

**Міністерство освіти і науки України**  
**Національний університет «Полтавська політехніка імені Юрія**  
**Кондратюка»**  
**Факультет філології, психології та педагогіки**

**Кафедра психології та педагогіки**

Спеціальність 053 «Психологія»

Очна форма навчання 4 курс першого (бакалаврського) рівня вищої освіти

**КВАЛІФІКАЦІЙНА БАКАЛАВРСЬКА РОБОТА**

**«Вплив самооцінки на розвиток інтернет-залежності у старшокласників»**

Виконала студентка гр. 402-ФП  
\_\_\_\_\_. \_\_. 2026 р. О. М. Вродливець  
Керівник кваліфікаційної роботи  
\_\_\_\_\_. \_\_. 2026 р. О. М. Тур

Робота допущена до захисту:

Завідувачка кафедри психології та педагогіки Клевака Л.П.

\_\_\_\_. \_\_\_\_ .2026 р. \_\_\_\_\_ (підпис)

Полтава 2026

## ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ САМООЦІНКИ ТА ІНТЕРНЕТ-ЗАЛЕЖНОСТІ У СТАРШОКЛАСНИКІВ .....	7
1.1. Теоретичні підходи до вивчення поняття самооцінки у науковій психологічній літературі .....	7
1.2. Поняття, механізми формування та психологічні наслідки інтернет- залежності у старшокласників .....	13
1.3. Самооцінка як чинник впливу на формування інтернет-залежності у старшокласників .....	22
Висновки до першого розділу .....	29
РОЗДІЛ 2. МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ВПЛИВУ САМООЦІНКИ НА РОЗВИТОК ІНТЕРНЕТ-ЗАЛЕЖНОСТІ У СТАРШОКЛАСНИКІВ .....	31
2.1. Організація, етапи та методики дослідження .....	31
2.2. Шкала самооцінки Розенберга (RSES) .....	32
2.3. Тест Інтернет-залежності К.Янг .....	34
2.4. Шкала залежності від соціальних мереж (SNAS) .....	35
2.5. Тест шкільної тривожності Філіпса .....	37
Висновки до другого розділу .....	39
РОЗДІЛ 3. РЕЗУЛЬТАТИ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ВПЛИВУ САМООЦІНКИ НА РОЗВИТОК ІНТЕРНЕТ-ЗАЛЕЖНОСТІ У СТАРШОКЛАСНИКІВ .....	41
3.1. Аналіз та інтерпретація результатів емпіричного дослідження .....	41
3.2. Аналіз взаємозв'язку між досліджуваними параметрами .....	47
3.3. Напрями психологічної профілактики і корекції інтернет-залежності у старшокласників .....	50
Висновки до третього розділу .....	56
ВИСНОВКИ .....	58
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ .....	61
ДОДАТКИ .....	68

## ВСТУП

**Актуальність дослідження.** Стрімка цифровізація суспільства та безперервне розширення присутності інтернету в усіх сферах життєдіяльності сучасної людини актуалізують низку психологічних проблем, серед яких особливе місце посідає інтернет-залежність. Патологічне залучення до онлайн-простору супроводжується порушеннями у когнітивній, емоційній, особистісній та соціальній сферах функціонування особистості, знижує якість її повсякденного життя та створює підґрунтя для розвитку широкого спектра психологічних труднощів. Ситуація ускладнюється умовами воєнного стану в Україні, за яких інтернет-середовище, з одного боку, перетворюється на важливий засіб підтримання соціальних зв'язків та отримання інформації, з іншого – стає простором надмірного занурення, що послаблює реальні міжособистісні взаємини та посилює емоційну дезадаптацію.

Особливо уразливою групою стосовно формування інтернет-залежності постають старшокласники, оскільки ранній юнацький вік належить до найчутливіших періодів психічного розвитку з точки зору виникнення адиктивної поведінки. Саме у цей період відбуваються інтенсивне становлення самосвідомості, формування Я-концепції, активний пошук ідентичності та професійного самовизначення, що супроводжується недостатньою впевненістю у власних можливостях, підвищеною чутливістю до оцінок ровесників і значущих дорослих, емоційною лабільністю. У взаємозв'язку зазначених психологічних особливостей особливу регулятивну роль відіграє самооцінка, від адекватності та стабільності якої залежить характер взаємодії старшокласника з навколишньою дійсністю, зокрема з цифровим середовищем.

Низька та нестабільна самооцінка робить старшокласника особливо вразливим до механізмів, що лежать в основі функціонування сучасних інтернет-платформ, – соціального порівняння, залежності від зовнішнього схвалення, конструювання ідеалізованої віртуальної ідентичності та страху втрачених можливостей. Інтернет-простір нерідко перетворюється для такого

учня на компенсаторне середовище, у якому він намагається розв'язати проблеми самоствердження та емоційної регуляції, проте внаслідок дії адиктивних механізмів самооцінка зазнає подальшої деформації, формуючи замкнене коло негативних психологічних змін. У цьому контексті наукове вивчення впливу самооцінки на розвиток інтернет-залежності у старшокласників має значення як для поглиблення теоретичних уявлень про механізми формування поведінкових адикцій у ранньому юнацькому віці, так і для розробки практичних рекомендацій щодо психологічної профілактики та корекції адиктивних проявів.

**Інформаційна база дослідження.** Дослідження іноземних та вітчизняних науковців стосовно самооцінки особистості та інтернет-залежності у старшокласників стали концептуальною основою для проведення даної роботи. Теоретичні засади вивчення самооцінки особистості представлені у працях G. Allport, R. Burns, A. Ellis, W. James, C. Rogers, E. Fromm, які обґрунтували розуміння самооцінки як структурного компонента Я-концепції. В українській психологічній традиції проблему самооцінки досліджували І. Бех, Н. Видолоб, М. Волобуєв, Н. Дмитрюк, Н. Кордунова, Ю. Ліпковська, С. Максименко, У. Михайлишин, О. Наконечна, які розкрили структуру, функції та чинники формування самооцінки. Особливості самооцінки у старшому шкільному віці аналізували В. Козьохіна, І. Кудряшова, О. Мельник, І. Саган та ін.

Психологічну сутність інтернет-залежності та адиктивної поведінки досліджували Н. Берегова, О. Запорожченко, В. Кротенко, Н. Малєєва, О. Міщенко, А. Мудрик, О. Романенко, М. Саврасов, В. Свідовська, Д. Сізов, а також зарубіжні науковці K. Chemnad, I. Goldberg, Y. Kim, J. Xu, K. Young. Взаємозв'язок самооцінки та інтернет-залежної поведінки висвітлювали у своїх працях В. Волинець, О. Гречановська, Л. Матохнюк, О. Мегем, Л. Потапук, О. Романенкова, О. Федорців, А. Черноmidз, а також Yu-H. Chen, M. Riyono, P. Valkenburg та ін., які розглянули зазначену проблематику у сучасному соціокультурному контексті.

Попри наявність численних наукових досліджень, присвячених окремо проблемам самооцінки старшокласників та інтернет-залежності молоді, питання впливу самооцінки на розвиток інтернет-залежності саме в учнів старшого шкільного віку, зокрема в умовах сучасних кризових подій залишається недостатньо висвітленим у наукових джерелах, чим обумовлений вибір теми даного дослідження.

**Мета дослідження:** теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити вплив самооцінки на розвиток інтернет-залежності у старшокласників, визначити напрями психологічної профілактики і корекції інтернет-залежної поведінки.

Для досягнення мети визначені наступні **завдання дослідження:**

1. Здійснити теоретичний аналіз наукових підходів до вивчення поняття самооцінки у психологічній літературі.
2. Розкрити психологічну сутність, механізми формування та наслідки інтернет-залежності у старшокласників, а також обґрунтувати роль самооцінки як чинника її розвитку.
3. Організувати та провести емпіричне дослідження впливу самооцінки на розвиток інтернет-залежності у старшокласників.
4. Проаналізувати та інтерпретувати одержані результати емпіричного дослідження, виявити взаємозв'язки між рівнем самооцінки, інтернет-залежністю, залежністю від соціальних мереж та шкільною тривожністю.
5. Обґрунтувати напрями психологічної профілактики і корекції інтернет-залежності у старшокласників, сформулювати практичні рекомендації.

**Об'єкт дослідження:** інтернет-залежність особистості.

**Предмет дослідження:** вплив самооцінки на розвиток інтернет-залежності у старшокласників.

**Методи дослідження:** *теоретичні* – аналіз наукової літератури, що забезпечив розгляд теоретичних питань із проблеми дослідження, методи аналізу та синтезу, узагальнення отриманої інформації; *емпіричні* – психодіагностичне обстеження за допомогою стандартизованих методик:

Шкали самооцінки Розенберга (RSES), Тесту інтернет-залежності К. Янг, Шкали залежності від соціальних мереж (SNAS), Тесту шкільної тривожності Філіпса, класифікація, систематизація отриманих результатів дослідження; *статистичні* – методи математичної обробки даних за допомогою лінійної кореляції Пірсона, кількісний та якісний аналіз результатів діагностики.

**Практичне значення одержаних результатів** полягає в можливості застосування результатів роботи для практичної реалізації в діяльності закладів загальної середньої освіти щодо ефективного розв'язання проблем психологічної профілактики та корекції інтернет-залежності у старшокласників, а також у роботі практичних психологів закладів освіти як засобу удосконалення процесів психологічного супроводу учнів раннього юнацького віку з ознаками адиктивної поведінки.

**Апробація результатів:** Основні теоретичні та практичні положення дослідження були опубліковані на Всеукраїнській науково-практичній конференції «Синергетичний підхід у розвитку та становленні особистості» (м. Полтава, 23 квітня 2026 р.).

**База дослідження:** Національний університет «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка».

**Структура роботи.** Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел з 70 найменувань та додатків. Основна частина роботи викладена на 60 сторінках. Загальна кількість сторінок в роботі 85.

## РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ САМООЦІНКИ ТА ІНТЕРНЕТ-ЗАЛЕЖНОСТІ У СТАРШОКЛАСНИКІВ

### 1.1. Теоретичні підходи до вивчення поняття самооцінки у науковій психологічній літературі

Самооцінка посідає одне з центральних місць у структурі особистості, оскільки визначає характер ставлення людини до себе, регулює її поведінку та впливає на процеси соціальної адаптації. Вивчення самооцінки має тривалу історію у психологічній науці та супроводжується широким розмаїттям теоретичних позицій, що стосуються як природи феномена, так і його структури й функцій. Аналіз сукупності наукових підходів зарубіжних та українських дослідників дозволяє глибше осягнути сутність самооцінки, виокремити її основні компоненти, види та чинники формування, що становить необхідну теоретичну базу для подальшого розгляду ролі самооцінки у психологічному функціонуванні особистості.

У зарубіжній психологічній традиції першим, хто запровадив поняття «самооцінка» та «образ самого себе» у структуру особистості, був В. Джеймс. У праці «Психологія» [30] він обґрунтував власну теорію особистості, що суттєво вплинула на подальший розвиток уявлень про структуру «Я». Дослідник установив, що людина, яка зазнала кількох невдач поспіль, втрачає впевненість у собі та відступає навіть тоді, коли обставини не перевищують її можливостей, і відбувається подібне саме через низьку самооцінку. Вчений виокремив два різновиди самооцінки – самовдоволення та невдоволення собою та водночас звернув увагу на «самолюбство», яке відніс не до різновиду самооцінки, а до різновиду вчинків, оскільки воно є переважно дією, а не почуттям. В. Джеймс також розділяв особистісне «Я» на дві складові: Я-свідоме (досвід) та Я як об'єкт (зміст досвіду), розглядаючи самооцінку саме у просторі відносин між цими складовими [30].

Погляди В. Джеймса набули подальшого розвитку у працях представників гуманістичної психології А. Адлера, К. Роджерса, Е. Фромма, Е. Еріксона. К. Роджерс у роботі «Про становлення особистості. Погляд терапевта на психотерапію» [66] дійшов висновку, що внутрішня сутність людини знаходить вираження саме через самооцінку, яка відображає справжнє «Я» особистості. За спостереженнями дослідника, самооцінка визначає напрям діяльності людини з раннього дитинства, впливаючи на вибір кола спілкування та майбутньої професії. К. Роджерс вважав, що самооцінка є структурним компонентом Я-концепції особистості та відіграє важливу роль у її формуванні, виступаючи одним із основних елементів самореалізації людини, а формування Я-концепції відбувається у процесі соціалізації через взаємодію зі значущими іншими – батьками, друзями, ровесниками [66].

Е. Фромм у праці «Людина сама за себе. Дослідження психології етики» [58] аналізував суперечливість людського існування: людина є самотньою настільки, наскільки усвідомлює власну унікальність, проте не здатна жити відокремлено від інших. Справжнє щастя вона переживає тоді, коли відчуває солідарність із ближніми та зв'язок із минулими й наступними поколіннями, а розум спонукає до розвитку та створення власного світу, в якому прагне існувати гармонійно. А. Елліс у праці «Гуманістична психотерапія. Раціонально-емоційний підхід» [57] запропонував оригінальний погляд на проблему самоцінності: оцінка людиною себе має виходити із самого факту існування, а найдоцільнішим критерієм значущості є життя як норма, тож особа може обґрунтовано вирішити, що вона гідна не через досягнутий успіх чи отримане схвалення, а через сам факт буття .

Г. Олпорт [52] визначав самооцінку людини як суб'єктивну оцінку власної цінності, що відображається у ставленні до самого себе та своїх можливостей, а також наполягав на тому, що самооцінка є одним із основних елементів самосвідомості та відіграє важливу роль у формуванні й розвитку особистості. Згідно з думкою дослідника, людина має внутрішню потребу у відчутті поваги до себе та у визнанні своїх досягнень, задовольнити яку

можливо через позитивну самооцінку. За Р. Бернсом, Я-концепція становить сукупність усіх уявлень індивіда про себе разом з їх оцінкою, а самооцінка є невід'ємним оцінним компонентом такої сукупності [54].

У сучасних зарубіжних дослідженнях Р. Купер та С. Радески визначають самооцінку як внутрішню оцінку власного «Я» та здатність самостійно розв'язувати проблеми й справлятися з життєвими труднощами, як складову Я-концепції, особистісне утворення, що безпосередньо бере участь у регуляції поведінки і діяльності людини, як емоційно-оцінний елемент, автономну характеристику та центральний компонент особистості, що відображає якісну своєрідність її внутрішнього світу [62].

Узагальнення поглядів зарубіжних науковців (Р. Бернс, В. Джеймс, К. Роджерс, Г. Олпорт) дає підстави констатувати, що самооцінці відводять роль емоційно-ціннісної структури, прирівнюючи її до самоставлення, розглядаючи водночас як засіб і умову формування Я-концепції та як авторизований механізм, що забезпечує ієрархію людських знань про себе.

Трактування поняття самооцінки в українській психологічній літературі представлене кількома змістовними позиціями. Відповідно до сучасних уявлень, самооцінка являє собою специфічну форму саморегуляції і містить три складові: самопізнання, емоційну оцінку ставлення до самого себе та саморегуляцію. М. Волобуєв характеризує самооцінку як автономну рису особистості, що формується за її активної участі та відображає неповторність внутрішнього світу людини. Самооцінка нерозривно пов'язана з потребою у самостверженні та самоповазі й виражає співвідношення між реальними досягненнями людини та рівнем її домагань. До провідних функцій самооцінки дослідник відносить регуляторну, яка забезпечує свідому саморегуляцію поведінки в умовах, що потребують цілеспрямованих зусиль, та захисну, що сприяє збереженню стабільності особистості у суспільстві [7, с. 28].

Н. Видолоб розглядає самооцінку як відображення норм і цінностей, що панують у суспільстві на певному етапі його розвитку, та водночас тих, які становлять внутрішній духовний світ конкретної особистості [4, с. 21].

О. Наконечна, Д. Рудень та Р. Сопівник наголошують, що успішне входження особистості в соціум, оволодіння соціальним досвідом та самореалізація значною мірою залежать від адекватності оцінки себе, своїх можливостей і задатків, а здатність пізнати себе, оцінити та реалізувати належить до найважливіших завдань людини [31, с. 172].

У. Михайлишин за результатами узагальнення наукових розвідок визначає самооцінку водночас як компонент Я-концепції та як самостійне новоутворення особистості – здатність оцінювати себе, власні можливості та якості [21, с. 125]. Н. Дмитрюк та Н. Кордунова додатково зазначають, що ставлення до себе є одним із найвагоміших чинників формування особистості, а адекватне самоставлення виступає запорукою успішного функціонування людини як суб'єкта суспільних відносин [10, с. 130].

І. Бех розглядає самооцінку у межах ширшого поняття «Я», яке виражає єдність і цілісність особистості з її внутрішнього боку – як вона бачить і уявляє саму себе, – а також як один із компонентів особистості, що відображає ставлення індивіда до власної індивідуальності, інтересів, схильностей і ціннісних орієнтацій [3, с. 11]. За І. Бехом, самооцінка складається з трьох основних компонентів: когнітивного, який містить уявлення про себе, свої здібності та досягнення; емоційного, що охоплює емоційні реакції на успіхи й невдачі; та поведінкового, який виявляється у змінах поведінки і діяльності на основі самооцінки.

Виходячи з різноманіття наведених визначень, вагомого значення набуває класифікація самооцінки. Ю. Ліпковська виокремлює два основні види самооцінки [18, с. 64]:

1. Перший із них – адекватна самооцінка, за якої особистість правильно співвідносить власні можливості і досягнення, критично ставиться до себе, прагне реально оцінювати невдачі та успіхи і ставить перед собою досяжні цілі.

2. Другий – неадекватна самооцінка, що поділяється на завищену та занижену, за якої виникає спотворене уявлення про себе, ідеалізований образ власної особистості та своєї цінності для оточення.

Подібну позицію представляє Н. Видолоб, яка наголошує, що неадекватна самооцінка – надмірно завищена або занижена – породжує спотворене уявлення про себе та нераціональне використання наявних можливостей [4, с. 21]. Розширюючи класифікацію, С. Максименко пропонує розрізняти самооцінку за рівнем (висока як аналог неадекватної завищеної, середня як адекватна, низька як занижене самоставлення) та за стабільністю (стабільна, характерна для впевнених у собі людей, і плаваюча – нестійка, мінлива, залежна від думки інших осіб, власних успіхів та невдач) [21, с. 33].

Окремим важливим аспектом аналізу постає взаємозв'язок самооцінки та рівня домагань. О. Наконечна наголошує, що самооцінка завжди пов'язана з рівнем домагань, а розходження між ними спричиняє підвищену тривожність, агресивність, фрустрацію й може провокувати психосоматичні захворювання [31, с. 173]. Ю. Козерук досліджувала вплив самооцінки на особистість за ставленням до діяльності та виокремила низку напрямів такого впливу: самооцінка позначається на виборі власних цілей людини, визначає характерні для неї емоційні й мотиваційні стани, а також обумовлює характер оцінки та ставлення до досягнутих нею цілей [13, с. 164].

Суттєвим для розуміння самооцінки є питання чинників її формування. І. Мостова та К. Кушніренко підкреслюють, що самооцінка не є постійною величиною: вона змінюється залежно від обставин, а засвоєння нових оцінок здатне переглянути значення засвоєних раніше. Дослідниці виокремлюють три моменти, суттєві для розуміння самооцінки. По-перше, важливу роль у формуванні самооцінки відіграє зіставлення образу реального «Я» з образом ідеального «Я», тобто з уявленням про те, якою людиною хотіла б бути. По-друге, на формування самооцінки впливає інтеріоризація соціальних реакцій: особа схильна оцінювати себе так, як, на її думку, оцінюють її інші. По-третє, людина оцінює успішність власних дій і проявів крізь призму своєї ідентичності [28, с. 108]. На становлення самооцінки впливають також гендерні та вікові особливості особистості.

Наукові дослідження засвідчують, що характер самооцінки суттєво впливає на соціально-психологічну адаптацію особистості. Н. Пасічник та Ю. Сидоренко виявили зв'язок між рівнем самооцінки та чинниками соціально-психологічної адаптованості: особи із заниженою самооцінкою складно пристосовуються до нових умов, надмірно критично ставляться до себе та оточення, зосереджуються на помилках, відчувають невпевненість у власних силах та перебувають у стані очікування зовнішнього контролю. Водночас особи з адекватною самооцінкою реалістично оцінюють власні здібності, переваги й недоліки, здатні ставити перед собою складні завдання, приймати рішення з певним ступенем ризику, готові нести за них відповідальність, а невдачі не викликають у них надмірних негативних переживань [32, с. 182].

С. Пухно серед причин заниження самооцінки у сучасному освітньому середовищі називає невідповідність соціального статусу та фінансового забезпечення, а також негативні оцінки з боку оточення, при цьому особи із завищеною самооцінкою можуть ставати провокаторами конфліктів, тоді як особи із заниженою – опинятися у ролі жертви, що створює труднощі як під час навчального процесу, так і після його завершення [36, с. 38].

Отже, проведений аналіз зарубіжних та українських підходів свідчить, що самооцінка є складним багатокомпонентним психологічним утворенням, яке поєднує когнітивну, емоційну та поведінкову складові, виконує регуляторну й захисну функції та характеризується певним рівнем і ступенем стабільності. Вона виступає одночасно структурним елементом Я-концепції та самостійним новоутворенням особистості, що забезпечує ієрархію знань людини про себе. Формування самооцінки визначається взаємодією внутрішніх чинників, зокрема зіставлення реального та ідеального «Я», і зовнішніх впливів – оцінок значущих інших, соціокультурного середовища, гендерних і вікових особливостей. Адекватність самооцінки безпосередньо пов'язана з успішністю соціально-психологічної адаптації, тоді як неадекватна самооцінка у її завищеному чи заниженому варіантах створює підґрунтя для розвитку особистісних і поведінкових труднощів.

## **1.2. Поняття, механізми формування та психологічні наслідки інтернет-залежності у старшокласників**

Стрімке поширення цифрових технологій у повсякденному житті сучасної молоді актуалізує проблему інтернет-залежності як одного з викликів для психологічної науки та практики. Інтернет-середовище стало невід'ємним складником соціальної, навчальної та комунікативної сфер життя старшокласників, водночас створюючи умови для формування поведінкових адикцій із деструктивними наслідками для особистісного розвитку. Розкриття психологічної сутності інтернет-залежності, чинників її виникнення та психологічних наслідків для учнів старшого шкільного віку є необхідною теоретичною основою для цього дослідження.

