучасній психології самотність розглядається не лише як індивідуальний психологічний стан, але й як значуща соціально-психологічна та медико-психологічна проблема. Зростання урбанізації, цифровізації комунікації, міграційні процеси, пандемії, війни та руйнування соціальних зв'язків сприяють підвищенню поширеності переживання самотності у різних вікових і соціальних групах.

Самотність у сучасному світі стала настільки поширеною і значущою, що її називають «поведінковою епідемією» [51]. Дослідження показують, що до половини дорослих можуть переживати відчуття самотності [53, с. 4]. Наприклад, опитування 2024 року в США виявило, що 30% дорослих відчували самотність не рідше разу на тиждень, а 10% – майже щодня [52]. Проблема є настільки серйозною, що у Великій Британії було створено посаду Міністра з питань самотності, адже економічні втрати від самотності оцінювалися у понад 3 мільярди доларів на рік [51]. У 2023 році Головний лікар США назвав самотність «епідемією» і прирівняв її вплив на здоров'я до викурювання 15 цигарок щодня [53, с. 4]. Таким чином, самотність розглядається сучасною психологією та медициною не просто як суб'єктивне переживання, а як серйозна психосоціальна проблема, що має глибокі наслідки для психічного і фізичного здоров'я суспільства.

Самотність є феноменом, притаманним різним віковим групам, і може проявлятися на всіх етапах життєвого шляху, набуваючи специфічних форм і детермінант залежно від вікових, соціальних та життєвих обставин. У дитячому та підлітковому віці вона часто пов'язана з труднощами соціалізації, прийняттям у групі однолітків і формуванням базового почуття приналежності, тоді як у юнацькому віці самотність може зумовлюватися пошуком ідентичності, побудовою інтимно-особистісних стосунків і переходом до нових соціальних ролей. У дорослому віці переживання самотності нерідко пов'язані з професійною зайнятістю, міграційними

процесами, розривом партнерських стосунків або зміною соціального статусу, а в пізньому віці – зі звуженням кола соціальних контактів, виходом на пенсію, втратою близьких людей і зниженням рівня соціальної активності. Таким чином, самотність має універсальний характер, проте її психологічний зміст, інтенсивність і наслідки істотно варіюють залежно від віку, соціального контексту та індивідуальних ресурсів особистості.

Самостість осмислювалася людиною з давніх-давен як важливий вимір людського буття, проте смисли, які вкладалися в це поняття, істотно змінювалися з плином історичного розвитку, від колективістських і міфологічних уявлень до індивідуалізованих, психологічних та екзистенційних інтерпретацій [7, с. 46]. У прадавні та архаїчні часи самотність розуміли не як особистий психологічний стан, а як показник місця людини в спільноті та її зв’язку з надприродним і космічним порядком.

В архаїчних суспільствах із домінуванням колективної «Ми-свідомості» самотність фактично ототожнювалася з вигнанням і соціальною смертю, оскільки виключення з роду чи племені означало втрату ідентичності, захисту та сенсу існування [28, с. 10, 30; 7, с. 51]. Через тотемістичні уявлення індивідуальне «Я» було нерозривно пов’язане з родовим «Ми», природою та предками, що робило самотність практично неможливою за умови дотримання традицій [7, с. 52-53, 88].

У цивілізаціях Стародавнього Сходу самотність набула метафізичного виміру й осмислювалася як «космічна самотність» людини перед обличчям богів і світового порядку, що відображено у давніх епосах і релігійних текстах [28, с. 12; 1, с. 16]. Водночас у конфуціанській традиції самотність асоціювалася з порушенням сімейно-родових зв’язків і соціальних норм, тоді як даосизм і буддизм наділяли усамітнення позитивним змістом, розглядаючи його як шлях до самопізнання, духовного вдосконалення та досягнення внутрішньої самодостатності [7, с. 57-58; 1, с. 26-27]. Таким чином, у давнину самотність сприймалася не лише як негативний стан, а як багатовимірний феномен, що поєднував соціальні, релігійні та філософські смисли.

Широко осмислювалося питання самотності у античній філософії. У філософії Арістотеля самотність розглядається як стан, що суперечить самій природі людини, оскільки, на його переконання, людина є за своєю суттю суспільною та політичною істотою, здатною до повноцінного розвитку й самореалізації лише в межах взаємодії з іншими людьми та участі в житті полісу. Арістотель наголошував, що самодостатність не може стосуватися людини, яка живе ізольовано, адже справжня повнота буття досягається через родинні, дружні та громадянські зв'язки, які забезпечують відчуття єдності з суспільством і природою [2, с. 27]. Відчуження від соціально-політичного життя він трактував як відхилення від людської природи, що позбавляє індивіда умов для розвитку та гармонії [3, с. 17]. Самотність у його концепції тісно пов'язується з проблемою щастя, оскільки філософ вважав, що без органічного соціально-психологічного зв'язку з іншими людьми досягнення щасливого та повноцінного життя є неможливим, а отже, самотність постає як чинник, що перешкоджає реалізації людського потенціалу та душевній рівновазі [4, с. 10-11; 2, с. 37]. Водночас Платон вважав, що любов є силою, яка долає ізольованість людини та сприяє подоланню самотності, ненависті та відчудження [28, с. 11].

У період пізньої античності відувається поступовий перехід від вшанування громадського до індивідуального, що знаходить своє відображення у філософії стоїків, зокрема в поглядах Сенеки та Марка Аврелія. Самотність розглядається у тісному зв'язку з людською природою, соціальністю та внутрішнім розвитком особистості. Сенека наголошував, що справжній сенс життя реалізується лише в соціальному середовищі через взаємодію з іншими та здатність ділитися своїми духовними й інтелектуальними надбаннями, тоді як самотність, на його думку, знецінює навіть найвищі блага, оскільки добро, яким не діляться, не приносить радості. Водночас він визнавав обмежений позитивний аспект самотності як можливість мовчання та уникнення зовнішнього контролю, хоча підкреслював, що така форма усамітнення частіше є вигідною для

аморальних вчинків. Марк Аврелій, на відміну від акценту на соціальній активності, розглядав усамітнення як природну та необхідну умову самопізнання, саморозвитку й відновлення внутрішніх ресурсів, вважаючи, що людина знаходить справжній спокій і опору у власній душі. Таким чином, у стоїчній традиції самотність постає амбівалентним феноменом, який, з одного боку, суперечить соціальній природі людини, а з іншого – може слугувати важливим ресурсом для внутрішнього вдосконалення та духовної рівноваги [4, с. 11-12; 31, с. 49-50].

В епоху Відродження М. Монтень розглядав самотність як важливий ресурс для внутрішнього розвитку, поєднуючи цінність соціального спілкування з потребою в усамітненні. Попри визнання себе людиною, спрямованою до суспільства та дружби, він підкреслював необхідність мати приватний внутрішній простір, «якийсь закамарок, винятково наш, завжди до наших послуг, де ми мали б цілковиту волю, де був би наймиліший наш притулок», де особистість може усамітнитися для саморефлексії та збагачення власного «Я», не відмовляючись при цьому від родини й соціальних зв’язків [28, с. 13; 33, с. 260-261]. Таким чином, осмислення самотності в епоху Відродження, яке поєднувало ідеї індивідуалізму, внутрішньої автономії та цінності особистого духовного досвіду, заклало важливі передумови для подальшого поглиблення наукового аналізу цього феномену. Подальший розвиток психологічної науки зумовив зміщення акценту з філософсько-гуманістичних інтерпретацій на вивчення внутрішніх, несвідомих детермінант переживання самотності.

У психоаналітичному підході самотність здебільшого розглядається як патологічний або екстремальний стан, причини якого криються в ранньому дитинстві та деформації здатності індивіда до саморозвитку. Представники цієї школи акцентують увагу на внутрішньоособистісних чинниках, таких як риси характеру, внутрішньопсихічні конфлікти та наслідки невдалої дитячої соціалізації [8, с. 21;5, с. 31].

У межах класичного психоаналізу З. Фройд пов’язував переживання

самотності з ранніми формами тривоги, що виникають унаслідок розлуки з материнською фігурою або значущим об’єктом. Окреме місце в його концепції посідає ідея «океанічного почуття», що відображає первісний стан злиття «Я» зі світом; втрата цього стану зумовлює усвідомлення власної відокремленості, яке може переживатися як екзистенційна форма самотності [10, с. 134; 12, с. 29; 28, с. 29].

Г. Зілбург чітко розмежовував усамітнення як тимчасовий і потенційно адаптивний стан та самотність як глибоке, деструктивне переживання, яке він метафорично описував як «черв’яка», що роз’їдає внутрішній світ особистості [8, с. 31-32; 10, с. 136; 5, с. 30].

У міжособистісній теорії Г. Саллівана самотність інтерпретується як наслідок незадоволеної потреби в інтимності та близьких міжособистісних зв’язках. Нездатність встановити такі зв’язки, за його концепцією, призводить до посилення почуття ізоляції та формування стійкого переживання самотності [8, с. 32; 12, с. 30; 5, с. 31-32].

Ф. Фромм-Рейхман розглядала «реальну самотність» як надзвичайно інтенсивний і руйнівний психічний стан, що супроводжується переживанням «оголеного жаху» та може виступати фактором розвитку тяжких психічних порушень. Основним етіологічним чинником такого переживання вона вважала ранній дефіцит материнської ласки та емоційної підтримки, що формує базове відчуття покинутості [8, с. 32; 10, с. 153; 12, с. 31].

У гуманістично-психоаналітичній концепції Е. Фромма самотність розглядається як екзистенційна характеристика людського буття, зумовлена відокремленням людини від природи та первинних форм єдності. Він вводив поняття моральної самотності, під якою розумів нездатність особистості встановлювати значущі зв’язки не лише з іншими людьми, а й із цінностями, нормами та ідеалами суспільства. Єдиним конструктивним шляхом подолання самотності він вважав зрілу любов і продуктивну діяльність, які дозволяють досягти єдності з Іншим без втрати власної індивідуальності [8, с. 30; 10, с.139-140; 25, с. 25].

На відміну від багатьох психоаналітиків, Д. Віннікотт акцентував увагу на позитивному аспекті феномену – здатності бути наодинці, яку він розглядав як показник емоційної зрілості та інтегрованості «Я» [5, с. 35; 38, с. 49].

К. Хорні пов’язувала переживання самотності з феноменом базальної тривоги, яка формується внаслідок відчуття безпорадності, незахищеності та небезпеки у потенційно ворожому світі. Хорні також зазначала, що самотність може загострювати страх смерті, який проявляється у формі іпохондричних переживань і надмірної фіксації на уявних соматичних загрозах, відображаючи внутрішній дефіцит базового почуття безпеки [12, с. 31; 25, с. 26].

У гуманістичному підході самотність розглядається не лише як деструктивний стан, а передусім як природний феномен та необхідна умова розвитку особистості, її самопізнання й самоактуалізації. На відміну від суто патологічного трактування, гуманістичні психологи вбачають у самотності ресурс для становлення індивідуальності та здобуття особистісної зрілості []

А. Маслоу розглядав здатність і потребу періодично перебувати на самоті як одну з ознак психологічного здоров’я та характеристику самоактуалізованої особистості. Для такої людини усамітнення не супроводжується дистресом, оскільки вона спроможна до автономного аналізу власних переживань і рішень без надмірної залежності від зовнішніх оцінок. У процесі самоактуалізації моменти самоти розглядаються як необхідна умова актуалізації внутрішнього потенціалу та поглиблення саморозуміння [38, с. 43; 34, с. 50; 1, с. 50-51].

У межах «Я-концепції» К. Роджерса самотність інтерпретується як наслідок розриву між істинним «Я» та ідеалізованими соціальними ролями, нав’язаними очікуваннями оточення. Страх неприйняття змушує особистість приховувати свою автентичність, що посилює внутрішню ізоляцію. Водночас Роджерс розглядав усамітнення як потенційно продуктивний стан, у якому людина ризикує бути собою, що є важливою умовою подолання відчуженості

та досягнення психологічної цілісності [1; с. 36; 8, с. 26; 12, с. 32].

У межах екзистенціального підходу самотність розглядається як фундаментальна та неминуча характеристика людського буття, зумовлена унікальністю особистості, її тілесністю та усвідомленням скінченності життя. У працях І. Ялома, В. Франкла, М. Гайдеггера, Ж.-П. Сартра та К. Мустакаса самотність постає як екзистенційна даність, яку неможливо повністю усунути, але можна прийняти й інтегрувати як ресурс для самопізнання, формування автентичності та особистісного зростання [8, с. 24; 1, с. 38; 10, с. 65; 21, с. 28].

Соціологічний підхід, представлений роботами Д. Рісмена, Ф. Слейтера та К. Боумена, трактує самотність як продукт соціальних процесів і структурних змін у суспільстві. Самотність пов’язується з урбанізацією, послабленням первинних соціальних зв’язків, дезінтеграцією родини та спільнот, а також із тиском соціальних ролей, що сприяє формуванню феномену відчуження та втрати автентичного «Я» в умовах масового суспільства [8, с. 60; 1, с. 81; 34, с. 15].

В інтеракціоністській концепції, розробленій насамперед Р. Вейсом, самотність інтерпретується як результат взаємодії індивідуально-психологічних характеристик і ситуативних соціальних чинників. Центральною є ідея дефіциту стосунків, які відповідають базовим потребам особистості, при цьому розрізняються емоційна ізоляція, пов’язана з відсутністю інтимної прив’язаності, та соціальна ізоляція, що зумовлена браком ширшого кола соціальної підтримки та належності до спільноти [8, с. 18; 1, с. 47; 12, с. 37].

У когнітивному підході, представленому працями Л.А. Пепло, Д. Перлмана та А. Бека, самотність розглядається як наслідок суб’єктивного сприйняття розриву між бажаним і фактичним рівнем соціальних контактів. Визначальну роль відіграють когнітивні інтерпретації, атрибуції та переконання особистості, зокрема низька самооцінка, негативні автоматичні думки та тенденція до самодіагностики як «самотньої людини», що посилює

й закріплює переживання відокремленості [8, с. 21; 1, с. 44-45; 32, с. 45].

В інтимному підході (або підхід приватності), розробленому В. Дерлегою та С. Маргулісом, самотність пов'язується з дефіцитом глибокої емоційної близькості та саморозкриття в міжособистісних стосунках. Навіть за наявності численних формальних контактів людина може переживати самотність у разі браку довіри, інтимності та емоційної підтримки, що підкреслює якісний, а не кількісний вимір соціальних зв'язків [8, с. 27; 1, с. 49; 12, с. 38].

У межах загальносистемного підходу, представленого роботами Д. Фландерса та Дж. Міллера, самотність інтерпретується як адаптивний механізм зворотного зв'язку в біологічних і соціальних системах. Вона функціонує як сигнал дефіциту соціальних контактів, що активізує регулятивні процеси, спрямовані на відновлення соціальної рівноваги, виконуючи мотиваційну та адаптивну функції [8, с. 24-25; 1, с. 53; 12, с. 39].

У сучасному еволюційному та нейропсихологічному підході, представленому дослідженнями Дж. Качіоппо та Л. Хоуклі, самотність розглядається як біологічно зумовлений сигнал, сформований у процесі еволюції для стимулювання соціальної взаємодії. Цей напрям підкреслює роль нейрофізіологічних і генетичних чинників, а також демонструє негативний вплив хронічної самотності на соматичне здоров'я, зокрема на серцево-судинну систему та імунні механізми, що підтверджує системний і біопсихосоціальний характер феномену самотності [1, с. 64; 9, с. 16].

Дослідження самотності в українській психології характеризуються багатоаспектним підходом, де цей феномен розглядається як складний, багаторівневий стан та властивість особистості, що охоплює когнітивну, емоційну та поведінкову сфери [1, с. 7; 5, с. 2; 34, с. 8]. Українські науковці вивчають самотність не лише як негативне переживання дефіциту спілкування, а й як потенційний ресурс для самоактуалізації та розвитку індивідуальності [1, с. 51; 5; 34, с. 11]. У вітчизняній психологічній науці проблема самотності особистості набула системного та багатовимірного

вивчення, що відображає зростання її соціальної та клініко-психологічної значущості в сучасних умовах. Українські дослідники зосереджують увагу як на вікових особливостях переживання самотності, так і на її проявах у специфічних професійних, соціально вразливих та депривованих групах, а також на розробці узагальнюючих теоретичних моделей, які дозволяють інтегрувати емпіричні результати в цілісну концептуальну систему.

