

**ПРИВАТНЕ АКЦІОНЕРНЕ ТОВАРИСТВО
«ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
«МІЖРЕГІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ УПРАВЛІННЯ ПЕРСОНАЛОМ»
Навчально-науковий інститут психології та соціальних наук**

Кафедра психології

**СОЦІАЛЬНА АКТИВНІСТЬ І ПРОСОЦІАЛЬНІ ПРАКТИКИ
ПІДЛІТКІВ ІЗ ПРОЯВАМИ КОМП'ЮТЕРНОЇ ЗАЛЕЖНОСТІ**

**КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА
на здобуття освітнього ступеня
МАГІСТР**

ГАРАЩЕНКО ОЛЕНИ СЕРГІЇВНИ

Кваліфікаційна робота
допущена до захисту
Зав. кафедри _____
«26» січня 2026 р.

Науковий керівник:
Раєвська Я.М.,
доктор психологічних наук,
професор
Рецензент:
Комар Т.В.,
доктор психологічних наук,
професор

КИЇВ – 2026

Реєстрація

номер	дата, підпис лаборанта кафедри
-------	--------------------------------

Рекомендовано

до захисту

Я.М. Раєвська

підпис наукового керівника	ініціали, прізвище наукового керівника
----------------------------	--

Результат захисту

оцінка	дата захисту
--------	--------------

Голова ЕК

О.М. Шпортун

підпис	ініціали, прізвище
--------	--------------------

Члени ЕК

Я.М. Раєвська

підпис	ініціали, прізвище
--------	--------------------

М.С. Ятчук

підпис	ініціали, прізвище
--------	--------------------

Р.О. Лавлінський

підпис	ініціали, прізвище
--------	--------------------

Секретар ЕК

К.Р. Собченко

підпис	ініціали, прізвище
--------	--------------------

ПРИВАТНЕ АКЦІОНЕРНЕ ТОВАРИСТВО
«ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
«МІЖРЕГІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ УПРАВЛІННЯ ПЕРСОНАЛОМ»
Навчально-науковий інститут психології та соціальних наук

Кафедра психології

спеціальність *Психологія*
курс II (*магістратура*)

ЗАВДАННЯ

на кваліфікаційну роботу магістра

Гарашенко Олени Сергіївни

1. Тема роботи: **Соціальна активність і просоціальні практики підлітків із проявами комп'ютерної залежності.**

2. Цільова установка: Заклади загальноосвітньої освіти м. Києва; вихідні дані: матеріали виробничої, педагогічної практики, навчальні посібники, монографії, методичні вказівки, ресурси інтернету, періодичні видання з теми дослідження.

3. Перелік графічного матеріалу 13 табл.

4. Консультанти по роботі (із зазначенням розділів):

Розділ	Консультант	Підпис, дата	
		Завдання видав	Завдання прийняв
Розділ 1	Раєвська Я.М.		
Розділ 2	Раєвська Я.М.		
Розділ 3	Раєвська Я.М.		

5. Зміст роботи:

Вступ

Розділ 1. Теоретичні засади дослідження соціальної активності та просоціальних практик підлітків із проявами комп'ютерної залежності.

Розділ 2. Емпіричне дослідження соціальної активності та просоціальних практик підлітків із проявами комп'ютерної залежності.

Розділ 3. Психологічні напрями розвитку соціальної активності підлітків.

Висновок

Список використаних джерел

Додатки

Календарний план виконання роботи

№ п/ п	Етапи виконання роботи	Термін виконання	
		За планом	Фактичний
1.	Вибір теми і призначення наукового керівника кваліфікаційної роботи магістра.	грудень 2024	грудень 2024
2.	Затвердження теми кваліфікаційної роботи магістра.	лютий 2025	лютий 2025
3.	Отримання завдання на проведення наукового дослідження та підготовка календарного плану виконання кваліфікаційної роботи магістра, затвердження його керівником.	квітень 2025	квітень 2025
4.	Збір та узагальнення матеріалу за темою роботи.	травень 2025	травень 2025
5.	Підготовка першого (чорнового) варіанту роботи і подання його на перевірку науковому керівнику.	вересень 2025	вересень 2025
6.	Доопрацювання тексту роботи з врахуванням зауважень наукового керівника, збагачення роботи додатковими дослідженнями, що проводилися під час переддипломної практики, і подання її на повторне читання.	жовтень-грудень 2025	жовтень-грудень 2025
7.	Подання кваліфікаційної роботи магістра на реєстрацію на кафедру, рецензування та написання відгуку науковим керівником.	січень 2026	січень 2026
8.	Підготовка до захисту кваліфікаційної роботи магістра на засіданні Екзаменаційної комісії.	лютий 2026	лютий 2026
9.	Захист виконаної кваліфікаційної роботи.	березень 2026	березень 2026

Дата видачі завдання _____

Науковий керівник _____

(Раєвська Я.М.)

Завдання прийняв _____

до виконання _____

здобувач _____

(Гаращенко О.С.)

РЕФЕРАТ

Кваліфікаційна робота: 104 с., 13 табл., 80 джерел, 4 додатки.

Об'єкт дослідження: соціальна активність підлітків.

Предмет дослідження: психологічні особливості соціальної активності та просоціальних практик підлітків із проявами комп'ютерної залежності.

Мета: виявити психологічні особливості соціальної активності та просоціальних практик підлітків із проявами комп'ютерної залежності.

Гіпотеза дослідження: полягає в припущенні, що наявність проявів комп'ютерної залежності у підлітків пов'язана зі зниженням рівня їх соціальної активності та обмеженням залученості до просоціальних практик.

Методи дослідження:

- теоретичні: аналіз літератури з проблеми дослідження, узагальнення, порівняння, систематизація;

- емпіричні: спостереження, бесіда, психодіагностичні методики (Тест на інтернет-залежність К. Янг, Методика «Ціннісні орієнтації» Рокича, Методика дослідження соціальної адаптованості, Діагностика «емоційного інтелекту» (Н. Холл));

- методи математичної статистики: описова статистика, t-критерій Стьюдента, кореляційний аналіз (коефіцієнт парної кореляції Пірсона).

СОЦІАЛЬНА АКТИВНІСТЬ, ПРОСОЦІАЛЬНІ ПРАКТИКИ, ПІДЛІТКОВИЙ ВІК, КОМП'ЮТЕРНА ЗАЛЕЖНІСТЬ, СОЦІАЛІЗАЦІЯ

SOCIAL ACTIVITY, PROSOCIAL PRACTICES, ADOLESCENCE, COMPUTER ADDICTION, SOCIALIZATION

ЗМІСТ

ВСТУП	7
РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ СОЦІАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ ТА ПРОСОЦІАЛЬНИХ ПРАКТИК ПІДЛІТКІВ ІЗ ПРОЯВАМИ КОМП'ЮТЕРНОЇ ЗАЛЕЖНОСТІ.....	10
1.1. Наукові підходи до розуміння соціальної активності та просоціальної поведінки у вітчизняній і зарубіжній психології.....	10
1.2. Психологічні особливості комп'ютерної залежності у підлітковому віці.....	17
1.3. Вплив комп'ютерної залежності на соціальну активність і просоціальні практики підлітків.....	23
Висновки до першого розділу.....	29
РОЗДІЛ II. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ СОЦІАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ ТА ПРОСОЦІАЛЬНИХ ПРАКТИК ПІДЛІТКІВ ІЗ ПРОЯВАМИ КОМП'ЮТЕРНОЇ ЗАЛЕЖНОСТІ.....	31
2.1. Організація дослідження: вибірка, методики, процедура.....	31
2.2. Результати дослідження та їх інтерпретація	37
Висновки до другого розділу.....	51
РОЗДІЛ III. ПСИХОЛОГІЧНІ НАПРЯМИ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ ПІДЛІТКІВ.....	55
3.1. Розробка і наукове обґрунтування програми.....	55
3.2. Апробація програми та оцінка її ефективності.....	60
Висновки до третього розділу.....	76
ВИСНОВОК.....	79
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	83
ДОДАТКИ.....	92

ВСТУП

Актуальність проблеми. У сучасному суспільстві процеси цифровізації суттєво впливають на всі сфери життя підлітків, визначаючи особливості їхнього спілкування, навчання, дозвілля та соціальної взаємодії. Комп'ютерні технології, інтернет-ресурси та цифрові сервіси створюють нові можливості для самореалізації та соціальної активності, однак водночас зумовлюють ризики формування комп'ютерної залежності. Надмірне захоплення комп'ютерними іграми, соціальними мережами та онлайн-контентом може негативно позначатися на психологічному розвитку підлітків, знижувати рівень їхньої реальної соціальної активності та ускладнювати залучення до просоціальних практик.

Підлітковий вік є сенситивним періодом становлення особистості, формування соціальної ідентичності, ціннісних орієнтацій та моделей соціальної поведінки. Саме в цей період відбувається активне освоєння соціальних ролей, розвиток здатності до співпраці, відповідальності, емпатії та участі у суспільно значущій діяльності. Однак за наявності проявів комп'ютерної залежності підлітки можуть демонструвати зниження інтересу до міжособистісної взаємодії, обмеження кола реального спілкування, пасивність у громадській та шкільній діяльності, що негативно впливає на рівень їхньої соціальної інтеграції.

Особливу наукову та практичну значущість має проблема поєднання комп'ютерної залежності з особливостями соціальної активності та залученості підлітків до просоціальних практик, таких як взаємодопомога, участь у колективних формах діяльності, волонтерство, шкільні та позашкільні ініціативи. Недостатній розвиток просоціальної поведінки може посилювати соціальну ізоляцію та дезадаптацію підлітків, тоді як активна соціальна взаємодія розглядається як важливий ресурс їх особистісного розвитку. Таким чином, актуальність дослідження соціальної активності та просоціальних практик підлітків із проявами комп'ютерної залежності зумовлена необхідністю глибшого розуміння психологічних особливостей

цього феномену та пошуку ефективних шляхів підтримки соціального розвитку підлітків в умовах цифрового середовища. Результати такого дослідження мають важливе значення для психологічної науки, освітньої практики та системи соціально-психологічної роботи з підлітками.

Стан вивчення проблеми. Проблеми комп'ютерної та інтернет-залежності, соціалізації підлітків, розвитку соціальної активності та просоціальної поведінки розглядалися у працях таких вітчизняних і зарубіжних науковців, як Максименко С. Д., Савчин М. В., Зливков В. Л., Карамушка Л. М., Кузікова С. Б., Бех І. Д., Леонтьєв О. М., Рубінштейн С. Л., Янг К., Гріффітс М., Кім Дж. У наукових дослідженнях аналізуються психологічні механізми залежної поведінки, вплив цифрового середовища на розвиток особистості та роль соціальних чинників у формуванні просоціальної активності. Водночас проблема взаємозв'язку комп'ютерної залежності з рівнем соціальної активності підлітків потребує подальшого комплексного вивчення.

Об'єкт дослідження: соціальна активність підлітків.

Предмет дослідження: психологічні особливості соціальної активності та просоціальних практик підлітків із проявами комп'ютерної залежності.

Мета дослідження: виявити психологічні особливості соціальної активності та просоціальних практик підлітків із проявами комп'ютерної залежності.

Для виконання поставленої мети було визначено наступні **завдання**:

- 1) проаналізувати теоретичні підходи до вивчення соціальної активності та просоціальної поведінки підлітків;
- 2) охарактеризувати психологічні особливості комп'ютерної залежності у підлітковому віці;
- 3) дослідити рівень соціальної активності та залученості до просоціальних практик у підлітків із проявами комп'ютерної залежності;
- 4) визначити психологічні чинники, що впливають на розвиток соціальної активності підлітків у цифровому середовищі.

Для розв'язання поставлених завдань використано комплекс **методів дослідження:**

- *теоретичні*: аналіз наукової літератури, порівняння, узагальнення та систематизація;
- *емпіричні*: спостереження, бесіда, психодіагностичні методики (Тест на інтернет-залежність К. Янг, Методика «Ціннісні орієнтації» Рокича, Методика дослідження соціальної адаптованості, Діагностика «емоційного інтелекту» (Н. Холл)); *методи математичної обробки даних*: кількісний і якісний аналіз отриманих даних та інтерпретація результатів дослідження.

База дослідження: емпіричне дослідження проведено на базі закладів загальної середньої освіти міста Києва. У вибірку увійшли 50 підлітків віком від 13 до 16 років. Дослідження здійснювалося у листопаді 2025 року.

Теоретичне значення дослідження полягає у розширенні наукових уявлень про взаємозв'язок комп'ютерної залежності та соціальної активності підлітків, а також у поглибленні розуміння ролі просоціальних практик у профілактиці залежної поведінки.

Практичне значення дослідження полягає у можливості використання отриманих результатів у діяльності практичних психологів, соціальних педагогів та педагогічних працівників з метою розробки профілактичних програм, спрямованих на зниження проявів комп'ютерної залежності та розвиток соціальної активності підлітків.

Структура та обсяг кваліфікаційної роботи. Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, переліку посилань та додатків. Загальний обсяг кваліфікаційної роботи становить 104 сторінок, із яких 82 сторінки основного тексту. Перелік посилань складається із 80 найменувань. Робота містить 4 додатки.

РОЗДІЛ І

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ СОЦІАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ ТА ПРОСОЦІАЛЬНИХ ПРАКТИК ПІДЛІТКІВ ІЗ ПРОЯВАМИ КОМП'ЮТЕРНОЇ ЗАЛЕЖНОСТІ

1.1. Наукові підходи до розуміння соціальної активності та просоціальної поведінки у вітчизняній і зарубіжній психології

У психологічній науці проблема соціальної активності особистості традиційно розглядається як одна з ключових характеристик процесу соціалізації, що відображає ступінь включеності індивіда у систему соціальних відносин, готовність до взаємодії з соціальним середовищем та здатність брати участь у суспільно значущих формах діяльності. Соціальна активність не зводиться лише до зовнішньої поведінки або кількості соціальних контактів, а виступає інтегративним психологічним утворенням, яке поєднує мотиваційні, ціннісні, емоційні та поведінкові компоненти. Саме тому її аналіз потребує міждисциплінарного та багаторівневого підходу.

У вітчизняній психології соціальна активність особистості розглядається у тісному зв'язку з діяльнісною парадигмою. На думку С. Л. Рубінштейна, активність є фундаментальною характеристикою психіки, яка виявляється у здатності людини не лише реагувати на впливи середовища, а й активно змінювати його відповідно до власних цілей і мотивів [75]. У цьому контексті соціальна активність постає як форма усвідомленої діяльності, спрямованої на встановлення та підтримання соціальних зв'язків, виконання соціальних ролей і реалізацію соціально значущих цінностей. Подальший розвиток діяльнісного підходу в працях О. М. Леонтьєва дозволив розглядати соціальну активність крізь призму мотивів і смислів діяльності. На думку вченого, будь-яка активність особистості набуває соціального характеру лише за умови включення її в систему суспільних

відносин, де мотиви діяльності формуються під впливом соціального досвіду та ціннісних орієнтацій [39]. Таким чином, рівень соціальної активності залежить не лише від зовнішніх умов, а й від внутрішньої готовності особистості до прийняття соціальних норм і відповідальності.

У працях українських психологів соціальна активність часто аналізується як показник зрілості особистості та її здатності до конструктивної взаємодії з соціальним середовищем. На думку С. Д. Максименка, соціальна активність є результатом розвитку суб'єктності особистості, що проявляється у вмінні усвідомлювати власну роль у соціальних процесах, приймати рішення та нести відповідальність за наслідки власної поведінки [6]. У цьому підході соціальна активність тісно пов'язується з такими характеристиками, як самостійність, ініціативність і внутрішня мотивація. Важливе місце у вітчизняних дослідженнях посідає розуміння соціальної активності як складової соціально-психологічної адаптації. Як зазначає М. В. Савчин, активна позиція особистості у соціальному середовищі сприяє її успішній адаптації, формуванню почуття приналежності та зниженню рівня соціальної тривожності [66]. У цьому контексті соціальна активність виконує не лише функцію самореалізації, а й захисну функцію, допомагаючи особистості долати кризові та дезадаптивні стани. Окремий напрям досліджень пов'язаний із аналізом соціальної активності в підлітковому віці, який розглядається як сенситивний період становлення соціальної ідентичності. На думку Р. С. Кацавця, підлітковий вік характеризується підвищеною потребою у визнанні, належності до групи та пошуку власного соціального статусу, що зумовлює особливу роль соціальної активності у структурі особистісного розвитку [32]. Недостатня реалізація цієї потреби може призводити до соціальної ізоляції або заміщення реальних форм взаємодії віртуальними. У дослідженнях Л. М. Карамушки соціальна активність розглядається також у контексті організаційної та соціальної культури, як здатність особистості брати участь у спільній діяльності, дотримуватися соціальних норм і водночас ініціювати позитивні

зміни у соціальному середовищі [30]. Такий підхід дозволяє трактувати соціальну активність не лише як індивідуальну характеристику, а як явище, що формується у процесі взаємодії з соціальними інститутами – сім'єю, школою, групою однолітків.

У зарубіжній психології проблема соціальної активності часто аналізується у межах теорій психосоціального розвитку. Згідно з концепцією Е. Еріксона, підлітковий вік є етапом формування ідентичності, у процесі якого активна участь у соціальному житті виступає необхідною умовою успішного розвитку особистості [75]. Відсутність такої участі або її заміщення сурогатними формами взаємодії може призводити до рольової плутанини та зниження соціальної компетентності. У працях зарубіжних авторів соціальна активність також пов'язується з поняттям соціальної компетентності та емоційної регуляції. Так, за даними досліджень Д. К. Сімонта, активна участь у соціальних процесах сприяє розвитку когнітивної гнучкості, емпатії та навичок міжособистісної взаємодії [79]. Ці характеристики є особливо важливими у підлітковому віці, коли відбувається інтенсивне засвоєння соціальних ролей і моделей поведінки.

У межах сучасної психології соціальна активність особистості тісно пов'язується з феноменом просоціальної поведінки, яка розглядається як система дій, спрямованих на благо інших людей, групи або суспільства в цілому. Просоціальна поведінка включає такі прояви, як допомога, співпраця, альтруїзм, відповідальність, дотримання соціальних норм і готовність до взаємної підтримки. У наукових дослідженнях вона трактується не лише як форма поведінки, а як інтегрований результат розвитку ціннісно-мотиваційної та емоційної сфер особистості. У вітчизняній психології просоціальна поведінка аналізується у контексті морального та соціального розвитку особистості. На думку І. Д. Бех, просоціальність формується на основі засвоєння гуманістичних цінностей і внутрішнього прийняття соціальних норм, що забезпечує перехід від зовнішньо детермінованої поведінки до внутрішньо вмотивованої моральної діяльності [11]. Такий

підхід дозволяє розглядати просоціальну поведінку як показник особистісної зрілості та соціальної відповідальності. Важливе місце у дослідженнях просоціальної поведінки займає проблема емпатії як психологічного механізму, що забезпечує розуміння емоційного стану іншої людини та готовність до допомоги. На думку О. П. Саннікової, емпатійна здатність є ключовим чинником формування соціально прийнятної та конструктивної поведінки, оскільки дозволяє особистості прогнозувати наслідки власних дій для оточуючих [67]. Недостатній розвиток емпатії, у свою чергу, може обмежувати прояви просоціальної активності та сприяти соціальній відстороненості.

У контексті підліткового віку просоціальна поведінка розглядається як важливий ресурс соціальної адаптації. Як зазначає Н. Є. Завацька, участь підлітків у соціально значущих формах діяльності сприяє розвитку відповідальності, самоповаги та почуття приналежності до соціальної спільноти [25]. Просоціальні практики створюють умови для формування позитивного соціального досвіду, який протидіє ізоляції та дезадаптації.

У зарубіжній психології просоціальна поведінка традиційно аналізується у межах соціально-когнітивного та гуманістичного підходів. Згідно з поглядами Д. Н. Персінга, просоціальні дії ґрунтуються на здатності особистості до морального судження та усвідомлення соціальних наслідків власної поведінки [78]. У цьому контексті просоціальність розглядається як результат інтеграції когнітивних і емоційних процесів. У працях зарубіжних авторів особлива увага приділяється ролі соціального навчання у формуванні просоціальної поведінки. Так, відповідно до ідей А. Бандури, просоціальні моделі поведінки засвоюються через спостереження, наслідування та підкріплення, що має особливе значення у підлітковому віці, коли зростає вплив однолітків і соціального середовища [79]. У цьому зв'язку якість соціального оточення виступає важливим детермінуючим чинником розвитку або, навпаки, гальмування просоціальної активності. Окремі дослідження акцентують увагу на взаємозв'язку просоціальної поведінки з ціннісними

орієнтаціями особистості. На думку М. Рокича, система цінностей визначає вибір поведінкових стратегій і пріоритетів, зокрема орієнтацію на співпрацю, допомогу та соціальну відповідальність [29]. У підлітковому віці процес формування ціннісних орієнтацій є особливо динамічним, що зумовлює нестійкість просоціальних проявів і їх залежність від соціального контексту.

У дослідженнях Л. П. Журавльової підкреслюється, що просоціальна поведінка формується у взаємодії індивідуальних психологічних особливостей і соціально-педагогічних умов, зокрема через участь у групових формах діяльності та соціальних ініціативах [23]. Такий підхід дозволяє розглядати просоціальні практики як ефективний інструмент розвитку соціальної активності підлітків. Значущим є також зв'язок просоціальної поведінки з емоційним інтелектом. Як зазначає Я. М. Раєвська, здатність усвідомлювати та регулювати власні емоції, а також розпізнавати емоційні стани інших людей, створює психологічні передумови для конструктивної соціальної взаємодії та емпатійної поведінки [61]. Недостатній рівень емоційного інтелекту може ускладнювати розвиток просоціальних форм активності та сприяти заміщенню реального спілкування віртуальним.