Особливо актуальним зазначений феномен постає у середовищі старшокласників, оскільки ранній юнацький вік належить до критичного періоду психічного розвитку людини та є найбільш чутливим щодо формування адиктивної поведінки, зокрема й інтернет-залежності [48, с. 5]. Осмислення сутності інтернет-залежності, чинників та механізмів її формування, а також психологічних наслідків для старшокласників становить необхідну теоретичну основу для організації подальшого емпіричного дослідження.

У психологічній науці поняття «залежність» тлумачиться як стан, за якого індивід втрачає здатність контролювати власну поведінку щодо певного об'єкта або діяльності, попри усвідомлення негативних наслідків. Термін «адиктивна поведінка» (від англ. addiction – хибна звичка, пристрасть) запровадив В. Міллер у 1984 році для опису надмірного вживання різноманітних речовин, що змінюють психічний стан людини, ще до формування фізичної залежності від них [5; 37]. Така форма поведінки може набувати настільки значного масштабу, що починає визначати життя людини, внаслідок чого вона стає безпорадною перед своєю пристрастю [48, с. 2].

У. Михайлишин визначає адиктивну поведінку як поведінку людини, для якої притаманне прагнення до відходу від реальності через штучну зміну власного психічного стану завдяки прийому різноманітних хімічних речовин чи

постійній фіксації уваги на певних видах діяльності з метою розвитку та підтримання інтенсивних емоцій. Дослідник наголошує, що адиктивна поведінка формується залежно від індивідуальних особливостей особистості, її способу життя та оточення, а завданням сучасних досліджень проблеми є з'ясування найбільш поширених чинників, здатних призвести до залежностей [26, с. 144].

В. Свідовська розглядає адиктивну поведінку як таку, що передуює виникненню залежності та може характеризуватися наявністю компульсії, а отже вважається стадією розвитку фізичної або психологічної залежності [40, с. 109]. Автор підкреслює, що формування залежності відбувається внаслідок складної взаємодії генетичних, біохімічних, соціальних та індивідуально-психологічних факторів. О. Запорожченко зазначає, що окремі компоненти адиктивної поведінки властиві кожній людині, а патологічна залежність виникає за умови, коли прагнення відсторонитися від реальності стає домінуючим у свідомості, перетворюючись на центральну ідею. Замість розв'язання проблеми людина обирає поведінку, спрямовану на досягнення комфортнішого психологічного стану в поточний момент, відкладаючи подолання труднощів на майбутнє, а сам процес формування залежності розпочинається з психологічної фіксації на стимулі, що викликає інтенсивне емоційне переживання [11].

Н. Берегова, Т. Мостова та О. Романенко зазначають, що найпоширеніший підхід до класифікації залежностей ґрунтується на розподілі за об'єктом на дві великі групи: хімічні та не хімічні [2; 37; 29]. Хімічні залежності пов'язані із вживанням психоактивних речовин та призводять до формування фізичної залежності, тоді як не хімічні (поведінкові) залежності мають іншу природу та містять кілька підгруп: адикції відносин, віртуальні адикції, адикції досягнень, адикції значущості та ідеологічні адикції. Віртуальні адикції, до яких належить інтернет-залежність, об'єднують ТВ-адикцію, залежність від соціальних мереж, кіберсексуальну залежність та низку інших форм [2].

О. Романенко наголошує на залежності конкретних форм адиктивних проявів від наявності та поширеності відповідних стимулів у сучасному середовищі, а особливої актуальності набуває проблема інтернет-адикції, яка, попри відсутність безпосередніх фізіологічних ушкоджень, має пролонгований деструктивний вплив на психологічне функціонування користувачів, особливо підлітків та юнацтва [37]. У західній науковій літературі феномен отримав назву Internet Addiction Disorder (IAD) – інтернет-адиктивний розлад [45, с. 121].

*Під інтернет-залежністю розуміють* види не хімічної адикції з ознаками психічно-поведінкового відхилення, що виявляється у нав'язливому, компульсивному бажанні постійно перебувати в режимі онлайн, оновлювати стрічку новин, перевіряти повідомлення та реагувати на активність інших користувачів, а неможливість перебувати в режимі онлайн призводить до негативних змін емоційного фону та порушень у когнітивній, поведінковій і афективній сферах [33, с. 95].

Термін «інтернет-залежність» уперше вжив І. Голдберг у 1995 році, описуючи феномен відмови людини від сімейних зобов'язань заради проведення часу в інтернеті, та характеризував його як дезадаптивну модель користування, що призводить до клінічно значущого порушення або дистресу. К. Янг розпочала дослідження зазначеного феномену у 1994 році, а розгорнуто описала його в 1998 році, зазначивши, що інтернет-залежність має схожі характеристики з іншими розладами імпульсного контролю, зокрема патологічним гемблінгом, і може спричиняти помірні або серйозні проблеми в реальному житті через нездатність контролювати використання інтернету [12, с. 190].

О. Мехем пропонує розгорнуту типологію інтернет-залежності, що охоплює онлайн-гемблінг (залежність від онлайн-ігор), онлайн-лудоманію (захоплення азартними іграми у віртуальному казино), кіберкомунікативну залежність (спілкування у блогах, участь у телеконференціях), нав'язливий веб-

серфінг, потяг до сайтів агресивної спрямованості, пристрасть до роботи з комп'ютером, гаджет-адикцію та низку інших форм [63].

В. Виноградова та Є. Пузирьов визначають основні типи інтернет-залежності: постійний веб-серфінг, пристрасть до віртуального спілкування, надмірне захоплення комп'ютерними іграми, реалізація фінансових потреб через азартні ігри та нав'язливі покупки в інтернет-магазинах [5, с. 72–74].

В. Кротенко та О. Міщенко відзначають еволюцію поняттєвого апарату: патологічне бажання пов'язане не з доступом до інтернету як таким, а з прагненням відмежуватися від реальності через занурення у віртуальний світ, тож інтернет слід вважати не агентом залежності, а інструментом для задоволення патологічного потягу, тоді як агентом залежної поведінки виступає віртуальна реальність – цифровий світ, у якому можна бути будь-ким без необхідності відповідати обраним критеріям у реальному житті [15, с. 11].

Формування інтернет-залежності у старшокласників являє собою складний процес, що відбувається під впливом біологічних, психологічних, соціальних та технологічних чинників. І. Толкунова та О. Гринь наголошують, що адиктивна поведінка формується внаслідок складної взаємодії спадкових, біохімічних, соціальних та індивідуально-психологічних факторів, до яких належать умови фізичного й соціального середовища, спадково-біологічні та психофізіологічні передумови, а також внутрішньоособистісні механізми залежної поведінки [45, с. 120]. Д. Сізов та М. Саврасов систематизують фактори розвитку адиктивної поведінки за чотирма групами: дефіцит морального розвитку особистості, деструктивне мікросоціальне оточення, біологічні predisposиції та індивідуальні психологічні особливості [42, с. 166].

У формуванні будь-якої залежності, зокрема й інтернет-залежності, провідну роль відіграє система винагороди мозку, центральним елементом якої виступає мезолімбичний дофамінергічний шлях. Отримання позитивного зворотного зв'язку в інтернеті або знаходження нової інформації стимулює викид нейромедіатора дофаміну у прилеглому ядрі (*nucleus accumbens*), що викликає відчуття задоволення та мотивує до повторення дії, формуючи цикл

підкріплення. Тривале зловживання призводить до десенсибілізації дофамінових рецепторів, внаслідок чого користувач змушений проводити дедалі більше часу онлайн для досягнення попереднього рівня задоволення, тобто розвивається толерантність. Спостерігається гіперактивація ділянок мозку, пов'язаних із винагородою, та гіпоактивація префронтальної кори, що відповідає за прийняття рішень, планування, самоконтроль і гальмування імпульсивної поведінки, чим пояснюються труднощі контролю часу перебування в мережі навіть при усвідомленні негативних наслідків [48, с. 4].

Н. Берегова виокремлює індивідуально-біологічні особливості, що впливають на виникнення залежностей у підлітків і старшокласників: спадкову схильність до психічних захворювань, важкі соматичні захворювання в ранньому віці, органічні ураження мозку, психологічний інфантилізм, а також особливості нервово-психічної організації, зокрема низьку стійкість до емоційних навантажень, підвищену тривожність та імпульсивність [2, с. 19].

Індивідуально-психологічні чинники посідають провідне місце в структурі детермінант інтернет-залежності. Н. Малєєва описує індивідуальні особливості осіб, схильних до мережевої залежності: невпевненість у собі при встановленні нових соціальних контактів, інтровертованість, схильність до агресивного спілкування, тривожність, низька самооцінка, чутливість та настороженість, а внутрішнім чинником виступає сприйняття віртуального простору як середовища довіри [23, с. 67].

Н. Левченко, Н. Коляда та О. Кравченко характеризують специфічні особистісні риси осіб, схильних до інтернет-залежності: емоційну нестабільність, занижену самооцінку, підвищену залежність від зовнішнього схвалення, надмірну поступливість та схильність допомагати іншим навіть на шкоду собі [17, с. 89–91]. А. Мудрик до характеристик адиктивної особистості відносить низьку толерантність до повсякденних стресорів при високій стійкості до екстремальних ситуацій, латентний комплекс неповноцінності, поверхневу комунікабельність у поєднанні з уникненням глибоких емоційних зв'язків, поведінкову ригідність і тривожність [30].

У контексті інтернет-залежності старшокласників значущу роль відіграє прагнення до втечі від реальності у формах «втечі в контакти чи самотність» через віртуальне спілкування та «втечі у фантазії» через конструювання ідеалізованого віртуального образу себе [11].

Соціально-психологічні чинники відіграють визначальну роль у формуванні інтернет-залежності, оскільки безпосередньо пов'язані з базовими потребами особистості у спілкуванні та соціальній підтримці. В. Лютий та Н. Бозовчук наголошують, що засоби масової інформації сприяють віддаленню людини від реальності, пропонуючи індустрію віртуальних вражень та стандартизовані моделі мислення й поведінки замість живих міжособистісних взаємин [19].

В умовах воєнного часу ризик формування адиктивної поведінки у старшокласників посилюється через поєднання високого навчального навантаження з емоційною нестабільністю, особливо у випадках дефіциту підтримки з боку сім'ї. Л. Пріснякова підкреслює, що поширення залежності від онлайн-простору в період суспільних криз набуває особливої актуальності, а за умов воєнних подій інтернет-середовище може сприяти надмірному зануренню у віртуальний простір і поступовому послабленню реальних соціальних зв'язків [34]. Особи, які зазнають труднощів у реальному спілкуванні, часто використовують віртуальну взаємодію як спосіб компенсації дефіциту живих соціальних контактів, а соціальна тривожність, страх негативної оцінки та невпевненість у міжособистісній взаємодії сприяють зверненню до інтернету, де комунікація відбувається в більш контрольованому форматі [23, с. 63].

Батьківські моделі поведінки відіграють суттєву роль у формуванні адиктивних механізмів: засвоюються не лише біологічні особливості, а й способи реагування на труднощі та взаємодії з оточенням, а результати емпіричних досліджень J. Xu, L. Shen, C. Yan та K. Chemnad, M. Aziz підтверджують прямий зв'язок між характером взаємин у сім'ї та ризиком розвитку інтернет-залежності в підлітковому віці [70; 55].

Технологічні чинники є специфічними саме для інтернет-залежності та суттєво відрізняють її від інших форм адиктивної поведінки. Сучасні платформи спроектовані так, щоб максимально утримувати увагу користувача та збільшувати тривалість перебування онлайн, а алгоритми персоналізації постійно аналізують поведінку людини – її реакції, тривалість перегляду, коментарі – після чого формують інформаційну стрічку, що відповідає індивідуальним інтересам і стимулює подальше залучення [8, с. 44]. Поведінкову залежність підсилюють і технічні механізми платформ: ефект нескінченної стрічки, push-сповіщення, автовідтворення відео та автоматичний перехід до наступного матеріалу зменшують потребу у свідомому виборі та закріплюють деструктивні поведінкові патерни [48, с. 130].

Механізми формування інтернет-залежності реалізуються через взаємодію описаних чинників та специфічні психологічні процеси. Механізм позитивного підкріплення полягає в тому, що користувач отримує приємні відчуття від соціального схвалення, що закріплює поведінку публікування контенту та перевірки реакцій. Механізм негативного підкріплення реалізується через зниження тривоги, нудьги або дискомфорту під час використання інтернету: як стверджують О. Гречановська, О. Мегем та Л. Потапюк, користувачі звертаються до онлайн-простору, коли прагнуть не думати про проблеми, а онлайн-середовище допомагає уникати тривожних думок [9, с. 60].

Психологічні наслідки інтернет-залежності у старшокласників охоплюють широкий спектр негативних проявів у когнітивній, емоційній, особистісній та соціальній сферах функціонування. Когнітивні наслідки виявляються у порушенні основних пізнавальних процесів: тривале використання онлайн-простору пов'язане зі зниженням здатності до тривалої концентрації уваги, труднощами утримання фокуса на одному завданні та формуванням поверхневого способу обробки інформації, що негативно позначається на аналітичному та критичному мисленні [48, с. 3–5]. Феномен «цифрової амнезії» проявляється в тому, що користувачі покладаються на інтернет як на зовнішню пам'ять, зберігаючи інформацію в закладках,

збережених дописах, що призводить до зниження здатності запам'ятовувати інформацію природним чином, а переконаність у легкій доступності інформації послаблює навички глибокого опрацювання матеріалу та критичного мислення [60, с. 544].

Емоційна сфера зазнає істотних змін під впливом надмірного використання інтернету. Дослідження підтверджують наявність статистично значущого зв'язку між інтенсивністю онлайн-активності та підвищеним рівнем тривожності [9, с. 63]. Дослідження Y. Kim та співавторів, проведене за участю 4854 учасників, показало, що інтернет- та смартфон-залежність пов'язана з підвищеним ризиком розвитку депресивних і тривожних симптомів: ризик депресії був вищим на 20,7% у групі з інтернет-залежністю та на 33,7% у групі зі смартфон-залежністю порівняно з учасниками без залежності, а ризик тривожності зростав на 26,4% та 40,2% відповідно [61].

Особистісні наслідки інтернет-залежності виявляються у викривленні самосприйняття, нестабільності самооцінки та кризі ідентичності. Наслідки адиктивної поведінки для особистісного розвитку, що охоплюють зниження мотивації досягнення, несформованість здатності прогнозувати наслідки власних дій, низький рівень розвитку самосвідомості та відсутність рефлексивних умінь, слабкий самоконтроль, зовнішній локус контролю, занижену самооцінку, емоційну нестійкість та тенденцію уникати реальності в стресових умовах. А. Макаренко розглядає залежну поведінку як неспроможність застосовувати механізми подолання труднощів у стресових умовах: для осіб з неконструктивними копінг-стратегіями складні ситуації сприймаються як нерозв'язні, і втеча у фантазії або формування адикції дозволяє, якщо не змінити ситуацію, то захистити власне «Я» [20, с. 18].

Соціальні наслідки інтернет-залежності виявляються у погіршенні реальних соціальних зв'язків попри зростання віртуальних контактів. У міру розвитку залежності відбувається руйнування традиційних соціальних зв'язків: кількість безпосередніх контактів з іншими людьми зменшується, тоді як зростає частка формального та анонімного спілкування за допомогою

електронних технологій, що призводить до поступової втрати навичок повноцінного живого спілкування [22, с. 16]. Віртуальне спілкування, попри видиму легкість та доступність, не здатне повністю задовольнити потребу в глибоких емоційних зв'язках, емпатії та психологічній близькості, тож користувачі можуть мати сотні віртуальних знайомих, але відчувати глибоку самотність через відсутність справжньої близькості.

Функціональні наслідки інтернет-залежності проявляються у порушенні базових життєвих функцій та режиму. Інтернет-простір і смартфони відтягують момент засипання, скорочують загальну тривалість сну, оскільки користувачі не помічають часу, проведеного з пристроями після того, як лягли спати [42]. Дослідження Almondes K. та ін. доводять, що хронічна депривація сну, спричинена нічним використанням цифрових пристроїв, призводить до каскаду негативних наслідків, серед яких зниження когнітивних функцій, погіршення емоційної регуляції, підвищення ризику соматичних захворювань [53]. Водночас О. Федорців та А. Черноmidз описують синдром відміни, що проявляється у відчутті дратівливості, апатії, дискомфорту чи паніки при відсутності можливості користуватися інтернетом, боязні втрати телефону чи зв'язку [48, с. 5].

Отже, інтернет-залежність є формою поведінкової адикції, що характеризується патологічною прив'язаністю до онлайн-простору, втратою контролю над часом користування та деструктивним впливом на повсякденне функціонування особистості. Виникнення такої залежності у старшокласників обумовлене складною взаємодією біологічних, індивідуально-психологічних, соціально-психологічних та технологічних чинників, серед яких особливу роль відіграють особистісні особливості підлітка, умови сімейного виховання, соціальне середовище та специфіка сучасних цифрових платформ. Психологічні наслідки інтернет-залежності охоплюють порушення у когнітивній, емоційній, особистісній, соціальній та функціональній сферах, що підкреслює багатовимірність проблеми та необхідність детального розгляду

специфічних механізмів її формування у взаємозв'язку з характеристиками особистості старшокласника.

### **1.3. Самооцінка як чинник впливу на формування інтернет-залежності у старшокласників**

Старший шкільний вік, охоплюючи період ранньої юності, відзначається інтенсивними процесами становлення особистості, формування самосвідомості та побудови системи ціннісно-сміслових орієнтацій. Самооцінка у цей період набуває особливої значущості, оскільки виступає одночасно результатом психічного розвитку та потужним регулятором поведінки молодої людини у різних сферах життя, зокрема у сфері освоєння цифрового простору, неадекватна самооцінка створює підґрунтя для розвитку адиктивної поведінки в онлайн-середовищі.

Старший шкільний вік, який у віковій психології також позначають як період ранньої юності та охоплюють межами від 15 до 17 років, постає одним із найбільш динамічних етапів становлення особистості. Учні переживають значні фізичні та психологічні зміни, розвивають власну особистість, формують систему цінностей та інтересів, навчаються приймати важливі життєві рішення й готуються до вступу до вищих навчальних закладів, тому у цей період самооцінка учня відіграє особливу роль, суттєво впливаючи на формування світогляду, слугуючи підґрунтям для особистісного зростання, розвитку та досягнення професійного успіху [49, с. 44].

Перехід від залежного дитинства до незалежного і відповідального дорослого життя позначається на всіх аспектах життя особистості, що спричиняє внутрішні та зовнішні суперечності у процесі формування ідентичності й Я-концепції, а тому ключовим у теоретичному аналізі раннього юнацького віку виступає питання самовизначення.

Ранній юнацький вік водночас характеризується недостатньою впевненістю у власних можливостях та правильності прийнятих рішень, що робить повернення до попередніх виборів і пошук інформації для побудови

альтернативних варіантів актуальною необхідністю для осіб юнацького віку [47].

І. Бех доповнює розуміння самооцінки у старшому шкільному віці через запровадження поняття духовної самооцінки, при цьому розмежовуючи духовну самоцінність та духовну самооцінку: перша утримує якісні характеристики духовної структури особистості, тоді як друга фіксує кількісні показники духовності [3, с. 205]. Підростаюча особистість, за переконанням дослідника, набуває готовності до творення власного духовного «Я» та прагне до подальшого його вдосконалення в міру набуття ним стійкості [3, с. 11].

Водночас І. Бех звертає увагу на виховний аспект самооцінки у груповому середовищі: у кожному класі є учень, що випереджає інших в певних видах діяльності, стаючи переможцем навчальних олімпіад, спортивних змагань або художніх конкурсів, і значущим виявляється те, як ровесники реагують на такі досягнення, оскільки почуття заздрості, егоїзму й відсутність цінності іншої людини здатні деформувати об'єктивну самооцінку членів групи [3, с. 93].

Важливим чинником становлення самооцінки у старшому шкільному віці постає ставлення значущих дорослих. Згідно з дослідженням І. Кудряшової та Н. Дмитрієвої, позитивне ставлення батьків та вчителів може суттєво підвищити самооцінку старшокласників, тоді як критика й негативне ставлення здатні призвести до її зниження [16, с. 22-24]. Взаємодія з ровесниками також визначає рівень самооцінки: за даними І. Саган, соціальна підтримка з боку однолітків сприяє підтриманню високого рівня самооцінки у старшому шкільному віці [39, с. 102]. Окремим значущим чинником виступає самовизначення: О. Мельник установила, що старшокласники з чітким уявленням про власні цілі та життєву місію демонструють вищий рівень самооцінки порівняно з однолітками, які не мають ясного плану щодо свого майбутнього [25, с. 82]. За емпіричними даними цих дослідників знижена або негативна самооцінка у старшому шкільному віці тісно пов'язана з низкою психологічних та поведінкових труднощів, учні з низькою самооцінкою

частіше стикаються з агресивною поведінкою з боку оточення та з порушеннями навчального процесу.

Окремої уваги заслуговує вплив цифрового середовища на формування самооцінки в юнацькому віці. Теоретичні та емпіричні дослідження Л. Матохнюк підтверджують негативний вплив цифрового середовища на самооцінку в ранньому юнацькому віці та їх психологічне благополуччя в інформаційному суспільстві. Серед основних проблем дослідниця називає невпевненість у власних силах, психологічне перевантаження, страх помилитися, занижену самооцінку, самотність та пошук нових форм самовираження [24].

Ю-Х. Чен [56] виявив, що в юнацькому віці учні демонструють вищу варіативність самооцінки порівняно з дорослими у відповідь на зворотний зв'язок у соціальних мережах, виявляють більшу чутливість до характеру відгуків (позитивних чи негативних), ніж дорослі, причому позитивний зворотний зв'язок справляє потужніший вплив на самооцінку незалежно від віку. Водночас схильність до соціального порівняння виступає посередником між характером відгуків та самооцінкою, а сприйняття автентичності пом'якшує негативні наслідки критичних коментарів.