Найбільш розробленим напрямом є дослідження самотності у підлітків та студентської молоді, що зумовлено кризовим характером цього вікового періоду, активним формуванням самосвідомості, Я-концепції та системи міжособистісних відносин. У працях О. Помазової самотність розглядається у тісному зв'язку із самосвідомістю підлітків: було показано, що високий рівень переживання самотності асоціюється з домінуванням негативних самохарактеристик, зниженням самооцінки та порушенням цілісності образу-Я [39, с. 3; 38]. Важливим є висновок про опосередковану роль значущих інших, через яких формується ставлення до себе та до власного переживання самотності [39, с. 5]. Ю. Железнякова у своїх дослідженнях довела, що самотність виступає суттєвим психологічним чинником формування адиктивної поведінки у підлітків, зокрема комп'ютерної та телевізійної залежності, при цьому ключову роль відіграють соціальна безпорадність, емоційне відчуження та дефіцит емоційної близькості [19, с. 8; 16; 14; 17]. У роботах Л. Колісник встановлено стійкий обернений зв'язок між рівнем емоційного інтелекту та інтенсивністю переживання самотності, що дозволяє розглядати розвиток емоційної компетентності як важливий профілактичний та корекційний ресурс у юнацькому віці [23, с. 195; 22]. В. Гриценко запропонувала комплексну класифікацію чинників самотності студентів, включаючи вікові кризи, індивідуально-особистісні характеристики та особливості сімейних відносин, а також обґрунтувала соціально-педагогічні умови подолання самотності в освітньому середовищі [9, с. 7]. В. Лашук акцентувала увагу на суб'єктивному вимірі самотності в юнацькому віці, трактуючи її як переживання покинутості та непотрібності,

що може виникати навіть за умови формальної включеності у соціальне спілкування, що підкреслює розрив між кількістю контактів і якістю емоційних зв’язків. Дослідниця виявила та довела, що переживання самотності в юнацькому віці має диференційований характер і пов’язане з рівнем самоконтролю, впевненості в собі, автономності та особистісної відповідальності: особи з високою частотою та інтенсивністю самотності характеризуються низьким самоконтролем, залежністю від зовнішніх оцінок, труднощами у міжособистісних контактах і негативним ставленням до усамітнення [27, с. 25, 158-159].

Окремий значущий напрям становлять дослідження самотності у професійних групах, діяльність яких пов’язана з підвищеним ризиком, емоційним навантаженням та соціальною ізоляцією. Т. Довбій у дослідженнях рятувальників ДСНС уперше ввела поняття «професійна самотність», визначивши її як специфічний психологічний феномен, пов’язаний з особливостями екстремальної діяльності [12, с. 9]. Було встановлено, що деструктивні форми професійної самотності корелюють із деперсоналізацією, соціальною ізоляцією, песимізмом та переживанням відчаю після участі в ліквідації надзвичайних ситуацій [12, с. 9; 13]. У роботах Г. Криворотько, присвячених морякам далекого плавання, самотність аналізується в умовах тривалої групової та соціальної ізоляції. Дослідження показали, що сімейний стан виступає важливим модератором переживання самотності: неодружені моряки демонструють вищі рівні відчуження, тривожності та професійного вигорання, що свідчить про роль стабільних особистісних зв’язків як ресурсу психологічної стійкості [25, с. 8; 24; 29].

Значний внесок зроблено у вивчення самотності в осіб похилого віку, де дослідники зосереджуються на проблемах соціального відчуження, втрати суб’єктності та адаптації до змін соціального статусу. В. Подорожний розглядає особистісне відчуження як процес поступового руйнування соціальних контактів, що призводить до зниження активності, втрати суб’єктної позиції та звуження життєвих смислів. До ключових чинників він

відносить вихід на пенсію, зміну соціальних ролей та вплив негативних суспільних стереотипів щодо старості [37, с. 3-5].

Важливим досягненням української психологічної науки є розробка теоретичних і системних моделей самотності, які дозволяють узагальнити різнорівневі прояви цього феномена. У загальнопсихологічній моделі Л. Айвазян самотність розглядається на трьох рівнях: індивіда (фізична ізоляція), особистості (дефіцитарна самотність як нестача значущих зв'язків) та індивідуальності (продуктивна самотність як ресурс саморозвитку) [1, с. 7, 76]. Структурно-функціональна модель Н. Олейник розділяє переживання самотності на когнітивний, емоційний, поведінковий та мотиваційно-вольового компоненти та підкреслює потенціал самотності як чинника особистісного зростання, що активізує внутрішні ресурси та сприяє мобілізації адаптаційних механізмів [34, с. 3]. В. Бедан у межах індивідуально-типологічної моделі виокремлює типи самотності за їх функціональною спрямованістю – самотворчу, адаптивну та саморуйнівну, що дозволяє диференціювати конструктивні та деструктивні форми переживання цього стану, а також виділяє такі компоненти схильності до переживання самотності як формально-динамічні, якісні, змістово-особистісні та соціально-імперативні [5, с. 24-25]. Соціально-психологічна модель Н. Пагави зосереджується на особливостях чоловічої самотності, зокрема на феноменах соціофобії, дефіциту афіліації та труднощах встановлення близьких стосунків в умовах мегаполіса [36, с. 51].

Отже, самотність у сучасній психології постає як багатовимірний феномен, детермінований поєднанням індивідуально-психологічних, міжособистісних і соціокультурних чинників, актуальність якого зростає під впливом урбанізації, цифровізації та суспільних криз. Різні теоретичні підходи по-різному пояснюють механізми її виникнення й подолання, тоді як українські дослідження поглиблюють розуміння структурних компонентів, чинників і типологій самотності в різних групах, підкреслюючи її ризиковий і потенційно ресурсний характер.

1.2. Психологічні особливості розвитку особистості в ранньому юнацькому віці

У психологічній науці відсутня єдність щодо чіткого окреслення вікових меж юності, що зумовлено як різними теоретичними підходами, так і культурно-історичними особливостями розуміння процесу дорослішання. У західній психологічній традиції поширеним є інтегративний підхід, за якого періоди отроцтва та юності об'єднуються в єдиний етап розвитку, відомий як adolescence, що охоплює тривалий перехід від дитячого до дорослого статусу і може тривати приблизно від раннього підліткового віку до молодої дорослості, інколи – до 25 років. Натомість у вітчизняній психології юність зазвичай розглядається як відносно самостійний віковий період, що має власну специфіку розвитку особистості та індивідуальності. При цьому юнацький вік часто визначається в межах від приблизно 16 до 23–25 років і поділяється на ранню та пізню юність, які відповідають різним етапам соціального та особистісного становлення. Водночас у науковій практиці спостерігаються розбіжності у хронологічному визначенні цих меж, зокрема між психологічними та психіатричними підходами, що свідчить про умовність вікової періодизації. Загалом юність трактується як етап переходу від залежного дитячого статусу до автономної та відповідальної дорослості, що пов'язано із завершенням біологічного дозрівання, формуванням соціальної зрілості та готовністю до виконання дорослих соціальних ролей [49, с. 179].

Розуміння юності як етапу онтогенетичного розвитку визначається теоретичними засадами та методологічними позиціями представників різних наукових підходів.

Біогенетичний підхід (Дж. Холл, А. Геззел) розглядає юність як етап біологічно зумовленого дозрівання, що визначається внутрішніми процесами росту та спадковими програмами розвитку; вікові межі зазвичай охоплюють

приблизно 13–24 роки. У теорії Дж. Холла юність (приблизно 13–24 роки) трактується як період «бурі й натиску», що характеризується емоційною нестабільністю, кризовими переживаннями та різкими коливаннями між активністю й апатією. Теорія А. Геззела визначає, що розвиток у юності (орієнтовно 14–21 рік) зумовлений біологічною зрілістю, а вікові зміни відбуваються поступово відповідно до генетично детермінованої послідовності [41, с. 44-45; 45, с. 41-42].

У психоаналітичному підході (З. Фрейд, А. Фрейд) юність (переважно 12–18 років) інтерпретується як етап посилення внутрішніх конфліктів, пов'язаних з активацією лібідо та напруженою взаємодією між інстинктивними потягами і захисними механізмами «Я». За З. Фрейдом юність (генітальна фаза) – це період розвинутої сексуальності, що охоплює приблизно 12–18 років і характеризується підпорядкуванням потягів лібідо. А. Фрейд визначає юність як період психічної нестійкості та загострення внутрішніх конфліктів, що зумовлює емоційну та поведінкову мінливість [41, с. 45; 49, с. 58; 45, с. 42-44].

У культурно-історичному підході (Е. Шпрангер) юність (орієнтовно 14–20 років) розглядається як етап входження індивіда в культуру, засвоєння цінностей і нормативних зразків суспільства [41, с. 45].

У психосоціальній теорії (Е. Еріксон) юність і рання юність (приблизно 11–20 років) визначаються як період формування ідентичності, де позитивним результатом є досягнення цілісного образу «Я», а негативним – ідентифікаційна дифузність. Е. Еріксон розглядає юнацький вік як етап нормативної психосоціальної кризи, у ході якої формується особистісна ідентичність, що передбачає усвідомлення власних ресурсів і обмежень та їх інтеграцію в цілісне уявлення про себе й життєві перспективи [41, с. 45-46; 49, с. 180; 45, с. 45-46].

У теорії когнітивного розвитку (Ж. Піаже) юність (після 11–12 років) відповідає формально-операційній стадії, що забезпечує розвиток абстрактного, логічного та рефлексивного мислення [41, с. 46; 49, с. 60; 45, с.

48-49]. Теорія соціального пізнання (Р. Сельман) зазначає, що юність і перехід до дорослості (приблизно 15–22 роки) характеризуються формуванням здатності до прийняття багатосторонньої та суспільної перспективи [41, с. 46].

У екологічній теорії (У. Бронфенбреннер) юність (орієнтовно 12–23 роки) розглядається як результат взаємодії різних рівнів соціального середовища: мікро-, мезо-, екзо- та макросистем [41, с. 46].

Соціально-когнітивна теорія (А. Бандура) трактує юність (приблизно 13–23 роки) як етап інтенсивної соціалізації, у межах якого поведінка формується через спостереження та наслідування соціальних моделей [41, с. 47; 45, с. 47]. У антропологічному підході (М. Мід, Р. Бенедикт) юність (межі варіюють, зазвичай 12–20+ років) визначається культурним контекстом, а її особливості залежать від соціальних норм і традицій конкретного суспільства [41, с. 47]. Теорія задач розвитку (Р. Хевігхерст) описує юність (орієнтовно 15–23 роки) як період розв'язання ключових вікових задач, пов'язаних із самостійністю, професійним вибором, формуванням цінностей і соціальних ролей [41, с. 47-48].

У вітчизняній психологічній традиції юність поділяється на ранню (15–18 років) і пізню (18–23 роки) та розглядається як період самовизначення, становлення світогляду, самосвідомості та соціальної й громадянської зрілості [41, с. 48].

Отже, узагальнюючи наведені теоретичні підходи, можна констатувати, що юність у сучасній психологічній науці розглядається як складний, багатовимірний і відносно умовний віковий період, хронологічні межі якого варіюють залежно від теоретико-методологічних засад конкретного наукового підходу.

Самотність у ранньому юнацькому віці (переважно 15–18 років) постає як складний, багатовимірний психологічний стан, що формується на основі суб'єктивного переживання відокремленості, психологічної дистанції та усвідомлення невідповідності між бажаним і реальним рівнем

міжособистісних стосунків. Цей віковий період є сенситивним щодо виникнення й загострення переживання самотності, оскільки він пов’язаний із кризою ідентичності, активним самовизначенням і пошуком власного місця в соціальному просторі, що підвищує вразливість особистості до переживань ізоляції та неприйняття [6, с. 83; 11, с. 81].

Ранній юнацький вік характеризується інтенсивними процесами становлення самосвідомості та кристалізації ціннісно-смислових орієнтацій. У контексті концепції Е. Еріксона цей період пов’язаний із кризою ідентичності, у межах якої зростає як потенціал особистісного розвитку, так і ризик дезадаптивних переживань. Труднощі самоідентифікації, невизначеність у сприйнятті власного «Я» та негативні емоційні стани можуть посилювати відчуття самотності. Водночас у цей період актуалізується потреба в інтимності, емоційній близькості, прийнятті та підтримці з боку референтних осіб, що робить дефіцит таких стосунків особливо болісним [5, с. 82-83; 11, с. 81; 38, с. 65-67].

Виникнення та інтенсивність переживання самотності зумовлюються поєднанням індивідуально-психологічних і соціальних чинників. В умовах сучасної української реальності додатковим стресогенним фактором виступає соціально-політична нестабільність, пов’язана з воєнними подіями, вимушеною міграцією, роз’єднанням родин і порушенням звичних соціальних зв’язків. Паралельно з цим надмірне використання цифрових технологій і соціальних мереж сприяє зниженню глибини міжособистісної взаємодії, формуванню поверхневих контактів, явищам фабінгу та страху втрати важливої інформації (FoMO), що може посилювати суб’єктивне відчуття ізольованості. Психологічні чинники, зокрема низька самооцінка, недостатній розвиток комунікативних умінь, емоційна нестабільність і соціальна тривожність, також ускладнюють встановлення стабільних і підтримувальних стосунків [5, с. 84; 19, с. 26; 30, с. 139].

Переживання самотності в ранньому юнацькому віці має певну гендерну та рівневу специфіку. Дослідження свідчать, що для більшості

молоді характерний низький або середній рівень самотності, тоді як високий рівень притаманний відносно невеликій частині юнаків і супроводжується гострим переживанням непотрібності, підвищеним ризиком депресивних проявів і соціальної ізоляції. Дівчата, як правило, більш чутливі до змін у міжособистісних стосунках і частіше переживають короткочасні, емоційно забарвлені стани самотності. У хлопців частіше формується більш стійке переживання самотності, пов'язане з труднощами адаптації до стресових життєвих обставин і особливостями групової ідентифікації [5, с. 82; 30. с. 141].

Високий рівень самотності істотно впливає на структуру самосвідомості юнаків. На когнітивному рівні спостерігається зниження показників так званого «комунікативного Я», що проявляється у сприйнятті себе як соціально неуспішної або такої, що не має значущих соціальних зв'язків. На афективно-оцінному рівні знижується самооцінка, рівень задоволеності собою та очікування щодо особистого щастя. На регулятивному рівні самотність може супроводжуватися зниженням вольової саморегуляції, наполегливості та послідовності в досягненні цілей, що ускладнює подолання труднощів і сприяє фіксації на переживанні ізоляції [38, с. 65].

Водночас феномен самотності в ранньому юнацькому віці має дуальний характер і може виступати як чинником психологічної дезадаптації, так і потенційним ресурсом розвитку. У деструктивному вимірі тривала й інтенсивна самотність підвищує ризик внутрішньоособистісних конфліктів, фрустрації, адиктивної поведінки та соціального відчуження. Разом із тим, за умови усвідомлення й рефлексивного опрацювання, самотність може трансформуватися в конструктивне усамітнення, що створює простір для самопізнання, особистісного зростання та формування індивідуальності, сприяючи стабілізації психоемоційного стану та розвитку внутрішньої автономії [5, с. 84; 19, с. 26].

Отже, ранній юнацький вік є складним, сенситивним і динамічним

етапом онтогенезу, у межах якого інтенсивне становлення самосвідомості, формування ідентичності, кристалізація ціннісно-смислових орієнтацій і перебудова міжособистісних відносин створюють специфічні умови для виникнення та переживання самотності як значущого психологічного феномену. Переживання самотності в цьому віці має багатовимірний характер і формується у взаємодії особистісних, міжособистісних і соціокультурних чинників, що зумовлює його варіативність за інтенсивністю, змістом і психологічними наслідками – від тимчасових емоційних станів до стійких дезадаптивних переживань або, за умов рефлексивного опрацювання, до потенційного ресурсу особистісного розвитку.