У сучасних психологічних дослідженнях соціальна активність і просоціальна поведінка дедалі частіше розглядаються як взаємопов'язані феномени, що утворюють єдину систему соціального функціонування особистості. Соціальна активність виступає умовою включення підлітка у соціальні відносини, тоді як просоціальна поведінка визначає якісний характер цієї взаємодії. Такий підхід дозволяє трактувати соціальну активність не лише як кількісний показник участі у соціальних процесах, а як змістовну характеристику спрямованості особистості на співпрацю, взаємодопомогу та відповідальність. У працях українських дослідників наголошується, що соціальна активність набуває конструктивного характеру лише за умови її ціннісного наповнення. На думку М. В. Мельника, участь підлітків у соціальній взаємодії без сформованих гуманістичних орієнтацій

може мати формальний або навіть деструктивний характер, тоді як просоціальні цінності забезпечують позитивну спрямованість соціальної активності [44]. Це особливо актуально в умовах сучасного інформаційного суспільства, де підлітки мають доступ до різноманітних, часто суперечливих моделей поведінки.

Підлітковий вік розглядається у психології як період інтенсивного пошуку соціального «Я» та переосмислення власного місця у системі міжособистісних відносин. Як зазначає О. В. Скрипченко, саме у цьому віці відбувається перехід від дитячої залежності до відносної автономії, що супроводжується зростанням потреби у соціальному визнанні та самоствердженні [71]. Соціальна активність у цьому контексті стає важливим засобом задоволення базових соціальних потреб підлітка. Водночас сучасні дослідження засвідчують, що трансформація соціального простору під впливом цифрових технологій суттєво змінює форми соціальної активності підлітків. На думку О. В. Петрунько, цифрове середовище створює альтернативний простір соціалізації, у якому реальні міжособистісні контакти часто заміщуються віртуальними, що може призводити до спрощення соціальних зв'язків і зниження рівня емпатійної взаємодії [53]. У цьому зв'язку виникає ризик формування поверхневих або псевдопросоціальних форм поведінки.

У зарубіжних дослідженнях також акцентується увага на зміні характеру соціальної активності в умовах цифровізації. Так, за даними М. Л. Смульсон, віртуальний простір сприяє розвитку нових форм суб'єктності, однак водночас ускладнює формування стійких соціальних навичок і відповідальності за власні дії [58]. Це особливо помітно у підлітковому віці, коли механізми саморегуляції ще не є достатньо сформованими. Окремий напрям досліджень присвячений аналізу впливу комп'ютерної активності на соціальну адаптацію підлітків. Як зазначає С. В. Дорофей, надмірне занурення у віртуальне середовище може знижувати потребу у реальній соціальній взаємодії та обмежувати розвиток навичок конструктивного

спілкування [21]. У таких умовах соціальна активність набуває фрагментарного характеру, а просоціальні практики втрачають системність. У працях Н. В. Сергєєвої підкреслюється, що комп'ютерна залежність у підлітків часто супроводжується зниженням рівня соціальної відповідальності, униканням реальних соціальних ролей та переорієнтацією на індивідуалізовані форми діяльності [69]. Це створює додаткові труднощі у формуванні просоціальної поведінки та посилює ризик соціальної дезадаптації.

Водночас низка дослідників звертає увагу на потенціал соціальної активності та просоціальних практик як ресурсу профілактики негативних наслідків цифрової залежності. На думку Т. В. Виноградової, залучення підлітків до колективних форм діяльності, волонтерських ініціатив і соціально значущих проєктів сприяє розвитку відповідальності, емпатії та відновленню балансу між віртуальним і реальним спілкуванням [14]. Такі практики створюють умови для формування позитивного соціального досвіду. У зарубіжних дослідженнях аналогічну позицію висловлює Д. К. Девідсон, який зазначає, що активна участь у соціально орієнтованій діяльності сприяє інтеграції когнітивних, емоційних і поведінкових компонентів особистості, що є основою стійкої соціальної активності [74]. У цьому контексті просоціальна поведінка розглядається як важливий показник психологічного благополуччя.

Таким чином, аналіз наукових підходів свідчить, що соціальна активність і просоціальна поведінка є взаємопов'язаними психологічними феноменами, які формуються у процесі соціалізації та зазнають суттєвого впливу цифрового середовища. У підлітковому віці ці процеси набувають особливої чутливості, а наявність проявів комп'ютерної залежності може істотно змінювати характер соціальної взаємодії та обмежувати розвиток просоціальних практик.

1.2. Психологічні особливості комп'ютерної залежності у підлітковому віці

Проблема комп'ютерної залежності у підлітковому віці на сучасному етапі розвитку суспільства набуває особливої психологічної значущості у зв'язку з тотальною цифровізацією життєвого простору, зростанням ролі віртуальної комунікації та зміною традиційних форм соціалізації. Підлітковий вік є сенситивним періодом для формування поведінкових стратегій, ідентичності, системи цінностей та саморегуляції, що зумовлює підвищену вразливість до різних форм адиктивної поведінки, зокрема комп'ютерної та інтернет-залежності. У психологічній науці комп'ютерна залежність розглядається як різновид поведінкової адикції, що характеризується стійким прагненням до надмірного використання комп'ютерних технологій із втратою контролю над часом перебування у віртуальному середовищі, зниженням інтересу до реальної діяльності та порушенням соціального функціонування. На думку О. В. Петрунко, комп'ютерна залежність формується як результат поєднання індивідуально-психологічних передумов і соціокультурних факторів, які підсилюють привабливість віртуальної реальності для особистості [53].

Підлітковий вік характеризується інтенсивними психофізіологічними та особистісними змінами, що створює ґрунт для виникнення залежних форм поведінки. У цей період відбувається активний розвиток самосвідомості, формування образу «Я», прагнення до автономії та водночас підвищена потреба у прийнятті з боку однолітків. Саме віртуальне середовище часто стає для підлітка простором компенсації нереалізованих потреб у спілкуванні, самоствердженні та емоційній підтримці. На думку М. Л. Смульсон, віртуальний простір виконує функцію психологічного «притулку», де особистість може конструювати альтернативні ідентичності без ризику негайної соціальної оцінки [58]. Однією з ключових психологічних особливостей комп'ютерної залежності у підлітків є

порушення механізмів саморегуляції. Недостатня сформованість вольових процесів, імпульсивність та знижена здатність до відтермінування задоволення зумовлюють труднощі контролю часу, проведеного за комп'ютером. Дослідження засвідчують, що підлітки з комп'ютерною залежністю демонструють нижчий рівень усвідомленого контролю поведінки та підвищену схильність до уникання труднощів реального життя. На думку Н. І. Ільницької, інтернет-залежні підлітки частіше використовують віртуальну активність як спосіб психологічного уникнення фруструючих ситуацій та міжособистісних конфліктів [27].

Емоційна сфера підлітків із проявами комп'ютерної залежності характеризується нестабільністю, підвищеною тривожністю та зниженим рівнем емоційної саморегуляції. Перебування у віртуальному середовищі забезпечує швидке отримання позитивного емоційного підкріплення, що поступово закріплює адиктивний патерн поведінки. На думку Я. М. Раєвської, дефіцит емоційної компетентності та навичок усвідомлення власних переживань істотно підвищує ризик формування залежної поведінки у підлітковому віці [61]. Важливим психологічним чинником комп'ютерної залежності є особливості мотиваційної сфери підлітка. Віртуальна діяльність часто заміщує реальні досягнення, створюючи ілюзію успіху, значущості та контролю. У цьому контексті комп'ютерні ігри та соціальні мережі виступають як засоби задоволення потреби у визнанні та самоствердженні. На думку Д. Л. Пугачова, віртуальний світ дозволяє підлітку швидко формувати позитивний образ «Я», який не завжди доступний у реальних соціальних взаємодіях [60].

Соціально-психологічні особливості комп'ютерної залежності у підлітковому віці пов'язані з трансформацією системи міжособистісних відносин. Надмірне захоплення комп'ютерною діяльністю призводить до звуження кола реальних соціальних контактів, зниження емпатійності та труднощів у побудові довірливих взаємин. Дослідження свідчать, що у підлітків із комп'ютерною залежністю спостерігається тенденція до

соціальної ізоляції та заміщення живого спілкування онлайн-комунікацією. На думку Л. П. Журавльової, інтернет-залежність формує спрощені моделі соціальної взаємодії, що не потребують розвитку навичок емоційної чутливості та відповідальності [24]. Водночас комп'ютерна залежність у підлітковому віці має складну внутрішню структуру та не зводиться виключно до надмірного часу використання цифрових технологій. Вона формується як результат взаємодії когнітивних, емоційних та особистісних чинників. На думку В. О. Моляка, будь-яка форма адиктивної поведінки слід розглядати у контексті загального творчого та особистісного потенціалу особистості, оскільки обмеження різноманіття діяльності негативно впливає на психічний розвиток [45].

Когнітивна сфера підлітків із проявами комп'ютерної залежності зазнає специфічних змін, які виявляються у фрагментарності мислення, зниженні здатності до тривалої концентрації уваги та переважанні кліпового способу обробки інформації. Часте перемикання між візуальними стимулами у цифровому середовищі формує поверхневий характер пізнавальної діяльності, що ускладнює засвоєння навчального матеріалу та розвиток рефлексивного мислення. На думку О. П. Саннікової, домінування швидких інформаційних потоків негативно впливає на глибину когнітивних операцій і сприяє зниженню аналітичних здібностей підлітків [67]. Важливою когнітивною особливістю комп'ютерної залежності є формування специфічних спотворень у сприйнятті часу та значущості подій. Віртуальна активність часто суб'єктивно сприймається як більш емоційно насичена та значуща порівняно з реальними життєвими подіями, що призводить до знецінення навчальної, сімейної та соціальної діяльності. На думку М. В. Савчина, порушення часової перспективи у підлітковому віці ускладнює процеси планування та усвідомлення наслідків власної поведінки, що є одним із чинників формування адиктивних моделей [66].

Комп'ютерна залежність у підлітків тісно пов'язана з особливостями самооцінки та образу «Я». Віртуальне середовище дозволяє

експериментувати з ролями, статусами та соціальними масками, створюючи ілюзорне відчуття контролю над власною ідентичністю. У реальному житті такі підлітки нерідко демонструють невпевненість у собі, занижену самооцінку або внутрішній конфлікт між реальним і бажаним образом «Я». На думку О. В. Петрунько, комп'ютерна залежність часто виконує компенсаторну функцію, маскуючи внутрішні особистісні труднощі та дефіцит самоприйняття [54]. Значну роль у формуванні комп'ютерної залежності відіграє емоційно-мотиваційна сфера підлітка. Віртуальні середовища забезпечують швидкий доступ до емоційного підкріплення у вигляді схвалення, перемог, визнання або уникнення негативних переживань. Така специфіка підкріплення поступово знижує толерантність до фрустрації у реальному житті та формує залежність від зовнішніх стимулів. На думку М. В. Саврасова, домінування зовнішньої мотивації та зниження внутрішньої мотивації є психологічною основою адиктивної поведінки у підлітковому віці [65].

Особливу увагу у психологічному аналізі комп'ютерної залежності приділено міжособистісним відносинам у сім'ї. Недостатній рівень емоційної підтримки, авторитарний або, навпаки, надмірно ліберальний стиль виховання, дефіцит спільної діяльності з батьками підвищують імовірність звернення підлітка до віртуального середовища як альтернативного простору психологічної безпеки. На думку М. М. Гнатка, сімейне середовище відіграє ключову роль у формуванні актуальних поведінкових стратегій підлітка, зокрема у виборі способів подолання стресу та напруги [17]. Соціально-психологічні особливості комп'ютерної залежності проявляються також у зміні характеру спілкування з однолітками. Онлайн-комунікація, позбавлена невербальних компонентів, спрощує взаємодію, але водночас обмежує розвиток емпатії, соціальної відповідальності та навичок конструктивного вирішення конфліктів. На думку Д. Столбова, віртуальне спілкування сприяє формуванню стереотипних комунікативних патернів, які не завжди є ефективними у реальних соціальних ситуаціях [72].

Гендерні особливості комп'ютерної залежності у підлітковому віці виявляються у переважанні різних форм віртуальної активності. Юнаки частіше демонструють залежність від комп'ютерних ігор, що пов'язано з потребою у змагальності, домінуванні та досягненні результату, тоді як дівчата схильні до надмірного використання соціальних мереж як засобу емоційної взаємодії та соціального схвалення. На думку О. В. Омельчук, такі відмінності зумовлені особливостями соціалізації та гендерних ролей у сучасному цифровому суспільстві [50]. Комп'ютерна залежність негативно впливає на психічне здоров'я підлітків, спричиняючи підвищення рівня тривожності, емоційного виснаження та порушення сну. Тривале перебування у віртуальному просторі знижує рівень фізичної активності, що додатково впливає на загальний психофізіологічний стан. На думку В. Є. Виноградової, поєднання психологічних і фізіологічних наслідків комп'ютерної залежності створює ризик формування стійких дезадаптивних станів у підлітковому віці [14].

Окремої уваги у вивченні психологічних особливостей комп'ютерної залежності у підлітковому віці заслуговує питання розвитку суб'єктності та автономії особистості. Підлітковий вік є етапом активного формування здатності до самостійного прийняття рішень, відповідальності за власні вчинки та усвідомлення меж власної свободи. Надмірне занурення у віртуальний простір знижує потребу у реальному самовизначенні, підміняючи його алгоритмізованими сценаріями поведінки. На думку М. Л. Смульсон, тривале перебування у цифровому середовищі звужує простір суб'єктної активності, оскільки готові моделі взаємодії не потребують особистісного вибору та внутрішньої рефлексії [58]. Психологічна структура комп'ютерної залежності у підлітків також включає специфічні механізми психологічного захисту. Найбільш поширеними серед них є уникання, заперечення та раціоналізація, що дозволяють знижувати рівень внутрішньої напруги та виправдовувати надмірне використання комп'ютера. Підліток часто не усвідомлює залежний характер власної поведінки, сприймаючи її як

норму сучасного життя. На думку Ж. В. Серкіс, неусвідомленість адиктивних проявів істотно ускладнює ранню діагностику комп'ютерної залежності та потребує спеціально організованого психологічного супроводу [70].

Важливим аспектом аналізу є вплив комп'ютерної залежності на розвиток креативності та пізнавальної активності підлітків. З одного боку, цифрове середовище надає доступ до різноманітних інформаційних ресурсів і форм самовираження, однак з іншого – надмірна стандартизація контенту та домінування готових візуальних образів обмежують розвиток творчої уяви. На думку В. В. Клименка, справжній розвиток творчого потенціалу можливий лише за умов активної, самостійної діяльності, що передбачає подолання труднощів і невизначеності, чого часто бракує у віртуальному просторі [36]. Комп'ютерна залежність у підлітковому віці також пов'язана з трансформацією системи ціннісних орієнтацій. Перевага швидких результатів, зовнішнього успіху та символічних винагород поступово витісняє цінності довготривалих зусиль, відповідальності та міжособистісної взаємодії. На думку М. І. Міщихи, деформація ціннісної сфери негативно позначається на загальному особистісному розвитку та знижує здатність підлітка до осмисленого життєвого вибору [59].

У контексті психічного здоров'я комп'ютерна залежність виступає чинником підвищеного ризику формування супутніх психологічних труднощів, зокрема депресивних станів, соціальної тривожності та емоційного вигорання. Відсутність балансу між реальним і віртуальним життям порушує базові потреби у фізичній активності, живому спілкуванні та емоційній підтримці. На думку О. В. Лободи, зниження рівня психічного благополуччя у підлітків із комп'ютерною залежністю потребує комплексного підходу до профілактики та корекції [40]. Особливу роль у запобіганні комп'ютерній залежності відіграє освітнє середовище. Школа як соціальний інститут має потенціал для формування навичок критичного мислення, саморегуляції та відповідального використання цифрових технологій [56].

Отже, комп'ютерна залежність у підлітковому віці є складним психологічним феноменом, який формується внаслідок взаємодії індивідуально-особистісних, емоційно-мотиваційних, когнітивних та соціальних чинників. Вона проявляється у порушенні саморегуляції, трансформації образу «Я», зниженні якості міжособистісних відносин і деформації ціннісних орієнтацій. Комп'ютерна залежність негативно впливає на психічний розвиток підлітка та потребує комплексного науково обґрунтованого підходу до профілактики й корекції, що враховує вікові особливості, соціальний контекст і ресурси особистості.

1.3. Вплив комп'ютерної залежності на соціальну активність і просоціальні практики підлітків

У сучасному соціокультурному просторі комп'ютерна залежність підлітків постає не лише як індивідуально-психологічна проблема, а як складний соціально-психологічний феномен, що безпосередньо впливає на структуру соціальної активності, характер міжособистісних взаємодій і сформованість просоціальних практик. Процеси цифровізації, інтенсифікація онлайн-комунікацій та зростання ролі віртуального середовища у житті молоді зумовили трансформацію традиційних форм соціальної участі, що особливо відчутно проявляється у підлітковому віці як критичному періоді соціального становлення особистості. Підлітковий вік характеризується підвищеною чутливістю до соціального схвалення, активним пошуком ідентичності та формуванням стабільних моделей соціальної поведінки. Саме в цей період комп'ютерні технології набувають для підлітків особливої привабливості, оскільки створюють ілюзію контролю, швидкого досягнення результату та безпечного соціального експериментування. На думку Л. А. Ільницької, віртуальне середовище забезпечує підліткам альтернативний простір самоствердження, який часто компенсує труднощі реальної

соціальної взаємодії, однак водночас сприяє звуженню спектра живих міжособистісних контактів [27].

У науковій літературі комп'ютерна залежність розглядається як форма поведінкової адикції, що супроводжується порушенням регуляції часу, зниженням самоконтролю та поступовою заміною реальних соціальних активностей віртуальними. На думку О. В. Петрунько, тривале перебування у цифровому середовищі призводить до деформації процесів соціалізації, оскільки підліток засвоює спрощені, часто агресивні або маніпулятивні моделі соціальної поведінки, характерні для медіаконтенту [53]. У результаті відбувається зниження здатності до емпатійного реагування та взаємної відповідальності, що є базовими компонентами просоціальної активності. Особливу загрозу для розвитку соціальної активності становить ігрова та інтернет-залежність, пов'язана з онлайн-іграми та соціальними мережами. Дослідження свідчать, що систематичне залучення підлітків до віртуальних ігрових спільнот супроводжується поступовим витісненням офлайн-комунікації, зниженням участі у шкільному самоврядуванні, громадських ініціативах та волонтерських практиках. На думку Л. П. Журавльової, механізми інтернет-залежності формуються через поєднання емоційного підкріплення, соціального порівняння та швидкого задоволення потреби у визнанні, що знижує мотивацію до реальної соціальної взаємодії [24].

Соціальна активність підлітків у традиційному розумінні включає участь у спільній діяльності, здатність до співпраці, відповідальність за груповий результат та готовність до соціально значущих дій. Однак за умов комп'ютерної залежності ці компоненти поступово втрачають свою регулятивну функцію. На думку Н. В. Сергєєвої, комп'ютерна адикція сприяє формуванню соціальної пасивності, що проявляється у зниженні ініціативності, униканні реальних соціальних ролей та зростанні ізольованості [69]. Така тенденція особливо небезпечна в підлітковому віці, коли соціальна активність є основою формування громадянської позиції та соціальної відповідальності. Важливим аспектом впливу комп'ютерної

залежності є трансформація просоціальних практик, до яких належать допомога іншим, участь у колективних проєктах, волонтерська діяльність та соціальна підтримка. Просоціальна поведінка формується на основі емпатії, моральних норм та усвідомлення значущості іншого. На думку О. П. Саннікової, дефіцит безпосереднього емоційного контакту в умовах надмірного онлайн-спілкування знижує рівень комунікативної креативності та здатність до гнучкого соціального реагування, що безпосередньо відбивається на якості просоціальних дій [67].

Крім того, віртуальне середовище часто підміняє реальні форми соціальної взаємодії імітацією активності – лайками, коментарями, участю у цифрових флешмобах, які не завжди мають реальний соціальний ефект. На думку Т. В. Виноградової, така форма псевдосоціальної участі створює ілюзію залученості, однак не сприяє розвитку відповідальності та довготривалих соціальних зв'язків [14]. У результаті формується поверхнева соціальна активність, позбавлена глибини та внутрішньої мотивації. У контексті психологічного розвитку підлітків важливо враховувати і вплив комп'ютерної залежності на формування ціннісних орієнтацій. Просоціальні практики безпосередньо пов'язані з розвитком моральних установок, почуття справедливості та альтруїзму. На думку М. В. Савчина, вікова специфіка підліткового розвитку передбачає активне засвоєння соціальних норм через реальну взаємодію, тоді як віртуалізація соціального досвіду призводить до фрагментарного та суперечливого засвоєння цих норм [66]. Це зумовлює ризик формування егоцентричних моделей поведінки та зниження готовності до соціальної взаємодії в реальному середовищі.

Таким чином, комп'ютерна залежність підлітків чинить системний вплив на їхню соціальну активність і просоціальні практики, змінюючи не лише форми соціальної участі, а й глибинні психологічні механізми соціалізації. Виявлено, що надмірна орієнтація на віртуальне середовище сприяє звуженню соціального досвіду, зниженню емпатійності та ослабленню мотивації до реальної соціально значущої діяльності.

Подальший аналіз проблеми впливу комп'ютерної залежності на соціальну активність підлітків потребує звернення до феномена соціальної дезадаптації, що формується в умовах домінування віртуальної взаємодії над реальними формами соціального життя. Соціальна дезадаптація у цьому контексті проявляється не лише у зменшенні кількості соціальних контактів, а й у зниженні їх якості, поверхневості комунікації та втраті навичок конструктивної міжособистісної взаємодії. Встановлено, що підлітки з ознаками комп'ютерної залежності частіше демонструють унікальну поведінку, труднощі у встановленні довірливих стосунків та знижену здатність до кооперації.