Самооцінка старшокласників, як зазначає В. Козьохіна, є важливою складовою психологічного стану старшокласників та впливає на поведінку, стосунки з оточенням і самовизначення у житті [14]. М. Рійоно та Е. Сетійоріні [65] встановили значущий взаємозв'язок між самооцінкою та психічним здоров'ям підлітків. Дослідження на вибірці школярів показало: вищий рівень самооцінки корелює з кращими показниками психічного здоров'я. Автори наголошують на необхідності персонального підходу з боку шкіл та батьків для підвищення самооцінки як способу покращення психічного здоров'я учнів.

Водночас дослідження П. Валкенбург, А. Майєр, І. Бейєнс [68] продемонструвало індивідуальний характер впливу інтернету на самооцінку. Більшість респондентів шкільного віку (88%) не відчувають суттєвого впливу, водночас 4% переживають позитивний ефект, а 8% – негативний. Результати

підкреслюють необхідність врахування індивідуальних особливостей у дослідженнях інтернет-впливів.

Інтернет-середовище виступає для старшокласників з низькою самооцінкою особливим простором, у якому вони можуть компенсувати дефіцит самоствердження у реальному житті. Особливої уваги в межах проблематики нашого дослідження набуває положення про те, що сучасні юнаки здатні формувати хибне відчуття самоствердження, самореалізації та високої самооцінки, яке створюється через певну залежність від новітніх інформаційних технологій і соціальних мереж. Водночас комунікації молодих людей виступають важливими ресурсами, що відіграють значну роль в опануванні новітніми інформаційними технологіями, якісно новими формами спілкування та пошуком необхідного обсягу інформації [47].

Наведене положення має принципове значення для подальшого аналізу, оскільки саме через взаємозв'язок самооцінки з особливостями раннього юнацького віку – недостатньою впевненістю у власних можливостях, актуальністю самовизначення, чутливістю до оцінок ровесників і значущих дорослих – вибудовується психологічне підґрунтя для звернення старшокласника до інтернет-середовища як компенсаторного простору, у якому особистість намагається розв'язати проблеми самоствердження, долучення до референтної групи та регуляції емоційного стану.

Н. Малєєва виокремлює низьку самооцінку як один із провідних індивідуально-психологічних чинників мережевої залежності поряд із невпевненістю у собі при встановленні нових соціальних контактів, інтровертованістю, тривожністю та чутливістю. Внутрішнім чинником звернення до інтернету виступає сприйняття онлайн-простору як середовища довіри, де можна вільно почуватися, створювати бажане враження про себе, знайти близьку людину або когось, хто зрозуміє [23, с. 67]. Н. Левченко, Н. Коляда та О. Кравченко підкреслюють, що особи з нестабільною самооцінкою виявляють підвищену залежність від зовнішнього схвалення, що

робить їх особливо вразливими до механізмів інтернет-середовища, побудованих на системі лайків, коментарів і оцінок [17, с. 89–91].

Принциповим механізмом впливу інтернет-середовища на самооцінку старшокласника виступає соціальне порівняння. В онлайн-просторі користувачі часто порівнюють власне життя з життям інших, а перегляд профілів знайомих і незнайомих людей змушує сумніватися у власних досягненнях.

О. Романенкова, дослідниця у сфері клінічної психології, підкреслює зростаючу роль соціальних мереж у деформації самооцінки сучасних підлітків. Вони постійно порівнюють себе з іншими, шукаючи підтвердження власної значущості та відповідності соціальним стандартам. Дослідниця виокремлює специфічні фактори впливу соціальних мереж на самооцінку підлітків [38]:

1. Юнаки виявляють підвищену чутливість до думки оточення, прагнуть соціального схвалення та самоствердження. Не маючи сформованої критичної оцінки інформації, вони починають порівнювати себе з нереалістичними стандартами, представленими у соціальних мережах. Наслідком стає занижена самооцінка через відчуття власної «недостатності», почуття меншовартості та невдоволення життям.

2. Значна увага в юнацькому віці до того, як їх сприймає оточення, формує зовнішній локус контролю. Самооцінка починає базуватися не на особистих досягненнях чи внутрішніх переконаннях, а на реакціях та оцінках соціального оточення, що робить її нестабільною та залежною від зовнішніх чинників.

3. Особливо небезпечним є викривлення уявлення про власну зовнішність (дисморфофобія). Соціальні мережі наповнені відретушованими фотографіями, фільтрами та ідеалізованими образами. Постійне зіткнення з такими нереалістичними стандартами призводить до незадоволеності власним тілом, може спровокувати розвиток розладів харчової поведінки (анорексія, булімія), підвищує ризик дисморфофобії – надмірної стурбованості власною зовнішністю, що закономірно знижує самооцінку.

За спостереженнями О. Гречановської, О. Мегем та Л. Потапюк, після взаємодії з соціальними мережами у користувача виникає враження, що він робить щось недостатньо правильно, живе «несправжнім життям», з'являється бажання стати схожим на певних людей, чиї профілі переглядаються, і чим більше переглядається контент інших, тим менше подобається власне життя [9, с. 60]. Зазначений механізм створює замкнене коло: незадоволеність власним життям спонукає до ще більшого занурення в інтернет-середовище як компенсаторну діяльність, а подальше занурення поглиблює негативні переживання щодо себе.

Основним для розуміння зв'язку самооцінки та інтернет-залежності є механізм формування залежності самооцінки від зовнішнього схвалення. Активність у соціальних мережах часто виступає джерелом підтвердження особистісної значущості: позитивні емоції виникають у відповідь на лайки, коментарі та схвальні реакції, однак надмірна орієнтація на зовнішню оцінку поступово впливає на самооцінку і психологічне здоров'я [9, с. 65].

Якщо допис не отримав уваги або зазнав негативних відгуків, значно знижується настрій та впевненість у собі, Водночас позитивні реакції надовго покращують самооцінку, а користувачі починають сумніватися в собі та у власних здібностях, коли не бачать активності під своїми публікаціями. За таких умов відчуття власної цінності починає залежати від кількості реакцій, внаслідок чого формується екстернальний локус самооцінки, що характеризується нестабільністю та залежністю від зовнішніх факторів [9, с. 60].

Важливим психологічним механізмом у взаємозв'язку самооцінки та інтернет-залежності постає страх втрачених можливостей (FoMO – Fear of Missing Out), що проявляється у тривозі через уявлення, ніби значущі події відбуваються десь поза межами власного досвіду. Зарубіжні дослідники А. Przybylski, М. Kou, R. Cody та С. Wolniewicz розглядають FoMO як форму соціальної тривоги, пов'язану з переконанням, що інші отримують більше позитивного досвіду або соціальної взаємодії [64; 69]. Наявність широкого

доступу до цифрових технологій посилює таку тривогу, відволікає від реальних контактів та знижує якість безпосереднього міжособистісного спілкування, а у старшокласників із заниженою самооцінкою FoMO додатково погіршує самоствавлення, створюючи хронічне відчуття власної неповноцінності.

Особливого значення для розуміння зв'язку самооцінки та інтернет-залежності набуває феномен віртуальної ідентичності. В. Волинець зазначає, що формування віртуальної ідентичності найчастіше пов'язане з незадоволеністю людини власною реальною ідентичністю, а у цифровому просторі створення «ідеального образу Я» відбувається значно легше, ніж у реальному житті, оскільки користувач має доступ до готових візуальних, текстових та аудіальних інструментів самопрезентації [6, с. 33–35].

Подібна практика конструювання віртуальної ідентичності має суперечливі наслідки для самооцінки старшокласника: створюючи ідеалізований образ себе в онлайн-просторі, що може значно відрізнитися від реального життя, користувач витрачає постійні зусилля на його підтримку – ретушування фотографій, селективне висвітлення подій, приховування проблем, – що призводить до внутрішнього конфлікту та відчуження від справжнього «Я».

Отже, формування інтернет-залежності у старшокласників засвідчує тісний взаємозв'язок між рівнем та стабільністю самооцінки особистості й ступенем її залученості до інтернет-середовища. Низька та нестабільна самооцінка робить старшокласника особливо чутливим до механізмів, що лежать в основі функціонування цифрових платформ, – соціального порівняння, залежності від зовнішнього схвалення, конструювання ідеалізованої віртуальної ідентичності та страху втрачених можливостей. Інтернет-простір виступає компенсаторним середовищем, у якому старшокласник намагається розв'язати проблеми самоствердження та емоційної регуляції, проте внаслідок дії зазначених механізмів самооцінка зазнає подальшої деформації, що створює замкнене коло адиктивної поведінки та поглиблює психологічні труднощі учня.

## **Висновки до першого розділу**

У першому розділі кваліфікаційної роботи здійснено теоретичний аналіз проблеми впливу самооцінки на розвиток інтернет-залежності у старшокласників, що дало змогу узагальнити основні наукові підходи до досліджуваних феноменів:

Зарубіжні та українські підходи до вивчення самооцінки дають змогу визначити її як складне психологічне утворення, що поєднує когнітивну, емоційну й поведінкову складові, виконує регуляторну та захисну функції й тісно пов'язане з рівнем домагань особистості. Самооцінка виступає структурним елементом Я-концепції та водночас самостійним новоутворенням, формування якого зумовлене взаємодією внутрішніх чинників – зіставлення реального та ідеального «Я», особливостей ідентичності – і зовнішніх впливів, серед яких соціальні оцінки, вплив значущих інших та гендерно-вікові характеристики особистості. Адекватність самооцінки визначає успішність соціально-психологічної адаптації та стійкість до стресогенних впливів, тоді як неадекватна самооцінка створює підґрунтя для розвитку особистісних і поведінкових труднощів.

Інтернет-залежність визначається як форма поведінкової адикції з патологічною прив'язаністю до онлайн-простору, втратою контролю над часом користування та деструктивними наслідками для повсякденного функціонування особистості. Її формування у старшокласників постає результатом складної взаємодії біологічних, індивідуально-психологічних, соціально-психологічних та технологічних чинників. Психологічні наслідки інтернет-залежності охоплюють когнітивну, емоційну, особистісну, соціальну та функціональну сфери, що підкреслює багатовимірний характер досліджуваного феномена.

Самооцінка постає вагомим індивідуально-психологічним чинником формування інтернет-залежності у старшокласників, оскільки низька та нестабільна самооцінка посилює чутливість особистості до специфічних механізмів цифрового середовища – соціального порівняння, залежності від

зовнішнього схвалення, конструювання ідеалізованого віртуального образу «Я» та страху втрачених можливостей. Вікові психологічні особливості ранньої юності, серед яких недостатня впевненість у власних можливостях, актуальність самовизначення та підвищена чутливість до оцінок ровесників, створюють додаткові умови для звернення старшокласника до інтернет-простору як компенсаторного середовища. Встановлений взаємозв'язок між самооцінкою та інтернет-залежністю обумовлює необхідність емпіричного вивчення зазначених феноменів у межах другого та третього розділів роботи.

## **РОЗДІЛ 2. МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ВПЛИВУ САМООЦІНКИ НА РОЗВИТОК ІНТЕРНЕТ-ЗАЛЕЖНОСТІ У СТАРШОКЛАСНИКІВ**

### **2.1. Організація, етапи та методики дослідження**

Емпіричне дослідження проведене з метою вивчення впливу самооцінки на розвиток інтернет-залежності у старшокласників. Для досягнення мети емпіричного дослідження було сформульовано такі завдання:

1. Визначити рівень глобальної самооцінки старшокласників.
2. Дослідити рівень інтернет-залежності та залежності від соціальних мереж у старшокласників.
3. Виявити рівень шкільної тривожності у респондентів та особливості її структури за окремими чинниками.
4. Проаналізувати взаємозв'язок між рівнем самооцінки, показниками інтернет-залежності, залежності від соціальних мереж та шкільною тривожністю старшокласників.

База та вибірка дослідження. Опитування проводилося онлайн засобами Google Forms на умовах анонімності та добровільності участі. У дослідженні взяли участь 50 учнів старших класів закладів загальної середньої освіти. За результатами збору соціально-демографічних даних вибірка має такі характеристики. За статевою ознакою: дівчат – 25 осіб (50%), хлопців – 25 осіб (50%). За класом навчання: учнів 10-х класів – 28 осіб (56%), учнів 11-х класів – 22 особи (44%).

Емпіричне дослідження проводилося у три етапи.

На підготовчому етапі було здійснено аналіз наукової літератури з проблеми впливу самооцінки на розвиток інтернет-залежності у старшокласників, обґрунтовано вибір діагностичного інструментарію, сформовано вибірку та організовано процедуру онлайн-опитування респондентів засобами Google Forms.

На діагностичному етапі проведено опитування 50 учнів старших класів за чотирма обраними методиками, зібрано та систематизовано первинні емпіричні дані.

На аналітичному етапі здійснено кількісну та якісну обробку отриманих результатів, проведено статистичний аналіз даних із застосуванням коефіцієнта кореляції, інтерпретовано отримані показники та сформульовано висновки щодо впливу самооцінки на розвиток інтернет-залежності у старшокласників.

Відповідно до мети та завдань емпіричного дослідження було обрано комплекс психодіагностичних методик, що дозволяють оцінити рівень самооцінки респондентів, ступінь вираженості інтернет-залежності та залежності від соціальних мереж, а також рівень шкільної тривожності як супутнього емоційного чинника:

1. Шкала самооцінки Розенберга (RSES).
2. Тест Інтернет-залежності К. Янг.
3. Шкала залежності від соціальних мереж (SNAS).
4. Тест шкільної тривожності Філіпса.

Обраний комплекс методик забезпечує всебічну діагностику основних змінних дослідження та створює методичне підґрунтя для перевірки гіпотези про вплив рівня самооцінки на формування адиктивної поведінки старшокласників в онлайн-середовищі

## **2.2. Шкала самооцінки Розенберга (RSES)**

Шкала самооцінки Розенберга (Rosenberg Self-Esteem Scale, RSES) розроблена американським соціальним психологом М. Розенбергом 1965 року та опублікована у праці «Society and the Adolescent Self-Image». Методика належить до найбільш широко застосовуваних інструментів психодіагностики самооцінки у світовій психологічній практиці; в українському науковому просторі використовується у редакції, представленій лабораторією Lurialab [1; 51] (Додаток А).

Мета застосування методики – визначення рівня глобальної самооцінки старшокласників як основної досліджуваної змінної.

Опитувальник застосовується у дослідженнях з вікової, педагогічної, соціальної та клінічної психології для діагностики самооцінки підлітків, юнаків і дорослих, а також у комплексних емпіричних розвідках, де самооцінка постає чинником формування поведінкових та особистісних особливостей. У роботі з учнями старшого шкільного віку методика виявляє високу прогностичну валідність щодо широкого кола психологічних і поведінкових характеристик.

Методика містить 10 тверджень, що оцінюються за 4-бальною шкалою від «повністю не погоджуюся» до «повністю погоджуюся». Твердження утворюють єдину шкалу глобальної самооцінки та поділяються на дві групи:

- прямі твердження (пункти 1, 3, 4, 6), що відображають позитивне самоставлення, відчуття власної гідності, визнання сильних сторін та задоволеність собою; бали додаються напряму;

- зворотні твердження (пункти 2, 5, 7, 8, 9, 10), що відображають невпевненість у собі, відчуття меншовартості, схильність розглядати себе як невдачу та потребу більшої самоповаги; перед підрахунком бали інвертуються.

Загальний показник самооцінки обчислюється як сума балів за всіма твердженнями та коливається в діапазоні від 10 до 40 балів. Інтерпретація отриманих результатів здійснюється за чотирма рівнями: 10–17 балів – дуже низький рівень самооцінки; 18–22 бали – низький рівень; 23–34 бали – середній рівень; 35–40 балів – високий рівень.

Застосування Шкали самооцінки Розенберга у нашому дослідженні дозволяє визначити рівень глобальної самооцінки старшокласників як основної досліджуваної змінної, з'ясувати розподіл респондентів за виокремленими рівнями та закласти підґрунтя для подальшого кореляційного аналізу взаємозв'язку самооцінки з показниками інтернет-залежності, залежності від соціальних мереж та шкільної тривожності, що відповідає логіці перевірки центральної гіпотези про вплив рівня самооцінки на формування адиктивної поведінки в онлайн-середовищі у старшому шкільному віці

### 2.3. Тест Інтернет-залежності К.Янг

Тест інтернет-залежності розроблений американською дослідницею К. Янг (Kimberly S. Young) як перший стандартизований інструмент діагностики проблемного використання інтернету. В межах цього дослідження застосована модифікація опитувальника, запропонована В. Уркаєвим та Б. Плєскачем для діагностики онлайн-ігор як специфічного прояву інтернет-залежності, що набуває особливої поширеності серед старшокласників [46; 43] (Додаток Б).

Мета застосування методики – визначення рівня інтернет-залежності у старшокласників на матеріалі діагностики проблемного захоплення онлайн-іграми.

Опитувальник застосовується у психологічних дослідженнях для виявлення ознак проблемної залученості особистості до онлайн-середовища, оцінки втрати контролю над часом і фінансовими витратами, пов'язаними з онлайн-активністю, а також для з'ясування ступеня впливу мережевої поведінки на повсякденне функціонування користувача. Методика придатна для роботи з підлітковою та юнацькою аудиторією.

Опитувальник містить 20 тверджень, що оцінюються за 5-бальною шкалою від «ніколи» до «постійно». Зміст тверджень охоплює основні поведінкові, когнітивні та емоційні прояви адиктивної поведінки в онлайн-середовищі:

- надмірний час, проведений у грі, та порушення планів щодо обмеження тривалості онлайн-активності;
- нехтування домашніми справами, навчанням та соціальними контактами заради продовження гри;
- передчуття чергової гри та нав'язливі думки про неї поза ігровим середовищем;
- емоційні реакції роздратування, депресії, пригніченості у разі обмеження доступу до гри;

- приховування реального обсягу часових та фінансових витрат на гру від оточення;
- порушення режиму сну та зниження продуктивності навчання внаслідок захопленості грою.

Загальний показник інтернет-залежності обчислюється як сума балів за всіма твердженнями. Інтерпретація отриманих результатів здійснюється за чотирма рівнями вираженості: 0–20 балів – низький рівень (відсутні ознаки проблемного використання); 21–40 балів – помірний рівень (наявні окремі ознаки надмірного захоплення); 41–60 балів – високий рівень (виражене захоплення з впливом на повсякденне функціонування); 61–80 балів – дуже високий рівень (високий ризик формування залежності).

Застосування Тесту інтернет-залежності К. Янг у нашому дослідженні дозволяє кількісно оцінити вираженість проблемного використання онлайн-середовища у старшокласників, виявити частку респондентів, які демонструють ознаки сформованої або потенційної залежності, та зіставити отримані показники з рівнем самооцінки.

#### **2.4. Шкала залежності від соціальних мереж (SNAS)**

Шкала залежності від соціальних мереж (Social Networking Addiction Scale, SNAS) розроблена індійськими дослідниками М. Шахнавазом та У. Рехманом 2020 року як спеціалізований інструмент діагностики залежної поведінки, пов'язаної саме з користуванням соціальними мережами. Україномовна версія методики адаптована та психометрично перевірена П. Севостьяновим, С. Яновською, Р. Туренко та Д. Пивовар, що забезпечує її коректне застосування у вітчизняних емпіричних дослідженнях [41; 67] (Додаток В).

Мета застосування методики – визначення рівня залежності старшокласників від соціальних мереж та структури проявів адиктивної залученості за окремими шкалами.

Опитувальник застосовується у соціально-психологічних і клініко-психологічних дослідженнях для діагностики проблемного використання соцмереж, виявлення ознак втрати психологічної гнучкості у разі обмеження доступу до них, а також оцінки конфліктних і дезадаптивних наслідків мережевої залученості особистості. Методика придатна для роботи з підлітковою та юнацькою аудиторією, для якої соціальні мережі виступають провідним середовищем спілкування, самопрезентації та отримання соціального схвалення.

Опитувальник містить 11 тверджень, що оцінюються за 7-бальною шкалою згоди (від «абсолютно не згоден» до «повністю згоден»). Твердження об'єднано у три змістові шкали:

– шкала «Значущість соціальних мереж» (твердження 1–4) діагностує ступінь домінування соцмереж у когнітивній та поведінковій сфері, частоту автоматизованих звернень до них у значущі моменти дня та загальну психологічну значущість соцмереж у щоденному функціонуванні;

– шкала «Самопочуття за неможливості користування соціальними мережами» (твердження 5–8) діагностує емоційні реакції на обмеження доступу до соцмереж – смуток, дратівливість, розчарування, внутрішній неспокій – які виявляють втрату психологічної гнучкості та підсилення залежної потреби;

– шкала «Конфлікт через соціальні мережі» (твердження 9–11) діагностує проблемні наслідки мережевої залученості у взаємодії з оточенням і життєвим режимом: приховування часу, проведеного в соцмережах, неправдиві відповіді у відповідь на запитання інших, нехтування сном задля перебування в онлайн-середовищі.

Інтерпретація отриманих даних здійснюється як за окремими шкалами, так і за загальним інтегральним показником залежності від соціальних мереж. Сумарні діапазони за шкалою «Значущість» становлять 4–11 балів (низький рівень), 12–19 балів (середній рівень), 20–28 балів (високий рівень); за шкалою «Самопочуття за неможливості користування» – 4–11, 12–19 та 20–28 балів відповідно; за шкалою «Конфлікт» – 3–8 балів (низький), 9–14 балів (середній),

15–21 бал (високий). Загальний показник коливається в діапазоні від 11 до 77 балів і розподіляється за трьома рівнями: 11–32 бали – низький рівень залежності (нормативне використання); 33–54 бали – середній рівень (підвищена залученість і періодичні дезадаптивні прояви); 55–77 балів – високий рівень (виражена залежність із чіткими конфліктними наслідками).

Застосування Шкали залежності від соціальних мереж у нашому дослідженні дозволяє діагностувати специфічну для старшокласників форму інтернет-залежності, тісно пов'язану з потребами самопрезентації, соціального схвалення та порівняння з ровесниками, з'ясувати структуру адиктивних проявів за трьома компонентами (когнітивно-поведінковим, емоційним та конфліктним) і встановити взаємозв'язок отриманих показників з рівнем самооцінки учнів.

## **2.5. Тест шкільної тривожності Філіпса**

Тест шкільної тривожності розроблений американським психологом Б. Філіпсом як стандартизований інструмент діагностики тривожних переживань учнів у освітньому середовищі. У вітчизняній психодіагностичній практиці методика широко представлена у збірнику діагностичних методик М. Лемака та В. Петрите і застосовується у дослідженнях вікової та педагогічної психології, зокрема у роботах К. Тихої та Л. Пріснякової [35; 44] (Додаток Г).