1.3. Теоретичне обґрунтування психокорекції переживання самотності юнаків: принципи, вимоги та методи

Психокорекція переживання самотності в юнацькому віці розглядається як цілеспрямований процес входження в особистісний простір, спрямований на зниження проявів дезадаптації та активізацію ресурсів позитивної самореалізації [18, с. 43]. Теоретичні засади такої роботи ґрунтуються на трактуванні самотності як багатовимірного психологічного феномену, що зумовлює необхідність комплексного підходу, орієнтованого на розвиток самосвідомості, емоційної компетентності та комунікативних умінь [23, с. 9].

Ефективність реалізації психокорекційних програм зумовлюється дотриманням системи етичних і методологічних принципів, що забезпечують наукову обґрунтованість і психологічну безпеку корекційного процесу. До ключових принципів належать:

1. Підтримка гідності та позитивного образу «Я», що передбачає цілеспрямоване сприяння формуванню та зміцненню самоповаги, позитивної самооцінки й усвідомлення власної цінності особистості [20, с. 457].

2. Принцип безоціночності, який полягає в орієнтації на аналіз конкретних ситуацій, дій і переживань без узагальнювальних або негативно

забарвлених суджень щодо особистості загалом [20, с. 457; 23, с. 163].

3. Орієнтація на індивідуальну динаміку розвитку, відповідно до якої результати психокорекції оцінюються шляхом порівняння з попереднім рівнем особистісного функціонування самого юнака, а не через зіставлення з досягненнями однолітків [20, с. 457].

4. Принцип «тут і тепер», що передбачає фокусування уваги на актуальних переживаннях, емоційних станах і міжособистісних процесах, які відбуваються в корекційній групі або індивідуальній взаємодії в конкретний момент часу [23, с. 163].

5. Принцип конфіденційності та щирості, спрямований на створення психологічно безпечного середовища, яке забезпечує можливість відкритого саморозкриття, вільного вираження почуттів і формування довірчих відносин між учасниками корекційного процесу [23, с. 163].

Результативність психокорекційного впливу значною мірою визначається дотриманням організаційних і змістових вимог, що забезпечують відповідність корекційної роботи віковим, психологічним та індивідуальним особливостям юнаків, а також стійкість досягнутих змін. До основних вимог належать такі положення:

1. Врахування вікових особливостей розвитку, оскільки юнацький вік є сензитивним періодом для становлення самосвідомості, розвитку рефлексії, формування ідентичності та переосмислення міжособистісних відносин. Саме в цей період особистість є більш відкритою до психологічного впливу, що створює сприятливі умови для корекції емоційних станів, зокрема переживання самотності [23, с. 44-45].

2. Інтенсивність та змістова насиченість програми, яка має передбачати різноманіття форм і методів роботи, зокрема ігрові вправи, тренінгові техніки, елементи арт-терапії, групові дискусії та рефлексивні завдання. Такий підхід забезпечує підтримання мотивації учасників, активне залучення до процесу та опрацювання різних аспектів емоційно-особистісної сфери [18, с. 48].

3. Пролонгований характер психокорекційної роботи, що передбачає підтримання психологічного контакту з юнаками протягом 1–2 місяців після завершення основного етапу занять. Це дозволяє здійснювати моніторинг емоційного стану, особливостей поведінки та міжособистісної взаємодії, а також своєчасно виявляти можливі ризики рецидиву негативних переживань і надавати додаткову підтримку [15, с. 46; 18, с. 48].

4. Синхронізація психокорекційних заходів із розвитком емоційного інтелекту, що передбачає цілеспрямоване формування здатності усвідомлювати власні емоції, розпізнавати емоційні стани інших, а також ефективно регулювати емоційні реакції. Розвиток емоційної компетентності розглядається як один із ключових чинників зниження інтенсивності переживання самотності та підвищення якості міжособистісних відносин [15, с. 458].

У психокорекційній роботі з юнаками доцільним є використання інтегративного підходу, який поєднує групові та індивідуальні форми взаємодії та передбачає залучення різних психотерапевтичних і психокорекційних методів. Такий підхід забезпечує комплексний вплив на емоційну, когнітивну та поведінкову сфери особистості, а також сприяє формуванню навичок міжособистісної взаємодії й саморегуляції [23, с. 173]. В межах інтегративного підходу в психокорекційній роботі застосовується комплекс взаємодоповнювальних методів і технік, що забезпечують цілісний вплив на емоційну, когнітивну та поведінкову сфери особистості, зокрема використовуються такі психокорекційні засоби:

1. Соціально-психологічний тренінг - застосовується з метою моделювання реальних життєвих і комунікативних ситуацій, отримання конструктивного зворотного зв’язку від групи та розвитку навичок ефективної взаємодії, асертивної поведінки й емпатійного спілкування. У межах тренінгу створюються умови для безпечного експериментування з новими формами поведінки та їх подальшої інтеграції в повсякденне життя [23, с. 142; 27, с. 121].

2. Символдрама (кататимно-імагінативна психотерапія) використовується для роботи з уявними образами та імагінаціями, що дозволяє отримати доступ до глибинних емоційних переживань, внутрішніх конфліктів і витіснених почуттів. Цей метод сприяє усвідомленню несвідомих аспектів переживання самотності та їх інтеграції в структуру «Я» [23, с. 152, 151].

3. Арт-терапія передбачає використання образотворчої діяльності, колажування та інших творчих форм самовираження з метою невербальної вербалізації внутрішнього досвіду. Застосування арт-терапевтичних технік створює умови для безпечного вираження складних емоцій, підвищення рівня саморефлексії та формування позитивного образу «Я» [23, с. 154, 174].

4. Психодрама реалізується через рольове програвання значущих і проблемних життєвих ситуацій, що сприяє емоційному відреагуванню, переосмисленню міжособистісних взаємодій і корекції неадаптивних поведінкових сценаріїв. Метод дозволяє учасникам набути нового емоційного досвіду та розширити репертуар способів реагування [23, с. 153; 27, с. 126].

5. Релаксаційні методи включають дихальні вправи, м’язову релаксацію та роботу з тілесними відчуттями з метою зниження рівня тривоги, психоемоційного напруження та підвищення здатності до саморегуляції. Вони сприяють стабілізації емоційного стану та формуванню навичок управління стресом [18, с. 46; 23, с. 175].

6. Когнітивно-поведінкові методи спрямовані на виявлення та модифікацію неадаптивних когнітивних схем, переконань і автоматичних думок, що підтримують почуття ізоляції, відчуження та негативні емоційні стани. Застосування цих методів сприяє формуванню більш реалістичних способів інтерпретації соціальних ситуацій і розвитку конструктивних стратегій поведінки [23, с. 175].

Мета конкретних психокорекційних програм реалізується через послідовне проходження чотирьох взаємопов’язаних етапів: самоусвідомлення, планування, практичної діяльності та самоконтролю. Така

поетапна структура забезпечує не лише подолання деструктивного переживання самотності, а й трансформацію його в особистісний ресурс, що сприяє саморозвитку, підвищенню психологічної зрілості та формуванню навичок конструктивного усамітнення [20, с. 454; 23, с. 19].

Отже, психокорекція переживання самотності в ранньому юнацькому віці потребує комплексного, інтегративного підходу, який поєднує в собі дотримання етичних і методологічних принципів, урахування вікових та організаційних вимог і застосування різноманітних психокорекційних методів. Такий підхід забезпечує цілісний вплив на емоційну, когнітивну та поведінкову сфери особистості, сприяє зниженню дезадаптивних проявів самотності, розвитку емоційної компетентності та комунікативних умінь, а також створює умови для трансформації переживання самотності в ресурс особистісного зростання і позитивної самореалізації юнаків.

Висновки до розділу 1

Самотність у сучасній психології постає як багатовимірний феномен, у якому переплітаються індивідуально-психологічні, міжособистісні та соціокультурні детермінанти, а його значущість посилюється впливом урбанізації, цифровізації та кризових суспільних процесів. Історична еволюція уявлень про самотність – від колективістських і релігійно-метафізичних смислів до індивідуалізованих і психологічних інтерпретацій – створила підґрунтя для формування різних теоретичних підходів, кожен з яких по-своєму пояснює механізми виникнення та способи подолання цього переживання. Поряд із зарубіжними концепціями, вагомий внесок у розуміння самотності зробили українські дослідники, які описали її структурні компоненти, чинники та типології в різних вікових і професійних групах, підкресливши як ризиковий, так і потенційно ресурсний характер самотності.

Аналіз психологічних характеристик раннього юнацького віку

засвідчує, що цей період є багатовимірним і відносно умовним за хронологічними межами, однак має чітко виражену психологічну специфіку, пов’язану з кризою ідентичності, інтенсивним розвитком самосвідомості, потребою в інтимності та соціальному визнанні. У таких умовах переживання самотності формується під впливом поєднання індивідуально-психологічних, соціальних і культурно-історичних чинників та може мати як дезадаптивні, так і потенційно ресурсні наслідки. Це обґрунтовує доцільність розгляду самотності в ранньому юнацькому віці як важливого психологічного феномену, що потребує цілеспрямованого теоретичного аналізу та практичної психокорекційної уваги.

Психокорекція переживання самотності в ранньому юнацькому віці обґрунтовується як цілеспрямований, комплексний процес психологічного впливу, спрямований на зниження дезадаптивних проявів та активізацію особистісних ресурсів позитивної самореалізації, що ґрунтується на розумінні самотності як багатовимірного психологічного феномену. Ефективність психокорекційної роботи забезпечується дотриманням системи етичних і методологічних принципів, зокрема підтримки гідності та позитивного образу «Я», безоціночної взаємодії, орієнтації на індивідуальну динаміку розвитку, принципу «тут і тепер», а також конфіденційності й створення психологічно безпечного середовища. Важливими умовами результативності є врахування вікової специфіки юнацького періоду як сензитивного етапу розвитку самосвідомості та ідентичності, інтенсивність і змістова насиченість програм, пролонгований характер корекційної підтримки та цілеспрямований розвиток емоційного інтелекту як чинника зниження інтенсивності переживання самотності. Теоретично обґрунтованим визнається інтегративний підхід, що поєднує групові й індивідуальні форми роботи та передбачає використання комплексу взаємодоповнювальних методів, зокрема соціально-психологічного тренінгу, символдрами, арт-терапії, психодрами, релаксаційних і когнітивно-поведінкових технік, які забезпечують цілісний вплив на емоційну, когнітивну та поведінкову сфери

особистості. Поетапна організація психокорекційних програм (самоусвідомлення, планування, практична діяльність, самоконтроль) сприяє не лише подоланню деструктивних форм переживання самотності, а й трансформації її в ресурс особистісного зростання, психологічної зрілості та формування здатності до конструктивного усамітнення.

РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПЕРЕЖИВАННЯ САМОТНОСТІ У РАННЬОМУ ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

2.1. Методи та організація емпіричного дослідження

На основі проведеного теоретичного аналізу проблеми було визначено логіку, порядок та зміст емпіричного дослідження, а також окреслено мету, завдання і підібрано відповідні психодіагностичні методики для вивчення психологічних особливостей переживання самотності в ранньому юнацькому віці. Теоретичне дослідження дозволило обґрунтувати доцільність застосування комплексу психодіагностичних інструментів, спрямованих на оцінку рівня суб'єктивного відчуття самотності та його якісних характеристик, а також визначити послідовність проведення констатувального експерименту.

Емпіричне дослідження було організовано на базі Стовп'язької гімназії, у дослідженні взяли участь учні раннього юнацького віку, який охоплює молодь віком від 15 до 18 років та відповідає періоду навчання у 9-11 класах. З огляду на завдання дослідження, для вибірки були обрані два класи – 10-й та 11-й, що дозволило проаналізувати особливості переживання самотності на різних етапах раннього юнацького віку.

Загальна кількість респондентів становила 50 осіб. У 10-му класі навчалося 26 учнів, з яких 10 осіб чоловічої статі та 16 – жіночої, у 11-му класі – 24 учні, з яких 8 осіб чоловічої статі та 16 – жіночої. Психодіагностична робота проводилася протягом навчального року під час уроків, у звичних для учнів умовах, що сприяло зниженню ситуативної тривожності та підвищенню достовірності отриманих результатів.

Усі учасники були заздалегідь поінформовані про мету та процедуру проведення психодіагностичного обстеження і брали участь у дослідженні на добровільній основі за їхньою поінформованою згодою. Проведення

дослідження здійснювалося з дотриманням основних етичних принципів психологічної науки, зокрема принципів добровільності участі, конфіденційності отриманих даних та поваги до особистості респондентів. Учні мали достатній досвід участі у психологічних обстеженнях у межах роботи практичного психолога навчального закладу, що сприяло усвідомленому та відповідальному ставленню до виконання запропонованих методик і забезпечило коректність та надійність отриманих результатів.

У межах емпіричного дослідження було обрано комплекс психодіагностичних методик, спрямованих на всебічне вивчення переживання самотності та ґендерно-рольових характеристик особистості в ранньому юнацькому віці. Зокрема, використано методику «Діагностика рівня суб'єктивного відчуття самотності» (Д. Рассел і М. Фергюссон) для оцінки інтенсивності суб'єктивного переживання самотності та якості соціальних зв'язків, діагностичний опитувальник «Визначення виду самотності» для виявлення якісних типів самотності (дифузної, відчужуючої та дисоційованої), а також статево-рольовий опитувальник С. Бем (BSRI) для дослідження вираженості маскулінних і фемінних рис та особливостей ґендерно-рольової ідентичності. Обрані методики є валідними та адаптованими для використання в підлітковому й юнацькому віці, що забезпечує їхню доцільність для дослідження психологічних особливостей особистості в період раннього юнацтва та підвищує надійність і інтерпретативну цінність отриманих результатів.

Методика «Діагностика рівня суб'єктивного відчуття самотності» (Д. Рассел і М. Фергюссон) призначена для виявлення рівня суб'єктивного переживання самотності та особливостей сприйняття людиною власних соціальних зв'язків. Вона спрямована на оцінку емоційно-особистісного аспекту самотності, зокрема почуттів ізольованості, соціальної відчуженості, нестачі близьких контактів і незадоволеності міжособистісними стосунками. Опитувальник містить 20 тверджень, що відображають різні прояви самотності: емоційне неблагополуччя, відчуття покинутості, труднощі у

спілкуванні, дефіцит соціальної підтримки, переживання ізоляції та поверховості соціальних контактів. Респонденту пропонується оцінити кожне твердження з точки зору частоти його прояву у власному житті за чотирибальною шкалою: «часто» (3 бали), «іноді» (2 бали), «рідко» (1 бал), «ніколи» (0 балів). Обробка результатів здійснюється шляхом підсумовування балів за всіма 20 твердженнями. Максимально можливий показник становить 60 балів, що свідчить про максимально виражене суб'єктивне переживання самотності. Інтерпретація результатів здійснюється за трьома рівнями: високий рівень суб'єктивного відчуття самотності, середній рівень самотності та низький рівень самотності, що відображають відповідно виражені, помірні або мінімальні переживання ізоляції та соціальної відчуженості [43, с. 99].

Діагностичний опитувальник «Визначення виду самотності» призначений для діагностики не лише загального стану переживання самотності, а й для визначення його якісного типу. Методика спрямована на виявлення особливостей емоційно-особистісного та міжособистісного функціонування, пов'язаних із почуттям ізоляції, відчуження, внутрішньої суперечливості, а також ставлення людини до себе та інших. Опитувальник містить 30 запитань, що охоплюють широкий спектр переживань: відчуття неприйняття та непотрібності, дефіцит емоційної близькості, труднощі у встановленні та підтриманні стосунків, суперечливість почуттів, емоційну залежність від інших, ставлення до себе, здатність до співпереживання, потребу в усамітненні та рефлексію власної ідентичності. Респондент відповідає на кожне запитання у форматі дихотомічного вибору («так» / «ні»), що дозволяє зафіксувати наявність або відсутність відповідних психологічних ознак. Методика дає змогу визначити як наявність стану самотності загалом, так і його домінуючий вид. В опитувальнику виокремлюються три основні типи самотності: дифузна, що пов'язана з нечіткістю меж «Я», залежністю від інших і розмитістю власної ідентичності; відчужуюча, що характеризується емоційною дистанцією, відстороненістю від людей та

переживанням соціальної ізоляції; дисоційована, яка відображає внутрішні суперечності, коливання між потребою в близькості та уникненням її, а також нестабільність у стосунках і самоусвідомленні. Обробка результатів здійснюється шляхом зіставлення відповідей респондента з ключем методики, у якому кожне запитання віднесене до певного виду самотності та полярності («+» або «–»). На основі кількості збігів визначається як наявність стану самотності, так і провідний тип її переживання [42, с. 25].

