

Київський національний університет імені Тараса Шевченка

Факультет психології

Кафедра психології розвитку

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА МАГІСТРА

**ДИНАМІКА ПСИХОЕМОЦІЙНИХ СТАНІВ ПІДЛІТКІВ І ЮНАКІВ В
УМОВАХ ВІЙНИ**

Спеціальність 053 «Психологія»

Освітньо-професійна програма «Психологія»

**Здобувача вищої освіти
ОС «Магістр»
Яни ІВАНЧЕНКО**

**Науковий керівник:
к.психол.н., доцент,
доцент кафедри
психології розвитку
Яна ЗАПЕКА**

Допустити до захисту в ЕК
кафедра психології розвитку
Протокол №_____ від _____
Завідувач кафедри:
Наталія ДЕМБИЦЬКА
_____(підпис)

КИЇВ – 2025

ЗМІСТ

ВСТУП.....	4
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ	
ВИВЧЕННЯ ПСИХОЕМОЦІЙНИХ СТАНІВ ПІДЛІТКІВ ТА ЮНАКІВ	
ПІД ЧАС ВІЙНИ.....	9
1.1 Поняття та основні характеристики психоемоційних станів у підлітковому та юнацькому віці.....	9
1.2. Роль сімейної, шкільної та інтернет-соціалізації у формуванні емоційної стійкості підлітків і юнаків.....	16
1.3 . Стресостійкість, тривожність та емоційна саморегуляція як психологічні фактори психоемоційного стану підлітків та юнаків в умовах війни.....	24
1.4 Концептуальна модель дослідження.....	34
Висновки до розділу 1.....	36
РОЗДІЛ 2. ОРГАНІЗАЦІЯ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ.....	40
2.1. Етапи емпіричного дослідження.....	40
2.2. Обґрунтування методик дослідження.....	47
2.3 Характеристика вибірки.....	55
Висновки до розділу 2.....	56
РОЗДІЛ 3. АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ ДОСЛІДЖЕННЯ ДИНАМІКИ	
ПСИХОЕМОЦІЙНИХ СТАНІВ ПІДЛІТКІВ ТА ЮНАКІВ В УМОВАХ	
ВІЙНИ.....	58
3.1 Психологічні аспекти зв'язку тривожності, стресу та емоційної регуляції у підлітків та юнаків в умовах війни.....	58
3.2 Компаративний аналіз показників у групах підлітків і юнаків в розрізі умов соціалізації (сім'я, школа, інтернет-середовище).....	67
3.3 Факторна модель психоемоційних станів підлітків і юнаків.....	75

3.4 Розробка та перевірка ефективності тренінгу зі зниження та профілактики психоемоційних труднощів підлітків та юнаків під час війни.....	78
Висновки до розділу 3.....	91
ВИСНОВКИ.....	94
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	99
ДОДАТКИ.....	111

ВСТУП

Актуальність дослідження. В умовах сучасності особливо гостро увагу педагогів, психологів, медиків та суспільства в цілому привертає питання щодо психологічної стабільності дітей та молоді, які є основним потенціалом для розвитку майбутнього нашої держави. Такі негативні чинники, як затяжні воєнні дії, ненормативне навчальне навантаження з одного боку, та нормативні психологічні вікові кризи і біологічні зміни організму підлітків та юнаків вимагають суттєвих ресурсних затрат для підтримки їхнього життєвого балансу. За останні роки відбулись значні зміни в організації освітнього процесу, в інформаційному просторі та стрімкий розвиток соціальних мереж, які змінили пріоритети сучасних молодих людей. За даних обставин актуалізується потреба у забезпеченні підтримки психологічного та емоційного благополуччя населення, що становить базову потребу цілісного розвитку особистості та її прагнення до конструктивного життєвого функціонування.

Дослідження поняття психоемоційних станів було здійснено такими зарубіжними вченими як E. Diener, R. Lazarus, C. Rogers, N. Beketova, B. Casey, S. Hazarika, E. Erikson, S. Ciranka, J. Chein, J. Lin, W. Guo, B. Leadbeater, K. Thompson, R. Veenstra, L. Laninga-Wijnen, L. Spear, Y. Negi, R. Joshi, A. Orben, N. Vijayakumar, C. Conversano, V. Hakala, K. Lokuge, A. Shoshani, A. Kor, T. Betancourt, K. Khan, F. Giordano, S. Raknes, T. Chorna. Серед вітчизняних науковців, В. Воронова, А. Токарчук, І. Коваль, О. Щербакова, Л. Кондрацька, А. Беженська, І. Корнієнко.

Дослідженням ролі сімейної, шкільної та інтернет соціалізації у формуванні емоційної стійкості займалися такі автори як, Н. Карлик, Н. Єзерська, Л. Нечипорук, А. Михайлик, З. Борисенко, А. Гаврищак а також представники зарубіжної наукової спільноти A. Beldiy, T. Parsons, L. Henry та H. Wan.

