

Міністерство освіти і науки України
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка

Факультет педагогіки і психології
Кафедра психології розвитку та консультування

Кваліфікаційна робота
ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ СХИЛЬНОСТІ ПІДЛІТКІВ ДО СТРЕСУ
В УМОВАХ ВІЙНИ

Спеціальність: 053 Психологія
ОПП «Психологія»

Здобувачки першого (бакалаврського)
рівня вищої освіти, групи П-46
Жак Діани Віталіївни

НАУКОВИЙ КЕРІВНИК:
кандидат психологічних наук, доцент,
Адамська Зоряна Михайлівна

РЕЦЕНЗЕНТ:
доктор психологічних наук, професор
Орап Марина Олегівна

Тернопіль – 2026

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ СХИЛЬНОСТІ ДО СТРЕСУ В СТАРШОМУ ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ.....	8
1.1 Поняття стресу та схильності до стресу у зарубіжній та вітчизняній психології	8
1.2 Психологічні особливості старшого підліткового віку в контексті прояву схильності до стресу	19
1.3 Соціально-психологічні чинники та умови прояву схильності до стресу у старшому підлітковому віці.....	31
РОЗДІЛ 2 ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ЧИННИКІВ СХИЛЬНОСТІ ДО СТРЕСУ В СТАРШОМУ ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ В УМОВАХ ВІЙНИ	44
2.1 Обґрунтування комплексної процедури емпіричного дослідження психологічних чинників схильності до стресу у старшому підлітковому віці.....	44
2.2 Аналіз результатів емпіричного дослідження психологічних чинників	53
схильності до стресу у старшому підлітковому віці в умовах війни.....	53
2.3 Програма розвитку у старших підлітків навичок саморегуляції стресових станів в умовах війни.....	65
ВИСНОВКИ	80
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	84
ДОДАТКИ	90

ВСТУП

Актуальність дослідження. Сучасні суспільні трансформації, пов'язані з глобальними викликами безпеки, соціальною нестабільністю та триваючою війною в Україні, зумовлюють суттєві зміни у психоемоційному стані різних вікових груп населення, серед яких істотну вразливість демонструють підлітки. В умовах війни, що супроводжується загрозою фізичній безпеці, порушенням звичних соціальних зв'язків і вимушеними змінами способу життя, підлітковий вік постає як критичний період, у якому значно актуалізуються проблеми психічного здоров'я. Саме тому вивчення психологічних чинників схильності до стресу у підлітковому віці набуває особливої практичної значущості, оскільки дає змогу виявити механізми та умови формування реакцій на стрес і визначити ефективні шляхи їх попередження та подолання.

Зазначимо, що в сучасній психології проблема стресу та стресостійкості традиційно розглядається як одна з ключових у контексті вивчення адаптаційних можливостей особистості, однак у сучасних умовах війни вона набуває нових змістових вимірів, пов'язаних із тривалою дією екстремальних чинників та їх кумулятивним впливом на психіку. Особливу увагу привертає поняття схильності до стресу, яке відображає індивідуальні особливості реагування на стресогенні ситуації та залежить від комплексу психологічних, соціальних і особистісних чинників. У підлітковому віці така схильність формується під впливом як внутрішніх процесів розвитку, так і зовнішніх умов соціалізації, що в умовах війни зазнають суттєвих змін. Зокрема, порушення стабільності сімейного середовища, обмеження соціальних контактів, зміна освітнього формату, постійна присутність інформації про небезпеку та втрати створюють підґрунтя для підвищення у підлітків схильності до стресу.

Крім цього, важливо враховувати, що підлітковий вік характеризується інтенсивними змінами у когнітивній, емоційній та вольовій сферах, що зумовлює підвищену реактивність до стресогенних впливів та водночас спричинює недостатню сформованість у них ефективних механізмів саморегуляції. У цьому

контексті схильність підлітків до стресу виступає як інтегративна ознака, риса чи характеристика особистості, що відображає взаємодію та взаємовплив високого рівня тривожності, переважно неадекватно заниженої самооцінки, недосконалих копінг-стратегій та недостатньої соціальної підтримки. В умовах війни зазначені складові-чинники стресу можуть трансформуватися, набуваючи дезадаптивного характеру. Також підлітки, перебуваючи на етапі активного статевого та психосоціального розвитку, є більш чутливими до впливу зовнішніх стресогенних факторів, що може призводити до виникнення дезадаптивних форм поведінки, емоційної нестабільності та порушень саморегуляції.

Як показує аналіз наукових джерел (М. Білова, О. Венгер, Г. Дубчак, О. Калашникова, З. Кісарчук, В. Крайнюк, М. Кудінова, О. Макаренко, Д. Морозов, Л. Наугольник, В. Павленко, Ю. Тептюк та ін.), важливість дослідження психологічних чинників схильності до стресу посилюється також недостатньою розробленістю вказаної проблеми у контексті війни, оскільки більшість наукових праць зосереджена на загальних аспектах виникнення чи подолання стресу або на окремих його проявах, не враховуючи специфіку тривалого впливу воєнного стану та підвищеної небезпеки на сучасних підлітків. Водночас наявна ситуація вимагає комплексного підходу до обґрунтування й вивчення системи психологічних чинників, що визначають схильність дітей підліткового віку до стресу, з урахуванням як індивідуально значущих, так і ширших соціально-психологічних умов та детермінантів прояву.

Важливо підкреслити, що своєчасне виявлення підвищеної схильності до стресу у підлітків дає змогу не тільки запобігти розвитку психоемоційних розладів, але й сприяти формуванню стресостійкості як важливої особистісної якості, що забезпечує ефективну адаптацію до складних життєвих умов. У цьому контексті особливого значення набуває як емпіричне вивчення психологічних чинників схильності до стресу у підлітковому віці в умовах війни, так і розробка програм психологічної підтримки та розвитку навичок саморегуляції, які можуть

бути впроваджені у освітньому середовищі закладу загальної середньої освіти та в практиці психолого-педагогічного супроводу здобувачів.

Таким чином, дослідження психологічних чинників схильності до стресу у підлітковому віці в умовах війни є надзвичайно актуальним як з наукового, так і з практичного погляду, оскільки сприяє поглибленню теоретичних уявлень про природу стресу та його детермінанти, а також створює підґрунтя для розробки ефективних психолого-педагогічних заходів, спрямованих на збереження психічного здоров'я сучасних підлітків. Вказане спричинило вибір теми кваліфікаційної роботи – **«Психологічні чинники схильності до стресу в старшому підлітковому віці в умовах війни»**.

Об'єкт дослідження – схильність до стресу в старшому підлітковому віці.

Предмет дослідження – психологічні чинники схильності до стресу в старшому підлітковому віці в умовах війни.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити психологічні чинники схильності до стресу в старшому підлітковому віці в умовах війни та розробити програму розвитку навичок саморегуляції стресових станів.

Завдання дослідження:

1. Проаналізувати наукові підходи до розуміння поняття схильності до стресу у зарубіжній та вітчизняній психології.
2. Охарактеризувати психологічні особливості старшого підліткового віку у контексті прояву схильності до стресу.
3. Визначити соціально-психологічні чинники та умови прояву схильності до стресу в старшому підлітковому віці.
4. Дослідити психологічні чинники схильності до стресу в старшому підлітковому віці в умовах війни.
5. Обґрунтувати та розробити програму розвитку у старших підлітків навичок саморегуляції стресових станів в умовах війни.

Методи дослідження:

- *теоретичні*: аналіз, синтез, узагальнення, систематизація наукової літератури з проблеми стресу та схильності до стресу, порівняння теоретичних підходів до трактування схильності до стресу у підлітковому віці;
- *емпіричні*: психодіагностичні методики (тест на визначення рівня стресу (за В. Щербатих), методика «Аналіз стилю життя» (Бостонський тест на стресостійкість), методика «Самооцінка психічних станів» Г. Айзенка; методика «Копінг-поведінка у стресових ситуаціях» (С. Норман, Д. Ендлер, Д. Джеймс, М. Паркер)), використання яких дало змогу дослідити психологічні чинники схильності до стресу у підлітковому віці в умовах війни;
- *математико-статистичні*: кількісний і якісний аналіз здобутих емпіричних даних, методи описової статистики, метод графічного відображення результатів емпіричного дослідження.

Теоретичне значення дослідження полягає у поглибленні наукових уявлень про сутність стресу як психологічного феномена, визначенні змісту поняття схильності до стресу, в уточненні його структури та детермінант виникнення у старшому підлітковому віці, а також у розширенні знань про специфіку впливу умов війни на психоемоційний розвиток підлітків. Отримані результати сприяють розвитку теорії стресу та адаптації особистості в старшому підлітковому віці, а також інтеграції різних наукових підходів до розуміння механізмів виникнення схильності до стресу в старшому підлітковому віці в умовах війни.

Практичне значення дослідження полягає у можливості використання отриманих результатів у діяльності практичних психологів, педагогів та соціальних працівників для діагностики схильності до стресу у старших підлітків, а також для розробки та впровадження ефективних програм психологічної підтримки і розвитку навичок та вмінь саморегуляції. Запропонована тренінгова програма може бути використана в освітніх закладах,

центрах психологічної допомоги та реабілітаційних установах з метою підвищення стресостійкості сучасних підлітків та збереження їх психічного здоров'я в умовах війни.

Структура та обсяг дослідження. Кваліфікаційна робота складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел, додатків. Основний обсяг роботи складає 83 сторінки, загальна кількість сторінок – 118. Список використаних джерел налічує 65 позицій. Кількість додатків – 1.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ СХИЛЬНОСТІ ДО СТРЕСУ В СТАРШОМУ ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

1.1 Поняття стресу та схильності до стресу у зарубіжній та вітчизняній психології

У сучасній психологічній науці схильність до стресу розглядається як індивідуально-типологічна характеристика особистості, яка формується під впливом як біологічних, так і соціально-психологічних чинників, однак відсутність узгодженості у визначеннях, структурних компонентах і механізмах її прояву ускладнює як теоретичне осмислення проблеми, так і її дослідження. У зв'язку з цим виникає потреба в аналізі наукових підходів, їх порівнянні та узагальненні з метою уточнення сутності поняття, визначення його місця у структурі особистості та встановлення взаємозв'язків із суміжними категоріями, такими як стресостійкість, тривожність і копінг-поведінка.

Історія наукового дослідження стресу, яка відображає еволюцію уявлень про взаємодію організму та середовища, розпочинається задовго до формального введення терміна у науковий обіг, оскільки у класичних фізіологічних і медичних дослідженнях XIX – початку XX століття простежується інтерес до реакцій організму на надмірні навантаження, подразнення та несприятливі умови існування. У цей період науковці, досліджуючи механізми адаптації, звертали увагу на те, що організм здатний мобілізувати свої ресурси у відповідь на загрозу, однак ці процеси розглядалися фрагментарно в межах фізіології, медицини та експериментальної психології. Водночас «розвиток ідей про гомеостаз, які обґрунтовували здатність організму людини підтримувати внутрішню рівновагу, створив передумови для подальшого осмислення механізмів порушення цієї рівноваги під впливом зовнішніх факторів» [61, с. 14]. Суттєвий прорив у дослідженні стресу пов'язаний із працями Г. Сельє, який у середині XX століття вперше системно описав універсальну реакцію організму на різноманітні

подразники та ввів у науковий обіг поняття «стрес», визначивши його як неспецифічну відповідь організму на будь-яку вимогу, що до нього пред'являється. Розроблена ним «концепція адаптаційного синдрому, що охоплює стадії тривоги, резистентності та виснаження, стала фундаментом для подальших досліджень, оскільки дала змогу поєднати фізіологічні, біохімічні та поведінкові аспекти реакції на стрес у єдину теоретичну модель» [25, с. 38]. Важливим є також те, що автор підкреслював двоїсту природу стресу, виділяючи як дистрес, що має негативні наслідки, так і еустрес, який може виконувати адаптивну функцію, стимулюючи активність організму.

Подальший розвиток теорії стресу відбувався у напрямі розширення її психологічного змісту, що було пов'язано з усвідомленням того, що реакції на стресогенні події залежать не тільки від об'єктивних ознак ситуації, але й від суб'єктивного сприйняття та інтерпретації її індивідом. У цьому контексті значення набули роботи Р. Лазаруса, який розробив когнітивну теорію стресу, відповідно до якої стрес виникає як результат оцінювання людиною значущості події та власних можливостей впоратися з нею. Введення понять первинної та вторинної оцінки, а також копінг-стратегій дало змогу змістити акцент із біологічних механізмів на психологічні процеси, що визначають індивідуальні відмінності особистості у переживанні стресу та способах його подолання [33].

У другій половині XX ст. дослідження стресу набули міждисциплінарного характеру, охоплюючи не тільки психологію та фізіологію, але й соціологію, педагогіку та медицину, що сприяло формуванню комплексного підходу до розуміння цього феномена. У цей період «активно вивчаються соціальні детермінанти стресу, зокрема роль життєвих подій, соціальних ролей, міжособистісних відносин і соціальної підтримки, що дає змогу розглядати стрес як результат взаємодії особистості та соціального середовища» [20, с. 51]. З'являються численні емпіричні дослідження, спрямовані на виявлення факторів ризику та ресурсів подолання стресу, що закладає підґрунтя для розробки практичних програм психологічної допомоги та психопрофілактики.

Водночас у вітчизняній психології проблема стресу розвивалася у тісному зв'язку з дослідженням діяльності, адаптації та психічної регуляції, що зумовило її специфічне теоретичне осмислення, орієнтоване на системний і діяльнісний підходи. Вітчизняні науковці розглядали стрес не тільки як реакцію на зовнішні впливи, але й як складний психічний стан, що виникає у процесі взаємодії особистості з умовами діяльності та залежить від її мотиваційної сфери, рівня розвитку саморегуляції й індивідуального досвіду. Вказане дало змогу зрозуміти роль внутрішніх психологічних механізмів у формуванні стресових реакцій та підкреслити значення активності суб'єкта у процесі подолання стресу.

На сучасному етапі розвитку науки дослідження стресу характеризується інтеграцією різних теоретичних підходів і використанням новітніх методів дослідження, що дає змогу більш точно вивчати як біологічні, так і психологічні аспекти цього явища. Особлива увага приділяється вивченню індивідуальних відмінностей у схильності до стресу, ролі особистісних рис, когнітивних стилів, емоційної регуляції та соціальних ресурсів у формуванні стресових реакцій. При цьому «розвиваються концепції стресостійкості, психологічного благополуччя та резильєнтності, які підкреслюють не тільки негативні, але й потенційно позитивні аспекти взаємодії людини зі стресовими факторами» [31, с. 19].

У сучасному науковому дискурсі поняття «стрес» набуває різних змістових відтінків залежно від теоретичного підходу, що зумовлює доцільність його багатопланового трактування. Так, у межах фізіологічної традиції, пов'язаної з працями Г. Сельє, стрес визначається як «універсальна, неспецифічна реакція організму на вплив, який порушує його внутрішню рівновагу» [7, с. 51]. Наголошується, що незалежно від природи подразника організм відповідає типовим комплексом змін, спрямованих на відновлення його гомеостазу. Увага зосереджується на біологічних механізмах адаптації, зокрема на функціонуванні нервової, ендокринної та імунної систем, які забезпечують мобілізацію ресурсів у відповідь на стресогенні впливи. Стрес розглядається як неспецифічна реакція,

яка не залежить від характеру подразника, а визначається його інтенсивністю та тривалістю, що дає змогу виділити універсальні закономірності реагування.

Водночас фізіологічний підхід не обмежується лише описом біохімічних процесів, а передбачає розгляд стресу як динамічного процесу, що розгортається у часі та має структуру, яка охоплює стадії мобілізації, опору та виснаження, що відображає поступове вичерпання адаптаційних ресурсів організму. Особливого значення набуває ідея про те, що «тривалий або надмірний стрес може призводити до розвитку різноманітних психосоматичних порушень» [16, с. 73], що свідчить про зв'язок між фізіологічними та психологічними процесами. Крім того, у межах цього підходу закладаються основи для подальших досліджень індивідуальних відмінностей у реакціях людини на стрес, що відкриває перспективи для вивчення схильності особи до стресу.

Когнітивний підхід до вивчення стресу сформувався як відповідь на обмеженість суто біологічного трактування цього феномена і акцентує увагу на ролі психічних процесів у виникненні та перебігу стресових реакцій, що дає змогу розглядати людину як активного суб'єкта, який інтерпретує події навколишнього світу, і безпосередньо пов'язаний із працями Р. Лазаруса та С. Фолкман. У межах цього підходу стрес визначається як «результат взаємодії між індивідом і середовищем, опосередкованої процесами когнітивної оцінки, які охоплюють визначення значущості ситуації та оцінку власних ресурсів для її подолання» [25, с. 67]. Особливого значення набуває положення про те, що одна й та сама ситуація може сприйматися різними людьми по-різному, що пояснює істотні індивідуальні відмінності у переживанні стресу.

Крім того, у межах когнітивного підходу значна увага приділяється копінг-стратегіям, які розглядаються як способи подолання стресових ситуацій і можуть мати як адаптивний, так і дезадаптивний характер залежно від умов та особистісних особливостей індивіда. Важливо, що цей підхід дає змогу інтегрувати емоційні, мотиваційні та поведінкові аспекти у єдину модель, що робить його надзвичайно продуктивним для емпіричних досліджень, що також

підтверджується роботами Дж. Роттер. Він відкриває можливості для розробки психологічних інтервенцій, спрямованих на зміну способів мислення людини та оцінювання нею ситуацій. У результаті стрес постає як «динамічний процес, що формується у взаємодії внутрішніх і зовнішніх чинників» [7, с. 51].

Діяльнісний підхід до вивчення стресу, що розвивається у вітчизняній психологічній традиції, базується на розумінні людини як активного суб'єкта діяльності, для якого стрес виступає не тільки реакцією на зовнішні впливи, але й результатом порушення структури та умов здійснення діяльності, і пов'язаний із працями В. Крайнюк [25], Д. Морозова [31], Л. Наугольник [33] та ін. У межах цього підходу стрес розглядається як «психічний стан, що виникає у ситуаціях, коли вимоги діяльності перевищують можливості суб'єкта або коли звичні способи дії виявляються неефективними» [33, С. 53]. Важливим є те, що стрес пов'язується з мотиваційною сферою особистості, оскільки значущість діяльності визначає інтенсивність переживань і рівень її психічного напруження.

У праці О. Байєр підкреслюється роль саморегуляції як ключового механізму подолання стресу, що передбачає здатність особи перебудовувати свої дії, контролювати емоційні стани та адаптуватися до змінних умов. У цьому контексті стрес розглядається як сигнал про необхідність зміни людиною способів діяльності або перегляду цілей, що надає йому функціонального значення. Водночас підкреслюється, що ефективність подолання стресу залежить від рівня сформованості регуляторних процесів і досвіду суб'єкта [3].

Психоаналітичний підхід до вивчення стресу розглядає його як прояв внутрішніх психічних конфліктів, що виникають унаслідок протиріч між несвідомими потягами, моральними нормами та вимогами реальності, що зумовлює напруження і потребу у психологічному захисті, і пов'язаний із працями З. Фрейда, А. Фройд та К. Юнга. Особлива увага приділяється ролі раннього досвіду, дитячих переживань і несвідомих процесів, які формують схильність особистості до певних способів реагування на стресогенні ситуації.

Стрес у цьому контексті – як «сигнал про порушення внутрішньої рівноваги, що активізує захисні механізми, спрямовані на зниження тривоги» [8, с. 24].

Разом із тим психоаналітичний підхід підкреслює, що «стрес не завжди має зовнішню причину, а може виникати як результат внутрішніх конфліктів, які не усвідомлюються суб'єктом, що ускладнює їх подолання» [19, с. 56]. У цьому контексті важливого значення набуває процес усвідомлення і опрацювання особистістю внутрішніх переживань, що розглядається як шлях до зниження психічного напруження. Підкреслюється також роль захисних механізмів, які можуть як допомагати, так і заважати адаптації особистості.

Соціально-психологічний підхід до вивчення стресу акцентує увагу на ролі соціального середовища у формуванні стресових реакцій, розглядаючи стрес як результат взаємодії особистості з системою соціальних відносин, норм і ролей, що визначають умови її життєдіяльності, і представлений у працях К. Левіна, С. Аш та М. Шерифа. Підкреслюється, що «стрес виникає не тільки через індивідуальні труднощі, але й унаслідок соціальних конфліктів, невизначеності, ізоляції або порушення звичних соціальних зв'язків» [26, с. 23]. Особливого значення набуває роль соціальної підтримки як ресурсу, що може знижувати рівень стресу, а соціальні фактори розглядаються як детермінанти стресу.

Крім того, соціально-психологічний підхід дає змогу досліджувати стрес у контексті групових процесів, комунікації та соціальної ідентичності людини, що розширює уявлення про його природу, що також знайшло відображення у працях Г. Теджфел. Підкреслюється, що «належність до певних соціальних груп може як підвищувати, так і знижувати рівень стресу залежно від умов» [32, с. 163]. Водночас важливим є врахування культурних і соціально-історичних чинників, що визначають специфіку переживання стресу особистістю.

Відомий інтегративний підхід до вивчення стресу базується на ідеї єдності біологічних, психологічних і соціальних факторів, що визначають виникнення та перебіг стресових реакцій, і розглядає стрес як складний багаторівневий процес, який не може бути пояснений у межах лише одного наукового підходу, що

знайшло відображення у працях Дж. Енгеля. У цьому контексті підкреслюється, що «стрес є результатом взаємодії різних систем організму та середовища, що зумовлює його складну структуру та динаміку та дає змогу врахувати як фізіологічні механізми, так і психологічні процеси та соціальні умови» [50, с. 82].

Водночас інтегративний підхід відкриває можливості для комплексного дослідження індивідуальних відмінностей у схильності людини до стресу, що зумовлюється поєднанням генетичних, особистісних і соціальних факторів, що також досліджувалося М. Селігманом у контексті стійкості та благополуччя. Він також сприяє розробці багаторівневих програм психологічної допомоги, що враховують різні аспекти функціонування особистості. У результаті «стрес постає як складна система взаємопов'язаних внутрішніх процесів, що порушують особистісну гармонію та благополуччя людини» [7, с. 52].

Зазначимо, що в сучасних умовах виникає необхідність вивчення не тільки самого стресу як психофізіологічного стану, але й схильності до стресу як відносно стійкої індивідуально-психологічної характеристики зумовлена тим, що реакції на однакові за змістом і силою впливу стресогенні ситуації можуть істотно відрізнятися у різних людей, що свідчить про наявність глибинних внутрішніх детермінант, які визначають специфіку переживання та подолання стресу. Якщо дослідження стресу дає змогу описати його прояви, механізми та наслідки, то аналіз схильності до стресу відкриває можливість зрозуміти причини варіативності цих проявів, зокрема роль особистісних рис, когнітивних стилів, рівня тривожності, особливостей саморегуляції та попереднього досвіду.

Так, схильність до стресу у сучасній психологічній науці розглядається як «складне інтегративне утворення, що відображає індивідуальну готовність особистості реагувати на різноманітні життєві ситуації як на стресогенні, причому остання формується внаслідок взаємодії біологічних, психологічних і соціальних чинників, які у своїй сукупності визначають особливості сприйняття, оцінювання та переживання подій» [16, с. 73]. На відміну від власне стресу, який

є ситуативним і часто має короткочасний характер, «схильність до стресу має відносну стабільність і проявляється у типових способах реагування, що повторюються у різних обставинах» [26, с. 23]. У цьому контексті вона постає як «потенційна особистісна риса, що передуює виникненню стресових реакцій і визначає їх інтенсивність, тривалість і наслідки» [38, с. 103]. Водночас слід підкреслити, що «схильність особистості до стресу піддається впливу розвитку, навчання та соціального досвіду» [50, с. 87].

Важливим аспектом аналізу схильності до стресу, стверджує Т. Титаренко, є її зв'язок із індивідуально-типологічними особливостями особистості, зокрема темпераментом, рівнем нейротизму, емоційною реактивністю та особливостями нервової системи, які визначають базовий рівень чутливості до зовнішніх впливів. Особи з підвищеною емоційною лабільністю, низькою стійкістю до фрустрації та високим рівнем тривожності, як правило, демонструють більшу схильність до стресу, оскільки їхня психіка швидше реагує на зміни середовища і довше зберігає стан напруження. У цьому контексті важливим є врахування ролі генетичних факторів, які можуть зумовлювати особливості нервової системи. Водночас ці біологічні передумови взаємодіють із соціальним досвідом, що робить схильність до стресу результатом складної детермінації [57].

Значущими Н. Родіна визначає когнітивні аспекти схильності людини до стресу, який охоплює особливості мислення, оцінювання ситуацій та інтерпретації подій, що визначають, чи буде певна ситуація сприйнята як загрозна або керована. Люди, схильні до негативних очікувань і заниженої оцінки власних ресурсів, частіше переживають стрес навіть у відносно нейтральних умовах, оскільки їх когнітивні схеми сприяють формуванню відчуття небезпеки. У цьому контексті важливу роль відіграє локус контролю, оскільки зовнішній локус пов'язаний із більшою залежністю від обставин і, відповідно, більшою вразливістю до стресу. Водночас розвиток адаптивних когнітивних стратегій може знижувати рівень схильності до стресу [22].

Емоційні передумови розвитку схильності до стресу, пише В. Павленко, проявляється у характері та інтенсивності переживань, які виникають у відповідь

на стресогенні стимули, а також у здатності особистості регулювати свої емоційні стани. Особи з високим рівнем емоційної чутливості, схильністю до тривоги, страху або депресивних реакцій, як правило, мають вищу схильність до стресу, оскільки їх емоційні реакції є більш інтенсивними та тривалими. Водночас важливим є рівень розвитку емоційного інтелекту, який дає змогу усвідомлювати, контролювати та конструктивно виражати емоції, причому недостатність таких навичок підвищує ризик дезадаптивних реакцій [40].

Особливе місце у структурі схильності до стресу займає відповідна поведінка людини, яка, як доводить А. Коваленко, відображає типові способи її реагування на складні життєві ситуації, зокрема вибір копінг-стратегій, що можуть бути як конструктивними, так і деструктивними. Особи, які схильні до уникання, пасивності або агресивних реакцій, частіше переживають негативні наслідки стресу, оскільки їхні способи подолання не сприяють ефективному вирішенню проблем. Натомість активні, проблемно-орієнтовані стратегії, а також звернення по соціальну підтримку можуть знижувати рівень стресу [22].

Соціально-психологічний вимір схильності особистості до стресу, за словами Т. Семигіної, пов'язаний із впливом соціального середовища, у якому вона перебуває, зокрема сім'ї, освітнього середовища, групи однолітків та ширшого соціального контексту. Зокрема, наявність підтримуючих стосунків, довірливого спілкування та стабільного соціального оточення може виступати ресурсом, що знижує рівень схильності до стресу, тоді як конфлікти, ізоляція, нестабільність підвищують її. Також уваги потребує вплив інформаційного середовища, яке може посилювати відчуття тривоги та небезпеки [38].

В. Поліщук зазначає, що схильність до стресу має вікову специфіку, оскільки на різних етапах розвитку особистості змінюються як внутрішні ресурси, так і характер зовнішніх вимог, що визначає особливості реагування на стресогенні ситуації. Зокрема, у підлітковому віці, який характеризується інтенсивними психофізіологічними та соціальними змінами, схильність до стресу може бути особливо вираженою, що пов'язано з нестабільністю емоційної

сфери, пошуком ідентичності та підвищеною залежністю від соціального оточення. У цей період формуються основи саморегуляції та копінг-поведінки, що визначає подальший розвиток особистості; водночас саме у цей період можливе ефективне формування адаптивних стратегій [46].