Статево-рольовий опитувальник С. Бем (Bem Sex Role Inventory, BSRI) дозволяє дослідити уявлення респондентів про риси характеру та поведінкові прояви, які в культурі традиційно пов'язуються з маскулінністю та фемінністю. Методика спрямована на оцінку вираженості маскулінних і фемінних рис особистості, а також на виявлення андрогінного типу, який характеризується поєднанням високих показників за обома шкалами. Опитувальник містить перелік із 60 особистісних характеристик, що відображають як маскулінні, так і фемінні риси, а також нейтральні якості. Респондентам пропонується оцінити наявність або відсутність кожної характеристики у більшості чоловіків або жінок (залежно від варіанту опитувальника), використовуючи дихотомічну відповідь «так» або «ні» (позначення «+» або «–»). Обробка результатів здійснюється за допомогою спеціального ключа, за яким за кожен збіг із відповідною шкалою (фемінності або маскулінності) нараховується 1 бал. На основі сумарних показників обчислюються показники фемінності та маскулінності. Таким чином, методика забезпечує комплексну оцінку ґендерно-рольових характеристик особистості та дозволяє дослідити індивідуальні відмінності у структурі ґендерної ідентичності [50, с. 197-199].

Для статистичної обробки та аналізу отриманих емпіричних даних було використано комп'ютерний пакет прикладних програм SPSS for Windows (версія 26.0). З метою порівняння незалежних вибірок застосовувався непараметричний критерій Манна-Уітні, а для виявлення взаємозв'язків між досліджуваними психологічними показниками був проведений кореляційний

аналіз із використанням коефіцієнта рангової кореляції Спірмена.

Отже, організація та проведення емпіричного дослідження ґрунтувалися на результатах всебічного теоретичного аналізу, що забезпечило науково обґрунтований добір вибірки, психодіагностичних методик і статистичних процедур. Застосований комплекс методів дозволив всебічно охарактеризувати як кількісні рівні, так і якісні типи переживання самотності, а також особливості ґендерно-рольової ідентичності в ранньому юнацькому віці. Дотримання етичних стандартів, валідність інструментарію та використання адекватних методів статистичного аналізу забезпечили надійність, об’єктивність і наукову коректність отриманих результатів, що створює підґрунтя для подальшої інтерпретації емпіричних даних і формулювання узагальнених висновків дослідження.

2.2. Результати емпіричного дослідження

У межах емпіричного дослідження було проаналізовано результати діагностики учнів за методикою «Діагностика рівня суб’єктивного відчуття самотності» (Д. Рассел і М. Фергюссон), що дало змогу оцінити інтенсивність переживання самотності та особливості суб’єктивного сприйняття підлітками власної соціальної включеності й якості міжособистісних стосунків. Отримані дані дозволили виявити рівні вираженості почуття самотності у різних вікових групах та проаналізувати вікові відмінності в переживанні емоційної ізоляції, соціальної відчуженості та дефіциту близьких соціальних контактів. Результати аналізу отриманих за методикою емпіричних даних наведено у таблиці 2.1.

Аналіз даних, наведених у табл. 2.1, свідчить про виражені вікові відмінності у рівні суб’єктивного переживання самотності між учнями 10-го та 11-го класів.

У 10-му класі домінує високий рівень суб’єктивного відчуття самотності, який зафіксовано у 57,7% учнів. Це свідчить про те, що для

більшості десятикласників характерними є інтенсивні переживання емоційної ізоляції, дефіциту близьких міжособистісних контактів, відчуття нерозуміння та покинутості. Водночас відсутність учнів із середнім рівнем самотності (0,0%) вказує на поляризований характер переживань: значна частина респондентів або гостро переживає самотність, або, навпаки, майже не відчуває її. Низький рівень самотності зафіксовано у 42,3% учнів, що свідчить про наявність у частини десятикласників достатніх соціальних ресурсів, емоційної підтримки та відносно задовільної інтегрованості у систему міжособистісних стосунків.

Таблиця 2.1.

Розподіл юнаків за рівнем вираженості суб'єктивного почуття самотності

Рівень самотності	10 клас	11 клас
Високий	57,7%	20,8%
Середній	0,00%	16,7%
Низький	42,3%	62,5%

В 11-му класі структура показників є більш збалансованою та загалом більш сприятливою. Більшість учнів (62,5%) мають низький рівень суб'єктивного відчуття самотності, що свідчить про вищу соціальну включеність, наявність значущих контактів і більш сформовані навички підтримання міжособистісних взаємин. Високий рівень самотності зафіксовано лише у 20,8% учнів, що майже втричі менше, ніж у 10-му класі, і вказує на зменшення частки підлітків із вираженими переживаннями ізоляції. Середній рівень самотності виявлено у 16,7% одинадцятикласників, що свідчить про помірні, ситуативні переживання самотності без їх стійкої інтенсивності.

У порівняльному аспекті результати дозволяють зробити висновок, що з переходом до 11-го класу відбувається зниження загального рівня суб'єктивного переживання самотності та зростання частки учнів із низьким рівнем цього показника. Це може бути пов'язано з поступовою стабілізацією особистісної ідентичності, розширенням соціальних зв'язків, підвищенням

соціальної компетентності та формуванням більш зрілих стратегій міжособистісної взаємодії. Водночас наявність групи учнів із високим рівнем самотності в обох класах підкреслює необхідність цілеспрямованої психологічної підтримки для профілактики хронізації переживань емоційної ізоляції та пов’язаних із нею психологічних труднощів.

Проаналізуємо результати, отримані за допомогою опитувальника «Визначення виду самотності», який використовується для встановлення домінуючого якісного типу переживання самотності. Застосування цієї методики дало змогу визначити, який саме тип самотності є переважаючим у досліджуваних підлітків, а саме: дифузна, відчужуюча або дисоційована самотність, а також виокремити групу респондентів із самотністю без чітко вираженого типу. Подальший аналіз здійснюватиметься окремо за кожним видом самотності з урахуванням їх відсоткового представлення у 10-му та 11-му класах. У межах інтерпретації основну увагу зосереджено на високих показниках, оскільки саме вони дозволяють обґрунтовано віднести переживання самотності до певного якісного типу, тоді як респонденти без виражених показників за основними шкалами розглядатимуться як такі, що належать до категорії самотності без визначеного виду.

Розподіл юнаків за вираженістю дифузного виду самотності наведено на рис. 2.1.

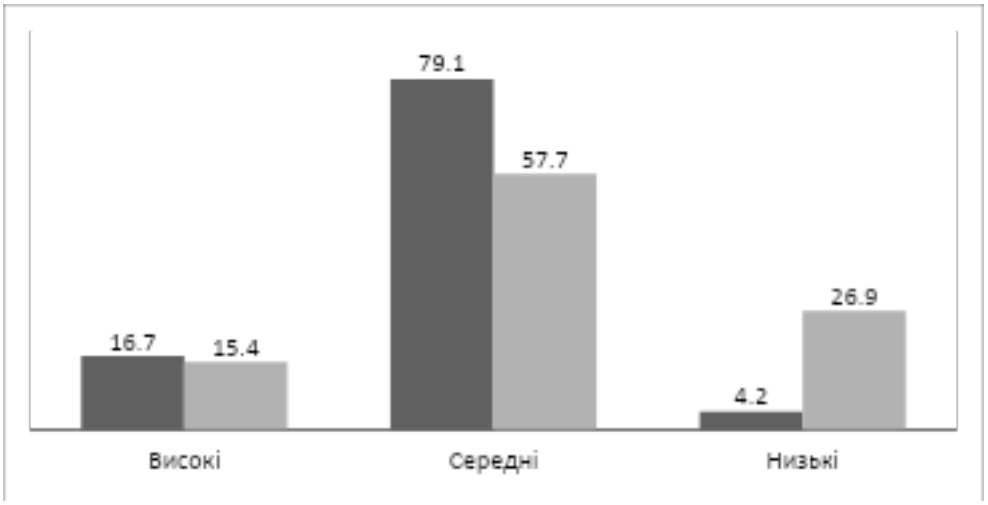


Рис. 2.1. Розподіл юнаків за вираженістю дифузного виду самотності

Аналіз результатів, поданих на рис. 2.1, свідчить про переважання середнього рівня вираженості дифузного виду самотності серед юнаків обох класів, при цьому для 10-го класу (ліворуч) цей показник є особливо високим і становить 79,1%. Це означає, що для більшості учнів 10-го класу характерним є помірно виражений дифузний тип самотності, який проявляється у нечіткості образу «Я», підвищеній орієнтації на інших, залежності від соціального оточення та нестійкості самоідентифікації, що є типовим для перехідного етапу раннього юнацького віку. У цьому віці процес формування особистісної ідентичності ще не є завершеним, що зумовлює підвищену чутливість до оцінок з боку значущих інших і схильність шукати підтвердження власної цінності у міжособистісних стосунках.

Високий рівень дифузної самотності у 10-му класі виявлено у 16,7% юнаків, що свідчить про наявність групи підвищеного психологічного ризику. Для цих учнів характерними можуть бути виражені труднощі з самовизначенням, внутрішня суперечливість, підвищена потреба у зовнішньому схваленні та емоційна залежність від значущих інших. Такі юнаки можуть демонструвати коливання між прагненням до автономії та страхом бути відкинутими, що нерідко супроводжується конформною поведінкою, поступливістю у міжособистісних ситуаціях і схильністю пристосовуватися до очікувань оточення ціною знецінення власних потреб і позиції.

Водночас лише 4,2% учнів 10-го класу мають низький рівень дифузної самотності, що вказує на відносно невелику кількість юнаків із більш сформованою особистісною автономією, стабільнішою Я-концепцією та здатністю спиратися на власні цінності й переконання у побудові міжособистісних стосунків. Низька представленість цієї групи свідчить про те, що для більшості десятикласників процес становлення ідентичності ще перебуває в активній фазі.

Загалом отримані результати дозволяють зробити висновок, що для більшості юнаків 10-го класу характерним є дифузний тип переживання

самотності на середньому рівні, що відображає вікову нормативну ситуацію розвитку, пов’язану з активним пошуком себе, коливаннями у самосприйнятті та підвищеною чутливістю до міжособистісних стосунків. Така структура показників може розглядатися як психологічно закономірна для раннього юнацького віку, однак наявність групи з високими показниками дифузної самотності вказує на доцільність цілеспрямованої психологічної підтримки, спрямованої на розвиток самоприйняття, автономії та більш стійкої особистісної ідентичності.

Аналіз результатів для 11-го класу свідчить про помітні зміни у структурі дифузної самотності порівняно з 10-м класом, що відображає вікову динаміку процесів особистісного становлення в ранньому юнацькому віці. У 11-му класі частка учнів із середнім рівнем дифузної самотності зменшується до 57,7%, що вказує на поступове зниження загальної дифузності Я-образу та певну стабілізацію процесів самоідентифікації. Це може свідчити про те, що значна частина старших юнаків і юнок уже пройшла етап найбільшої невизначеності щодо власної ідентичності та починає формувати більш цілісне уявлення про себе, свої цінності та життєві орієнтири.

Високий рівень дифузної самотності у 11-му класі зафіксовано у 15,4% учнів, що є дещо нижчим показником порівняно з 10-м класом (16,7%). Хоча різниця є незначною, вона може свідчити про тенденцію до поступового зменшення кількості учнів із вираженими труднощами самовизначення та емоційною залежністю від соціального оточення. Водночас наявність цієї групи підтверджує, що навіть на завершальному етапі шкільного навчання частина юнаків і юнок продовжує переживати внутрішню невизначеність, суперечливість Я-концепції та потребу у зовнішньому підтвердженні власної значущості, що може ускладнювати процес прийняття важливих життєвих рішень.

Найбільш показовою зміною є суттєве зростання частки учнів із низьким рівнем дифузної самотності у 11-му класі до 26,9% порівняно з лише

4,2% у 10-му класі. Це свідчить про значне збільшення кількості старшокласників із більш сформованою особистісною автономією, стабільнішою Я-концепцією та вищим рівнем внутрішньої визначеності. Такі учні, ймовірно, краще усвідомлюють власні інтереси, цінності та життєві цілі, що знижує потребу в постійному зовнішньому підтвердженні та зменшує прояви дифузного переживання самотності.

У порівняльному аспекті можна констатувати, що перехід від 10-го до 11-го класу супроводжується загальною тенденцією до зменшення дифузної самотності та зростання психологічної зрілості. Зменшення частки середнього рівня та різке зростання низького рівня дифузної самотності свідчать про поступове зміцнення особистісної ідентичності, підвищення автономії та більшої внутрішньої визначеності старших підлітків. Водночас збереження групи з високими показниками підкреслює індивідуальні відмінності у темпах особистісного розвитку та вказує на необхідність адресної психологічної підтримки для тих учнів, які продовжують переживати труднощі самовизначення навіть на етапі завершення шкільного навчання.

Розподіл юнаків за вираженістю відчужуючого виду самотності наведено на рис. 2.2.

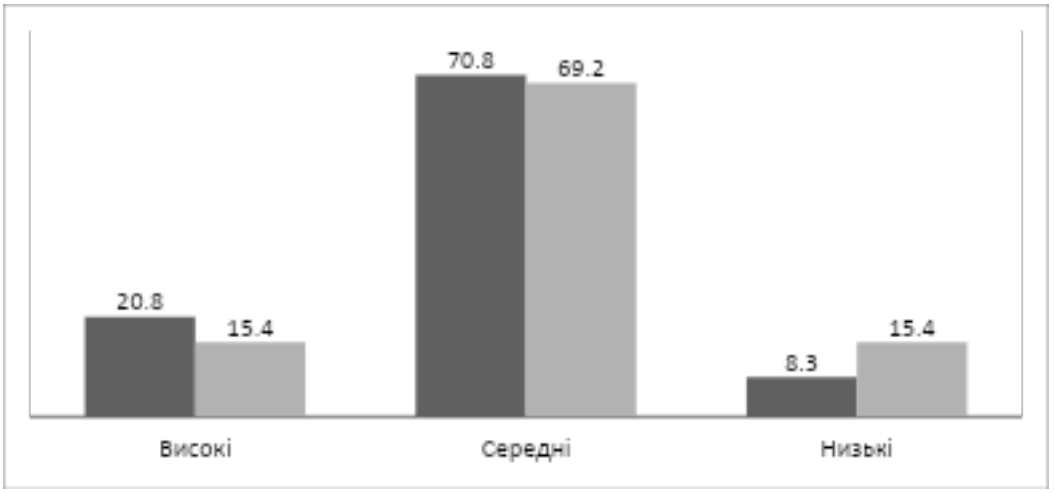


Рис. 2.2. Розподіл юнаків за вираженістю відчужуючого виду самотності

Аналіз результатів, поданих на рис. 2.2, свідчить про домінування середнього рівня вираженості відчужуючого виду самотності серед юнаків обох класів, що вказує на поширеність помірних тенденцій до емоційного дистанціювання та психологічної відокремленості від соціального оточення в ранньому юнацькому віці. У 10-му класі середній рівень відчужуючої самотності зафіксовано у 70,8% учнів, що свідчить про те, що для більшості десятикласників характерне періодичне або помірне переживання емоційної дистанції, зниження потреби в глибокій емоційній близькості та схильність зберігати певну психологічну автономію у стосунках. Такі прояви можуть розглядатися як віковий механізм захисту, пов’язаний із підвищеною чутливістю до оцінок з боку однолітків і прагненням убезпечити себе від можливих емоційних розчарувань.