Фокус нашого наукового дослідження зосереджується на підлітках та юнаках, які є основним драйвером перспективного державного розвитку. Вікові особливості даних груп, трактуються як найвразливіші до впливу зовнішніх та внутрішніх психологічних факторів. Також, стрімкі зміни в усіх сферах життя надають молоді численні очікування, що є важливим для збереження динаміки розвитку та запобігання стагнації.

У зв'язку з цим, ми вважаємо доцільним здійснення дослідження щодо динаміки психоемоційних станів підлітків та юнаків в умовах великої війни та розробку тренінгової програми, що дасть змогу підтримати стабільність емоційного фону підлітків та юнаків і зменшити психологічні наслідки тривалого воєнного стресу.

Мета: теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити вікові особливості проявів психоемоційних станів підлітків і юнаків в умовах війни.

Об'єкт: психоемоційні стани.

Предмет: динаміка психоемоційних станів підлітків і юнаків в умовах війни.

Відповідно до мети було поставлено такі завдання:

1. Провести теоретичний аналіз наукових джерел із проблематики психоемоційних станів особистості в умовах війни, з урахуванням вікових особливостей підлітків і юнаків та умов їхньої соціалізації.
2. Здійснити емпіричне дослідження рівня тривожності, стресу, емоційних бар'єрів у спілкуванні та соціалізації підлітків і юнаків у період війни та встановити взаємозв'язки між ними.
3. Провести порівняльний аналіз вікових відмінностей у проявах психоемоційних станів підлітків (10–13 років) та юнаків (14–16 років) в розрізі умов соціалізації (сім'я, школа, інтернет-середовище).
4. Розробити й апробувати програму психологічного тренінгу, спрямовану на підтримку емоційної стабільності та зниження рівня тривожності підлітків і юнаків в умовах соціалізації під час війни.

Гіпотези:

1. Тривалий вплив умов соціалізації воєнного часу підвищує рівень тривожності, стресу та погіршує психоемоційний стан підлітків і юнаків.
2. Вищий рівень залученості у сімейну взаємодію та шкільне середовище пов'язаний із нижчим рівнем тривожності та кращою емоційною саморегуляцією підлітків і юнаків.
3. Надмірне користування інтернетом є чинником, який посилює тривожні прояви та знижує стресостійкість підлітків і юнаків.
4. Недостатня емоційна регуляція виступає предиктором підвищеної психоемоційної вразливості підлітків та юнаків і призводить до труднощів у спілкуванні.

Теоретико-методологічні основи дослідження: опираються на теоретичні принципи Е. Diener, R.Lazarus, С. Rogers у визначенні поняття психоемоційних станів. Також, враховано ключові теоретичні концепції соціалізації G. Mead, P. Berger, T. Luckmann, A. Bandura та E.Erikson, які подають різні теоретичні варіанти пояснення феномену. Стосовно теоретико-методологічних засад аналізу сімейної та шкільної соціалізації, ми звернули увагу на праці U. Bronfenbrenner та T. Parsons. Окремо були враховані напрацювання провідних українських дослідників, О. Власової, С. Максименка, Т. Титаренко та В. Панка, які зробили вагомий внесок у розробку вітчизняних підходів до вікової періодизації, психології розвитку та механізмів соціалізації підлітків та юнаків. Емоційно-поведінкові фактори розкрито на підставі досліджень D. Bürgin, R. Goto, M. Scharf та L. Naham, що дозволило комплексно висвітлити специфіку емоційної динаміки підліткового та юнацького віку.

Методи дослідження: для розв'язання поставлених завдань використано комплекс теоретичних та емпіричних методів наукового дослідження. Теоретичні методи: аналіз, порівняння, систематизація та узагальнення науково-психологічних джерел із проблеми вікової динаміки психоемоційних станів підлітків і юнаків в умовах війни. Емпіричні методи та

психодіагностичні методики: авторське анкетування; тест шкільної тривожності Філіпса; методика визначення труднощів у встановленні контактів В. Бойка, “Тест на визначення рівня стресу” (за В. Щербатих); “Методика самооцінки емоційного стану” Уессмана-Рікса, методика “Інститути та механізми соціалізації” Лучинкіної. Для математично-статистичної обробки даних були використані наступні методи: описова статистика, непараметричний U-критерій Мана-Уїтні для перевірки відмінності між двома групами, однофакторний дисперсійний аналіз ANOVA для порівняння трьох та більше груп, кореляційний аналіз за допомогою коефіцієнту Спірмена та експлораторний факторний аналіз (EFA), а також непараметричний критерій попарного порівняння W- критерій Уїлкоксона для перевірки ефективності тренінгу.

Емпірична база дослідження: Вибірка охоплює респондентів віком від 10 до 16 років. Загальна чисельність вибірки становить 90 осіб, з яких 49, тобто 54,4%, - це дівчата, а 41 особа, що становить 45,6%- хлопці. Загалом, у групу юнаків потрапили 49 осіб, що становить 54,4% від загальної кількості учасників, тоді як до групи підлітків - 41 особа, що дорівнює 45,6%.