Мета застосування методики у нашому дослідженні – визначення рівня та структури шкільної тривожності у старшокласників за окремими чинниками для з'ясування ролі тривожних переживань у формуванні залежності від онлайн-середовища.

Опитувальник застосовується у психодіагностичній практиці закладів загальної середньої освіти для виявлення тривожних учнів, з'ясування специфіки їх емоційних труднощів у різних аспектах шкільного життя, а також для побудови індивідуальних та групових програм психологічної підтримки. Методика дозволяє диференціювати тривожність як цілісний феномен на низку

конкретних чинників, які мають різну психологічну природу та потребують відмінних шляхів корекції.

Опитувальник містить 58 запитань, на які респондент дає відповідь у формі «так» або «ні». Підрахунок результатів здійснюється шляхом зіставлення відповідей з ключем та визначення кількості розбіжностей за кожною шкалою. Методика діагностує вісім чинників (синдромів) шкільної тривожності:

– шкала «Загальна тривожність у школі» діагностує загальний емоційний стан учня, пов'язаний з різними формами його залучення до шкільного життя (22 твердження);

– шкала «Переживання соціального стресу» діагностує емоційний стан, на тлі якого розгортаються соціальні контакти учня, передусім із однолітками (11 тверджень);

– шкала «Фрустрація потреби в досягненні успіху» діагностує несприятливий психічний фон, що перешкоджає реалізації прагнення до досягнень та високого результату (13 тверджень);

– шкала «Страх самовираження» діагностує негативні емоційні переживання у ситуаціях саморозкриття, демонстрації власних можливостей та пред'явлення себе іншим (6 тверджень);

– шкала «Страх ситуації перевірки знань» діагностує тривогу та негативне ставлення до публічної перевірки знань, досягнень і можливостей (6 тверджень);

– шкала «Страх не відповідати очікуванням оточуючих» діагностує орієнтацію на оцінку значущих інших та тривогу з приводу зовнішніх суджень про власні результати, вчинки та думки (5 тверджень);

– шкала «Низький фізіологічний опір стресу» діагностує психофізіологічні особливості, які знижують пристосованість до ситуацій стресогенного характеру та підвищують імовірність деструктивного реагування (5 тверджень);

– шкала «Проблеми і страхи у стосунках із учителями» діагностує загальний негативний емоційний фон взаємин з педагогами, що знижує академічну успішність учня (8 тверджень).

Інтерпретація результатів здійснюється за відсотком розбіжностей з ключем за кожною шкалою: менше 50% – низький рівень тривожності за шкалою; 50–60% – середній рівень; 60–75% – помірний (підвищений) рівень; понад 75% – високий рівень тривожності. Аналогічна процедура застосовується до загального показника тривожності за всім тестом.

Застосування Тесту шкільної тривожності Філіпса у цьому дослідженні дозволяє визначити загальний рівень шкільної тривожності старшокласників, виявити її диференційовану структуру за вісьмома чинниками та з'ясувати, які саме компоненти тривожних переживань (страх перевірки знань, страх самовираження, орієнтація на очікування оточуючих тощо) тісніше пов'язані зі зниженою самооцінкою та зростанням ризику інтернет-залежності, що дозволяє розглянути шкільну тривожність як опосередкований чинник звернення старшокласника до інтернет-середовища як компенсаторного простору регуляції емоційного стану

### **Висновки до другого розділу**

У другому розділі кваліфікаційної роботи представлено методичні засади емпіричного дослідження впливу самооцінки на розвиток інтернет-залежності у старшокласників, що дало змогу обґрунтувати організацію, етапи та діагностичний інструментарій:

Розроблено програму емпіричного дослідження, яка передбачала послідовне розгортання трьох етапів – підготовчого, діагностичного та аналітичного. Дослідження проведене онлайн засобами Google Forms на умовах анонімності та добровільності участі. Вибірку склали 50 учнів старших класів закладів загальної середньої освіти, що забезпечує репрезентативність отриманих даних для аналізу психологічних особливостей зазначеної вікової групи.

Сформовано комплекс із чотирьох взаємодоповнювальних психодіагностичних методик: Шкала самооцінки Розенберга (RSES) для визначення рівня глобальної самооцінки; Тест інтернет-залежності К. Янг у модифікації В. С. Уркаєва та Б. В. Плєскача для діагностики проблемного захоплення онлайн-іграми як специфічного прояву інтернет-залежності; Шкала залежності від соціальних мереж (SNAS) М. Шахнаваза та У. Рехмана в українській адаптації для діагностики специфічної для юнацтва форми мережевої залежності; Тест шкільної тривожності Б. Філіпса для з'ясування рівня та структури тривожних переживань як супутнього емоційного чинника адиктивної поведінки. Обраний комплекс методик дозволяє діагностувати основні досліджувані змінні, охопити різні форми проблемної залученості старшокласників до онлайн-середовища та простежити роль самооцінки і тривожності у формуванні адиктивної поведінки.

Обґрунтовано доцільність обраного методичного інструментарію щодо мети та завдань дослідження: методики мають достатню психометричну якість, апробовані на українській вибірці, відповідають віковим особливостям респондентів та забезпечують можливість здійснення кореляційного аналізу для перевірки центральної гіпотези про вплив рівня самооцінки на розвиток інтернет-залежності у старшокласників. Отримані за результатами діагностики дані є основою для подальшої кількісної та якісної обробки, інтерпретації та формулювання висновків у третьому розділі роботи.

### РОЗДІЛ 3. РЕЗУЛЬТАТИ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ВПЛИВУ САМООЦІНКИ НА РОЗВИТОК ІНТЕРНЕТ-ЗАЛЕЖНОСТІ У СТАРШОКЛАСНИКІВ

#### 3.1. Аналіз та інтерпретація результатів емпіричного дослідження

Відповідно до програми емпіричного дослідження проведено психодіагностичне обстеження 50 учнів старших класів за допомогою чотирьох методик. Зведені індивідуальні результати респондентів наведено у Додатку Д.

Результати діагностування за Методикою №1 Шкала самооцінки Розенберга представлено у таблиці 3.1 та на рис. 3.1.

Таблиця 3.1

Результати діагностування за Методикою №1 Шкала самооцінки  
Розенберга (n=50)

Рівні	Кількість респондентів / відсотки	
	К-ть	%
Дуже низький	2	4,0
Низький	6	12,0
Середній	41	82,0
Високий	1	2,0

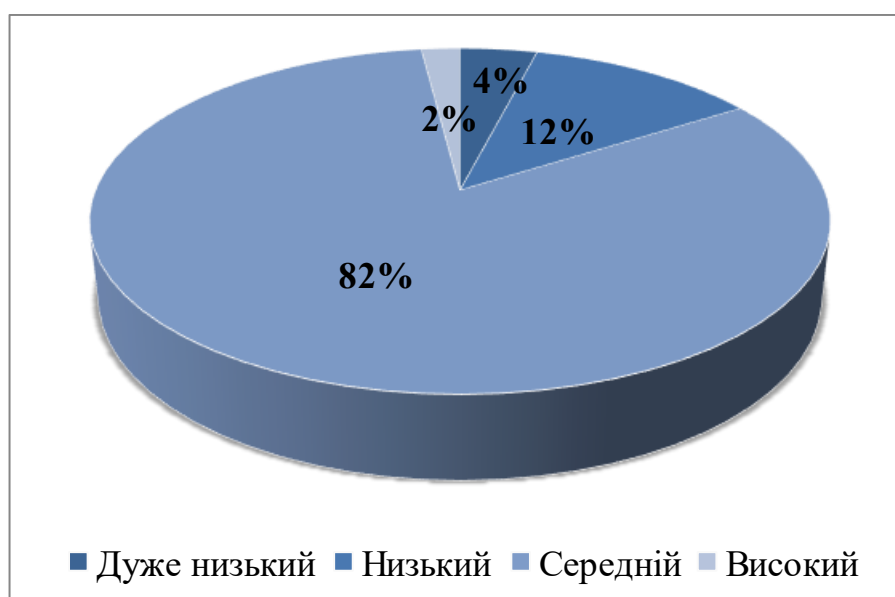


Рис. 3.1. Результати діагностування за методикою №1 (%)

За результатами опитування за Шкалою самооцінки Розенберга виявлено особливості самооцінки старшокласників вибірки. Переважна більшість респондентів (82,0%) демонструють середній рівень самооцінки, що відображає достатньо адекватне самосприйняття, збалансоване ставлення до власного «Я» та помірну впевненість у власних можливостях. Знижену самооцінку виявлено у 8 респондентів (16,0%): з них 6 осіб (12,0%) мають низький рівень, а 2 особи (4,0%) – дуже низький, що свідчить про наявність у частини старшокласників схильності до негативного самосприйняття та потреби більшого самовизнання. Високий рівень виявлено у 1 респондента (2,0%), що відповідає віковим особливостям ранньої юності з активним самозіставленням з ровесниками.

Результати діагностування за Методикою №2 (Тест інтернет-залежності К. Янг) представлено у таблиці 3.2.

Таблиця 3.2

Результати діагностування за Методикою №2 Тест інтернет-залежності  
К. Янг (n=50)

Рівні	Кількість респондентів / відсотки	
	К-ть	%
Низький	35	70,0
Помірний	14	28,0
Високий	1	2,0
Дуже високий	0	0,0

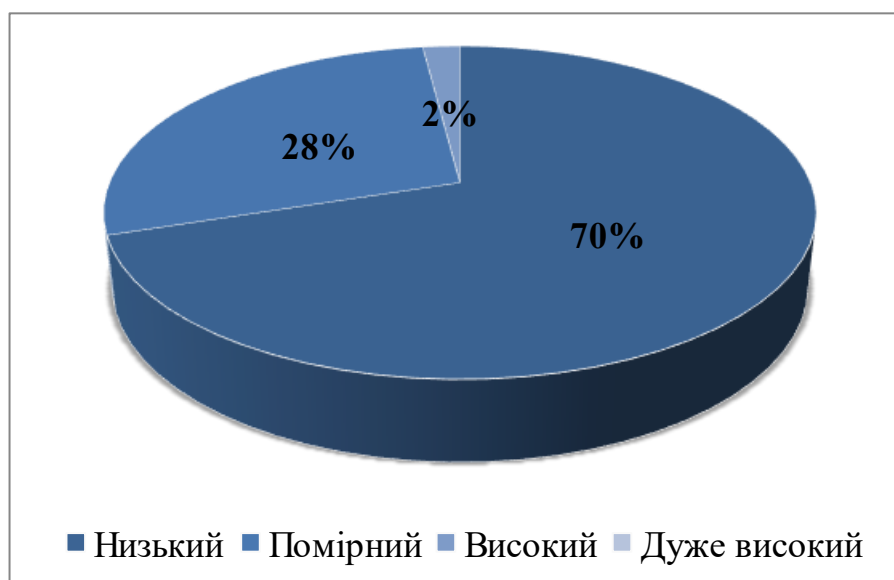


Рис. 3.2. Результати діагностування за методикою №2 (%)

За результатами опитування за Тестом інтернет-залежності К. Янг виявлено переважання низького рівня проблемної залученості старшокласників до онлайн-середовища. Низький рівень – 35 респондентів (70,0%) – свідчить про відсутність ознак проблемного використання онлайн-ігор: респонденти зберігають здатність контролювати тривалість гри, у них відсутні нав'язливі думки про неї, не порушується якість повсякденного функціонування та академічна успішність.

Помірний рівень виявлено у 14 респондентів (28,0%), що вказує на наявність окремих ознак надмірного захоплення – порушень планів щодо обмеження часу гри, періодичного роздратування у разі відволікання від ігрової діяльності, зниження продуктивності навчання. Високий рівень виявлено в 1 респондента (2,0%), дуже високий рівень не виявлено в жодного учасника. Середній бал по вибірці склав 15,10 при діапазоні 0–80 балів, що відповідає низькому рівню. Загалом 30,0% респондентів (помірний та високий рівні) виявляють певні ознаки проблемної онлайн-поведінки, що становить значущу частину вибірки та потребує подальшого аналізу у зв'язку з рівнем самооцінки та супутніми психоемоційними чинниками.

Результати діагностування за Методикою №3 (Шкала залежності від соціальних мереж) представлено у таблиці 3.3.

Таблиця 3.3

Результати діагностування за Методикою №3 Шкала залежності від соціальних мереж (SNAS) (n=50)

Шкали	Рівні Кількість учасників (%)					
	низький		середній		високий	
	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%
Шкала 1. Значущість соціальних мереж	11	22,0	22	44,0	17	34,0
Шкала 2. Самопочуття за неможливості користування	24	48,0	14	28,0	12	24,0
Шкала 3. Конфлікт через соціальні мережі	31	62,0	14	28,0	5	10,0
Інтегральний показник	21	42,0	20	40,0	9	18,0

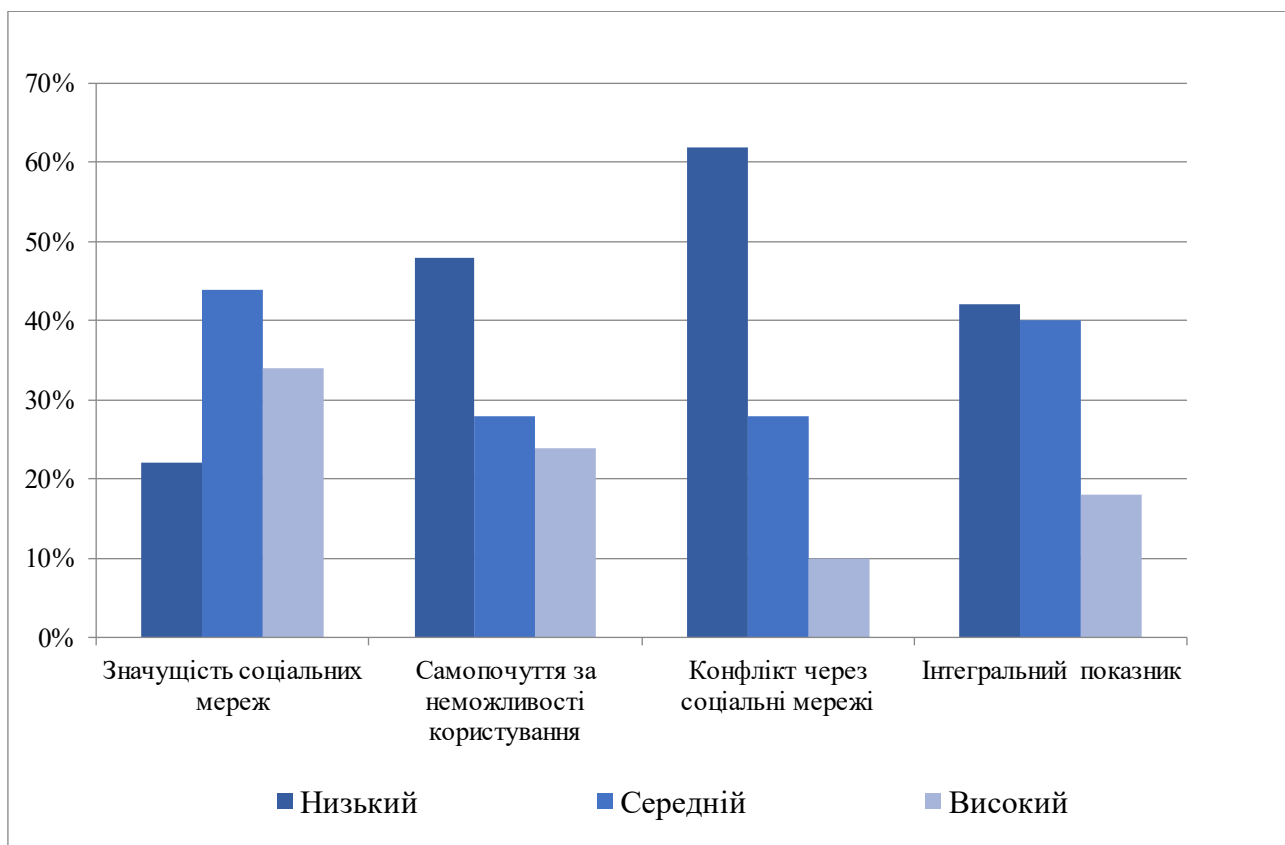


Рис. 3.3. Результати діагностування за методикою №3 (%)

За результатами опитування за Шкалою залежності від соціальних мереж виявлено диференційовану структуру мережевої адиктивної залученості старшокласників. Найбільш вираженою постає шкала «Значущість соціальних мереж»: високий рівень показали 17 респондентів (34,0%), середній 22 респонденти (44,0%), низький лише 11 (22,0%), що свідчить про домінування соцмереж у когнітивній та поведінковій сфері більшості старшокласників, частоту автоматизованих звернень до них упродовж дня та провідну психологічну вагу соцмереж у щоденному функціонуванні.

За шкалою «Самопочуття за неможливості користування» розподіл є більш збалансованим: низький рівень у 24 респондентів (48,0%), середній у 14 (28,0%), високий у 12 (24,0%); виражений емоційний дискомфорт у разі обмеження доступу показує приблизно чверть вибірки. За шкалою «Конфлікт через соціальні мережі» переважає низький рівень – 31 особа (62,0%), середній виявлено у 14 (28,0%), високий у 5 (10,0%), що вказує на відносно помірну

вираженість конфліктних та дезадаптивних наслідків мережевої залученості, зокрема приховування часу користування та нехтування сном.

За інтегральним показником залежності від соціальних мереж: низький рівень показав 21 респондент (42,0%), середній 20 (40,0%), високий 9 (18,0%); середній бал по вибірці склав 37,38 при діапазоні 11–77 балів, що відповідає середньому рівню. Загалом 58,0% старшокласників демонструють підвищену залученість до соціальних мереж (середній і високий рівні разом), що становить групу ризику з огляду на сформованість залежної потреби у мережевій залученості, передусім у поєднанні зі зниженою самооцінкою.

Помітна асиметрія між високими показниками за шкалою «Значущості» та помірними показниками за шкалою «Конфлікту» свідчить, що для старшокласників соцмережі набули провідної психологічної ваги ще до того, як їх використання почало порушувати соціальне функціонування, тобто залежна залученість перебуває переважно на рівні когнітивно-поведінкової фіксації, тоді як деструктивні наслідки сформувалися лише у меншій частині вибірки.

Результати діагностування за Методикою №4 (Тест шкільної тривожності Філіпса) представлено у таблиці 3.4.

Таблиця 3.4

Результати діагностування за Методикою №4 Тест шкільної тривожності Філіпса (n=50)

Шкали	Рівні / Кількість учасників / відсотки							
	низький		помірний		середній		високий	
	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%		
Загальна тривожність у школі	28	56,0	10	20,0	8	16,0	4	8,0
Переживання соціального стресу	36	72,0	4	8,0	8	16,0	2	4,0
Фрустрація потреби в досягненні успіху	38	76,0	5	10,0	6	12,0	1	2,0
Страх самовираження	20	40,0	11	22,0	10	20,0	9	18,0
Страх ситуації перевірки знань	20	40,0	11	22,0	12	24,0	7	14,0
Страх не відповідати очікуванням оточуючих	22	44,0	0	0,0	8	16,0	20	40,0
Низький фізіологічний опір стресу	30	60,0	0	0,0	9	18,0	11	22,0
Проблеми і страхи у стосунках із учителями	19	38,0	14	28,0	17	34,0	0	0,0
Інтегральний показник	33	66,0	10	20,0	6	12,0	1	2,0

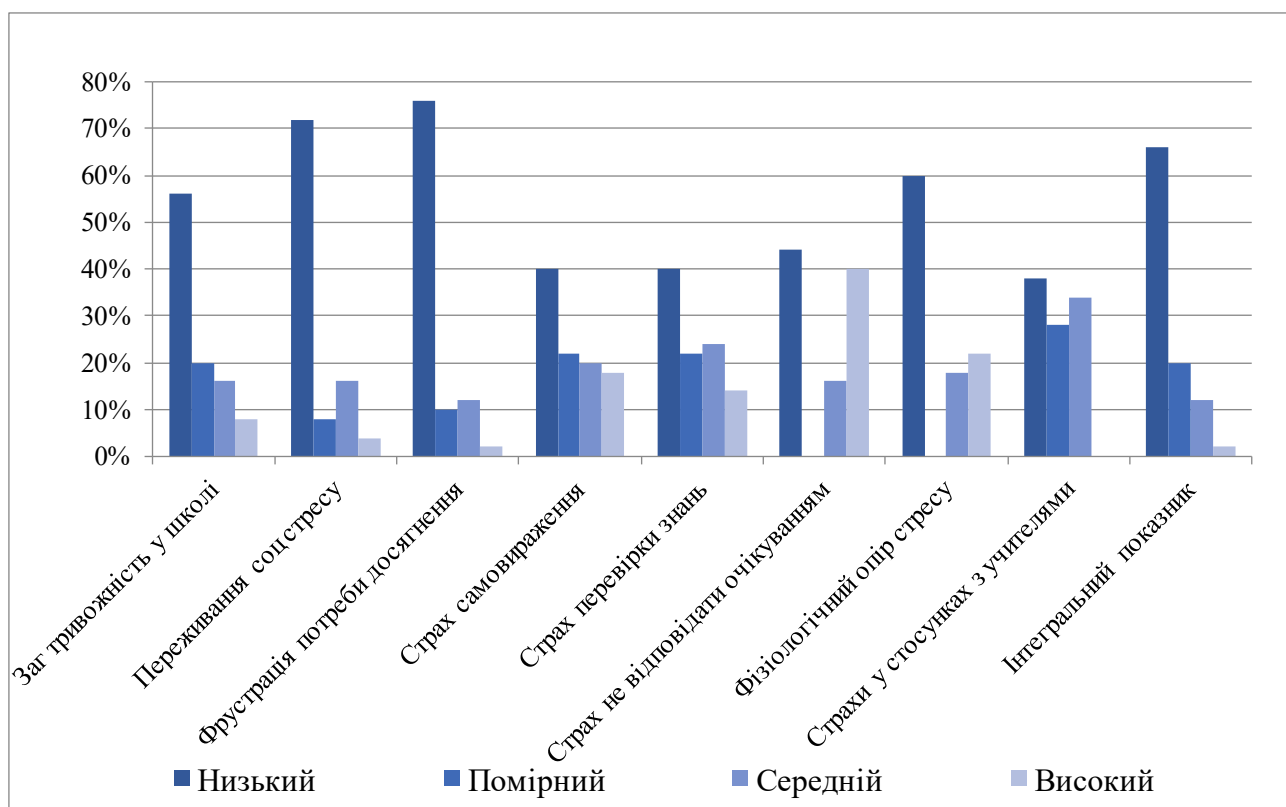


Рис. 3.4. Результати діагностування за методикою №4 (%)

За результатами опитування за Тестом шкільної тривожності Філіпса виявлено диференційовану картину тривожних переживань старшокласників за окремими чинниками. Найбільш вираженою є шкала «Страх не відповідати очікуванням оточуючих»: високий рівень показали 20 респондентів (40,0%), помірний 8 (16,0%), загалом 56,0% старшокласників із підвищеною тривогою щодо думки інших про власні результати та вчинки. Шкала «Низький фізіологічний опір стресу» показала: високий рівень у 11 респондентів (22,0%), помірний у 9 (18,0%), які показали знижену психофізіологічну стійкість до стресогенних впливів воєнного часу та шкільної ситуації. Шкала «Страх самовираження» виявляє високий рівень у 9 респондентів (18,0%) та помірний у 10 (20,0%), що свідчить про труднощі демонстрації власних можливостей. За шкалою «Страх ситуації перевірки знань» високий та помірний рівні виявлено у 7 (14,0%) та 12 (24,0%), відповідно публічна перевірка знань є джерелом стресу для значної частини вибірки. Шкала «Проблеми і страхи у стосунках із

учителями» показує відсутність високого рівня, помірний рівень показали 17 респондентів (34,0%), що свідчить про наявність у них напружених взаємин з педагогами. За шкалами «Фрустрація потреби в досягненні успіху» та «Переживання соціального стресу» низький рівень 76,0% та 72,0%, тобто переважна більшість учнів не відчуває значущих перешкод у реалізації прагнення до досягнень та у соціальних контактах. За інтегральним показником шкільної тривожності: низький рівень у 33 респонденти (66,0%), помірний у 6 (12,0%), а високий у 1 (2,0%).