Високий рівень відчужуючої самотності у 10-му класі виявлено у 20,8% учнів, що вказує на наявність значущої групи юнаків із вираженими тенденціями до соціального та емоційного відсторонення. Для цих підлітків можуть бути характерними труднощі у встановленні довірливих стосунків, підвищена закритість, уникання емоційної близькості та схильність до ізоляції як способу збереження психологічних меж. Такий тип переживання самотності може супроводжуватися внутрішнім почуттям нерозуміння, емоційної порожнечі та зниженням відчуття належності до соціальної групи. Низький рівень відчужуючої самотності у 10-му класі зафіксовано лише у 8,3% учнів, що свідчить про відносно невелику кількість підлітків, які зберігають високу емоційну відкритість і готовність до близьких міжособистісних контактів без потреби в захисному дистанціюванні.

У 11-му класі спостерігається певна вікова динаміка у структурі відчужуючої самотності. Частка учнів із середнім рівнем становить 69,2%, що є близьким до показників 10-го класу і свідчить про збереження помірних тенденцій до емоційної дистанції у більшості старшокласників. Високий рівень відчужуючої самотності зафіксовано у 15,4% учнів, що є нижчим показником порівняно з 10-м класом (20,8%) і може свідчити про поступове

зменшення кількості юнаків із різко вираженим емоційним відстороненням. Водночас зростає частка учнів із низьким рівнем відчужуючої самотності до 15,4% (проти 8,3% у 10-му класі), що вказує на формування у частини старшокласників більшої емоційної відкритості, готовності до близьких стосунків і зниження потреби в захисному дистанціюванні.

У порівняльному аспекті можна зробити висновок, що перехід від 10-го до 11-го класу супроводжується помірною позитивною динамікою: зменшується частка учнів із високим рівнем відчужуючої самотності та зростає кількість тих, хто має низький рівень цього типу самотності. Це свідчить про поступове формування більш зрілих способів міжособистісної взаємодії, підвищення емоційної компетентності та здатності до побудови більш глибоких і довірливих стосунків у старшому юнацькому віці. Водночас збереження високої частки середнього рівня в обох класах вказує на те, що тенденції до емоційної дистанції залишаються поширеним і віково зумовленим феноменом, що потребує уваги з боку психологічного супроводу в освітньому середовищі.

Розподіл юнаків за вираженістю дисоційованого виду самотності наведено на рис. 2.3.

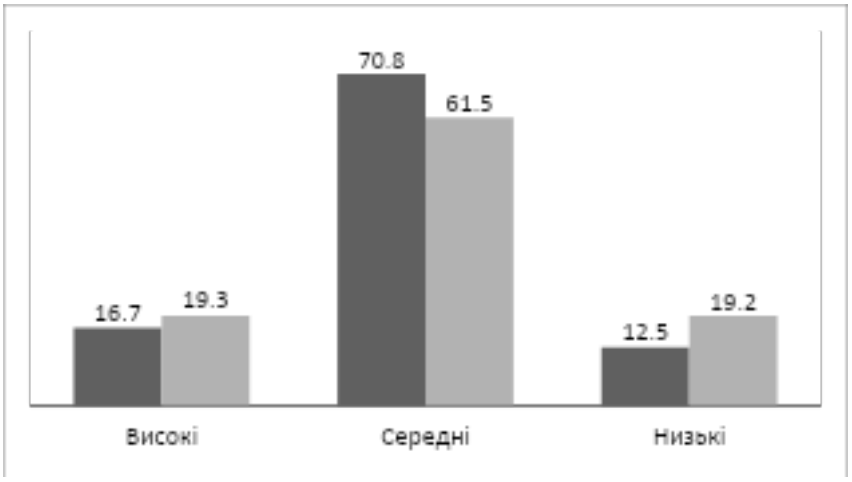


Рис. 2.3. Розподіл юнаків за вираженістю дисоційованого виду самотності

Аналіз результатів, поданих на рис. 2.3, свідчить про переважання

середнього рівня вираженості дисоційованого виду самотності серед юнаків обох класів, що вказує на поширеність помірних внутрішніх суперечностей у сфері міжособистісних стосунків та самосприйняття в ранньому юнацькому віці. У 10-му класі середній рівень дисоційованої самотності зафіксовано у 70,8% учнів, що свідчить про те, що для більшості десятикласників характерним є поєднання суперечливих тенденцій — одночасного прагнення до близькості та схильності до її уникання. Такий тип переживання самотності може відображати нестабільність емоційної регуляції, коливання у ставленні до значущих інших і труднощі у формуванні послідовної стратегії міжособистісної взаємодії.

Високий рівень дисоційованої самотності у 10-му класі виявлено у 16,7% учнів, що вказує на наявність групи з вираженими внутрішніми конфліктами у сфері потреби в близькості та автономії. Для цих юнаків можуть бути характерними різкі коливання у ставленні до оточення, емоційна амбівалентність, нестійкість прихильностей, а також підвищена чутливість до міжособистісних ситуацій, що може супроводжуватися як імпульсивним зближенням, так і раптовим дистанціюванням. Такі особливості здатні ускладнювати формування стабільних, довірливих стосунків і підсилювати суб’єктивне відчуття самотності.

Низький рівень дисоційованої самотності у 10-му класі зафіксовано у 12,5% учнів, що свідчить про наявність частини підлітків із більш узгодженою внутрішньою структурою, відносною стабільністю емоційних реакцій і більш послідовною моделлю побудови міжособистісних взаємин. Такі учні, як правило, здатні більш чітко усвідомлювати власні потреби у близькості та автономії й гнучко регулювати дистанцію у стосунках.

У 11-му класі спостерігається певна позитивна динаміка у структурі дисоційованої самотності. Частка учнів із середнім рівнем зменшується до 61,5%, що може свідчити про поступове зниження внутрішньої суперечливості та формування більш інтегрованої Я-концепції. Високий рівень дисоційованої самотності у 11-му класі зафіксовано у 19,3% учнів, що

дещо перевищує показники 10-го класу і може вказувати на те, що для частини старшокласників період завершення шкільного навчання, професійного самовизначення та прийняття важливих життєвих рішень супроводжується загостренням внутрішніх конфліктів і підвищенням емоційної напруженості. Водночас зростає і частка учнів із низьким рівнем дисоційованої самотності до 19,2%, що свідчить про збільшення кількості юнаків і юнок із більш стабільною емоційною організацією та інтегрованішою особистісною структурою.

У порівняльному аспекті результати свідчать про неоднорідну вікову динаміку дисоційованої самотності: з одного боку, у 11-му класі зменшується частка середнього рівня і зростає кількість учнів із низьким рівнем, що відображає загальну тенденцію до психологічної зрілості та інтеграції особистості; з іншого боку, дещо зростає частка високих показників, що може бути пов’язано з підвищеним стресом, екзистенційною напругою та інтенсифікацією внутрішніх конфліктів у період завершення шкільного етапу життя. Це підкреслює необхідність диференційованого психологічного супроводу, спрямованого як на підтримку інтеграції особистості, так і на допомогу учням із вираженими ознаками внутрішньої дезінтеграції та амбівалентності у стосунках.

Загальні результати за методикою представлено в таблиці 2.2.

Таблиця 2.2.

Рівень прояву видів самотності у юнаків

Показники	Учні 10 класу			Учні 11 класу		
	Низ.	Сер.	Вис.	Низ.	Сер.	Вис.
Дифузна самотність	4,2%	79,2%	16,7%	26,9%	57,7%	15,4%
Відчужуюча самотність	8,3%	70,8%	20,8%	15,4%	69,2%	15,4%
Дисоційована самотність	16,7%	70,8%	16,7%	19,2%	61,5%	19,2%

Аналіз даних, поданих у табл. 2.2, дозволяє визначити, які саме види самотності мають найбільшу вираженість у кожній із досліджуваних груп та простежити вікові відмінності у структурі переживання самотності.

У групі учнів 10-го класу найбільш вираженим є дифузний вид самотності, що підтверджується найвищою часткою учнів із середнім (79,2%) та значною часткою з високим рівнем (16,7%). Це свідчить про домінування саме дифузної самотності в структурі переживання самотності десятикласників, що відображає вікову специфіку раннього юнацтва, пов’язану з інтенсивним пошуком ідентичності, нестійкістю Я-концепції та підвищеною орієнтацією на соціальне оточення. Відчужуюча та дисоційована самотність у 10-му класі також представлені, однак мають дещо нижчі показники високого рівня (20,8% та 16,7% відповідно), що вказує на те, що хоча емоційне дистанціювання та внутрішні суперечності є поширеними, вони не є провідними формами переживання самотності у цій віковій групі.

Водночас у 11-му класі структура найбільшої вираженості видів самотності набуває більш диференційованого характеру. Найбільш поширеним за середнім рівнем залишається дифузний вид самотності (57,7%), однак суттєво зростає частка учнів із низьким рівнем дифузної самотності (26,9%), що свідчить про зменшення загальної дифузності Я-образу та стабілізацію процесів самоідентифікації. Разом із тим, порівняно з 10-м класом, у 11-му класі більш помітною стає дисоційована самотність, для якої високий рівень зафіксовано у 19,2% учнів, що перевищує показник дифузної (15,4%) та відчужуючої (15,4%) самотності. Це може свідчити про посилення внутрішніх суперечностей, емоційної амбівалентності та напруженості у сфері міжособистісних стосунків на етапі завершення шкільного навчання та професійного самовизначення.

Щодо відчужуючої самотності, то в обох групах вона має значну представленість на середньому рівні (70,8% у 10-му класі та 69,2% у 11-му класі), однак високий рівень є більш характерним для десятикласників (20,8%), ніж для одинадцятикласників (15,4%). Це свідчить про те, що тенденції до емоційного дистанціювання та соціального відсторонення є більш вираженими на більш ранньому етапі юнацького віку та поступово знижуються зі зростанням психологічної зрілості.

Узагальнюючи, можна стверджувати, що для учнів 10-го класу найбільш характерним і провідним видом є дифузна самотність, що відображає вікову нормативну невизначеність ідентичності та залежність від соціального оточення. Для учнів 11-го класу, поряд із збереженням значущості дифузної самотності, більшої ваги набуває дисоційована самотність, що може бути пов’язано з підвищенням внутрішньої напруженості, екзистенційних переживань і суперечностей у період прийняття важливих життєвих рішень. Такі результати підкреслюють вікову динаміку не лише рівня, а й якісної структури переживання самотності в ранньому юнацькому віці.

За результатами, отриманими за опитувальником «Визначення виду самотності», із застосуванням критерію Манна-Уітні було виявлено статистично достовірні відмінності між групами у показниках дифузної самотності. Отримані результати свідчать про більш виражені прояви дифузної самотності у учнів 10-го класу порівняно з учнями 11-го класу. Щодо інших показників за опитувальником, то між 10-м та 11-м класами суттєвих статистично значущих відмінностей виявлено не було, що вказує на їх відносну подібність у проявах. Більш високі показники дифузної самотності у учнів 10-го класу вказують на те, що на цьому етапі розвитку процеси формування особистісної ідентичності ще мають нестабільний і незавершений характер. Це зумовлює підвищену залежність від соціального оточення, орієнтацію на зовнішні оцінки та потребу у підтвердженні власної значущості через міжособистісні стосунки. У таких умовах переживання самотності часто має дифузний, недостатньо структурований характер і тісно пов’язане з невизначеністю образу «Я» та коливаннями у самосприйнятті.

Наступним етапом емпіричного дослідження став аналіз результатів, отриманих за статево-рольовим опитувальником С. Бем (Bem Sex Role Inventory, BSRI), який був використаний для вивчення особливостей ґендерно-рольової ідентичності та вираженості маскулінних і фемінних рис у учнів раннього юнацкого віку. Застосування цієї методики дозволило

проаналізувати індивідуальні відмінності у структурі ґендерно-рольових характеристик, а також встановити, яким чином поєднання маскулінних і фемінних якостей може бути пов’язане з особливостями особистісного розвитку в ранньому юнацькому віці. Отримані результати створюють підґрунтя для подальшого аналізу взаємозв’язку між ґендерно-рольовою ідентичністю та психологічними особливостями переживання самотності.

Відмінності розвитку фемінності учнів раннього юнацкого віку можна побачити на діаграмі (див. рис. 2.4).

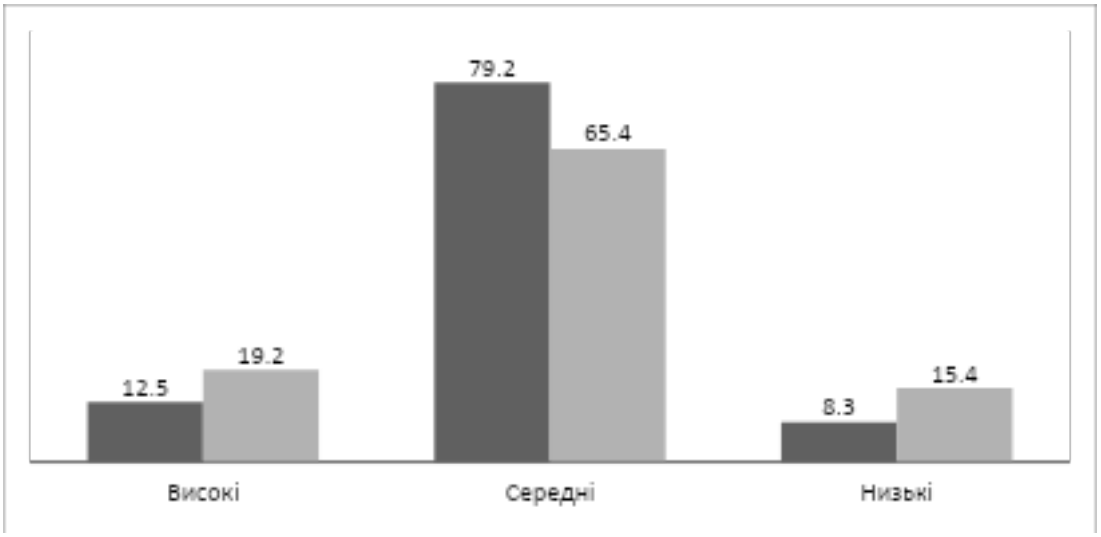


Рис. 2.4. Фемінність у учнів раннього юнацкого віку 10-го та 11-го класу

Аналіз результатів, поданих на рис. 2.4, свідчить про переважання середнього рівня фемінності серед учнів обох класів, що вказує на помірну вираженість фемінних рис як провідну характеристику ґендерно-рольового профілю в ранньому юнацькому віці.

У 10-му класі середній рівень фемінності зафіксовано у 79,2% учнів, що свідчить про те, що для більшості десятикласників характерне поєднання таких якостей, як емпатійність, чуйність, орієнтація на міжособистісні стосунки, емоційна чутливість та здатність до співпереживання, без їх крайньої вираженості. Високий рівень фемінності виявлено у 12,5% учнів, що може вказувати на яскраво виражену орієнтацію на

емоційно-міжособистісну сферу, підвищену потребу у близьких стосунках та схильність до турботи про інших. Низький рівень фемінності зафіксовано у 8,3% учнів, що свідчить про відносно невелику кількість підлітків, для яких менш характерні традиційно фемінні риси та які можуть більше орієнтуватися на інструментальні, раціональні або автономні моделі поведінки.

В 11-му класі також домінує середній рівень фемінності (65,4%), однак його частка є нижчою порівняно з 10-м класом, що може свідчити про певну диференціацію ґендерно-рольових характеристик у старшому юнацькому віці. Високий рівень фемінності зафіксовано у 19,2% учнів, що перевищує показники 10-го класу і може вказувати на посилення значущості емоційної сфери, міжособистісної чутливості та орієнтації на стосунки у частини старшокласників. Водночас зростає і частка учнів із низьким рівнем фемінності до 15,4%, що свідчить про збільшення кількості юнаків із більш вираженою орієнтацією на автономію, раціональність і стриманість у прояві емоцій.