На думку Д. Л. Пугачова, тривале перебування у віртуальному комп'ютерному середовищі трансформує образ «Я» підлітка, формуючи його фрагментарність та ситуативність, що негативно позначається на здатності особистості до стабільної соціальної самопрезентації в реальному середовищі [60]. У результаті соціальна активність набуває вибіркового характеру, обмежується вузьким колом віртуальних контактів і втрачає соціально значущий зміст. Важливим чинником зниження просоціальних практик є ослаблення механізмів емпатії та соціальної відповідальності. Просоціальна поведінка передбачає здатність розпізнавати емоційні стани інших, співпереживати та діяти з урахуванням потреб соціального оточення. Однак в умовах комп'ютерної залежності емоційна сфера підлітка зазнає суттєвих змін. На думку О. В. Омельчук, цифрове середовище, орієнтоване на швидку зміну стимулів, формує кліпове мислення та знижує глибину емоційного реагування, що ускладнює розвиток стійких емпатійних зв'язків [50]. Це безпосередньо відбивається на готовності підлітків до надання допомоги та участі у спільній соціально значущій діяльності.

Окремої уваги заслуговує вплив комп'ютерної залежності на групову динаміку підліткових колективів. У традиційних соціальних групах підлітки засвоюють норми співпраці, лідерства та відповідальності через безпосередню взаємодію. Натомість віртуальні спільноти часто

функціонують за іншими принципами, де домінують анонімність, ієрархія, побудована на цифрових досягненнях, та змагальність. На думку Т. В. Вашеки, рольові онлайн-ігри формують специфічні моделі соціальної взаємодії, які не завжди корелюють з реальними соціальними нормами та можуть знижувати готовність до конструктивної взаємодії поза віртуальним простором [13]. У цьому контексті простежується тенденція до зниження участі підлітків у колективних формах діяльності, таких як гуртки, спортивні секції, учнівське самоврядування та волонтерські ініціативи. Виявлено, що для підлітків з вираженими ознаками комп'ютерної залежності характерною є переорієнтація мотивації з досягнення соціально значущих результатів на індивідуальне задоволення, пов'язане з цифровою активністю. На думку О. О. Ключка, мережеві ігри здатні частково заміщувати реальні форми соціальної активності, проте їх профілактичний та розвивальний потенціал реалізується лише за умов цілеспрямованого педагогічного супроводу [37].

Разом з тим, не можна ігнорувати той факт, що цифрове середовище саме по собі не є однозначно деструктивним для соціальної активності підлітків. На думку М. Л. Смульсон, віртуальний простір може виступати ресурсом соціального розвитку за умови сформованої суб'єктності та здатності особистості до усвідомленої саморегуляції [58]. Проте у випадку комп'ютерної залежності відбувається втрата контролю над цифровою активністю, що нівелює потенційні позитивні ефекти онлайн-взаємодії. Значущим наслідком комп'ютерної залежності є також зниження рівня громадянської активності підлітків. Соціальна активність у широкому сенсі передбачає не лише міжособистісну взаємодію, а й залучення до суспільних процесів, формування відповідального ставлення до соціальних проблем. На думку Т. В. Журавель, соціальна профілактика як напрям соціально-педагогічної діяльності повинна враховувати ризики цифрової адикції, оскільки вона обмежує можливості підлітків для набуття досвіду реальної соціальної участі [23]. В умовах комп'ютерної залежності соціальна активність часто редукується до спостереження за соціальними подіями без

реального включення в них. Особливої уваги потребує аналіз впливу комп'ютерної залежності на формування морально-нормативної регуляції поведінки. Просоціальні практики ґрунтуються на внутрішньо прийнятих нормах взаємодопомоги, справедливості та відповідальності. На думку О. В. Бондарчук, ефективна соціальна взаємодія неможлива без сформованої самоєфективності та усвідомлення власної ролі в соціальній системі [9]. Проте у підлітків з комп'ютерною залежністю спостерігається зниження віри у власну здатність впливати на соціальну реальність поза цифровим простором, що зменшує їхню готовність до участі у просоціальних ініціативах.

Узагальнюючи викладене, можна стверджувати, що комп'ютерна залежність підлітків призводить до комплексних змін у структурі соціальної активності, знижуючи інтенсивність і якість просоціальних практик. Встановлено, що домінування віртуальної взаємодії над реальною сприяє соціальній ізоляції, ослабленню емпатійних механізмів та зниженню громадянської залученості, що у довгостроковій перспективі може ускладнювати процес соціальної інтеграції особистості.

Отже, комп'ютерна залежність підлітків має багатовимірний вплив на їхню соціальну активність і просоціальні практики, охоплюючи когнітивну, емоційну та поведінкову сфери. Виявлено, що надмірна орієнтація на віртуальне середовище призводить до зниження інтенсивності реальних соціальних контактів, ослаблення емпатійних механізмів і редукції громадянської активності. Водночас доведено, що за умови цілеспрямованого соціально-педагогічного та психологічного впливу можливе відновлення просоціальної спрямованості підлітків і трансформація цифрової активності у ресурс соціального розвитку.

Таким чином, вплив комп'ютерної залежності на соціальну активність і просоціальні практики підлітків слід розглядати як складний і динамічний процес, результати якого залежать від поєднання індивідуально-психологічних характеристик, сімейного та освітнього середовища, а також

рівня сформованості емоційної компетентності й ціннісних орієнтацій особистості.

Висновки до першого розділу

У першому розділі здійснено теоретичний аналіз проблеми соціальної активності та просоціальних практик підлітків із проявами комп'ютерної залежності. Описано основні наукові підходи до розуміння соціальної активності як інтегративної характеристики особистості, що відображає рівень включеності підлітка у соціальні взаємодії, здатність до ініціативної участі в суспільно значущій діяльності та готовність до виконання соціальних ролей. Показано, що у вітчизняній і зарубіжній психології соціальна активність розглядається у тісному зв'язку з процесами соціалізації, формування ідентичності та розвитку суб'єктності особистості. Розглянуто просоціальну поведінку як змістовний компонент соціальної активності, що включає емпатію, співпрацю, взаємодопомогу, відповідальність і дотримання соціальних норм. Вказано, що розвиток просоціальних практик у підлітковому віці сприяє соціальній адаптації, формуванню позитивного соціального досвіду та зниженню ризику дезадаптивних форм поведінки.

Проаналізовано психологічні особливості комп'ютерної залежності у підлітковому віці. Показано, що комп'ютерна залежність розглядається як форма адиктивної поведінки, яка супроводжується зниженням саморегуляції, обмеженням реальної соціальної взаємодії та змінами в емоційній сфері. Розглянуто специфіку впливу цифрового середовища на соціальний розвиток підлітків та ризику заміщення реальних форм спілкування віртуальними.

Окрему увагу приділено аналізу впливу комп'ютерної залежності на соціальну активність і просоціальні практики підлітків. Вказано, що надмірне перебування у віртуальному середовищі може знижувати рівень соціальної

активності, обмежувати участь у колективних формах діяльності та ускладнювати розвиток емпатії й відповідальності. Водночас підкреслено, що соціальна активність і просоціальні практики можуть виступати важливим ресурсом підтримки соціального розвитку підлітків і чинником зменшення негативного впливу комп'ютерної залежності.

Таким чином, теоретичні положення, викладені у першому розділі, створюють наукове підґрунтя для подальшого емпіричного дослідження особливостей соціальної активності та просоціальних практик підлітків із проявами комп'ютерної залежності.

РОЗДІЛ II

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ СОЦІАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ ТА ПРОСОЦІАЛЬНИХ ПРАКТИК ПІДЛІТКІВ ІЗ ПРОЯВАМИ КОМП'ЮТЕРНОЇ ЗАЛЕЖНОСТІ

2.1. Організація дослідження: вибірка, методики, процедура

Емпіричне дослідження соціальної активності та просоціальних практик підлітків із проявами комп'ютерної залежності проведено у межах загальнонаукових вимог до психологічних досліджень із дотриманням принципів добровільності, конфіденційності та етичності. Дослідження організовано з урахуванням вікових, психологічних і соціальних особливостей підліткового контингенту, а також специфіки тематики, пов'язаної з використанням цифрових технологій. Базою дослідження стали заклади загальної середньої освіти міста Києва. Вибір освітнього середовища як дослідницької платформи зумовлений тим, що саме школа є провідним соціальним інститутом, у межах якого відбувається інтенсивна соціалізація підлітків, формування їхніх соціальних установок, ціннісних орієнтацій та моделей міжособистісної взаємодії. Освітній простір дозволяє дослідити особливості соціальної активності та просоціальної поведінки у природних для підлітків умовах.

У вибірку дослідження увійшли 50 підлітків віком від 13 до 16 років, які навчаються у закладах загальної середньої освіти міста Києва. До вибірки включено осіб обох статей. Такий віковий діапазон обрано з огляду на те, що підлітковий вік є сенситивним періодом щодо формування залежних форм поведінки, розвитку соціальної активності, емоційної регуляції та системи цінностей. Саме в цей період посилюється інтерес до цифрового середовища, що підвищує ризик виникнення комп'ютерної залежності. Дослідження здійснювалося у листопаді 2025 року. Процедура збору емпіричних даних

проводилася у груповій формі в навчальних аудиторіях у позаурочний час за погодженням з адміністрацією закладів освіти. Перед початком дослідження підлітків було поінформовано про мету та загальний зміст дослідницької роботи, наголошено на добровільності участі та праві відмови на будь-якому етапі. Зроблено акцент на анонімності отриманих відповідей, що сприяло підвищенню щирості респондентів.

Для реалізації поставлених завдань застосовано комплекс психодіагностичних методик, які дозволяють всебічно дослідити рівень комп'ютерної залежності, особливості ціннісно-мотиваційної сфери, соціальної адаптованості та емоційного інтелекту підлітків. Обрані методики є валідними, апробованими у вітчизняній та зарубіжній психологічній практиці й відповідають віковим можливостям досліджуваних.

Першою методикою, застосованою в дослідженні, став тест на інтернет-залежність К. Янг, який використано з метою виявлення рівня сформованості інтернет- та комп'ютерної залежності у підлітків. Дана методика є однією з найбільш поширених у психологічних дослідженнях адиктивної поведінки, оскільки дозволяє комплексно оцінити когнітивні, емоційні, поведінкові та фізіологічні прояви залежності. Тест К. Янг складається з 40 тверджень, що відображають різні аспекти взаємодії особистості з цифровим середовищем. Питання методики спрямовані на виявлення труднощів самоконтролю часу перебування в мережі, зниження навчальної або соціальної активності, емоційної залежності від інтернету, а також фізичних проявів надмірного користування комп'ютером. Твердження охоплюють як поведінкові патерни, так і суб'єктивні переживання, пов'язані з перебуванням онлайн. Респондентам пропонувалося оцінити кожне твердження за п'ятибальною шкалою відповідей: «ніколи», «рідко», «регулярно», «часто», «постійно». Такий формат відповідей забезпечує достатню диференціацію рівнів прояву залежної поведінки та дозволяє отримати кількісні показники для подальшого аналізу. Обробка результатів передбачає підсумовування балів за всі твердження, що дає змогу визначити

загальний рівень інтернет-залежності кожного підлітка. Застосування тесту К. Янг у межах даного дослідження дозволило створити основу для подальшого аналізу зв'язку між рівнем комп'ютерної залежності та показниками соціальної активності, просоціальної поведінки, соціальної адаптованості та емоційного інтелекту. Методика використана як базовий інструмент для диференціації вибірки за ступенем вираженості залежних проявів без формулювання оціночних суджень щодо особистості респондентів.

У межах організації емпіричного дослідження для аналізу ціннісно-мотиваційної сфери підлітків застосовано методику «Ціннісні орієнтації» М. Рокича, яка є одним із найбільш поширених і методологічно обґрунтованих інструментів для вивчення системи цінностей особистості. Вона дозволяє дослідити ієрархію життєвих цінностей, які визначають спрямованість діяльності та соціальних взаємодій підлітків. У межах дослідження застосовано класичний варіант методики, що включає два списки цінностей – термінальні та інструментальні. Термінальні цінності відображають уявлення особистості про бажані кінцеві цілі існування, тоді як інструментальні цінності характеризують способи та засоби досягнення цих цілей.

Процедура застосування методики передбачала індивідуальне або групове ранжування цінностей за ступенем їх суб'єктивної значущості. Підліткам пропонувалося уважно ознайомитися зі списками цінностей і послідовно розташувати їх у порядку від найбільш значущих до найменш значущих. Такий підхід дозволяє виявити не лише окремі пріоритети, а й цілісну структуру ціннісної системи, що є важливим для аналізу соціальної активності та схильності до просоціальної поведінки.

Застосування методики «Ціннісні орієнтації» у дослідженні підлітків із проявами комп'ютерної залежності обґрунтоване тим, що надмірне захоплення цифровим середовищем може впливати на переорієнтацію цінностей у бік індивідуалістичних, гедоністичних або ситуативних цілей. Аналіз ієрархії термінальних і інструментальних цінностей створює

можливість дослідити, наскільки у підлітків збережена орієнтація на соціально значущі цінності, такі як дружба, відповідальність, щастя інших, співпраця та суспільне визнання.

Наступною методикою, використаною в емпіричному дослідженні, стала методика дослідження соціальної адаптованості, спрямована на виявлення рівня пристосованості підлітків до соціального середовища та особливостей їхнього психоемоційного стану у процесі соціальної взаємодії. Соціальна адаптованість розглядається як здатність особистості ефективно функціонувати в соціумі, підтримувати міжособистісні контакти, долати труднощі та зберігати психологічну рівновагу. Методика складається з 25 тверджень, що відображають різні аспекти емоційного самопочуття, тривожності, напруженості, невпевненості у собі та реакцій на труднощі. Респондентам пропонувалося оцінити кожне твердження шляхом вибору відповіді «так» або «ні» відповідно до суб'єктивного відчуття його відповідності власному стану. Такий формат дозволяє швидко й ефективно зібрати інформацію про загальний рівень соціальної адаптованості підлітків.

Підрахунок кількості позитивних відповідей дає змогу визначити рівень соціальної адаптованості – від високого до дуже низького. Застосування цієї методики у дослідженні зумовлене тим, що соціальна адаптація є важливим чинником соціальної активності та просоціальної поведінки. Підлітки з низьким рівнем адаптованості частіше уникають соціальних контактів, демонструють тривожність і можуть використовувати віртуальне середовище як спосіб компенсації труднощів реальної взаємодії. Методика дослідження соціальної адаптованості дозволяє виявити психологічні передумови зниження соціальної активності, що є особливо актуальним у контексті вивчення комп'ютерної залежності. Її застосування забезпечує можливість подальшого зіставлення показників адаптованості з рівнем залученості до просоціальних практик і характеристиками емоційної сфери підлітків.

Таким чином, використання методики «Ціннісні орієнтації» М. Рокича та методики дослідження соціальної адаптованості створює цілісне уявлення про внутрішні психологічні чинники соціальної активності підлітків, зокрема про їхні ціннісні пріоритети, рівень соціальної включеності та емоційного благополуччя. Отримані за цими методиками дані слугують важливою основою для подальшого аналізу взаємозв'язків між комп'ютерною залежністю, соціальною активністю та просоціальними практиками.

З метою дослідження емоційної складової соціальної активності та просоціальної поведінки підлітків у межах емпіричного дослідження застосовано методику діагностики емоційного інтелекту Н. Холла. Використання цієї методики обґрунтовано тим, що емоційний інтелект є важливим психологічним чинником ефективної соціальної взаємодії, емпатії, здатності до саморегуляції та конструктивної поведінки в міжособистісних відносинах. У підлітковому віці рівень розвитку емоційного інтелекту значною мірою визначає характер соціальної активності та готовність до участі у просоціальних практиках. Методика Н. Холла спрямована на виявлення здатності особистості усвідомлювати власні емоційні стани, управляти емоціями, використовувати емоційні переживання як ресурс діяльності та розпізнавати емоції інших людей. Діагностичний інструментарій складається з 30 тверджень, які охоплюють п'ять структурних компонентів емоційного інтелекту: емоційну обізнаність, управління власними емоціями, самотивацію, емпатію та здатність розпізнавати емоційні стани інших.

Респондентам пропонувалося оцінити кожне твердження за шкалою від повної незгоди до повної згоди, що дозволяє отримати кількісні показники за кожною з п'яти шкал, а також інтегральний показник емоційного інтелекту. Такий формат забезпечує можливість детального аналізу окремих емоційних здібностей і загального рівня емоційної компетентності підлітків. Застосування методики Н. Холла у дослідженні дозволяє оцінити емоційні передумови соціальної активності та просоціальної поведінки, зокрема рівень

емпатії, емоційної регуляції та соціальної чутливості. Використання діагностики емоційного інтелекту у поєднанні з іншими методиками створює умови для комплексного аналізу психологічних чинників соціальної активності підлітків. Емоційний інтелект розглядається як внутрішній ресурс, що може як сприяти конструктивній соціальній взаємодії, так і, у разі недостатнього розвитку, ускладнювати реальне спілкування та підсилювати орієнтацію на віртуальне середовище.

Загальна процедура емпіричного дослідження передбачала послідовне застосування обраних психодіагностичних методик у стандартизованих умовах. Спочатку проводилося дослідження рівня інтернет-залежності за допомогою тесту К. Янг, що дозволило визначити ступінь залученості підлітків до цифрового середовища. Далі здійснювалося вивчення ціннісних орієнтацій за методикою М. Рокича, після чого проводилася діагностика соціальної адаптованості та емоційного інтелекту. Така послідовність забезпечує логічний перехід від аналізу зовнішніх поведінкових проявів до вивчення внутрішніх психологічних характеристик. Проведення дослідження здійснювалося у груповому форматі, з урахуванням вікових можливостей підлітків та обмежень навчального процесу. Час виконання повного комплексу методик було розподілено таким чином, щоб уникнути перевтоми респондентів та зниження достовірності відповідей. Перед початком кожної методики надавалися чіткі та доступні інструкції, що забезпечувало правильне розуміння завдань і підвищувало надійність отриманих даних.

Для обробки отриманих емпіричних даних застосовано методи математичної обробки, що включають кількісний і якісний аналіз результатів. Кількісний аналіз передбачав підрахунок індивідуальних та групових показників за кожною методикою, визначення рівнів прояву досліджуваних психологічних характеристик і порівняння отриманих значень. Якісний аналіз використовувався для інтерпретації структури показників, виявлення типових тенденцій і психологічних особливостей вибірки.

Застосування комплексу кількісних і якісних методів аналізу забезпечує цілісний підхід до інтерпретації результатів і дозволяє розглядати соціальну активність та просоціальні практики підлітків у взаємозв'язку з рівнем комп'ютерної залежності, ціннісними орієнтаціями, соціальною адаптованістю та емоційним інтелектом. Такий підхід відповідає сучасним вимогам психологічних досліджень і підвищує наукову обґрунтованість отриманих висновків.

Отже, організація емпіричного дослідження, добір вибірки, використання комплексу валідних психодіагностичних методик та застосування адекватних методів математичної обробки даних створюють необхідні умови для подальшого аналізу психологічних особливостей соціальної активності та просоціальних практик підлітків із проявами комп'ютерної залежності.

2.2. Результати дослідження та їх інтерпретація

За результатами обробки даних тесту на інтернет-залежність К. Янг встановлено, що використання мережі Інтернет посідає значуще місце у структурі повсякденної активності більшості підлітків досліджуваної вибірки. Отримані показники свідчать про наявність різного ступеня залученості до онлайн-середовища – від нормативного використання до виражених форм залежної поведінки. Аналіз сумарних балів за всіма 40 твердженнями тесту показав, що лише незначна частина підлітків демонструє нормативне, контрольоване використання Інтернету без негативного впливу на основні сфери життєдіяльності. У 18 % респондентів зафіксовано показники в межах 40-79 балів, що відповідає відсутності ознак інтернет-залежності. Для цієї групи характерне усвідомлене ставлення до часу перебування онлайн, збереження інтересу до навчальної діяльності, живого спілкування та позашкільних форм активності.

Водночас у переважної частини підлітків виявлено різні ступені проблемного використання мережі. У 34 % досліджуваних зафіксовано помірний рівень захоплення інтернетом (80-119 балів). Для цих підлітків характерним є регулярне перевищення запланованого часу перебування онлайн, періодичне нехтування домашніми обов'язками, а також зниження концентрації уваги під час навчальної діяльності. Водночас зазначені прояви ще не мають стійкого характеру та можуть коригуватися за умови своєчасного психолого-педагогічного супроводу. Особливу наукову значущість становить той факт, що у 30 % підлітків виявлено виражені ознаки інтернет-залежності (120-159 балів). Для цієї групи характерне систематичне використання Інтернету як домінуючого способу проведення дозвілля, емоційне напруження у разі обмеження доступу до мережі, зниження навчальної мотивації та уникання реального соціального спілкування. Підлітки цієї групи часто зазначали труднощі зі скороченням часу перебування онлайн, а також переживання роздратування або пригніченості поза мережею.

Найбільш проблемною з точки зору психологічного благополуччя є група підлітків із високим рівнем інтернет-залежності, яка становить 18 % вибірки (160–200 балів). Для цих респондентів характерною є стійка втрата контролю над використанням Інтернету, значні порушення режиму сну, ігнорування фізіологічних потреб, зниження успішності та конфлікти з батьками через надмірну онлайн-активність. Інтернет для цієї категорії підлітків виконує функцію основного джерела емоційного підкріплення та психологічної компенсації.

Детальний аналіз відповідей за окремими твердженнями тесту показав, що найбільш поширеними проявами інтернет-залежної поведінки є збільшення часу перебування в мережі понад запланований, труднощі з припиненням онлайн-активності, ігнорування сну та зниження продуктивності навчальної діяльності. Значна частина підлітків регулярно обирає онлайн-спілкування замість особистих зустрічей з однолітками, що

свідчить про поступову трансформацію соціальних контактів у бік віртуалізації (табл. 2.1).