Наукова новизна одержаних результатів дослідження полягає в тому, що вперше:

- Емпірично встановлено особливості динаміки стресостійкості, тривожності та емоційної регуляції в різних вікових групах підлітків і юнаків, що дало змогу виділити критичні періоди підвищеної вразливості.
- Здійснено порівняльний аналіз рівнів психоемоційних показників у підлітків та юнаків за умов воєнного стану, що дозволило описати специфічні патерни реагування на тривалий стресовий вплив.
- Уточнено роль сімейної та шкільної соціалізації як модераторів психоемоційних реакцій підлітків у період війни, що дало змогу виявити комплекс соціальних чинників, які не лише пом’якшують негативний вплив стресогенних обставин, але й сприяють формуванню позитивних

адаптивних реакцій, підвищують емоційну стійкість та покращують загальне психоемоційне функціонування молоді.

- Розроблено та обґрунтовано тренінгову програму, спрямовану на посилення ресурсів сімейного середовища та зменшення надмірного впливу інтернет-простору, а також на врегулювання психоемоційного стану підлітків та юнаків у період воєнних дій.

Теоретичне та практичне значення одержаних результатів:

Отримані в процесі дослідження результати можуть бути використані практичними психологами, педагогічними працівниками та фахівцями соціальної сфери для глибшого розуміння особливостей психоемоційних станів підлітків та юнаків у воєнних умовах, а також для розробки й вдосконалення програм профілактики підвищеної тривожності та емоційної дезрегуляції. Розроблена тренінгова програма, спрямована на зміцнення сімейної та шкільної підтримки, зниження впливу інтернет-середовища та поліпшення психоемоційного стану молоді.

Структура роботи: кваліфікаційна робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного з розділів, загальних висновків, списку використаних джерел (90 найменування, з них 62 іноземною мовою) та додатків. Повний обсяг роботи складає 126 сторінок, основний зміст викладено на 93 сторінках комп'ютерного тексту. Робота містить 29 таблиць, загальним обсягом 10 сторінок.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ ПСИХОЕМОЦІЙНИХ СТАНІВ ПІДЛІТКІВ ТА ЮНАКІВ ПІД ЧАС ВІЙНИ

1.1 Поняття та основні характеристики психоемоційних станів у підлітковому та юнацькому віці

У рамках вивчення функціонування певних вікових груп, психоемоційні стани мають велике значення, оскільки вони відображають внутрішні переживання особистості та визначають її реакції на життєві ситуації. Інтерпретація цих станів є необхідною для всебічного аналізу поведінки, психічного здоров'я та здатності людини до адаптації.

Diener et al. (1999) пояснюють психоемоційні стани як поєднання емоційних переживань та психологічних оцінок життя, що впливають на самопочуття людини. Lazarus (1991) акцентує, що психоемоційний стан виникає через те, як суб'єкт сприймає і оцінює значущість подій для свого стану та благополуччя, тому емоційні реакції завжди пов'язані з когнітивними процесами. Rogers (1961) зазначає, що психоемоційні стани репрезентують рівень гармонії між досвідом особистості та її «Я-концепцією», що має вплив на емоційний баланс та психічне функціонування. Дані стратегії вказують на те, що психоемоційний стан це не зводиться лише до однієї емоції, а комплексне цілісне утворення, яке об'єднує емоційні переживання, когнітивні процеси та оцінку ситуацій та загальний рівень психологічної гармонії.

Вітчизняні дослідження упродовж останніх років засвідчують значні зміни у психоемоційному стані підлітків, спричинені впливом воєнних подій та тривалого стресового навантаження. Воронова та ін. (2025) зазначають, що підлітки, які продовжують навчання в воєнних умовах, проявляють посилене відчуття тривоги, емоційну лабільність та зменшену впевненість у собі, що має прямий вплив на їхню здатність долати щоденні труднощі. Tokarchuk & Koval (2024) репрезентують, що підлітків, які стали очевидцями воєнних подій, виявили зростання рівня тривоги, психоемоційне виснаження та високий

ризик формування посттравматичних реакцій. Дослідження Beketova et al. (2025), зосереджене на підлітках внутрішньо переміщених осіб, підтверджує, що вимушене переселення, втрата соціальних контактів і стан невизначеності майбутнього призводять до емоційного напруження, зменшення здатності протистояти стресу та проблем з емоційною регуляцією. Загальна картина отриманих результатів вказує на глибоку залежність психоемоційного стану молоді від умов небезпеки та травматичного досвіду, що визначає необхідність посилення психологічної підтримки підлітків у воєнний період.

Загалом, підлітковий вік є складним та комплексним етапом психологічного становлення особистості, що обумовлено масштабними змінами у когнітивній, емоційній, соціальній та біопсихологічній сферах. Перехідний вік описують як час зростаючої вразливості та, водночас, чудову можливість для розвитку ідентичності, самосвідомості та соціального мислення. (Hazarika & Hazarika, 2025)

Період підлітковості характеризується інтенсивним розвитком мислення на рівні абстракцій: удосконалюється вміння логічно спрогнозувати можливі варіанти, рефлексія щодо власних поглядів і усвідомлене ставлення до соціальних норм. Емоційна сфера перебуває у стані підвищеної мінливості, загостреною емоційною реактивністю та коливаннями настрою. Гормональні зміни та незавершений процес формування префронтальної кори зумовлюють імпульсивність, недостатній самоконтроль та схильність до ризикованої поведінки. (Casey *et al.*, 2008).