Отже, за результатами діагностування за чотирма методиками виявлено таку картину емпіричної ситуації у вибірці старшокласників. Переважна більшість респондентів має середній рівень самооцінки, низький рівень інтернет-залежності за тестом К. Янг та низький рівень загальної шкільної тривожності за тестом Філіпса. Водночас за Шкалою залежності від соціальних мереж старшокласники виявляють підвищену залученість, що значно перевищує показники інтернет-залежності та підтверджує специфіку мережевої адикції старшокласників – формування залежності переважно через соціально орієнтовані онлайн-середовища, а не через ігрову залученість. Окремі чинники шкільної тривожності: страх не відповідати очікуванням оточуючих та низький фізіологічний опір стресу демонструють помітну вираженість, що відображає психологічні особливості ранньої юності, чутливої до зовнішніх оцінок та критичних суджень, а також реагування на стрес кризових подій сьогодення.

### **3.2. Аналіз взаємозв'язку між досліджуваними параметрами**

Для перевірки гіпотези дослідження про вплив самооцінки на розвиток інтернет-залежності у старшокласників та виявлення статистично значущих взаємозв'язків між досліджуваними психологічними змінними проведено кореляційний аналіз з використанням коефіцієнта кореляції Пірсона у статистичному пакеті SPSS 27.0. Результати кореляційного аналізу, представлені у таблицях 3.5 та 3.6, кореляційну матрицю наведено у Додатку Е.

Таблиця 3.5

Кореляційні зв'язки між показниками самооцінки, інтернет-залежності та залежності від соціальних мереж (n=50)

	RSES	К Янг	SNAS Знач	SNAS Сам	SNAS Конфл	SNAS Заг
RSES	1	-0,181	-0,340*	-0,350*	-0,332*	-0,399**
К Янг	-0,181	1	0,072	0,322*	0,432**	0,308*
SNAS Знач	-0,340*	0,072	1	0,729**	0,415**	0,864**
SNAS Сам	-0,350*	0,322*	0,729**	1	0,586**	0,931**
SNAS Конфл	-0,332*	0,432**	0,415**	0,586**	1	0,739**
SNAS Заг	-0,399**	0,308*	0,864**	0,931**	0,739**	1

\* – кореляція значуща на рівні  $p \leq 0,05$ ; \*\* – кореляція значуща на рівні  $p \leq 0,01$

Аналіз взаємозв'язків між самооцінкою, інтернет-залежністю та залежністю від соціальних мереж (табл. 3.5) виявив низку статистично значущих кореляцій, що мають принципове значення для перевірки центральної гіпотези дослідження.

Самооцінка показує статистично значущі обернені зв'язки з усіма шкалами Шкали залежності від соціальних мереж: найсильніший із загальним показником залежності від соцмереж (-0,399 при  $p \leq 0,01$ ), а також зі шкалами «Самопочуття за неможливості користування» (-0,350), «Значущість соціальних мереж» (-0,340) та «Конфлікт через соціальні мережі» (-0,332) при  $p \leq 0,05$ . Зворотний характер цих зв'язків свідчить, що зниження рівня самооцінки старшокласника пов'язане зі зростанням психологічної значущості соцмереж, посиленням емоційного дискомфорту в разі обмеження доступу до них.

Водночас зв'язок самооцінки з показником інтернет-залежності за тестом К. Янг не досягає рівня статистичної значущості (-0,181), тобто для старшокласників вибірки самооцінка пов'язана не з ігровою формою інтернет-адикції, а саме з мережевою.

Між показниками інтернет-залежності та залежності від соціальних мереж виявлено помірні позитивні зв'язки. Внутрішні зв'язки між субшкалами SNAS (0,415–0,931) підтверджують високу узгодженість методики у застосуванні на досліджуваній вибірці.

Таблиця 3.6

Кореляційні зв'язки шкал шкільної тривожності з показниками самооцінки, інтернет-залежності та залежності від соціальних мереж (n=50)

Шкали Філіпса	RSES	К_Янг	SNAS_Знач	SNAS_Сам	SNAS_Конфл	SNAS_Заг
ЗТ	-0,211	0,464**	0,301*	0,377**	0,348*	0,400**
СС	-0,230	0,405**	0,321*	0,471**	0,436**	0,478**
ФД	-0,249	0,466**	0,176	0,401**	0,416**	0,381**
СтСв	-0,139	0,334*	0,222	0,157	0,211	0,225
СПЗ	-0,058	0,377**	0,289*	0,314*	0,234	0,332*
СОО	-0,411**	0,319*	0,130	0,281*	0,339*	0,284*
НОС	-0,211	0,370**	0,331*	0,354*	0,221	0,363**
СУ	-0,093	0,225	0,266	0,405**	0,251	0,369**
П	-0,297*	0,540**	0,352*	0,469**	0,446**	0,493**

\* – кореляція значуща на рівні  $p \leq 0,05$ ; \*\* – кореляція значуща на рівні  $p \leq 0,01$ .

Аналіз взаємозв'язків шкал шкільної тривожності з показниками самооцінки та залежностей (табл. 3.6) дозволив виявити складну структуру опосередкованих впливів, що додатково розкриває механізми формування адиктивної поведінки у старшокласників. Самооцінка показує статистично значущий обернений зв'язок із інтегральним показником шкільної тривожності (-0,297 при  $p \leq 0,05$ ) та найсильніший серед усіх шкал зворотний зв'язок зі шкалою «Страх не відповідати очікуванням оточуючих» (-0,411 при  $p \leq 0,01$ ), тоді як інші шкали тривожності з самооцінкою значуще не корелюють. Інтернет-залежність за тестом К. Янг виявляє статистично значущі позитивні зв'язки з інтегральним показником шкали Філіпса (0,540 при  $p \leq 0,01$ ), а також зі шкалами «Фрустрація потреби в досягненні успіху» (0,466), «Загальна тривожність у школі» (0,464), «Переживання соціального стресу» (0,405), що свідчить про тісний зв'язок ігрової форми інтернет-адикції зі станом тривожності у старшокласників. Залежність від соціальних мереж також показує позитивні значущі зв'язки з більшістю шкал тривожності (від 0,471 до 0,493), найсильніший серед субшкал SNAS зв'язок шкали «Самопочуття за неможливості користування» з «Переживанням соціального стресу».

Отже, гіпотеза про вплив самооцінки на розвиток інтернет-залежності у старшокласників отримала часткове емпіричне підтвердження: самооцінка

статистично значуще обернено пов'язана з рівнем залежності від соціальних мереж та з усіма її субшкалами, що відображає роль зниженої самооцінки як індивідуально-психологічного чинника формування мережевої залежності. Водночас прямий зв'язок самооцінки з інтернет-залежністю в ігровій формі не підтвердився, тобто ігрова залежність формується за іншим психологічним механізмом через підвищену тривожність як основний мотиваційний чинник.

### **3.3. Напрями психологічної профілактики і корекції інтернет-залежності у старшокласників**

Результати емпіричного дослідження засвідчили, що 30,0% старшокласників виявляють ознаки проблемного використання онлайн-середовища за тестом К. Янг (помірний та високий рівні разом), а 58,0% старшокласників демонструють підвищену залученість до соціальних мереж за Шкалою SNAS. За підсумками кореляційного аналізу встановлено статистично значущий обернений зв'язок самооцінки із загальним показником залежності від соціальних мереж (-0,399), а також зі шкалою «Страх не відповідати очікуванням оточуючих» (-0,411), що підтверджує роль зниженої самооцінки як індивідуально-психологічного чинника формування мережевої адикції. У зв'язку з цим своєчасна профілактика і корекція виявлених порушень становить найбільш ефективний підхід до запобігання розвитку інтернет-залежності у старшокласників.

Різноманітні підходи до профілактики й корекції інтернет-залежності у підлітковому та юнацькому віці проаналізовані у дослідженнях українських науковців, серед яких праці: Н. Берегової та В. Колби [2], О. Запорожченко [11], В. Кротенко та О. Міщенко [15], Н. Левченко, Н. Коляди, О. Кравченко [17], В. Лютого та Н. Бозовчук [19], а також у роботах, присвячених розвитку самооцінки та зниженню тривожності в юнацькому віці, О. Мельник [25], І. Саган [39], К. Тихої та Л. Пріснякової [44]. Питання використання тренінгових форм роботи з підлітками та старшокласниками розглядали О. Романенко [37], О. Романенкова [38] та інші дослідники.

На основі теоретичного дослідження та з урахуванням отриманих емпіричних даних розроблено пропозицію на проведення тренінгових занять зі старшокласниками. Тренінгова програма профілактики і корекції інтернет-залежності у старшокласників має бути спрямована на роботу з виявленими психологічними чинниками:

1. Підвищення рівня самооцінки старшокласників через формування позитивного самосприйняття, опанування технік когнітивного переосмислення власної цінності та усвідомлення внутрішньої опори, незалежної від зовнішнього схвалення в онлайн-середовищі.

2. Зниження тривожних переживань, передусім страху не відповідати очікуванням оточуючих, через корекцію перфекціоністських настанов та формування реалістичних стандартів оцінювання себе та власних результатів..

3. Розвиток навичок усвідомленого користування соціальними мережами через формування критичного ставлення до контенту, опанування технік цифрової гігієни та встановлення особистих меж онлайн-залученості.

4. Формування адаптивних стратегій регуляції емоційного стану, альтернативних компенсаторному зверненню до інтернет-середовища: тілесних, когнітивних, соціальних та діяльнісних практик саморегуляції.

5. Розвиток комунікативної компетентності у реальній взаємодії, підтримка референтних офлайн-стосунків, формування навичок саморозкриття та самопрезентації поза цифровим простором.

Програма передбачає проведення тренінгових занять зі старшокласниками у позаурочний час на базі закладу загальної середньої освіти. Тривалість програми: 2 місяці. Кожне заняття розраховане на групу 10–12 учасників, проводиться 1 раз на тиждень для кожної групи). Програма психологічного тренінгу профілактики інтернет-залежності у старшокласників «Самооцінка як внутрішня опора» докладно представлена у Додатку Ж. Тематичний план програми подано у таблиці 3.7.

Таблиця 3.7

## Тематичний план програми «Самооцінка як внутрішня опора»

№	Назва заняття	Структура заняття	Мета	Тривалість
1	<b>«Я і моя самооцінка: внутрішня опора особистості»</b>		Усвідомлення учасниками значення позитивної самооцінки як внутрішньої опори особистості, розвиток навичок доброзичливого ставлення до себе незалежно від зовнішніх оцінок та реакцій у соціальних мережах	
		Вступне слово психолога. Мотиваційний блок		5 хв
		Встановлення правил взаємодії у групі	Прийняття правил групової роботи	10 хв
		Вправа «Я – це...»	Знайомство учасників, актуалізація позитивного самосприйняття, створення доброзичливої атмосфери у групі	15 хв
		Бесіда «Самооцінка та цифрова самопрезентація»	Психоедукація учасників щодо структури самооцінки, феномену соціального порівняння та «ефекту порівняльних спалахів»	15 хв
		Вправа «Дзеркало мого "Я"»	Усвідомлення власних сильних сторін та формування позитивного самосприйняття, незалежного від зовнішнього схвалення	20 хв
		Вправа «Розрізняючи себе справжнього і себе цифрового»	Усвідомлення відмінностей між реальним «Я» та образом, що транслюється у соціальних мережах	20 хв
		Вправа «Внутрішній співрозмовник»	Усвідомлення внутрішнього діалогу як основи самооцінки та формування навички доброзичливого ставлення до себе	20 хв
		Домашнє завдання	Упродовж тижня щоденно записувати одну фразу самопідтримки	5 хв
		Обговорення. Рефлексія, обмін враженнями		10 хв
		Прощання		5 хв
2	<b>«Соціальні мережі та я: усвідомлене користування»</b>		Формування навичок критичного сприйняття контенту соціальних мереж, усвідомленого встановлення особистих меж у користуванні цифровими пристроями та опору соціальному порівнянню	
		Привітання		5 хв
		Обговорення домашнього завдання		5–10 хв

## Продовження таблиці 3.7

		Вправа «Карта мого тижня в онлайні»	Усвідомлення власних патернів використання інтернету та емоційних реакцій, пов'язаних із ним	20 хв
		Бесіда «Механізми залежності від соціальних мереж»	Формування критичного розуміння того, як побудовані соціальні мережі та як вони утримують увагу користувача	15 хв
		Вправа «Особисті межі онлайн»	Формування навичок встановлення особистих меж у користуванні соціальними мережами та цифровими пристроями	25 хв
		Вправа «Антикритичне читання стрічки»	Розвиток навичок критичного сприйняття контенту соціальних мереж та опір соціальному порівнянню	20 хв
		Вправа «Альтернативний кошик»	Формування набору альтернативних способів задоволення тих потреб, які зазвичай реалізуються через соцмережі	15 хв
		Домашнє завдання	Упродовж тижня щонайменше тричі реалізувати одну з альтернативних дій замість звернення до соцмереж та занотувати власні враження	5 хв
		Обговорення. Рефлексія, обмін враженнями		10 хв
		Домашнє завдання		5 хв
3	<b>«Я не повинен відповідати чужим очікуванням: подолання тривоги оцінювання»</b>		Усвідомлення впливу страху не відповідати очікуванням оточуючих на самопочуття та поведінку, формування внутрішньої системи цінностей як опори, незалежної від зовнішнього схвалення	
		Привітання		5 хв
		Вправа «Метеопрогноз настрою»	Відновлення групової динаміки, діагностика актуального емоційного стану учасників, оцінка результатів виконання домашніх завдань попередніх занять	15 хв
		Бесіда «Страх чужої думки і пастка перфекціонізму»	Усвідомлення впливу страху не відповідати очікуванням оточуючих на самопочуття та поведінку, зокрема на користування соціальними мережами	20 хв
		Вправа «Шкала достатньо доброго»	Формування навички встановлення реалістичних стандартів результату та подолання перфекціоністських настанов	25 хв
		Вправа «Лист тому, чия думка я боюся»	Емоційне опрацювання страху чужих оцінок та формування внутрішньої опори	20 хв

## Продовження таблиці 3.7

	Вправа «Мій маяк»	Формування внутрішнього орієнтиру – системи цінностей та опор, незалежної від зовнішнього схвалення	25 хв
	Заключне слово психолога		5 хв
	Обговорення. Рефлексія, обмін враженнями.	Виявити, чи справдилися очікування учасників, що сподобалось у тренінгу та що учасники хотіли б змінити	15 хв
	Підбиття підсумків роботи групи		5 хв

На основі результатів емпіричного дослідження та з урахуванням завдань розробленої тренінгової програми сформульовано рекомендації шкільним психологам щодо роботи з адиктивно вразливими старшокласниками:

1. Запровадити у роботі шкільної психологічної служби обов'язкову первинну діагностику самооцінки, рівня інтернет-залежності та шкільної тривожності у старшокласників на початку навчального року з метою своєчасного виявлення груп ризику; для діагностики застосовувати валідовані методики – Шкалу самооцінки Розенберга, Тест інтернет-залежності К. Янг, Шкалу залежності від соціальних мереж (SNAS), Тест шкільної тривожності Філіпса.

2. Організовувати індивідуальне консультативне супроводження учнів зі зниженою самооцінкою та підвищеним рівнем залежності від соціальних мереж, ураховуючи виявлений зв'язок між цими показниками; у роботі застосовувати когнітивно-поведінкові техніки роботи з ірраціональними переконаннями про власну цінність та залежність від зовнішніх оцінок.

3. Проводити групові тренінгові заняття за описаною програмою для старшокласників із підвищеним рівнем залежності від соціальних мереж та страху чужих оцінок – двох ключових мішеней психокорекційної роботи відповідно до отриманих емпіричних результатів.

4. Налагодити постійний моніторинг результатів психокорекційної роботи через повторне діагностування за тими самими методиками наприкінці

навчального року, що дозволить оцінити ефективність застосованих заходів та своєчасно скоригувати програму супроводу окремих учнів.

Рекомендації батькам старшокласників щодо профілактики інтернет-залежності у дитини:

1. Підтримувати самооцінку дитини через щире увагу до її реальних досягнень, інтересів та переживань – незалежно від її успіху в соціальних мережах; уникати порівнянь дитини з її ровесниками, особливо з тими, чий образ сформовано здебільшого онлайн-контентом.

2. Створювати у родині простір якісної офлайн-комунікації – спільні прийоми їжі без телефонів, регулярні бесіди про події дня, спільні захоплення, що стають реальною альтернативою цифровій залученості та джерелом емоційної підтримки.

3. Установлювати чіткі та узгоджені з дитиною межі користування цифровими пристроями (час, місце, ситуації), демонструвати власним прикладом усвідомлене ставлення до соцмереж; у разі виявлення тривожних ознак інтернет-залежності звертатися по консультацію до шкільного психолога.

Рекомендації педагогам щодо роботи зі старшокласниками для запобігання розвитку інтернет-залежності:

1. Формувати в освітньому процесі ситуації, у яких старшокласники мають можливість виявити власні сильні сторони, отримати визнання та переживання успіху в реальній взаємодії – через проєктну, дослідницьку, творчу та публічну діяльність, що знижує залежність від мережевих джерел самоствердження.

2. Уникати у спілкуванні з учнями жорстких порівнянь з однокласниками та публічних оцінкових суджень, що підсилюють страх не відповідати очікуванням оточуючих; Водночас надавати конкретний змістовний зворотний зв'язок, спрямований на конкретні дії, а не на оцінку особистості учня.

3. Інтегрувати в окремі уроки (інформатики, основ здоров'я, виховні години) елементи цифрової грамотності та критичного ставлення до контенту соціальних мереж, обговорювати з учнями феномен соціального порівняння,

маніпулятивні техніки утримання уваги, наслідки тривалого користування мережами для психічного здоров'я.

Отже, запропонована технологія психологічної профілактики й корекції інтернет-залежності у старшокласників спрямована на комплексну роботу з усіма виявленими у ході емпіричного дослідження психологічними чинниками – зниженою самооцінкою, страхом не відповідати очікуванням оточуючих, підвищеним рівнем залежності від соціальних мереж. Послідовна реалізація запропонованих заходів дає змогу не лише знизити ризик формування інтернет-залежності у старшокласників, а й сприяти загальному психологічному благополуччю учнівської молоді в умовах сучасного цифрового середовища.

### **Висновки до третього розділу**

У третьому розділі кваліфікаційної роботи представлено результати емпіричного дослідження впливу самооцінки на розвиток інтернет-залежності у старшокласників.

Аналіз результатів психодіагностичного обстеження засвідчив, що переважна більшість старшокласників вибірки має середній рівень самооцінки (82,0%), низький рівень інтернет-залежності за тестом К. Янг (70,0%) та низький рівень загальної шкільної тривожності за тестом Філіпса (66,0%). Водночас за Шкалою залежності від соціальних мереж 58,0% респондентів виявляють підвищену залученість (середній і високий рівні разом), що суттєво перевищує показники інтернет-залежності за тестом К. Янг та засвідчує специфіку мережевої адикції старшокласників – формування залежності переважно через соціально орієнтовані онлайн-середовища, а не через ігрову залученість. Серед чинників шкільної тривожності найбільш вираженими постали страх не відповідати очікуванням оточуючих (40,0% високого рівня) та низький фізіологічний опір стресу (22,0% високого рівня). Проведений кореляційний аналіз виявив низку статистично значущих взаємозв'язків: самооцінка показує статистично значущі обернені зв'язки з усіма шкалами Шкали залежності від соціальних мереж, найсильніші із загальним показником

SNAS (-0,399), а також зі шкалою «Страх не відповідати очікуванням оточуючих» (-0,411) тесту Філіпса. Прямий зв'язок самооцінки з показником інтернет-залежності за тестом К. Янг не досяг рівня статистичної значущості, тобто для старшокласників з вибірки на час діагностування самооцінка пов'язана не з ігровою формою інтернет-адикції, а саме з мережевою, реалізованою через потребу у соціальному визнанні. Інтернет-залежність за тестом К. Янг виявила тісні позитивні зв'язки з більшістю шкал шкільної тривожності (з інтегральним показником  $r = 0,540$ ), що свідчить про складний характер формування інтернет-залежності.