Таблиця 2.1

Розподіл підлітків за рівнями інтернет-залежності (за тестом К. Янг, n = 50)

Рівень інтернет-залежності	Кількість осіб	Частка, %
Відсутність залежності (40-79 балів)	9	18 %
Помірний рівень (80-119 балів)	17	34 %
Виражені ознаки (120-159 балів)	15	30 %
Високий рівень (160-200 балів)	9	18 %
Разом	50	100 %

Отримані результати тісно пов'язані з віковими особливостями підліткового періоду, для якого характерні емоційна нестабільність, підвищена потреба у визнанні та недостатньо сформовані механізми саморегуляції. Інтернет-простір у цьому контексті виступає доступним середовищем швидкого задоволення психологічних потреб, що значно підвищує ризик формування залежної поведінки.

Таким чином, за результатами тесту на інтернет-залежність К. Янг встановлено, що для більшості підлітків досліджуваної вибірки характерні різні ступені проблемного використання Інтернету, причому майже половина респондентів демонструє виражені або високі ознаки інтернет-залежності.

Дослідження ціннісних орієнтацій підлітків проведено з метою виявлення змістовних характеристик їх мотиваційно-сміслової сфери, що визначає спрямованість особистості, життєві пріоритети та стратегії поведінки. Методика М. Рокича дозволила проаналізувати ієрархію термінальних та інструментальних цінностей, а також встановити домінуючі ціннісні блоки, характерні для підлітків сучасного міського середовища. За результатами ранжування термінальних цінностей встановлено, що система життєвих цілей підлітків досліджуваної вибірки має виразну спрямованість на особистісне благополуччя, емоційний комфорт та міжособистісні

стосунки. Найвищі ранги стабільно посіли такі цінності, як «здоров'я», «наявність хороших і вірних друзів», «щасливе сімейне життя» та «впевненість у собі». Зокрема, цінність «здоров'я» увійшла до першої п'ятірки пріоритетів у 76 % підлітків, що свідчить про зростання усвідомлення фізичного та психічного благополуччя як базової умови повноцінного життя.

Висока значущість міжособистісних цінностей пояснюється віковими особливостями підліткового періоду, коли провідним стає спілкування з однолітками та потреба у соціальному прийнятті. Цінність «наявність хороших і вірних друзів» отримала високі ранги у 72 % респондентів, що відображає орієнтацію підлітків на групову приналежність і підтримку. Водночас слід зазначити, що значна частина підлітків пов'язує реалізацію цієї цінності не лише з реальним, а й із віртуальним спілкуванням, що узгоджується з попередніми результатами дослідження інтернет-залежності.

Цінності саморозвитку та пізнання, такі як «пізнання», «розвиток», «продуктивне життя», посіли середні позиції у ціннісній ієрархії. Лише 38 % підлітків включили цінність «пізнання» до першої десятки, що може свідчити про недостатню сформованість навчальної мотивації та орієнтації на довготривалі цілі. Це частково зумовлено віковою незрілістю мотиваційної сфери та перевагою безпосередніх емоційних задоволень над відкладеними результатами. Найнижчі ранги у структурі термінальних цінностей отримали «щастя інших», «краса природи і мистецтва» та «творчість». Зокрема, цінність «щастя інших» опинилася у другій половині списку у 64 % респондентів, що може свідчити про переважання егоцентричної спрямованості, типової для підліткового віку. Недостатня значущість альтруїстичних та духовних цінностей також може бути пов'язана з домінуванням індивідуалістичних моделей успіху, що активно транслуються у медіапросторі (табл. 2.2).

Таблиця 2.2

Термінальні цінності (Методика М. Рокича) (n = 50)

Група цінностей	Домінуючі цінності	Частка респондентів, %
Термінальні	Здоров'я	76 %
	Наявність хороших і вірних друзів	72 %
	Щасливе сімейне життя	64 %
	Впевненість у собі	58 %

Таблиця 2.3

Інструментальні цінності (Методика М. Рокича) (n = 50)

Група цінностей	Домінуючі цінності	Частка респондентів, %
Інструментальні	Незалежність	68 %
	Життєрадісність	62 %
	Сміливість у захисті думки	56 %
	Широта поглядів	48 %

Із таблиці 2.3. помітно, що аналіз інструментальних цінностей показав, що підлітки надають перевагу таким якостям, як «незалежність», «життєрадісність», «сміливість у захисті своєї думки» та «широта поглядів». Цінність «незалежність» увійшла до першої п'ятірки у 68 % підлітків, що відображає прагнення до автономії та самостійності, характерне для цього вікового етапу. Водночас такі якості, як «самоконтроль», «відповідальність» і «старанність», здебільшого посідали середні або низькі позиції, що вказує на недостатню сформованість вольової регуляції. Звертає на себе увагу відносно низька значущість цінності «самоконтроль», яка опинилася поза першою десяткою у 62 % респондентів. Це узгоджується з результатами тесту К. Янг і свідчить про загальну тенденцію до імпульсивності та труднощів у регуляції поведінки, зокрема в умовах надмірного використання цифрових технологій. Аналогічну позицію посіла цінність «відповідальність», що може зумовлювати труднощі у дотриманні режиму дня, навчальних обов'язків і соціальних норм.

Узагальнення отриманих даних дозволяє виділити домінування цінностей особистого життя та самоствердження над цінностями професійної самореалізації та суспільної користі. Така структура ціннісних орієнтацій відображає незавершеність процесу формування світогляду та життєвих

пріоритетів у підлітковому віці, а також вплив соціокультурного контексту, зокрема цифрового середовища.

За результатами методики «Ціннісні орієнтації» М. Рокича встановлено, що для підлітків досліджуваної вибірки характерне домінування цінностей особистого благополуччя, міжособистісних відносин та автономії над цінностями самодисципліни, відповідальності та суспільної спрямованості. Така структура ціннісних орієнтацій створює психологічні передумови для формування проблемної поведінки, зокрема надмірного використання Інтернету, що потребує подальшого аналізу у взаємозв'язку з показниками соціальної адаптованості та емоційного інтелекту.

Дослідження соціальної адаптованості підлітків здійснювалося з метою виявлення рівня їхньої психологічної пристосованості до умов соціального середовища, особливостей емоційного самопочуття, здатності справлятися з труднощами та ефективно взаємодіяти з оточенням. Соціальна адаптованість у підлітковому віці є інтегральним показником психічного благополуччя, що поєднує емоційні, когнітивні та поведінкові компоненти і безпосередньо впливає на успішність навчання, міжособистісні відносини та формування життєвих стратегій. За результатами методики дослідження соціальної адаптованості встановлено, що рівень адаптації підлітків досліджуваної вибірки є неоднорідним і характеризується значними індивідуальними відмінностями. Отримані дані свідчать про наявність як достатньо адаптованих підлітків, так і значної частки респондентів із проявами дезадаптації різного ступеня вираженості.

Аналіз сумарної кількості відповідей «так» показав, що лише у 22 % підлітків зафіксовано високий рівень соціальної адаптованості (1-3 позитивні відповіді). Для цієї групи характерними є емоційна стабільність, відносно низький рівень тривожності, здатність концентруватися на діяльності та конструктивно реагувати на труднощі. Такі підлітки демонструють впевненість у собі, позитивне сприйняття соціального оточення та відсутність виражених психосоматичних скарг.

Середній рівень соціальної адаптованості (4-10 позитивних відповідей) виявлено у 36 % респондентів. Для цієї групи характерне періодичне виникнення емоційної напруги, підвищена чутливість до стресових ситуацій та ситуативні труднощі у міжособистісному спілкуванні. Водночас зазначені прояви не мають стійкого характеру та здебільшого компенсуються за рахунок підтримки з боку сім'ї або значущих дорослих.

Низький рівень соціальної адаптованості (11-20 позитивних відповідей) зафіксовано у 28 % підлітків. Для цієї категорії характерними є підвищена тривожність, схильність до соматичних проявів стресу (порушення сну, швидка втомлюваність, напруженість), а також труднощі у зосередженні уваги та прийнятті рішень. Підлітки цієї групи часто відчують невпевненість у собі, схильні до уникання складних ситуацій і мають знижений рівень задоволеності власним життям.

Особливої уваги заслуговує група підлітків із дуже низьким рівнем соціальної адаптованості (21-25 позитивних відповідей), яка становить 14 % вибірки. Для цих респондентів характерні виражені внутрішні конфлікти, стійке відчуття напруження, емоційна нестабільність та негативне ставлення до себе. Частими є скарги на психосоматичні симптоми, почуття непотрібності, страх перед труднощами та соціальну тривожність. Такі прояви свідчать про високий ризик формування дезадаптивних форм поведінки, зокрема залежних.

Поглиблений аналіз окремих тверджень методики показав, що найбільш поширеними є симптоми емоційного перенапруження та тривожності. Так, 62 % підлітків зазначили, що часто хвилюються без очевидної причини, 58 % повідомили про труднощі зі сном унаслідок переживань, а 54 % відзначили підвищену дратівливість і знижену стійкість до очікування. Такі показники вказують на недостатню сформованість навичок емоційної саморегуляції у значної частини вибірки (табл. 2.4).

Таблиця 2.4

Рівні соціальної адаптованості підлітків (n = 50)

Рівень соціальної адаптованості	Кількість осіб	Частка, %
Високий (1-3 відповіді «так»)	11	22 %
Середній (4-10 відповідей «так»)	18	36 %
Низький (11-20 відповідей «так»)	14	28 %
Дуже низький (21-25 відповідей «так»)	7	14 %
Разом	50	100 %

Отримані результати тісно корелюють із показниками інтернет-залежності, зафіксованими на попередньому етапі дослідження. Підлітки з низьким і дуже низьким рівнем соціальної адаптованості частіше демонструють прагнення до уникання реальних соціальних контактів і використовують інтернет-простір як компенсаторний механізм зниження внутрішньої напруги. Для них віртуальне середовище стає психологічно безпечнішою альтернативою реальному соціальному взаємодії. Таким чином, соціальна дезадаптація у підлітковому віці виступає значущим чинником ризику формування проблемної поведінки, оскільки обмежує можливості конструктивного подолання стресу та знижує рівень суб'єктної активності.

За результатами дослідження соціальної адаптованості встановлено, що майже половина підлітків досліджуваної вибірки демонструє низький або дуже низький рівень соціальної адаптації, що проявляється у підвищеній тривожності, емоційній напруженості та труднощах у міжособистісній взаємодії. Виявлені особливості створюють несприятливі умови для психологічного благополуччя підлітків та підвищують ризик формування інтернет-залежної поведінки.

Діагностика емоційного інтелекту підлітків проводилася з метою виявлення рівня сформованості здатності усвідомлювати власні емоції, регулювати емоційні стани, розуміти емоції інших людей та ефективно використовувати емоційні ресурси у міжособистісній взаємодії. Емоційний інтелект у підлітковому віці є важливим психологічним чинником соціальної

адаптації, саморегуляції поведінки та профілактики дезадаптивних і залежних форм активності. Аналіз результатів здійснювався як за окремими шкалами методики, так і за інтегративним показником емоційного інтелекту, що дозволило отримати цілісне уявлення про емоційно-психологічні особливості підлітків досліджуваної вибірки.

За результатами шкали «Емоційна обізнаність» встановлено, що лише у 24 % підлітків зафіксовано високий рівень здатності усвідомлювати власні емоційні переживання та розуміти їхній вплив на поведінку. Ці підлітки демонструють схильність до рефлексії, здатність аналізувати власні емоційні реакції та використовувати емоційний досвід як джерело самопізнання. Середній рівень емоційної обізнаності виявлено у 38 % респондентів. Для цієї групи характерним є часткове усвідомлення власних почуттів, однак без глибокого аналізу причин їх виникнення. Підлітки цієї категорії нерідко відчують труднощі у вербалізації емоційних станів, що ускладнює процес саморегуляції. Низький рівень емоційної обізнаності зафіксовано у 38 % підлітків. Для них характерна слабка диференціація емоцій, тенденція до імпульсивних реакцій та недостатнє усвідомлення внутрішніх переживань. Такий рівень емоційної обізнаності створює передумови для неадекватного реагування на стресові ситуації та використання зовнішніх компенсаторних механізмів, зокрема інтернет-активності.

Результати за шкалою «Управління своїми емоціями» свідчать про загалом недостатній рівень сформованості навичок емоційної регуляції у підлітків. Високий рівень зафіксовано лише у 18 % респондентів, які демонструють здатність зберігати емоційну рівновагу у складних ситуаціях, швидко відновлювати психологічну стабільність та контролювати емоційні імпульси. Середній рівень управління емоціями характерний для 34 % підлітків. Вони здатні частково регулювати власні емоції, однак у ситуаціях підвищеного напруження часто втрачають контроль, що проявляється у дратівливості або емоційних сплесках. Низький рівень управління емоціями виявлено у 48 % респондентів. Для цієї групи характерними є труднощі у

подоланні негативних емоцій, схильність до застрягання у переживаннях та використання унікальних стратегій поведінки. Саме у цієї категорії підлітків частіше спостерігається надмірне використання Інтернету як засобу зниження емоційної напруги.

Дослідження шкали «Самомотивація» показало, що високий рівень здатності до довільного керування власними емоціями з метою досягнення цілей притаманний 22 % підлітків. Такі респонденти виявляють наполегливість, здатність мобілізувати внутрішні ресурси та орієнтацію на подолання труднощів. Середній рівень самомотивації зафіксовано у 40 % підлітків. Для них характерна ситуативна активність, яка значною мірою залежить від зовнішніх стимулів та підтримки. Низький рівень самомотивації виявлено у 38 % респондентів. Підлітки цієї групи демонструють знижену наполегливість, швидку втрату інтересу до діяльності та схильність до відкладання складних завдань. Такий профіль самомотивації тісно пов'язаний із труднощами навчальної адаптації та підвищеним ризиком формування залежних форм поведінки.

Результати шкали «Емпатія» засвідчили, що високий рівень здатності до співпереживання та розуміння емоцій інших людей характерний для 26 % підлітків. Вони демонструють чутливість до переживань оточення та готовність надавати емоційну підтримку. Середній рівень емпатії зафіксовано у 42 % респондентів. Для цієї групи властиве вибіркове співпереживання, переважно щодо близького кола осіб. Низький рівень емпатії виявлено у 32 % підлітків, що проявляється у труднощах розуміння емоційних станів інших, зниженій чутливості до соціальних сигналів та формальному характері міжособистісних взаємин. Така особливість ускладнює процес соціальної адаптації та сприяє ізоляції.

За шкалою «Розпізнавання емоцій інших людей» високий рівень виявлено у 20 % респондентів, середній – у 44 %, низький – у 36 %. Отримані дані свідчать про те, що значна частина підлітків має труднощі з

інтерпретацією невербальних емоційних сигналів, що негативно позначається на ефективності комунікації (табл. 2.5).

Таблиця 2.5

Рівні сформованості емоційного інтелекту підлітків за методикою Н. Холла
(n = 50)

Рівень емоційного інтелекту	Кількість осіб	Частка, %
Високий	9	18 %
Середній	23	46 %
Низький	18	36 %
Разом	50	100 %

Також аналіз інтегративного показника емоційного інтелекту показав, що високий рівень (70 балів і більше) зафіксовано лише у 18 % підлітків. Середній рівень (40-69 балів) характерний для 46 % респондентів, тоді як низький рівень (39 балів і менше) виявлено у 36 % вибірки. За результатами діагностики емоційного інтелекту встановлено, що у значної частини підлітків досліджуваної вибірки спостерігається недостатній рівень сформованості емоційної обізнаності, навичок управління емоціями та самомотивації. Виявлені особливості ускладнюють процес соціальної адаптації та підвищують імовірність використання Інтернету як засобу емоційної компенсації.

Узагальнення результатів емпіричного дослідження засвідчило наявність тісного взаємозв'язку між рівнем інтернет-залежності, особливостями ціннісних орієнтацій, соціальною адаптованістю та розвитком емоційного інтелекту підлітків. Встановлено, що підлітки з вираженими ознаками інтернет-залежності характеризуються зниженим рівнем самоконтролю, недостатньою емоційною регуляцією, низькою соціальною адаптованістю та домінуванням цінностей особистого комфорту над цінностями відповідальності й саморозвитку. Отримані результати підтверджують необхідність комплексного психолого-педагогічного втручання, спрямованого на розвиток емоційної компетентності, формування навичок саморегуляції та підвищення рівня соціальної адаптації підлітків.

З метою поглибленого аналізу емпіричних даних здійснено кореляційний аналіз показників, отриманих за результатами чотирьох психодіагностичних методик. Кореляційний аналіз проведено з використанням коефіцієнта рангової кореляції Спірмена, що є доцільним з огляду на порядкову шкалу частини показників та нерівномірний розподіл значень. Аналіз спрямовано на виявлення характеру та сили зв'язків між рівнем інтернет-залежності, особливостями ціннісної сфери, соціальною адаптованістю та розвитком емоційного інтелекту підлітків. У результаті кореляційного аналізу встановлено наявність статистично значущих зв'язків між рівнем інтернет-залежності та низкою психологічних показників. Зокрема, виявлено прямий кореляційний зв'язок між інтернет-залежністю та рівнем соціальної дезадаптації ($r = 0,52$; $p \leq 0,01$), що свідчить про те, що зі зростанням залежної поведінки підвищується рівень емоційної напруженості, тривожності та труднощів соціального функціонування. Отриманий результат підтверджує припущення про компенсаторний характер інтернет-активності для підлітків із порушеною соціальною адаптацією (табл. 2.6).

Таблиця 2.6

Кореляційні зв'язки між основними психологічними показниками (r Спірмена, $n = 50$)

Показники	Інтернет-залежність	Соціальна дезадаптація	Емоційний інтелект
Інтернет-залежність	1,00	0,52**	-0,48**
Соціальна дезадаптація	0,52**	1,00	-0,57**
Емоційний інтелект	-0,48**	-0,57**	1,00
Цінність «Розваги»	0,39*	0,31*	-0,28
Цінність «Самоконтроль»	-0,44**	-0,36*	0,42**

Примітка: * $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$

Водночас із таблиці 2.6 помітно, що встановлено обернений кореляційний зв'язок між рівнем інтернет-залежності та інтегративним показником емоційного інтелекту ($r = -0,48$; $p \leq 0,01$). Це означає, що

підлітки з нижчим рівнем емоційної обізнаності, саморегуляції та емпатії демонструють вищу схильність до надмірного використання Інтернету. Особливо вираженими є зв'язки інтернет-залежності зі шкалами «Управління своїми емоціями» ($r = -0,46$; $p \leq 0,01$) та «Самотивація» ($r = -0,41$; $p \leq 0,05$), що вказує на ключову роль емоційної регуляції у профілактиці залежної поведінки.

Аналіз взаємозв'язків між інтернет-залежністю та ціннісними орієнтаціями засвідчив наявність помірного прямого зв'язку між орієнтацією на розваги та високим рівнем інтернет-залежності ($r = 0,39$; $p \leq 0,05$), а також оберненого зв'язку між цінністю самоконтролю та рівнем інтернет-залежності ($r = -0,44$; $p \leq 0,01$). Це свідчить про те, що домінування гедоністичних цінностей у поєднанні з низькою значущістю вольових якостей створює психологічне підґрунтя для формування проблемного використання Інтернету.

Окрім цього, встановлено позитивний зв'язок між рівнем соціальної адаптованості та інтегративним показником емоційного інтелекту ($r = 0,57$; $p \leq 0,01$), що підтверджує системний характер взаємодії емоційних і соціально-психологічних чинників у підлітковому віці. Підлітки з вищим рівнем емпатії, емоційної обізнаності та саморегуляції демонструють кращу здатність адаптуватися до соціальних вимог і конструктивно взаємодіяти з оточенням.

З метою визначення внеску окремих психологічних чинників у формування інтернет-залежної поведінки здійснено множинний лінійний регресійний аналіз. Залежною змінною виступав інтегральний показник інтернет-залежності, незалежними змінними — рівень соціальної адаптованості, інтегративний показник емоційного інтелекту та значущість цінностей «розваги» і «самоконтроль».

Результати регресійного аналізу засвідчили, що запропонована модель є статистично значущою ($F = 9,84$; $p \leq 0,001$) і пояснює 46 % дисперсії показника інтернет-залежності ($R^2 = 0,46$). Найбільший внесок у формування

інтернет-залежної поведінки здійснює рівень соціальної дезадаптації ($\beta = 0,41$; $p \leq 0,01$), що підтверджує його роль як провідного ризик-фактора.

Значущим предиктором інтернет-залежності також виступає інтегративний показник емоційного інтелекту ($\beta = -0,37$; $p \leq 0,01$), що свідчить про захисну функцію емоційної компетентності. Зниження здатності до емоційної саморегуляції та усвідомлення власних переживань підвищує ймовірність використання Інтернету як засобу емоційної компенсації.

Ціннісна орієнтація на розваги також має статистично значущий, хоча менш виражений вплив ($\beta = 0,29$; $p \leq 0,05$), тоді як цінність самоконтролю демонструє негативний вплив на рівень інтернет-залежності ($\beta = -0,32$; $p \leq 0,05$). Це підтверджує роль мотиваційно-вольової сфери у регуляції цифрової поведінки підлітків (табл. 2.7).

Таблиця 2.6

Результати множинного регресійного аналізу предикторів інтернет-залежності ($n = 50$)

Предиктор	β	t	p
Соціальна дезадаптація	0,41	3,52	$\leq 0,01$
Емоційний інтелект	-0,37	-3,18	$\leq 0,01$
Цінність «Розваги»	0,29	2,21	$\leq 0,05$
Цінність «Самоконтроль»	-0,32	-2,47	$\leq 0,05$

$R^2 = 0,46$; $F = 9,84$; $p \leq 0,001$

Отримані результати кореляційного та регресійного аналізів дозволили встановити, що інтернет-залежність у підлітковому віці має багатофакторну психологічну детермінацію. Провідну роль у її формуванні відіграють соціальна дезадаптація та низький рівень емоційного інтелекту, які у поєднанні з домінуванням гедоністичних цінностей і недостатнім самоконтролем істотно підвищують ризик залежної поведінки. Виявлені закономірності створюють емпіричне підґрунтя для розробки цілеспрямованої психопрофілактичної та корекційної програми, орієнтованої

на розвиток емоційної компетентності, саморегуляції та соціальної адаптованості підлітків.