З погляду соціального розвитку, підлітки зосереджені на формуванні особистісної ідентичності. Особливо значущими стають партнери по віковій групі, натомість їхні поради підлітки сприймають серйозніше, ніж батьківські. Соціально в цей період значущими стають однолітки, формується ідентичність, проводиться активне «випробування» різних соціальних ролей та поведінкових моделей (Erikson, 1968; Piaget, 1972; Ciranka & van den Bos, 2021). Вони сміливо експериментують з ролями, зовнішнім виглядом,

моделями поведінки та різними соціальними спільнотами, що допомагає їм краще усвідомити власне «Я». (Chein *et al.*, 2011).

Lin & Guo (2024) наголошують, що сімейні та одноліткові стосунки часто відіграють певну роль у розвитку особистості, формуванні стратегій подолання труднощів та розвитку соціальних навичок. Наприклад, відторгнення однолітків та цькування порушують соціальне функціонування та знижують самооцінку, оскільки цей досвід сприяє почуттю неповноцінності та соціальній ізоляції. небезпечне сімейне середовище, яке не забезпечує достатньої фізичної та емоційної підтримки, сприяє відсутності у дітей самооцінки та контролю над своїм життям, що є основним фактором ризику виникнення проблем із психічним здоров'ям. Нарешті, низька самооцінка та негативне самосприйняття підвищують ймовірність виникнення проблем із психічним здоров'ям, оскільки вони відображають брак індивідуального потенціалу.

Важливо також врахувати гендерні фактору розвитку підлітків. Результати певних наукових робіт демонструють різні темпи психофізіологічного розвитку. Дівчата, як правило, раніше починають статеве дозрівання, що призводить до підвищеної емоційної чутливості і соціальної орієнтованості, у той період хлопці нерідко виявляють більшу імпульсивність та зовнішні форми поведінкової збудливості (Leadbeater & Thompson, 2011).

Разом із тим, дані Veenstra & Laninga-Wijnen (2022) показують, що попри те, що в підлітковому віці вплив однолітків домінує, цей вплив зменшується з наближенням до дорослості, коли більшу вагу набувають романтичні партнери та ширші соціальні кола, а також професійне оточення. В юності, зростає рівень автономності молоді, спроможною до більш складних способів соціальної взаємодії, виявляє відповідальніше ставлення до встановлення взаємин та спроможність створювати стабільні соціальні зв'язки.

В свою чергу, для періоду юнацтва характерно значно більша стабільність, завершенням провідних біопсихологічних процесів та

оформленням зрілішої особистісної ідентичності. У той час як підлітки перебувають у пошуку своєї ідентичності, юнаки вже формують індивідуальну ціннісну структуру, основні пріоритети та уявлення про подальше життя.

У сфері пізнавальних процесів, юнаки демонструють вищий рівень регуляторних функцій: краще контролюють імпульси, здатні визначати та вибудовувати довготривалі цілі, спроможні ухвалювати обдумані рішення, демонструють розвинуте почуття моралі. Це пов'язано із завершенням дозрівання префронтальної кори, процесів мієлінізації та стабілізації нейронних зв'язків (Araín *et al.*, 2013). Емоційна сфера підліткового віку більш збалансована: рідшають різкі емоційні сплески, формується здатність конструктивно керувати собою, повага й усвідомлення особливостей поведінки людей.

Дослідження Sattar *et al.*, 2022 показало, що на відміну від підлітків, юнаки частіше використовують адаптивні стратегії подолання стресу, менше залежать від зовнішнього схвалення та характеризуються вищим рівнем автономії. Це відповідає специфіці соціального розвитку юнацького періоду, який пов'язаний з інтенсивним входженням у доросле життя. З віком значущість однолітків поступово зменшується, при цьому підвищується важливість партнерських взаємин та професійного кола.

З біологічної точки зору, у віковому проміжку з 10 до 18 років мозок активно формується. Відбувається зміна структури сірої та білої речовини, нейропластичність посилюється та формується так званий “соціальний мозок”, який являє собою нейросистему, що бере участь у соціальному сприйнятті, емпатію, соціальні сигнали. Внаслідок цього, підлітки гостро сприймають оцінювання, підтримку, критику та схвалення ровесників (Orben *et al.* 2020). Зазначені чинники підвищують ризик депресії, розладів тривожного спектру і труднощів у поведінці.

Наголошується, що до 25 років мозок дозріває не поступово. Наприклад, структури, які відповідальні за емоції, активуються на більш ранньому етапі.

Тоді як ділянки, що здійснюють контроль, функції планування та поведінкової регуляції розгортаються поетапно. Через це підлітки та юнаки частіше переживають інтенсивні емоції, стрімко дають реакцію на соціальні стимули та чутливо реагують на стрес (Vijayakumar *et al.*, 2018).