Узагальнюючи, схильність людини до стресу визначимо як комплексну властивість, що формується в процесі її онтогенезу під впливом взаємодії біологічних, когнітивних, емоційних, поведінкових і соціальних чинників та виявляється у відносно стійкій готовності сприймати, оцінювати й переживати життєві ситуації як стресогенні, визначаючи при цьому інтенсивність, тривалість і специфіку її реакцій на них, а також характер і ефективність стратегій подолання, що зумовлює рівень адаптації до змінних умов середовища.

Різні підходи до тлумачення поняття схильності людини до стресу узагальнено у табл. 1.1.

Таблиця 1.1

Теоретичні підходи до тлумачення поняття схильності людини до стресу

Підхід	Сутність схильності до стресу	Основні акценти
Біологічний	Схильність до стресу розглядається як зумовлена особливостями функціонування нервової системи та нейрофізіологічними механізмами індивідуальна чутливість людини до стресогенних впливів, яка визначає швидкість, силу та тривалість реакцій організму на подразники	Тип нервової системи, гормональні реакції, рівень збудливості, генетичні передумови
Когнітивний	Схильність до стресу трактується як результат специфіки когнітивних процесів особистості, зокрема інтерпретації подій, оцінювання загрози та власних ресурсів, що зумовлює тенденцію сприймати ситуації як небезпечні або неконтрольовані	Когнітивні схеми, локус контролю, стиль мислення, оцінка ситуації
Особистісний	Схильність особистості до стресу визначається як стійка індивідуальна характеристика, пов'язана з рисами особистості, такими як тривожність, нейротизм, емоційна нестійкість, які обумовлюють підвищену вразливість до стресових впливів	Риси особистості, емоційна лабільність, тривожність, самосприйняття

Емоційнорегуляторний	Схильність особистості до стресу розглядається як показник рівня розвитку механізмів емоційної саморегуляції, що визначає здатність контролювати інтенсивність і тривалість емоційних реакцій у складних ситуаціях	Емоційний інтелект, самоконтроль, регуляція емоцій
Поведінковий	Схильність особистості до стресу інтерпретується через домінуючі способи реагування на труднощі, типові копінгстратегії, які можуть перешкоджати або сприяти ефективному подоланню стресу	Копінг-стратегії, поведінкові патерни, активність/уникання
Соціальнопсихологічний	Схильність до стресу пояснюється впливом соціального середовища, зокрема якості міжособистісних відносин, рівня соціальної підтримки та умов соціалізації, що формують індивідуальні реакції на стрес	Соціальна підтримка, сім'я, група, комунікація
Діяльнісний	Схильність особистості до стресу розглядається як наслідок невідповідності між вимогами діяльності та можливостями особистості, що зумовлює напруження та труднощі у досягненні цілей	Мотивація, цілі, ефективність діяльності, саморегуляція
Біопсихосоціальний	Схильність особистості до стресу визначається як результат взаємодії біологічних, психологічних і соціальних чинників, що сукупно формують індивідуальний стиль її реагування на стресогенні впливи	Системність, багаторівневність, взаємодія чинників

Як бачимо, категорія схильності до стресу не може бути пояснена у межах лише одного теоретичного напрямку, оскільки кожен із підходів акцентує увагу на окремих аспектах його формування та прояву. Зокрема, біологічний підхід підкреслює роль природжених і фізіологічних передумов у виникненні схильності до стресу, когнітивний – значення інтерпретації та оцінювання ситуацій, особистісний – вплив індивідуальних рис, емоційно-регуляторний – рівень розвитку механізмів самоконтролю, поведінковий – специфіку копінгстратегій, соціально-психологічний – детермінуючу роль соціального довкілля, а діяльнісний – взаємозв'язок із вимогами та умовами діяльності.

Отже, аналіз наукових підходів до розуміння поняття стресу та схильності до стресу у зарубіжній і вітчизняній психології засвідчує, що ці феномени розглядаються як взаємопов'язані, але не тотожні явища, де стрес постає переважно як динамічний психофізіологічний і психологічний стан, що виникає у відповідь на вплив стресогенних факторів, тоді як схильність до стресу інтерпретується як відносно стійка індивідуально-психологічна характеристика, яка визначає особливості сприйняття, оцінювання та переживання таких впливів. У зарубіжній психології домінують когнітивні та біопсихосоціальні підходи, що акцентують увагу на ролі суб'єктивної оцінки ситуації, копінг-стратегій та ресурсів особистості, тоді як у вітчизняній традиції більш вираженим є діяльнісний і системний підхід, який підкреслює значення мотиваційної сфери, умов діяльності та процесів саморегуляції. Водночас обидві наукові традиції сходяться у визнанні багатофакторної природи цих явищ, що зумовлює необхідність їх комплексного вивчення, а інтеграція різних підходів дає змогу сформулювати цілісне уявлення про механізми виникнення, перебігу та подолання стресу, а також про чинники, що визначають індивідуальну схильність до нього.

1.2 Психологічні особливості старшого підліткового віку в контексті прояву схильності до стресу

Визначення психологічних особливостей старшого підліткового віку у контексті прояву схильності до стресу є необхідним з огляду на специфіку цього періоду, який характеризується інтенсивними змінами у всіх сферах психічного розвитку та підвищеною чутливістю до впливу зовнішніх і внутрішніх факторів. Саме в підлітковому віці відбувається становлення самосвідомості, а також формування системи цінностей, розвиток емоційно-вольової сфери і соціальної ідентичності, що визначає особливості їх реагування на стресогенні впливи. Водночас недостатня сформованість механізмів саморегуляції, підвищена

емоційна лабільність і залежність від соціального оточення можуть зумовлювати як підвищений стрес, так і варіативність індивідуальних реакцій, що потребує розуміння закономірностей прояву схильності до стресу у цій віковій групі.

Зазначимо, що підлітковий вік є одним із найскладніших і найбільш суперечливих періодів онтогенетичного розвитку особистості, оскільки саме в цей час відбувається інтенсивна перебудова як біологічних, так і психологічних структур, що визначають її подальший життєвий шлях. Він характеризується переходом від дитинства до дорослості, що супроводжується якісними змінами у самосвідомості, системі цінностей і соціальних орієнтаціях, формуванням нових способів взаємодії зі світом. У цей період підліток починає усвідомлювати себе як окрему особистість, здатну до прийняття рішень і відповідальності за власні дії, що водночас породжує внутрішню напруженість і суперечності. Як пише М. Савчин, «розвиток у підлітковому віці відбувається нерівномірно, що зумовлює виникнення кризових явищ, пов'язаних із невідповідністю між зростаючими потребами та обмеженими можливостями їх реалізації» [55, с. 172].

Як доводить С. Томчук, однією з центральних характеристик підліткового віку є інтенсивний розвиток емоційної сфери, що проявляється у підвищеній чутливості, нестійкості настрою та схильності до сильних і часто полярних переживань, які можуть швидко змінюватися під впливом зовнішніх і внутрішніх факторів. Підлітки часто переживають внутрішні конфлікти, пов'язані з пошуком власного Я, прагненням до самоствердження та необхідністю відповідати соціальним очікуванням, що створює додаткове психоемоційне напруження. Тому важливим є формування емоційної саморегуляції, яка ще не є розвиненою, що зумовлює труднощі у контролі емоцій і поведінки. Водночас саме у цей період закладаються основи емоційної зрілості, що визначає здатність особистості до конструктивного подолання труднощів у майбутньому [63].

Не менш значущими І. Василівський називає зміни у пізнавальній сфері підлітка, які пов'язані з переходом до більш абстрактного, рефлексивного та критичного мислення, що дає змогу по-новому осмислювати як зовнішній світ, так і власний внутрішній досвід. Підліток починає активно аналізувати свої

переживання, вчинки, життєві перспективи, що сприяє розвитку самосвідомості, але водночас може підсилювати тривожність і невпевненість у собі. У цей період формується здатність до прогнозування наслідків своїх дій, однак вона ще не завжди поєднується з достатнім рівнем самоконтролю, що призводить до суперечностей між знанням і поведінкою. Крім того, підлітки часто схильні до категоричності суджень і максималізму, що ускладнює адаптацію до складних і неоднозначних життєвих ситуацій [6].

Соціальний розвиток підлітка, на думку Н. Єгонської, характеризується переорієнтацією з родинного середовища на групу однолітків, яка стає основним джерелом підтримки, визнання та самоствердження, що суттєво впливає на формування особистісної ідентичності. Водночас відносини з дорослими часто набувають конфліктного характеру, оскільки підліток прагне до автономії, але ще не володіє достатніми ресурсами для повної самостійності, що створює внутрішню і зовнішню напруженість. У цьому контексті особливого значення набуває процес соціалізації, який визначає засвоєння норм, цінностей і моделей поведінки, притаманних суспільству. Водночас соціальне середовище може виступати як фактором підтримки, так і джерелом додаткового стресу [13].

У старшому підлітковому віці однією з базових психологічних характеристик розвитку, яка суттєво зумовлює прояви схильності до стресу, є підвищена емоційна нестабільність і лабільність афективних станів. Зміни у гормональному фоні, а також активізація підкіркових структур мозку при ще недостатній зрілості префронтальних регуляторних зон призводять до того, що емоційні реакції стають швидкими, імпульсивними і менш контрольованими. Унаслідок цього підліток може різко переходити від одного емоційного стану до іншого, часто без очевидної зовнішньої причини, що створює відчуття внутрішнього напруження. Така лабільність підвищує ймовірність того, що навіть незначні події будуть переживатися як стресові, оскільки психіка не встигає адаптуватися до змін. Крім того, нестабільність емоцій ускладнює формування стійких моделей реагування, що є важливими для ефективного подолання труднощів [1].

Інтенсивність та полярність емоційних переживань у старшому підлітковому віці проявляються у тому, що підлітки схильні переживати свої емоції значно глибше і яскравіше, ніж у попередні вікові періоди, що зумовлює як посилення позитивних переживань, так і загострення негативних станів. Особливістю є також різка полярність емоцій, коли одна й та сама ситуація може викликати крайні протилежні почуття, наприклад, від захоплення до розчарування, що створює внутрішню суперечливість досвіду. Така інтенсивність переживань пов'язана з процесами формування самосвідомості, коли будь-які події набувають особистісної значущості та сприймаються через призму власного «Я». У цьому контексті навіть незначні труднощі можуть викликати сильні емоційні реакції, що підвищує ризик їх інтерпретації як стресових. Полярність емоцій ускладнює стабілізацію внутрішнього стану, оскільки підліток не завжди здатен інтегрувати суперечливі переживання у цілісну систему, внаслідок чого у нього формується підвищена емоційна напруженість, яка сприяє накопиченню стресу.

Несформованість ефективних механізмів емоційної саморегуляції у старшому підлітковому віці також виступає однією з психологічних особливостей, яка безпосередньо пов'язана зі схильністю до стресу, оскільки саме здатність до регуляції емоцій визначає, наскільки людина може контролювати свої реакції у складних ситуаціях. У цей період «підліток лише опановує навички усвідомлення, аналізу та регуляції власних переживань, що супроводжуються численними труднощами і помилками» [19, с. 82]. Відсутність сформованих стратегій самозаспокоєння, когнітивного переосмислення або конструктивного вираження своїх емоцій призводить до того, що негативні переживання можуть накопичуватися і посилюватися. Унаслідок цього навіть незначні стресори здатні викликати у підлітка сильні реакції, які важко контролювати.

Зростання рівня особистісної та ситуативної тривожності у старшому підлітковому віці суттєво впливає на формування схильності до стресу, оскільки тривожність визначає загальний фон емоційного стану та готовність до

сприйняття ситуацій як загрозливих. Особистісна тривожність проявляється як відносно стійка схильність до переживання занепокоєння, невпевненості, очікування негативних подій, тоді як ситуативна тривожність виникає у відповідь на конкретні обставини. У підлітковому віці обидва ці рівні можуть взаємно підсилювати один одного, що призводить до формування хронічного відчуття напруження. У таких умовах «навіть нейтральні події можуть інтерпретуватися підлітком як потенційно небезпечні» [24, с. 74]. Підвищена тривожність також ускладнює процес прийняття особою рішень і знижує впевненість у власних можливостях.

Однією з психологічних характеристик розвитку, яка безпосередньо пов'язана зі схильністю до стресу, є нестійкість і суперечливість самооцінки у підлітковому віці. У цей період самооцінка формується під впливом як внутрішніх уявлень про себе, так і зовнішніх оцінок, що часто призводить до її коливань і нестабільності, коли підліток може одночасно відчувати як впевненість у собі, так і глибоку невпевненість. Така суперечливість створює внутрішню напруженість, оскільки особистість не має цілісного уявлення про власні можливості та цінність, що ускладнює адаптацію до нових або складних ситуацій. Унаслідок цього «будь-яка невдача або критика можуть сприйматися як підтвердження власної неспроможності, що підсилює емоційне напруження підлітка і сприяє виникненню стресових реакцій» [32, с. 166]. Водночас нестійка самооцінка знижує впевненість у здатності впоратися з труднощами, що підвищує відчуття підлітком загрози навіть у відносно безпечних умовах.

До психологічних особливостей, які зумовлюють прояви схильності до стресу, Т. Нечитайло відносить загострене переживання власної значущості у поєднанні з підвищеною вразливістю до оцінювання. Прагнення бути визнаним, прийнятим і схваленим поєднується з високою чутливістю до будь-яких оцінних суджень, що робить підлітка особливо залежним від думки оточення. Унаслідок цього навіть незначні зауваження або критика можуть викликати сильні емоційні реакції, які переживаються як загроза власній гідності. Водночас позитивна

оцінка може надмірно підвищувати самооцінку, що ще більше посилює її нестійкість. Така «залежність від зовнішнього оцінювання формує внутрішню напруженість і постійне очікування оцінки, що підвищує рівень тривожності. Крім того, підліток може починати уникати ситуацій, у яких можливе негативне оцінювання, що обмежує його діяльність і досвід» [34, с. 113].

Активне формування самосвідомості та рефлексивності у старшому підлітковому віці, за словами І. Булах, водночас виступає як фактор розвитку особистості та як джерело підвищеної схильності до стресу, оскільки підліток починає більш глибоко усвідомлювати свої переживання, думки та поведінку. Здатність до рефлексії дає змогу аналізувати власні дії, оцінювати їх відповідність соціальним нормам, а також порівнювати себе з іншими, що сприяє формуванню цілісного образу Я. Однак надмірна рефлексивність може призводити до самокритичності, сумнівів і внутрішніх переживань, які посилюють емоційне напруження. Підліток може постійно аналізувати свої помилки, перебільшувати їх значущість і формувати негативні уявлення про себе, що створює умови для виникнення депресивних станів. Крім того, процес самопізнання часто супроводжується невизначеністю, а в таких умовах будь-які труднощі можуть сприйматися як загроза цілісності Я, підвищуючи чутливість до стресових впливів [5].

Схильність до внутрішніх суперечностей і психологічних конфліктів як одна з найхарактерніших особливостей підліткового віку значною мірою визначає підвищену схильність до стресу, оскільки цей період супроводжується одночасним існуванням протилежних тенденцій у розвитку особистості. Відомо, що підліток прагне до самостійності та незалежності, але водночас потребує підтримки і схвалення, що створює внутрішній конфлікт між бажанням автономії та залежністю від інших. Крім того, суперечності можуть виникати між реальними можливостями і завищеними очікуваннями, між бажанням відповідати соціальним нормам і прагненням до самовираження. Такі внутрішні конфлікти супроводжуються емоційним напруженням, яке може накопичуватися і проявлятися у вигляді стресових реакцій. Важливим є те, що підліток не завжди

усвідомлює причини своїх переживань, що ускладнює їх подолання, унаслідок цього внутрішня напруженість може зберігатися протягом тривалого часу [32].

Максималізм у судженнях і переживаннях у старшому підлітковому віці, впливаючи на виникнення схильності до стресу, проявляється як схильність до крайніх оцінок, категоричності та чорно-білого мислення, що безпосередньо пов'язано з формуванням когнітивних структур і недостатньою здатністю до інтеграції суперечливого досвіду. Підліток часто сприймає події як абсолютно позитивні або абсолютно негативні, не допускаючи проміжних варіантів, що призводить до перебільшення значущості як успіхів, так і невдач. Унаслідок цього навіть незначні труднощі можуть сприйматися як серйозні проблеми, що викликають сильне емоційне напруження. Максималізм також проявляється у високих вимогах до себе та інших, що створює додатковий тиск і ризик розчарування. Водночас невідповідність реальності цим очікуванням може призводити до фрустрації, що підсилює внутрішню напруженість і знижує стійкість до стресу. Крім того, категоричність мислення ускладнює пошук компромісів і гнучких рішень, в результаті підліток втрачає можливість адекватно оцінювати ситуації.

На виникнення схильності до стресу, за словами Р. Павелківа, впливає тенденція до перебільшення значущості та драматизації подій у підлітковому віці, оскільки підліток схильний надавати подіям надмірного особистісного значення, що посилює їхній емоційний вплив і сприяє формуванню стресових реакцій. У цьому контексті навіть незначні ситуації можуть сприйматися як критичні або загрозливі, що супроводжується інтенсивними переживаннями і відчуттям безвиході. Драматизація подій часто пов'язана з недостатнім життєвим досвідом, який не дає змогу об'єктивно оцінити масштаб проблеми. Крім того, вона підсилюється схильністю до уявного прогнозування негативних наслідків, що створює стан постійної внутрішньої напруженості. Водночас підліток може фіксуватися на негативних аспектах ситуації, ігноруючи позитивні, що знижує здатність до конструктивного вирішення проблем [39].

Підвищена чутливість до якості міжособистісних взаємин у старшому підлітковому віці, зумовлена тим, що саме у цей період соціальні контакти набувають особливої значущості для формування самооцінки, ідентичності та відчуття власної цінності, також впливає на виникнення схильності до стресу. Взаємини з однолітками, друзями та значущими дорослими стають основним джерелом емоційного досвіду, тому їх нестабільність або конфліктність можуть викликати сильні переживання. Підліток реагує на відчуття неприйняття, відторгнення або несправедливості, що може призводити до зниження самооцінки і підвищення тривожності, водночас позитивні взаємини можуть виступати ресурсом підтримки. Однак через емоційну нестабільність підліток не завжди здатен адекватно інтерпретувати поведінку інших, що може призводити до конфліктів та непорозумінь, а соціальні ситуації – набувати стресогенного характеру [43].

Характерною рисою старшому підліткового віку, яка відіграє важливу роль у формуванні схильності до стресу, є орієнтація на думку однолітків як значущих референтних осіб. Підліток прагне відповідати очікуванням цієї групи, що часто супроводжується страхом бути неприйнятим або відкинутим. Унаслідок цього будь-яке відхилення від групових норм може викликати сильне емоційне напруження. Водночас залежність від думки однолітків знижує автономність особистості, що ускладнює прийняття самостійних рішень. Крім того, «підліток може жертвувати власними інтересами заради збереження соціального статусу. У результаті соціальні ситуації стають джерелом постійного стресу, підвищуючи загальну вразливість до психічного напруження» [51, с. 21].

Така особистісна якість, як нестабільність мотиваційної сфери та ціннісних орієнтацій у підлітковому віці, також має істотний вплив на формування схильності до стресу. Підліток може швидко змінювати інтереси, цілі, уявлення про значуще, що створює відчуття нестабільності та ускладнює побудову послідовної поведінкової стратегії. Унаслідок цього «навіть звичні ситуації можуть сприйматися як проблемні, оскільки відсутність чітких орієнтирів знижує впевненість у правильності власних рішень. Крім того, внутрішні

суперечності між різними цінностями можуть породжувати напруження і сумніви. Водночас нестійкість мотивації знижує здатність до довготривалої концентрації на цілях, що посилює відчуття невпевненості» [28, с. 62].

В. Панок пише, що центральним завданням старшого підліткового віку, яке пов'язане з пошуком відповіді на питання про власну сутність, місце у світі та життєві перспективи, є формування особистісної ідентичності. У цей період підліток експериментує з різними соціальними ролями, моделями поведінки та системами цінностей, що призводить до тимчасової нестабільності образу «Я». Відсутність чіткої ідентичності може викликати у підлітка почуття розгубленості та внутрішньої напруженості, що посилює його тривожність і невпевненість у майбутньому. Крім того, підліток може гостро реагувати на невідповідність між бажаним і реальним образом себе, що породжує внутрішні конфлікти. Унаслідок цього будь-які труднощі можуть сприйматися як загроза самовизначенню [43].

За словами В. Поліщук, імпульсивність поведінки та недостатній розвиток волевого контролю у старшому підлітковому віці як наслідок нерівномірності психічного розвитку, коли емоційні та мотиваційні процеси випереджають формування механізмів свідомої регуляції, мають істотний вплив на формування схильності до стресу. Підліток часто діє під впливом миттєвих емоцій або бажань, не враховуючи можливі наслідки, що може спричиняти конфліктні ситуації та негативний досвід. Така поведінка ускладнює ефективне подолання труднощів, оскільки відсутність самоконтролю не дає змогу обрати оптимальну стратегію дій. Крім того, імпульсивність може підсилювати емоційні реакції, роблячи їх більш інтенсивними, що збільшує ймовірність виникнення стресових станів. Водночас недостатній розвиток волі у підлітка ускладнює подолання внутрішніх труднощів, знижуючи рівень його адаптації [43].

У контексті формування схильності до стресу О. Ружинська називає здатність старших підлітків до емоційного реагування замість раціонального аналізу ситуації. Їх когнітивні процеси ще не досягли повної зрілості, тоді як емоційна сфера вже функціонує з високою інтенсивністю, що призводить до

домінування афективних реакцій над логічним осмисленням подій. Унаслідок цього підліток часто приймає рішення під впливом емоцій, не враховуючи об'єктивні обставини та можливі наслідки, що може призводити до помилкових оцінок ситуацій і неадекватних поведінкових реакцій. Крім того, емоційне реагування ускладнює процес осмислення досвіду, перешкоджаючи формуванню ефективних стратегій подолання труднощів. У результаті навіть незначні події можуть викликати сильні переживання та підвищувати рівень внутрішнього напруження [54].

Обмежений репертуар копінг-стратегій у старшому підлітковому віці, зумовлюючи формування схильності до стресу, є наслідком недостатнього життєвого досвіду та ще не сформованої системи психологічної саморегуляції, що зумовлює труднощі у виборі ефективних способів подолання складних ситуацій і безпосередньо підвищує схильність до стресу. Підліток часто використовує обмежену кількість реакцій, серед яких можуть переважати уникання, емоційне реагування або імпульсивні дії, що не завжди сприяють конструктивному вирішенню проблем. Унаслідок цього стресові ситуації не тільки не зменшуються, але й можуть посилюватися, накопичуючись і викликаючи хронічне напруження. Важливим є те, що підліток ще не володіє достатньою гнучкістю у поведінці, що ускладнює адаптацію до різних умов. Крім того, відсутність ефективних стратегій знижує впевненість у власних можливостях, що посилює тривожність і відчуття безпорадності [22].

Н. Абдюкова стверджує, що підвищена потреба підлітка в автономії визначає його спрямованість на утвердження незалежності, формування індивідуальної позиції та відокремлення від дорослих, однак водночас виступає джерелом внутрішньої напруженості та підвищеної схильності до стресу. Підліток прагне довести свою значущість, самостійність і здатність приймати рішення, але через обмеженість досвіду та ресурсів стикається з труднощами, що викликають розчарування. У цьому контексті будь-які обмеження або контроль з боку дорослих можуть сприйматися як загроза особистісній свободі, що посилює емоційні реакції. Водночас невдачі у процесі самоствердження можуть

знижувати самооцінку, що створює внутрішній конфлікт між прагненням до незалежності та потребою у зовнішній підтримці [1].

Внутрішнє психічне напруження, пов'язане з розвиненим прагненням до дорослості, є характерною особливістю старшого підліткового віку, що виникає внаслідок невідповідності між бажанням бути дорослим і реальними можливостями реалізації цієї позиції та підвищує схильність до стресу. Підліток прагне до самостійності, відповідальності та визнання з боку оточення, але водночас стикається з обмеженнями, які накладає його віковий статус, що породжує внутрішній конфлікт між «хочу» і «можу». У результаті формується відчуття незадоволеності і напруженості. Крім того, «прагнення відповідати образу дорослої людини може супроводжуватися страхом не впоратися з новими вимогами. У таких умовах будь-які життєві труднощі можуть сприйматися як підтвердження власної неспроможності та підвищувати рівень стресу» [14, с. 89].

Вразливість до переживання невдач і фрустрації у старшому підлітковому віці зумовлена тим, що самооцінка та уявлення про власну компетентність ще не є стабільними, а тому будь-які труднощі або невдачі можуть сприйматися як значущі та загрозливі для особистості, що сприяє підвищенню схильності до стресу. Підліток часто ототожнює результати своєї діяльності зі своєю цінністю як особистості, тому невдача може викликати сильні емоційні переживання, включаючи розчарування, сором або почуття провини. У цьому контексті фрустрація, тобто переживання перешкод на шляху до досягнення мети, може призводити до агресивних або апатичних реакцій. Водночас недостатній досвід подолання труднощів ускладнює конструктивне реагування та посилює відчуття безпорадності. У результаті навіть незначні перешкоди можуть викликати сильний стрес та знижувати адаптивні можливості підлітків [18].

Психологічні особливості старшого підліткового віку, які впливають на прояв схильності до стресу, узагальнено у табл. 1.2.

**Психологічні особливості старшого підліткового віку в контексті прояву
схильності до стресу**

Психологічна особливість	Прояв схильності до стресу
Підвищена емоційна нестабільність і лабільність афективних станів підлітка	Зумовлює швидку зміну емоцій і підвищену реактивність підлітка на незначні подразники, що посилює вразливість до стресу
Інтенсивність та полярність емоційних переживань підлітка	Спричиняє переживання як позитивних, так і негативних подій, що підвищує рівень емоційного напруження підлітка
Несформованість ефективних механізмів емоційної саморегуляції	Ускладнює контроль над емоціями та знижує здатність конструктивно долати стресові ситуації
Зростання рівня особистісної та ситуативної тривожності	Формує постійне очікування небезпеки та підвищену чутливість до стресогенних впливів
Нестійкість і суперечливість самооцінки підлітка	Викликає внутрішню невпевненість і залежність підлітка від зовнішніх оцінок, що підсилює його і переживання та підсилює схильність до стресу
Загострене переживання підлітком власної значущості та вразливість до оцінювання	Підвищує чутливість підлітка до критики і соціального схвалення, що робить соціальні ситуації стресогенними
Активне формування самосвідомості та рефлексивності підлітка	Посилює самокритичність і внутрішні переживання, що може підвищувати рівень тривоги і напруження
Схильність підлітка до внутрішніх суперечностей і конфліктів	Створює у підлітка внутрішнє напруження, яке підвищує його загальну вразливість до стресу
Максималізм підлітка у судженнях і переживаннях	Призводить до крайніх оцінок ситуацій і перебільшення труднощів
Тенденція до перебільшення значущості та драматизації подій	Формує схильність підлітка сприймати події як більш загрозливі, ніж вони є насправді
Підвищена чутливість підлітка до якості міжособистісних взаємин	Зумовлює сильні переживання через конфлікти або нестабільність у спілкуванні
Орієнтація на думку однолітків як значущих референтних осіб	Підсилює залежність підлітка від соціального оцінювання і страх неприйняття
Нестабільність мотиваційної сфери та ціннісних орієнтацій підлітка	Ускладнює прийняття рішень і створює внутрішню невизначеність
Формування у підлітка особистісної ідентичності та переживання щодо її невизначеності	Викликає у підлітка тривожність і сумніви, пов'язані з пошуком себе
Імпульсивність поведінки підлітка та недостатній розвиток вольового контролю	Знижує здатність підлітка до обдуманого реагування і підсилює ризик стресових реакцій
Схильність підлітка до емоційного реагування замість раціонального аналізу ситуації	Призводить до неадекватної оцінки подій і посилення емоційного напруження підлітка
Обмежений репертуар копінгстратегій підлітка	Ускладнює ефективне подолання труднощів і сприяє накопиченню стресу

Підвищена потреба підлітка у самоствердженні та автономії	Створює внутрішні конфлікти між прагненням незалежності та реальними можливостями
Внутрішнє напруження, пов'язане з розвиненим прагненням до дорослості	Формує у підлітка стан постійного психоемоційного напруження
Вразливість підлітка до переживання невдач і фрустрації	Посилює негативні емоційні реакції підлітка на труднощі та знижує його стресостійкість

Отже, узагальнення психологічних особливостей старшого підліткового віку у контексті прояву схильності до стресу показує, що цей період характеризується поєднанням внутрішніх суперечностей, емоційної нестабільності, когнітивної незрілості та незавершеності регуляторних механізмів, які у своїй сукупності формують підвищену вразливість до стресогенних впливів. Зазначені прояви, зокрема нестійкість самооцінки підлітка, інтенсивність переживань, схильність до драматизації, обмеженість копінг-стратегій і внутрішня напруженість, зумовлюють специфіку сприйняття та інтерпретації життєвих ситуацій, унаслідок чого навіть незначні труднощі можуть набувати характеру стресових. Водночас ці ознаки не тільки відображають ризики дезадаптації, але й свідчать про активні процеси становлення особистості, формування самосвідомості та розвитку внутрішніх ресурсів підлітка, що за умов психологічної підтримки можуть трансформуватися у чинники підвищення стресостійкості.