У порівняльному аспекті результати вказують на те, що з переходом до 11-го класу зменшується частка учнів із середнім рівнем фемінності та зростає частка як із високим, так і з низьким рівнями. Це свідчить про процеси індивідуалізації та диференціації ґендерно-рольової ідентичності, коли у старшому юнацькому віці відбувається більш чітке окреслення особистісних стилів, емоційних стратегій і моделей міжособистісної взаємодії. Таким чином, розвиток фемінних рис у 11-му класі набуває більш поляризованого характеру, що відображає загальну тенденцію до психологічної зрілості та формування більш стабільної й усвідомленої ґендерно-рольової ідентичності.

Відмінності у розвитку маскулінності учнів раннього юнацкого віку можна побачити на діаграмі (див. рис. 2.6).

Аналіз результатів, поданих на рис. 2.6, свідчить про переважання середнього рівня маскулінності серед учнів обох класів, що вказує на помірну

вираженість маскулінних рис як провідну характеристику ґендерно-рольового профілю в ранньому юнацькому віці.

У 10-му класі середній рівень маскулінності зафіксовано у 75,0% учнів, що свідчить про те, що для більшості десятикласників характерне поєднання таких якостей, як упевненість у собі, самостійність, наполегливість, орієнтація на досягнення та прагнення до автономії без їх крайньої, жорстко вираженої форми. Високий рівень маскулінності виявлено у 16,7% учнів, що може вказувати на яскраво виражену орієнтацію на домінування, лідерство, конкурентність та інструментальний стиль поведінки. Низький рівень маскулінності зафіксовано у 8,3% учнів, що свідчить про невелику частку підлітків, для яких менш характерні традиційно маскулінні риси та які можуть більше орієнтуватися на емоційно-експресивні або міжособистісні стратегії взаємодії.

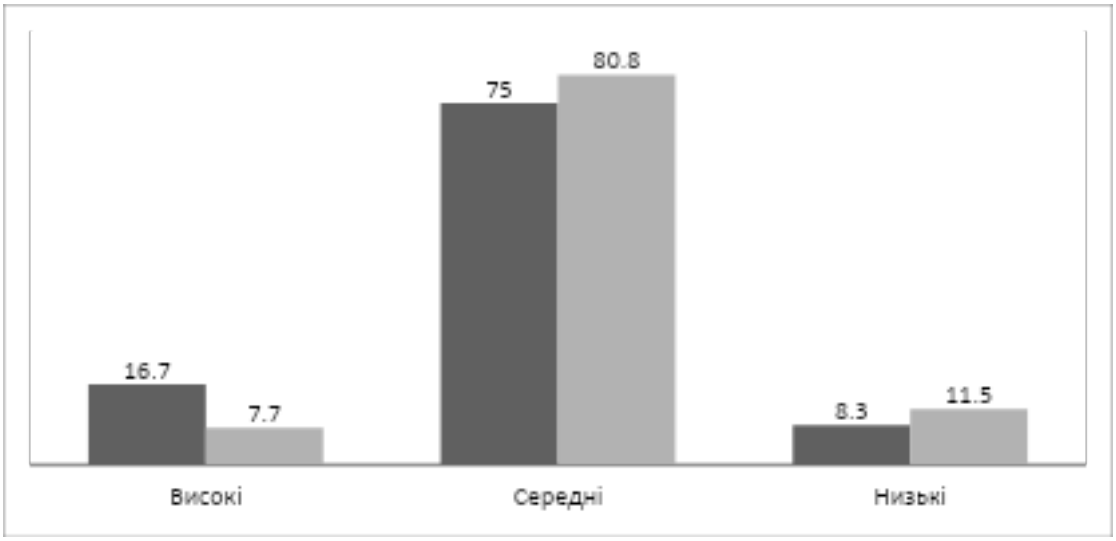


Рис. 2.6. Маскулінність у учнів раннього юнацкого віку 10-го та 11-го класу

В 11-му класі середній рівень маскулінності є ще більш поширеним і становить 80,8%, що свідчить про подальшу стабілізацію інструментально-орієнтованих рис і формування більш зрілих стратегій самоствердження та досягнення цілей. Високий рівень маскулінності зафіксовано лише у 7,7% учнів, що є нижчим показником порівняно з 10-м класом і може вказувати на зменшення крайніх проявів домінантності та

жорстко вираженої конкурентності. Водночас частка учнів із низьким рівнем маскулінності зростає до 11,5%, що може свідчити про більшу різноманітність ґендерно-рольових стилів у старшому юнацькому віці та про більшу прийнятність альтернативних моделей самовираження, не орієнтованих виключно на традиційно маскулінні стандарти.

У порівняльному аспекті результати свідчать, що з переходом до 11-го класу відбувається певна нормалізація та пом'якшення крайніх проявів маскулінності: зменшується частка учнів із високим рівнем і водночас дещо зростає частка з низьким рівнем, тоді як домінуючим залишається середній рівень. Це може відображати процеси психологічної зрілості, розвитку саморегуляції та більш гнучкого використання інструментальних рис у міжособистісній та навчально-професійній діяльності. Таким чином, розвиток маскулінних характеристик у старшому юнацькому віці набуває більш збалансованого та диференційованого характеру, що узгоджується із загальними закономірностями становлення ґендерно-рольової ідентичності.

За результатами, отриманими за статево-рольовим опитувальником С. Бем, із застосуванням критерію Манна-Уітні не було виявлено статистично достовірних відмінностей між учнями 10-го та 11-го класів у показниках фемінності та маскулінності. Отримані дані свідчать про відносну подібність ґендерно-рольових характеристик у юнаків обох вікових груп, що вказує на стабільність рівня сформованості фемінних і маскулінних рис у межах раннього юнацького віку. Відсутність статистично значущих відмінностей може бути інтерпретована як свідчення того, що перехід від 10-го до 11-го класу не супроводжується різкими змінами у структурі ґендерно-рольової ідентичності, а розвиток маскулінних і фемінних якостей має поступовий, еволюційний характер без виражених вікових зсувів.

Наступним етапом дослідження став аналіз взаємозв'язків між ґендерно-рольовими особливостями та показниками переживання самотності. З цією метою було застосовано кореляційний аналіз із використанням коефіцієнта рангової кореляції Спірмена, що дозволило виявити характер і

спрямованість зв'язків між відповідними психологічними показниками (див. табл. 2.3).

Аналіз кореляційних зв'язків, поданих у табл. 2.3, свідчить про загалом невелику кількість статистично значущих взаємозв'язків між ґендерно-рольовими характеристиками та показниками самотності, що вказує на відносну автономність процесів формування ґендерної ідентичності та переживання самотності в ранньому юнацькому віці. Більшість отриманих коефіцієнтів мають низькі значення та не досягають рівня статистичної значущості, що дозволяє зробити висновок про відсутність стійких і системних кореляцій між більшістю досліджуваних змінних.

Таблиця 2.3

Кореляційний взаємозв'язок між гендерними особливостями та показниками самотності

Показники гендерних детермінант та самотності	Соціостатева ідентичність		Фемінність		Маскулінність	
	10 кл	11 кл	10 кл	11 кл	10 кл	11 кл
1. Самотність	-0,218	0,096	0,133	0,288	-0,036	-0, 167
2. Дифузна самотність	-0,082	0,119	0,095	0,510 **	0,321	0, 088
3. Відчужуюча самотність	0,332	-0,312	0,258	-0,406 *	0,059	-0, 261
4. Дисоційована самотність	0,114	-0,170	-0,262	-0,193	-0,176	-0, 151

*- зв'язок на рівні $p<0,05$;

**- зв'язок на рівні $p<0,01$

Водночас було виявлено окремі значущі зв'язки, які мають важливе інтерпретаційне значення. Зокрема, у 11-му класі зафіксовано позитивний кореляційний зв'язок між фемінністю та дифузною самотністю ($r = 0,510$; $p < 0,01$), що свідчить про те, що з підвищенням вираженості фемінних рис у старших юнаків зростає схильність до дифузного типу переживання самотності. Це може бути пов'язано з підвищеною емоційною чутливістю, орієнтацією на міжособистісні стосунки та залежністю від соціального схвалення, що, за умов нестабільної ідентичності, підсилює переживання невизначеності та внутрішньої розмитості «Я».

Крім того, у 11-му класі виявлено негативний кореляційний зв’язок між фемінністю та відчужуючою самотністю ($r = –0,406$; $p < 0,05$), що вказує на те, що зростання фемінних характеристик супроводжується зменшенням тенденцій до емоційного відсторонення та соціальної ізоляції. Це може інтерпретуватися як прояв більшої відкритості до емоційної близькості, емпатійності та готовності до встановлення підтримувальних міжособистісних контактів, що знижує ймовірність формування відчужуючого типу самотності.

В інших випадках кореляційні коефіцієнти між показниками соціостатевої ідентичності, маскулінності та різними видами самотності є низькими та статистично незначущими як у 10-му, так і в 11-му класах. Це свідчить про те, що маскулінні риси та загальні показники ґендерної ідентичності не мають прямого і системного зв’язку з інтенсивністю та типом переживання самотності у досліджуваних групах.

Таким чином, отримані результати дозволяють зробити висновок, що взаємозв’язок між ґендерно-рольовими особливостями та самотністю в ранньому юнацькому віці є обмеженим і вибірковим. Лише окремі аспекти фемінності в старшому юнацькому віці виявляють значущий зв’язок із певними типами самотності, тоді як загалом переживання самотності значною мірою зумовлюється іншими особистісними, соціальними та віковими чинниками, не зводячись безпосередньо до ґендерно-рольових характеристик.

Отже, отримані результати засвідчили, що суб’єктивне переживання самотності та його якісні типи мають виражену вікову специфіку: у 10-му класі частіше фіксується високий рівень самотності та домінує дифузний тип її переживання, тоді як у 11-му класі загалом зростає соціальна включеність, посилюється частка низьких рівнів самотності й водночас простежується більша диференціація типів, зокрема тенденція до зростання дисоційованої самотності. Ґендерно-рольові показники за BSRI суттєво не відрізняються між класами, а кореляційні зв’язки між ґендерними характеристиками та

самотністю є поодинокими й вибірковими.

Висновки до розділу 2

Організація й проведення емпіричного дослідження спиралися на результати всебічного теоретичного аналізу проблеми, що забезпечило науково обґрунтований добір вибірки, психодіагностичного інструментарію та процедур статистичної обробки. Використаний комплекс методик: Методика «Діагностика рівня суб'єктивного відчуття самотності» (Д. Рассел і М. Фергюссон); Опитувальник «Визначення виду самотності»; Статево-рольовий опитувальник С. Бем (Bem Sex Role Inventory, BSRI) - дав змогу всебічно описати як кількісну вираженість переживання самотності, так і його якісну структуру (домінуючі типи), а також дослідити особливості ґендерно-рольової ідентичності в ранньому юнацькому віці. Дотримання етичних принципів дослідження, застосування валідних діагностичних засобів і коректних статистичних критеріїв забезпечили надійність та об'єктивність отриманих результатів, що створює підґрунтя для їх подальшої інтерпретації й формулювання узагальнених висновків роботи.

Підсумовуючи результати за методикою «Діагностика рівня суб'єктивного відчуття самотності» (Д. Рассел і М. Фергюссон), можна констатувати наявність чітких вікових відмінностей у структурі переживання самотності. Для 10-го класу характерне переважання високого рівня суб'єктивної самотності (57,7%) за відсутності середнього рівня, що вказує на поляризацію переживань і наявність значної групи учнів із вираженим дефіцитом емоційно значущих контактів, відчуттям нерозуміння та ізольованості. Натомість у 11-му класі картина є більш сприятливою: домінує низький рівень самотності (62,5%), а частка учнів із високими показниками істотно зменшується (20,8%), що узгоджується з віковими тенденціями до стабілізації ідентичності, розширення соціальних зв'язків і більш зрілих стратегій взаємодії.

Дані за опитувальником «Визначення виду самотності» показали, що у 10-му класі провідним у структурі переживання самотності є дифузний тип (високі 16,7%; середні 79,2%), що відображає вікову нормативну невизначеність Я-концепції, підвищену орієнтацію на соціальне схвалення та коливання між потребою в автономії і страхом відкидання. У 11-му класі спостерігається загальна тенденція до зменшення дифузності (зростає низький рівень дифузної самотності до 26,9%), однак структура переживань стає більш диференційованою: поряд із збереженням помірної вираженості дифузного типу, більш помітною стає дисоційована самотність (високий рівень 19,2%), що може бути пов’язано з інтенсифікацією внутрішніх суперечностей і емоційної напруженості в період завершення шкільного навчання, професійного самовизначення та прийняття життєво важливих рішень. Відчужуючий тип у цілому зберігає високі частки середнього рівня в обох групах, але має тенденцію до зменшення високих проявів у 11-му класі, що може свідчити про поступове зростання емоційної відкритості та здатності до підтримувальних контактів.

Результати за статево-рольовим опитувальником С. Бем (BSRI) засвідчили відсутність статистично значущих відмінностей між 10-м та 11-м класами за показниками фемінності та маскулінності, що вказує на відносну стабільність ґендерно-рольових характеристик у межах раннього юнацького віку. Кореляційний аналіз Спірмена продемонстрував загалом незначну кількість суттєвих зв’язків між ґендерними показниками та самотністю, що дозволяє говорити про вибірковий характер взаємодії цих змінних: у 11-му класі фемінність пов’язана з вищою дифузною самотністю та нижчою відчужуючою, тоді як для більшості інших показників зв’язки не є статистично значущими. Отже, переживання самотності в ранньому юнацькому віці визначається не лише ґендерно-рольовими характеристиками, а ширшим колом вікових, особистісних і соціальних чинників, що підкреслює доцільність комплексної психологічної підтримки, особливо для учнів із високими показниками самотності та вираженими ознаками дифузного або

дисоційованого типу.

РОЗДІЛ 3. ПСИХОКОРЕКЦІЯ ПЕРЕЖИВАННЯ САМОТНОСТІ У РАННЬОМУ ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

3.1. Зміст та структура програми психокорекції переживання самотності в ранньому юнацькому віці

Розробка програми психокорекції переживання самотності в ранньому юнацькому віці ґрунтується на результатах теоретичного аналізу феномену самотності та даних емпіричного дослідження, які засвідчили багатовимірний характер переживання самотності та його зв’язок із особливостями ґендерно-рольової ідентичності юнаків. Програма спрямована на зниження інтенсивності деструктивних форм переживання самотності та формування психологічних ресурсів, необхідних для конструктивного переживання усамітнення, розвитку емоційної компетентності й покращення якості міжособистісних стосунків.

Метою програми є оптимізація емоційно-особистісного функціонування юнаків шляхом корекції неадаптивних переживань самотності, розвитку самосвідомості, емоційної регуляції та комунікативних навичок. Реалізація мети передбачає виконання таких основних завдань: підвищення рівня усвідомлення власних емоційних станів і переживань, формування адекватного ставлення до самотності, розвиток здатності до емоційної саморегуляції, корекція негативних когнітивних установок щодо себе та соціальних стосунків, а також розширення репертуару конструктивних способів міжособистісної взаємодії.

Програма має інтегративний характер і поєднує групові та індивідуальні форми роботи. Основною формою реалізації програми є групові заняття з елементами індивідуального консультування за потреби, що дозволяє поєднати ефект групової динаміки із врахуванням індивідуальних особливостей учасників.

Структура програми передбачає поетапну організацію

психокорекційного процесу, що включає чотири взаємопов'язані етапи: діагностично-орієнтаційний, розвивально-корекційний, інтеграційно-практичний та етап самоконтролю й узагальнення результатів. Така поетапність забезпечує послідовний перехід від усвідомлення проблеми до формування нових психологічних навичок і закріплення позитивних змін у повсякденному житті.

На діагностично-орієнтаційному етапі здійснюється первинне ознайомлення учасників із цілями та принципами програми, формування мотивації до участі, створення психологічно безпечної атмосфери та актуалізація усвідомлення власних переживань самотності. На цьому етапі використовуються елементи психоосвіти, обговорення, первинна рефлексія та зворотний зв'язок, що сприяє формуванню готовності до подальшої корекційної роботи.