Ще за часів пандемії COVID-19, яка охопила весь світ, було помічено зростання емоційної напруги у населення. Такі переживання, як тривога, страх і фрустрація, разом з економічними труднощами призвели до зростання депресивних проявів та розладів пов'язаних із тривожністю. Діти, підлітки, юнаки та поважного віку люди становлять найбільш уразливу категорію населення.

Після тривалого стресу здатність регулювати емоції стає дедалі складнішою. Ефективне управління сильними емоціями знижує ризик розвитку психологічних симптомів, посилює стресостійкість і сприяє збереженню повсякденного функціонування покращує стрес-менеджмент і допомагає підтримувати стабільне функціонування в буденному житті. Подолання складних життєвих ситуацій істотно впливає на когнітивну гнучкість людини, її здатність регулювати власні емоції та задовольняти психологічні потреби (Conversano, 2021).

Протягом останніх років українці живуть в умовах російської агресії. Звуки повітряної тривоги, вибухові удари, бомбардування, насильство, вбивства, напади тощо. Повномасштабне вторгнення торкнулось кожного українця і принесло стрес для кожного з нас. На жаль, страх і тривога стали звичайною реальністю.

Проживання в умовах, у місцях охоплених війною та де індивід перебуває в стані хронічної небезпеки, знижує рівень емоційної та психічної стійкості кожного, особливо підлітків та юнаків, бо вони вже давно не малюки, що наразі не розуміють масштабів серйозності й трагізму подій, і не дорослі індивіди з повністю сформованими психічними структурами, спроможні протистояти високому психічному і емоційному напруженню.

Щербакова та ін. (2023) зазначають, що на цей час в Україні близько 75%

молоді мають психологічні травматичні переживання, спричинені війною. Відповідно, що більшість українських дітей зазнала впливу факторів, пов'язаних із воєнними діями. Їхні прояви охоплюють замкнутість, уникання соціальних контактів і зниження когнітивних функцій, зокрема пам'яті, розладами сну, нічними тривожними сновидіннями, наслідком чого стає соціально-психологічна дезадаптація та посилення психічних розладів.

У молодіжному спілкуванні зростає увага до тем втрати, страху, почуття провини за власну радість, досвіду вимушеної адаптації, а запити до психологічних онлайн служб демонструють, що війна стала фоном більшості труднощів і впливає на соціальні взаємини й індивідуальне переживання безпеки (Nakala et al., 2024).

Як наслідок, дім багатьох юнаків та підлітків відчув на собі вплив нових, і загрозливих реалій. Існування в атмосфері небезпеки, випробувань, втрат і розривів із дорогими людьми суттєво трансформував світогляд і життєві пріоритети молоді. Те, що здавалося недоторканим і постійним – сім'я, дім, освіта та відпочинок, врешті-решт або дезінтегрувалось, або перейшло в нову форму (Корнієнко, 2024).

Нині, психічне здоров'я молоді є одним з актуальніших питань у світі. Згідно з дослідженням Šambaras, et al. (2024) було встановлено, що дівчата сильніші, ніж хлопчики, стикатися з психологічними та емоційними труднощами. Крім того, підлітки, які живуть з одним з батьків, зазнавали більших емоційних і поведінкових труднощів, ніж підлітки, що живуть у сім'ях з двома батьками. Це дослідження показало, що самотність та почуття небезпеки у школі пов'язані з погіршенням психоемоційного здоров'я в учнів.

Нині, психічне здоров'я молоді є одним з актуальніших питань у світі. Згідно з дослідженням Šambaras, et al. (2024) було встановлено, дівчата демонструють вищу вразливість до психологічних та емоційних труднощів порівняно з хлопцями. Крім того, підлітки, які живуть з одним з батьків, зазнавали більших емоційних і поведінкових труднощів, ніж підлітки, що живуть у сім'ях з двома батьками. Це дослідження показало, що самотність та

почуття небезпеки у школі пов'язані з погіршенням психоемоційного здоров'я в учнів.

Збройні конфлікти часто впливають на психічне здоров'я та благополуччя дітей та підлітків. Потреби у сфері психічного здоров'я значно перевищують можливості послуг, доступних у місцях загального користування, особливо для цієї вікової групи. Надання та керівництво екстреними службами вимагає кращого розуміння ситуації та потреб дітей та всіх жертв збройних конфліктів (Lokuge *et al.* 2013).

Для ширшого аналізу даної теми, доречним також буде враховувати досвід інших країн, які відчували на собі що таке війна.

Дослідження, проведене Shoshani & Kor (2025), було проведене серед ізраїльської молоді, яка стала жертвою війни. Результати показали, що вплив політичного насильства та основні психологічні симптоми були пов'язані з вищим рівнем цифрової активності – використанням Інтернету, часом, проведеним у соціальних мережах, та загальним часом перед екраном. Дівчата повідомляли про частіше використання соціальних мереж та Інтернету, тоді як хлопці повідомляли про частіше використання відеоігор, ніж хлопці. Загалом, дані свідчать про те, що тривале недосипання пов'язане з більшим психологічним стресом, більшим використанням цифрових технологій як механізму подолання труднощів та підвищеною ризикованою поведінкою.