1.3 Соціально-психологічні чинники та умови прояву схильності до стресу у старшому підлітковому віці

В сучасних умовах необхідним є обґрунтування соціально-психологічних чинників та умов прояву схильності до стресу у старшому підлітковому віці, оскільки формування стресових реакцій не може розглядатися виключно як внутрішньоособистісний процес, а є результатом складної взаємодії індивіда із

соціальним середовищем. У сучасних умовах, особливо в ситуації воєнного часу, значно посилюється вплив таких чинників, як сімейне довкілля, міжособистісні стосунки, соціальна підтримка, освітнє середовище та інформаційний простір, що можуть виступати як ресурсами адаптації, так і джерелами додаткового стресу. Відтак виникає потреба у виявленні та систематизації цих чинників, визначенні їх ролі у формуванні схильності до стресу та встановленні умов, за яких їх вплив набуває конструктивного або деструктивного характеру.

Насамперед виділимо соціально-психологічні чинники прояву схильності до стресу, які опосередковуються соціальною взаємодією та охоплюють умови життєдіяльності особистості, характер її включення у суспільні відносини та якість соціального середовища. М. Ллойд підкреслює, що схильність до стресу не може бути пояснена виключно внутрішніми особливостями особистості, оскільки вона формується у процесі соціалізації та відображає специфіку взаємодії індивіда з оточенням. Стресогенність ситуацій значною мірою визначається не їх об'єктивними характеристиками, а соціальним змістом, який вони набувають у певному культурному та міжособистісному контексті [7].

Одним із провідних напрямів дослідження є аналіз ролі міжособистісних відносин у формуванні схильності до стресу, де підкреслюється значення якості соціальних зв'язків, емоційної підтримки та рівня довіри у взаємодії з іншими людьми. Л. Карамушка наголошує, що дефіцит підтримки, конфліктність взаємин або соціальна ізоляція істотно підвищують рівень напруження, оскільки обмежують доступ до ресурсів, необхідних для подолання труднощів. Водночас позитивні, підтримуючі відносини можуть виконувати буферну функцію, знижуючи негативний вплив стресогенних подій на особистість [18].

Д. Морозов акцент робить на ролі соціальних ролей і статусів, які визначають систему очікувань, обов'язків і вимог до особистості, що можуть виступати джерелом напруження у випадку їх надмірності або суперечливості [31]. Невідповідність між очікуваннями середовища та можливостями індивіда, а також конфлікт між різними соціальними ролями створюють умови для

виникнення стресу, що з часом може трансформуватися у стійку схильність до нього. У цьому контексті увага приділяється феномену рольової напруженості та рольових конфліктів, які відображають труднощі адаптації до соціальних вимог.

Значне місце у дослідженні соціально-психологічних чинників посідає аналіз впливу соціально-економічних умов, які визначають рівень стабільності, безпеки та доступу до ресурсів, необхідних для нормального функціонування особистості. І. Павленко підкреслює, що нестабільність, невизначеність, економічні труднощі та обмеження можливостей можуть формувати хронічне відчуття напруження, яке підвищує загальну схильність до стресу. Водночас несприятливі соціальні умови можуть обмежувати можливості для розвитку адаптивних стратегій поведінки, що призводить до накопичення негативного досвіду. У результаті формується вразливість до стресогенних впливів [38].

Окремим напрямом є дослідження Т. Титаренко впливу культурних і соціально-нормативних чинників, які визначають допустимі форми поведінки, способи вираження емоцій і ставлення до стресу як явища. У різних культурах є відмінності у сприйнятті труднощів, рівні толерантності до невизначеності та прийнятних способах реагування на стрес, що безпосередньо впливають на формування схильності до нього. У цьому контексті соціальні норми можуть як підтримувати адаптацію, так і посилювати напруження, якщо вони є жорсткими або суперечливими. Крім того, культурні очікування можуть визначати рівень соціального тиску, що впливає на психоемоційний стан особистості [37].

Важливим З. Кісарчук визначає вплив інформаційного середовища, яке в сучасних умовах набуває дедалі більшого значення у формуванні уявлень про реальність, небезпеку та можливі загрози. Інтенсивний потік інформації, негативного або тривожного змісту, може створювати відчуття постійної небезпеки, навіть за відсутності безпосередньої загрози, що сприяє формуванню підвищеної схильності до стресу. Вчений підкреслює, що перевантаження інформацією може перевищувати адаптаційні можливості психіки людини, що призводить до її емоційного виснаження. Водночас недостатність критичного осмислення інформації може посилювати її негативний вплив [61].

Узагальнення наукової літератури дало змогу виділити такі соціально-психологічні чинники та умови прояву схильності до стресу у старшому підлітковому віці (табл. 1.3).

Таблиця 1.3

**Соціально-психологічні чинники та умови прояву схильності
до стресу у старшому підлітковому віці**

Група чинників	Конкретні чинники	Характер впливу на схильність до стресу
Сімейні	Особливості сімейного виховання підлітка (гіперопіка, авторитарність, байдужість та ін.)	Формують у підлітка залежність, тривожність або емоційну нестабільність
	Якість емоційного клімату в сім'ї підлітка	Визначає рівень психологічної безпеки або напруження підлітка
	Рівень підтримки підлітка з боку батьків та значущих дорослих	Виступає ресурсом або дефіцитом адаптації підлітка
	Конфлікти у сімейному середовищі підлітка	Спричиняють хронічне емоційне напруження підлітка
	Наявність/відсутність безпечного психологічного простору вдома	Впливає на здатність до відновлення та саморегуляції
	Соціально-економічні умови життя сім'ї підлітка	Визначають рівень стабільності та впевненості підлітка
	Досвід втрат, травматичних подій у родині підлітка	Формує підвищену емоційну вразливість підлітка
Освітні	Умови освітнього середовища підлітка (клімат, вимоги, навантаження)	Визначають рівень навчального стресу підлітка
	Взаємини підлітка з учителями	Можуть підтримувати або підсилювати тривожність
	Очікування дорослих щодо успішності навчання підлітка	Формує у підлітка страх невдачі та напруження
	Особливості організації навчального процесу	Впливає на перевантаження та втому підлітка
Міжособистісні	Взаємини підлітка з однолітками (прийняття, булінг)	Визначають рівень соціальної безпеки підлітка
	Соціальний статус підлітка у групі	Впливає на самооцінку і тривожність підлітка
	Соціальна підтримка ровесників	Знижує або підвищує стрес
	Соціальна ізоляція або відчуження підлітка	Підсилює самотність і психічне напруження підлітка
	Групові норми і тиск на підлітка	Формують внутрішні конфлікти
Соціокультурні	Культурні та суспільні норми й очікування щодо підлітка	Створюють тиск на підлітка щодо відповідності стандартам
	Соціальна нестабільність і невизначеність майбутнього	Формують тривожність і невпевненість підлітка

Інформаційні	Інформаційне середовище (новини, соцмережі)	Формує тривожний емоційний фон підлітка
	Інформаційне перевантаження підлітка	Призводить до виснаження та напруження підлітка
	Статус підлітка у соціальних мережах	Впливає на самооцінку та тривожність підлітка
Екстремальні	Умови воєнного часу	Порушують відчуття безпеки і стабільності підлітка
	Травматичні події поза сім'єю	Формують стійку вразливість підлітка до стресу

Серед груп соціально-психологічних чинників, що визначають рівень схильності до стресу у старшому підлітковому віці, виділимо насамперед вплив сім'ї, де формуються базові уявлення про безпеку, підтримку та способи реагування на труднощі. Як стверджує В. Кутішенко, такі особливості сімейного виховання, як гіперопіка, авторитарність або байдужість, можуть обмежувати розвиток автономії та навичок саморегуляції, що підвищує вразливість до стресових впливів. Зокрема, гіперопіка обмежує розвиток самостійності, формуючи залежність від зовнішньої підтримки та знижуючи здатність до самостійного подолання стресових ситуацій. Авторитарний стиль виховання, який базується на контролі та обмеженні ініціативи, сприяє формуванню тривожності, страху помилок і зниженню впевненості у власних силах, що посилює сприйняття будьяких труднощів як загрозливих. Водночас емоційна байдужість або недостатнє включення батьків у життя підлітка призводить до дефіциту підтримки та почуття самотності, що формує внутрішню нестабільність підлітка [27].

Якість емоційного клімату в сім'ї є важливим чинником, який визначає загальний психологічний фон розвитку підлітка і безпосередньо впливає на рівень його схильності до стресу, оскільки саме в сім'ї формується відчуття безпеки, прийняття та емоційної стабільності. Позитивний емоційний клімат, що характеризується довірою, підтримкою та відкритим спілкуванням, сприяє розвитку впевненості та здатності ефективно долати труднощі. Натомість напружена атмосфера, яка охоплює часті сварки, емоційну холодність або

нестабільність взаємин, формує постійне відчуття тривоги. Це призводить до хронічного емоційного напруження. У таких умовах підліток може втрачати відчуття психологічної опори, що знижує його адаптаційні можливості [34].

Рівень підтримки з боку батьків та значущих дорослих відіграє вирішальну роль у формуванні здатності підлітка справлятися зі стресовими ситуаціями, оскільки саме підтримка забезпечує відчуття захищеності та впевненості у власних силах. За наявності підтримки підліток має можливість звернутися за допомогою, що знижує у нього рівень тривожності та напруження. Водночас «недостатність підтримки або її формальний характер призводить до відчуття ізольованості та безпорадності, і в таких умовах труднощі можуть сприйматися як непереборні. Крім того, відсутність підтримки обмежує формування у підлітка ефективних копінг-стратегій» [22, с. 111].

Конфлікти у сімейному середовищі значною мірою визначають підвищену схильність до стресу у старшому підлітковому віці, оскільки постійне перебування у конфліктному середовищі формує відчуття нестабільності та небезпеки. Систематичні сварки між батьками або конфлікти між батьками і підлітком створюють ситуацію емоційного перевантаження. Це може призводити до тривожності та агресивних реакцій. Крім того, підліток часто не має можливості вплинути на ситуацію, унаслідок чого формується хронічне напруження.

Наявність або відсутність безпечного психологічного простору вдома визначає, чи сприймає підліток сім'ю як місце, де він може бути собою, висловлювати свої переживання та отримувати підтримку, що безпосередньо впливає на рівень схильності до стресу. Безпечний простір характеризується прийняттям, відсутністю страху осуду та можливістю відкритого спілкування, що сприяє зниженню внутрішнього напруження. У разі його відсутності підліток може відчувати постійну напругу та необхідність контролювати свою поведінку, що призводить до емоційного виснаження. Крім того, неможливість поділитися переживаннями посилює їх інтенсивність, підвищуючи рівень стресу [29].

Соціально-економічні умови життя сім'ї опосередковано впливають на рівень схильності підлітка до стресу, оскільки визначають доступ до ресурсів, рівень стабільності та можливості задоволення базових потреб. Нестабільність доходів, матеріальні труднощі або соціальна невизначеність створюють атмосферу напруження, яка передається підлітку через емоційний стан батьків. У таких умовах зростає рівень тривожності підлітка та формується відчуття нестабільності. Крім того, обмежені можливості можуть знижувати самооцінку.

Досвід втрат, травматичних подій або кризових ситуацій у родині є одним із чинників формування схильності до стресу, оскільки такі події порушують базове відчуття безпеки та стабільності, що є необхідними для нормального психічного розвитку. Переживання втрати близької людини, розлучення батьків або інших кризових подій супроводжується сильними емоційними реакціями, які можуть залишати тривалий слід у психіці. Так підліток може формувати підвищену чутливість до змін, що призводить до хронічної тривожності. Крім того, травматичний досвід може порушувати довіру до світу [35].

Освітні чинники також формують значущу сферу життєдіяльності підлітка, яка пов'язана з виконанням соціально визначених вимог, оцінюванням результатів діяльності та взаємодією з педагогічним середовищем, що може виступати як джерелом розвитку, так і фактором підвищеного навантаження. Зокрема, важливим соціально-психологічним чинником прояву у підлітка схильності до стресу є умови освітнього середовища. Так, «позитивний клімат в школі, що характеризується підтримкою, справедливістю та доброзичливими взаєминами, сприяє формуванню у підлітка відчуття безпеки та впевненості, тоді як напружене, конкурентне або конфліктне середовище підсилює тривожність і відчуття нестабільності» [42, с. 109]. Надмірні вимоги до підлітка та перевантаження навчальними завданнями можуть перевищувати адаптаційні можливості підлітка, що призводить до хронічного стомлення та емоційного виснаження. У таких умовах навіть звичайні навчальні ситуації можуть сприйматися як стресогенні, що посилює внутрішню напруженість.

Взаємини з учителями та педагогічним колективом є значущим чинником, що впливає на формування схильності до стресу, оскільки саме вчителі виступають ключовими фігурами соціальної взаємодії в освітньому середовищі, від яких залежить характер зворотного зв'язку, оцінювання та підтримки. Позитивні, довірливі та підтримуючі взаємини сприяють розвитку впевненості, мотивації до навчання та здатності конструктивно долати труднощі. Натомість негативний стиль взаємодії, що охоплює критику, ігнорування, несправедливе ставлення, формує відчуття несправедливості та невпевненості у власних можливостях. У таких умовах «підліток може починати сприймати навчальні ситуації як загрозливі, а відсутність підтримки з боку педагогів ускладнює процес адаптації до вимог навчання. У результаті взаємини з учителями можуть виступати як джерелом стресу, так і ресурсом його подолання» [31, с. 178].

Рівень очікувань дорослих щодо успішності підлітка є одним із провідних чинників, що визначає прояви його схильності до стресу, оскільки формує систему вимог, яким він повинен відповідати у навчальній діяльності. Високі очікування з боку батьків, учителів або самого підлітка можуть створювати стан постійного напруження, пов'язаного зі страхом не виправдати ці очікування. У таких умовах навіть незначні невдачі сприймаються як серйозні поразки, що підсилює тривожність і знижує самооцінку. Такий тиск може призводити до перевантаження, емоційного виснаження та втрати інтересу до навчання, а також формувати негативне ставлення до освітньої діяльності [36].

Організація навчального процесу впливає на рівень схильності до стресу, оскільки визначає структуру навчальної діяльності підлітка, темп роботи та критерії оцінювання результатів. Жорстка, негнучка система навчання, яка не враховує індивідуальні особливості учнів, може створювати додаткові труднощі та підвищувати рівень напруження. Часті перевірки знань, високі стандарти оцінювання та обмежений час на виконання завдань формують стан постійної мобілізації ресурсів, що може призводити до перевтоми. Крім того, орієнтація на

результат, а не на процес навчання, знижує внутрішню мотивацію підлітка, в результаті чого навчальна діяльність може сприйматися як джерело стресу.

Міжособистісні чинники, пов'язані з взаєминами з однолітками, мають особливе значення у старшому підлітковому віці, оскільки саме група ровесників стає провідним соціальним контекстом, у якому формується самооцінка, ідентичність та відчуття соціальної приналежності. Так, прийняття з боку однолітків сприяє розвитку впевненості у собі та емоційної стабільності, тоді як відторгнення або ігнорування формують почуття самотності, тривожності та внутрішньої невпевненості. Особливо деструктивним є досвід булінгу, який супроводжується систематичним психологічним або фізичним тиском і створює стан постійної загрози. У таких умовах підліток перебуває у стані хронічного напруження. Це може призводити до формування стійкої схильності до стресу. Крім того, негативний досвід взаємин з однолітками ускладнює встановлення нових контактів. У результаті підліток стає більш вразливим до соціальних впливів [1].

Соціальний статус у групі однолітків визначає місце підлітка у системі міжособистісних відносин і виступає важливим чинником, що впливає на рівень його схильності до стресу. Високий статус, що супроводжується визнанням і підтримкою, сприяє формуванню позитивної самооцінки та впевненості, тоді як низький статус може викликати почуття неповноцінності, тривожності та соціальної незахищеності. У протилежному випадку, підліток із низьким статусом часто стикається з труднощами у встановленні контактів, що підсилює відчуття ізоляції. У таких умовах «будь-які соціальні ситуації можуть сприйматися ним як стресогенні. Крім того, прагнення підлітка підвищити свій статус може супроводжуватися внутрішнім напруженням» [44, с. 7].

Наявність підтримки підлітка ровесниками знижує рівень схильності до стресу, оскільки підтримка забезпечує відчуття приналежності, прийняття та можливість поділитися переживаннями у складних ситуаціях. Дружні стосунки дозволяють підлітку отримувати емоційну підтримку, поради та допомогу, що сприяє більш ефективному подоланню труднощів. У разі відсутності такої

підтримки підліток може відчувати самотність та ізолюваність. Крім того, дефіцит підтримки обмежує можливості для формування конструктивних копінг-стратегій, і в результаті навіть незначні труднощі можуть викликати сильний стрес та підвищувати вразливість [64].

Досвід соціальної ізоляції або відчуження є одним із найбільш негативних чинників, що сприяють формуванню підвищеної схильності до стресу, оскільки він порушує базову потребу у соціальній взаємодії та приналежності до групи. Підліток, який відчуває себе ізолюваним, позбавлений можливості отримувати підтримку та зворотний зв'язок від інших, що призводить до зростання рівня тривожності. О. Ружинська стверджує, що такий «психоемоційний стан може супроводжуватися почуттям самотності, а також соціальної неповноцінності, непотрібності що негативно впливає на самооцінку. Крім того, ізоляція обмежує соціальний досвід підлітка та ускладнює розвиток комунікативних навичок, в результаті він може уникати соціальних контактів» [54, с. 32].

Вплив групових норм і тиску однолітків є значущим чинником, що визначає поведінку підлітка і впливає на рівень його схильності до стресу, оскільки прагнення відповідати очікуванням групи може супроводжуватися внутрішнім напруженням і конфліктами. Підліток часто змушений узгоджувати власні переконання з груповими нормами, що може призводити до втрати автономності. У ситуаціях, коли вимоги групи суперечать особистим цінностям, виникає внутрішній конфлікт, який підсилює емоційне напруження. Крім того, страх бути відкинутим змушує підлітка підкорятися груповому тиску [37].

Соціокультурні чинники виникнення схильності до стресу відображають вплив ширшого суспільного контексту, у якому формується особистість підлітка, і охоплюють систему культурних норм, цінностей та очікувань, що визначають допустимі моделі поведінки та критерії успішності. Зокрема, культурні та суспільні норми й очікування щодо поведінки підлітка визначають рамки допустимої поведінки, критерії успішності та соціально схвалювані моделі самореалізації, з якими підліток змушений співвідносити власні прагнення та

можливості. У сучасному суспільстві ці «очікування часто є суперечливими, поєднуючи вимоги до високих досягнень, соціальної активності та водночас дотримання норм і правил, що створює додаткове психологічне навантаження. Підліток, який не відповідає цим стандартам або сприймає себе як такого, що не відповідає, може переживати почуття невпевненості, провини або сорому, що підсилює тривожність і внутрішнє напруження» [32, с. 165].

Соціальна нестабільність і невизначеність майбутнього значною мірою визначає рівень схильності до стресу, оскільки він пов'язаний із порушенням відчуття передбачуваності та контролю над життєвими обставинами, що є важливими умовами психологічної рівноваги. У ситуації нестабільності, коли соціальні, економічні або політичні умови постійно змінюються, підліток може відчувати труднощі у формуванні життєвих планів і визначенні перспектив, що породжує почуття невпевненості та тривожності щодо майбутнього. Крім того, відсутність чітких орієнтирів і стабільних моделей розвитку ускладнює процес самовизначення. У таких умовах навіть незначні труднощі можуть сприйматися як частина загальної нестабільності та підвищувати рівень стресу [23].

Інформаційні чинники у сучасному світі набувають особливої значущості, оскільки підліток перебуває у постійному інформаційному потоці, який охоплює новини, соціальні мережі та різноманітний медіаконтент, що може істотно впливати на його психоемоційний стан. Підліток постійно перебуває у полі інтенсивного інформаційного потоку, який охоплює новини, соціальні мережі та різноманітний цифровий контент, що формує його уявлення про реальність, безпеку та соціальні стандарти. Значна частина інформації, з якою стикається підліток, має емоціогенний або негативний характер, що сприяє формуванню тривожних очікувань і відчуття постійної загрози, навіть за відсутності безпосередньої небезпеки. Крім того, некритичне сприйняття інформації може призводити до перебільшення масштабів проблем і спотворення реальності, унаслідок цього зростає рівень внутрішнього напруження. Водночас постійне порівняння себе з ідеалізованими образами у медіа може знижувати самооцінку.

За словами Л. Карамушки, рівень медіавпливу визначає інтенсивність і частоту взаємодії підлітка з інформаційними потоками, що безпосередньо впливає на його здатність до обробки інформації та регуляції емоційного стану, а відтак і на рівень схильності до стресу. Надмірне споживання інформації, особливо у швидкому темпі та без достатнього часу на її осмислення, перевищує когнітивні можливості підлітка, що призводить до перевтоми, зниження концентрації та емоційного виснаження. У таких умовах психіка перебуває у стані постійної активації, що ускладнює відновлення психічних ресурсів і сприяє накопиченню напруження. Крім того, надлишок інформації може створювати відчуття хаосу, а відсутність навичок інформаційної гігієни ускладнює регуляцію медіаспоживання підлітка та підвищує ризик негативного впливу [18].

Статус підлітка у соціальних мережах відображає позицію у віртуальному соціальному просторі та безпосередньо впливає на рівень самооцінки, соціальної значущості та схильності до стресу. У сучасних умовах кількість підписників, лайків, коментарів та загальний рівень популярності у цифровому середовищі часто сприймаються як показники соціального успіху, що формує залежність від зовнішнього оцінювання. Низький або нестабільний статус може викликати почуття неповноцінності, тривожності та невпевненості у собі, тоді як високий статус може створювати додатковий тиск підтримувати певний образ. Крім того, постійне порівняння себе з іншими користувачами підсилює внутрішню напруженість та може призводити до зниження самооцінки [23].

Екстремальні чинники, пов'язані з впливом кризових і травматичних ситуацій, таких як умови воєнного часу, становлять особливу групу соціальнопсихологічних детермінант, які суттєво підвищують рівень схильності до стресу через інтенсивність і тривалість їх впливу. Загроза безпеці, зміна способу життя, вимушені переміщення та інші наслідки кризових ситуацій порушують відчуття стабільності та передбачуваності світу. Переживання травматичних подій, зокрема втрат, небезпеки або руйнувань, формує глибокий емоційний слід. Це може призводити до хронічного напруження. У таких умовах

психіка перебуває у стані постійної мобілізації, що виснажує адаптаційні ресурси підлітка [35].

Отже, узагальнення соціально-психологічних чинників прояву схильності до стресу у старшому підлітковому віці засвідчує, що дисфункційні особливості сімейного виховання, несприятливий емоційний клімат, дефіцит підтримки та наявність конфліктів у родині створюють базове підґрунтя для формування внутрішньої нестабільності, тоді як освітні чинники, пов'язані з навчальним навантаженням, характером взаємин із педагогами та рівнем академічних вимог, можуть стати джерелом хронічного напруження. Водночас позитивні міжособистісні взаємини з однолітками, включаючи досвід прийняття або відторгнення, соціальний статус та вплив групових норм, значною мірою визначають рівень емоційного благополуччя підлітка, а соціокультурні умови та інформаційне середовище формують ширший контекст сприйняття реальності, посилюючи або знижуючи відчуття стабільності й безпеки. Особливої значущості набувають екстремальні чинники, пов'язані з умовами воєнного часу та переживанням травматичних подій, які суттєво підвищують чутливість підлітка до стресогенних впливів.

РОЗДІЛ 2

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ЧИННИКІВ СХИЛЬНОСТІ ДО СТРЕСУ В СТАРШОМУ ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ В УМОВАХ ВІЙНИ

2.1 Обґрунтування комплексної процедури емпіричного дослідження психологічних чинників схильності до стресу у старшому підлітковому віці

Схильність підлітків до стресу формується під впливом різнорівневих детермінантів. Її вивчення потребує використання комплексу взаємодоповнюючих методів, що дозволяють охопити як індивідуально-психологічні, так і соціально-психологічні аспекти. Визначення логіки, етапів і методичного інструментарію дослідження сприяє отриманню цілісного уявлення про досліджуваний феномен, а також створює підґрунтя для подальшого аналізу та інтерпретації емпіричних даних. Також обґрунтування комплексної процедури емпіричного дослідження психологічних чинників схильності до стресу у підлітковому віці є необхідним для забезпечення достовірності, валідності та надійності отриманих результатів, а також для адекватного відображення складності досліджуваного явища.

Для емпіричного дослідження психологічних чинників схильності до стресу у підлітковому віці використано такий діагностичний інструментарій:

1. Тест на визначення рівня стресу (за В. Щербатих) [60].
2. Бостонський тест на стресостійкість (тест «Аналіз стилю життя») [15].
3. Методика «Самооцінка психічних станів» Г. Айзенка [51].
4. Методика «Копінг-поведінка у стресових ситуаціях CISS» (С. Норман, Д. Ендлер, Д. Джеймс, М. Паркер, адаптований варіант Т. Крюкової) [22].

Охарактеризуємо використаний нами для емпіричного дослідження психологічних чинників схильності до стресу у старшому підлітковому віці діагностичний інструментарій.

По-перше, використано методику визначення рівня стресу, розроблену В. Щербатих, яка дає змогу здійснити комплексну оцінку проявів стресових реакцій за основними психологічними та психофізіологічними показниками. Методика ґрунтується на уявленні про багатовимірну структуру стресу, яка охоплює інтелектуальні, поведінкові, емоційні та фізіологічні компоненти, що сукупно відображають рівень психоемоційного напруження особистості. При цьому застосування цієї методики у межах дослідження схильності до стресу є методично виправданим, адже вона дає змогу не тільки зафіксувати актуальний рівень стресу, але й виявити індивідуальні особливості реагування на стресогенні ситуації, що, у свою чергу, відображає внутрішню готовність підлітка до переживання стресу, а отже, результати тестування можуть бути інтерпретовані як індикатор сформованості схильності до стресу у даному віці.

У процесі проведення дослідження підліткам пропонується ознайомитися з переліком ознак, які відображають різні прояви стресу, та визначити, які з них є характерними для їхнього стану протягом останнього часу, після чого здійснюється кількісна оцінка відповідно до встановленої бальної системи, згідно з якою за інтелектуальні та поведінкові ознаки нараховується 1 бал, за емоційні – 1,5 бала, а за фізіологічні – 2 бали, що зумовлено різною інтенсивністю та значущістю цих проявів у структурі стресових реакцій, після чого отримані бали підсумовуються з метою визначення загального рівня стресу.