Висновки до другого розділу

У другому розділі здійснено емпіричне дослідження психологічних особливостей інтернет-залежності підлітків та пов'язаних із нею особистісних і соціально-психологічних характеристик. Дослідження проведено на базі закладів загальної середньої освіти міста Києва у листопаді 2025 року. У вибірку увійшли 50 підлітків віком від 13 до 16 років, які навчаються у міському освітньому середовищі та мають регулярний доступ до цифрових технологій. Застосовано комплекс психодіагностичних методик, що дозволив охопити як поведінкові, так і мотиваційно-емоційні аспекти функціонування особистості підлітка в умовах цифрового середовища.

Для визначення рівня інтернет-залежності використано тест К. Янг, за результатами якого встановлено, що лише 18 % підлітків демонструють нормативне використання мережі без ознак залежної поведінки. У 34 % респондентів виявлено помірний рівень захоплення інтернетом, який супроводжується окремими проблемними проявами, зокрема перевищенням запланованого часу онлайн та ситуативним зниженням навчальної продуктивності. Водночас у 30 % підлітків зафіксовано виражені ознаки інтернет-залежності, а ще у 18 % – високий рівень залежної поведінки з негативним впливом на навчальну діяльність, емоційний стан і соціальні взаємини. Таким чином, майже половина вибірки (48 %) характеризується сформованими або близькими до сформованих формами інтернет-залежності, що свідчить про високу актуальність проблеми в підлітковому середовищі.

Аналіз ціннісних орієнтацій за методикою М. Рокича дозволив встановити специфіку мотиваційно-смыслові сфери підлітків. У структурі термінальних цінностей домінують цінності особистого благополуччя та

міжособистісних відносин. Зокрема, цінність «здоров'я» посіла провідні позиції у 76 % респондентів, «наявність хороших і вірних друзів» – у 72 %, «щасливе сімейне життя» – у 64 %. Водночас цінності саморозвитку, пізнання та творчості здебільшого розташовані у середній або нижній частині ієрархії. Аналіз інструментальних цінностей засвідчив перевагу таких якостей, як «незалежність» (68 %) та «життєрадісність» (62 %), при відносно низькій значущості «самоконтролю» та «відповідальності», що вказує на недостатню сформованість вольової регуляції. Отримані дані створюють психологічне підґрунтя для розуміння схильності частини підлітків до імпульсивної поведінки та труднощів самоконтролю в цифровому середовищі.

Результати дослідження соціальної адаптованості показали, що лише 22 % підлітків характеризуються високим рівнем адаптації до соціального середовища. У 36 % зафіксовано середній рівень адаптованості, що супроводжується ситуативною тривожністю та емоційною напруженістю. Водночас у 28 % респондентів виявлено низький рівень соціальної адаптованості, а у 14 % – дуже низький, який характеризується внутрішніми конфліктами, підвищеною тривожністю, психосоматичними проявами та схильністю до уникання труднощів. Таким чином, майже половина вибірки (42 %) перебуває у зоні психологічного ризику з огляду на труднощі соціального функціонування, що підсилює вразливість до формування залежної поведінки.

Діагностика емоційного інтелекту за методикою Н. Холла дала змогу виявити нерівномірність розвитку його структурних компонентів. Високий інтегративний рівень емоційного інтелекту зафіксовано лише у 18 % підлітків, тоді як у 46 % він перебуває на середньому рівні, а у 36 % – на низькому. Найбільш проблемними виявилися шкали «Управління своїми емоціями» та «Самотивація», де низькі показники продемонстрували відповідно 48 % та 38 % респондентів. Це свідчить про труднощі емоційної саморегуляції, низьку стійкість до стресу та недостатню здатність

мобілізувати внутрішні ресурси для подолання труднощів, що підвищує ймовірність використання Інтернету як засобу емоційної компенсації.

Кореляційний аналіз засвідчив наявність статистично значущих взаємозв'язків між досліджуваними показниками. Встановлено прямий зв'язок між рівнем інтернет-залежності та соціальною дезадаптацією ($r = 0,52$; $p \leq 0,01$) та обернений зв'язок між інтернет-залежністю й інтегративним показником емоційного інтелекту ($r = -0,48$; $p \leq 0,01$). Також виявлено негативний зв'язок між інтернет-залежністю та цінністю самоконтролю ($r = -0,44$; $p \leq 0,01$) і позитивний – з орієнтацією на розваги ($r = 0,39$; $p \leq 0,05$). Регресійний аналіз показав, що соціальна дезадаптація ($\beta = 0,41$), низький рівень емоційного інтелекту ($\beta = -0,37$), орієнтація на розваги ($\beta = 0,29$) та недостатній самоконтроль ($\beta = -0,32$) є статистично значущими предикторами інтернет-залежності, а побудована модель пояснює 46 % варіативності залежної поведінки ($R^2 = 0,46$).

Отже, результати другого розділу підтверджують, що інтернет-залежність у підлітковому віці є комплексним психологічним феноменом, зумовленим поєднанням емоційних, мотиваційних і соціально-психологічних чинників. Виявлені закономірності обґрунтовують доцільність розробки та впровадження цілеспрямованої психокорекційної програми, спрямованої на розвиток емоційного інтелекту, підвищення рівня соціальної адаптованості та формування навичок саморегуляції у підлітків, що й зумовлює логічний перехід до наступного розділу дослідження.

РОЗДІЛ III

ПСИХОЛОГІЧНІ НАПРЯМИ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ ПІДЛІТКІВ

3.1. Розробка і наукове обґрунтування програми

У сучасних умовах цифровізації підліткового середовища проблема розвитку соціальної активності набуває особливої актуальності, оскільки надмірне використання комп'ютерних технологій та віртуальних форм взаємодії може обмежувати участь підлітків у реальному соціальному житті, знижувати рівень міжособистісної взаємодії та ускладнювати формування просоціальних форм поведінки. У зв'язку з цим розробка цілеспрямованих психологічних програм, спрямованих на розвиток соціальної активності підлітків із проявами комп'ютерної залежності, є обґрунтованим і необхідним напрямом психологічної роботи. Розроблена програма розвитку соціальної активності підлітків базується на положеннях вікової, соціальної та педагогічної психології, відповідно до яких підлітковий вік розглядається як сенситивний період становлення соціальної ідентичності, системи цінностей, емоційної регуляції та навичок соціальної взаємодії. Програма орієнтована на активізацію внутрішніх психологічних ресурсів підлітків, формування позитивного соціального досвіду та розширення спектра реальних соціальних контактів.

Наукове обґрунтування програми ґрунтується на уявленні про соціальну активність як інтегративну характеристику особистості, що включає мотиваційний, емоційний, когнітивний і поведінковий компоненти. Виходячи з цього, розвиток соціальної активності розглядається не як ізольований вплив на окремі поведінкові прояви, а як системний процес, спрямований на зміну ставлення підлітка до соціального середовища, себе як суб'єкта взаємодії та власної ролі у спільній діяльності. Особливе значення у програмі надається формуванню просоціальної спрямованості поведінки, яка

розглядається як якісний показник соціальної активності. Просоціальні практики – взаємодопомога, співпраця, відповідальність, участь у колективних формах діяльності – виступають важливими засобами соціалізації підлітків і водночас чинниками зниження залежності від віртуального середовища. Залучення підлітків до таких практик створює умови для задоволення потреби у визнанні та приналежності у реальному соціальному просторі.

Програма розроблена з урахуванням психологічних особливостей підлітків із проявами комп'ютерної залежності, зокрема схильності до уникання труднощів, зниження саморегуляції, емоційної нестійкості та труднощів у міжособистісному спілкуванні. У зв'язку з цим у програмі передбачено поєднання елементів психоосвіти, розвитку емоційного інтелекту, формування навичок соціальної взаємодії та стимулювання особистісної відповідальності за власну поведінку.

Метою розробленої психологічної програми є розвиток соціальної активності підлітків із проявами комп'ютерної залежності шляхом формування просоціальної спрямованості поведінки, підвищення рівня соціальної адаптованості, розвитку емоційного інтелекту та розширення досвіду реальної соціальної взаємодії. Досягнення цієї мети передбачає не лише зменшення негативного впливу надмірного використання цифрових технологій, а й створення умов для гармонійного особистісного розвитку підлітків.

У межах програми визначено такі основні завдання: підвищення усвідомленості підлітків щодо впливу комп'ютерної активності на їх соціальне життя; формування позитивного ставлення до участі у спільній діяльності; розвиток емпатії та навичок конструктивного спілкування; стимулювання відповідальності за власні дії у соціальному середовищі; підтримка формування ціннісних орієнтацій, пов'язаних із просоціальною поведінкою.

Програма розвитку соціальної активності має комплексний характер і орієнтована на поетапний вплив на різні психологічні рівні функціонування особистості. Такий підхід забезпечує цілісність психологічного впливу та відповідає сучасним науковим уявленням про ефективність корекційно-розвивальної роботи з підлітками в умовах цифрового середовища.

Розроблена психологічна програма розвитку соціальної активності підлітків із проявами комп'ютерної залежності ґрунтується на низці науково обґрунтованих принципів, що визначають логіку її побудови та реалізації. Провідним принципом програми є принцип системності, відповідно до якого соціальна активність розглядається як цілісне психологічне утворення, що формується у взаємодії мотиваційних, емоційних, когнітивних і поведінкових компонентів. Це зумовило необхідність комплексного впливу на різні рівні психічного функціонування підлітків. Важливим принципом програми є принцип вікової адекватності, який передбачає врахування психологічних особливостей підліткового віку, зокрема потреби у самоствердженні, підвищеної чутливості до соціальної оцінки, прагнення до автономії та водночас залежності від групи однолітків. Зміст і форми роботи підібрано таким чином, щоб вони відповідали віковим можливостям підлітків і сприяли активному залученню до взаємодії.

Програма також спирається на принцип активної участі, що передбачає залучення підлітків до різних форм спільної діяльності, обговорень, рольових і групових завдань. Соціальна активність у межах програми не нав'язується зовні, а формується через власний досвід підлітків, що забезпечує внутрішню мотивацію до участі та підвищує ефективність психологічного впливу.

Принцип гуманістичної спрямованості програми реалізується через створення психологічно безпечного середовища, у якому визнається унікальність кожного підлітка, підтримується позитивна самооцінка та формується довірливий стиль взаємодії. Такий підхід є особливо важливим у роботі з підлітками, які мають прояви комп'ютерної залежності й часто демонструють знижену впевненість у власних соціальних можливостях.

Структура програми розвитку соціальної активності передбачає поетапну реалізацію психологічного впливу. На першому, орієнтаційно-мотиваційному етапі, здійснюється формування усвідомлення значущості реальної соціальної взаємодії, актуалізація потреби у спілкуванні та залученні до спільної діяльності. На цьому етапі використано елементи психоосвіти, спрямовані на осмислення впливу комп'ютерної активності на соціальне життя підлітків.

Другий етап програми має розвивальний характер і спрямований на формування емоційно-комунікативних та соціальних навичок. У межах цього етапу здійснюється розвиток емпатії, навичок конструктивного спілкування, уміння співпрацювати та брати відповідальність за спільний результат. Особлива увага приділяється розвитку емоційного інтелекту як психологічної основи ефективної соціальної взаємодії.

Третій етап програми має інтегративний характер і спрямований на закріплення набутих навичок у реальних соціальних ситуаціях. На цьому етапі підлітки залучаються до просоціальних практик, що передбачають спільну діяльність, взаємодопомогу та участь у соціально значущих ініціативах. Такий підхід сприяє перенесенню сформованих умінь у повсякденне життя та зменшує залежність від віртуальних форм взаємодії. Форми роботи у межах програми включають групові заняття, тренінгові вправи, дискусії, рольові ігри та елементи проєктної діяльності. Вибір групового формату обґрунтований тим, що саме у взаємодії з однолітками підлітки найбільш ефективно засвоюють соціальні норми, моделі поведінки та просоціальні установки. Зміст занять побудовано таким чином, щоб стимулювати активність, ініціативність і відповідальність учасників (табл. 3.1).

Таблиця 3.1

Структура психологічної програми розвитку соціальної активності підлітків
із проявами комп'ютерної залежності

Етап програми	Мета етапу	Основний зміст	Форми та методи роботи	Очікуваний психологічний ефект
Орієнтаційно-мотиваційний	Формування усвідомлення значущості реальної соціальної взаємодії та мотивації до соціальної активності	Психоосвіта щодо впливу комп'ютерної залежності на соціальне життя, актуалізація потреби у спілкуванні, переосмислення ролі віртуального середовища	Інформаційні міні-лекції, групові обговорення, рефлексивні вправи	Зростання усвідомленості, підвищення мотивації до участі у соціальній діяльності
Розвивальний	Розвиток емоційно-комунікативних та соціальних навичок	Формування емпатії, навичок конструктивного спілкування, саморегуляції, відповідальності, співпраці	Тренінгові вправи, рольові ігри, групові завдання, ситуаційний аналіз	Підвищення емоційного інтелекту, розвиток навичок міжособистісної взаємодії
Інтегративний	Закріплення соціальної активності та просоціальної поведінки у реальних соціальних ситуаціях	Залучення до просоціальних практик, колективної та соціально значущої діяльності	Проектна діяльність, групові ініціативи, соціальні мікропроекти	Розширення досвіду реальної соціальної взаємодії, зниження орієнтації на віртуальне середовище

Умовами ефективної реалізації програми є систематичність занять, послідовність етапів, підтримка з боку педагогів і психологів, а також створення сприятливого соціально-психологічного клімату в групі. Важливою умовою є добровільність участі підлітків у програмі, що сприяє формуванню внутрішньої мотивації та позитивного ставлення до змін.

Очікуваний психологічний ефект від реалізації програми полягає у підвищенні рівня соціальної активності підлітків, розширенні спектра їхніх просоціальних практик, розвитку емоційного інтелекту та зростанні

соціальної адаптованості. Програма створює передумови для зменшення орієнтації підлітків на віртуальне середовище як основний простір соціалізації та сприяє формуванню більш збалансованого стилю взаємодії з соціальним середовищем.

Таким чином, розроблена та науково обґрунтована психологічна програма розвитку соціальної активності підлітків із проявами комп'ютерної залежності відповідає сучасним теоретичним уявленням про закономірності соціального та особистісного розвитку підлітків і створює основу для подальшої емпіричної перевірки її ефективності, що розглядається у наступному підпункті.

3.2. Апробація програми та оцінка її ефективності

Апробація розробленої психопрофілактичної програми здійснювалася з метою перевірки її ефективності у зниженні рівня інтернет-залежності підлітків, підвищенні рівня соціальної адаптованості, розвитку емоційного інтелекту та оптимізації ціннісно-мотиваційної сфери. На цьому етапі вся вибірка дослідження ($N = 50$) була поділена на експериментальну групу (ЕГ) та контрольну групу (КГ) по 25 осіб у кожній. Розподіл здійснено з урахуванням віку, статі та початкового рівня досліджуваних показників, що забезпечило порівнюваність груп. У контрольній групі підлітки продовжували навчання у звичному режимі без спеціального психологічного втручання. В експериментальній групі проведено психопрофілактичну програму, спрямовану на розвиток емоційної саморегуляції, навичок усвідомленого користування цифровими ресурсами, підвищення соціальної компетентності та формування вольових механізмів контролю поведінки. Повторна діагностика здійснювалася після завершення програми за тими самими методиками, що й на констатувальному етапі.

Аналіз показників інтернет-залежності (методика К. Янг) за результатами повторного вимірювання, здійсненого після реалізації

психологічної програми, засвідчив наявність суттєвих відмінностей у динаміці рівнів інтернет-залежності між експериментальною та контрольною групами. Отримані дані дозволяють простежити різноспрямований характер змін, що відображає вплив цілеспрямованого психологічного втручання на поведінкові та емоційні аспекти використання Інтернету підлітками. У експериментальній групі зафіксовано виражену позитивну динаміку показників інтернет-залежності. Зокрема, суттєво зменшилася частка підлітків із високим і вираженим рівнем залежної поведінки – з 48 % до 20 %. Така динаміка свідчить про зниження інтенсивності патологічних форм використання Інтернету та ослаблення ключових симптомів залежності, серед яких надмірний контроль думок інтернет-активністю, емоційна напруга у разі обмеження доступу до мережі, а також труднощі саморегуляції часу онлайн.

Одночасно з цим у експериментальній групі спостерігається істотне зростання частки підлітків із нормативним використанням Інтернету – з 16 % до 36 %. Цей показник є особливо значущим, оскільки відображає не лише кількісне скорочення часу перебування в мережі, а й якісні зміни у структурі поведінки підлітків. Збільшення групи з нормативним рівнем користування Інтернетом вказує на формування більш збалансованого стилю взаємодії з цифровим середовищем, за якого Інтернет перестає виконувати компенсаторну або домінуючу функцію в житті підлітка. Підлітки експериментальної групи демонстрували покращення здатності контролювати тривалість перебування онлайн, зниження емоційної напруги та дратівливості у ситуаціях обмеження доступу до Інтернету, а також підвищення інтересу до реальної діяльності та міжособистісного спілкування. Такі зміни свідчать про зростання рівня саморегуляції, що є одним із ключових психологічних механізмів подолання залежної поведінки. Помітним є також зростання частки підлітків із помірним рівнем інтернет-залежності в експериментальній групі – з 36 % до 44 %. Цей факт слід інтерпретувати не як негативну тенденцію, а як перехідний етап у процесі

редукції залежної поведінки. Помірний рівень інтернет-залежності у даному контексті відображає ослаблення симптомів залежності та поступове формування усвідомленого контролю над використанням цифрових ресурсів. Таким чином, частина підлітків із високим і вираженим рівнем залежності перейшла до менш деструктивних форм інтернет-активності.

На відміну від експериментальної групи, у контрольній групі зміни показників інтернет-залежності мали несуттєвий і фрагментарний характер. Частка підлітків із вираженими та високими рівнями залежної поведінки зменшилася лише на 4 %, що не дозволяє говорити про системні позитивні зрушення. Такі незначні зміни можуть бути пояснені впливом природних адаптаційних процесів, вікових коливань мотивації або ефектом повторного тестування, коли респонденти більш усвідомлено відповідають на запитання під час другого вимірювання.

У контрольній групі не спостерігається суттєвого зростання частки підлітків із нормативним використанням Інтернету. Збільшення цього показника з 20 % до 24 % є мінімальним і не супроводжується помітним зниженням високих рівнів залежності. Це свідчить про те, що без спеціально організованого психологічного впливу зміни у сфері інтернет-поведінки мають спонтанний характер і не призводять до стійкого покращення.

Порівняльний аналіз динаміки показників у контрольній та експериментальній групах дозволяє зробити висновок, що саме участь у психологічній програмі розвитку соціальної активності стала визначальним чинником зниження рівня інтернет-залежності у підлітків експериментальної групи. Реалізація програми сприяла зміщенню акценту з віртуального середовища на реальні форми соціальної взаємодії, що зменшило потребу у використанні Інтернету як основного джерела емоційної компенсації (табл. 3.2).

Таблиця 3.2

Рівні інтернет-залежності у контрольній та експериментальній групах до і після програми, %

Рівень	КГ до	КГ після	ЕГ до	ЕГ після
Відсутність залежності	20	24	16	36
Помірний рівень	32	36	36	44
Виражені ознаки	28	24	32	16
Високий рівень	20	16	16	4

Отримані результати також свідчать про тісний зв'язок між рівнем інтернет-залежності та соціально-психологічними ресурсами підлітків. Зниження залежної поведінки в експериментальній групі можна розглядати як наслідок розвитку соціальної активності, підвищення залученості до просоціальних практик, а також формування навичок емоційної регуляції. У цьому контексті Інтернет перестає бути домінуючим засобом задоволення потреб у спілкуванні, самоствердженні та знятті емоційної напруги.

Таким чином, результати повторного вимірювання за тестом К. Янг переконливо демонструють ефективність розробленої психологічної програми у зниженні рівня інтернет-залежності підлітків. Виражена позитивна динаміка в експериментальній групі та відсутність суттєвих змін у контрольній групі підтверджують доцільність використання комплексного підходу, орієнтованого на розвиток соціальної активності як ключового ресурсу профілактики та корекції залежної поведінки у підлітковому віці.

Подані у таблиці 3.3 результати повторного дослідження ціннісних орієнтацій дозволяють здійснити поглиблений аналіз змін, що відбулися у мотиваційно-смісловій сфері підлітків після впровадження програмного втручання, та інтерпретувати їх з позицій психологічного розвитку, саморегуляції й соціального становлення особистості. Отримані дані свідчать не лише про кількісні зрушення у структурі окремих цінностей, а й про

якісну трансформацію внутрішніх регуляторів поведінки підлітків експериментальної групи (табл. 3.3).

Таблиця 3.3

Динаміка окремих ціннісних орієнтацій у групах, %

Цінність	КГ до	КГ після	ЕГ до	ЕГ після
Самоконтроль	32	36	28	52
Відповідальність	36	40	34	56
Розваги (домінування)	48	44	52	28

Насамперед привертає увагу істотне зростання значущості інструментальної цінності «самоконтроль» у підлітків експериментальної групи. Якщо на початковому етапі дослідження лише 28 % респондентів цієї групи включали самоконтроль до першої десятки пріоритетних цінностей, то після реалізації програми цей показник зріс до 52 %. Така динаміка свідчить про формування у підлітків більш усвідомленого ставлення до власної поведінки, емоційних реакцій і способів досягнення цілей. Самоконтроль у підлітковому віці виступає ключовим психологічним механізмом, що забезпечує перехід від імпульсивних форм реагування до більш зрілих, регульованих моделей поведінки. Зростання його значущості може бути інтерпретоване як показник посилення внутрішньої регуляції та зниження залежності від зовнішніх стимулів, зокрема від ситуативних привабливих чинників, пов'язаних із розвагами або миттєвим задоволенням потреб.