На основі отриманих емпіричних результатів обґрунтовано напрями психологічної профілактики і корекції інтернет-залежності у старшокласників, які охоплюють підвищення рівня самооцінки, зниження страху не відповідати очікуванням оточуючих, формування навичок усвідомленого користування соціальними мережами та опанування адаптивних стратегій регуляції емоційного стану. Запропонована тренінгова програма та сформульовано практичні рекомендації шкільним психологам щодо діагностики, групового та індивідуального супроводу адиктивно вразливих старшокласників, а також рекомендації батькам щодо підтримки самооцінки дитини й налагодження якісної офлайн-комунікації та педагогам щодо створення в освітньому процесі умов для реального самоствердження учнів і формування критичного ставлення до контенту соціальних мереж.

## ВИСНОВКИ

У кваліфікаційній роботі здійснено теоретичне обґрунтування, емпіричне дослідження впливу самооцінки на розвиток інтернет-залежності у старшокласників, визначено напрями психологічної профілактики і корекції інтернет-залежної поведінки, що дозволило зробити наступні висновки:

1. На основі вивчення наукової літератури за темою роботи здійснено теоретичний аналіз наукових підходів до вивчення поняття самооцінки у психологічній літературі. З'ясовано, що самооцінка є складним психологічним утворенням, що поєднує когнітивну, емоційну та поведінкову складові, виконує регуляторну й захисну функції та характеризується певним рівнем (адекватним, завищеним, заниженим) і ступенем стабільності. Формування самооцінки визначається взаємодією внутрішніх чинників – зіставлення реального та ідеального «Я», особливостей ідентичності – і зовнішніх впливів, серед яких соціальні оцінки, вплив значущих інших та гендерно-вікові характеристики особистості. Адекватність самооцінки безпосередньо пов'язана з успішністю соціально-психологічної адаптації, тоді як неадекватна самооцінка створює підґрунтя для розвитку особистісних і поведінкових труднощів.

2. Розкрито психологічну сутність, механізми формування та наслідки інтернет-залежності у старшокласників, а також обґрунтовано роль самооцінки як чинника її розвитку. Встановлено, що інтернет-залежність належить до групи нехімічних (поведінкових) адикцій і визначається як стан патологічної прив'язаності до онлайн-простору з втратою контролю над часом користування та деструктивним впливом на повсякденне функціонування особистості. З'ясовано, що формування інтернет-залежності у старшокласників зумовлене складною взаємодією біологічних, індивідуально-психологічних, соціально-психологічних та технологічних чинників, серед яких провідну роль відіграють активація системи винагороди мозку через дофамінергічне підкріплення онлайн-стимулів, особистісні особливості учня, умови сімейного виховання, соціальне середовище та специфіка сучасних цифрових платформ.

Психологічні наслідки інтернет-залежності охоплюють порушення у когнітивній сфері (зниження концентрації уваги, феномен цифрової амнезії), емоційній сфері (тривожність, депресивні переживання), особистісній сфері (нестабільність самооцінки, криза ідентичності), соціальної сфері (ослаблення реальних міжособистісних зв'язків) та функціональній сфері (порушення режиму сну, синдром відміни). Обґрунтовано роль самооцінки як вагомого індивідуально-психологічного чинника формування інтернет-залежності у старшокласників, коли низька та нестабільна самооцінка посилює чутливість особистості до специфічних механізмів цифрового середовища – соціального порівняння, залежності від зовнішнього схвалення, конструювання ідеалізованого віртуального образу «Я» та страху втрачених можливостей.

3. Емпіричне дослідження, проведене із застосуванням комплексу з чотирьох стандартизованих методик (Шкали самооцінки Розенберга, Тесту інтернет-залежності К. Янг, Шкали залежності від соціальних мереж SNAS, Тесту шкільної тривожності Філіпса) на вибірці 50 учнів старших класів, виявило переважна у більшості респондентів середнього рівня самооцінки (82,0%), низький рівень інтернет-залежності за тестом К. Янг (70,0%) та низький рівень загальної шкільної тривожності (66,0%). Водночас за Шкалою залежності від соціальних мереж 58,0% респондентів виявляють підвищену залученість, що значно перевищує показники інтернет-залежності за тестом К. Янг та підтверджує специфіку мережевої адикції старшокласників – формування залежності переважно через соціально орієнтовані онлайн-середовища, а не через ігрову залученість. Серед окремих чинників шкільної тривожності найбільш вираженими постали страх не відповідати очікуванням оточуючих (40,0% високого рівня) та низький фізіологічний опір стресу (22,0% високого рівня), що відображає психологічні особливості ранньої юності, чутливої до зовнішніх оцінок та стресогенних впливів. Зниженою самооцінкою (низьким та дуже низьким рівнями разом) характеризуються 16,0% старшокласників вибірки, що становить групу ризику щодо формування адаптаційних труднощів та адиктивної поведінки в онлайн-середовищі.

4. Кореляційний аналіз виявив низку статистично значущих взаємозв'язків між досліджуваними параметрами, які розкривають структуру впливу самооцінки на розвиток інтернет-залежності у старшокласників. Встановлено статистично значущий обернений зв'язок самооцінки із загальним показником залежності від соціальних мереж ( $r = -0,399$ ) та з усіма його субшкалами, зі шкалою «Страх не відповідати очікуванням оточуючих» ( $r = -0,411$ ) тесту Філіпса. Водночас прямий зв'язок самооцінки з показником інтернет-залежності за тестом К. Янг не досяг рівня статистичної значущості тобто самооцінка старшокласників пов'язана не з ігровою формою інтернет-адикції, а саме з мережевою, що реалізує потребу у соціальному визнанні та самопрезентації.

5. На основі отриманих результатів розроблено та описано тренінгову програму психологічної профілактики корекції інтернет-залежності у старшокласників та сформульовано практичні рекомендації шкільним психологам щодо діагностики, групового та індивідуального супроводу адиктивно вразливих старшокласників, рекомендації батькам – щодо підтримки самооцінки дитини, налагодження якісної офлайн-комунікації та встановлення узгоджених меж користування цифровими пристроями, а також рекомендації педагогам – щодо створення в освітньому процесі умов для реального самоствердження учнів та формування критичного ставлення до контенту соціальних мереж.

Результати емпіричного дослідження частково підтвердили гіпотезу про вплив самооцінки на розвиток інтернет-залежності у старшокласників: знижена самооцінка статистично значуще пов'язана з підвищенням рівня залежності від соціальних мереж, що засвідчує її роль як індивідуально-психологічного чинника формування мережевої адикції. Перспективи подальших досліджень передбачають емпіричну перевірку ефективності запропонованої тренінгової програми, дослідження гендерних особливостей зв'язку самооцінки та різних форм інтернет-залежності.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бахмат Л. В. Вплив самооцінки на формування професійної педагогічної самосвідомості. *Scientific Notes of the Pedagogical Department*, 2015. Vol. 33. P. 27–33.
2. Берегова Н., Колба В. Психологічні особливості формування адиктивної поведінки у сучасної молоді. *Психологічні травелогі, 2023, № 2, С. 15–22.*
3. Бех І.Д. Особистість на шляху до духовних цінностей : монографія. Київ – Чернівці : «Букрек», 2018. 320 с.
4. Видолоб Н. О. Проблема самооцінки особистості у контексті гуманістичної психології. *Young Scientist*, 2016. № 9.1 (36.1). С. 21–26.
5. 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, Т. 31, (70), № 3, С. 70–75.
6. Волинець В. О. Ідентичність особистості та специфіка її самопрезентації у віртуальному комунікативному просторі. *Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв: наук. журнал*, 2021. № 2. С. 31-36.
7. Волобуєв М. І. Самооцінка та ефективність діяльності працівників. *Інвестиції: практика та досвід*, 2019. № 18. С. 27–30.
8. Гаркуша І.В., Кайко В.І. Психологічні аспекти та основні мотиви використання соціальних мереж. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія : Педагогіка і психологія. Педагогічні науки*, 2019. № 2 (18). С. 40-47.
9. Гречановська О.В., Мегем О.М., Потапюк Л.М. Вплив соціальних мереж на психологічний стан та самооцінку української молоді. *Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського. Серія : Психологія*, 2023. Т. 34(73). №4. С. 60-66.
10. Дмитрюк Н., Кордунова Н. Самоставлення як психологічний компонент особистісного розвитку сучасного підлітка. *Problems of Modern*

*Psychology*, 2019. № 45. P. 128–151.

11. Запорожченко О. Психологічні особливості адиктивної поведінки підлітків. *Сучасна психологія: проблеми та перспективи*, 2023, С. 36–40.

12. Керемко Ю.І. Вплив інтернет-залежності на особистість підлітків. *Теорія і практика сучасної психології*, 2018. №3. С. 190-193.

13. Козерук Ю. В., Євсейчик Я. О. Самооцінка як фактор становлення особистості студента. *Підготовка фахівців у системі професійної освіти*, 2015. № 3. С. 163-165.

14. Козьохіна, В. І. Самооцінка старшокласників у контексті розвитку особистості. *Вісник психології і педагогіки*, 2018. №24. С. 92-98.

15. Кротенко В. І., Міщенко О. Е. Трансформація поняття інтернет-залежності як форми адиктивної поведінки в контексті діджиталізації сучасного суспільства. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*, 2022. № 43. С. 11-19.

16. Кудряшова І.О. Негативна самооцінка як фактор ризику формування поведінкових порушень та проблем у навчанні старшокласників. *Психологія та освіта*, 2019. №1(20). С. 22-27.

17. Левченко Н., Коляда Н., Кравченко О. Адиктивна поведінка: теоретичний аспект. *Ввічливість. Humanitas*, 2023, № 2, С. 88–92.

18. Ліпковська Ю. Формування адекватної самооцінки у школярів. *Психологічні виміри культури, економіки, управління*, 2016. № 9. С. 61- 69.

19. Лютий В., Бозовчук Н. Чинники ризику адиктивної поведінки студентів закладів вищої освіти. *Ввічливість. Humanitas*, 2022, № 4, С. 37–45.

20. Макаренко А. О., Калайтан Н. Л., Старовойт Т. П. Психологія адиктивної поведінки : навч. посіб. Харків : Нац. аерокосм. ун-т ім. М. Є. Жуковського «Харків. авіац. ін-т», 2020. 127 с.

21. Максименко С. Д. М 17 Загальна психологія. Видання 3є, перероблене та доповнене. Навчальний посібник. Київ : Центр учбової літератури, 2021. 272 с.

22. Малєєва Н. С. Психологічні особливості віртуальної ідентичності

особистості користувача соціальних мереж : дис. ... канд. психол. наук. Київ, 2017. 184 с.

23. Малєєва Н.С. Залежність від соціальних мереж як соціально-психологічний феномен. *Вісник ОНУ. Психологія*, 2015. Т. 20. Вип. 3 (37). Ч. 1. С. 62-70.

24. Матохнюк Л.О. Психологія інформаційної компетентності особистості (генеза онтологічного розвитку): дис.. докт. психол. наук, Одеса. 2019. 527 с.

25. Мельник О.М. Взаємозв'язок самовизначення та самооцінки старшокласників. *Наукові записки. Серія «Психологія»*, 2019. Т.27. С. 82-89.

26. Михайлишин У. Б., Шмідзен І. Ю. Теоретичний аналіз проблеми впливу конформізму на виникнення адиктивної поведінки студентів. *Теоретичні і прикладні проблеми психології*, 2019, № 1, С. 143-149.

27. Михайлишин У. Б., Шмідзен І. Ю., Малета А. І. Самооцінка у формуванні статусу підлітків у групі. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Психологія*, 2023. Вип. 3. С. 121–125.

28. Мостова І., Кушніренко К. Дослідження самооцінки особистості серед підлітків. *Вісник Національного університету оборони України*, 2022. № 68 (4). С. 107–112.

29. Мостова Т. Д. Психологія адиктивної поведінки: метод. посіб. Одеса: Астропринт, 2022, 67 с.

30. Мудрик А. Б. Психологія залежної поведінки : навч. посіб. Луцьк: ПП Іванюк В. П., 2022. 236 с.

31. Наконечна О. В., Рудень Д. М., Сопівник Р. В. Регіональні та вікові особливості самооцінки сучасної української молоді. *Science and Education*, 2017. Issue 6. P. 172–180.

32. Пасічник Н. С., Сидоренко Ю. В. Особливості формування самооцінки в умовах соціально-психологічної адаптації студентів-першокурсників. *Габітус*, 2020. Вип. 19. С. 181–184.

33. Петрунько О., Телешун К. Інтернет-залежність дорослих

користувачів та можливості її профілактики. *Вчені записки Університету «КРОК»*, 2022. №4 (68). С. 91-99.

34. Психологічна підтримка в умовах війни: теорія та практика подолання криз : колект. монограф. ; за заг. ред. Л. М. Пріснякової. Дніпро : ЛПРА, 2025. 185 с.

35. Психологу для роботи. Діагностичні методики : збірник / уклад.: М.В. Лемак, В.Ю. Петрите. Вид. 2-ге, виправл. Ужгород : Видавництво Олександри Гаркуші, 2012. 616 с.

36. Пухно С. В. Самооцінка студентів закладів вищої освіти як чинник успішності навчання. *Слобожанський науковий вісник. Серія: Психологія*, 2023. Вип. 2. С. 35–39.

37. Романенко О. В. Концептуальні засади психокорекції адиктивної поведінки неповнолітніх. *Юридична психологія*, 2021, № 2 (29), С. 7–13.

38. Романенкова О. Ю. Психологічні аспекти впливу соціальних мереж на формування самооцінки підлітків. *Ментальне здоров'я*, 2025, № 3. С. 82-85.

39. Саган І.П. Самооцінка та соціальна підтримка старшокласників. *Педагогічний процес: теорія та практика*, 2017. №1(56). С. 102-108.

40. Свідовська В. Адиктивна поведінка підлітків як проблема наукового дослідження. *Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки*, 2020. Вип. 6. С. 108–114.

41. Севостьянов П. О., Яновська С. Г., Туренко Р. Л., Пивовар Д. Є. Психометричні показники та адаптація україномовної версії шкали залежності від соціальних мереж. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія «Психологія»*, 2024. Вип. 77. С. 21–27.

42. Сізов Д. Ю., Саврасов М. В. Адикція як форма прояву поведінки сучасної молоді. *Габітус*, 2023, Вип. 45, С. 166–171.

43. Субашкевич І.Р., Гринаш М.І. Вікові особливості інтернет-залежності. *Габітус*, 2021. Вип. 22. С. 179-183.

44. Тиха К.В., Пріснякова Л.М. Психологічні особливості прояву тривожності у підлітковому віці. *Матеріали IV Всеукраїнської науково-*

*практичної конференції* (15.грудня 2023 року). ВНПЗ ДГУ. С. 185-188.

45. Толкунова І.В., Гринь О.Р., Смоляр І.І., Голець О.В. Психологія здоров'я людини / за ред. І.В.Толкунової. Київ: 2018. 156 с.

46. Уркаєв В. С., Плескач Б. В. Модифікація опитувальника К. Янг для діагностики онлайн-ігор з матеріальними витратами. Актуальні проблеми психології: Консультативна психологія та психотерапія : зб. наук. пр. Інституту психології імені Г. С. Костюка. Київ, 2020. Т. 3,. Вип. 16. С. 190 – 210.

47. Усик Д. Б., Король О.А. Професійне самовизначення особистості в ранньому юнацькому віці. *Особистість у кризових умовах та критичних ситуаціях життя*: матеріали IV Міжнародної науково-практичної конференції (22-23 лютого). Суми: Вид-во Сум ДПУ імені А.С. Макаренка, 2018. С. 206-207.

48. Федорців О., Чорномидз А. Інтернет-залежність, залежність від соціальних мереж та смартфонів як елемент адиктивної поведінки підлітків. *Психосоматична медицина та загальна практика*, 2025. Т. 10. №3. С. 1-11.

49. Швець Т. Старший шкільний вік як сенситивний період для розвитку соціально-особистісної компетентності. *Наукові праці Міжрегіональної академії управління персоналом. Серія «Педагогічні науки*, 2023. Вип. 1, № 54. С. 43-50

50. Шевчук О.В. Вплив соціальних мереж на психоемоційний стан молоді: соціальна робота з підлітками в еру цифрових технологій. *Соціальна робота та психологія: освіта і наука*, 2025. №1. С. 98-101.

51. Шкала Самооцінки Розенберга (RSES). Lurialab. URL: <https://lurialab.com/ua/tests/shkala-samootsinky-rozenberga-rses/> (дата звернення: 02.04.2026).

52. Allport, G.. Pattern and growth in personality. New York: Bolt, Springer Nature Link, 1961. 1059-1060.

53. Almondes K. M., Marín Agudelo H. A., Jiménez-Correa U. Impact of Sleep Deprivation on Emotional Regulation and the Immune System of Healthcare Workers as a Risk Factor for COVID 19: Practical Recommendations From a Task

Force of the Latin American Association of Sleep Psychology. *Front Psychol*, 2021. Vol. 12. 564227.

54. Burns R. B., Dobson C. B. The self-concept. *Introductory Psychology*, 1984. P. 473-505.

55. Chemnad K., Aziz M., Abdelmoneium A.O. et al. Adolescents internet addiction: does it all begin with their environment? *Child Adolesc Psychiatry Ment Health*, 2023. 17(1). P. 87-95.

56. Chen Yu-H. A comparative study of state self-esteem responses to social media feedback. *Frontiers in Psychology*. 2025. Vol. 16. URL: <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2025.1625771/full> (дата звернення: 12.03.2026).

57. Ellis A. Humanistic psychotherapy : the rational-emotive approach. New York : Julian Press. 1973. 273 p.

58. Fromm E. Man For Himself. An enquiry into the psychology of ethics. London : Routledge & Kegan Paul LTD, 1949. 272 p.

59. James W. Psychology: Briefer Course. N.Y.: H.Holt&Co, 1910. 504 p.

60. Kanbay, Y., et al. Digital Amnesia: The Erosion of Memory. *Psikiyatride Guncel Yaklasimlar. Current Approaches in Psychiatry*, 2024. 17(3). P. 544-553.

61. Kim Y. J., Jang H. M., Lee Y., Lee D., Kim D. J. Effects of internet and smartphone addictions on depression and anxiety based on propensity score matching analysis. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 2018. Vol. 15. P. 859.

62. Kupfer R., Radesky S. Self-Esteem. In: S. Goldstein, J. Naglieri (eds.), *Encyclopedia of Child Behavior and Development*. Springer, 2019. P. 1423-1424.

63. Mehem O. M. Pedagogical conditions for the prevention of computer addiction in adolescent students in the process of learning the fundamentals of health. *Heritage of European science*, 2023. 2023. C. 103–131.

64. Przybylski A. K., Kou M., Cody R. DeHaan and Valerie Gladwell. Motivational, Emotional, and Behavioral Correlates of Fear of Missing Out. *Computers in human behavior*, 2013. P. 1841-1848.

65. Riyono M., Setiyorini E. The Relationship Between Self-Esteem and Mental Health Of Adolescents. *Health Gate*, 2025. 3(3). P. 91-102.
66. Rogers C. R. About Becoming a Person. A Therapist's View of Psychotherapy. Boston : *Houghton Mifflin Company*, 1961. 435 p.
67. Shahnawaz M. G., Rehman U. Social Networking Addiction Scale. *Cogent Psychology*. 2020. №7. 1832032.
68. Valkenburg P. M., Meier A., Beyens I. Social Media Use and Adolescents' Self-Esteem: Heading for a Personalized Psychology of Media Effects. *Journal of Communication*, 2021. Vol. 71, Iss. 1. P. 56–82
69. Wolniewicz, Claire A., Mojisola F. Tihamiyu, Justin W. Weeks and Jon D. Elhai. Problematic Smartphone Use and Relations With Negative Affect, Fear of Missing Out, and Fear of Negative and Positive Evaluation. *Psychiatry Res*, 2018. P. 618-623.
70. Xu J, Shen L, Yan C, et al. Parent–adolescent interaction and risk of adolescent internet addiction: a population-based study in Shanghai. *BMC Psychiatry*, 2014. P. 104-112.

## ДОДАТКИ

### ДОДАТОК А

#### Шкала самооцінки Розенберга (Rosenberg Self-Esteem Scale, RSES)

**Інструкція.** Будь ласка, визначте, наскільки ви згодні або не згодні з наведеними нижче твердженнями, обравши один із варіантів відповіді навпроти кожного твердження.

- 1 – Повністю не погоджуюся
- 2 – Не погоджуюся
- 3 – Погоджуюся
- 4 – Повністю погоджуюся

#### Бланк методики

№	Твердження	1	2	3	4
1	Я відчуваю, що я гідна людина, принаймні не менше ніж інші				
2	Я завжди схильний(а) відчувати себе невдахою				
3	Мені здається, у мене є ряд хороших якостей				
4	Я здатний(а) дещо робити не гірше, ніж більшість				
5	Мені здається, що мені особливо нічим пишатися				
6	Я до себе добре ставлюся				
7	В цілому я задоволений(а) собою				
8	Мені б хотілося б більше поважати себе				
9	Іноді я ясно відчуваю свою неефективність				
10	Іноді я думаю, що я в усьому нехороший(а)				

**Обробка результатів.** Підраховується сума балів за всіма пунктами опитувальника. Прямі твердження – бали додаються напряму. Зворотні твердження – бали інвертуються (4–1, 3–2, 2–3, 1–4), а потім додаються.