Зміст методики передбачає диференціацію симптомів за чотирма групами, серед яких виокремлюються інтелектуальні симптоми, що проявляються у порушеннях мислення, уваги та пам'яті, а також труднощах прийняття рішень; поведінкові симптоми, які відображають зміни у звичних формах діяльності, комунікації та способі життя; емоційні симптоми, що охоплюють підвищену тривожність, дратівливість, зниження настрою та відчуття самотності; а також

фізіологічні симптоми, які проявляються у порушеннях функціонування організму та різноманітних соматичних реакціях на психоемоційне напруження.

Подальша обробка результатів здійснюється шляхом визначення загальної суми балів, максимальне значення якої становить 66, після чого отримані показники інтерпретуються відповідно до визначених рівнів, зокрема показник у межах 0–5 балів свідчить про низький рівень стресу та відсутність вираженого психоемоційного напруження, показник 6–12 балів вказує на помірний рівень стресу, який може бути компенсований за рахунок раціональної організації діяльності та відпочинку, показник 13–24 бали характеризує підвищений рівень стресу, що відображає значне напруження адаптаційних систем і потребує застосування спеціальних способів саморегуляції, показник 25–40 балів свідчить про високий рівень стресу, що пов'язаний із суттєвим виснаженням ресурсів і потребує психологічної допомоги, тоді як показник понад 40 балів відповідає дуже високому рівню стресу, який характеризується переходом організму до стадії виснаження та значним порушенням адаптаційних можливостей.

Методика оцінки стресостійкості, розроблена психологами Медичного центру Університету Бостона, у межах даного дослідження була адаптована з урахуванням вікових особливостей підлітків та специфіки їх життєдіяльності, що дає змогу використовувати її як ефективний інструмент для виявлення рівня стресостійкості як одного з показників схильності до стресу. Застосування цієї методики є доцільним, оскільки вона забезпечує комплексний аналіз різних аспектів функціонування особистості, зокрема фізичного стану, емоційного самопочуття, когнітивних ресурсів, рівня соціальної підтримки та організації повсякденної діяльності, що у своїй сукупності визначають здатність підлітка протистояти стресогенним впливам і реагувати на психоемоційне навантаження.

Методика охоплює 20 тверджень, зміст яких адаптовано до життєвого досвіду підлітків, зокрема вони стосуються режиму сну, якості відпочинку, наявності підтримки з боку друзів або значущих дорослих, здатності відкрито виражати емоції, організації навчального навантаження та вміння справлятися зі складними ситуаціями. Респондентам пропонується оцінити, наскільки часто

кожне з тверджень відповідає їхній поведінці та переживанням, використовуючи п'ятибальну шкалу, де варіант «майже завжди» оцінюється в 1 бал, «часто» – у 2 бали, «іноді» – у 3 бали, «майже ніколи» – у 4 бали, а «ніколи» – у 5 балів, що дає змогу кількісно зафіксувати ступінь вираження відповідних проявів.

Обробка результатів методики здійснюється шляхом підсумовування отриманих балів із подальшим відніманням 20 балів від загальної суми, що дає змогу отримати інтегральний показник стресостійкості, який відображає рівень адаптаційних можливостей особистості у ситуаціях підвищеного емоційного напруження. Інтерпретація результатів методики передбачає диференціацію рівнів стресостійкості: показник менше 10 балів свідчить про високий рівень стресостійкості, що характеризується здатністю ефективно регулювати емоційні стани та адаптуватися до складних умов; показник у межах 10–30 балів вказує на середній рівень, при якому підліток загалом здатний долати стресові впливи, однак потребує розвитку навичок саморегуляції; показник понад 30 балів свідчить про наявність значного психоемоційного навантаження та зниження ефективності адаптації; тоді як показник понад 50 балів вказує на підвищену вразливість підлітка до факторів стресу і необхідність психологічної підтримки.

Методика «Самооцінка психічних станів» Г. Айзенка у межах даного дослідження була адаптована до вивчення психологічних чинників схильності до стресу у старшому підлітковому віці, що дає змогу розглядати її як діагностичний інструмент для комплексної оцінки емоційних і поведінкових реакцій особистості в умовах підвищеного психоемоційного навантаження. Особливе значення цієї методики полягає в тому, що вона дає змогу охопити не тільки окремі показники емоційного напруження, але й виявити їх системний вплив на процес адаптації сучасного підлітка, який одночасно переживає вікові зміни та трансформації й відчуває істотний вплив зовнішніх стресогенних обставин, що сукупно формують специфічний рівень схильності до стресу.

Методика охоплює чотири шкали – тривожність, фрустрацію, агресивність і ригідність, які у сукупності дозволяють оцінити, яким чином підліток реагує на

стресові подразники, які психологічні механізми використовує для самозахисту та наскільки стійкими є його адаптаційні можливості у складних умовах.

Особливого значення у контексті дослідження психологічних чинників схильності до стресу у старшому підлітковому віці набуває шкала «тривожність», яка відображає рівень емоційної напруженості, відчуття внутрішньої нестабільності та схильність до переживання занепокоєння, що є характерними для підліткового віку і можуть посилюватися під впливом зовнішніх стресогенних факторів. Високі показники тривожності за цією шкалою свідчать про те, що підліток може сприймати навіть незначні зміни як загрозливі, що ускладнює його адаптацію та підвищує загальний рівень схильності до стресу.

Шкала «фрустрація» дає змогу виявити, наскільки труднощі та перешкоди у досягненні цілей впливають на емоційний стан підлітка, а також визначити рівень його стійкості до невдач і здатність долати перешкоди у процесі навчальної та соціальної діяльності. У старшому підлітковому віці, коли активно формується система цінностей, життєвих цілей і самооцінка, переживання фрустрації може мати особливо інтенсивний характер і проявлятися у вигляді невпевненості, зниження активності, апатії або, навпаки, агресивних реакцій. Високий рівень фрустраційної чутливості свідчить про труднощі підлітка у подоланні життєвих перешкод і підвищену вразливість до стресових ситуацій, що є важливим показником схильності до стресу.

Важливою шкалою методики є шкала «ригідність», яка відображає ступінь гнучкості мислення, поведінки та мотиваційної сфери підлітка, що має принципове значення для адаптації до змінних умов середовища. У ситуаціях, що потребують швидкого реагування та перебудови поведінкових стратегій, низька гнучкість може виступати фактором ризику, оскільки ускладнює прийняття нових умов і знижує ефективність адаптації. Ригідність, яка проявляється у схильності до збереження усталених способів дії та небажанні змінювати поведінкові моделі, може сприяти накопиченню напруження і підвищенню рівня стресу. Відтак оцінка цього показника дає змогу визначити адаптаційний потенціал особистості підлітка.

Шкала «агресивність» відображає рівень прояву у підлітка внутрішнього напруження, ворожості та схильності до деструктивних форм реагування, які можуть проявлятися у поведінці в умовах тривалого емоційного навантаження. У підлітковому віці агресивність часто виступає як спосіб вираження внутрішніх конфліктів або реакція на фрустрацію, що пов'язано з несформованістю механізмів емоційної саморегуляції. Підвищені показники за цією шкалою можуть свідчити про труднощі у контролі емоцій, а також про ризик виникнення конфліктів у міжособистісній взаємодії. Водночас агресивність може виконувати функцію психологічного захисту, однак за відсутності конструктивних способів її вираження підсилює стресове навантаження на підлітка.

Методика «Копінг-поведінка у стресових ситуаціях» (CISS), розроблена С. Норманом, Д. Ендлером, Д. Джеймсом та М. Паркером, у межах даного дослідження була адаптована до вивчення психологічних чинників схильності до стресу у старшому підлітковому віці, що дає змогу розглядати її як важливий інструмент для аналізу індивідуальних способів подолання стресу та їх ролі у формуванні стресостійкості особистості. На відміну від традиційних умов розвитку, сучасні підлітки функціонують у складному довкіллі, яке характеризується підвищеним рівнем невизначеності, інформаційного тиску, змінами соціальних зв'язків та відчуттям нестабільності, що зумовлює актуалізацію різних механізмів реагування на стресогенні впливи. У таких умовах копінг-стратегії виступають не тільки як поведінкові реакції, але й як показники адаптаційного потенціалу особистості, що безпосередньо пов'язані зі схильністю до стресу.

Методика CISS дає змогу виявити домінуючі стратегії психологічного реагування підлітків на стрес, що має принципове значення для розуміння їх здатності до регуляції поведінки та емоцій у складних життєвих ситуаціях, оскільки в її основі лежить виділення трьох базових напрямів подолання стресу – проблемно-орієнтованого, емоційно-орієнтованого та унікаючого, кожен з яких відображає специфічний спосіб взаємодії особистості зі стресогенним середовищем. У контексті старшого підліткового віку перелічені стратегії

набувають особливого значення, оскільки саме у цей період активно формується здатність до саморегуляції, прийняття рішень та адаптації до змін.

Так, проблемно-орієнтований копінг у підлітків проявляється у прагненні активно впливати на ситуацію, що викликає стрес, шляхом пошуку рішень, аналізу проблеми, планування дій та використання доступних ресурсів, що свідчить про відносно високий рівень сформованості адаптивних механізмів і здатність до конструктивного подолання труднощів. Такий стиль реагування дає змогу зменшити рівень невизначеності та підвищити відчуття контролю підлітка над ситуацією, що, у свою чергу, сприяє зниженню рівня психоемоційного напруження та зменшенню схильності до стресу.

Емоційно-орієнтована стратегія характеризується спрямованістю підлітка на регуляцію власних психоемоційних переживань, таких як тривога, страх, розчарування або гнів, що виникають у відповідь на стресову ситуацію, при цьому увага зосереджується не на зміні зовнішніх умов, а на внутрішньому переживанні та його осмисленні. У старшому підлітковому віці така стратегія часто пов'язана з недостатністю ресурсів для активного впливу на ситуацію, однак вона може виконувати як позитивну, адаптивну функцію, сприяючи емоційному розвантаженню, так і дезадаптивну роль, якщо призводить до фіксації на негативних переживаннях та емоційного виснаження.

Копінг, орієнтований на уникнення, у старших підлітків проявляється у прагненні дистанціюватися від стресової ситуації шляхом переключення уваги на інші види діяльності або уникнення безпосереднього зіткнення з проблемою, що може включати як відволікання, так і пошук соціальної підтримки. Така стратегія може бути ефективною у короткотривалій перспективі, оскільки дає змогу знизити інтенсивність емоційного напруження, однак у довготривалому вимірі вона може ускладнювати вирішення проблем і сприяти накопиченню стресу. У старшому підлітковому віці уникнення часто проявляється у зверненні до соціальних мереж, неформального спілкування або діяльності, що не пов'язана зі стресовою ситуацією, що має як ресурсний, так і ризиковий характер.

Методика CISS передбачає заповнення опитувальника, який містить 48 тверджень, що описують можливі реакції людини на стресову ситуацію, при цьому відповіді надаються за п'ятибальною шкалою частотності, що дає змогу кількісно визначити інтенсивність використання підлітками різних копінгстратегій. У результаті обробки отриманих даних визначаються показники за трьома основними шкалами – проблемно-орієнтованої, емоційно-орієнтованої та уникаючої стратегії, а також за додатковими підшкалами, зокрема відволікання та пошуку соціальної підтримки, що дає змогу більш детально проаналізувати структуру копінг-поведінки сучасного підлітка.

Аналіз результатів, отриманих за допомогою комплексу діагностичних методик, а саме тесту визначення рівня стресу В. Ю. Щербатих, методики оцінки стресостійкості, тесту «Самооцінка психічних станів» Г. Айзенка та методики «Копінг-поведінка у стресових ситуаціях» (CISS), дає змогу виокремити три узагальнені рівні схильності підлітків до стресу – низький, середній та високий, кожен з яких характеризується специфічним поєднанням домінуючих показників психоемоційного стану, адаптаційних ресурсів і стратегій подолання труднощів.

1. Низький рівень схильності підлітків до стресу – характеризується відносною стабільністю психоемоційного стану, що підтверджується низькими показниками за методикою В. Щербатих, які свідчать про відсутність чи незначне вираження інтелектуальних, емоційних, поведінкових і фізіологічних симптомів стресу, а також високими показниками стресостійкості, що відображають здатність ефективно регулювати власний стан і зберігати адаптивність у складних ситуаціях. За результатами тесту Г. Айзенка такі підлітки демонструють низький рівень тривожності, фрустрації, агресивності та ригідності, що вказує на емоційну врівноваженість, гнучкість мислення та адекватне реагування на труднощі. Водночас за методикою CISS у них переважає проблемно-орієнтована стратегія подолання стресу, що проявляється у здатності аналізувати ситуацію, шукати конструктивні рішення та активно діяти, що свідчить про сформованість ефективних копінг-навичок.

2. Середній рівень схильності підлітків до стресу – характеризується помірним вираженням проявів стресу, що відображається у середніх показниках за методикою В. Щербатих, які свідчать про наявність окремих симптомів психоемоційного напруження, однак без переходу до дезадаптивного стану. Рівень стресостійкості у таких підлітків є достатнім для подолання більшості життєвих труднощів, проте потребує розвитку та підтримки, особливо в умовах підвищеного навантаження. За результатами тесту Г. Айзенка у цієї групи учнів можуть спостерігатися помірні показники тривожності та фрустрації, що свідчить про наявність внутрішньої напруженості та чутливості до невдач, водночас агресивність і ригідність залишаються у межах норми. За методикою CISS для них характерне поєднання проблемно-орієнтованих і емоційноорієнтованих стратегій, що відображає прагнення як до активного вирішення проблем, так і до регуляції власних емоцій, однак у складних ситуаціях можливе звернення до уникнення, що вказує на нестійкість копінг-поведінки.

3. Високий рівень схильності підлітків до стресу – характеризується значним вираженням психоемоційного напруження, що підтверджується високими показниками за методикою В. Щербатих, які свідчать про наявність численних інтелектуальних, емоційних, поведінкових і фізіологічних симптомів стресу, що у своїй сукупності відображають стан перевантаження адаптаційних систем організму. Рівень стресостійкості у таких підлітків є низьким, що проявляється у труднощах саморегуляції, високій чутливості до стресогенних факторів і швидкому виснаженні психологічних ресурсів. За результатами тесту Г. Айзенка у них спостерігаються високі показники тривожності, фрустрації, агресивності та ригідності, що свідчить про емоційну нестабільність, схильність до внутрішніх конфліктів і труднощі адаптації до змін. За методикою CISS домінують емоційно-орієнтовані та уникаючі стратегії подолання стресу, що проявляється у фіксації на переживаннях, уникненні вирішення проблем або втечі від стресових ситуацій, що, у свою чергу, посилює рівень напруження і знижує ефективність адаптації підлітків.

Отже, використання комплексу з чотирьох діагностичних методик, а саме тесту визначення рівня стресу В. Щербатих, методики оцінки стресостійкості Медичного центру Університету Бостона (в адаптованому варіанті), тесту «Самооцінка психічних станів» Г. Айзенка та методики «Копінг-поведінка у стресових ситуаціях» (CISS), забезпечує всебічне та системне вивчення психологічних чинників схильності до стресу у старшому підлітковому віці, оскільки дає змогу інтегровано проаналізувати як актуальний рівень психоемоційного напруження, так і індивідуальні ресурси стресостійкості, особливості емоційних станів та домінуючі стратегії подолання стресу.

2.2 Аналіз результатів емпіричного дослідження психологічних чинників схильності до стресу у підлітковому віці в умовах війни

З метою вивчення психологічних чинників схильності до стресу у старшому підлітковому віці в умовах війни було проведене емпіричне дослідження за участю здобувачів освіти закладу загальної середньої освіти «Тернопільський ліцей №21 – спеціалізована мистецька школа імені Ігоря Герети». Загальна вибірка включала 50 респондентів віком від 14 до 15 років.

Аналіз результатів, отриманих за допомогою тесту на визначення рівня стресу за В. Щербатих, дав змогу виявити загальні тенденції психоемоційного стану досліджуваної вибірки та окреслити рівень вираження стресу у цій віковій групі, яка перебуває на етапі інтенсивних вікових змін і підвищеної чутливості до зовнішніх впливів (рис. 2.1).

Зокрема, низький рівень стресу (0–5 балів) було виявлено у 10% підлітків (5 осіб), що свідчить про відсутність вираженого психоемоційного напруження та достатній рівень адаптаційних можливостей, які забезпечують ефективне функціонування у повсякденних умовах. При цьому для представників цієї групи характерною є мінімальна представленість як інтелектуальних, так і емоційних і фізіологічних симптомів стресу.

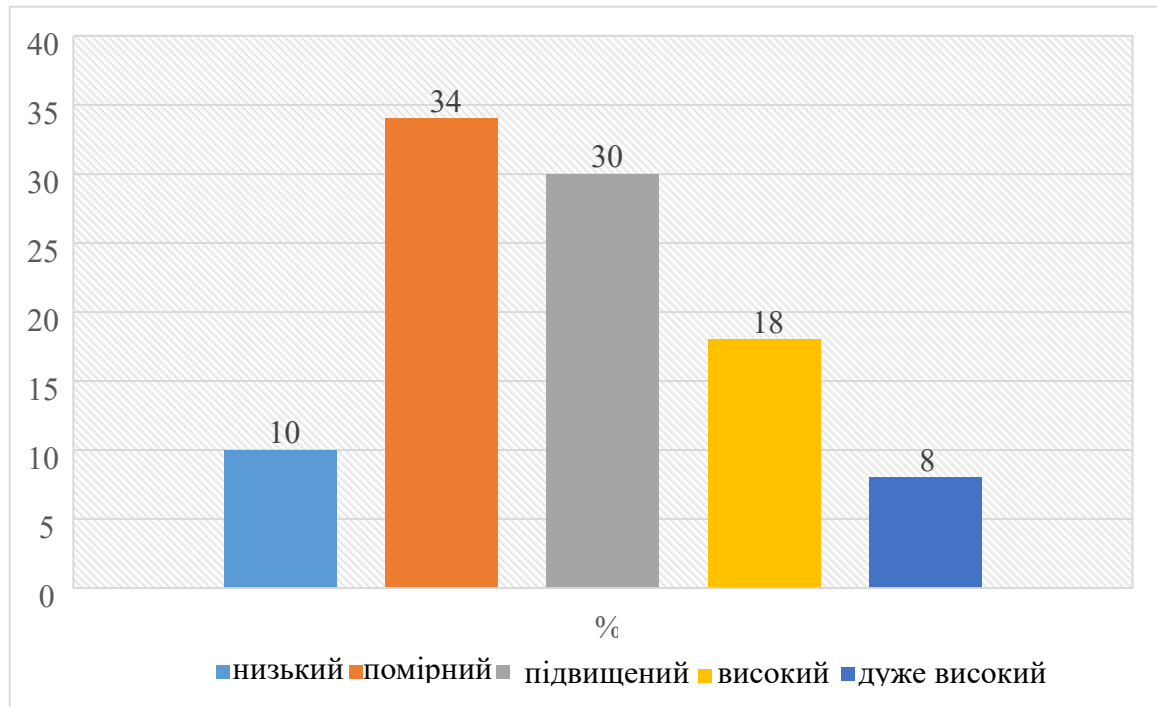


Рис. 2.1. Розподіл відсоткових значень показників рівнів стресу у підлітків (n=50)

Переважає частина досліджуваних, 34% (17 осіб), продемонструвала помірний рівень стресу (6–12 балів), що є типовим для старшого підліткового віку та відображає наявність окремих проявів психоемоційного напруження, зокрема труднощів концентрації уваги, підвищеної тривожності та зниження настрою, які, однак, не призводять до суттєвих порушень адаптації та можуть бути компенсовані за рахунок раціональної організації діяльності та відпочинку.

Водночас найбільшу частку вибірки становлять підлітки з підвищеним рівнем стресу (13–24 бали) – 30% (15 осіб), що свідчить про виражене напруження емоційних і фізіологічних систем організму, яке виникає у відповідь на вплив стресогенних факторів і не компенсується у повному обсязі. При цьому для представників цієї групи характерним є поєднання емоційних симптомів, таких як тривожність, дратівливість і відчуття самотності, з інтелектуальними труднощами та поведінковими змінами.

Разом з тим 18% (9 осіб) продемонстрували високий рівень стресу (25–40 балів), що вказує на стан значного психоемоційного напруження та наближення до межі адаптаційних можливостей організму, при якому спостерігається

поєднання численних симптомів різних груп, зокрема емоційних, поведінкових і фізіологічних, що ускладнює процес повсякденного функціонування.

Найменшу частку вибірки, а саме 8% (4 особи), становлять підлітки з дуже високим рівнем стресу (понад 40 балів), що відповідає стадії виснаження адаптаційних ресурсів і характеризується значним порушенням емоційного стану, яке проявляється у виражених соматичних симптомах, емоційній нестабільності та зниженні здатності до ефективної діяльності.

Результати тесту за методикою В. Щербатих доцільно аналізувати не тільки за інтегральним показником, але й за окремими групами симптомів, що дає змогу зрозуміти структуру проявів стресу та виявити домінуючі аспекти виникнення психоемоційного напруження у старших підлітків. Аналіз даних показує, що найбільш вираженими у досліджуваній вибірці є емоційні ознаки стресу, що проявляються у підвищеній тривожності, дратівливості, зниженні настрою та відчутті внутрішнього напруження, що свідчить про емоційну вразливість підлітків та їх підвищену чутливість до стресогенних впливів.

Другу за вираженням групу у досліджуваній вибірці підлітків становлять інтелектуальні ознаки стресу, серед яких найчастіше фіксуються труднощі концентрації уваги, зниження ефективності мислення, наявність нав'язливих негативних думок та складнощі у прийнятті рішень, що свідчить про вплив стресу на когнітивні процеси підлітків і зумовлює зниження продуктивності навчальної діяльності. Вказане дає підстави говорити про тісний зв'язок між емоційним напруженням підлітків і порушеннями пізнавальної сфери.

Поведінкові ознаки стресу у досліджуваній вибірці підлітків виявляються на середньому рівні вираженості і проявляються у зниженні продуктивності їх діяльності, порушеннях режиму сну, зменшенні соціальної активності та зростанні внутрішньої конфліктності, що відображає зовнішні форми реагування на внутрішнє напруження і свідчить про поступовий перехід проявів стресу із внутрішнього рівня на поведінковий. Найменш вираженими серед підлітків із високим рівнем стресу, є фізіологічні симптоми та прояви, такі як підвищена

втомлюваність, головні болі, напруження у м'язах, порушення сну, що свідчить про соматичне реагування у випадках тривалого або інтенсивного стресу.

Для виявлення психологічних чинників схильності до стресу у старшому підлітковому віці в умовах війни використовувався інтегральний показник стресостійкості, обчислений на основі сумарних балів за Бостонським тестом, що дало змогу здійснити диференціацію рівнів стресостійкості серед підлітків та виявити особливості їх адаптаційного потенціалу в умовах підвищеного психоемоційного навантаження (рис. 2.2).

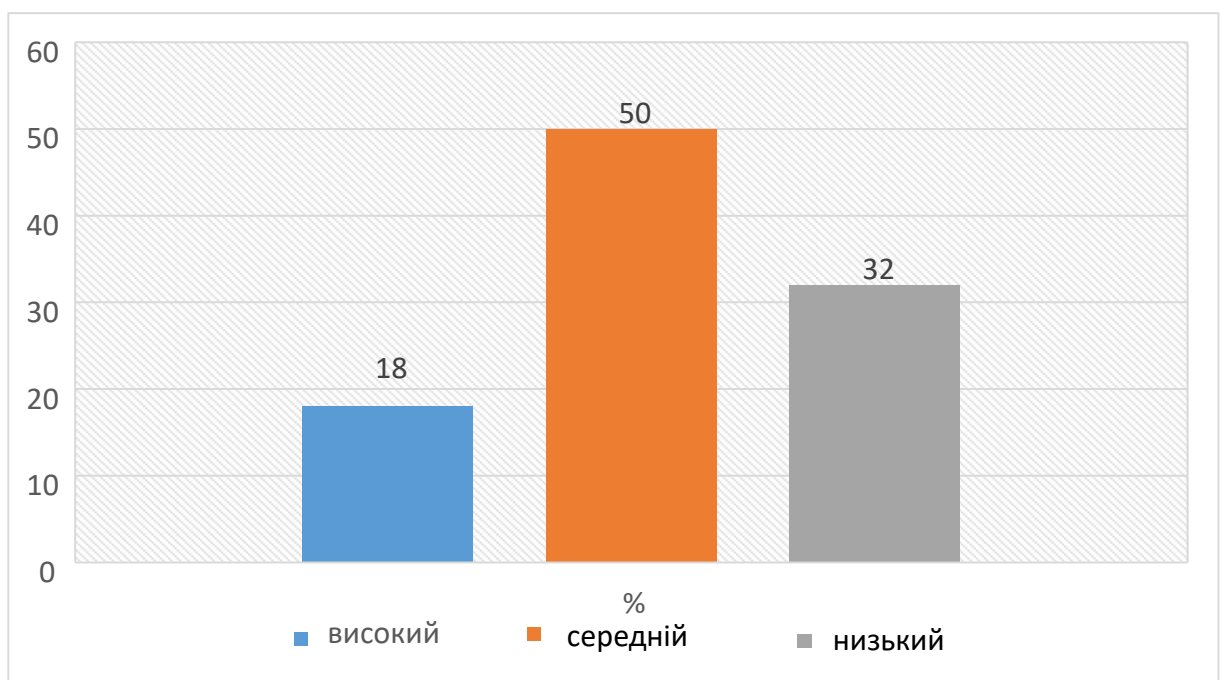


Рис. 2.2. Розподіл середніх значень показників рівнів стресостійкості у старших підлітків за Бостонським тестом (n=50)

Високий рівень стресостійкості було зафіксовано у 9 осіб (18%), що свідчить про сформованість у цієї групи підлітків ефективних механізмів саморегуляції, здатності контролювати емоційні реакції та конструктивно реагувати на стресогенні ситуації, які виникають у повсякденному житті. Для таких підлітків характерними є відносно стабільний емоційний фон, оптимістичне сприйняття життєвих обставин та достатній рівень впевненості у власних можливостях, що проявляється у здатності долати труднощі без значного внутрішнього напруження. На когнітивному рівні вони демонструють гнучкість

мислення, здатність до аналізу ситуацій і прийняття виважених рішень, тоді як у поведінковій сфері переважають адаптивні стратегії, зокрема активне вирішення проблем, звернення за підтримкою та ефективна організація власної діяльності.

Середній рівень стресостійкості виявлено у 25 підлітків (50%), що відображає відносну стабільність їх психоемоційного стану за умови помірного рівня навантаження. Для цієї групи характерною є здатність до виконання повсякденних навчальних і соціальних завдань, однак у ситуаціях підвищеного стресу або тривалого напруження можуть спостерігатися коливання емоційного стану, зниження концентрації уваги, труднощі у саморегуляції. На когнітивному рівні такі підлітки здатні усвідомлювати причини своїх переживань і намагатися їх контролювати, проте іноді демонструють невпевненість у прийнятті рішень та залежність від зовнішніх обставин. В емоційній сфері спостерігається поєднання періодів відносної стабільності та напруження, тоді як у поведінковій сфері спостерігається варіативність стратегій реагування, що охоплює конструктивні способи подолання труднощів та елементи уникнення й емоційного реагування.