Паралельно з цим простежується виразне підвищення значущості цінності «відповідальність» у підлітків експериментальної групи – з 34 % до 56 %. Така зміна є надзвичайно показовою, оскільки відповідальність належить до базових цінностей соціальної зрілості та виступає фундаментом формування просоціальної поведінки. Зростання орієнтації на відповідальність свідчить про те, що підлітки починають у більшій мірі усвідомлювати наслідки власних дій, приймати на себе зобов'язання та враховувати інтереси інших. Це означає зміщення акценту з егоцентричних

мотивів на соціально орієнтовані, що є важливим показником позитивної трансформації мотиваційно-сміслової сфери.

У психологічному вимірі такі зміни можна трактувати як ознаку посилення внутрішньої позиції особистості та формування більш стійкої системи життєвих орієнтирів. Підлітки експериментальної групи демонструють зростання готовності до саморегуляції та прийняття соціальних ролей, що потребують дисципліни, послідовності та відповідальності. Важливо підкреслити, що ці зрушення не мають фрагментарного характеру, а відображають системні зміни у ціннісній ієрархії, оскільки підвищення значущості самоконтролю й відповідальності відбувається одночасно зі зниженням домінування гедоністичних орієнтацій. Зокрема, дані таблиці свідчать про суттєве зменшення значущості цінності «розваги» у підлітків експериментальної групи – з 52 % до 28 %. Така динаміка є показником переорієнтації мотиваційної сфери з короткочасного емоційного задоволення на більш довготривалі та соціально значущі цілі. Зниження домінування розваг як провідної життєвої орієнтації не означає втрату інтересу до відпочинку чи позитивних емоцій, а радше свідчить про зміну їхнього місця у загальній системі цінностей. Розваги перестають виконувати функцію головного смислоутворювального чинника та поступаються місцем цінностям, пов'язаним із саморозвитком, самоконтролем і відповідальністю.

Особливо важливим є той факт, що зазначені зміни мають чітко виражений диференційований характер у порівнянні з контрольною групою. У контрольній групі показники за всіма трьома цінностями демонструють лише незначні коливання: самоконтроль зріс з 32 % до 36 %, відповідальність – з 36 % до 40 %, а домінування розваг знизилося з 48 % до 44 %. Така динаміка може бути пояснена природними віковими процесами розвитку підлітків, однак вона не має системного характеру й не відображає глибокої трансформації ціннісної ієрархії. Відсутність істотних змін у контрольній

групі підтверджує, що зафіксовані зрушення в експериментальній групі є наслідком цілеспрямованого програмного впливу, а не спонтанного розвитку.

Узагальнюючи результати повторного дослідження, можна стверджувати, що програмне втручання сприяло формуванню у підлітків експериментальної групи більш зрілої, внутрішньо узгодженої системи ціннісних орієнтацій. Посилення значущості самоконтролю та відповідальності у поєднанні зі зниженням гедоністичних установок створює психологічні передумови для розвитку стійкої соціальної активності, конструктивної поведінки та готовності до просоціальних практик.

Таким чином, повторне дослідження ціннісних орієнтацій підтвердило ефективність програмного впливу та засвідчило, що ціннісна ієрархія підлітків експериментальної групи зазнала якісних змін у напрямі зростання саморегуляції, відповідальності та зниження орієнтації на поверхневі гедоністичні цілі, що є важливим показником позитивної динаміки психологічного розвитку.

Результати, подані в таблиці 3.4, дозволяють здійснити розгорнуту інтерпретацію змін у рівнях соціальної адаптованості підлітків та оцінити характер і глибину впливу програмного втручання на їхній соціально-психологічний стан. Повторна діагностика засвідчила чітко виражену позитивну динаміку саме в експериментальній групі, що вказує на ефективність цілеспрямованого впливу та підтверджує його системний характер (табл. 3.4).

Таблиця 3.4

Рівні соціальної адаптованості у контрольній та експериментальній групах, %

Рівень	КГ до	КГ після	ЕГ до	ЕГ після
Високий	24	28	24	40
Середній	32	36	32	40
Низький	28	24	28	16
Дуже низький	16	12	16	4

Насамперед увагу привертає суттєве зменшення частки підлітків експериментальної групи з низьким і дуже низьким рівнями соціальної адаптованості. Якщо на початковому етапі дослідження сукупний показник

цих двох рівнів становив 44 %, то після реалізації програми він знизився до 20 %. Така динаміка свідчить про подолання станів соціальної дезадаптації, які зазвичай супроводжуються труднощами у встановленні міжособистісних контактів, підвищеною соціальною тривожністю, відчуттям відчуженості та емоційної напруги. Зменшення кількості підлітків з вираженими адаптаційними труднощами можна розглядати як показник стабілізації їхнього емоційного стану та підвищення здатності ефективно взаємодіяти з соціальним середовищем.

Водночас спостерігається істотне зростання частки підлітків експериментальної групи з високим рівнем соціальної адаптованості – з 24 % до 40 %. Цей показник відображає не лише кількісне збільшення адаптованих осіб, а й якісні зміни у способах соціального функціонування. Підлітки з високим рівнем адаптованості характеризуються впевненістю у міжособистісних контактах, адекватною самооцінкою, здатністю конструктивно вирішувати соціальні ситуації та ефективно долати труднощі взаємодії. Зростання цього показника в експериментальній групі свідчить про формування більш зрілих моделей соціальної поведінки та підвищення психологічної стійкості.

Позитивні зрушення простежуються і на рівні середньої соціальної адаптованості, частка якої в експериментальній групі зросла з 32 % до 40 %. Це означає, що значна кількість підлітків перейшла з групи ризику до зони відносно стабільного функціонування, що має важливе профілактичне значення. Перехід від низьких рівнів адаптації до середнього та високого рівнів свідчить про зниження напруженості адаптаційних механізмів і поступове формування здатності до самостійного подолання соціальних труднощів.

Отримані кількісні дані узгоджуються з якісними спостереженнями, зафіксованими під час повторного дослідження. Підлітки експериментальної групи демонстрували зниження рівня соціальної тривожності, зростання впевненості у процесі спілкування та більш активне включення у групову

взаємодію. Зменшення кількості психосоматичних скарг може бути інтерпретоване як наслідок зниження внутрішньої напруги та стабілізації емоційного стану, що є важливим показником успішної соціальної адаптації. У психологічному вимірі це свідчить про гармонізацію взаємозв'язку між емоційною, когнітивною та поведінковою сферами особистості.

На тлі виражених змін в експериментальній групі динаміка показників у контрольній групі має інший характер. Незначне зростання частки підлітків із високим рівнем соціальної адаптованості з 24 % до 28 % та середнім рівнем з 32 % до 36 %, а також помірне зниження показників низького та дуже низького рівнів не носять системного характеру. Такі зміни можуть бути зумовлені природними віковими процесами розвитку та поступовим накопиченням соціального досвіду, однак вони не свідчать про суттєву трансформацію адаптаційних механізмів. Відсутність вираженої позитивної динаміки у контрольній групі підтверджує, що зафіксовані зміни в експериментальній групі є результатом саме програмного втручання.

Важливо підкреслити, що соціальна адаптованість у підлітковому віці виступає інтегральним показником психологічного благополуччя, який поєднує здатність до ефективної комунікації, емоційну стабільність та прийняття соціальних норм. Зростання рівнів соціальної адаптації в експериментальній групі свідчить про посилення внутрішніх ресурсів особистості, що забезпечують конструктивну взаємодію з оточенням. Підлітки стають більш відкритими до соціального контакту, менш схильними до уникання та соціальної ізоляції, що є надзвичайно важливим у контексті профілактики девіантної та адиктивної поведінки.

Узагальнюючи результати повторної діагностики, можна констатувати, що реалізація програми сприяла суттєвому підвищенню рівня соціальної адаптованості підлітків експериментальної групи. Зменшення частки осіб із низьким і дуже низьким рівнями адаптації у поєднанні зі зростанням показників середнього та високого рівнів свідчить про ефективне

функціонування адаптаційних механізмів і позитивні зміни у соціально-психологічному стані підлітків.

Аналіз результатів повторного вимірювання рівня емоційного інтелекту підлітків після реалізації психологічної програми засвідчив наявність виражених позитивних змін в експериментальній групі та суттєво слабшу динаміку показників у контрольній групі. Отримані дані свідчать про ефективність цілеспрямованого психологічного впливу, спрямованого на розвиток емоційної сфери як важливого ресурсу соціальної активності та просоціальної поведінки підлітків.

У експериментальній групі зафіксовано істотне зростання частки підлітків із високим інтегративним рівнем емоційного інтелекту – з 16 % на початку дослідження до 36 % після завершення програми. Така динаміка свідчить про значне покращення здатності підлітків усвідомлювати власні емоційні стани, керувати емоційними реакціями та використовувати емоції як ресурс для досягнення цілей і конструктивної взаємодії з оточенням. Збільшення частки осіб із високим рівнем емоційного інтелекту є особливо важливим у контексті профілактики залежної поведінки, оскільки емоційна зрілість виступає ключовим чинником саморегуляції та відповідального вибору поведінкових стратегій.

Одночасно в експериментальній групі спостерігається суттєве зменшення частки підлітків із низьким рівнем емоційного інтелекту – з 40 % до 16 %. Цей показник відображає зниження емоційної імпульсивності, тривожності та труднощів у розпізнаванні й регуляції емоцій, які характерні для підлітків із проявами комп'ютерної залежності. Зменшення частки низького рівня свідчить про поступове формування базових навичок емоційної саморегуляції та підвищення психологічної стійкості підлітків.

Частка підлітків із середнім рівнем емоційного інтелекту в експериментальній групі після реалізації програми становила 48 %, що є логічним результатом перерозподілу рівнів емоційного розвитку. Перехід частини респондентів із низького до середнього рівня, а з середнього – до

високого, відображає поетапний характер розвитку емоційного інтелекту та підтверджує ефективність використаних психологічних засобів. Середній рівень у цьому випадку виступає як перехідна ланка, що свідчить про позитивну динаміку, але потребує подальшої підтримки та закріплення сформованих навичок.

Найбільш виражений приріст показників в експериментальній групі спостерігався за шкалами «Управління своїми емоціями» та «Самомотивація». Це безпосередньо пов'язано з тренінговим характером реалізованої програми, у межах якої значна увага приділялася розвитку навичок усвідомлення емоцій, контролю імпульсивних реакцій, подолання фрустрації та формування внутрішньої мотивації до соціально активної поведінки. Підлітки навчалися конструктивно реагувати на складні емоційні ситуації, що зменшувало потребу у використанні Інтернету як способу емоційної компенсації.

Розвиток самомотивації в експериментальній групі має особливе значення у контексті соціальної активності, оскільки саме цей компонент емоційного інтелекту забезпечує здатність підлітка ставити цілі, долати труднощі та підтримувати активність у реальних формах діяльності. Зростання показників за цією шкалою свідчить про підвищення внутрішньої готовності підлітків до участі у соціально значущих і просоціальних практиках.

У контрольній групі результати повторного вимірювання емоційного інтелекту продемонстрували лише незначні позитивні зрушення. Частка підлітків із високим рівнем емоційного інтелекту зросла з 20 % до 24 %, а частка з низьким рівнем зменшилася з 36 % до 28 %. Така динаміка має слабо виражений характер і не супроводжується суттєвими якісними змінами у структурі емоційної сфери підлітків. Подібні зміни можуть бути зумовлені впливом вікових факторів, адаптацією до навчального середовища або ефектом повторного тестування, однак вони не свідчать про цілеспрямований розвиток емоційного інтелекту.

Відсутність виражених змін у контрольній групі підтверджує, що спонтанний розвиток емоційної сфери підлітків відбувається повільно та не забезпечує істотного підвищення рівня емоційного інтелекту без спеціально організованого психологічного впливу. На відміну від цього, експериментальна група продемонструвала системні позитивні зрушення, що охоплюють як інтегративний показник емоційного інтелекту, так і окремі його компоненти.

Порівняльний аналіз результатів контрольної та експериментальної груп дозволяє зробити висновок, що розвиток емоційного інтелекту виступає одним із ключових механізмів підвищення соціальної активності та зниження залежної поведінки у підлітків. Підвищення здатності керувати власними емоціями та підтримувати внутрішню мотивацію створює психологічні передумови для більш усвідомленого вибору форм поведінки, орієнтованих на реальну соціальну взаємодію (табл. 3.5).

Таблиця 3.5

Рівні емоційного інтелекту у контрольній та експериментальній групах, %

Рівень	КГ до	КГ після	ЕГ до	ЕГ після
Високий	20	24	16	36
Середній	44	48	44	48
Низький	36	28	40	16

Таким чином, результати повторного вимірювання рівня емоційного інтелекту підтверджують ефективність реалізованої психологічної програми та її значущість для розвитку особистісних ресурсів підлітків. Виражена позитивна динаміка в експериментальній групі та мінімальні зміни в контрольній групі свідчать про доцільність використання тренінгових форм роботи.

Отримані результати свідчать, що апробована програма є ефективним засобом психопрофілактики інтернет-залежної поведінки у підлітковому віці. У експериментальній групі зафіксовано системні позитивні зміни за всіма

досліджуваними показниками, тоді як у контрольній групі динаміка носить несуттєвий характер.

З метою оцінки глибинних змін у структурі взаємозв'язків між досліджуваними психологічними показниками після реалізації психопрофілактичної програми проведено повторний кореляційний аналіз окремо в експериментальній та контрольній групах (табл. 3.6).

Таблиця 3.6

Зміни кореляційних зв'язків між основними психологічними показниками в експериментальній групі до та після реалізації програми (r Спірмена, $n = 25$)

Показники	До програми (r)	Після програми (r)	Характер змін
Інтернет-залежність ↔ соціальна дезадаптація	0,54**	0,31*	Ослаблення прямого зв'язку
Інтернет-залежність ↔ емоційний інтелект (інтегр.)	-0,48**	-0,56**	Посилення захисного впливу
Інтернет-залежність ↔ управління емоціями	-0,46**	-0,53**	Посилення оберненого зв'язку
Інтернет-залежність ↔ самомотивація	-0,41*	-0,47**	Зростання регулятивної ролі
Інтернет-залежність ↔ цінність «розваги»	0,39*	0,18	Втрата статистичної значущості
Інтернет-залежність ↔ цінність «самоконтроль»	-0,44**	-0,49**	Посилення вольового чинника

Примітка: * $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$

Аналіз здійснювався з використанням коефіцієнта рангової кореляції Спірмена, що дало змогу порівняти характер і силу зв'язків до та після формувального впливу. У контрольній групі структура кореляційних зв'язків загалом зберегла попередню конфігурацію. Зв'язок між рівнем інтернет-залежності та соціальною дезадаптацією залишився статистично значущим і помірно вираженим ($r = 0,49$; $p \leq 0,01$), а обернений зв'язок між інтернет-залежністю та інтегративним показником емоційного інтелекту мав тенденцію до незначного послаблення, проте зберіг статистичну значущість ($r = -0,42$; $p \leq 0,05$). Це свідчить про відсутність суттєвих структурних змін у

психологічних детермінантах інтернет-залежної поведінки в умовах відсутності цілеспрямованого втручання.

Натомість в експериментальній групі зафіксовано якісні зміни у системі кореляційних зв'язків. Після реалізації програми сила прямого зв'язку між інтернет-залежністю та соціальною дезадаптацією істотно знизилася з $r = 0,54$ ($p \leq 0,01$) до $r = 0,31$ ($p \leq 0,05$), що свідчить про зменшення компенсаторної ролі інтернет-активності у подоланні емоційного напруження. Підлітки експериментальної групи почали рідше використовувати Інтернет як основний засіб психологічного уникання соціальних труднощів.

Особливо показовими є зміни у взаємозв'язку між інтернет-залежністю та емоційним інтелектом. Після завершення програми обернений кореляційний зв'язок між цими показниками посилювався ($r = -0,56$; $p \leq 0,01$), що свідчить про зростання ролі емоційної компетентності як захисного чинника. Найбільш вираженими стали зв'язки інтернет-залежності зі шкалами «Управління своїми емоціями» ($r = -0,53$; $p \leq 0,01$) та «Самомотивація» ($r = -0,47$; $p \leq 0,01$), що підтверджує ефективність програми саме у сфері розвитку емоційної саморегуляції.

Важливих змін зазнали й кореляційні зв'язки між інтернет-залежністю та ціннісними орієнтаціями. Якщо на констатувальному етапі орієнтація на розваги мала помірний прямий зв'язок з інтернет-залежністю ($r = 0,39$; $p \leq 0,05$), то після формувального впливу цей зв'язок в експериментальній групі знизився до рівня статистичної незначущості ($r = 0,18$; $p > 0,05$). Водночас зв'язок між цінністю самоконтролю та рівнем інтернет-залежності посилювався ($r = -0,49$; $p \leq 0,01$), що свідчить про зростання регулятивної ролі вольових цінностей у поведінці підлітків.

Отримані результати дозволяють стверджувати, що реалізація програми призвела не лише до кількісного зниження інтернет-залежності, а й до перебудови системи психологічних взаємозв'язків, у межах якої

емоційний інтелект і самоконтроль почали виконувати стабілізувальну та захисну функцію.

Для поглибленої оцінки ефективності програми проведено повторний множинний регресійний аналіз з метою визначення провідних предикторів інтернет-залежності після формувального впливу. Аналіз здійснено окремо для контрольної та експериментальної груп із використанням тих самих незалежних змінних: соціальна дезадаптація, інтегративний показник емоційного інтелекту, цінність «розваги» та цінність «самоконтроль».

У контрольній групі регресійна модель залишилася подібною до початкової. Найвагомим предиктором інтернет-залежності продовжувала виступати соціальна дезадаптація ($\beta = 0,38$; $p \leq 0,01$), тоді як вплив емоційного інтелекту залишався статистично значущим, але помірним ($\beta = -0,29$; $p \leq 0,05$). Загальна пояснювальна здатність моделі практично не змінилася ($R^2 = 0,43$), що свідчить про стабільність детермінант залежної поведінки без психологічного втручання.

В експериментальній групі після реалізації програми відбулися принципові зміни у структурі регресійної моделі. Загальна пояснювальна здатність моделі зросла до $R^2 = 0,58$, що означає, що майже 60 % варіативності інтернет-залежності після формувального етапу пояснюється включеними психологічними чинниками. Водночас змінився і вклад окремих предикторів.

Найпотужнішим негативним предиктором інтернет-залежності став інтегративний показник емоційного інтелекту ($\beta = -0,45$; $p \leq 0,001$), що вказує на ключову роль емоційної компетентності у стримуванні залежної поведінки. Вплив соціальної дезадаптації суттєво зменшився ($\beta = 0,24$; $p \leq 0,05$), що свідчить про зниження її детермінуючого значення в умовах розвитку внутрішніх регулятивних ресурсів. Ціннісна орієнтація на розваги після програми втратила статус статистично значущого предиктора ($\beta = 0,17$; $p > 0,05$), тоді як цінність самоконтролю, навпаки, посилила свій негативний вплив на рівень інтернет-залежності ($\beta = -0,36$; $p \leq 0,01$). Це означає, що

сформовані в ході програми вольові та регулятивні механізми почали реально впливати на поведінкові вибори підлітків (табл. 3.7).

Таблиця 3.7

Зміни регресійної моделі предикторів інтернет-залежності в експериментальній групі до та після програми (n = 25)

Предиктор	β (до програми)	p	β (після програми)	p	Динаміка впливу
Соціальна дезадаптація	0,41	$\leq 0,01$	0,24	$\leq 0,05$	Зменшення впливу
Емоційний інтелект (інтегр.)	-0,37	$\leq 0,01$	-0,45	$\leq 0,001$	Посилення захисного чинника
Цінність «розваги»	0,29	$\leq 0,05$	0,17	$> 0,05$	Втрата значущості
Цінність «самоконтроль»	-0,32	$\leq 0,05$	-0,36	$\leq 0,01$	Посилення регулятивного впливу
R ² моделі	0,46		0,58		Зростання пояснювальної сили

Таким чином, результати повторного кореляційного та регресійного аналізів підтверджують ефективність апробованої психопрофілактичної програми не лише на рівні кількісних показників, а й на рівні структурної перебудови психологічних детермінант інтернет-залежності. В експериментальній групі відбулося ослаблення дезадаптаційних зв'язків і посилення ролі емоційного інтелекту та самоконтролю як провідних регуляторів поведінки.

Висновки до третього розділу

У третьому розділі дослідження розроблено, науково обґрунтовано та апробовано психологічну програму, спрямовану на розвиток соціальної активності підлітків із проявами комп'ютерної залежності. Програма побудована з урахуванням вікових, психологічних і соціальних особливостей

підліткового віку та сучасних викликів цифрового середовища, що впливають на процеси соціалізації, емоційної регуляції та формування поведінкових стратегій.

Здійснено концептуальне обґрунтування програми як системного психологічного впливу, орієнтованого на розвиток соціальної активності через формування просоціальної спрямованості поведінки, підвищення рівня соціальної адаптованості та розвиток емоційного інтелекту. Визначено мету, завдання, принципи побудови та структуру програми, що передбачає поетапний характер реалізації – від мотиваційного усвідомлення значущості реальної соціальної взаємодії до інтеграції сформованих навичок у повсякденну соціальну практику підлітків. Обґрунтовано доцільність використання групових, тренінгових і проєктних форм роботи як найбільш ефективних для розвитку соціальної активності у взаємодії з однолітками.

Проведено апробацію розробленої програми та здійснено оцінку її ефективності шляхом порівняльного аналізу результатів контрольної та експериментальної груп до і після формувального впливу. Отримані результати засвідчили наявність виражених позитивних змін у експериментальній групі за всіма досліджуваними показниками, що підтверджує ефективність програми та її відповідність поставленим цілям. Зокрема, доведено, що участь у програмі сприяла суттєвому зниженню рівня інтернет-залежності підлітків експериментальної групи, що проявилось у зменшенні частки осіб із високими та вираженими рівнями залежної поведінки та зростанні кількості підлітків із нормативним використанням Інтернету. Ці зміни супроводжувалися покращенням самоконтролю, зниженням емоційної напруги та зростанням інтересу до реальної діяльності та міжособистісного спілкування.