Як зазначають (Betancourt & Khan, 2008), зміна тактики та технологій ведення війни посилила ризики, пов'язані з дітьми. Як наслідок, сучасні «війни гноблення» часто руйнують саме те життя, яке підтримує здоровий розвиток дитини. Війни руйнують сім'ї та соціальні мережі, підривають системи соціальної підтримки і часто створюють глибокі етнічні та політичні розбіжності.

Результати наявних досліджень засвідчують потенціал взаємопідтримки та солідарності серед української молоді, що може стати основою програм розвитку емоційної стійкості, саморегуляції, усвідомлення власних емоцій, зміцнення соціальних зв'язків (Giordano *et al.*, 2024) та впровадження

інноваційних психосоціальних інтервенцій із використанням цифрових технологій й онлайн підтримки (Raknes & Chorna, 2024).

1.2. Роль сімейної, шкільної та інтернет-соціалізації у формуванні емоційної стійкості підлітків і юнаків

Емоційна стійкість підлітків та юнаків значною мірою залежить від соціального середовища, зокрема родини та навчального простору. Обидві системи умов забезпечують підтримку однолітків, рольові моделі та соціальний досвід, що допомагає їм регулювати емоції, зменшувати стрес та розвивати стійкість.

Українські науковці сучасності наголошують на тому, що соціалізація підлітків та юнаків має багаторівневий характер, який генерується за чинних соціокультурних умов до складу яких входять соціальні мережі, сім'я, школа та додаткових компонентів соціального впливу. Карлик, (2023) пояснює, що коли соціум переживає значні інформаційні трансформації, соціалізація молодого покоління зумовлює становлення ціннісних орієнтацій, здатності до ефективної соціальної взаємодії та здатності до адаптації в динамічному світі. На, et al., (2025) наголошує, позитивні та підтримуючі сімейні стосунки на ранніх стадіях сприяють соціалізації, конструктивному вирішенню проблем та регулюванню негативного емоційного стану в майбутніх романтичних стосунках у підлітковому віці. Нечипорук, (2024) акцентує, що у контексті воєнних дій соціалізація погіршується під впливом стресових чинників, що впливають на поведінкову активність молоді, можливості інтеграції в соціальні системи та емоційний фон. Beldiy, A. O. (2025) доводить, що актуальні глобальні трансформаційні процеси, які включають в себе: діджиталізацію, зміну соціальних правил, вимушені міграційні процеси значною мірою модифікують механізми соціалізації, диктуючи нові вимоги щодо соціальної адаптації підлітків. Особливу увагу приділено поглядам Власової (2005) яка зазначає що соціалізація, особливо у сфері освіти виступає ключовим процесом включення молоді людини в культурне та соціальне

середовище. Саме через організоване навчання й виховання індивід засвоює норми, цінності, моделі поведінки та соціальні ролі, необхідні для повноцінної участі в суспільному житті. Зі зростанням автономії до цього додаються самовиховання й самостійне опанування знань, що сприяють розвитку компетентностей та здатності діяти в соціокультурному контексті. Також, Максименко (2006) наголошує на внутрішніх механізмах становлення особистості й специфіці онтогенезу психіки, що є важливим для розуміння відмінностей між підлітковим та юнацьким віком. Титаренко (2013) акцентує на впливі кризових подій на поведінку та емоційні стратегії молоді, тоді як Панок (2010) розглядає соціалізацію як багаторівневий процес включення індивіда у систему соціальних відносин. Узагальнюючи ці підходи, соціалізацію можна визначити як багатокomпонентний процес включення людини в соціальне середовище через опанування норм, ролей, цінностей та поступове формування ідентичності.

Отже, вітчизняні науковці розглядають соціалізацію як поступовий процес соціального входження молодої людини, що залежить від соціального контексту та актуальних соціокультурних викликів.

У науковому дискурсі соціалізація постає як фундаментальний процес адаптації індивіда до соціального середовища. Bronfenbrenner (1979) зазначає сімейну соціалізацію як фундаментальний процес інтеріоризації дитиною соціальних норм, основних переконань і зразків поведінки, які дитина переймає у родинному середовищі, що формує фундамент емоційного та соціального розвитку. За Parsons (1951), сім'я виконує функцію первинної соціалізації, оскільки саме вона передає культурні очікування та ролі, необхідні для включення особистості в суспільство.

Родина відіграє одну з головних ролей, що мають вплив на становлення витривалості молоді, особливо юнаків та підлітків. Бойові дії спричиняють непрості обставини, спричиняючи економічні та соціальні негаразди, втрати, ізоляцію та переживання хронічної загрози. Саме сім'я стає опорним ресурсом, яке дає ресурс молодим людям справлятися зі стресом та утримувати

стабільний психічний стан. Адаптивність, як здатність людини пристосовуватися до складних обставин, яка розвивається під дією низкою чинників, де сімейний контекст стає ключовим чинником.