Низький рівень стресостійкості було встановлено у 16 підлітків (32 %), що свідчить про їх підвищену психоемоційну вразливість та недостатній рівень сформованості адаптаційних механізмів. Для таких підлітків характерними є часті зміни настрою, підвищена тривожність, невпевненість у собі та схильність до негативної інтерпретації життєвих ситуацій, що ускладнює процес адаптації до навчального та соціального середовища. На когнітивному рівні вони схильні фокусуватися на проблемах і труднощах, перебільшувати їх значущість та сумніватися у власній здатності впоратися з ними, тоді як емоційна сфера характеризується нестабільністю та переважанням негативних переживань. У поведінковому плані для них типовими є неадаптивні стратегії, зокрема уникнення, пасивність, зниження активності у навчанні та соціальній взаємодії, що сукупно обмежує можливості ефективного функціонування.

Згідно з результатами, отриманими за методикою «Самооцінка психічних станів» Г. Айзенка, виявлено різні рівні прояву психічних станів серед старших підлітків, зокрема тривожності, фрустрації, агресивності та ригідності, що дало

змогу комплексно оцінити їхній емоційно-психічний стан у контексті підвищеного психоемоційного навантаження та особливостей вікового розвитку (рис. 2.3).

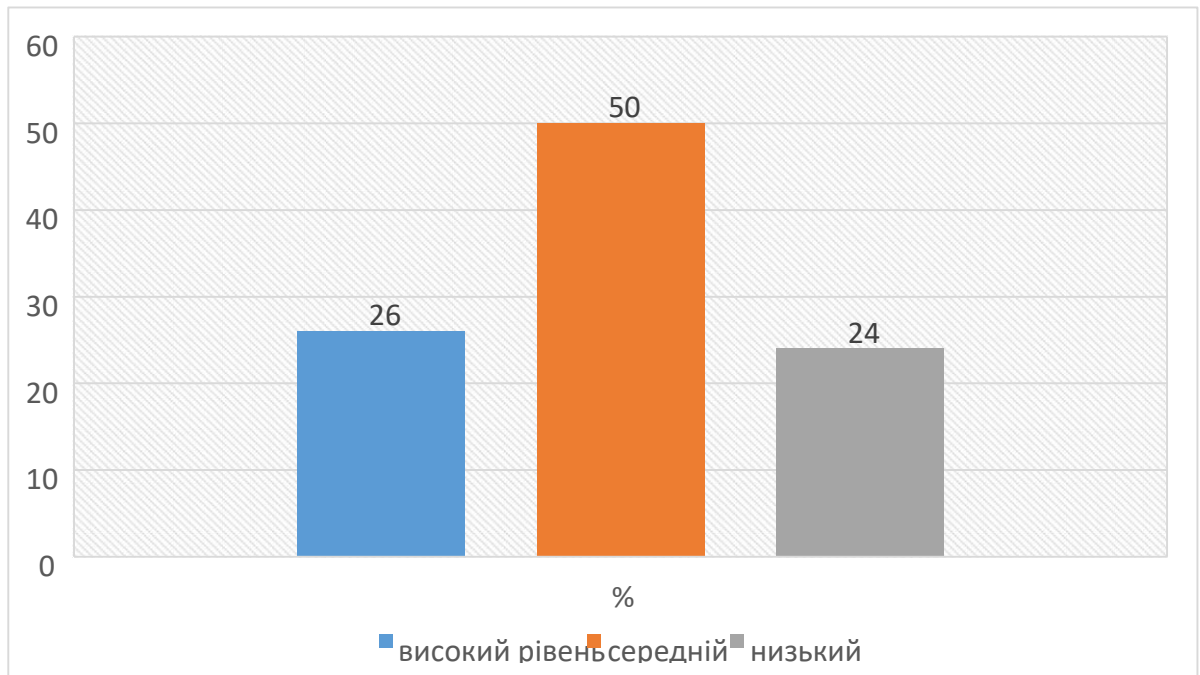


Рис. 2.3. Розподіл відсоткових значень показників рівнів тривожності у старших підлітків (n=50)

Результати діагностики показників тривожності показали, що високий рівень її спостерігається у 26% підлітків, що свідчить про схильність до інтенсивного переживання занепокоєння, очікування негативних подій та підвищеної настороженості, що може ускладнювати процес прийняття рішень і знижувати ефективність навчальної діяльності. Середній рівень тривожності виявлено у 50% підлітків, що характеризує наявність помірного емоційного напруження, яке, однак, не призводить до значної дезадаптації та може регулюватися за допомогою внутрішніх ресурсів. Низький рівень тривожності зафіксовано у 24% підлітків, що вказує на їх здатність зберігати емоційну рівновагу, контролювати переживання та ефективно функціонувати навіть у складних ситуаціях.

Рівні фрустрації у досліджуваних старших підлітків відображено на рис. 2.4. Так, за шкалою фрустрації високий рівень було виявлено у 30% підлітків, що свідчить про їхню підвищену чутливість до труднощів і перешкод у

досягненні цілей, що супроводжується переживанням розчарування, невпевненості у власних силах та емоційним дискомфортом. Середній рівень фрустрації спостерігається у 48% підлітків, що вказує на наявність певних труднощів у адаптації до змін, проте водночас свідчить про здатність долати невдачі та зберігати відносну стійкість. Низький рівень фрустрації виявлено у 22% підлітків, що характеризує їх як осіб, здатних легко адаптуватися до складних ситуацій, зберігати позитивне ставлення та ефективно долати перешкоди.

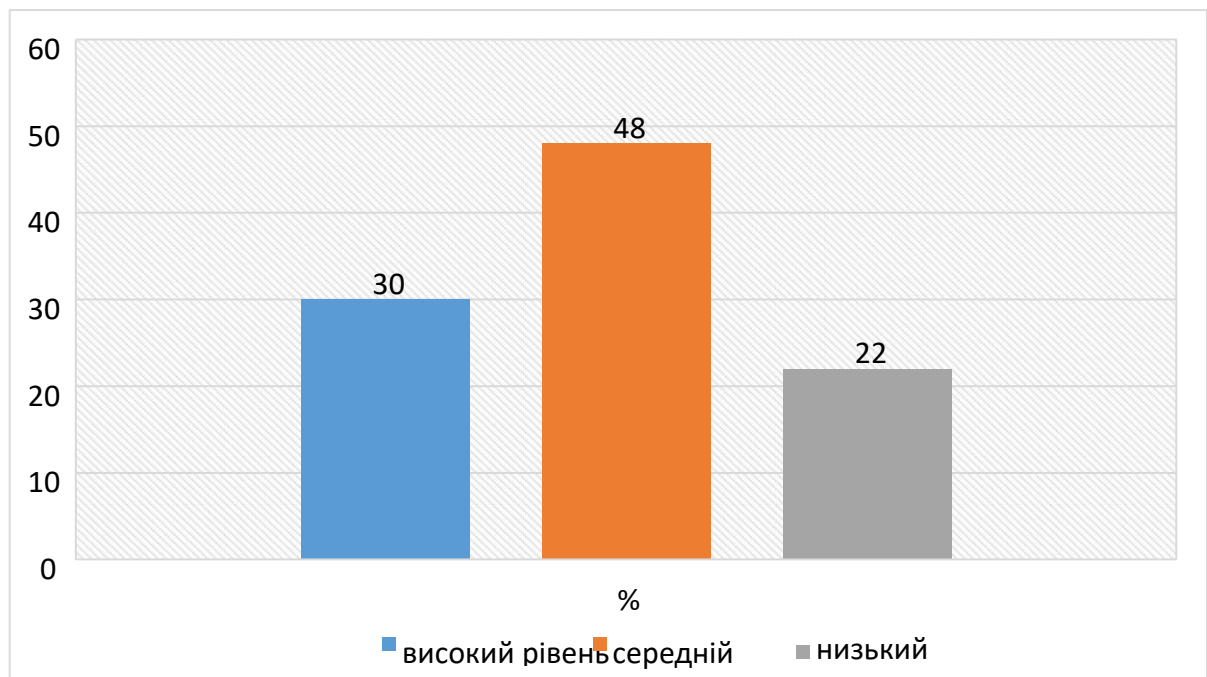


Рис. 2.4. Розподіл відсоткових значень показників рівнів фрустрації у старших підлітків (n=50)

Рівні ригідності у досліджуваних старших підлітків відображено на рис. 2.5. Так, високий рівень ригідності було зафіксовано у 28% підлітків, що свідчить про труднощі у зміні звичних способів мислення і поведінки, а також про низьку гнучкість у реагуванні на нові або нестандартні ситуації. Середній рівень ригідності спостерігається у 46% підлітків, що дає змогу частково адаптуватися до змін, однак у складних або незвичних умовах вони можуть відчувати певні труднощі. Низький рівень ригідності мають 26% підлітків, що вказує на гнучкість їх мислення, відкритість до нового досвіду та здатність швидко змінювати поведінкові стратегії відповідно до вимог ситуації.

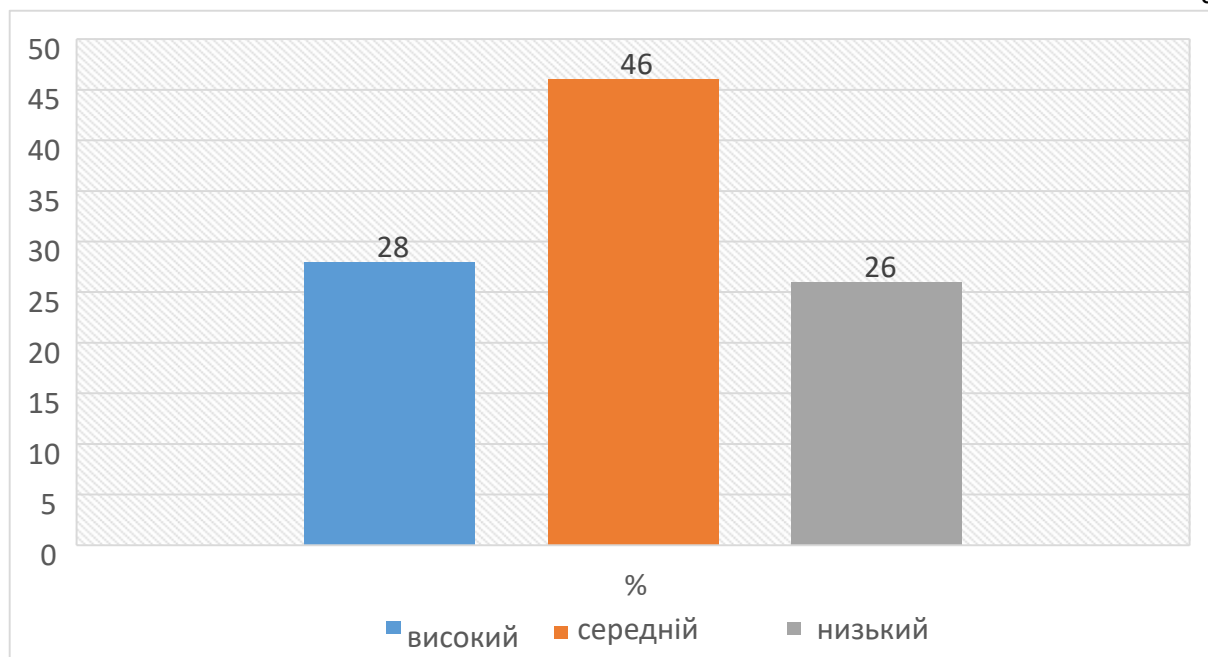


Рис. 2.5. Розподіл відсоткових значень показників рівнів ригідності у старших підлітків (n=50)

Розподіл показників рівнів агресивності у досліджуваних старших підлітків відображено на рис. 2.6. За шкалою агресивності високий рівень спостерігається у 22% підлітків, що свідчить про схильність до імпульсивних реакцій, проявів дратівливості, гніву у відповідь на стресові ситуації, що може призводити до конфліктів у міжособистісній взаємодії.

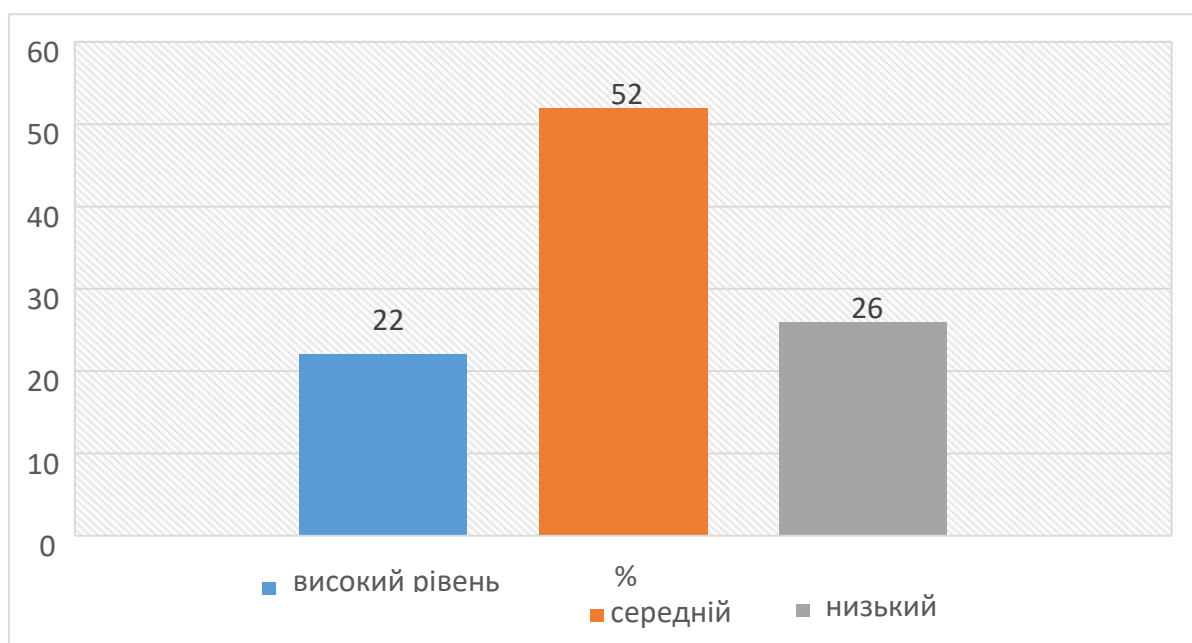


Рис. 2.6. Розподіл відсоткових значень показників рівнів агресивності у старших підлітків (n=50)

Середній рівень прояву агресивності виявлено у 52% підлітків, що характеризується помірним проявом агресивних реакцій, які виникають ситуативно і, як правило, контролюються. При цьому низький рівень агресивності зафіксовано у 26% підлітків, що свідчить про здатність ефективно контролювати емоції, уникати конфліктів та підтримувати конструктивну взаємодію з соціальним оточенням.

Результати діагностування домінуючих копінг-стратегій у підлітків віком 14–15 років, отримані за допомогою методики «Копінг-поведінка у стресових ситуаціях» (CISS) (С. Норман, Д. Ендлер, Д. Джеймс, М. Паркер), відображено на рис. 2.7.

За результатами дослідження встановлено, що 32% обстежуваних підлітків використовують проблемно-орієнтований копінг, що свідчить про їх прагнення активно впливати на ситуацію, яка викликає стрес, шляхом аналізу обставин, пошуку рішень та організації власної діяльності, при цьому застосування цієї стратегії сприяє формуванню відчуття контролю над ситуацією, зниженню рівня тривожності та підвищенню ефективності адаптації до складних життєвих умов. У підлітковому віці використання проблемно-орієнтованого копінгу можна розглядати як показник сформованості конструктивних механізмів подолання труднощів та достатнього рівня розвитку когнітивної сфери.

Найбільша частка досліджуваних, а саме 38% підлітків, демонструє переважання емоційно-орієнтованої стратегії подолання стресу, що свідчить про їх зосередженість на регуляції власних емоційних переживань, таких як тривога, страх, роздратування або фрустрація, при цьому вони намагаються знизити рівень внутрішнього напруження через переосмислення ситуації або емоційне реагування. Хоча така стратегія може виконувати адаптивну функцію у короткостроковій перспективі, оскільки дає змогу зменшити інтенсивність переживань, її обмеженість полягає у відсутності безпосереднього впливу на причину стресу, що може сприяти накопиченню напруження у довготривалій перспективі.

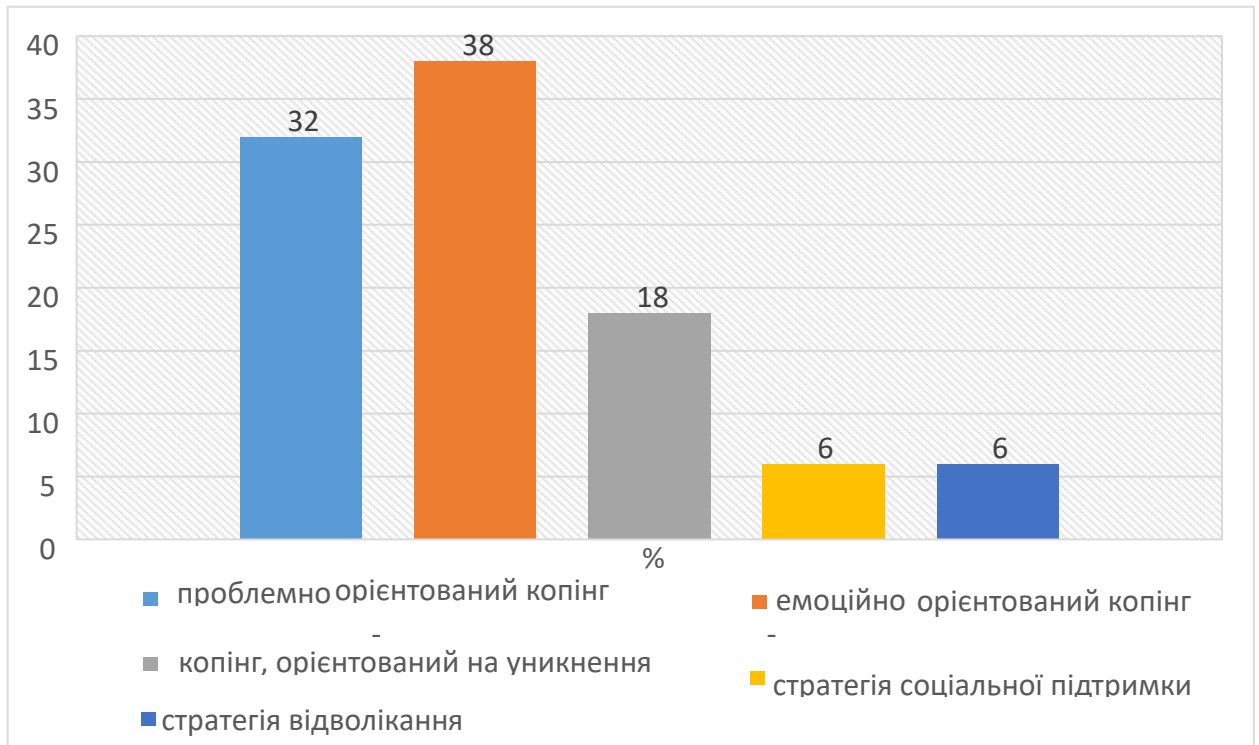


Рис. 2.7. Розподіл відсоткових значень за видами копінг-стратегій показників у старших підлітків (n=50)

Водночас 18% підлітків використовують уникаючу копінг-стратегію, яка проявляється у прагненні дистанціюватися від стресової ситуації шляхом відволікання або уникнення її усвідомлення, що дає змогу тимчасово знизити рівень емоційного напруження, однак не сприяє вирішенню проблеми та може призводити до її ускладнення. Закономірно, що в підлітковому віці така стратегія часто пов'язана з недостатньою сформованістю навичок саморегуляції та обмеженим досвідом подолання труднощів і проблем.

Порівняно невелика частка обстежуваних підлітків використовує додаткові копінг-стратегії, зокрема 6% – пошук соціальної підтримки та 6% – відволікання як окрему форму реагування, що проявляється у зверненні до друзів, батьків або значущих дорослих, а також у включенні в діяльність, не пов'язану безпосередньо зі стресовою ситуацією, що дає змогу знизити рівень емоційного напруження та частково відновити психологічні ресурси. Водночас ефективність цих стратегій значною мірою залежить від їх поєднання з більш конструктивними способами подолання стресу підлітками.

Узагальнення результатів емпіричного дослідження, отриманих за допомогою комплексу використаних методик, а саме тесту визначення рівня стресу В. Щербатих, методики оцінки стресостійкості, тесту «Самооцінка психічних станів» Г. Айзенка та методики «Копінг-поведінка у стресових ситуаціях» (CISS), дало змогу виокремити три рівні схильності підлітків до стресу – низький, середній та високий (рис. 2.8).

Низький рівень схильності до стресу (24% підлітків) характеризується відносною стабільністю психоемоційного стану, що підтверджується низькими або помірними показниками за тестом В. Щербатих, які свідчать про відсутність виражених симптомів стресу або їх епізодичний характер, а також високим або достатнім рівнем стресостійкості, що відображає здатність підлітків ефективно регулювати власні емоційні стани. За результатами методики Г. Айзенка у цієї групи переважають низькі або середні показники тривожності, фрустрації, агресивності та ригідності, що свідчить про емоційну врівноваженість, гнучкість мислення та здатність до адаптації.

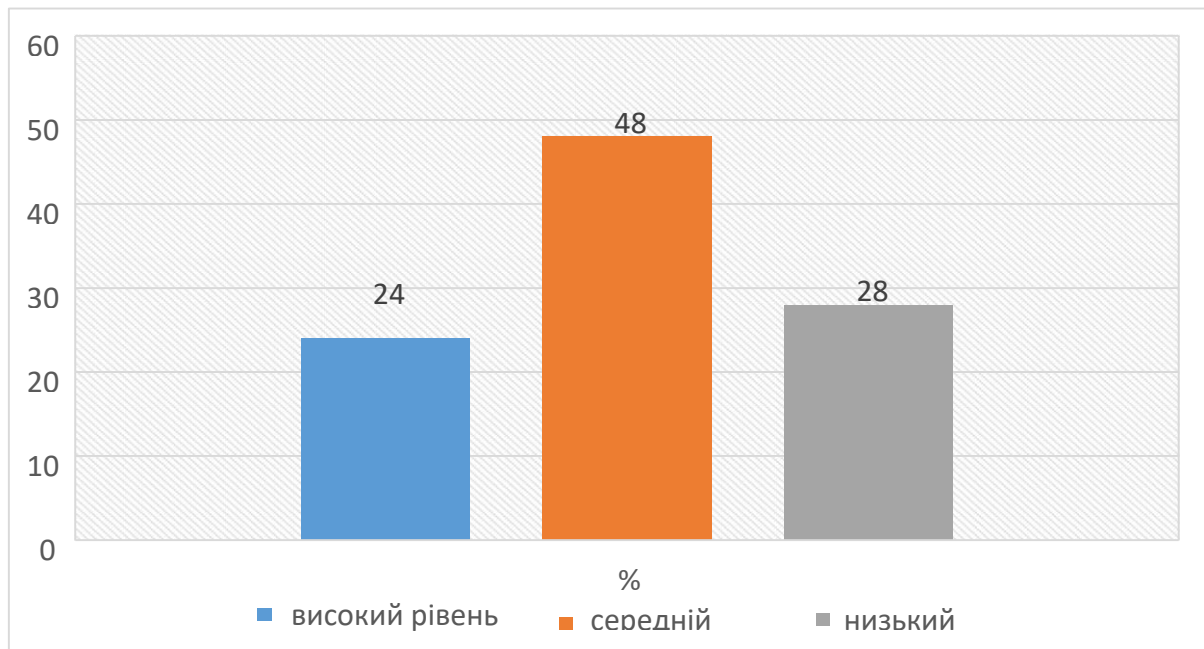


Рис. 2.8. Розподіл відсоткових значень показників рівнів схильності до стресу у старших підлітків (n=50)

Водночас для них характерне домінування проблемно-орієнтованої копінг-стратегії або її поєднання з пошуком соціальної підтримки, що забезпечує

конструктивне подолання труднощів і сприяє зниженню впливу стресогенних факторів.

Середній рівень схильності до стресу (48%) є найбільш поширеним у досліджуваній вибірці та характеризується помірним вираженням стресових проявів, що відображається у середніх показниках за тестом В. Щербатих, які свідчать про наявність окремих симптомів психоемоційного напруження без переходу у стан дезадаптації. Рівень стресостійкості є достатнім для виконання повсякденних завдань, однак у складних ситуаціях може знижуватися, що супроводжується коливаннями емоційного стану. За методикою Г. Айзенка у підлітків спостерігаються середні показники тривожності та фрустрації, іноді з тенденцією до підвищення, тоді як агресивність і ригідність залишаються в межах середніх значень. У структурі копінг-поведінки підлітків переважає емоційно-орієнтована стратегія у поєднанні з окремими елементами проблемноорієнтованого підходу та уникнення, що свідчить про нестійкість механізмів саморегуляції та залежність від ситуаційних чинників.

Високий рівень схильності до стресу (28% підлітків) характеризується значним вираженням психоемоційного напруження, що підтверджується високими показниками за тестом В. Щербатих, які свідчать про наявність численних інтелектуальних, емоційних, поведінкових і фізіологічних симптомів стресу, а також низьким рівнем стресостійкості, що відображає обмеженість адаптаційних ресурсів. За результатами методики Г. Айзенка у цієї групи підлітків фіксуються високі показники тривожності, фрустрації, агресивності та ригідності, що свідчить про емоційну нестабільність, внутрішню напруженість і труднощі адаптації до змін. У структурі копінг-поведінки домінують емоційноорієнтовані та уникаючі стратегії, що проявляється у фіксації на негативних переживаннях, уникненні вирішення проблем або втечі від стресових ситуацій, що, у свою чергу, посилює рівень напруження і знижує ефективність адаптації.

Узагальнення результатів емпіричного дослідження свідчить про те, що виявлені показники схильності до стресу у старших підлітків не можуть бути оцінені як достатньо сприятливі, оскільки значна частина досліджуваних демонструє середній і високий рівні стресу, підвищені показники тривожності, фрустрації, агресивності та ригідності, а також переважання емоційно-орієнтованих і уникаючих копінг-стратегій, що вказує на недостатню сформованість ефективних механізмів саморегуляції та подолання стресогенних ситуацій. При цьому виявлена тенденція до емоційної нестабільності, труднощів у контролі поведінки та обмеженості адаптивних ресурсів свідчить про підвищену вразливість підлітків до негативного впливу стресу, особливо в умовах воєнного часу, які характеризуються невизначеністю, підвищеним рівнем загрози та хронічним психоемоційним напруженням. У зв'язку з цим постає необхідність розробки програми розвитку у старших підлітків навичок саморегуляції стресових станів в умовах війни, спрямованої на формування ефективних копінг-стратегій, зниження рівня тривожності, розвиток емоційної стабільності та підвищення загального адаптаційного потенціалу особистості.

2.3 Програма розвитку у старших підлітків навичок саморегуляції стресових станів в умовах війни

Сучасні старші підлітки часто не володіють достатнім рівнем сформованості механізмів саморегуляції, відтак виникає значуща потреба у цілеспрямованому формуванні у них навичок управління емоційними станами, подолання стресу та підвищення стресостійкості. Вказане зумовлює необхідність обґрунтування програми розвитку навичок саморегуляції стресових станів у старших підлітків в умовах війни, що забезпечить практичну спрямованість дослідження та реалізує потребу у створенні ефективних засобів їх психологічної підтримки.

Зазначимо, що в результаті узагальнення даних емпіричного дослідження виявлено, що показники схильності підлітків до стресу характеризуються недостатнім рівнем сформованості механізмів саморегуляції, що проявляється у підвищеній тривожності, емоційній нестабільності, схильності до неадаптивних копінг-стратегій та обмеженості адаптаційних ресурсів, особливо в умовах воєнного часу, які посилюють психоемоційне напруження та ускладнюють процес особистісної адаптації. Отримані результати обумовлюють необхідність забезпечення цілеспрямованого психолого-педагогічного впливу, спрямованого на розвиток у старших підлітків здатності до усвідомлення, регуляції та конструктивного подолання стресових станів та зорієнтованого на формування ефективних способів емоційної регуляції, підвищення стресостійкості, розвиток адаптивних копінг-стратегій та зміцнення психологічних ресурсів особистості.