#### Ключ до шкали

Шкала	Прямі пункти	Зворотні пункти
Самооцінка	1, 3, 4, 6, 7	2, 5, 8, 9, 10

#### Інтерпретація рівнів

Шкала	Діапазон балів	Рівні			
		Дуже низький	Низький	Середній	Високий
Самооцінка	10–40	10–17	18–22	23–34	35–40

## ДОДАТОК Б

## Тест Інтернет-залежності К.Янг (для визначення рівня інтернет-залежності)

**Інструкція:** Вам пропонується відповісти на запитання, які спрямовані на оцінку ступеня захоплення онлайн-ресурсами. Оберіть один варіант відповіді, який найбільш точно відображає Вашу поведінку, та позначте його у відповідній клітинці. Варіанти відповідей:

- 1 – ніколи
- 2 – іноді
- 3 – регулярно
- 4 – часто
- 5 – постійно

## Бланк методики

№	Питання	1	2	3	4	5
1	Ви помічаєте, що проводите за грою, яка вимагає фінансових витрат, більше часу, ніж мали намір?					
2	Чи ви нехтували домашніми справами, щоб подовше пограти?					
3	Ви надаєте перевагу грі, замість необхідного спілкування з близькою людиною?					
4	Чи заводите знайомства з іншими гравцями, перебуваючи в грі?					
5	Роздратовуєтеся через те, що навколишні цікавляться кількістю часу і коштів, витрачених на гру?					
6	Чи відзначаєте ви, що перестали робити успіхи в навчанні або роботі, так як занадто багато часу проводите в грі?					
7	Ви перевіряєте можливість взяти участь у грі раніше, ніж зробите щось інше, більш необхідне?					
8	Чи відзначаєте ви, що знижується продуктивність праці (навчання) через захоплення грою?					
9	Ви займаєте оборонну позицію і приховуєте, коли вас питають про часові/фінансові витрати на гру?					
10	Чи блокуєте думки, які вас турбують, про ваше реальне життя, думками про гру?					
11	Чи помічаєте себе у передчутті чергової гри?					
12	Ви відчуваєте, що життя без гри нудне, порожнє і безрадісне?					
13	Чи ви сваритеся, кричите або іншим чином висловлюєте свою прикрість, коли хтось намагається відволікти вас від гри?					
14	Ви нехтуєте сном, залишаючись у грі?					
15	Ви передчуваєте, як будете у грі, перебуваючи поза грою?					
16	Ви кажете собі: «Ще трохи», перебуваючи в грі?					
17	Зазнаєте поразки в спробах скоротити час і фінансові витрати на гру?					
18	Чи намагаєтесь приховати кількість часу і фінансових затрат на гру?					
19	Замість того, щоб вибратися куди-небудь з друзями, ви обираєте гру?					
20	Чи відчуваєте депресію, пригніченість або роздратованість, будучи поза грою, і відзначаєте, що цей стан проходить, як тільки ви опиняєтесь в грі?					

**Інтерпретація результатів.** Інтерпретація була побудована шляхом рівномірного розподілу діапазону балів із урахуванням логіки зростання вираженості ознак залежності

Кожна відповідь оцінюється за шкалою:

0 балів – ніколи

1 бал – іноді

2 бали – регулярно

3 бали – часто

4 бали – постійно

Підраховується загальна сума балів за всіма 20 твердженнями.

Мінімально можливий результат – 0 балів

Максимально можливий результат – 80 балів

### Інтерпретація за рівнями ризику залежності

<b>Рівень вираженості</b>	<b>Кількість балів</b>	<b>Характеристика</b>
<b>Низький</b>	0–20	Відсутні ознаки проблемного використання онлайн-ігор
<b>Помірний</b>	21–40	Наявні окремі ознаки надмірного захоплення
<b>Високий</b>	41–60	Виразене захоплення онлайн-іграми, що може впливати на повсякденне функціонування
<b>Дуже високий</b>	61–80	Високий ризик формування залежності від онлайн-ігор

## ДОДАТОК В

### Шкала залежності від соціальних мереж (SNAS) (Social Networking Addiction Scale, SNAS – M. G. Shahnawaz, U. Rehman)

**Інструкція для респондентів.** Оцініть, наскільки Ви згодні з кожним із наведених тверджень, використовуючи наступні варіанти відповідей:

Абсолютно не згоден (-на)

Переважно не згоден (-на)

Частково не згоден (-на)

Важко відповісти

Частково згоден (-на)

Переважно згоден (-на)

Повністю згоден (-на)

#### Питання опитувальника

##### Шкала 1. Значущість соціальних мереж

1. В процесі роботи або навчання я думаю про соціальні мережі.
2. Я заходжу у соціальні мережі відразу після того, як прокидаюся вранці.
3. Я перевіряю соціальні мережі на наявність сповіщень в процесі навчання або роботи.
4. Я перевіряю свої облікові записи у соціальних мережах, перш ніж починати будь-яку справу чи діяльність.

##### Шкала 2. Самопочуття за неможливості користування соціальними мережами

5. Мені стає сумно, коли я не маю можливості увійти до соціальних мереж.
6. Я стаю дратівливим щоразу, коли не маю змоги увійти у соціальні мережі.
7. Я відчуваю розчарування, коли не маю можливості користуватися соціальними мережами.
8. Я втрачаю спокій, коли не маю часу на соціальні мережі.

##### Шкала 3. Конфлікт через соціальні мережі

9. Я намагаюся приховати від інших те, скільки часу я проводжу у соціальних мережах.
10. Мені потрібно брехати іншим у відповідь на їхні питання про моє користування соціальними мережами.
11. Я нехтую своїм сном, тому що хочу перебувати у соціальних мережах.

#### Інтерпретація шкал методики:

**Шкала 1. Значущість соціальних мереж (твердження 1–4): низький рівень – 4–11 балів; середній рівень – 12–19 бал; високий рівень – 20–28 балів.**

Зміст шкали відображає ступінь домінування соціальних мереж у когнітивній та поведінковій сфері: частоту звернення до соцмереж у значущі моменти дня, автоматизовані перевірки акаунтів, відволікання на соцмережі під час навчання/роботи, а також загальну значущість соцмереж у щоденній активності.

Високі показники за шкалою свідчать про підвищену психологічну значущість соціальних мереж і їхню тенденцію займати пріоритетне місце в структурі повсякденної поведінки, що підсилює ризик формування залежної залученості.

**Шкала 2. Самопочуття за неможливості користування соціальними мережами (твердження 5–8): низький рівень – 4–11 балів; середній рівень – 12–19 бал; високий рівень – 20–28 балів.**

Зміст шкали відображає емоційні реакції на обмеження доступу до соціальних мереж або неможливість користування ними (смуток, дратівливість, розчарування, внутрішній неспокій у разі дефіциту часу на соцмережі).

Високі показники за шкалою свідчать про виражений емоційний дискомфорт у ситуаціях обмеження користування соціальними мережами, що є ознакою втрати психологічної гнучкості і підсилення залежної потреби.

**Шкала 3. Конфлікт через соціальні мережі (твердження 9–11): низький рівень – 3–8 балів; середній рівень – 9–14 балів; високий рівень – 15–21 бал.**

Зміст шкали відображає проблемні наслідки користування соціальними мережами у взаємодії з оточенням і життєвим режимом: приховування часу, проведеного у соцмережах, вимушена неправда у відповідях іншим, нехтування сном через бажання перебувати в соцмережах.

Високі показники за шкалою свідчать про наявність конфліктогенних і дезадаптивних проявів використання соціальних мереж, коли користування ними починає порушувати соціальну відкритість та базові аспекти життєвого функціонування (зокрема сон).

**Інтерпретація результатів.** Сума балів у межах шкали 1 (4–28), шкали 2 (4–28), шкали 3 (3–21), загальний бал (11–77).

**Розподіл за рівнями:** високий, середній, низький.

**Інтегральний показник залежності від соціальних мереж.**

Загальний бал за методикою розраховується як сума балів за всіма твердженнями та відображає загальний рівень залежності від соціальних мереж. Чим вищий сумарний бал, тим більш вираженою є залежна залученість до соціальних мереж і тим більш імовірними є емоційні та поведінкові труднощі, що проявляються через домінування соцмереж у повсякденні, негативні переживання при обмеженні доступу та конфліктні наслідки користування.

**Низький рівень залежності (11–32 балів):** нормативне використання соціальних мереж; соціальні мережі не займають провідного місця в діяльності; відсутній або мінімальний емоційний дискомфорт при обмеженні користування; конфліктні наслідки не виражені.

**Середній рівень залежності (33–54 бал):** наявні прояви підвищеної залученості та стійкої тенденції до домінування соціальних мереж у повсякденній активності; час від часу виникає помітний емоційний дискомфорт при обмеженні або неможливості користування; періодично з'являються поведінкові ознаки проблемності (наприклад, часті перевірки); зростає імовірність конфліктних проявів і порушення режиму (зокрема сну).

**Високий рівень залежності (55–77 балів):** виражена залежність із домінуванням соціальних мереж у думках і поведінці, значним емоційним дискомфортом за відсутності доступу та чіткими конфліктними і дезадаптивними наслідками (у тому числі нехтування сном, приховування користування).

## ДОДАТОК Г

## Тест шкільної тривожності Філіпса

**Інструкція:** Опитувальник містить запитання про те, як ви себе відчуваєте у школі. Намагайтеся відповідати щиро і правдиво, тут немає правильних чи неправильних, «добрих» або «поганих» відповідей. Відповідаючи на запитання, зазначайте «Так» – якщо ви згодні з ним, або «Ні» – якщо не згодні.

## Бланк методики

№	Питання	Так (+)	Ні (-)
1	Чи важко тобі триматися на одному рівні з усім класом?		
2	Ти хвилюєшся, коли вчитель має намір перевірити, чи знаєш ти матеріал?		
3	Тобі важко працювати в класі так, як цього вимагає вчитель?		
4	Чи сниться тобі сердитий учитель, коли ти не знаєш уроку?		
5	Траплялося, щоб хтось з класу бив тебе, завдав шкоди?		
6	Тобі часто хочеться, щоб учитель не поспішав під час пояснення нового матеріалу, поки ти всього не зрозумієш?		
7	Чи сильно ти хвилюєшся під час відповіді або виконання завдання?		
8	Чи буває, що ти боїшся висловлюватися на уроці, щоб не зробити безглузду помилку?		
9	Чи тремтять коліна, коли тебе викликають відповідати?		
10	Чи часто твої однокласники сміються над тобою, коли ви граєтесь?		
11	Чи трапляється, що ти одержуєш нижчу оцінку, ніж сподівався?		
12	Тебе хвилює, чи залишать тебе на повторний рік навчання?		
13	Ти намагаєшся уникати ігор, у яких робиться вибір, тому що тебе, як правило, не вибирають?		
14	Буває часом, що ти весь тремтиш, коли тебе викликають відповідати?		
15	Чи часто у тебе виникає відчуття, що ніхто з однокласників не хоче робити те, що хочеш ти?		
16	Чи сильно ти хвилюєшся перед тим як виконувати завдання?		
17	Чи важко тобі отримувати оцінки, яких очікують від тебе батьки?		
18	Ти боїшся іноді, що тобі стане погано у класі?		
19	Чи будуть твої однокласники сміятися над тобою, якщо ти зробиш помилку під час відповіді?		
20	Чи схожий ти на своїх однокласників?		
21	Виконавши завдання, не боїшся, чи добре з ним справився?		
22	Коли ти працюєш у класі, чи упевнений, що все добре запам'ятаєш?		
23	Тобі сниться іноді, що ти не можеш відповісти на запитання вчителя?		
24	Чи правда, що більшість учнів ставляться до тебе дружньо?		
25	Ти працюєш старанніше, якщо знаєш, що результати твоєї роботи порівнюватимуться з результатами твоїх однокласників?		
26	Чи часто ти мрієш про те, щоб менше хвилюватися, коли тебе запитують?		
27	Чи боїшся ти часом вступати в суперечку?		
28	Ти відчуваєш, що твоє серце починає сильно битися, коли вчитель говорить, що має намір перевірити твою готовність до уроку?		
29	Коли ти отримуєш позитивні оцінки, чи думає хтось із твоїх друзів, що ти хочеш вислужитися?		
30	Чи добре ти себе відчуваєш з однокласниками, до яких іноді ставляться з особливою увагою?		

31	Чи буває, що дехто в класі говорить те, що тебе зачіпає?		
32	Як ти думаєш, чи втрачають добре ставлення однокласників ті учні, які не встигають у навчанні?		
33	Чи схоже на те, що більшість твоїх однокласників не звертають на тебе увагу?		
34	Чи часто ти боїшся виглядати безглуздо?		
35	Чи задоволений ти ставленням до тебе вчителів?		
36	Чи допомагає твоя мама в організації вечорів і шкільних свят, як інші мами твоїх однокласників?		
37	Чи хвилювало тебе, що думають про тебе оточуючі?		
38	Чи сподіваєшся ти в майбутньому вчитися краще, ніж раніше?		
39	Ти вважаєш, що одягаєшся у школі так гарно, як і твої однокласники?		
40	Чи часто ти, відповідаючи на уроці, замислюєшся, що думають про тебе в цей час інші?		
41	Чи мають здібні учні особливі права, яких немає в інших?		
42	Чи сердяться деякі з твоїх однокласників, коли тобі вдається бути кращим за них?		
43	Ти задоволений тим, як до тебе ставляться однокласники?		
44	Чи добре тобі, коли залишаєшся сам на сам з учителем?		
45	Чи сміються твої однокласники іноді з твоєї зовнішності і поведінки?		
46	Чи думаєш ти, що турбуєшся про свої шкільні справи більше, ніж інші?		
47	Якщо ти не можеш відповісти, коли тебе запитують, чи відчуваєш ти, що ось-ось розплачешся?		
48	Чи думаєш увечері у ліжку іноді з неспокоєм про те, що буде завтра в школі?		
49	Працюючи над важким завданням, чи відчуваєш ти часом, що абсолютно забув те, що добре знав раніше?		
50	Чи тремтить злегка твоя рука, коли ти працюєш над завданням?		
51	Чи відчуваєш ти, що починаєш нервувати, коли вчитель повідомляє про намір дати класу завдання?		
52	Чи лякає тебе перевірка твоїх знань у школі?		
53	Коли вчитель говорить, що має намір дати класу завдання, чи відчуваєш ти страх, що не впораєшся з ним?		
54	Чи снилося тобі часом, що однокласники можуть зробити те, чого не можеш ти?		
55	Коли вчитель пояснює матеріал, чи здається тобі, що однокласники розуміють його краще, ніж ти?		
56	Чи думаєш ти дорогою до школи, що вчитель може дати класу перевірну роботу?		
57	Коли ти виконуєш завдання, чи часто відчуваєш, що робиш це погано?		
58	Чи тремтить злегка твоя рука, коли вчитель просить зробити завдання на дошці перед усім класом?		

### Ключ до тесту:

1 -	11 +	21 -	31 -	41 +	51 -
2 -	12 -	22 +	32 -	42 -	52 -
3 -	13 -	23 -	33 -	43 -	53 -
4 -	14 -	24 +	34 -	44 +	54 -
5 -	15 -	25 +	35 +	45 -	55 -
6 -	16 -	26 -	36 +	46 -	56 -
7 -	17 -	27 -	37 -	47 -	57 -
8 -	18 -	28 -	38 +	48 -	58 -
9 -	19 -	29 -	39 +	49 -	
10 -	20 -	30 +	40 -	50 -	

### Інтерпретація даних:

Загальне число розбіжностей з даними, наведеними у ключі. Якщо воно більше 50%, можна говорити про підвищену тривожність дитини, якщо більше 75% від загального числа запитань тесту - про високу тривожність за кожним з восьми чинників тривожності, що виділяються в тесті.

	<b>Чинники (синдроми)</b>	<b>Номер запитання</b>
1	Загальна тривожність у школі	2. 4. 7. 12. 16. 21. 23. 26. 28. 46. 47. 48. 49. 50. 51, 52. 53. 54. 55, 56. 57. 58
2	Переживання соціального стресу	5. 10. 15. 20. 24. 30. 33. 36. 39. 42. 44
3	Фрустрація потреби в досягненні успіху	1. 3. 6. 11. 17. 19. 25. 29. 32. 35. 38. 41. 43
4	Страх самовираження	27. 31. 34. 37. 40. 45
5	Страх ситуації перевірки знань	2. 7. 12. 16. 21. 26
6	Страх не відповідати очікуванням оточуючих	3. 8. 13. 17.22
7	Низький фізіологічний опір стресу	9. 14. 18. 23.28
8	Проблеми і страхи у стосунках із учителями	2. 6. 11. 32. 35. 41. 44. 47

**Високий рівень** – більше 75% розбіжностей з ключем;

**Помірний рівень** – 60-75% розбіжностей з ключем;

**Середній рівень** – 50-60% розбіжностей з ключем;

**Низький рівень** – менше 50% розбіжностей з ключем за шкалою.

### Характеристика чинників (синдромів)

*Загальна тривожність у школі* – загальний емоційний стан дитини, пов'язаний з різними формами його залучення до життя школи.

*Переживання соціального стресу* – емоційний стан дитини, на фоні якого розвиваються його соціальні контакти, передусім - з однолітками.

*Фрустрація потреби в досягненні успіху* – несприятливий психічний фон, що не дає змоги дитині розвивати свої потреби в успіху, досягненні високого результату тощо.

*Страх самовираження* – негативні емоційні переживання ситуацій, пов'язаних з необхідністю саморозкриття, пред'явлення себе іншим, демонстрації своїх можливостей.

*Страх ситуації перевірки знань* – негативне ставлення і переживання тривоги в ситуаціях перевірки (особливо – публічної) знань, досягнень, можливостей.

*Страх не відповідати очікуванням оточуючих* – орієнтація на значущість інших в оцінці своїх результатів, вчинків і думок, тривога з приводу оцінок.

*Низький фізіологічний опір стресу* – особливості психофізіологічної організації, що знижують пристосованість дитини до ситуацій стресогенного характеру. Це підвищує імовірність неадекватного, деструктивного реагування на тривожний чинник середовища.

*Проблеми і страхи у стосунках з учителями* – загальний негативний емоційний фон відносин з дорослими у школі, що знижує успішність дитини.

## ДОДАТОК Д

Зведені емпіричні дані за усіма шкалами діагностичних методик

Таблиця Д.1

Зведені результати діагностування за Методиками №1 (RSES), №2 (К. Янг),  
№3 (SNAS), n=50

№	Методика №1 RSES	Методика №2 К. Янг	Методика №3 SNAS			
			Шкала 1 Значущість	Шкала 2 Самопочуття	Шкала 3 Конфлікт	Заг. показник
1	30	2	11	4	3	18
2	34	3	13	14	5	32
3	23	0	28	25	17	70
4	32	12	14	4	3	21
5	40	9	12	4	3	19
6	22	4	21	6	14	41
7	25	11	15	5	7	27
8	29	6	8	4	3	15
9	24	6	19	12	9	40
10	30	25	19	20	6	45
11	29	21	20	21	3	44
12	23	43	14	11	13	38
13	28	26	23	14	13	50
14	29	38	11	9	18	38
15	28	1	19	12	7	38
16	27	6	14	7	3	24
17	28	6	17	8	3	28
18	25	33	16	15	4	35
19	27	31	28	24	18	70
20	15	8	19	22	12	53
21	26	37	13	6	4	23
22	28	27	24	28	8	60
23	34	2	26	16	7	49
24	28	10	12	16	10	38
25	25	17	4	5	8	17
26	31	12	14	8	7	29
27	31	22	22	15	15	52
28	33	15	9	14	14	37
29	26	13	14	7	3	24
30	27	3	18	4	3	25
31	30	20	8	4	3	15
32	30	0	25	20	11	56
33	24	14	24	12	10	46
34	26	20	19	5	3	27

35	30	6	13	6	3	22
36	22	37	14	19	17	50
37	18	30	25	28	12	65
38	32	8	11	7	3	21
39	31	3	11	4	4	19
40	23	23	16	16	12	44
41	34	19	27	20	8	55
42	22	10	25	20	11	56
43	28	8	22	19	8	49
44	32	9	16	10	3	29
45	28	2	8	4	3	15
46	34	33	10	13	11	34
47	29	5	4	5	3	12
48	20	10	20	10	3	33
49	22	37	27	25	14	66
50	16	12	26	21	8	55
<b>Сер. бал.</b>	<b>27,36</b>	<b>15,10</b>	<b>16,96</b>	<b>12,56</b>	<b>7,86</b>	<b>37,38</b>

Таблиця Д.2

**Зведені результати діагностування за Методикою №4. Тест шкільної тривожності Філіпса**

№	Шкали тривожності за тестом Філіпса (% розбіжностей з ключем)								
	ЗТ	СС	ФД	СтСв	СПЗ	СОО	НОС	СУ	П
1	27,3	9,1	23,1	0,0	50,0	40,0	0,0	62,5	20,7
2	0,0	45,5	38,5	16,7	0,0	20,0	0,0	50,0	20,7
3	63,6	54,5	38,5	16,7	66,7	40,0	60,0	62,5	50,0
4	4,5	27,3	15,4	0,0	0,0	0,0	0,0	12,5	10,3
5	81,8	36,4	46,2	50,0	83,3	40,0	80,0	75,0	58,6
6	59,1	18,2	23,1	83,3	66,7	80,0	80,0	37,5	48,3
7	59,1	72,7	23,1	100,0	66,7	20,0	40,0	62,5	56,9
8	0,0	0,0	30,8	33,3	0,0	20,0	20,0	37,5	13,8
9	45,5	0,0	46,2	50,0	83,3	80,0	20,0	50,0	39,7
10	81,8	36,4	30,8	50,0	100,0	40,0	60,0	62,5	55,2
11	59,1	27,3	30,8	50,0	66,7	60,0	60,0	75,0	46,6
12	72,7	45,5	69,2	66,7	50,0	80,0	80,0	50,0	67,2
13	27,3	90,9	53,8	66,7	66,7	80,0	20,0	50,0	51,7
14	63,6	63,6	69,2	66,7	50,0	80,0	60,0	75,0	65,5
15	0,0	0,0	23,1	0,0	0,0	0,0	0,0	25,0	5,2
16	18,2	0,0	23,1	33,3	16,7	40,0	0,0	25,0	17,2
17	45,5	18,2	30,8	16,7	50,0	60,0	20,0	50,0	34,5
18	59,1	45,5	53,8	33,3	83,3	20,0	100,0	75,0	53,4

19	50,0	54,5	23,1	66,7	50,0	20,0	60,0	25,0	46,6
20	72,7	36,4	30,8	66,7	66,7	100,0	80,0	62,5	58,6
21	72,7	45,5	38,5	50,0	100,0	80,0	80,0	37,5	58,6
22	50,0	54,5	53,8	66,7	83,3	100,0	60,0	50,0	56,9
23	4,5	45,5	46,2	0,0	0,0	20,0	0,0	50,0	22,4
24	9,1	36,4	46,2	16,7	16,7	20,0	0,0	50,0	22,4
25	36,4	45,5	38,5	33,3	0,0	80,0	20,0	37,5	41,4
26	54,5	36,4	53,8	33,3	33,3	0,0	60,0	62,5	44,8
27	36,4	36,4	23,1	83,3	50,0	60,0	20,0	25,0	39,7
28	40,9	27,3	38,5	0,0	66,7	100,0	0,0	62,5	34,5
29	4,5	18,2	30,8	16,7	0,0	40,0	0,0	25,0	15,5
30	36,4	9,1	23,1	50,0	50,0	60,0	0,0	37,5	29,3
31	54,5	9,1	23,1	83,3	50,0	40,0	60,0	25,0	39,7
32	0,0	18,2	23,1	33,3	0,0	20,0	0,0	12,5	13,8
33	59,1	45,5	46,2	50,0	66,7	100,0	40,0	75,0	53,4
34	4,5	18,2	23,1	83,3	16,7	40,0	0,0	12,5	22,4
35	45,5	18,2	30,8	50,0	66,7	80,0	0,0	50,0	37,9
36	40,9	45,5	61,5	33,3	50,0	80,0	0,0	50,0	46,6
37	72,7	72,7	61,5	66,7	66,7	100,0	60,0	62,5	70,7
38	18,2	27,3	38,5	50,0	33,3	60,0	0,0	50,0	29,3
39	4,5	9,1	15,4	16,7	16,7	0,0	20,0	12,5	10,3
40	40,9	36,4	69,2	50,0	33,3	80,0	20,0	50,0	46,6
41	81,8	54,5	61,5	100,0	100,0	80,0	80,0	75,0	74,1
42	86,4	81,8	76,9	100,0	66,7	100,0	100,0	75,0	86,2
43	68,2	63,6	30,8	100,0	66,7	80,0	80,0	62,5	65,5
44	54,5	36,4	23,1	83,3	50,0	20,0	100,0	50,0	48,3
45	4,5	63,6	30,8	50,0	16,7	20,0	0,0	12,5	27,6
46	45,5	36,4	23,1	66,7	33,3	60,0	0,0	25,0	39,7
47	13,6	63,6	46,2	66,7	16,7	100,0	20,0	25,0	39,7
48	13,6	27,3	30,8	16,7	0,0	80,0	0,0	25,0	24,1
49	68,2	72,7	53,8	66,7	50,0	60,0	80,0	75,0	67,2
50	36,4	63,6	46,2	33,3	16,7	60,0	40,0	50,0	44,8
<b>Сер. зн</b>	<b>41,0</b>	<b>38,01</b>	<b>38,63</b>	<b>48,34</b>	<b>44,67</b>	<b>54,80</b>	<b>35,60</b>	<b>46,75</b>	<b>41,48</b>

ЗТ – Загальна тривожність ; СС – Соціальний стрес; ФД – Фрустрація досягнень ; СтСв – Страх самовираження; СПЗ – Страх перевірки знань; СОО – Страх очікувань оточуючих; НОС – Низький опір стресу; СУ – Стосунки з учителями; ІІ – Інтегральний показник.