За результатами Михайлик та ін. (2025) тінейджери, які виявили кращі показники подолання труднощів, за статистикою отримують високий рівень емоційної підтримки. Отримані дані свідчать, що позитивна емоційна атмосфера в родині сприяє розвитку в молоді ефективних стратегій справляння зі стресом. Також, гармонійні та об'єднані стосунки в родині стимулює становлення позитивних стратегій подолання та покращує здатність підлітків протистояти стресовим впливам. Разом із тим, менш згуртовані родини, як правило, характеризуються слабшою взаємодією та обмеженим спілкуванням. Підвищена конфліктність у сім'ї, доведено, погіршує функціонування сімейних стосунків і знижує емоційне благополуччя.

Тому можна сказати, що сприятливе сімейне середовище, що характеризується низькою конфліктністю, високою емоційною підтримкою та згуртованістю, стає важливим чинником розвитку резильєнтності підлітків. Натомість дисфункційні моделі сімейної взаємодії здатні збільшувати ймовірність емоційної нестабільності.

Спроможність підлітків ефективно справлятися з кризовими ситуаціями обумовлена чинниками сімейного оточення, зокрема емоційною підтримкою, здоровим типом емоційної прив'язаності, екологічною комунікацією та адаптивним методом виховання. Однак, у воєнних умовах сім'ї вимушені протистояти надмірному психологічному напруженню, що послаблює їхній потенціал у наданні внутрішньосімейної допомоги. У той же час сім'ї з високим рівнем згуртованості виконують важливу захисну функцію, знижуючи ризик деструктивних впливів на підлітків (Михайлик та ін. 2025).

Тінейджерство становить один із провідних періодів онтогенезу особистості у процесі до дорослого життя та паралельно характеризується підвищеною вразливістю, зумовленою інтенсивними психофізіологічними трансформаціями організму підлітка та активізацією процесів його

соціалізації. Довготривалі емоційні напруження здатні спричиняти хронічний стрес у підлітків та юнаків, що виражається у частих емоційних коливаннях, депресивними реакціями та імпульсивною поведінкою, яка інколи набуває ризикованих форм.

Подолання стресу залежить від уміння адаптивно мислити й поводитися та зберігати власну суб'єктну позицію, і проблемно орієнтований та соціально підтримувальний копінг пов'язаний з нижчою тривожністю та кращою емоційною регуляцією, зменшуючи посттравматичний ризик (Henry & Compas, 2023).

Сімейний осередок виступає базовим середовищем соціалізації, яке формує поведінкові особливості підлітків. Їхній розвиток значною мірою визначається стилем сімейного життя, особливостями взаємин між батьками та дітьми, структурою влади й авторитету, а також рольовими й комунікативними взаємодіями, що можуть як посилювати, так і зменшувати рівень тривожності (Анопрієнко, 2012).

Важливо зазначити, що варіативність виховних стилів зумовлює різні наслідки для психічного здоров'я підлітків. Стиль виховної поведінки, формують рівень емоційної врівноваженості та самооцінки, навички самоконтролю та характерні моделі реакцій на зовнішні ситуації.

Як зазначає Liu (2024), авторитарний стиль виховання, що передбачає суворість, контроль у поєднанні з низьким рівнем емоційної підтримки, пов'язаний із зростанням емоційного занепокоєння та збільшенням тривожних проявів. Ліберальний, в свою чергу, надмірно поблажливий підхід, за якого бракує визначених правил і норм часто призводить до тенденцій діяти без обдумування та труднощів у контролі власної поведінки. Гіперопікувате ставлення батьків створює залежність і невпевненість, послаблюючи можливість підлітків протистояти стресу. Тому, найбільш оптимальним прийнято вважати демократичний стиль, що поєднує чіткі вимоги з емоційною підтримкою, створюючи умови для розвитку самостійності та емоційної врівноваженості.

У підлітковому та юнацькому віці самооцінка формується під впливом широкого спектра психологічних і соціальних чинників. Провідним середовищем становлення самооцінки підлітків і юнаків виступає сім'я, у межах якої стиль батьківсько-дитячої взаємодії, емоційний клімат та характер виховних впливів детермінують рівень особистісної впевненості й формування поведінкових конструктів. Особи, що спеціалізуються в емоційно стабільному та підтримувальному сімейному контексті, зазвичай демонструють більш інтегровану самооцінку та підвищену стресостійкість. Водночас розвиток самооцінки опосередковується ширшим соціальним середовищем, зокрема особливостями взаємин з однолітками, характеристиками шкільного середовища, навчальною успішністю та доступністю позасімейної емоційної підтримки. Сукупна дія цих чинників визначає рівень стійкості самооцінки й здатність підлітків та юнаків формувати цілісний позитивний образ «Я» (Краснянська, 2020).

Резильєнтність додатково спирається на індивідуальні психологічні ресурси, у тому числі емоційна компетентність, уявлень про життєві цілі та здатності керувати власними станами й діями, які зміцнюють відчуття власної ефективності та убезпечують від дезадаптації за умов затяжного стресу (Rudolph *et al.*, 2024).