Мета програми полягає у розвитку у старших підлітків навичок саморегуляції психоемоційних станів, підвищенні рівня стресостійкості та формуванні у них ефективних способів подолання стресу під час війни, що забезпечить збереження психологічного благополуччя та адаптаційного потенціалу особистості.

Завдання програми:

1. Сформувати у старших підлітків уявлення про природу стресу, його прояви та вплив на психічний і фізичний стан особистості.
2. Розвинути у старших підлітків навички усвідомлення власних емоційних станів і причин їх виникнення у стресогенних ситуаціях.
3. Сприяти формуванню у старших підлітків ефективних навичок емоційної саморегуляції, зокрема, зниження тривожності, подолання напруження та стабілізації власного емоційного стану.
4. Розвинути конструктивні копінг-стратегії, орієнтовані на активне вирішення старшими підлітками проблем та адаптивне реагування на труднощі.

5. Знизити рівень використання старшими підлітками неадаптивних стратегій подолання стресу, зокрема уникнення та деструктивних форм емоційного реагування.

6. Сприяти розвитку у старших підлітків навичок самоконтролю, вольової регуляції поведінки та відповідальності за власні дії.

7. Підвищити рівень впевненості старших підлітків у собі та сформувати позитивну самооцінку як ресурс подолання стресових ситуацій.

8. Розвинути у старших підлітків навички ефективної міжособистісної взаємодії та використання соціальної підтримки як ресурсу стресостійкості.

9. Сприяти формуванню старшими підлітками адаптивних способів реагування на ситуації невизначеності та загрози, характерні для умов воєнного часу.

10. Розвинути здатність старших підлітків до відновлення психологічних ресурсів і підтримання внутрішньої рівноваги у тривалих стресових умовах.

Програма розвитку у старших підлітків навичок саморегуляції стресових станів в умовах війни передбачає реалізацію у формі соціально-психологічного тренінгу, що забезпечує активне залучення учасників до процесу пізнання власних емоційних реакцій та опанування ефективних способів їх регуляції. Саме такий формат проведення занять створює умови для безпосереднього переживання, усвідомлення та відпрацювання нових моделей поведінки у безпечному середовищі. У межах програми передбачається проведення серії занять, які структуровані відповідно до логіки поступового розвитку умінь емоційної саморегуляції – від усвідомлення природи стресу та власних переживань до формування конструктивних копінг-стратегій і навичок емоційної стабілізації.

В основі розробленої програми розвитку у старших підлітків навичок саморегуляції стресових станів – тренінгові заняття як форма психолого-педагогічного впливу, що створює умови для активного залучення учасників до

процесу самопізнання і саморозвитку. Саме тренінговий формат занять дає змогу організувати навчання через досвід, що є особливо важливим у старшому підлітковому віці, коли засвоєння нових способів поведінки та емоційного реагування відбувається найбільш ефективно в умовах безпосередньої взаємодії, рефлексії, практичного відпрацювання навичок. Вказане сприяє формуванню у старших підлітків стійких навичок саморегуляції, підвищенню рівня усвідомленості власних переживань і розвитку здатності до конструктивного подолання стресових ситуацій.

Зазначимо, що кожне тренінгове заняття має чітко визначену структуру, яка забезпечує логічну послідовність роботи та поступове включення учасників у діяльність, і складається з трьох взаємопов'язаних частин: організаційної, основної та підсумкової. Так, організаційна частина спрямована на встановлення психологічного контакту між учасниками, створення доброзичливої атмосфери, актуалізацію попереднього досвіду та налаштування на спільну роботу, що реалізується через привітання, вправи на знайомство або згуртування, короткі активізуючі заходи та обговорення очікувань учасників. Основна частина є змістовим ядром заняття, у межах якого реалізуються навчально-розвивальні завдання програми, зокрема через виконання спеціально підібраних вправ, психологічних ігор, рольових ситуацій, обговорень і міні-лекцій, спрямованих на розвиток навичок саморегуляції, усвідомлення емоцій та формування у підлітків конструктивних копінг-стратегій. Підсумкова частина передбачає рефлексію отриманого досвіду, усвідомлення змін у власному стані та поведінці, а також закріплення набутих знань і навичок, що здійснюється через обговорення, обмін враженнями, підведення підсумків і визначення можливостей застосування отриманого досвіду у повсякденному житті.

Зміст занять охоплює використання різноманітних інтерактивних методів, зокрема психологічних ігор, вправ на розвиток емоційної саморегуляції, технік релаксації, дихальних практик, вправ на усвідомлення та вербалізацію емоцій, а також рольових ситуацій, спрямованих на відпрацювання конструктивних

способів реагування на стресогенні події. Особлива увага приділяється груповій взаємодії, обговоренню досвіду учасників та формуванню підтримувального соціального середовища, що сприяє розвитку довіри, відкритості, здатності до взаєморозуміння. Тренінгова програма забезпечує цілісний вплив на особистість підлітка, сприяючи підвищенню рівня стресостійкості старших підлітків та формуванню у них ефективних навичок подолання стресу.

Зміст занять програми розвитку навичок саморегуляції стресових станів у сучасних старших підлітків в умовах війни узагальнено у табл. 2.1.

Таблиця 2.1

Програма розвитку у старших підлітків навичок саморегуляції стресових станів в умовах війни

Тема заняття	Мета заняття	Вправи та ігри
Заняття 1. «Знайомство зі стресом»	Сформувати у підлітків уявлення про стрес, його прояви та вплив на організм; знизити невизначеність щодо власних переживань	«Знайомство через емоцію», «Що таке стрес для мене», «Коло очікувань», «Мій стрес у символах», «Міфи і факти про стрес»
Заняття 2. «Мій емоційний світ: відчувати і розуміти»	Розвинути здатність підлітків розпізнавати та усвідомлювати власні емоції	«Емоційний барометр», «Вгадай емоцію», «Карта емоцій», «Мій настрій сьогодні», «Емоційні асоціації»
Заняття 3. «Тривога під контролем»	Навчити підлітків розпізнавати тривогу та опановувати способи її зниження	«Моя тривога», «Що мене лякає», «Шкала тривоги», «Безпечне місце», «Контроль думок»
Заняття 4. «Техніки саморегуляції»	Сформувати у підлітків практичні навички саморегуляції свого психоемоційного стану	«Дихання 4–4–4», «Прогресивна релаксація», «Тіло і напруга», «Заземлення», «Хвилина спокою»
Заняття 5. «Думки, що допомагають»	Розвинути у підлітків навички позитивного мислення та керування внутрішнім діалогом	«Злови думку», «Позитивне переформулювання», «Мої переконання», «Стоп-негатив», «Що я думаю – так я відчуваю»
Заняття 6. «Як знаходити рішення»	Розвинути у підлітків навички проблемно-орієнтованого мислення та прийняття рішень	«Кроки вирішення проблеми», «Мозковий штурм», «Що я можу зробити», «Плюси і мінуси», «Рішення в команді»
Заняття 7. «Керувати гнівом і напруженням»	Навчити сучасних підлітків конструктивно виражати гнів і знижувати напруження	«Мій гнів», «Світлофор емоцій», «Випусти пару», «Лист гніву», «Стоп-реакція»

Заняття 8. «Підтримка поруч»	Сформувати у підлітків навички звернення по допомогу та ефективної взаємодії з іншими	«Коло підтримки», «Хто поруч зі мною», «Я можу попросити», «Активне слухання», «Допоможи іншому»
Заняття 9. «Я сильніший, ніж думаю»	Підвищити рівень самооцінки підлітків, впевненості та внутрішніх ресурсів	«Мої сильні сторони», «Комплімент собі», «Мій успіх», «Я впорався», «Ресурсний стан»
Заняття 10. «Як зберігати рівновагу»	Закріпити у підлітків навички саморегуляції та сформувати стратегії підтримання внутрішньої рівноваги	«Мій ресурс», «Що мене відновлює», «План турботи про себе», «Коло балансу», «Підсумкова рефлексія»

Охарактеризуємо зміст занять програми розвитку навичок саморегуляції стресових станів у сучасних старших підлітків в умовах війни.

Заняття 1. «Знайомство зі стресом». Метою заняття є формування у підлітків уявлення про природу стресу, його прояви та вплив на психоемоційний стан, а також створення безпечної атмосфери для подальшої роботи. Заняття організовується у формі соціально-психологічного тренінгу, що передбачає активну участь учасників, взаємодію в групі та поступове включення у процес самопізнання. На організаційному етапі важливо забезпечити встановлення контакту між учасниками, зниження напруження та формування позитивної мотивації до участі у програмі. Основна частина заняття спрямована на актуалізацію уявлень про стрес як природну реакцію організму, що має як адаптивні, так і дезадаптивні прояви. У процесі роботи учасники залучаються до обговорення власного досвіду переживання стресових ситуацій, що дає змогу підвищити рівень усвідомлення своїх емоцій і поведінки. Підсумкова частина передбачає рефлексію отриманого досвіду та узагальнення основних ідей заняття, що сприяє їх кращому засвоєнню.

У змісті заняття використовуються інтерактивні вправи, спрямовані на знайомство, усвідомлення та вербалізацію власних переживань, зокрема вправа «Знайомство через емоцію», яка дає змогу кожному учаснику представити себе через власний емоційний стан, сприяючи відкритості та формуванню довіри у

групі. Вправа «Що таке стрес для мене» орієнтована на актуалізацію у підлітків індивідуальних уявлень про стрес, що дає змогу виявити різноманітність його сприйняття. Вправа «Коло очікувань» використовується для визначення мотивації учасників і формування спільного простору взаємодії, що підвищує їх залучення у заняття. У межах вправи «Мій стрес у символах» підлітки відображають власні переживання у метафоричній формі, що сприяє глибшому усвідомленню внутрішніх станів. Вправа «Міфи і факти про стрес» дає змогу розмежувати хибні уявлення та наукові знання, формуючи більш адекватне ставлення до цього явища. Усі перелічені вправи спрямовані на розвиток рефлексії та підвищення рівня психологічної грамотності підлітків.

Заняття 2. «Мій емоційний світ: відчувати і розуміти». Мета заняття – розвиток здатності старших підлітків розпізнавати, диференціювати та усвідомлювати власні емоції як важливу умову саморегуляції. Організація заняття передбачає створення атмосфери емоційної безпеки, що дає змогу учасникам відкрито говорити про свої переживання без страху оцінювання. У процесі роботи акцент робиться на формуванні емоційної компетентності, яка охоплює здатність розпізнавати емоції, розуміти їх причини та усвідомлювати їх вплив на поведінку. Основна частина заняття спрямована на розвиток навичок емоційного самоспостереження та вербалізації переживань. Підлітки навчаються визначати власний емоційний стан та співвідносити його з життєвими ситуаціями. Підсумковий етап заняття передбачає рефлексію, що дає змогу інтегрувати отриманий досвід і підвищити рівень усвідомленості підлітків.

У межах заняття використовуються вправи, спрямовані на розвиток емоційної чутливості, зокрема «Емоційний барометр», який дає змогу учасникам визначити інтенсивність своїх переживань. Вправа «Вгадай емоцію» сприяє розвитку здатності підлітків розпізнавати емоції інших, що є важливим для міжособистісної взаємодії. «Карта емоцій» допомагає систематизувати знання про різні емоційні стани та їх прояви. У вправі «Мій настрій сьогодні» підлітки вчаться усвідомлювати свій актуальний стан і його причини. Вправа «Емоційні

асоціації» дає змогу пов'язати емоції з образами, що сприяє їх розумінню. Застосування перелічених вправ забезпечує розвиток емоційної компетентності учасників та підвищує здатність до саморегуляції.

Заняття 3. «Тривога під контролем». Метою заняття є формування у старших підлітків здатності розпізнавати прояви тривоги та опановувати базові способи її регуляції, що є важливим компонентом зниження схильності до стресу. Організація заняття передбачає створення безпечного простору, у якому учасники можуть відкрито говорити про власні переживання, що дає змогу знизити рівень напруження та підвищити довіру у групі. У ході заняття акцент робиться на усвідомленні тривоги як природної реакції, яка виконує сигнальну функцію, але за надмірної інтенсивності може ускладнювати діяльність. Основна частина спрямована на формування навичок контролю тривожних думок і тілесних реакцій. Підлітки вчаться відрізняти реальні та уявні загрози, що сприяє зниженню надмірного хвилювання. Підсумковий етап передбачає рефлексію змін у власному стані та усвідомлення ефективності нових способів саморегуляції. Така структура дає змогу поступово перейти від усвідомлення проблеми до її практичного вирішення.

У змісті заняття використовуються вправи, які спрямовані на усвідомлення і зниження тривоги, зокрема вправа «Моя тривога», що дає змогу підліткам вербалізувати свої переживання та визначити їх джерела. Вправа «Що мене лякає» сприяє конкретизації страхів і їх раціональному осмисленню. «Шкала тривоги» допомагає оцінити інтенсивність переживань і відстежити їх зміни у процесі роботи. У межах вправи «Безпечне місце» учасники формують уявний образ, який використовується як ресурс для зниження напруження. Вправа «Контроль думок» орієнтована на виявлення і заміну негативних автоматичних думок конструктивними, що сприяє стабілізації емоційного стану підлітків. Комплексне використання цих вправ забезпечує формування в учасників базових навичок та вмінь в контексті контролю тривоги.

Заняття 4. «Техніки саморегуляції». Метою заняття є формування у старших підлітків цілісної системи практичних навичок саморегуляції психоемоційних станів, що дозволяють ефективно знижувати рівень напруження у стресогенних ситуаціях та відновлювати внутрішню рівновагу, що є особливо актуальним у контексті підвищених вимог до адаптаційних ресурсів особистості. Організація заняття передбачає активне включення учасників у процес опанування різних способів впливу на власний стан, що реалізується через поєднання коротких теоретичних пояснень із практичним відпрацюванням технік, які впливають на дихання, тілесні відчуття та когнітивні процеси. У межах основної частини увага зосереджується на усвідомленні взаємозв'язку між тілесними та емоційними проявами напруження, що дає змогу підліткам краще розуміти власні реакції та знаходити ефективні способи їх регуляції. Підсумкова частина спрямована на рефлексію отриманого досвіду, визначення найбільш ефективних технік для кожного учасника та формування готовності до їх застосування у повсякденному житті, що забезпечує перенесення набутих навичок у реальні ситуації.

Під час заняття використовуються вправи, що забезпечують комплексний вплив на різні рівні регуляції, зокрема техніка «Дихання 4–4–4», яка сприяє стабілізації фізіологічного стану підлітків через ритмічне дихання і дає змогу швидко знизити рівень тривоги та напруження, що особливо важливо у ситуаціях гострого стресу. Вправа «Прогресивна релаксація» забезпечує послідовне зниження м'язового напруження через чергування напруження і розслаблення різних груп м'язів, що сприяє глибокому відчуттю спокою та зменшенню тілесних проявів стресу. У межах виконання вправи «Тіло і напруга» учасники вчаться усвідомлювати локалізацію напруження у власному тілі, що дає змогу більш цілеспрямовано застосовувати техніки релаксації. Вправа «Заземлення» спрямована на фокусування уваги підлітків на відчуттях «тут і зараз», що допомагає знизити інтенсивність тривожних переживань і відновити контроль над ситуацією. Водночас вправа «Хвилина спокою» формує у підлітків навичку

короткотривалого відновлення ресурсів у повсякденних умовах, що забезпечує підвищення їх загальної стресостійкості.

Заняття 5. «Думки, що допомагають». Метою заняття є розвиток у старших підлітків здатності усвідомлювати власні когнітивні процеси, зокрема автоматичні думки та переконання, що впливають на психоемоційний стан, а також формування навичок їх конструктивної трансформації у напрямі зниження рівня стресу. Організація заняття передбачає поєднання аналітичної та практичної діяльності, що дає змогу учасникам не тільки отримати знання про взаємозв'язок між думками, емоціями та поведінкою, але й безпосередньо відпрацювати нові способи мислення. У процесі основної частини підлітки навчаються виявляти негативні когнітивні установки, що підсилюють стрес, а також знаходити альтернативні способи інтерпретації ситуацій. Підсумкова частина спрямована на рефлексію змін у мисленні та усвідомлення їх впливу на емоційний стан учасників, що сприяє закріпленню у них нових когнітивних стратегій подолання стресу.

У межах заняття використовуються вправи, що спрямовані на розвиток в старших підлітків когнітивної гнучкості, зокрема «Злови думку», яка дає їм змогу ідентифікувати автоматичні негативні думки та усвідомити їх вплив на емоції. Вправа «Позитивне переформулювання» спрямована на трансформацію у підлітків деструктивних установок в більш адаптивні, що сприяє зниженню рівня тривожності. У процесі виконання вправи «Мої переконання» підлітки аналізують власні глибинні установки, що визначають їх ставлення до себе та світу. Вправа «Стоп-негатив» формує у них навичку зупинки деструктивного мислення та переключення на конструктивні альтернативи. Водночас вправа «Що я думаю – так я відчуваю» дає змогу усвідомити причинно-наслідкові зв'язки між когнітивними процесами та емоційними реакціями, що сприяє формуванню більш усвідомленого ставлення до власних переживань.

Заняття 6. «Як знаходити рішення». Метою заняття є розвиток у старших підлітків здатності до конструктивного вирішення проблем як важливого

компоненту стресостійкості, що забезпечує зниження рівня невизначеності та підвищення відчуття контролю над ситуацією. Організація заняття передбачає активне залучення учасників до аналізу проблемних ситуацій та пошуку альтернативних варіантів їх вирішення, що сприяє розвитку когнітивної гнучкості та впевненості у власних можливостях. У межах основної частини підлітки навчаються структурувати проблеми, визначати їх причини та наслідки, а також формулювати конкретні кроки для їх подолання. Підсумкова частина заняття спрямована на рефлексію учасниками ефективності запропонованих рішень та усвідомлення власних ресурсів.

У процесі заняття використовуються різноманітні вправи, серед яких вправа «Кроки до вирішення проблеми», що дає змогу сформувати алгоритм дій у складних ситуаціях та структурувати мислення. Вправа «Мозковий штурм» сприяє генерації підлітками різноманітних ідей та розвитку творчого підходу до вирішення проблем. «Що я можу зробити» допомагає учасникам визначити зону власного контролю та відповідальності. У межах вправи «Плюси і мінуси» підлітки навчаються оцінювати наслідки своїх рішень, що сприяє формуванню критичного мислення. Вправа «Командні рішення» забезпечує розвиток навичок співпраці та врахування думок інших, що є важливим для соціальної адаптації.

Заняття 7. «Керувати гнівом і напруженням». Метою заняття є формування у старших підлітків здатності усвідомлювати природу гніву як емоційної реакції, а також розвиток навичок його конструктивного вираження, що є важливою умовою зниження стресу та попередження проявів дезадаптивної поведінки. Організація заняття передбачає створення безпечного простору, у якому учасники можуть відкрито говорити про власні переживання, не побоюючись осуду чи негативної оцінки, що сприяє зниженню внутрішнього напруження та підвищенню рівня довіри у групі. У процесі основної частини увага зосереджується на розпізнаванні сигналів гніву, як тілесних, так і когнітивних, а також на усвідомленні причин його виникнення, що дає змогу підліткам краще розуміти власні реакції. Поступово учасники переходять до опанування способів

регуляції гніву, які дозволяють уникати імпульсивних реакцій і зберігати контроль над поведінкою. Підсумкова частина спрямована на рефлексію підлітками пережитого досвіду, усвідомлення індивідуальних способів реагування та формування готовності до використання нових навичок у повсякденному житті, що забезпечує їх практичну значущість і ефективність.

У межах заняття використовуються різноманітні вправи, спрямовані на усвідомлення та регуляцію гніву, зокрема вправа «Мій гнів», яка дає змогу підліткам ідентифікувати власні емоційні реакції та ситуації, що їх викликають, що сприяє підвищенню рівня саморефлексії. Вправа «Світлофор емоцій» допомагає сформувати навичку зупинки імпульсивних реакцій через умовне розмежування емоційних станів на рівні інтенсивності, що дає змогу приймати більш усвідомлені рішення. У процесі виконання вправи «Випусти пару» учасники отримують можливість безпечно виразити накопичене напруження через символічні або фізичні дії, що сприяє зниженню внутрішнього тиску. Вправа «Лист гніву» забезпечує вербалізацію негативних переживань у письмовій формі, що дає змогу дистанціюватися від емоцій і краще їх осмислити. Водночас вправа «Стоп-реакція» формує здатність до свідомого контролю поведінки через паузу між емоцією та дією, що є ключовим елементом розвитку навичок саморегуляції в підлітків.

Заняття 8. «Підтримка поруч». Метою заняття є розвиток у старших підлітків навичок ефективної міжособистісної взаємодії та використання соціальної підтримки як ресурсу подолання стресу, що сприяє зниженню почуття ізольованості та підвищенню психологічної стійкості. Організація заняття передбачає створення атмосфери довіри та відкритості, що дає змогу учасникам вільно ділитися власним досвідом та усвідомлювати значущість соціальних зв'язків у житті. У процесі основної частини увага підлітків зосереджується на формуванні вмінь просити про допомогу, надавати підтримку іншим та будувати конструктивну комунікацію, що є важливим для адаптації у складних умовах. Підсумкова частина спрямована на усвідомлення підлітками ролі соціального

оточення як джерела ресурсів та формування готовності до активного використання підтримки у повсякденному житті, що сприяє зміцненню міжособистісних зв'язків.

У межах заняття використовуються вправи, що спрямовані на розвиток соціальної компетентності, зокрема вправа «Коло підтримки», яке дає змогу учасникам усвідомити наявні ресурси у вигляді значущих людей, що можуть надати допомогу у складних ситуаціях. Вправа «Хто поруч зі мною» сприяє аналізу якості міжособистісних зв'язків і визначенню рівня довіри до оточення. Також у процесі виконання вправи «Я можу попросити» підлітки навчаються формулювати запити на допомогу, що знижує бар'єри у спілкуванні. Вправа «Активне слухання» розвиває у підлітків здатність розуміти співрозмовника та встановлювати емоційний контакт, що є важливим для ефективної взаємодії. Водночас вправа «Допоможи іншому» формує в підлітків навички емпатії та взаємної підтримки, що сприяє розвитку групової згуртованості.

Заняття 9. «Я сильніший, ніж думаю». Метою заняття є підвищення рівня самооцінки підлітків, розвиток у них впевненості у власних можливостях та усвідомлення внутрішніх ресурсів, що є важливими чинниками стресостійкості. Організація заняття передбачає створення підтримувального середовища, у якому кожен учасник може відчувати власну значущість та цінність, що сприяє формуванню позитивного ставлення до себе. У процесі основної частини заняття увага підлітків зосереджується на виявленні сильних сторін особистості, аналізі власного досвіду успіху та формуванні впевненості у здатності долати труднощі. Підсумкова частина спрямована на інтеграцію підлітками отриманого досвіду та закріплення позитивного образу Я, що забезпечує довготривалий ефект заняття.

У межах заняття використовуються вправи, спрямовані на розвиток позитивної самооцінки, зокрема вправа «Мої сильні сторони», яка дає змогу підліткам усвідомити власні ресурси та досягнення. Вправа «Комплімент собі» сприяє формуванню позитивного ставлення до себе через вербалізацію власних якостей. У процесі виконання вправи «Мій успіх» учасники аналізують власний

досвід подолання труднощів, що підвищує рівень впевненості. Вправа «Я впорався» дає змогу закріпити у підлітків відчуття ефективності та контролю над ситуаціями. Водночас вправа «Ресурсний стан» спрямована на актуалізацію внутрішніх ресурсів, що забезпечують підтримання психологічної стійкості.

Заняття 10. «Як зберігати рівновагу». Метою заняття є узагальнення та систематизація набутих навичок саморегуляції, формування індивідуальних стратегій підтримання психологічної рівноваги та завершення програми у формі цілісного досвіду. Організація заняття передбачає інтеграцію попереднього досвіду учасників, що дає змогу усвідомити зміни, які відбулися у процесі роботи, та оцінити їх значущість. У межах основної частини заняття підлітки систематизують знання про стрес, його прояви та способи подолання, що сприяє формуванню цілісного уявлення про саморегуляцію. Підсумкова частина спрямована на рефлексію, визначення підлітками особистісних досягнень та завершення групової взаємодії, що має важливе емоційне значення для учасників.

У процесі заняття використовуються вправи, спрямовані на інтеграцію досвіду, зокрема «Мій ресурс», яка дає змогу визначити індивідуальні способи відновлення психологічного стану. Вправа «Що мене відновлює» сприяє усвідомленню факторів, що підтримують емоційну рівновагу підлітків. У межах вправи «План турботи про себе» підлітки розробляють конкретні дії, спрямовані на збереження психічного здоров'я. Вправа «Коло балансу» допомагає оцінити різні сфери життя та їх вплив на загальний стан. Завершальна вправа «Підсумкова рефлексія» дає змогу узагальнити отриманий досвід, усвідомити особистісні зміни та сформувати готовність підлітків до подальшого застосування набутих навичок у повсякденному житті.

Отже, розроблена програма розвитку у старших підлітків навичок саморегуляції стресових станів в умовах війни, побудована на основі соціально-психологічного тренінгу та реалізована через систему взаємопов'язаних занять, забезпечує комплексний вплив на когнітивну, емоційну та поведінкову сфери

особистості, дає змогу формувати усвідомлене ставлення до власних переживань, розвивати ефективні копінг-стратегії та підвищувати рівень стресостійкості. Послідовне опанування підлітками навичок розпізнавання емоцій, регуляції власної тривоги, контролю гніву, конструктивного мислення, пошуку рішень і використання соціальної підтримки сприяє зниженню рівня психоемоційного напруження та підвищенню адаптаційного потенціалу в умовах невизначеності.

ВИСНОВКИ

У кваліфікаційній роботі проведено обґрунтування та емпіричне вивчення психологічних чинників схильності до стресу у старшому підлітковому віці в умовах війни, розроблено програму розвитку навичок саморегуляції стресових станів в обстежуваних здобувачів освіти. Зроблено такі висновки:

1. У результаті здійсненого ґрунтовного теоретичного аналізу наукових підходів до розуміння поняття схильності до стресу у зарубіжній та вітчизняній психології встановлено, що схильність до стресу розглядається як складне, багаторівневе та інтегративне утворення, яке поєднує в собі як індивідуальнопсихологічні характеристики особистості, особливості її емоційної, когнітивної та поведінкової сфер, а також специфіку реагування на стресогенні впливи різної інтенсивності та тривалості. Виявлено, що в межах різних теоретичних напрямів схильність до стресу інтерпретується або як відносно стабільна властивість особистості, яка визначає індивідуальний рівень чутливості до стресових факторів і схильність до переживання психічного напруження, або як динамічна характеристика, що формується у процесі соціалізації та взаємодії особистості з навколишнім середовищем, змінюючись під впливом життєвого досвіду, соціальних умов та рівня сформованості механізмів саморегуляції. Схильність до стресу визначено як інтегративну властивість особи, яка проявляється у підвищеній чутливості до стресогенних впливів, інтенсивності емоційного реагування, специфіці когнітивної інтерпретації ситуацій та обмеженості ефективних способів подолання психічного напруження.

2. У процесі визначення психологічних особливостей старшого підліткового віку встановлено, що цей період розвитку характеризується якісною перебудовою психічних процесів і властивостей, що зумовлює підвищену вразливість до стресогенних впливів та формування специфічних проявів

схильності до стресу. З'ясовано, що підлітковий вік відзначається високою емоційною лабільністю, інтенсивністю та полярністю переживань, нестійкістю самооцінки та активним формуванням самосвідомості, що супроводжується внутрішніми сумнівами, суперечностями, переживанням невизначеності щодо власної ідентичності.