**ДОДАТОК Е**  
**Результати кореляційного аналізу (SPSS 27.0)**

**Correlations**

		RSES	К_Янг	SNAS_Знач	SNAS_Сам	SNAS_Конфл	SNAS_Заг	Філ_ЗТ	Філ_СС	Філ_ФД	Філ_СТСв	Філ_СПЗ	Філ_СОО	Філ_НОС	Філ_СУ	Філ_ІП
RSES	Pearson Correlation	1	-,181	-,340*	-,350*	-,332*	-,399**	-,211	-,230	-,249	-,139	-,058	-,411**	-,211	-,093	-,297*
К_Янг		-,181	1	,072	,322*	,432**	,308*	,464**	,405**	,466**	,334*	,377**	,319*	,370**	,225	,540**
SNAS_Знач		-,340*	,072	1	,729**	,415**	,864**	,301*	,321*	,176	,222	,289*	,130	,331*	,266	,352*
SNAS_Сам		-,350*	,322*	,729**	1	,586**	,931**	,377**	,471**	,401**	,157	,314*	,281*	,354*	,405**	,469**
SNAS_Конфл		-,332*	,432**	,415**	,586**	1	,739**	,348*	,436**	,416**	,211	,234	,339*	,221	,251	,446**
SNAS_Заг		-,399**	,308*	,864**	,931**	,739**	1	,400**	,478**	,381**	,225	,332*	,284*	,363**	,369**	,493**
Філ_ЗТ		-,211	,464**	,301*	,377**	,348*	,400**	1	,413**	,425**	,571**	,849**	,479**	,828**	,705**	,915**
Філ_СС		-,230	,405**	,321*	,471**	,436**	,478**	,413**	1	,572**	,435**	,282*	,329*	,425**	,419**	,692**
Філ_ФД		-,249	,466**	,176	,401**	,416**	,381**	,425**	,572**	1	,190	,296*	,487**	,363**	,602**	,636**
Філ_СТСв		-,139	,334*	,222	,157	,211	,225	,571**	,435**	,190	1	,495**	,395**	,573**	,191	,690**
Філ_СПЗ		-,058	,377**	,289*	,314*	,234	,332*	,849**	,282*	,296*	,495**	1	,461**	,650**	,633**	,754**
Філ_СОО		-,411**	,319*	,130	,281*	,339*	,284*	,479**	,329*	,487**	,395**	,461**	1	,218	,356*	,591**
Філ_НОС		-,211	,370**	,331*	,354*	,221	,363**	,828**	,425**	,363**	,573**	,650**	,218	1	,566**	,808**
Філ_СУ		-,093	,225	,266	,405**	,251	,369**	,705**	,419**	,602**	,191	,633**	,356*	,566**	1	,697**
Філ_ІП		-,297*	,540**	,352*	,469**	,446**	,493**	,915**	,692**	,636**	,690**	,754**	,591**	,808**	,697**	1

\*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

## ДОДАТОК Ж

### Програма психологічного тренінгу профілактики інтернет-залежності у старшокласників «Самооцінка як внутрішня опора»

#### Тренінг 1. Я і моя самооцінка: внутрішня опора особистості

##### *Мотиваційний блок.*

Психолог: «Вітаю вас! Ми розпочинаємо тренінг, присвячений важливій темі – нашому ставленню до себе та того, як воно впливає на наше життя, зокрема на спосіб, у який ми користуємося соціальними мережами та інтернетом. У вашому віці соціальні мережі стали важливою частиною життя, і це нормально. Питання в іншому: ми маємо вирішити, керуємо ми ними або вони керують нами? Сьогодні ми разом дослідимо, що насправді відчуваємо до себе, і чи завжди те, що бачимо в стрічці новин, відображає реальність».

##### Встановлення правил взаємодії

1. Говорити від власного імені.
2. Зберігати конфіденційність – все, що обговорюється у групі, залишається у групі.
3. Поважати право добровільності участі у кожній вправі.
4. Слухати один одного без перебивань та оцінювань.
5. Утримуватися від критики думок та почуттів інших учасників.
6. Учасники мають змогу доповнити список власними правилами, важливими для комфортної роботи у групі.

##### Вправа «Я – це...»

Мета застосування: знайомство учасників, актуалізація позитивного самосприйняття, створення доброзичливої атмосфери у групі.

Психолог надає інструкції учасникам: «Кожен з вас по черзі назве своє ім'я та продовжить три фрази: «Я – це людина, яка...», «Я можу...», «Мені подобається у собі...». Постарайтеся говорити саме про реальні риси, навички та якості, не про сторінку у соцмережах, а про себе у житті». Учасники по колу представляються, психолог підкреслює різноманіття представлених якостей, акцентує на тому, що цінність особистості не зводиться до зовнішніх атрибутів та цифрової самопрезентації.

##### Теоретичний блок. Бесіда «Самооцінка та цифрова самопрезентація».

Психолог презентує учасникам інформацію за такими питаннями:

- Поняття самооцінки як інтегрального показника ставлення до власного «Я», її структура (когнітивний, емоційний, поведінковий компоненти) та значення для психологічного благополуччя.
- Зовнішні і внутрішні джерела самооцінки: коли ми покладаємось на думку інших, а коли спираємось на власні внутрішні критерії.
- Феномен соціального порівняння у соціальних мережах: як стрічка новин та чужі досягнення впливають на наше ставлення до себе.

У процесі бесіди психолог ставить запитання до учасників, залучаючи їх ділитися власним досвідом виникненням типових емоційних реакцій під час перегляду контенту.

##### *Практичний блок.*

##### Вправа «Дзеркало мого «Я»»

Мета застосування: усвідомлення власних сильних сторін та формування позитивного самосприйняття, незалежного від зовнішнього схвалення.

Психолог надає інструкції учасникам: «Перед вами аркуш паперу, поділений на чотири частини. У першій частині напишіть три ваші якості, які ви цінуєте в собі. У другій – три досягнення, якими пишаєтесь (не обов'язково великі – можуть бути цілком повсякденні). У третій – три речі, які ви робите добре. У четвертій – три ваші мрії або цілі». Після індивідуальної роботи учасники за бажанням діляться окремими пунктами зі списку, психолог наголошує на тому, що описані якості та досягнення існують незалежно від оцінок у соціальних мережах і становлять основу самоповаги.

Вправа «Розрізняючи себе справжнього і себе цифрового»

Мета застосування: усвідомлення відмінностей між реальним «Я» та образом, що транслюється у соціальних мережах.

Психолог надає інструкції учасникам: «Поділіть аркуш на дві колонки. Ліворуч напишіть 5 фактів про себе, які бачать ваші підписники у соцмережах. Праворуч – 5 важливих фактів про себе, які залишаються поза соцмережами. Які пункти важливіші для розуміння того, хто ви насправді?». Учасники у малих групах по 3–4 особи обговорюють результати, психолог робить акцент на тому, що цифровий образ завжди є частковим і не може бути основою самосприйняття.

### ***Профілактичний блок.***

Вправа «Внутрішній співрозмовник»

Мета застосування: усвідомлення внутрішнього діалогу як основи самооцінки та формування навички доброзичливого ставлення до себе.

Психолог надає інструкції учасникам: «Згадайте, що ви зазвичай говорите собі, коли щось не вдається або коли отримуєте мало лайків під дописом. Запишіть ці типові фрази на аркуші. Тепер уявіть, що ці слова сказав вам найкращий друг. Що б ви відчули? А тепер подумайте, як би ви говорили з найкращим другом, якби він опинився у вашій ситуації. Запишіть цю нову, доброзичливу версію». Після індивідуальної роботи учасники за бажанням діляться обома варіантами фраз, відбувається загальне обговорення.

– Чому ми часто говоримо з собою жорсткіше, ніж з іншими?

– Як змінюється самопочуття, якщо звертатися до себе доброзичливо?

– Які фрази підтримки ви могли б використовувати щоденно?

Психолог завершує заняття коротким резюме та просить учасників упродовж тижня щоденно записувати одну фразу самопідтримки у спеціальний блокнот або нотатки телефону.

## **Тренінг 2. Соціальні мережі та я: усвідомлене користування**

### ***Мотиваційний блок.***

Вправа «Карта мого тижня в онлайні»

Мета застосування: усвідомлення власних патернів використання інтернету та емоційних реакцій, пов'язаних із ним.

Психолог надає інструкції учасникам: «Намалюйте на аркуші схему свого типового дня. Позначте на ній, у які моменти ви заходите у соцмережі або берете телефон у руки. Поряд із кожним моментом коротко позначте, що ви відчували перед цим (нудьга, тривога, втома, бажання уникнути домашнього завдання, очікування реакцій на допис тощо) та що відчували після (радість, розчарування, заздрість, спустошення, ще більша втома)». Після індивідуальної роботи учасники у парах діляться спостереженнями та обговорюють:

– Які емоції найчастіше передують зверненню до соцмереж?

– Чи завжди соцмережі покращують настрій?

– Які моменти дня є особливо вразливими щодо безконтрольного користування?

Психолог підсумовує загальні закономірності, виявлені у групі, наголошує на тому, що соцмережі часто стають способом уникнення неприємних емоцій, а не справжньою комунікацією.

### **Теоретичний блок.**

Бесіда «Механізми залежності від соціальних мереж»

Мета застосування: формування критичного розуміння того, як побудовані соціальні мережі та як вони утримують увагу користувача.

Психолог презентує учасникам теоретичну інформацію за такими питаннями:

1. Феномен «упущеної вигоди» (FOMO): страх пропустити щось важливе як рушій постійної залученості до мережі.
2. Алгоритми соціальних мереж: як платформи добирають контент для максимального утримання уваги користувача та для чого це робиться з комерційного погляду.
3. Зв'язок між тривалим перебуванням у соцмережах та зниженням самооцінки, тривожністю, порушенням сну, академічною успішністю.

В процесі бесіди психолог ставить запитання учасникам та запрошує ділитися власним досвідом і спостереженнями. Особлива увага приділяється тому, що знання механізмів утримання уваги допомагає з ними справлятися та робить користування мережами більш свідомим.

### **Практичний блок.**

Вправа «Особисті межі онлайн»

Мета застосування: формування навичок встановлення особистих меж у користуванні соціальними мережами та цифровими пристроями.

Психолог надає інструкції учасникам: «Кожний з вас отримує бланк «Мої цифрові межі». Заповніть його, відповідаючи на запитання:

1. У який час доби я не використовую соціальні мережі (наприклад, перша година після пробудження, остання година перед сном)?
2. У які періоди впродовж дня я повністю відмежовуюся від телефону (під час навчання, прийому їжі, спілкування з родиною, занять спортом)?
3. Скільки часу на день я хотів би проводити у соцмережах (реалістична для мене межа)?
4. Які додатки у мене активують повідомлення, а які я готовий відключити?
5. Які типи контенту псують мій настрій – і від яких авторів я можу відписатися?»

Після індивідуальної роботи учасники у малих групах по 3 особи обговорюють свої межі, обмінюються ідеями. Психолог наголошує, що йдеться не про повну відмову від соцмереж, а про осмислене встановлення особистих правил, які підтримують психологічне благополуччя.

Вправа «Критичне читання стрічки»

Мета застосування: розвиток навичок критичного сприйняття контенту соціальних мереж та опір соціальному порівнянню.

Психолог надає інструкції учасникам: «Згадайте 3 нещодавні дописи з вашої стрічки, які викликали у вас неприємні відчуття – заздрість, розчарування, відчуття меншовартості. Стисло опишіть кожен з них. Тепер для кожного допису поставте собі запитання:

– Що у цьому дописі реальне, а що – результат добору ракурсу, обробки, вибору вдалого моменту?

– Що залишилося поза кадром – невдачі, складнощі, повсякденні моменти автора?

– Чи справді життя цієї людини є повністю таким, яким вона показує?

– Якщо я порівнюю себе з нею, чи знаю я повну картину обох життів?»

Учасники індивідуально опрацьовують власні приклади, потім за бажанням діляться у групі. Психолог наголошує, що соцмережі за своєю суттю є «вітриною» життя, де люди представляють найвдаліші моменти, а не повну реальність, і порівняння з такою вітриною завжди є несправедливим до себе.

### ***Профілактичний блок.***

#### **Вправа «Альтернативний кошик»**

Мета застосування: формування набору альтернативних способів задоволення тих потреб, які зазвичай реалізуються через соцмережі.

Психолог надає інструкції учасникам: «Соцмережі задовольняють кілька наших потреб одночасно: потребу у спілкуванні, у визнанні, у розвазі, у відволіканні від тривоги, у заповненні нудьги. Але кожна з цих потреб може бути задоволена й іншими способами. Намалюйте кошик і «складайте» в нього альтернативні дії для кожної потреби». Учасники під керівництвом психолога формують список:

– для потреби у спілкуванні – зустріч з другом, телефонна розмова з родичем, прогулянка з однокласником;

– для потреби у визнанні – виступ на уроці, участь у конкурсі, презентація власного проєкту, демонстрація навичок у спортивній секції чи гуртку;

– для потреби у розвазі – перегляд фільму, читання, гра, прогулянка, відвідування виставки;

– для потреби у відволіканні від тривоги – фізичні вправи, дихальні техніки, бесіда з близькою людиною;

– для подолання нудьги – нове хобі, кулінарія, рукоділля, документування власних думок у щоденнику.

Учасники у групі діляться найоригінальнішими ідеями, психолог пропонує упродовж тижня щонайменше тричі реалізувати одну з альтернатив замість звичного «занурення» у соцмережі та занотувати свої враження.

### **Тренінг 3. Я не повинен відповідати чужим очікуванням: подолання тривоги оцінювання**

#### ***Мотиваційний блок.***

#### **Вправа «Метеопрогноз настрою»**

Мета застосування: відновлення групової динаміки, діагностика актуального емоційного стану учасників, оцінка результатів виконання домашніх завдань попередніх занять.

Психолог надає інструкції учасникам: «Уявіть, що ви – метеоролог, але прогнозуєте не зовнішню погоду, а внутрішню. Розкажіть, яка «погода» зараз у вашій душі: сонячно, хмарно, грозить, сніжить, штиль. Розкажіть також, що вдалося реалізувати з домашніх завдань – підтримуючих фраз самопідтримки та альтернативних дій замість соцмереж».

Учасники по колу діляться «прогнозами» та результатами тижневої практики. Психолог підсумовує загальну атмосферу, відзначає успіхи учасників, обговорює труднощі та шляхи їх подолання.

### **Теоретичний блок.**

Бесіда «Страх чужої думки і пастка перфекціонізму»

Мета застосування: усвідомлення впливу страху не відповідати очікуванням оточуючих на самопочуття та поведінку, зокрема на користування соціальними мережами.

Психолог надає інструкції учасникам, ґрунтуючись на змісті бесіди: «Дослідження показують, що для багатьох старшокласників типовий страх не відповідати очікуванням оточуючих – боязнь бути недостатньо успішним, недостатньо красивим, недостатньо популярним в очах інших. Цей страх змушує постійно перевіряти реакції на дописи, нав'язливо стежити за чужими оцінками, відчувати тривогу через кожний опублікований кадр».

Психолог пропонує обговорити такі питання:

1. Чиї очікування ми насправді намагаємося задовольнити – реальних оточуючих чи власних уявлень про їхні оцінки?
2. Чи можливо одночасно сподобатись усім – і чим небезпечне таке прагнення?
3. Як перфекціонізм – прагнення бути ідеальним – перетворюється на джерело хронічної тривоги.
4. Що таке «достатньо добре» та чим воно відрізняється від «ідеально».
5. Як страх чужої думки впливає на користування соцмережами: постійне редагування дописів, видалення фото з малою кількістю реакцій, тривале обдумування «правильної» публікації.

У процесі обговорення психолог наводить приклади та запрошує учасників ділитися власним досвідом, з акцентом на тому, що звільнення від страху чужих оцінок становить одну з ключових умов психологічного благополуччя.

### **Практичний блок.**

Вправа «Шкала достатньо доброго»

Мета застосування: формування навички встановлення реалістичних стандартів результату та подолання перфекціоністських настанов.

Психолог надає інструкції учасникам: «Кожний з вас отримує бланк «Шкала достатнього». Виберіть одну важливу для вас сферу – навчання, спортивну секцію, стосунки з друзями, користування соцмережами – і визначте:

1. Який результат був би «ідеальним» – таким, до якого прагне ваш внутрішній перфекціоніст (100%)?
2. Який результат був би «дуже добрим» (75%)?
3. Який результат був би «достатньо добрим» – тобто реально здобутим і таким, яким можна задовольнитися (50%)?
4. Який мінімально прийнятний результат, нижче якого вже не варто опускатися (25%)?
5. Що вам говорить внутрішній критик, коли ви не досягаєте 100%?
6. Що би сказав вам мудрий наставник у такій самій ситуації?

Після індивідуальної роботи учасники у парах обговорюють бланки. Психолог наголошує, що «достатньо добрий» результат у більшості життєвих сфер є реалістичною та психологічно здоровою метою, тоді як перманентна гонитва за ідеалом призводить до виснаження, тривоги та компенсаторного звернення до соцмереж.

### Вправа «Лист тому, чиєї думки я боюся»

Мета застосування: емоційне опрацювання страху чужих оцінок та формування внутрішньої опори.

Психолог надає інструкції учасникам: «Подумайте, чиєї думки про себе ви боїтеся найбільше – одного однокласника, групи популярних дітей, конкретного дорослого чи невизначеного кола людей «усіх». Уявіть цю людину чи групу і напишіть їй лист (для себе, не для відправлення), у якому скажете все, що зазвичай не наважуєтесь сказати: чому її думка для вас важлива, чому ви її боїтесь, і – головне – чому ви маєте право бути собою незалежно від цієї думки». Учасники індивідуально пишуть листи. За бажанням можна поділитися висновками (не змістом самого листа). Психолог наголошує на конфіденційності особистих переживань, листи лишаються в учасників.

#### **Профілактичний блок.**

### Вправа «Мій маяк»

Мета застосування: формування внутрішнього орієнтиру – системи цінностей та опор, незалежної від зовнішнього схвалення.

Психолог надає інструкції учасникам: «Уявіть, що ваше життя – це море, де часом штормить, часом штиль, а соціальні мережі – це нескінченна низка вогнів на чужих кораблях, на які може хотітися рівнятися. Вам потрібен власний маяк – система цінностей та орієнтирів, що допомагатиме знаходити свій шлях незалежно від того, що відбувається довкола». Учасники отримують аркуші паперу та кольорові олівці, виконують такі завдання:

1. Намалюйте маяк у центрі аркуша. Це ваше внутрішнє «Я».
2. Біля підніжжя маяка запишіть 5 ваших ключових цінностей – того, що для вас по-справжньому важливе у житті (родина, дружба, чесність, творчість, навчання, здоров'я тощо).
3. На вершині маяка запишіть 3–5 цілей, до яких ви рухаєтесь.
4. На промені світла, що йде від маяка, запишіть 3 фрази підтримки самому собі, які допомагатимуть у складні моменти.
5. На хвилях довкола маяка позначте, що може заважати – зокрема надмірний час у соцмережах, страх чужої думки, порівняння з іншими.

Після створення малюнків учасники за бажанням діляться своїми «маяками» з групою. Психолог завершує програму такими словами: «Ваш маяк – це ви самі, ваші цінності та ваше право на власне життя. Ніяка кількість лайків, підписників чи коментарів не може змінити того, ким ви є насправді. Уважно ставтеся до себе – і нехай ваш маяк завжди світить вам, навіть у моменти найбільшого штормування у соцмережах».

Психолог дякує всім за активну участь та нагадує про важливість систематичного застосування опанованих навичок у повсякденному житті, пропонує учасникам зберегти всі робочі бланки та малюнки як особистий ресурс, до якого можна звертатися у складні моменти.