Розвивально-корекційний етап є центральним у структурі програми та спрямований на безпосередню корекцію неадаптивних емоційних і когнітивних компонентів переживання самотності. На цьому етапі реалізуються вправи, спрямовані на розвиток емоційної обізнаності, емпатії, самоприйняття та позитивного образу «Я», а також на модифікацію негативних автоматичних думок і дисфункційних переконань, що підтримують відчуття ізоляції та відчуження. Важливе місце посідають тренінгові техніки міжособистісної взаємодії, рольові ігри та вправи на розвиток асертивної поведінки.

Інтеграційно-практичний етап спрямований на перенесення набутих психологічних умінь у реальні життєві ситуації. У межах цього етапу учасники відпрацьовують навички ефективної комунікації, побудови емоційно значущих контактів і конструктивного переживання усамітнення в контексті навчальної та позанавчальної діяльності. Особлива увага приділяється формуванню здатності використовувати усамітнення як ресурс для саморефлексії, саморегуляції та особистісного зростання.

Етап самоконтролю й узагальнення результатів передбачає рефлексивне

осмислення досягнутих змін, оцінювання індивідуального прогресу, закріплення сформованих навичок та планування подальших кроків саморозвитку. На цьому етапі формуються індивідуальні стратегії підтримання емоційної стабільності та профілактики рецидивів деструктивного переживання самотності, що забезпечує пролонгований ефект програми.

Зміст програми реалізується через використання комплексу психокорекційних методів і технік, обґрунтованих у теоретичному розділі та підтверджених результатами емпіричного дослідження. До них належать соціально-психологічний тренінг, елементи когнітивно-поведінкових методів, арт-терапевтичні техніки, психодраматичні вправи, релаксаційні методи та вправи на розвиток емоційного інтелекту. Такий інтегративний підхід забезпечує багаторівневий вплив на переживання самотності та сприяє формуванню стійких позитивних змін у емоційно-особистісній і міжособистісній сферах юнаків.

Структуру програми психокорекції переживання самотності в ранньому юнацькому віці наведено у таблиці 3.1.

Таблиця 3.1

Структура програми психокорекції переживання самотності в ранньому юнацькому віці

Етап програми	**Мета етапу**	**Основні методи і форми роботи**	**Очікувані результати**
Діагностично-орієнтаційний	Формування мотивації до участі в програмі, усвідомлення проблеми самотності та створення психологічно безпечної атмосфери	Психоосвіта, групові обговорення, первинна рефлексія, вправи на знайомство і формування довіри, зворотний зв’язок	Усвідомлення власних переживань самотності, підвищення мотивації до змін, формування готовності до психокорекційної роботи
Розвивально-корекційний	Зниження інтенсивності неадаптивних емоційних і когнітивних компонентів самотності, розвиток	Соціально-психологічний тренінг, когнітивно-поведінкові техніки, арт-терапія, психодраматичні вправи, вправи на розвиток емпатії та самоприйняття	Зменшення негативних переживань, підвищення емоційної обізнаності, корекція дисфункційних переконань,

Етап програми	Мета етапу	Основні методи і форми роботи	Очікувані результати
	емоційної компетентності		покращення образу «Я»
Інтеграційно-практичний	Формування та закріплення навичок міжособистісної взаємодії і конструктивного переживання усамітнення	Рольові ігри, тренінг комунікативних і асертивних навичок, моделювання життєвих ситуацій, групова рефлексія	Покращення якості спілкування, розширення репертуару поведінкових стратегій, підвищення соціальної активності
Етап самоконтролю та узагальнення	Закріплення досягнутих змін і формування стратегій самопідтримки	Рефлексивні вправи, індивідуальні плани саморозвитку, вправи на самоспостереження і саморегуляцію, підсумкове обговорення	Стабілізація позитивних змін, формування навичок саморегуляції, зниження ризику рецидиву деструктивного переживання самотності

Реалізація програми передбачає проведення серії групових занять із фіксованою періодичністю, що забезпечує системність та поступовість психокорекційного впливу. Оптимальною формою організації є проведення 8-12 занять тривалістю 60–90 хвилин із періодичністю 1–2 рази на тиждень, що дозволяє поєднати інтенсивність роботи з можливістю інтеграції набутих навичок у повсякденну діяльність юнаків. Кількісний склад групи доцільно обмежувати 8–12 учасниками, що створює умови для активної групової взаємодії, забезпечення індивідуальної включеності та підтримання психологічної безпеки.

Програма реалізується з урахуванням принципів добровільності участі, конфіденційності, безоціночності, підтримки позитивного образу «Я» та орієнтації на індивідуальну динаміку розвитку. Дотримання зазначених принципів сприяє формуванню атмосфери довіри та психологічної захищеності, що є необхідною умовою ефективної корекційної роботи з емоційно значущими переживаннями.

Важливим компонентом програми є поєднання групової та індивідуальної форм роботи. У разі виявлення високої інтенсивності

переживання самотності, підвищеної тривожності або ознак емоційної дезадаптації доцільним є проведення індивідуальних консультацій, спрямованих на поглиблене опрацювання особистісно значущих проблем, уточнення індивідуальних стратегій подолання самотності та підтримку процесу особистісних змін.

Зміст кожного заняття структуровано за логікою поступового переходу від актуалізації переживань і рефлексії до формування нових способів емоційного реагування та поведінки. Типова структура заняття включає вступну частину (актуалізація стану, налаштування на роботу), основну частину (виконання корекційних вправ, тренінгових і творчих завдань) та підсумкову частину (рефлексія, обговорення отриманого досвіду, формування індивідуальних висновків). Така структура забезпечує цілісність психологічного впливу та сприяє усвідомленню учасниками власної динаміки змін.

Особлива увага в програмі приділяється розвитку емоційного інтелекту як одному з ключових ресурсів подолання деструктивних форм самотності. Вправи на розпізнавання, вербалізацію та регуляцію емоцій сприяють підвищенню рівня емоційної обізнаності, формуванню навичок саморегуляції та зниженню емоційної напруги, що, відповідно до результатів емпіричного дослідження, є важливим чинником зменшення інтенсивності переживання самотності.

Крім того, програма спрямована на корекцію негативних когнітивних установок і автоматичних думок, пов’язаних із власною соціальною цінністю, очікуванням відторгнення та інтерпретацією міжособистісних ситуацій. Застосування когнітивно-поведінкових технік дозволяє сформувати більш реалістичні та адаптивні способи осмислення соціального досвіду, що знижує ризик закріплення почуття ізоляції та соціальної відчуженості.

Значущим аспектом програми є формування навичок ефективної міжособистісної взаємодії, зокрема асертивного спілкування, уміння встановлювати та підтримувати емоційно значущі контакти, конструктивно

виражати власні потреби й почуття. Це створює умови для розширення соціальних ресурсів юнаків і підвищення суб'єктивного відчуття соціальної включеності.

Для забезпечення стійкості отриманих результатів програмою передбачено елементи пролонгованого супроводу, які включають повторні зустрічі, індивідуальні рекомендації та самоспостереження упродовж 1–2 місяців після завершення основного циклу занять. Такий підхід дозволяє підтримувати позитивну динаміку, своєчасно виявляти можливі труднощі та сприяти інтеграції набутих навичок у реальні життєві умови.

У цілому запропонована програма психокорекції має комплексний, інтегративний характер і спрямована не лише на зниження інтенсивності деструктивного переживання самотності, а й на формування психологічних ресурсів особистості, що забезпечують підвищення рівня психологічної зрілості, емоційної стійкості та якості міжособистісних стосунків у ранньому юнацькому віці.

3.2. Рекомендації педагогам та батькам щодо психологічної підтримки юнаків

Психологічна підтримка юнаків з ознаками переживання самотності потребує системного, узгодженого та чутливого підходу з боку найближчого соціального оточення, насамперед педагогів і батьків. З огляду на результати теоретичного аналізу та емпіричного дослідження, ефективність профілактики й подолання деструктивних форм самотності значною мірою визначається якістю міжособистісної взаємодії, емоційним кліматом у сім'ї та навчальному середовищі, а також рівнем психологічної компетентності дорослих, які супроводжують процес розвитку юнаків.

Педагогам доцільно формувати в освітньому середовищі атмосферу психологічної безпеки, прийняття та поваги до індивідуальних особливостей учнів. Важливим є створення умов для включеності юнаків у групову

діяльність, розвитку почуття приналежності та позитивного соціального досвіду. Рекомендується застосовувати інтерактивні форми навчання, групові проєкти та тренінгові елементи, які сприяють налагодженню міжособистісних контактів, розвитку комунікативних навичок і формуванню підтримувальних взаємин у колективі.

Особливу увагу слід приділяти ранньому виявленню ознак емоційної ізоляції, соціального відчуження, зниження навчальної мотивації та змін у поведінці, що можуть свідчити про переживання самотності. У таких випадках доцільним є залучення шкільного психолога або соціального педагога для проведення індивідуальних консультацій і психопрофілактичної роботи. Важливо, щоб педагогічний вплив мав підтримувальний, а не оцінювально-контролюючий характер, оскільки надмірна критика або порівняння з іншими можуть посилювати почуття ізоляції та знижувати самооцінку.

Батькам рекомендується підтримувати емоційно теплі, довірливі стосунки з юнаками, створю. використовувати активне слухання, проявляти щиру зацікавленість у переживаннях дитини та визнавати її емоції без знецінення. Важливо забезпечувати баланс між наданням автономії та емоційною підтримкою, оскільки ранній юнацький вік характеризується потребою в самостійності поряд із збереженням значущих емоційних зв’язків із батьками.

Значущим аспектом батьківської підтримки є сприяння розвитку емоційного інтелекту юнаків, зокрема формування навичок розпізнавання та вербалізації власних почуттів, конструктивного вираження емоцій і подолання стресових ситуацій. Доцільним є обговорення складних життєвих подій, підтримка у кризових ситуаціях та заохочення до звернення по допомогу у разі виникнення емоційних труднощів.

Як для педагогів, так і для батьків важливим є уникнення стигматизації переживання самотності та навішування негативних ярликів, оскільки це може перешкоджати відкритому обговоренню проблем і посилювати

внутрішню ізоляцію юнаків. Натомість доцільно формувати уявлення про самотність як про психологічний стан, який може бути тимчасовим і підлягає конструктивному опрацюванню за умови наявності підтримки та відповідних психологічних ресурсів.

Окрему увагу слід приділяти організації дозвілля та підтримці участі юнаків у позанавчальній діяльності, гуртках, спортивних секціях, волонтерських і творчих проєктах, що сприяє розширенню соціальних контактів, формуванню позитивної соціальної ідентичності та зниженню ризику соціальної ізоляції.

У разі наявності ознак тривалого, інтенсивного або дезадаптивного переживання самотності, що супроводжується депресивними проявами, підвищеною тривожністю або поведінковими порушеннями, доцільним є своєчасне звернення до практичного психолога або інших фахівців у сфері психічного здоров'я. Своєчасна професійна допомога дозволяє запобігти хронізації негативних переживань і сприяє формуванню більш адаптивних стратегій емоційного та соціального функціонування.

Таким чином, ефективна психологічна підтримка юнаків із переживанням самотності має ґрунтуватися на співпраці педагогів, батьків і психологічних служб, спрямованій на створення підтримувального соціального середовища, розвиток емоційно-комунікативних ресурсів та формування умов для конструктивного особистісного зростання в ранньому юнацькому віці.

Висновки до розділу 3

Програма психокорекції переживання самотності в ранньому юнацькому віці інтегративний характер і спрямована на оптимізацію емоційно-особистісного та міжособистісного функціонування юнаків. Програма побудована за поетапним принципом і включає діагностично-орієнтаційний, розвивально-корекційний,

інтеграційно-практичний та етап узагальнення й самоконтролю. Така структура забезпечує послідовний перехід від усвідомлення власних переживань самотності до формування та закріплення нових емоційних, когнітивних і поведінкових стратегій. Зміст програми передбачає поєднання групових і індивідуальних форм роботи та використання психоосвітніх, тренінгових, когнітивно-поведінкових, арт-терапевтичних і рефлексивних методів, що дозволяє здійснювати багаторівневий вплив на основні компоненти переживання самотності та сприяти розвитку емоційної компетентності, позитивного образу «Я» і навичок ефективної міжособистісної взаємодії.

Рекомендації для педагогів і батьків включають формування атмосфери психологічної безпеки й прийняття, підтримку емоційно довірливих стосунків, розвиток комунікативних і емоційних навичок юнаків, своєчасне виявлення ознак емоційної ізоляції, заохочення до участі в груповій і позанавчальній діяльності, а також взаємодію з психологічною службою у разі потреби. У сукупності це створює умови для підвищення психологічної стійкості, соціальної включеності та конструктивного переживання самотності в ранньому юнацькому віці.

ВИСНОВКИ

Самотність у сучасній психології постає як багатовимірний феномен, у якому переплітаються індивідуально-психологічні, міжособистісні та соціокультурні детермінанти. Історична еволюція уявлень про самотність – від колективістських і релігійно-метафізичних смислів до індивідуалізованих і психологічних інтерпретацій – створила підґрунтя для формування різних теоретичних підходів, кожен з яких по-своєму пояснює механізми виникнення та способи подолання цього переживання. Поряд із зарубіжними концепціями, вагомий внесок у розуміння самотності зробили українські дослідники, які описали її структурні компоненти, чинники та типології в різних вікових і професійних групах, підкресливши як ризиковий, так і потенційно ресурсний характер самотності.

Аналіз психологічних характеристик раннього юнацького віку засвідчує, що цей період є багатовимірним і відносно умовним за хронологічними межами, однак має чітко виражену психологічну специфіку, пов’язану з кризою ідентичності, інтенсивним розвитком самосвідомості, потребою в інтимності та соціальному визнанні. У таких умовах переживання самотності формується під впливом поєднання індивідуально-психологічних, соціальних і культурно-історичних чинників та може мати як дезадаптивні, так і потенційно ресурсні наслідки. Це обґрунтовує доцільність розгляду самотності в ранньому юнацькому віці як важливого психологічного феномену, що потребує цілеспрямованого теоретичного аналізу та практичної психокорекційної уваги.

Психокорекція переживання самотності в ранньому юнацькому віці обґрунтовується як цілеспрямований, комплексний процес психологічного впливу, спрямований на зниження дезадаптивних проявів та активізацію особистісних ресурсів позитивної самореалізації, що ґрунтується на розумінні самотності як багатовимірного психологічного феномену. Ефективність психокорекційної роботи забезпечується дотриманням системи

етичних і методологічних принципів, зокрема підтримки гідності та позитивного образу «Я», безоціночної взаємодії, орієнтації на індивідуальну динаміку розвитку, принципу «тут і тепер», а також конфіденційності й створення психологічно безпечного середовища. Важливими умовами результативності є врахування вікової специфіки юнацького періоду як сензитивного етапу розвитку самосвідомості та ідентичності, інтенсивність і змістова насиченість програм, пролонгований характер корекційної підтримки та цілеспрямований розвиток емоційного інтелекту як чинника зниження інтенсивності переживання самотності. Теоретично обґрунтованим визнається інтегративний підхід, що поєднує групові й індивідуальні форми роботи та передбачає використання комплексу взаємодоповнювальних методів, зокрема соціально-психологічного тренінгу, символдрами, арт-терапії, психодрами, релаксаційних і когнітивно-поведінкових технік, які забезпечують цілісний вплив на емоційну, когнітивну та поведінкову сфери особистості. Поетапна організація психокорекційних програм (самоусвідомлення, планування, практична діяльність, самоконтроль) сприяє не лише подоланню деструктивних форм переживання самотності, а й трансформації її в ресурс особистісного зростання, психологічної зрілості та формування здатності до конструктивного усамітнення.

Проведення емпіричного дослідження спиралося на результати всебічного теоретичного аналізу проблеми, що забезпечило науково обґрунтований добір вибірки, психодіагностичного інструментарію та процедур статистичної обробки. Використаний комплекс методик: Методика «Діагностика рівня суб’єктивного відчуття самотності» (Д. Рассел і М. Фергюссон); Опитувальник «Визначення виду самотності»; Статево-рольовий опитувальник С. Бем (Bem Sex Role Inventory, BSRI) - дав змогу всебічно описати як кількісну вираженість переживання самотності, так і його якісну структуру (домінуючі типи), а також дослідити особливості ґендерно-рольової ідентичності в ранньому юнацькому віці. Дотримання етичних принципів дослідження, застосування валідних діагностичних

засобів і коректних статистичних критеріїв забезпечили надійність та об’єктивність отриманих результатів, що створює підґрунтя для їх подальшої інтерпретації й формулювання узагальнених висновків роботи.