3. Встановлено, що недостатня сформованість механізмів емоційної саморегуляції, обмежений репертуар копінг-стратегій та схильність до імпульсивних реакцій сприяють підвищенню рівня психоемоційного напруження у старших підлітків, особливо у ситуаціях невизначеності або соціального тиску. Водночас характерною є орієнтація на думку однолітків як референтних осіб, що підсилює емоційну залежність від соціального середовища та підвищує чутливість до оцінювання. Слід враховувати й максималізм підлітків у їх судженнях і переживаннях, що зумовлює тенденцію до перебільшення значущості подій і драматизації ситуацій, що, у свою чергу, посилює інтенсивність стресогенних впливів.

4. Визначення соціально-психологічних чинників прояву схильності до стресу у старшому підлітковому віці дало змогу встановити, що вони охоплюють спектр впливів, пов'язаних із різними сферами життєдіяльності, зокрема сімейним, освітнім, міжособистісним, соціокультурним, інформаційним довкіллям та екстремальними умовами. Виявлено, що несприятливий емоційний клімат у сім'ї, конфліктність взаємин, нестабільність стилів виховання, недостатній рівень підтримки з боку батьків і значущих дорослих, а також досвід втрат або кризових ситуацій підвищують вразливість до стресу. У межах освітнього середовища значущими є високий рівень навчального навантаження, жорсткі вимоги до успішності підлітків, недостатньо сприятливий психологічний клімат у колективі та особливості взаємодії з педагогами, що можуть посилювати їх тривожність і викликати стрес. Важливу роль відіграють міжособистісні взаємини з однолітками, зокрема досвід прийняття або відторгнення, соціальний статус у групі, наявність або відсутність підтримки, а також вплив групових норм

і тиску, що можуть як знижувати, так і підвищувати рівень стресу. Інформаційне середовище, зокрема надмірне споживання новин, вплив соціальних мереж і інформаційне перевантаження, формують специфічний емоційний фон, який підсилює тривожність підлітка і відчуття невизначеності. Особливого значення набувають екстремальні чинники, пов'язані з умовами війни, постійною загрозою безпеці, зміною способу життя, вимушеними переміщеннями та переживанням травматичних подій, які підвищують рівень стресу у підлітків.

5. Емпіричне дослідження психологічних чинників схильності до стресу у старшому підлітковому віці в умовах війни дало змогу виявити особливості емоційного стану досліджуваних, що проявляються у підвищених показниках тривожності, фрустрації, ригідності та агресивності, а також у домінуванні емоційноорієнтованих і уникаючих копінг-стратегій. Встановлено, що значна частина підлітків характеризується середнім і високим рівнями стресу, що свідчить про наявність вираженого емоційного напруження та обмеженість адаптаційних ресурсів. Аналіз результатів показав, що підлітки з високим рівнем схильності до стресу демонструють нестабільність емоційного стану, труднощі у контролі поведінки, схильність до негативного мислення та обмежений репертуар ефективних стратегій подолання труднощів, що ускладнює їх адаптацію до складних умов. Водночас підлітки з низьким рівнем схильності до стресу характеризуються більшою емоційною стабільністю, гнучкістю мислення та використанням конструктивних копінг-стратегій, що забезпечує їх розвинену здатність справлятися зі стресогенними впливами.

6. Обґрунтовано та розроблено програму розвитку у старших підлітків навичок саморегуляції стресових станів в умовах війни, яка реалізується у формі соціально-психологічного тренінгу та охоплює систему занять. Така програма передбачає поетапне формування у підлітків навичок усвідомлення емоційних станів, зниження тривожності, контролю гніву, розвитку позитивного мислення, ефективного вирішення проблем та використання соціальної підтримки як ресурсу подолання стресу. Її зміст побудований з урахуванням вікових

особливостей підлітків і специфіки впливу воєнного контексту, що забезпечує її практичну спрямованість та потенційну ефективність. Структура програми передбачає поступове ускладнення змісту та інтеграцію отриманого досвіду, що сприяє формуванню стійких адаптивних механізмів та підвищенню рівня стресостійкості. Обґрунтовано, що впровадження такої програми може стати засобом зниження рівня психоемоційного напруження, розвитку навичок саморегуляції та підвищення адаптаційного потенціалу підлітків.

Перспективи подальших досліджень полягають в експериментальній перевірці ефективності програми саморегуляції стресових станів в умовах війни.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдюкова Н. В. Психологія підліткового віку : навч. посіб. Київ : Знання, 2012. 284 с.
2. Антропов Ю.Ф., Шевченко Ю.С. Психосоматичні розлади і патологічні звичні дії у дітей та підлітків. Київ : Клас, 2009. 304 с.
3. Байєр О. М. Розвиток саморегуляції старших підлітків у взаємодії з однолітками і дорослими : дис. ... канд. психол. наук. Київ, 2008. 180 с.
4. Білова М. Психологічні особливості осіб з різним рівнем стресостійкості (на прикладі фахівців стресогенних професій) : дис. ... канд. психол. наук. Одеса, 2007. 252 с.
5. Булах І. С. Психологія особистісного зростання підлітків : реалії та перспективи : монографія. Вінниця : Нілан-ЛТД, 2016. 340 с.
6. Василівський І. П. Виховання емоційного інтелекту учнів середнього шкільного віку : дис. ... докт. філос. Київ, 2021. 361 с.
7. Вейтен У., Ллойд М. Стрес та його ефекти. *Практична психологія та соціальна робота*. 2009. № 9. С. 51-52.
8. Венгер О. П., Ястремська С. О., Рега Н. І. Посттравматичний стресовий розлад : навч. посіб. Тернопіль : ТДМУ, 2016. 264 с.
9. Волошок О. Особистісні чинники тривожності підлітків. *Вісник Одеського національного університету. Психологія*. 2012. Вип. 8. С. 479-484.
10. Дейнеко Л.Д. Соціальний простір особистісного зростання особистості у підлітковому віці. *Науковий вісник ПУДПУ ім. К. Д. Ушинського*. 2013. Вип. 1-2. С. 171-181.
11. Драган А. О. Розвиток міжособистісних відносин дітей підліткового віку. *Науковий вісник МНУ ім. В. О. Сухомлинського*. 2015. №1 (48). С. 117-120.
12. Дубчак Г. М. Психологічні основи професійної стресостійкості майбутніх фахівців : монографія. Київ : Талком, 2017. 321 с.

13. Єгонська Н. Криза підліткового періоду. *Практична психологія і соціальна робота*. 2012. № 4. С. 14-15.
14. Жизномірська О.Я. Психологічні особливості самоствердження молодших та старших підлітків : дис. ... канд. психол. наук. Київ, 2010. 214 с.
15. Зливков В.Л., Лукомська С.О., Федан О.В. Психодіагностика особистості у кризових життєвих ситуаціях. Київ : Педагогічна думка, 2016. 219 с.
16. Калашникова О. Особливості стресостійкості особистості. *Педагогіка і психологія*. 2009. №8. С. 73-75.
17. Калюжна О. М. Психологічні особливості формування Я-концепції у старшому підлітковому віці. *Актуальні проблеми педагогіки, психології та професійної освіти*. 2016. №2. С. 1-9.
18. Карамушка Л. М. Психічне здоров'я особистості під час війни: як його зберегти та підтримати : метод. реком. Київ : Інститут психології ім. Г.С. Костюка НАПН України, 2022. 52 с.
19. Кириченко Т. В. Психологічні механізми саморегуляції поведінки підлітків : дис. ... канд. психол. наук. Київ, 2001. 220 с.
20. Кісарчук З. Г. Технології психотерапевтичної допомоги постраждалим у подоланні проявів посттравматичного стресового розладу : монографія. Київ : Слово, 2020. 178 с.
21. Кобринчук З. Розвиток емоційного інтелекту підлітків. *Молодий вчений*. 2018. № 4 (1). С. 215-217.
22. Коваленко А. Б., Родіна Н. В. Дослідження копінг-поведінки: тенденції та перспективи. *Наука і освіта*. 2021. № 9. С. 110-113.
23. Ковальчук Ю. М., Бігун Н. І. Підліткова депресія : криза особистісних здібностей : монографія. Київ : Інформаційні системи, 2010. 211 с.
24. Кочубей Б.І., Новікова С.В. Емоційна стійкість школяра. Київ : Освіта, 2008. 237 с.
25. Крайнюк В. М. Психологія стресостійкості особистості : монографія.

Київ : Ніка-Центр, 2007. 432 с

- 26.Кудінова М. Порівняльний аналіз понять «стресостійкість» та «емоційна стійкість». *Теорія і практика сучасної психології*. 2016. № 1. С. 22-28.
- 27.Кутішенко В. П., Ставицька С. О. Психологія розвитку та вікова психологія : навч. посіб. Київ : Каравела, 2012. 448 с.
- 28.Лавріненко В.А. Психологічні особливості становлення смислової сфери підлітків. *Психологія і особистість*. 2013. № 1 (3). С. 59-74.
- 29.Лановенко Ю. Типологія адаптаційного подолання кризи підліткового віку. *Соціальна психологія*. 2014. № 6. С. 137-145.
- 30.Макаренко О., Голубева М. Психологічні аспекти подолання стресу. *Соціальна психологія*. 2010. № 2. С. 18-27.
- 31.Морозов Д. Ю. Мотиваційні чинники стресостійкості педагогів : дис. ... канд. психол. наук. Харків, 2012. 228 с.
- 32.Назарова Д. В. Психолого-педагогічне вирішення конфліктних ситуацій серед підлітків. *Вісник НТУУ КПІ. Філософія. Психологія. Педагогіка*. 2010. Вип. 3. С. 163-167.
- 33.Наугольник Л. Б. Психологія стресу : підручник. Львів : Львівський державний університет внутрішніх справ, 2015. 324 с.
- 34.Нечитайло Т. А. Генезис образу фізичного Я у підлітковому віці : дис. ... канд. психол. наук. Київ, 2010. 225 с.
- 35.Омеляненко Л. Д. Психокорекційна робота з подолання агресивності дітей підліткового віку. *Практична психологія та соціальна робота*. 2013. № 3. С. 3-8.
- 36.Осадько О. Страх тривоги : специфіка психологічної допомоги. *Психолог*. 2014. № 13. С. 9-12.
- 37.Остапенко Г. В. Спілкування та його фактори в підлітковому віці. *Наука і освіта*. 2014. №3. С. 73-75.
- 38.Охорона психічного здоров'я в умовах війни / Т. Семигіна, І. Павленко, Є. Овсяннікова, О. Тесленко. Київ : Наш формат, 2017. 568 с.
- 39.Павелків Р. В. Вікова психологія : підручник. Київ : Кондор, 2015. 469 с.

- 40.Павленко В.В. Психофізична саморегуляція вчителя у стресових педагогічних ситуаціях. *Вісник Харківського національного університету. Психологія*. 2003. №599. С. 257-262.
- 41.Павленко Т. В. Особливості комунікативної сфери підлітків різних вікових періодів. *Український психолого-педагогічний науковий збірник*. Львів : Львівська педагогічна спільнота, 2018. №14. С. 93-97.
- 42.Павлова І. Г. Становлення емоційної зрілості в підлітковому і юнацькому віці : дис. ... канд. психол. наук. Одеса, 2005. 249 с.
- 43.Панок В.Г., Рудь Г.В. Психологія життєвого шляху особистості. Київ : Ніка-Центр, 2006. 280 с.
- 44.Подейко О. Життя під час війни та війна під час життя. *Безпека життєдіяльності*. 2022. № 9/10. С. 6-8.
- 45.Подмазін С.І., Сибіль Є.І. Як допомогти підлітку з «важким» характером. Київ : Перспектива, 2006. 155 с.
- 46.Поліщук В. М. Вікові кризи в підлітковому і юнацькому віці : базові симптомокомплекси : монографія. Суми : Університет. книга, 2012. 478 с.
- 47.Полякова Г. Подолання тривожності в шкільному середовищі. *Психолог*. 2015. № 2. С. 10-13.
- 48.Пономаренко Л. П. Особливості когнітивної сфери осіб, схильних до невротичних розладів (на прикладі молодших підлітків) : дис... канд. психол. наук. Київ, 2015. 264 с.
- 49.Приходько Ю. О., Юрченко В. І. Психологічний словник-довідник : навч. посіб. Київ : Каравела, 2012. 328 с.
- 50.Профілактика посттравматичних стресових розладів : психологічні аспекти : навч.-метод. посіб. / упоряд. : Д.Д. Романовська, О.В. Ілащук. Чернівці : Технодрук, 2014. 133 с.
- 51.Психодіагностика особистості підлітка : навч. посіб. / за ред. О.Д. Кравченко, В.Ф. Моргуна. Полтава, 2008. 118 с.

52. Психологічна енциклопедія / авт.-упоряд. О. М. Степанов. Київ : Академвидав, 2006. 424 с.
53. Психологічний тлумачний словник сучасних термінів / Шапар В. Б., Олефир В. О., Куфлієвський А. С. та ін. Харків : Прапор, 2009. 672 с.
54. Ружинська О.В. Подолання шкільної тривожності учнів підліткового віку. *Практична психологія та соціальна робота*. 2019. № 9. С. 27-33.
55. Савчин М.В., Василенко Л.П. Вікова психологія : навч. посіб. Київ : Академія, 2021. 376 с.
56. Сергєєнкова О. П., Столярчук О. А., Коханова О. П., Пасєка О. В. Вікова психологія : навч. посіб. Київ : Центр учбової літератури, 2012. 376 с.
57. Соціально-психологічна профілактика порушень адаптації молоді до повсякденного стресу : метод. реком. / за ред. Т. М. Титаренко. Київ : Міленіум, 2010. 84 с.
58. Тептюк Ю. О., Сафін О. Д. Феноменологічний аналіз наукових підходів до теоретичних моделей стресу і психологічні характеристики стресостійкості особистості. *Правничий вісник Університету економіки та права «КРОК»*. 2014. №20. С. 191-197.
59. Тептюк Ю.О. Психологічні умови розвитку стресостійкості особистості у психологічній науці. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Військово-спеціальні науки*. 2019. №2 (39). С. 40-44.
60. Терлецька Л. Г. Вікова психологія і психодіагностика : підручник. Київ : Слово, 2013. 606 с.
61. Технології психотерапевтичної допомоги постраждалим у подоланні проявів посттравматичного стресового розладу : монографія / за ред. З. Г. Кісарчук. Київ : Слово, 2020. 178 с.
62. Титаренко Т. М., Ларіна Т. О. Життєстійкість особистості: соціальна необхідність та безпека : навч. посіб. Київ : Марич, 2009. 105 с.

- 63.Томчук С. М., Томчук М. І. Психологія тривоги, страху та агресії особистості в освітньому процесі : монографія. Вінниця : ВАНО, 2018. 200 с.
- 64.Цимбалюк І. М. Психологічне консультування і корекція : навч. посіб. Київ : Професіонал, 2007. 544 с.
- 65.Щебанова В.І. Профілактика та корекція агресивної поведінки у підлітків. *Практична психологія та соціальна робота*. 2012. №1. С. 17-18.

ДОДАТКИ

Додаток А

Програма розвитку у старших підлітків навичок саморегуляції стресових станів в умовах війни

Заняття 1

Тема. Знайомство зі стресом

Мета: сформувати у підлітків уявлення про природу стресу, його прояви та вплив на психоемоційний стан, створити безпечну атмосферу для подальшої роботи, сприяти відкритості, довірі та формуванню мотивації до участі у програмі.

Хід заняття

1. Організаційна частина

Заняття розпочинається з привітання та представлення тренера. Учасникам пропонується сісти у коло, що символізує рівність, відкритість і готовність до взаємодії. Тренер коротко пояснює мету всієї програми, наголошуючи, що вона спрямована на розвиток навичок саморегуляції та підтримки власного психологічного стану в умовах підвищеного стресу.

Для зниження напруження та знайомства проводиться вправа «Знайомство через емоцію». Кожен учасник називає своє ім'я і додає, з яким емоційним станом він сьогодні прийшов. Наприклад:

- Я Оля, і сьогодні я трохи тривожна.
- Я Андрій, і я відчуваю втому, але мені цікаво.

Вправа допомагає створити атмосферу відкритості, показує різноманіття переживань і дає підліткам відчуття, що їх емоції є нормальними і прийнятними.

Далі проводиться вправа «Коло очікувань». Учасники висловлюють, чого вони очікують від занять: навчитися заспокоюватися, краще розуміти себе, не нервувати у складних ситуаціях тощо. Тренер фіксує відповіді та підсумовує, що програма буде спрямована на підтримку кожного з цих запитів.

2. Основна частина

Вправа «Що таке стрес для мене»

Учасникам пропонується відповісти на запитання: що вони розуміють під словом «стрес». Кожен може висловитися або записати свої думки на аркуші.

Після цього відбувається обговорення:

- Для мене стрес – це коли багато завдань і я не встигаю.
- Це коли страшно через новини.
- Коли сварки вдома або в школі.

Тренер узагальнює відповіді і пояснює, що стрес – це природна реакція організму на складні або незвичні ситуації, яка може бути як корисною (допомагає діяти), так і виснажливою, якщо триває довго.

Вправа «Мій стрес у символах»

Підліткам пропонується намалювати свій стрес у вигляді символу, образу або метафори. Це може бути шторм, темна хмара, лабіринт або щось інше. Після виконання учасники, за бажанням, презентують свої малюнки.

- У мене це вулкан, який може вибухнути.
- У мене – клубок ниток, який заплутався.

Обговорення допомагає усвідомити внутрішні переживання і побачити, що кожен переживає стрес по-своєму.

Вправа «Міфи і факти про стрес»

Тренер пропонує учасникам твердження, які вони мають оцінити як «правда» чи «міф». Наприклад:

- Стрес завжди шкідливий.
- Сильні люди не відчують стресу.
- Стрес може допомогти впоратися із завданням.

Після відповідей тренер пояснює правильні варіанти, формуючи більш наукове і реалістичне розуміння стресу.

Обговорення досвіду. Учасникам пропонується поділитися ситуаціями, коли вони відчували стрес. Тренер ставить запитання: що вони тоді відчували, як поводитися, що допомогло або не допомогло. Це сприяє розвитку самоспостереження та усвідомлення власних реакцій.

3. Рефлексія та підсумок

Наприкінці заняття всі сідають у коло і обговорюють свої враження.

Тренер ставить запитання:

- Що нового ви дізналися про стрес?
- Що було для вас найбільш цікавим або несподіваним?
- Чи змінилося ваше ставлення до стресу?

Учасники діляться своїми думками:

- Я зрозумів, що стрес – це не завжди погано.
- Мені було цікаво малювати свій стан.
- Я побачила, що інші теж переживають подібні речі.

Тренер підсумовує, що стрес є природною частиною життя, але важливо навчитися його розуміти і керувати своїми реакціями. Наголошується, що інші заняття будуть спрямовані на розвиток навичок саморегуляції. Учасникам дякують за відкритість і участь, що завершує заняття на позитивній ноті.

Заняття 2

Тема. Мій емоційний світ: відчувати і розуміти

Мета: розвивати у підлітків здатність розпізнавати, диференціювати та усвідомлювати власні емоції, формувати емоційну компетентність як основу саморегуляції, навчити співвідносити емоційні стани з життєвими ситуаціями та підвищити рівень емоційної чутливості.

Хід заняття

1. Організаційна частина

Заняття розпочинається з привітання та короткого налаштування на роботу. Тренер нагадує правила групи: говорити по черзі, не перебивати, не оцінювати інших, ділитися лише тим, чим комфортно. Це створює атмосферу психологічної безпеки, яка є умовою для відкритого обговорення емоцій.

Для входження у роботу проводиться вправа «Мій настрій сьогодні». Учасникам пропонується описати свій настрій одним словом або короткою фразою, а також, за бажанням, пояснити його причину.

- Я сьогодні спокійний, бо виспався.
- Я трохи напружена через контрольну.
- У мене гарний настрій, бо зустрівся з друзями.

Вправа допомагає актуалізувати емоційний стан учасників і налаштовує їх на усвідомлення власних переживань.

Далі тренер коротко пояснює, що емоції є важливою частиною життя людини, вони сигналізують про наші потреби, допомагають орієнтуватися у ситуаціях і впливають на поведінку. Наголошується, що немає «поганих» чи «хороших» емоцій – усі вони виконують певну функцію.

2. Основна частина

Вправа «Емоційний барометр»

Учасникам пропонується уявна шкала від 0 до 10, де 0 – повна відсутність емоції, а 10 – максимально сильне переживання. Тренер називає різні емоції (радість, тривога, злість, сум), а підлітки визначають, наскільки інтенсивно вони відчують кожен з них у даний момент.

Після цього відбувається обговорення:

- Чому одна і та сама емоція може мати різну силу?
- Що впливає на інтенсивність переживань?

Вправа допомагає усвідомити, що емоції змінюються і їх інтенсивність можна відстежувати.

Вправа «Вгадай емоцію»

Учасники об'єднуються у пари або невеликі групи. Один із них показує емоцію за допомогою міміки та жестів, не називаючи її, а інші мають відгадати.

– (учасник зображає здивування) – Це здивування!

– А може, трохи страх?

Після виконання вправи обговорюється, які ознаки допомогли розпізнати емоцію. Це розвиває здатність розуміти емоційний стан інших, що важливо для спілкування.

Вправа «Карта емоцій»

Тренер пропонує учасникам створити власну «карту емоцій», при цьому розподіливши їх на групи (наприклад: приємні, неприємні, сильні, слабкі).

Підлітки записують або малюють емоції, які вони знають і переживають.

Після цього обговорюється:

– Які емоції ви відчуваєте найчастіше?

– Чи є емоції, які важко назвати або зрозуміти?

Вправа допомагає систематизувати знання про емоції та розширити емоційний словник.

Вправа «Емоційні асоціації»

Тренер називає емоцію, а учасники підбирають до неї асоціації: колір, звук, образ, ситуацію.

– Радість – це жовтий колір, сонце.

– Сум – це дощ або тиша.

– Тривога – це темний коридор.

Вправа сприяє глибшому розумінню емоцій через образне мислення.

Обговорення «Емоції і ситуації»

Учасникам пропонується пригадати ситуації, які викликали сильні емоції, і відповісти на запитання:

– Що саме стало причиною цієї емоції?

– Як ви тоді поводитися?

– Чи можна було відреагувати інакше?

Вправа допомагає усвідомити зв'язок між ситуацією, емоцією, а також поведінкою.

3. Рефлексія та підсумок

Наприкінці заняття учасники сідають у коло і діляться своїми враженнями. Тренер ставить запитання:

– Що нового ви дізналися про свої емоції?

– Чи стало вам легше їх розуміти?

– Яка вправа була для вас найкориснішою?

Можливі відповіді:

– Я зрозумів, що емоції можуть бути різної сили.

– Мені було складно, але цікаво називати свої емоції.

– Я навчився краще помічати емоції інших.

Тренер підсумовує, що вміння розпізнавати і розуміти свої емоції є першим кроком до їх регуляції. Наголошується, що емоційна усвідомленість допомагає краще справлятися зі стресом і будувати здорові стосунки з іншими людьми.

Завершується заняття подякою учасникам за активність і відкритість.

Заняття 3

Тема. Тривога під контролем

Мета: сформувати у підлітків здатність розпізнавати прояви тривоги, усвідомлювати її причини та функції, навчити базових способів регуляції тривожних станів, розвивати навички контролю думок і тілесних реакцій у ситуаціях підвищеного напруження.

Хід заняття

1. Організаційна частина

Заняття розпочинається з привітання та короткого обміну емоційним станом. Учасникам пропонується відповісти на запитання: «З яким настроєм ви

сьогодні прийшли?» або «Чи було щось, що викликало у вас хвилювання за останній день?». Це допомагає налаштуватися на тему заняття та актуалізувати досвід переживання тривоги.

Тренер нагадує правила роботи в групі, підкреслюючи важливість довіри, конфіденційності та взаємоповаги. Далі коротко вводиться тема: що таке тривога, чим вона відрізняється від страху, і чому вона є природною реакцією організму. Наголошується, що тривога може бути корисною, оскільки попереджає про небезпеку, але її надмірний рівень може заважати життю.

Для залучення підлітків до роботи проводиться коротка вправа-розминка: учасникам пропонується підняти руку, якщо вони коли-небудь відчували тривогу перед важливою подією (контрольна, виступ, новини тощо). Це допомагає усвідомити, що тривога є спільним досвідом.

2. Основна частина

Вправа «Моя тривога»

Учасникам пропонується описати свою тривогу: коли вона виникає, як проявляється, що вони відчують у цей момент. Це можна зробити усно або письмово.

– Я хвилююся перед контрольними і починаю думати, що нічого не здам.

– У мене тривога з'являється, коли дивлюся новини.

Після цього тренер узагальнює відповіді та підкреслює, що тривога має як емоційні, так і фізичні прояви (серцебиття, напруження, думки про небезпеку).

Вправа «Що мене лякає»

Учасники записують або називають ситуації, які викликають у них страх чи тривогу. Потім ці ситуації обговорюються у групі. Тренер допомагає розділити їх на реальні загрози і уявні або перебільшені.

– Я боюся, що не здам іспит.

– Я переживаю, що щось станеться з близькими.

Обговорення сприяє раціоналізації страхів і зниженню їх інтенсивності.

Вправа «Шкала тривоги»

Тренер пропонує учню шкалу від 0 до 10, де 0 – повний спокій, а 10 – дуже сильна тривога. Учасники визначають, на якому рівні знаходиться їхня тривога у різних ситуаціях.

Після цього обговорюється:

- Чи змінюється рівень тривоги з часом?
- Що допомагає його знизити?

Вправа допомагає усвідомити, що тривога не є постійною і її можна контролювати.

Вправа «Безпечне місце»

Учасникам пропонується заплющити очі і уявити місце, де вони почуваються спокійно і захищено. Це може бути реальне або вигадане місце.

Тренер спокійним голосом допомагає деталізувати образ:

- Що ви бачите?
- Які звуки чуєте?
- Що ви відчуваєте?

Після вправи учасники діляться враженнями.

- Я уявив ліс, де тихо і спокійно.
- У мене це кімната, де я відчуваю себе в безпеці.

Вправа формує внутрішній ресурс для зниження тривоги.

Вправа «Контроль думок»

Тренер пояснює, що тривогу часто посилюють негативні автоматичні думки. Учасникам пропонується навести приклади таких думок і спробувати замінити їх на більш реалістичні.

- «Я точно провалю все» → «Я підготувався і зроблю, що зможу».
- «Все буде погано» → «Я не знаю, як буде, але зможу впоратися».

Вправа допомагає сформувати навички когнітивної саморегуляції.

Міні-обговорення

Тренер ставить запитання:

- Чи завжди тривога означає небезпеку?
- Як можна зрозуміти, що тривога перебільшена?

Учасники діляться своїми думками, що сприяє глибшому розумінню теми.

3. Рефлексія та підсумок

Наприкінці заняття учасники сідають у коло і обговорюють свої враження.

Тренер пропонує відповісти на запитання:

- Що нового ви дізналися про свою тривогу?
- Які способи допомогли вам відчувати більше спокою?
- Чи готові ви використовувати ці техніки у реальному житті?

Можливі відповіді:

- Я зрозумів, що мої думки можуть посилювати тривогу.
- Мені сподобалася вправа про безпечне місце.
- Я тепер знаю, що можна зупиняти негативні думки.

Тренер підсумовує, що тривога є нормальною частиною життя, але важливо навчитися її розуміти і регулювати. Наголошується, що навіть прості техніки можуть значно покращити стан, якщо їх регулярно використовувати. Завершується заняття словами підтримки і подякою учасникам за відкритість та активну участь.