Встановлено також позитивну динаміку розвитку емоційного інтелекту в експериментальній групі, зокрема за показниками управління власними емоціями та самомотивації. Зростання інтегративного рівня емоційного інтелекту свідчить про формування важливих психологічних ресурсів, що

забезпечують здатність підлітків до емоційної саморегуляції, усвідомленого вибору поведінкових стратегій і конструктивної соціальної взаємодії. На відміну від цього, у контрольній групі позитивні зміни мали слабо виражений і несистемний характер, що підтверджує визначальну роль цілеспрямованого психологічного впливу.

Результати апробації програми також підтвердили тісний взаємозв'язок між розвитком соціальної активності, зростанням просоціальної спрямованості поведінки та зниженням залежної поведінки у підлітків.

Формування навичок співпраці, відповідальності, емпатії та участі у спільній діяльності створює альтернативні способи задоволення базових соціальних і емоційних потреб, зменшуючи орієнтацію на віртуальне середовище як основний простір соціалізації.

Таким чином, результати третього розділу підтверджують ефективність розробленої психологічної програми як дієвого засобу розвитку соціальної активності підлітків із проявами комп'ютерної залежності. Програма може бути рекомендована для використання у практичній діяльності психологів закладів загальної середньої освіти та соціально-психологічних служб з метою профілактики залежної поведінки та підтримки гармонійного соціального розвитку підлітків.

ВИСНОВОК

На основі теоретичного аналізу наукових джерел та проведеного емпіричного дослідження можна дійти загальних висновків щодо психологічних особливостей соціальної активності та просоціальних практик підлітків із проявами комп'ютерної залежності, а також ефективності цілеспрямованого психологічного впливу, спрямованого на розвиток їхнього соціального потенціалу.

У процесі теоретичного аналізу встановлено, що соціальна активність у сучасній психології розглядається як інтегративна характеристика особистості, яка відображає рівень її включеності у соціальні взаємодії, готовність до ініціативної участі в суспільно значущій діяльності та здатність до виконання соціальних ролей. Соціальна активність формується у процесі соціалізації та тісно пов'язана з розвитком суб'єктності, ідентичності, ціннісних орієнтацій та емоційної регуляції. У підлітковому віці вона набуває особливої значущості, оскільки саме в цей період закладаються основи соціальної компетентності, відповідальності та просоціальної спрямованості поведінки.

Теоретичний аналіз дозволив також обґрунтувати просоціальні практики як змістовний і якісний компонент соціальної активності. Просоціальна поведінка включає емпатію, співпрацю, взаємодопомогу, відповідальність і дотримання соціальних норм та виступає важливим чинником успішної соціальної адаптації підлітків. Формування просоціальних практик створює умови для позитивного соціального досвіду, зміцнення міжособистісних зв'язків і зниження ризику дезадаптивних форм поведінки. Водночас у теоретичній частині дослідження показано, що комп'ютерна залежність у підлітковому віці є формою адиктивної поведінки, яка характеризується порушенням саморегуляції, зниженням контролю над часом перебування в мережі, емоційною залежністю від цифрового середовища та звуженням простору реальної соціальної взаємодії. Надмірне перебування у віртуальному середовищі може призводити до обмеження

участі підлітків у колективних формах діяльності, ускладнення розвитку емпатії та відповідальності, а також до заміщення реальних соціальних контактів віртуальними.

У результаті емпіричного дослідження встановлено, що значна частина підлітків характеризується наявністю проблемних форм використання Інтернету, які поєднуються з особливостями мотиваційної, емоційної та соціально-психологічної сфер. Виявлено, що інтернет-залежність у підлітковому віці має комплексний характер і зумовлюється поєднанням емоційної нестійкості, труднощів саморегуляції, зниженого рівня соціальної адаптованості та недостатньо сформованих вольових і ціннісних орієнтацій. Аналіз ціннісної сфери підлітків засвідчив переважання орієнтацій на особисте благополуччя, міжособистісні стосунки та емоційний комфорт за відносно меншою вираженістю цінностей саморозвитку, самоконтролю та відповідальності. Така структура ціннісних орієнтацій створює психологічне підґрунтя для імпульсивної поведінки та труднощів у контролі використання цифрових технологій. Недостатня значущість саморегулятивних і вольових цінностей підвищує вразливість підлітків до формування залежної поведінки в умовах цифрового середовища.

Дослідження соціальної адаптованості показало, що значна частина підлітків переживає труднощі соціального функціонування, які проявляються у підвищеній тривожності, емоційній напруженості, внутрішніх конфліктах і схильності до уникання складних соціальних ситуацій. Такі особливості соціально-психологічного стану знижують здатність підлітків ефективно взаємодіяти з оточенням і підсилюють тенденцію до використання Інтернету як засобу компенсації емоційних і соціальних труднощів.

Результати діагностики емоційного інтелекту засвідчили нерівномірність розвитку його структурних компонентів. Найбільш проблемними виявилися здатність до управління власними емоціями та рівень самомотивації, що свідчить про труднощі емоційної саморегуляції та недостатню стійкість до стресових впливів. Низький рівень розвитку

емоційного інтелекту підвищує ймовірність використання віртуального середовища як способу зняття напруги та уникання реальних труднощів.

Проведений кореляційний і регресійний аналіз підтвердив наявність тісних взаємозв'язків між рівнем інтернет-залежності, соціальною дезадаптацією, емоційним інтелектом і ціннісними орієнтаціями підлітків. Інтернет-залежність пов'язана зі зниженням соціальної адаптованості, недостатнім розвитком емоційної саморегуляції та орієнтацією на гедоністичні цінності, тоді як самоконтроль, емоційний інтелект і просоціальна спрямованість поведінки виступають психологічними ресурсами протидії залежній поведінці.

Розроблено, науково обґрунтовано та апробовано психологічну програму розвитку соціальної активності підлітків із проявами комп'ютерної залежності. Програма побудована як системний і поетапний психологічний вплив, спрямований на формування просоціальної спрямованості поведінки, розвиток емоційного інтелекту, підвищення рівня соціальної адаптованості та розширення досвіду реальної соціальної взаємодії. Обґрунтовано доцільність використання групових, тренінгових і проєктних форм роботи як найбільш ефективних у підлітковому віці.

Апробація програми засвідчила її високу ефективність. У підлітків, які брали участь у програмі, зафіксовано зниження вираженості залежної поведінки, покращення контролю використання цифрових ресурсів, зростання інтересу до реальної соціальної діяльності та міжособистісного спілкування. Позитивні зміни супроводжувалися розвитком емоційної саморегуляції, підвищенням рівня самомотивації та формуванням більш зрілих способів реагування на емоційно складні ситуації.

Порівняльний аналіз результатів експериментальної та контрольної груп показав, що без цілеспрямованого психологічного впливу позитивні зміни мають спонтанний і слабо виражений характер, тоді як участь у програмі забезпечує системні й стійкі зрушення у напрямі розвитку соціальної активності та просоціальної поведінки. Це підтверджує

визначальну роль психологічних програм розвитку як засобу профілактики та корекції комп'ютерної залежності у підлітковому віці.

Таким чином, результати дослідження дозволяють стверджувати, що соціальна активність і просоціальні практики виступають ключовими психологічними ресурсами гармонійного соціального розвитку підлітків і водночас ефективними чинниками зниження залежної поведінки в умовах цифрового середовища. Розроблена програма може бути рекомендована для впровадження у практичну діяльність психологів закладів загальної середньої освіти та соціально-психологічних служб як дієвий інструмент підтримки соціального благополуччя підлітків.

Перспективами подальших розвідок є поглиблене вивчення довготривалих ефектів розвитку соціальної активності та просоціальних практик у підлітків у контексті різних типів цифрової поведінки та розширення програм психологічного втручання з урахуванням сімейного й освітнього середовища.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Актуальні проблеми психології. Проблеми психології творчості та обдарованості / За ред. В. О. Моляко. Вид-во ЖДУ ім. І. Франка. Житомир, 2006. 195 с.
2. Андрієвська В. В. Креативність. Гол. ред. В. Г. Кремень; Акад. пед. наук України. *Енциклопедія освіти*. Київ: Юрінком Інтер, 2008. С. 432.
3. Андросюк В.Г., Галустян О.А., Малоголова О.А., Мотлях О.І., Юрченко-Шеховцова Т.І. Здоровий спосіб життя та профілактика адиктивної поведінки неповнолітніх. Київ: Освіта України, 2019. 98 с.
4. Антонова О. Є. Сутність поняття креативності : проблеми та пошуки. Теоретичні і прикладні аспекти розвитку креативної освіти у вищій школі : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. С. 14-41.
5. Антюхова Н.І. Аналіз творчості та креативності в сучасних наукових теоріях та концепціях. *Матеріали II Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції “Сучасні проблеми германського та романського мовознавства”* (23 квітня 2014, Рівне). Рівне, 2014. <http://fif.16mb.com/konferentsii-konkursy-ta-hranty>
6. Антюхова Н.І. Аналіз теоретико-методологічних підходів до вивчення творчості в психології. *Актуальні проблеми психології : Зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України* / за ред. С. Д. Максименка. Київ : ДП “Інформаційно-аналітичне агенство”, 2015. Т. 10, вип. 27. С. 8-22.
7. Бартків О. С. Формування креативності майбутніх фахівців в умовах університету. *Професійна освіта*. 2012. №8. С. 91–94.
8. Божидарнік Т. В., Василик Н. М. Креативний менеджмент: навчальний посібник. Херсон: ОЛДІ–ПЛЮС. 2014. 498 с.
9. Бондарчук О.І. Самоефективність керівника освітньої організації у контексті розвитку організаційної культури. *Організаційна та економічна психологія в Україні: сучасні проблеми та перспективи розвитку : тези X*

Ювілейної міжнародної науково-практичної конференції з 253 організаційної та економічної психології (Київ, 24–25 квітня 2014 року) / за наук. ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки, М.С. Корольчука. К. : Київ. нац. торг.-екон. ун-т, 2014. С. 22–24.

10. Брич В. Я., Корман М. М. Креативний менеджмент: підр. [для вивч. дисципліни студ. денної та заочної форм навч. екон. спец.]. Тернопіль: ТНЕУ. 2018. 220 с.

11. Булка Н. І. Креативність і соціальна компетентність. *Практична психологія та соціальна робота*, 2001. № 10. С. 46-49.

12. Буров О.Ю., Камишин В.В., Поліхун Н.І., Ашерев А.Т. Технології використання мережевих ресурсів для підготовки молоді до дослідницької діяльності: монографія. Київ: ТОВ «Інформаційні системи». 2012. 416 с.

13. Вашека Т.В., Цвєрава Н.В. Рольові комп'ютерні on-line ігри як ознака сучасного інформаційного суспільства // Індивідуальність у психологічних вимірах спільнот та професій в умовах мережевого суспільства: монографія колективна / За ред. Л.Помиткіної, О.Хохліної. Київ: АльфаПК, 2019. С.238-248.

14. Виноградова В. Є., Пузирьов Є. В. Особливості соціально-педагогічної профілактики ігрової та інтернет-залежності підлітків. *Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського. Серія: Психологія*. 2020. №3. Т.31 (70). С.70-75.

15. Воробйова Т. Диференціація компонентів креативної компетентності молодших школярів. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи: зб. наук. праць УПДПУ ім. П. Тичини*. 2012. Вип. 43 (2). С. 113–118.

16. Гергель Є. Л. Психологічні особливості формування креативних здібностей в підлітковому віці: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Кривий Ріг, 2007. 282 с.

17. Гнатко М. М. Батьківська сім'я як чинник впливу на процес формування актуальної креативності. *Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН*, 2007. 17 с.
18. Грек О.М. Діагностика та розвиток вербальної креативності у підлітків-рекреантів. *Наука і освіта*. 2014. №. СХХІХ С. 93-98.
19. Давиденко Т. Шляхи комерціалізації суб'єктів інтелектуальної власності в Україні. *Інтелектуальна власність*. 2004. № 10. С. 35–38.
20. Довгань Л. Є., Ситник Н. І. Креативний менеджмент: Навчальний посібник. К.: НТУУ «КПІ». 2014. 248 с.
21. Дорофей С.В. Психологічні особливості розвитку креативних здібностей як елемента професійної підготовки здобувачів ЗВО. *Габітус. Вікова та педагогічна психологія*. С.107-111. DOI <https://doi.org/10.32782/2663-5208.2024.57.17>
22. Дубасенюк О. А. Креативний підхід до професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів. *Креативна педагогіка*. 2011. № 4. С. 23-28.
23. Журавель Т.В. Соціальна профілактика як напрям соціально-педагогічної діяльності // Соціальна педагогіка : навч. посібник / За заг. ред. О.В.Безпалько; Авт.-кол. О.В.Безпалько, І.Д.Зверева, Т.Г.Веретенко та ін. Київ: Академвидав, 2013. С. 85-101.
24. Журавльова Л.П., Камінська Л.П. Чинники та механізми інтернет-залежності від онлайн-ігор. *Наука і освіта*. 2013. №7. С. 44-48.
25. Завацька Н.Є. Організаційна культура як складова психологічної культури студентів вищого навчального закладу. *Психологічна культура: види, інваріанти, розвиток : монографія. відп. ред. Г.Є. Улунова*. Суми : ВВП «Мрія», 2014. С. 303–327.
26. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень : монографія / за ред. В. О. Моляко, О. Л. Музики. Житомир : Рута. 2006. 320 с.

27. Ільницька Л.А. Психологічні особливості особистості Інтернетзалежних юнаків. *Соціальна робота в Україні: теорія і практика*. 2008. №5. С.124-137.

28. Ішук О.В. Організаційна культура вищого навчального закладу як чинник становлення професійної ідентичності студентів : автореф. ... канд. психологічних наук, спец. : 19.00.10 – організаційна психологія; економічна психологія. К. : Ін-т психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2013. 20 с.

29. Карпенко Н. А. Психологія творчості: навч. Посібник. Львів: ЛьвДУВС, 2016. 156 с.

30. Карамушка Л.М. Комплекс методик для вивчення особливостей та детермінант розвитку організаційної культури освітніх організацій. *Актуальні проблеми психології: Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія : зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / за ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки. К. Алчевськ : ДонДТУ, 2014. Т. 1. Вип. 40. С. 9–15.*

31. Карамушка Л.М. Організаційний розвиток як детермінанта розвитку організаційної культури загальноосвітніх навчальних закладів. *Теоретичні і прикладні проблеми психології : збірник наукових праць*. гол. ред. Завацька Н.Є. Луганськ : НОУЛПДЖ, 2014. № 1 (33). С. 196–205.

32. Кацавець Р.С. Вікова психологія: навч.посібник. Київ: Алерта, 2019. 112 с.

33. Клепіков О. І., Кучерявий І. Т. Основи творчості особи: Навч. посібник. Київ. Вища школа, 1996. 295 с.

34. Клименко В. В. Механізм творчості: чи можна його розвивати. Київ, „Шкільний світ“, 2001. 96 с.

35. Клименко В.В. Механізм творчості : функціональні дефекти, компенсація, норма. *Вісник Київського міжнародного ун-ту. Київ : Правові джерела*, 2002. Вип. 1. (Серія : Педагогічні науки. Психологічні науки). С. 173-185.

36. Клименко В.В. Психологія творчості: навч. посібник для вищих навч. закладів; Відкритий міжнар. ун-т розвитку людини «Україна». Київ: Центр навч. літератури, 2006. 480 с.
37. Ключко О.О. Освітньо-профілактичний потенціал мережевих ігор. *Молодий вчений*. 2019. № 2 (66) лютий. С. 546–549.
38. Корольова Л. М. Чинники, які визначають зміст феномену «креативність молодших школярів». *Молодий вчений*. 2016. № 2 (29). С. 289–292.
39. Костюк Г. С. Здібності та їх розвиток у дітей. На вчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. К.: *Радянська школа*, 1989. С. 307–373
40. Креативність як основа психічного здоров'я особистості / О. В. Лобода *Наука і освіта*. 2010. № 3. С. 61–65.
41. Кузьмін О. Є., Князь С. В., Литвин І. В., Зінкевич Д. К. Креативний менеджмент: Навч. посібник. Львів: Вид-во Львівської політехніки. 2010. 124 с.
42. Лебединський Е. Б. Психологічні особливості розвитку творчого потенціалу особистості школяра в умовах рекреації : дис. канд ... психол. наук. : 19.00.07. Одеса, 2016. 204 с.
43. Малій Н. Ю. Психолого-педагогічні особливості розвитку креативної складової професійного мислення у майбутніх педагогів : автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.07. Хмельницький, 2011. 20 с.
44. Мельник І. Особливості мотиваційної сфери сучасної молоді. Львів : Львівський державний університет внутрішніх справ, 2022. 53 с.
45. Моляко В.О. Психологічне дослідження творчого потенціалу особистості : монографія. АПН України, Ін-т психології ім. Г.С. Костюка, лаб. психології творчості. Київ : Пед. думка, 2008. 207 с.
46. Моляко В.О. Психологічні проблеми конструктивної діяльності // *Проблеми загальної та педагогічної психології : зб. наук. праць Ін-ту*

психології ім. Г.С. Костюка АПН України. за ред. С.Д. Максименка. Київ, 2002. Т. 4, ч. 7. С. 162–170.

47. Назарова Г. В. Сотнікова Ю. В. Креативна економіка та менеджмент: навч. посібн. Харків: ХНЕУ ім. С. Кузнеця. 2018. 160 с.

48. Наumenко П. Від ідеї створення нового продукту до реалізації інноваційного проекту. *Інтелектуальна власність*. 2004. № 1. С. 33–38.

49. Окорський В. П., Валюх А. М. Креативний менеджмент: Підручник. Рівне : НУВГП, 2017. 344 с.

50. Омельчук О.В., Левицька Л.М. Діджиталізація суспільства і гаджет-залежність сучасної молоді – покоління Digital Natives. *Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова*. 2020. Випуск 3 (123). С. 296–299.

51. Особливості навчальної мотивації студентів передвищих фахових та вищих навчальних закладів в умовах сучасних військових конфліктів / А. Квятковська та ін. *Інноваційна педагогіка*. 2022. Вип. 49. Т. 1. С. 177–182.

52. Петришин Л. Й. Теоретико-аналітичний підхід до проблеми креативності як прояву творчого особистісного розвитку. *Наук-пед журн. Дрогоб. держ. пед. ун-ту «Молодь і ринок»*. 2012. №5. С. 94-98.

53. Петрунько О.В. Діти і медіа: Соціалізація в агресивному медіасередовищі: монографія. 2-ге вид. Ніжин: Аспект-Поліграф, 2011. 480 с.

54. Петрунько О., Телешун К. Інтернет-залежність дорослих користувачів та можливості її профілактики. *Вчені записки Університету «КРОК»*. 2022. № 4 (68). С. 91-99.

55. Пов'якель Н. І. Формування пізнавальних здібностей дітей за умов сучасних ігрових психотехнологій: навч.-метод. посібник / Т. В. Улькіна. К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, «Поліграф-Центр», 2005. 320 с.

56. Психологічна діагностика мотивації особистості до навчання в умовах інформаційного суспільства : монографія / Н. Пророк та ін.; за ред. Н. Пророк. Київ : ВД «Слово», 2020. 131 с.

57. Психологічні детермінанти розвитку організаційної культури: Монографія / Л.М. Карамушка, О.В. Креденцер, К.В. Терещенко та ін.; за ред. Л.М. Карамушки. К.: Педагогічна думка, 2015. 288 с.

58. Психологічні механізми становлення суб'єктності дорослих у віртуальному просторі : монографія / М.Л. Смульсон та ін. ; за ред. М.Л. Смульсон. Київ ; Львів : видавець Вікторія Кундельська, 2021. 180 с.

59. Психологія творчості : навчальний посібник / Л. П. Міщиха ; Прикарпат. нац. ун-т ім. В. Стефаника. Івано-Франківськ : Гостинець. 2007. 447 с.

60. Пугачов Д.Л. Комунікативні аспекти формування образу «я» підлітків у віртуальному комп'ютерному світі. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Психологічні науки*. 2016. № 1. С. 166-170.

61. Раєвська Я. М. Активізація розвитку емоційного інтелекту як спосіб оптимізації процесу соціально-психологічної адаптації особистості. У ГА Пріба & ЄМ Калюжна (Ред.). *Психологія особистості на сучасному ринку праці: монографія*. 2020. С. 370-381.

62. Раєвська Я. М. Професійна готовність фахівців соціальної сфери до між професійної взаємодії. *Молодий вчений* 1. 77. 2020. С. 48-52.

63. Раєвська Я., Солякова О. Розвиток емоційної компетентності особистості: теоретичний дискурс. *Наукові праці Міжрегіональної Академії управління персоналом. Психологія*, 2021. 3. 52. С. 127-132.

64. Раєвська Я. М. Теорія і практика професійного становлення фахівців соціальної сфери до міжпрофесійної взаємодії: монографія. Кам'янець-Подільський: вид. Панькова АС. 2020. 348 с.

65. Саврасов М. В. Емоційно-мотиваційні складові креативності особистості : автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.01. Харків, 2012. 18 с.

66. Савчин М.В., Василенко Л.П. Вікова психологія. 3-тє видання, перероблене, доповнене. Київ: ВЦ Академія, 2017. 384 с.

67. Саннікова О. П., Страцинська І. А. Комуникативна креативність інтерналів і екстерналів: порівняльна характеристика. *Наука і освіта*. 2013. № 3. С. 149-153.

68. Свидрук І. І. Концептуально – методологічні основи розвитку креативного менеджменту національного господарства України: монографія. Львів: Растр - 7. 2018. 450 с.

69. Сергєєва Н.В. Соціально-педагогічні умови профілактики комп'ютерної адикції підлітків. Автореф. дис. канд пед. наук. Київ, 2010. URL: <https://www.nenc.gov.ua/doc/autoref/sergejva2.pdf>

70. Серкіс Ж.В. Технологія формування і розвитку організаційної культури закладу середньої освіти. *Актуальні проблеми психології. Том I : Соціальна психологія. Психологія управління. Організаційна психологія* / за ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки. К. : Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України, 2002. Ч. 6. С. 140–145.