Підсумовуючи результати за методикою «Діагностика рівня суб’єктивного відчуття самотності» (Д. Рассел і М. Фергюссон), можна констатувати наявність чітких вікових відмінностей у структурі переживання самотності. Для 10-го класу характерне переважання високого рівня суб’єктивної самотності (57,7%) за відсутності середнього рівня, що вказує на поляризацію переживань і наявність значної групи учнів із вираженим дефіцитом емоційно значущих контактів, відчуттям нерозуміння та ізольованості. Натомість у 11-му класі картина є більш сприятливою: домінує низький рівень самотності (62,5%), а частка учнів із високими показниками істотно зменшується (20,8%), що узгоджується з віковими тенденціями до стабілізації ідентичності, розширення соціальних зв’язків і більш зрілих стратегій взаємодії.

Дані за опитувальником «Визначення виду самотності» показали, що у 10-му класі провідним у структурі переживання самотності є дифузний тип (високі 16,7%; середні 79,2%), що відображає вікову нормативну невизначеність Я-концепції, підвищену орієнтацію на соціальне схвалення та коливання між потребою в автономії і страхом відкидання. У 11-му класі спостерігається загальна тенденція до зменшення дифузності (зростає низький рівень дифузної самотності до 26,9%), однак структура переживань стає більш диференційованою: поряд із збереженням помірної вираженості дифузного типу, більш помітною стає дисоційована самотність (високий рівень 19,2%), що може бути пов’язано з інтенсифікацією внутрішніх суперечностей і емоційної напруженості в період завершення шкільного навчання, професійного самовизначення та прийняття життєво важливих рішень. Відчужуючий тип у цілому зберігає високі частки середнього рівня в обох групах, але має тенденцію до зменшення високих проявів у 11-му класі, що може свідчити про поступове зростання емоційної відкритості та

здатності до підтримувальних контактів.

Результати за статево-рольовим опитувальником С. Бем (BSRI) засвідчили відсутність статистично значущих відмінностей між 10-м та 11-м класами за показниками фемінності та маскулінності, що вказує на відносну стабільність ґендерно-рольових характеристик у межах раннього юнацького віку. Кореляційний аналіз Спірмена продемонстрував загалом незначну кількість суттєвих зв’язків між ґендерними показниками та самотністю, що дозволяє говорити про вибірковий характер взаємодії цих змінних: у 11-му класі фемінність пов’язана з вищою дифузною самотністю та нижчою відчужуючою, тоді як для більшості інших показників зв’язки не є статистично значущими. Отже, переживання самотності в ранньому юнацькому віці визначається не лише ґендерно-рольовими характеристиками, а ширшим колом вікових, особистісних і соціальних чинників, що підкреслює доцільність комплексної психологічної підтримки, особливо для учнів із високими показниками самотності та вираженими ознаками дифузного або дисоційованого типу.

На основі результатів теоретичного аналізу й емпіричного дослідження обґрунтовано та представлено психокорекційні засади роботи з переживанням самотності в ранньому юнацькому віці. Розроблена програма має інтегративний характер і спрямована на зниження інтенсивності деструктивних проявів самотності та розвиток психологічних ресурсів юнаків, зокрема самосвідомості, емоційної регуляції, емоційної компетентності й комунікативних умінь, що забезпечують підвищення якості міжособистісних стосунків і конструктивне ставлення до усамітнення. Визначено поетапну структуру програми (діагностично-орієнтаційний, розвивально-корекційний, інтеграційно-практичний етапи та етап самоконтролю й узагальнення), що забезпечує послідовний перехід від актуалізації проблеми до формування та закріплення нових способів емоційного реагування і соціальної взаємодії, а також пролонгацію отриманих результатів. Показано, що використання комплексу методів

(соціально-психологічний тренінг, когнітивно-поведінкові техніки, арт-терапевтичні й психодраматичні вправи, релаксаційні методи, вправи на розвиток емоційного інтелекту) створює багаторівневий психокорекційний вплив на когнітивні, емоційні та поведінкові компоненти переживання самотності. Окремо сформульовано практичні рекомендації педагогам і батькам, які акцентують значущість підтримувального освітнього та сімейного середовища, раннього виявлення ознак емоційної ізоляції, розвитку навичок довірливої комунікації та своєчасного залучення фахівців у разі вираженої дезадаптації. Таким чином, запропонована система психокорекційної роботи може розглядатися як доцільний інструмент психологічної підтримки юнаків, спрямований на профілактику хронізації самотності та зміцнення їхньої емоційної стійкості й соціальної включеності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Айвазян Л.Ю. Особливості самотності як загальнопсихологічного феномену: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. Київ, 2015. 214 с.
2. Арістотель. Нікомахова етика / пер. з давньогрец. В. Ставнюк. К.: Аквілон-Плюс, 2002. 480 с.
3. Арістотель. Політика / пер. з давньогр. та передм. О. Кислюка. К.: Основи, 2005. 240 с.
4. Башманівська Я.В. Самотність людини в умовах глобалізації: дис. ... канд. філос. наук: 09.00.03. Житомир, 2015. 194 с.
5. Бедан В.Б. Індивідуально-типологічні особливості схильності особистості до переживання самотності: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. Одеса, 2018. 322 с.
6. Вітюк Н.Р., Бігун Т. Я. Соціально-психологічні чинники переживання самотності у ранньому юнацькому віці. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Психологія*. 2024. Т. 35 (74), № 6. С. 82–87. DOI: https://doi.org/10.32782/2709-3093/2024.6/14.
7. Голота Б.М. Самотність у життєвому світі особистості: соціокультурний вимір: дис. ... канд. філос. наук: 09.00.04. Харків, 2003. 123 с.
8. Грановська О.Я. Переживання самотності особистістю в подружньому житті: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. Київ, 2012. 221 с.
9. Гриценко В.А. Соціально-педагогічні умови подолання стану самотності студентів вищих навчальних закладів I–II рівнів акредитації: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05. Київ, 2014. 266 с.
10. Громова О.В. Самотність як феномен в екзистенціальному і психоаналітичному дискурсі XX ст.: дис. ... канд. філос. наук: 09.00.05. Дніпро, 2021. 275 с.
11. Грудняк Д., Журавльова О. Психологічні особливості переживання самотності в юнацькому віці. *Особистість і суспільство:*

методологія та практика сучасної психології: матеріали V Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. (15 трав. 2018 р.) / за заг. ред. Л. В. Засєкіної, А. В. Кульчицької. Луцьк: ПП Іванюк В. П., 2018. С. 81–83.

12. Довбій Т.Ю. Професійна самотність та її корекція у рятувальників МНС України: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.09. Харків, 2014. 246 с.

13. Довбій Т.Ю. Сучасний підхід щодо діагностування та корекції професійної самотності у рятувальників. *Вісник Національного університету оборони України. Збірник наукових праць*. К.: НАОУ, 2013. Вип. 5 (36). С. 208–214.

14. Железнякова Ю. []В. Особливості прояву суб'єктивного почуття самотності в ранньому підлітковому віці. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки*. 2015. Вип. 5. С. 97–100. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvkhp_2015_5_20 (дата звернення: 21.12.2025).

15. Железнякова Ю. В. Верифікація програми психологічної корекції суб'єктивного почуття самотності як чинника адиктивної поведінки молодших підлітків. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки*. 2017. Вип. 4(2). С. 41–46. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvkhp_2017_4%282%29__9 (дата звернення: 21.12.2025).

16. Железнякова Ю. В. Самотність у підлітковому віці як соціально-психологічна проблема. *Вісник Дніпропетровського університету. Серія: Педагогіка і психологія*. 2013. Т. 21, вип. 19. С. 67–74. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vdupp_2013_21_19_11 (дата звернення: 21.12.2025).

17. Железнякова Ю.В. Адиктивна поведінка як наслідок суб'єктивного почуття самотності молодших підлітків. *Теоретичні і прикладні проблеми психології*. 2017. № 1. С. 75–83. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tippp_2017_1_12 (дата звернення: 21.12.2025).

18. Железнякова Ю.В. Необхідність корекції впливу негативного прояву почуття самотності на формування адиктивної поведінки підлітків. *Вісник Одеського національного університету. Серія: Психологія*. 2015. Т. 20,

вип. 2(2). С. 42–50. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vonu_psi_2015_20_2%282%29__7 (дата звернення: 21.12.2025).

19. Железнякова Ю.В. Почуття самотності як чинник адиктивної поведінки підлітків: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Запоріжжя, 2017. 205 с.

20. Железнякова Ю.В. Розробка програми психологічної корекції суб'єктивного почуття самотності як чинника адиктивної поведінки молодших підлітків. *Молодий вчений*. 2016. № 4. С. 454–458. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/molv_2016_4_111 (дата звернення: 21.12.2025).

21. Ігнатенко І.В. Філософсько-антропологічний вимір феномена самотності: від модерну до постмодерну: дис. ... канд. філос. наук: 09.00.04. Київ, 2012. 212 с.

22. Колісник Л.О. Особливості переживання самотності у старшому юнацькому віці. *Вісник Одеського національного університету. Серія: Психологія*. 2014. Т. 19, вип. 1. С. 102–110. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vonu_psi_2014_19_1_14 (дата звернення: 21.12.2025).

23. Колісник Л.О. Розвиток емоційного інтелекту як чинника запобігання самотності в юнацькому віці: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Київ, 2016. 307 с.

24. Криворотько Г.С. Психологічна природа й чинники самотності моряків далекого плавання. *Вісник Національного університету оборони України. Збірник наукових праць*. К.: НУОУ, 2013. Вип. 2 (33). С. 229–234.

25. Криворотько Г.С. Психологічні особливості переживання самотності моряків далекого плавання: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.09. Харків, 2014. 206 с.

26. Лашук В. Г. Дослідження особливостей переживання самотності в юнацькому віці за допомогою методу фокус-груп. *Збірник наукових праць: психологія*. 2008. Вип. 1. С. 132–138.

27. Лашук В. Г. Психологічні особливості переживання самотності в

юнацькому віці: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Київ, 2010. 184 с.

28. Левченко Л.Ю. Проблема самотності: ґендерний контекст: дис. ... канд. філос. наук: 09.00.04. Переяслав-Хмельницький, 2007. 116 с.

29. Лефтеров В.О., Криворотько Г.С. Методологічний аналіз психологічної природи переживання самотності. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Військово-спеціальні науки*. 2012. № 29. С. 27–31.

30. Магдисюк Л.І., Притка І. Психологічні особливості прояву самотності у юнацькому віці. *Психологія: реальність і перспективи* : зб. наук. пр. Рівне, 2020. Вип. 14. С. 136–143. DOI: https://doi.org/10.35619/prap_rv.vi14.162.

31. Марк Аврелій. Наодинці з собою. Роздуми / пер. з грец. Ростислав Паранько. Львів: Літопис, 2007. 212 с.

32. Мовчан М. М. Феномен самотності як проблема буття особистості в соціальному середовищі: дис. ... канд. філос. наук: 09.00.04. Київ, 2008. 211 с.

33. Монтень М. Проби. Книга перша / пер. з фр. К.: Дух і Літера, 2005. 365 с.

34. Олейник Н.О. Переживання самотності як чинник самоактуалізації особистості: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. Херсон, 2016. 216 с.

35. Павлик Н.В. Психологія гармонізації характеру в юнацькому віці: монографія. К.: Логос, 2015. 383 с.

36. Пагава О.В. Соціально-психологічні особливості подолання чоловічої самотності: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05. Луганськ, 2014. 398 с.

37. Подорожний В.Г. Соціально-психологічні особливості особистісного відчуження людей похилого віку: дис. ... д-ра філос. (053 Психологія). Вінниця, 2021. 246 с.

38. Помазова О.В. Взаємозв’язок структурних компонентів

самосвідомості із суб'єктивним переживанням самотності у підлітковому віці. Теорія і практика сучасної психології. Запоріжжя, 2019. Вип. 3, Т. 2. С. 65–69.

39. Помазова О.В. Психологічні особливості самосвідомості підлітків із суб'єктивним переживанням самотності: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Харків, 2019. 260 с.

40. Прокоф'єва Л., Никодим О. Особливості суб'єктивного переживання самотності в юнацькому віці. *Сучасна психологія: проблеми та перспективи*. Збірник наукових праць за матеріалами Всеукраїнської науково-практичної конференції «Сучасна психологія: проблеми і перспективи» (8 грудня 2022 р.). Ізмаїл РВВ ІДГУ. 2022. С. 110–113.

41. Психологія розвитку особистості у підлітковому та ранньому юнацькому віці : навч. посіб. для студентів вищих навчальних закладів / Н. О. Гончарова, Ю. Л. Горбенко, Ю. І. Калюжна, В. А. Лавріненко, М. М. Мельничук, О. Г. Мирошник, Н. М. Мишко, В. Ф. Моргун, Л. Г. Перетятько, М. М. Рева, К. В. Седих, М. М. Тесленко, І. Г. Тітов, Т. Є. Тітова, А. С. Харченко, Н. О. Чайкіна, Т. А. Яновська ; за ред. К. В. Седих. Полтава : Астрая, 2018. 342 с.

42. Рибак О., Васильківська О. Суб'єктивне відчуття самотності студентів під час дистанційного навчання. *Психологічний часопис*. 2022. Т. 8, № 5. С. 18–30. DOI: https://doi.org/10.31108/1.2022.8.5.2.

43. Романовська Д.Д., Ілащук О.В. Профілактика посттравматичних стресових розладів: психологічні аспекти методичний посібник. Чернівці Технодрук. 2014. 133 с.

44. Свіденська Г.М., Кравцов М.С. Результативність програми розвитку самосвідомості особистості в підлітковому віці. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки*. 2018. Вип. 2, т. 2. С. 97–102.

45. Сергєєнкова О. П., Столярчук О. А., Коханова О. П., Пасєка О. В. Вікова психологія навч. посіб. К. Центр учбової літератури. 2012. 376 с.

46. Сіленко А. О., Чусова О. М. Особливості юнацького віку, які впливають на розвиток особистісної рефлексії. *Габітус*. 2023. Вип. 54. С. 115–120. DOI: https://doi.org/10.32782/2663-5208.2023.54.17.

47. Спиця-Оріщенко Н. Психологічні особливості розвитку особистості в ранньому юнацькому віці. *Науковий вісник МНУ імені В. О. Сухомлинського. Психологічні науки*. 2016. № 1 (16). С. 198–201.

48. Токарева Н. М. Лабіринти дорослішання: психічний розвиток особистості підлітково-юнацького віку: монографія. Кривий Ріг: ТОВ «НВП «Інтерсервіс»», 2021. 216 с.

49. Токарева Н. М., Шамне А. В. Основи вікової психології навчально-методичний посібник. Кривий Ріг 2013. 283 с.

50. Ярошенко А., Семигіна Т. Апробація україномовних версій опитувальників для вивчення гендерних упереджень. *Social Work and Education*. 2023. Vol. 10, no. 2. P. 195–210. DOI: https://doi.org/10.25128/2520-6230.23.2.4.

51. Jeste D. V., Lee E. E., Cacioppo S. Battling the Modern Behavioral Epidemic of Loneliness: Suggestions for Research and Interventions. *JAMA Psychiatry*. 2020. Vol. 77, No 6. P. 553–554. DOI: 10.1001/jamapsychiatry.2020.0027.

52. New APA Poll: One in Three Americans Feels Lonely Every Week. *American Psychiatric Association*. 30 Jan. 2024. URL: https://www.psychiatry.org/news-room/news-releases/new-apa-poll-one-in-three-americans-feels-lonely (дата звернення: 01.12.2025).

53. Our Epidemic of Loneliness and Isolation. *Office of the U.S. Surgeon General*. 2023. 82 p. URL: https://www.hhs.gov/sites/default/files/surgeon-general-social-connection-advisory.pdf (дата звернення: 01.12.2025).