Заняття 4

Тема. Техніки саморегуляції

Мета: сформувати у підлітків практичні навички саморегуляції психоемоційних станів, навчити ефективно знижувати рівень напруження у стресогенних ситуаціях, розвивати здатність усвідомлювати взаємозв'язок між тілесними, емоційними та когнітивними реакціями, сприяти формуванню індивідуальних способів відновлення внутрішньої рівноваги.

Хід заняття

1. Організаційна частина

Заняття розпочинається з привітання та короткого обговорення попереднього досвіду. Тренер пропонує учасникам пригадати, чи пробували вони застосовувати техніки з попереднього заняття для зниження тривоги, і які результати вони отримали.

– Я пробував уявляти безпечне місце, і це трохи допомогло.

– Я ловив свої думки і намагався їх змінювати.

Вправа сприяє актуалізації досвіду і налаштовує на практичну роботу.

Далі тренер вводить тему заняття, пояснюючи, що саморегуляція – це здатність людини впливати на свій емоційний і фізичний стан. Наголошується, що існують різні способи саморегуляції: через тіло, дихання та мислення, і сьогодні учасники зможуть їх випробувати.

Для налаштування на роботу проводиться коротка вправа «Хвилина спокою»: учасники сідають зручно, заплющують очі і протягом хвилини спостерігають за своїм диханням. Після цього обговорюється, що вони відчували і чи вдалося трохи заспокоїтися.

2. Основна частина

Вправа «Тіло і напруга»

Учасникам пропонується звернути увагу на своє тіло і визначити, де саме вони відчують напруження (плечі, шия, руки, живіт тощо).

– У мене напружені плечі.

– Я відчуваю стискання в грудях.

Тренер пояснює, що емоції часто проявляються через тіло, і усвідомлення цього є першим кроком до регуляції.

Вправа «Дихання 4–4–4»

Тренер пояснює техніку: вдих на 4 секунди, затримка дихання на 4 секунди, видих на 4 секунди. Учасники виконують вправу разом кілька разів.

Після виконання обговорюється:

– Чи змінився ваш стан?

– Чи стало легше дихати?

Більшість учасників відзначають зниження напруження, що підсилює мотивацію використовувати техніку.

Вправа «Прогресивна релаксація»

Учасникам пропонується по черзі напружувати і розслабляти різні групи м'язів (руки, плечі, обличчя, ноги). Тренер дає інструкції:

– Стисніть кулаки... утримуйте напруження... тепер розслабте.

– Підніміть плечі... утримуйте... опустіть.

Після вправи обговорюється різниця між станами напруження і розслаблення.

– Я відчув, як тіло стало легшим.

– Я навіть не помічав, наскільки був напружений.

Вправа допомагає розвивати тілесну усвідомленість.

Вправа «Заземлення»

Тренер пропонує учасникам сфокусуватися на теперішньому моменті, назвавши: 5 речей, які вони бачать, 4 – які можуть відчувати на дотик, 3 – які чують, 2 – які відчувають запахом, 1 – смак.

Ця вправа допомагає «повернутися» у реальність і знизити інтенсивність тривожних думок.

Після виконання учасники діляться:

– Я став більше звертати увагу на деталі.

– Це допомогло відволіктися від думок.

Вправа «Хвилина спокою» (повторне виконання)

Учасникам заняття знову пропонується посидіти у тиші, але цього разу використовуючи одну з технік, яка їм найбільше сподобалася (дихання, заземлення або розслаблення). Це сприяє закріпленню навичок. Обговорення «Що мені підходить» Тренер ставить запитання:

- Яка техніка була для вас найефективнішою?
- У яких ситуаціях ви могли б її застосувати?

Учасники діляться своїми думками:

- Я буду використовувати дихання перед контрольними.
- Мені допомогло заземлення, коли багато думок.

3. Рефлексія та підсумок

У кінці заняття учасники сідають у коло і обговорюють свої враження.

Тренер пропонує відповісти на запитання:

- Що нового ви дізналися про себе?
- Чи стало вам легше керувати своїм станом?
- Яку техніку ви плануєте використовувати найближчим часом?

Можливі відповіді:

- Я зрозумів, що можу сам впливати на свій стан.
- Мені сподобалося працювати з тілом.
- Я буду використовувати дихання, коли хвилююся.

Тренер підсумовує, що кожна людина може знайти свої ефективні способи саморегуляції, і важливо регулярно їх практикувати. Наголошується, що ці навички допомагають не тільки у стресових ситуаціях, але й у повсякденному житті. Завершується заняття подякою учасникам за активність і готовність працювати над собою.

Заняття 5

Тема. Думки, що допомагають

Мета: розвивати у підлітків здатність усвідомлювати власні думки, зокрема автоматичні негативні установки, формувати навички їх аналізу та

зміни, показати взаємозв'язок між думками, емоціями, поведінкою, сприяти розвитку когнітивної гнучкості як ресурсу подолання стресу. **Хід заняття**

1. Організаційна частина

Заняття розпочинається з привітання та короткого обговорення попереднього досвіду. Тренер запитує учасників, чи використовували вони техніки саморегуляції у повсякденному житті і що вони помітили.

– Я використовував дихання перед відповіддю на уроці.

– Мені допомогло заземлення, коли я хвилювалася.

Вправа допомагає актуалізувати попередній матеріал і підсилює відчуття прогресу.

Далі тренер вводить тему заняття, пояснюючи, що наші думки впливають на те, як ми відчуваємося і як поведимося. Наголошується, що іноді ми автоматично думаємо негативно, навіть не помічаючи цього, і це може підсилювати стрес. Для налаштування на роботу проводиться коротка вправа: учасникам пропонується пригадати ситуацію, яка викликала сильні емоції, і подумати, які думки виникали у цей момент.

2. Основна частина

Вправа «Злови думку»

Учасникам пропонується записати або озвучити свої автоматичні думки у стресовій ситуації.

– Я нічого не вмію.

– У мене нічого не вийде.

– Всі подумують, що я поганий.

Тренер пояснює, що такі думки виникають швидко і часто сприймаються як факти, хоча не завжди є правдивими.

Вправа «Що я думаю – так я відчуваю»

Тренер пропонує розглянути приклади: одна і та сама ситуація може викликати різні емоції залежно від думок. Наприклад:

Ситуація: контрольна робота.

Думка: «Я провалюся» → емоція: страх.

– Думка: «Я підготувався, зроблю як зможу» → емоція: спокій або впевненість.

Учасники обговорюють, як змінюється емоційний стан залежно від інтерпретації ситуації.

Вправа «Позитивне переформулювання»

Учасникам пропонується взяти свої негативні думки і спробувати переформулювати їх у більш реалістичні або підтримувальні.

– «Я нічого не вмію» → «Я ще вчуся і можу покращити свої навички».

– «У мене не вийде» → «Може бути складно, але я спробую».

Після виконання вправи учасники діляться результатами і обговорюють, чи змінився їхній емоційний стан.

Вправа «Стоп-негатив»

Тренер пояснює техніку зупинки негативних думок: коли з'являється деструктивна думка, можна умовно сказати собі «стоп» і переключити увагу на іншу, більш конструктивну думку або дію.

Учасники пробують цю техніку на прикладах:

– «Стоп, я знову думаю, що нічого не вийде» → «Я зроблю крок за кроком».

Вправа формує у підлітків навичку контролю мислення.

Вправа «Мої переконання»

Учасникам пропонується подумати про глибинні переконання, які впливають на їхнє життя (наприклад: «я повинен бути ідеальним», «помилятися – це погано»). Після цього обговорюється, чи допомагають ці переконання, чи навпаки заважають.

– Я думаю, що не маю права помилятися, і через це сильно хвилююся.

— Можливо, помилки — це спосіб навчитися.

Вправа сприяє формуванню більш гнучкого мислення.

Міні-обговорення Тренер

ставить запитання:

Чи всі думки є правдою?

Як перевірити, чи думка реалістична?

Учасники приходять до висновку, що думки можна аналізувати і змінювати.

3. Рефлексія та підсумок

Наприкінці заняття учасники сідають у коло і діляться своїми враженнями.

Тренер пропонує відповісти на запитання:

- Що нового ви дізналися про свої думки?
- Чи вдалося вам змінити хоча б одну негативну установку?
- Як це вплинуло на ваш стан?

Можливі відповіді:

- Я зрозумів, що часто думаю занадто негативно.
- Мені допомогло переформулювання думок.
- Я відчув, що став спокійнішим.

Тренер підсумовує, що думки мають великий вплив на емоції і поведінку, і змінюючи спосіб мислення, можна значно знизити рівень стресу. Наголошується, що це навичка, яка потребує практики, але з часом стає звичною.

Завершується заняття подякою учасникам за активну участь і відкритість.

Заняття 6

Тема. Як знаходити рішення

Мета: розвивати у підлітків здатність до конструктивного вирішення проблем, формувати навички аналізу складних ситуацій, пошуку альтернативних

варіантів дій та прийняття обґрунтованих рішень, сприяти підвищенню відчуття контролю над життєвими обставинами як важливого чинника зниження стресу.

Хід заняття

1. Організаційна частина

Заняття розпочинається з привітання та короткого обговорення попереднього досвіду. Тренер пропонує учасникам поділитися, чи вдалося їм помітити свої думки у складних ситуаціях і чи пробували вони їх змінювати.

Я зловив себе на думці, що думаю негативно, і спробував змінити це.

Я почала більше думати, як вирішити проблему, а не тільки хвилюватися.

Вправа допомагає актуалізувати попередній матеріал і підготувати учасників до нової теми.

Далі тренер вводить тему заняття, пояснюючи, що багато стресу виникає через відчуття безпорадності перед проблемами. Наголошується, що вміння бачити різні варіанти рішень допомагає зменшити напруження і діяти більш впевнено. Для включення у роботу проводиться коротка вправа: учасникам пропонується пригадати ситуацію, яка здавалася складною, і подумати, чи знайшли вони тоді рішення, і якщо так – як саме.

2. Основна частина

Вправа «Кроки до вирішення проблеми»

Тренер знайомить учасників з простим алгоритмом:

- 1) визначити проблему; 2)
з'ясувати її причини;
- 3) знайти можливі рішення;
- 4) обрати найкраще;
- 5) діяти;
- 6) оцінити результат.

Після цього учасникам пропонується застосувати цей алгоритм до конкретної ситуації.

- Проблема: не встигаю зробити домашнє завдання.
- Причина: відкладаю на останній момент.
- Рішення: починати раніше, розділити на частини.

Вправа допомагає структурувати мислення підлітків і знижує хаотичність переживань.

Вправа «Мозковий штурм»

Учасники об'єднуються у групи і отримують проблемну ситуацію (наприклад, конфлікт з другом, страх виступу, перевантаження навчанням). Їхнє завдання – запропонувати якомога більше варіантів рішень без оцінювання.

- Поговорити з другом.

Написати повідомлення.

Взяти паузу.

Після цього ідеї обговорюються, що сприяє розвитку творчого мислення і розширенню можливостей вибору.

Вправа «Що я можу зробити»

Тренер пропонує учасникам розділити ситуації на ті, які вони можуть контролювати, і ті, які від них не залежать.

- Я можу підготуватися до контрольної.
- Я не можу вплинути на складність завдань.

Обговорення допомагає зосередитися на зоні власної відповідальності і зменшити зайве хвилювання.

Вправа «Плюси і мінуси»

Учасникам пропонується обрати одне рішення і проаналізувати його переваги та недоліки.

- Якщо я поговорю з другом: плюс – вирішимо конфлікт; мінус – може бути незручно.

Це допомагає формувати навички критичного мислення і усвідомленого вибору.

Вправа «Командні рішення»

Учасники працюють у малих групах і отримують завдання вирішити спільну проблему. Важливо домовитися і врахувати думки кожного.

Після виконання обговорюється:

- Чи легко було домовитися?
- Чи всі були почуті?

Вправа сприяє розвитку навичок співпраці та комунікації.

Міні-обговорення

Тренер ставить запитання:

- Що заважає нам знаходити рішення?
- Чому іноді ми «застрягаємо» у проблемі?

Учасники приходять до висновку, що емоції та страх можуть обмежувати мислення, але їх можна подолати через структурований підхід.

3. Рефлексія та підсумок

Наприкінці заняття учасники сідають у коло і діляться своїми враженнями.

Тренер пропонує відповісти на запитання:

- Що нового ви дізналися про вирішення проблем?
- Чи стало вам легше бачити варіанти дій?
- Яку техніку ви плануєте використовувати?

Можливі відповіді:

- Я зрозумів, що будь-яку проблему можна розкласти на кроки.
- Мені сподобався мозковий штурм.
- Я буду думати про плюси і мінуси перед рішенням.

Тренер підсумовує, що здатність знаходити рішення є важливою навичкою, яка допомагає знижувати рівень стресу і відчувати контроль над ситуацією. Наголошується, що навіть складні проблеми можна вирішувати поступово, крок за кроком. Завершується заняття подякою учасникам за активність і співпрацю.

Заняття 7

Тема. Керувати гнівом і напруженням

Мета: сформувати у підлітків здатність усвідомлювати природу гніву як емоційної реакції, навчити розпізнавати його сигнали, розвивати навички конструктивного вираження гніву та контролю імпульсивних реакцій, сприяти зниженню рівня напруження і попередженню дезадаптивної поведінки. **Хід заняття**

1. Організаційна частина

Заняття розпочинається з привітання та короткого емоційного налаштування. Тренер пропонує учасникам відповісти на запитання: «Чи доводилося вам останнім часом злитися? У яких ситуаціях це відбувалося?».

– Я злився, коли мене не зрозуміли.

– Я відчувала гнів через несправедливість.

Вправа допомагає актуалізувати досвід і підводить до теми заняття.

Тренер наголошує, що гнів – це природна емоція, яка сигналізує про порушення наших меж або потреб, але важливо навчитися виражати її без шкоди для себе та інших. Також підкреслюється важливість безпечної атмосфери, де кожен може відкрито говорити про свої переживання.

Для зниження напруження проводиться коротка вправа: учасникам пропонується стиснути кулаки на кілька секунд, а потім розслабити їх і звернути увагу на відчуття. Це допомагає усвідомити різницю між напруженням і розслабленням.

2. Основна частина

Вправа «Мій гнів»

Учасникам пропонується описати, як вони відчують гнів: що відбувається з тілом, думками, поведінкою.

– У мене пришвидшується серцебиття.

– Я починаю думати, що все несправедливо.

– Мені хочеться кричати або піти.

Тренер узагальнює відповіді, пояснюючи, що гнів має фізіологічні, когнітивні та поведінкові прояви.

Вправа «Світлофор емоцій»

Тренер вводить метафору світлофора:

– Червоне світло – зупинись (коли гнів сильний);

– Жовте – подумай (усвідом ситуацію);

– Зелене – дій (обери конструктивну поведінку).

Учасники розглядають приклади ситуацій і визначають, на якому «світлі» вони знаходяться і як можуть діяти.

Вправа формує навичку паузи між емоцією і реакцією.

Вправа «Випусти пару»

Учасникам пропонується безпечним способом виразити напруження: стиснути м'яч, зробити різкі рухи руками, уявно «випустити» гнів. Також можна використати символічні способи (намалювати гнів, порвати папір).

Після виконання обговорюється:

– Чи стало легше?

– Який спосіб вам найбільше підійшов?

Вправа допомагає знайти безпечні способи розрядки.

Вправа «Лист гніву»

Учасникам пропонується написати лист людині або ситуації, яка викликає гнів, не стримуючи емоцій. Важливо, що лист не потрібно нікому показувати.

Після написання учасники можуть поділитися відчуттями:

– Мені стало легше, коли я все написав.

– Я зрозуміла, що мене насправді зачепило.

Вправа сприяє усвідомленню і вербалізації переживань.

Вправа «Стоп-реакція»

Тренер пояснює техніку: у момент сильного гніву зробити паузу, глибоко вдихнути, порахувати до 10 і тільки потім діяти.

Учасники відпрацьовують це на прикладах:

– Мене образили → пауза → вдих → відповідь спокійніше.

Вправа допомагає сформувати контроль над імпульсивними реакціями.

Міні-обговорення

Тренер ставить запитання:

– Чи завжди гнів потрібно стримувати?

– Які є безпечні способи його вираження?

Учасники доходять висновку, що важливо не пригнічувати гнів, а виражати його конструктивно.

3. Рефлексія та підсумок

Наприкінці заняття учасники сідають у коло і діляться своїми враженнями.

Тренер пропонує відповісти на запитання:

– Що нового ви дізналися про свій гнів?

– Які способи допомагають вам його контролювати?

– Чи готові ви застосовувати ці навички у житті?

Можливі відповіді:

– Я зрозумів, що гнів можна контролювати.

– Мені допомагає зробити паузу.

– Я буду використовувати «світлофор».

Тренер підсумовує, що гнів є природною емоцією, але важливо навчитися керувати ним, щоб не нашкодити собі чи іншим. Наголошується, що вміння зупинитися і обрати спосіб реагування є важливою навичкою саморегуляції.

Завершується заняття подякою учасникам за відкритість і активну участь.

Заняття 8

Тема. Підтримка поруч

Мета: розвивати у підлітків навички ефективної міжособистісної взаємодії, формувати здатність звертатися по допомогу та надавати підтримку іншим, усвідомити значущість соціального оточення як ресурсу подолання стресу, сприяти зниженню почуття ізольованості та підвищенню стійкості.

Хід заняття

1. Організаційна частина

Заняття розпочинається з привітання та короткого обговорення емоційного стану учасників. Тренер пропонує відповісти на запитання: «Чи була у вас ситуація, коли вам хтось допоміг або підтримав? Як це вплинуло на вас?».

– Мене підтримала подруга, коли мені було складно.

– Я поговорив з батьками, і стало легше.

Вправа допомагає актуалізувати досвід отримання підтримки та підкреслює її значущість.

Тренер наголошує, що у складних ситуаціях дуже важливо не залишатися наодинці зі своїми переживаннями, а вміти звертатися до інших. Пояснюється, що підтримка може бути різною: емоційною (співчуття), інформаційною (поради), практичною (допомога у діях).

Для створення довірливої атмосфери проводиться коротка вправа: учасникам пропонується сказати комплімент або тепле слово сусідові по колу.

Вправа сприяє згуртованості групи.

2. Основна частина

Вправа «Коло підтримки»

Учасникам пропонується намалювати коло, у центрі якого вони пишуть своє ім'я, а навколо – людей, до яких можуть звернутися у складній ситуації (друзі, батьки, вчителі, родичі).

Після виконання відбувається обговорення:

– Чи легко вам було згадати цих людей?

– Чи є хтось, до кого ви могли б звернутися, але не робите цього?

Вправа допомагає усвідомити наявні ресурси підтримки.

Вправа «Хто поруч зі мною»

Учасники аналізують свої стосунки з оточенням: кому вони довіряють, з ким відчують комфорт, а з ким – напруження.

– Я можу довіряти другу.

– Мені складно говорити з деякими людьми.

Тренер підкреслює, що важливо розрізняти безпечні та небезпечні взаємодії.

Вправа «Я можу попросити»

Учасникам пропонується сформулювати прохання про допомогу у конкретній ситуації. Наприклад:

– Можеш допомогти мені підготуватися до контрольної?

– Мені важко, чи можу я поговорити з тобою?

Після цього учасники відпрацьовують ці прохання у парах. Це допомагає подолати бар'єри у зверненні по допомогу.

Вправа «Активне слухання»

Учасники працюють у парах: один розповідає про свою проблему, інший уважно слухає, не перебиває, підтримує невербально (кивок, зоровий контакт), може ставити уточнювальні запитання. Потім вони змінюються ролями.

Після виконання обговорюється:

– Чи відчували ви, що вас слухають?

– Що було складно у ролі слухача?

Вправа розвиває навички емпатії та ефективного спілкування.

Вправа «Допоможи іншому»

Учасникам пропонується у групах розглянути ситуацію, коли комусь потрібна підтримка, і запропонувати способи допомоги.

- Вислухати.
- Порадити звернутися до дорослого.
- Провести час разом.

Вправа формує здатність бути ресурсом для інших.

Міні-обговорення

Тренер ставить запитання:

- Чому іноді складно просити про допомогу?
- Як зрозуміти, що людині потрібна підтримка?

Учасники обговорюють страх осуду, сором, небажання виглядати слабкими, що допомагає усвідомити внутрішні бар'єри.

3. Рефлексія та підсумок

Наприкінці заняття учасники сідають у коло і діляться своїми враженнями.

Тренер пропонує відповісти на запитання:

- Що нового ви дізналися про підтримку?
- Чи стало вам легше звертатися по допомогу?
- Як ви можете підтримати інших?

Можливі відповіді:

- Я зрозумів, що не обов'язково справлятися самому.
- Мені було важливо, що мене слухають.
- Я хочу бути більш уважним до друзів.

Тренер підсумовує, що соціальна підтримка є важливим ресурсом у подоланні стресу, і вміння звертатися по допомогу є проявом сили, а не слабкості. Наголошується, що взаємна підтримка зміцнює стосунки і допомагає легше переживати складні ситуації. Завершується заняття подякою учасникам за відкритість, довіру та активну взаємодію.

Заняття 9

Тема. Я сильніший, ніж думаю

Мета: підвищити рівень самооцінки підлітків, сприяти усвідомленню власних сильних сторін і ресурсів, розвивати впевненість у собі та здатність опиратися на власний досвід успіху, формувати позитивний образ «Я» як важливу основу стресостійкості.

Хід заняття

1. Організаційна частина

Заняття розпочинається з привітання та короткого обміну настроєм. Тренер пропонує учасникам відповісти на запитання: «Що хорошого сталося з вами за останній час?» або «Чим ви можете сьогодні пишатися?».

- Я добре написав контрольну.
- Я допомогла подрузі.
- Я не здався у складній ситуації.

Вправа допомагає налаштуватися на позитивний лад і актуалізувати власні досягнення.

Тренер наголошує, що кожна людина має свої сильні сторони, але не завжди їх помічає. Пояснюється, що впевненість у собі формується через усвідомлення власного досвіду, а також через підтримку з боку інших.

Для створення сприятливої атмосфери проводиться коротка вправа: кожен учасник називає одну свою позитивну рису або вміння. Якщо комусь складно, група може допомогти.

2. Основна частина

Вправа «Мої сильні сторони»

Учасникам пропонується записати або намалювати свої сильні якості, здібності та досягнення. Це можуть бути як особистісні риси (доброта, наполегливість), так і конкретні вміння (малювання, спорт, навчання).

Після цього учасники діляться:

- Я добре підтримую інших.
- Я наполегливий і не здаюся.

Тренер підкреслює, що навіть невеликі досягнення мають значення.

Вправа «Комплімент собі»

Учасникам пропонується сказати про себе щось позитивне, використовуючи фразу: «Я ціную в собі те, що...».

– Я ціную в собі те, що я стараюся.

– Я ціную в собі те, що я добра людина.

Вправа допомагає формувати позитивне ставлення до себе.

Вправа «Мій успіх»

Підлітки пригадують ситуацію, у якій їм вдалося впоратися з труднощами, і описують її.

– Я боявся виступати, але зміг це зробити.

– Я пододала складне завдання.

Обговорення допомагає усвідомити власні ресурси і підсилює віру у свої можливості.

Вправа «Я впорався»

Учасникам пропонується завершити фразу: «Я впорався, коли...».

– Я впорався, коли не здався.

– Я впоралася, коли змогла заспокоїтися.

Вправа сприяє закріпленню відчуття ефективності.

Вправа «Ресурсний стан»

Тренер пропонує учасникам заплющити очі і пригадати момент, коли вони відчували впевненість, спокій або радість. Після цього вони описують свої відчуття і можуть створити символ або жест, який буде нагадувати їм про цей стан.

– Я уявив, як виграв змагання.

– Я відчув тепло і спокій.

Вправа допомагає сформувати внутрішній ресурс.

Міні-обговорення

Тренер ставить запитання:

- Чому ми іноді не помічаємо свої сильні сторони?
- Як підтримка інших впливає на нашу самооцінку?

Учасники обговорюють, що часто звертають більше уваги на помилки, ніж на успіхи.

3. Рефлексія та підсумок

Наприкінці заняття учасники сідають у коло і діляться своїми враженнями.

Тренер пропонує відповісти на запитання:

- Що нового ви дізналися про себе?
- Чи змінилося ваше ставлення до своїх можливостей?
- Що допомагає вам відчувати впевненість?

Можливі відповіді:

- Я зрозумів, що маю більше сильних сторін, ніж думав.
- Мені було приємно говорити про свої досягнення.
- Я відчув, що можу впоратися з труднощами.

Тренер підсумовує, що кожна людина має внутрішні ресурси, які допомагають долати стрес. Важливо вміти їх помічати і використовувати. Наголошується, що позитивне ставлення до себе є основою психологічної стійкості. Завершується заняття подякою учасникам за щирість і активну участь.

Заняття 10 Тема.

Як зберігати рівновагу.

Мета: сформувати у підлітків практичні навички збереження рівноваги, самопідтримки та підвищення стресостійкості, навчити підлітків реагувати на труднощі, контролювати емоційний стан і мобілізувати власні ресурси для подолання життєвих викликів.

Хід заняття

1. Організаційна частина

Заняття розпочинається з вітального кола. Тренер пропонує кожному учаснику поділитися настроєм за шкалою від 1 до 5 та коротко пояснити свій вибір.

- Я на «4», бо сьогодні добре попрацював у школі.
- Я на «2», бо трохи втомився.

Вправа дозволяє учасникам усвідомити власний стан та навчитися його вербалізувати.

Далі проводиться коротка дихальна вправа для зняття напруження: повільний вдих через ніс на 4 рахунки, затримка на 4 рахунки, повільний видих через рот на 6 рахунків. Тренер пояснює, що така техніка допомагає швидко відновлювати емоційний баланс.

2. Основна частина

Вправа «Мої три ресурси»

Учасники записують або промовляють три джерела сили та підтримки у своєму житті:

- Моя сім'я, яка мене підтримує.
- Друзі, з якими можу обговорити проблеми.
- Моє хобі, яке допомагає розслабитися.

Тренер підкреслює, що знання власних ресурсів допомагає ефективно діяти у стресових ситуаціях.

Вправа «Стресова ситуація і варіанти реагування»

Кожен учасник описує нещодавню складну ситуацію та варіанти, як можна було б на неї відреагувати. Тренер допомагає розглянути як конструктивні, так і неконструктивні реакції:

- Я розсердився і закритися в собі.
- Можна було поговорити з другом або зробити паузу.

Обговорення допомагає формувати навички усвідомленого вибору поведінки.

Вправа «Внутрішній діалог»

Учасники записують або проговорюють власні думки у стресових ситуаціях та тренуються замінювати негативні установки на конструктивні:

- «Я не зможу» → «Я можу спробувати і зробити найкраще».
- «Все погано» → «Це складно, але я можу знайти вихід».

Вправа розвиває здатність контролювати емоції та мислення.

Вправа «Міні-медитація»

Проводиться коротка медитація на заземлення та усвідомлення власного тіла. Учасники концентруються на відчуттях ніг, рук, дихання. Тренер наголошує на важливості усвідомлення теперішнього моменту для зниження тривожності.

Міні-обговорення

Тренер ставить запитання:

- Як можна підтримувати себе у складних ситуаціях?
- Які дії допомагають відновити спокій і енергію?

Учасники пропонують власні приклади: прогулянка на свіжому повітрі, слухання музики, спорт, розмова з другом.

3. Рефлексія та підсумок

Наприкінці заняття учасники сідають у коло і діляться враженнями:

- Я дізнався, що можу контролювати свої реакції.
- Тепер я знаю, як швидко відновити спокій.
- Я зрозумів, що мої ресурси допомагають мені впоратися зі стресом.

Тренер підсумовує, що здатність до самопідтримки та усвідомленого реагування на стресові ситуації є ключовою навичкою для психологічної стійкості. Наголошується на важливості регулярного використання технік саморегуляції у повсякденному житті. Заняття завершується словами подяки за активну участь і позитивну атмосферу.