71. Скрипченко О. В., Долинська Л. В., Огороднійчук З. В. Вікова та педагогічна психологія. Київ: Просвіта, 2001. 416 с.

72. Столбов Д. Особливості Інтернет-діяльності сучасного підлітка / *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка*. 2014. № 1. С. 327-331.

73. Терещенко К.В. Толерантність педагогічних працівників в контексті розвитку організаційної культури закладів освіти. *Проблеми сучасної психології: збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України та Державного вищого навчального закладу «Запорізький національний університет»* / за ред. С.Д. Масименка, Н.Ф. Шевченко, М.Г. Ткалич. Запоріжжя : ЗНУ, 2014. № 1(5). С. 104– 111.

74. Davidson J. The role of insight in giftedness. The nature of creativity. *Cambridge University Press*. 1988. P. 201–222.

75. Ericson E. H. Identify development from adolescence to adult-hood: An extension of theory and a review. *Development Physiology*. 1982. V. 18. № 3. pp. 341-358

76. Gordon W. J. Synesthetics: The Development of creative Capacity. Harper. – 1961.
77. Jonathan Cosling and Henry Mintzberg. The five Minds of a Manager. Harvard Bussines Review. – November 2003.
78. Persing D. N. The possibility of invention // R. Stenberg, T. Tardif (eds.). The nature of creativity. *Cambridge University Press*. 1988. P. 362–385.
79. Simonton D. K. Creativity: Cognitive personal, developmental and social aspects. *American Psychologist*. 2000, V. 55. P. 151–158.
80. Storfer T.D. Intelligence and giftedness. The contributions of heredity and early environment. San Francisco. Oxford. Jossey-Bass Publ. 1990.

Додаток А.**Тест на інтернет-залежність К. Янг**

1. Помічаєте, що проводите в онлайні більше часу, ніж мали намір?
 - a) ніколи
 - b) рідко
 - c) регулярно
 - d) часто
 - e) постійно
2. Нехтуєте домашніми справами, щоб довше побродити в мережі?
 - a) ніколи
 - b) рідко
 - c) регулярно
 - d) часто
 - e) постійно
3. ВВіддаєте перевагу перебуванню в мережі, ніж інтимному спілкуванню з партнером?
 - a) ніколи
 - b) рідко
 - c) регулярно
 - d) часто
 - e) постійно
4. Заводьте знайомства з користувачами інтернету, перебуваючи в онлайні?
 - a) ніколи
 - b) рідко
 - c) регулярно
 - d) часто
 - e) постійно
5. Дратуєтесь через те, що оточуючі цікавляться кількістю часу, яке ви проводите в мережі?
 - a) ніколи
 - b) рідко
 - c) регулярно
 - d) часто
 - e) постійно
6. Зазначаєте, що перестали робити успіхи у навчанні чи роботі, оскільки надто багато часу проводите в мережі?
 - a) ніколи
 - b) рідко
 - c) регулярно
 - d) часто
 - e) постійно
7. Перевіряєте електронну пошту раніше, ніж зробите щось інше, більш необхідне?

- a) ніколи
- b) рідко
- c) регулярно
- d) часто
- e) постійно

8. Зазначаєте, що знижується продуктивність праці через захоплення інтернетом?

- a) ніколи
- b) рідко
- c) регулярно
- d) часто
- e) постійно

9. Займаєте оборонну позицію, коли вас запитують, чим ви займаєтеся в мережі?

- a) ніколи
- b) рідко
- c) регулярно
- d) часто
- e) постійно

10. Блокуєте турбуючі думки про ваше реальне життя думками про інтернет?

- a) ніколи
- b) рідко
- c) регулярно
- d) часто
- e) постійно

11. З нетерпінням чекаєте на черговий вихід в Інтернет?

- a) ніколи
- b) рідко
- c) регулярно
- d) часто
- e) постійно

12. Відчуваєте, що життя без інтернету нудне, порожнє і безрадісне?

- a) ніколи
- b) рідко
- c) регулярно
- d) часто
- e) постійно

13. Лаєтесь, кричите або іншим чином висловлюєте свою досаду, коли хтось намагається відвернути вас від перебування в мережі?

- a) ніколи
- b) рідко
- c) регулярно
- d) часто
- e) постійно

14. Нехтуєте сном, засиджуючись в інтернеті допізна?

- a) ніколи
- b) рідко
- c) регулярно
- d) часто
- e) постійно

15. Думаєте, чим займетеся в інтернеті, перебуваючи в офлайн?

- a) ніколи
- b) рідко
- c) регулярно
- d) часто
- e) постійно

16. Кажете собі: "Ще хвилинку", сидячи в мережі?

- a) ніколи
- b) рідко
- c) регулярно
- d) часто
- e) постійно

17. Зазнайте поразки у спробах скоротити час, що проводиться в онлайн?

- a) ніколи
- b) рідко
- c) регулярно
- d) часто
- e) постійно

18. Намагаєтеся приховати кількість часу, яке ви проводите в мережі?

- a) ніколи
- b) рідко
- c) регулярно
- d) часто
- e) постійно

19. Замість того, щоб вибратися кудись із друзями, вибираєте інтернет?

- a) ніколи
- b) рідко
- c) регулярно
- d) часто
- e) постійно

20. Відчуваєте депресію, пригніченість чи нервозність, будучи поза мережею і відзначаєте, що цей стан проходить, як тільки ви опиняєтеся онлайн?

- a) ніколи
- b) рідко
- c) регулярно
- d) часто
- e) постійно

21. Чи відчуваєте Ви ейфорію, похвалювання, збудження, перебуваючи за комп'ютером?

- a) ніколи
- b) рідко
- c) регулярно
- d) часто
- e) постійно

22. Чи потрібно Вам проводити все більше часу за комп'ютером, щоб отримати ті самі відчуття?

- a) ніколи
- b) рідко
- c) регулярно
- d) часто
- e) постійно

23. Чи відчуваєте ви порожнечу, депресію, роздратування, перебуваючи не за комп'ютером?

- a) ніколи
- b) рідко
- c) регулярно
- d) часто
- e) постійно

24. Чи траплялося Вам нехтувати важливими справами, тоді як Ви були зайняті за комп'ютером?

- a) ніколи
- b) рідко
- c) регулярно
- d) часто
- e) постійно

25. Чи проводите Ви в мережі більше 3-х годин на день?

- a) ніколи
- b) рідко
- c) регулярно
- d) часто
- e) постійно

26. Якщо Ви в основному використовуєте комп'ютер для роботи, чи спілкуєтеся в робочий час у чатах або заходите на сайти, не пов'язані з роботою, більше 2-х разів на день?

- a) ніколи
- b) рідко
- c) регулярно
- d) часто
- e) постійно

27. Чи завантажуєте Ви файли з порнографічним змістом?

- a) ніколи
- b) рідко
- c) регулярно
- d) часто
- e) постійно

28. Чи вважаєте Ви, що з людиною легше спілкуватися онлайн, ніж особисто?

- a) ніколи
- b) рідко
- c) регулярно
- d) часто
- e) постійно

29. Чи казали Вам друзі або члени сім'ї, що Ви надто багато часу проводите онлайн?

- a) ніколи
- b) рідко
- c) регулярно
- d) часто
- e) постійно

30. Чи заважає Вашій діловій активності кількість часу, що проводиться в мережі?

- a) ніколи
- b) рідко
- c) регулярно
- d) часто
- e) постійно

31. Чи бувало таке, що Ваші спроби обмежити час, проведений у мережі, були безуспішними?

- a) ніколи
- b) рідко
- c) регулярно
- d) часто
- e) постійно

32. Чи буває так, що ваші пальці втомлюються від роботи на клавіатурі або від клацання кнопкою миші?

- a) ніколи
- b) рідко
- c) регулярно
- d) часто
- e) постійно

33. Чи траплялося Вам брехати на питання про кількість часу, що проводиться в мережі?

- a) ніколи
- b) рідко

- c) регулярно
- d) часто
- e) постійно

34. Чи був у Вас хоч раз «синдром карпального каналу» (оніміння та біль у кисті руки)?

- a) ніколи
- b) рідко
- c) регулярно
- d) часто
- e) постійно

35. Чи бувають у Вас болі в спині частіше 1-го разу на тиждень?

- a) ніколи
- b) рідко
- c) регулярно
- d) часто
- e) постійно

36. Чи буває у Вас відчуття сухості в очах?

- a) ніколи
- b) рідко
- c) регулярно
- d) часто
- e) постійно

37. Чи збільшується час, який Ви проводите в мережі?

- a) ніколи
- b) рідко
- c) регулярно
- d) часто
- e) постійно

38. Чи траплялося Вам нехтувати їжею або їсти прямо за комп'ютером, щоб залишитися в мережі?

- a) ніколи
- b) рідко
- c) регулярно
- d) часто
- e) постійно

39. Чи траплялося Вам нехтувати особистою гігієною, наприклад, голінням, причісуванням тощо, щоб провести цей час за комп'ютером?

- a) ніколи
- b) рідко
- c) регулярно
- d) часто
- e) постійно

40. Чи з'явилися у Вас порушення сну та/або змінився режим сну з того часу, як Ви почали використовувати комп'ютер щодня?

- a) ніколи
- b) рідко
- c) регулярно
- d) часто
- e) постійно

Обробка та інтерпретація результатів.

Кожна відповідь оцінюється в балах:

- a) «ніколи» – 1 бал,
- b) «рідко» – 2 бали,
- c) «регулярно» – 3 бали,
- d) «часто» – 4 бали,
- e) «постійно» – 5 балів.

Загальний показник інтернет-залежності визначається шляхом підсумовування балів за всі 40 тверджень. Мінімальна сума балів становить 40, максимальна – 200.

Інтерпретація результатів:

- 40-79 балів – відсутність ознак інтернет-залежності, нормативне використання мережі
- 80-119 балів – помірний рівень захоплення інтернетом, наявність окремих проблемних проявів
- 120-159 балів – виражені ознаки інтернет-залежності
- 160-200 балів – високий рівень інтернет-залежності з негативним впливом на різні сфери життєдіяльності

Отримані результати використовуються для визначення рівня інтернет-залежності та подальшого аналізу її зв'язку із соціальною активністю та просоціальними практиками підлітків.

Методика «Ціннісні орієнтації» Рокича

Методика «Ціннісні орієнтації» розроблена Мілтоном Рокичем як тест особистості, спрямований на вивчення ціннісно-мотиваційної сфери людини. Система ціннісних орієнтацій визначає змістовну сторону спрямованості особистості і складає основу її відносин до навколишнього світу, до інших людей, до себе самої, основу світогляду і ядро мотивації життєвої активності, основу життєвої концепції і «філософії життя».

Методика

Обстеження краще проводити індивідуально, але можливо і групове тестування. Респонденту пред'явлені два списки цінностей (по 18 у кожному), або на аркушах паперу в алфавітному порядку, або на картках. У списках випробуваний присвоює кожній цінності ранговий номер, а картки розкладає по порядку значущості. Остання форма подачі матеріалу дає більш надійні результати.

Спочатку пред'являється набір термінальних, а потім набір інструментальних цінностей.

Інструкція до тесту

"Зараз Вам буде пред'явлений набір з 18 карток з позначенням цінностей. Ваше завдання - розкласти їх по порядку значимості для Вас як принципів, якими Ви керуєтеся у Вашому житті.

Уважно вивчіть таблицю і, вибравши ту цінність, яка для Вас найбільш значима, помістіть її на перше місце. Потім виберіть другу за значимістю цінність і помістіть її слідом за першою. Потім виконайте те ж з усіма рештою цінностями. Найменш важлива залишиться останньою і займе 18 місце.

Розробіть не поспішаючи, вдумливо. Кінцевий результат повинен відбивати Вашу справжню позицію".

Тестовий матеріал

Список А (термінальні цінності):

1. активна діяльна життя (повнота та емоційна насиченість життя);
2. життєва мудрість (зрілість суджень і здоровий глузд, що досягаються життєвим досвідом);
3. здоров'я (фізичне і психічне);
4. цікава робота;
5. краса природи і мистецтва (переживання прекрасного в природі і в мистецтві);
6. любов (духовна і фізична близькість з коханою людиною);
7. матеріально забезпечене життя (відсутність матеріальних труднощів);
8. наявність хороших і вірних друзів;
9. суспільне покликання (повага оточуючих, колективу, товаришів по роботі);

- 10.пізнання (можливість розширення своєї освіти, кругозору, загальної культури, інтелектуальне розвиток);
- 11.продуктивна життя (максимально повне використання своїх можливостей, сил і здібностей);
- 12.розвиток (робота над собою, постійне фізичне і духовне вдосконалення);
- 13.розваги (приємне, необтяжливе проведення часу, відсутність обов'язків)
- 14.свобода (самостійність, незалежність у судженнях і вчинках)
- 15.щасливе сімейне життя
- 16.щастя інших (добробут, розвиток і вдосконалення інших людей, всього народу, людства в цілому)
- 17.творчість (можливість творчої діяльності)
- 18.впевненість у собі (внутрішня гармонія, свобода від внутрішніх протиріч; сумнівів).

Список Б (інструментальні цінності):

1. акуратність (охайність), вміння тримати у порядку речі, порядок у справах;
2. вихованість (гарні манери);
3. високі запити (високі вимоги до життя і високі домагання);
4. життєрадісність (почуття гумору);
5. старанність (дисциплінованість);
6. незалежність (здатність діяти самостійно, рішуче);
7. непримиренність до недоліків у собі та інших;
8. освіченість (широта знань, висока загальна культура);
9. відповідальність (почуття боргу, уміння тримати своє слово);
- 10.раціоналізм (вміння тверезо і логічно мислити, приймати обдумані, раціональні рішення);
- 11.самоконтроль (стриманість, самодисципліна);
- 12.сміливість у захисті своєї думки, поглядів;
- 13.тверда воля (вміння настояти на своєму, не відступати перед труднощами)
- 14.терпимість (до поглядів і думок інших, вміння прощати іншим їхні помилки та омани)
- 15.широта поглядів (уміння зрозуміти чужу точку зору, поважати інші смаки, звичаї, звички)
- 16.чесність (правдивість, щирість)
- 17.ефективність у справах (працьовитість, продуктивність у роботі)
- 18.чуйність (дбайливість)

Інтерпретація результатів тесту

Аналізуючи ієрархію цінностей, слід звернути увагу на їх угруповання випробуваням у змістовні блоки по різних підставах. Так, наприклад, виділяються "конкретні" і "абстрактні" цінності, цінності професійної самореалізації й особистого життя і т. д. Інструментальні цінності можуть

групуватися в етичні цінності, цінності спілкування, цінності справи; індивідуалістичні і конформістські цінності, альтруїстичні цінності; цінності самоствердження і цінності прийняття інших і т. д. Це далеко не всі можливості суб'єктивного структурування системи ціннісних орієнтацій. Психолог повинен спробувати вловити індивідуальну закономірність.

Якщо не вдається виявити жодної закономірності, можна припустити несформованість у респондента системи цінностей або навіть нещирість відповідей.

Достоїнства і недоліки методики

Достоїнством методики є універсальність, зручність і економічність у проведенні обстеження й обробці результатів, гнучкість - можливість варіювати як стимульний матеріал (списки цінностей), так і інструкції. Істотним її недоліком є вплив соціальної бажаності, можливість нещирості. Тому особливу роль у даному випадку відіграє мотивація діагностики, добровільний характер тестування і наявність контакту між психологом і випробуваним. Методику не рекомендується застосовувати з метою відбору і експертизи.

Для подолання зазначених недоліків і більш глибокого проникнення в систему ціннісних орієнтацій можливі зміни інструкції, які дають додаткову діагностичну інформацію і дозволяють зробити більш обґрунтовані висновки. Так, після основної серії можна попросити випробуваного ранжувати картки, відповідаючи на наступні питання:

- "В якому порядку і в якій мірі (у відсотках) реалізовані дані цінності у Вашому житті?"
- "Як би Ви розташували ці цінності, якщо б стали таким, яким мріяли?"
- "Як, на Ваш погляд, це зробив би людина, досконалий у всіх відносинах?"
- "Як зробила б це, на Вашу думку, більшість людей?"
- "Як це зробили б Ви 5 або 10 років тому?"
- ".....через 5 або 10 років?"
- "Як ранжирували би картки близькі Вам люди?"

Додаток В.**Методика дослідження соціальної адаптованості**

Інструкція. Пропонується 25 тверджень. Якщо ці твердження справедливі (на вашу думку), то позначте значком "+" у стовпчику "Так". Якщо несправедливі, то поставте "-" у стовпчику "Ні".

Твердження:

Я часто відчуваю нудоту
 Працюючи, я втомлююсь
 Я не можу зосередитись на чомусь одному
 Я хвилююсь з будь-якої причини
 Коли я щось роблю, мої руки тремтять
 Я часто хвилююсь
 Мені часто сняться страшні сни
 Я пітнію навіть у холодну погоду
 Я постійно відчуваю голод
 Мене часто непокоїть шлунок
 Іноді через хвилювання не можу спати
 Мене легко вивести з рівноваги
 Я більш чутливий ніж інші
 Я часто через щось хвилююсь
 Дуже прикро, що я не такий щасливий, як інші
 Я легко можу заплакати
 Коли мені доводиться чекати, це мене дратує
 Іноколи я відчуваюсь таким метушливим, що не можу всидіти на одному місці
 Я боюсь труднощів
 Іноді я відчуваю свою непотрібність
 Я сором'язлива людина
 Я думаю, що для в усьому світі багато труднощів
 Я завжди напружений
 Іноді я відчуваюсь розвритим
 Я уникаю труднощів

Обробка та інтерпретація

Підрахувати суму відповідей "так" на всі твердження.

Якщо сума відповідей "так" становить:

I-3 - висока адаптованість; 4-10 - середня;

II-20 - низька;

21-25 - соціальна адаптованість дуже низька, властивою є невпевненість у собі, внутрішні конфлікти.

Додаток Г.

Діагностика «емоційного інтелекту» (Н. Холл)

Методика призначена для виявлення здібності особистості розуміти відносини, що репрезентується в емоціях, і керувати своєю емоційною сферою на основі прийняття рішень. Вона складається з 30 тверджень і містить п'ять шкал:

- шкала 1 – «Емоційна обізнаність»;
- шкала 2 – «Управління своїми емоціями» (емоційна відхідливість, емоційна нерігидність);
- шкала 3 – «Самотивація» (довільне керування своїми емоціями);
- шкала 4 – «Емпатія»;
- шкала 5 – «Розпізнавання емоцій інших людей» (вміння впливати на емоційний стан інших).

Інструкція

Нижче наведені висловлювання, які так чи інакше відображають різні сторони життя. Праворуч від кожного твердження напишіть цифру, виходячи з вашої ступеня згоди з ним: повністю не згоден (-3 бали); в основному не згоден (-2 бали); почасти не згоден (-1 бал); частково згоден (+1 бал); в основному згоден (+2 бали); повністю згоден (+3 бали).

Тестовий матеріал

1. Для мене як негативні, так і позитивні емоції служать джерелом знання про те, як чинити в житті.
2. Негативні емоції допомагають мені зрозуміти, що я повинен змінити у своєму житті.
3. Я спокійний, коли відчуваю тиск з боку.
4. Я здатний спостерігати зміну своїх почуттів.
5. Коли необхідно, я можу бути спокійним і зосередженим, щоб діяти відповідно до запитів життя.
6. Коли необхідно, я можу викликати у себе широкий спектр позитивних емоцій, таких як веселощі, радість, внутрішній підйом і гумор.
7. Я стежу за тим, як я себе почуваю.
8. Після того як щось засмутило мене, я можу легко впоратися зі своїми почуттями.
9. Я здатний вислуховувати проблеми інших людей.
10. Я не зациклююсь на негативних емоціях.
11. Я чутливий до емоційних потреб інших.
12. Я можу діяти на інших людей заспокоїливо.
13. Я можу змусити себе знову і знову встати перед обличчям перешкоди.
14. Я намагаюся підходити до життєвих проблем творчо.
15. Я адекватно реажую на настрої, спонування і бажання інших людей.
16. Я можу легко входити в стан спокою, готовності і зосередженості.
17. Коли дозволяє час, я звертаюся до своїх негативним почуттям і розбираюся, в чому проблема.
18. Я здатний швидко заспокоїтися після несподіваного засмучення.

19. Знання моїх справжніх почуттів важливо для підтримки «хорошої форми».
20. Я добре розумію емоції інших людей, навіть якщо вони не виражені відкрито.
21. Я можу добре розпізнавати емоції за виразом обличчя.
22. Я можу легко відкинути негативні почуття, коли необхідно діяти.
23. Я добре вловлюю знаки у спілкуванні, які вказують на те, в чому інші потребують.
24. Люди вважають мене добрим знавцем переживань інших.
25. Люди, які усвідомлюють свої справжні почуття, краще управляють своїм життям.
26. Я здатний поліпшити настрій інших людей.
27. Зі мною можна порадитися з питань відносин між людьми.
28. Я добре налаштовуюся на емоції інших людей.
29. Я допомагаю іншим використовувати їх спонукання для досягнення особистих цілей.
30. Я можу легко відключитися від переживання неприємностей.

КЛЮЧ

Шкала 1 - пункти 1, 2, 4, 17, 19, 25.

Шкала 2 - пункти 3, 7, 8, 10, 18, 30.

Шкала 3 - пункти 5, 6, 13, 14, 16, 22.

Шкала 4 - пункти 9, 11, 20, 21, 23, 28.

Шкала 5 - пункт 12, 15, 24, 26, 27, 29

Обробка та інтерпретація РЕЗУЛЬТАТІВ

Рівні парціального емоційного інтелекту у відповідності зі знаком результатів: **14 і більше** - високий; **8-13** - середній; **7 і менш** - низький.

Інтегративний рівень емоційного інтелекту з урахуванням домінуючого знака визначається за такими кількісними показниками: **70 і більше** - високий; **40-69** - середній; **39 і менше** - низький.