Відсутність батька в сім'ї є серйозною проблемою в багатьох країнах світу, адже вона істотно впливає на соціальний, емоційний та академічний розвиток дітей і молоді. З початком повномасштабного вторгнення мільйони українських сімей опинилися без одного з батьків, через вимушену мобілізацію, міграцію, втрату домівки чи загибель близьких. Це значно посилило ризики емоційної вразливості, труднощів соціальної адаптації та погіршення навчальної мотивації серед підлітків і студентів.

Результати дослідження (Culpin, 2022) показали, що залученість батька в ранньому дитинстві, ще до формування повноцінної батьківської поведінки, була суттєво пов'язана з особливостями поведінки дитини та проявами депресивної симптоматики через 24 роки. Ці дані свідчать, що ранній

батьківський вплив має довготривалий і значущий ефект, який простежується в дорослому житті. Крім того, різниця в рівнях депресивних симптомів між групами, де батько був відсутній у дитинстві, та групами з наявністю батьків, виявилася прогностично значущою щодо подальших проявів депресивної симптоматики.

Дослідження Amato *et al.* (2024), що зростання частки неповних сімей, зумовлене, зокрема, високими показниками розлучуваності та поширенням позашлюбного батьківства, виступає істотним макросоціальним чинником, який ускладнює освітню траєкторію молоді та зумовлює появу низки супутніх ризиків. До таких наслідків відносять підвищену ймовірність формування девіантних патернів поведінки, зловживання психоактивними речовинами, порушення емоційного благополуччя, зниження рівня соціального забезпечення, а також підвищення ризиків економічної нестабільності й залежності від систем соціальної підтримки.

Помітний відсоток сімей виявляє обмежену ефективність у виконанні виховних функцій. Фінансові труднощі, підштовхують батьків до пошуку додаткових джерел доходу або працевлаштування, що передбачає зміну місця проживання. Це обмежує їхні часові ресурси для взаємодії з дітьми, зменшує можливості спільного дозвілля та відпочинку, а у випадках трудової міграції одного чи обох батьків нерідко призводить до послаблення або й порушення внутрішньосімейних зв'язків (Яблонська, 2010).

Роль сімейної підтримки як чинника психоемоційної рівноваги відповідає даним про буферний ефект прийняття та залученості батьків щодо тривожності, стресу й шкільної дезадаптації (Halidu & Kotera, 2024).

Борисенко і Гаврищак (2017) зазначають, що Інтернет-соціалізація розглядається як функціонування та інтеграція суб'єкт процесу до соціального та культурного контексту вузького сегмента мережевої спільноти, шляхом усвідомлення соціальних норм, культурно-нормативних стандартів певної цифрової спільноти, а також формування компетентностей у сфері цифрової комунікації, соціальної навігації та електронної грамотності.

Інтернет-соціалізація виступає важливим чинником соціального навчання, формуючи для молоді специфічне освітнє середовище. Саме в цьому середовищі можуть розвиватися навички критичного мислення, яке визнане одним із ключових компетентностей XXI століття, необхідних для успішної адаптації та ефективної участі в сучасному суспільстві (Wan et al., 2019)

Ще за часів пандемії COVID-19 заклади освіти були поставленим у необхідність перейти на онлайн формат навчання, а надалі - з активізацією воєнних дій на території України.

Запровадження даного формату освітньої діяльності призвело до істотної модифікації навчального процесу, який став здійснюватися через онлайн-платформи, відеоматеріали, електронні ресурси та інтерактивні засоби навчання. Така форма організації навчальної діяльності висунула до учнів підвищені вимоги щодо розвитку саморегуляції, автономності, ефективного тайм-менеджменту та здатності підтримувати тривалу когнітивну концентрацію, що висунуло серйозні психоемоційні випробування.

Як наголошує (Karakai & Hatsko, 2025) формат дистанційного навчання створює три проблеми, яких немає в традиційному очному навчанні:

1) Цифрова диспропорція. Хоча в закладах освіти всі мають рівний доступ до технологій (підручників, комп'ютерів та Інтернету), ситуація вдома інша. Доступ до сучасних пристроїв, стабільне підключення до Інтернету та навіть тихе і затишне місце для навчання залежить від можливості кожної особи.

2) Ризики розвитку. Особи, що забезпечують виховну та освітню підтримку стурбовані тим, що учні можуть краще навчатися дистанційно, ніж у класі.

3) Ризик соціальної ізоляції. Молодь, яка навчається дистанційно, має менше можливостей розвивати навички комунікації та співпраці, які часто розвиваються через особистий контакт у школі.

Формат віддаленого навчання, як і будь-яка інша форма освіти,

характеризується власними плюсами та мінусами. Його можна трактувати як новітню модель навчання, у межах якої учні виконують основну частину навчальної роботи вдома, а спілкування студентів з викладачами здійснюється за допомогою відеоконференцій, освітніх платформ та інших цифрових каналів зв'язку (Резниченко та ін., 2021).

Додатково, після початку повномасштабної війни Україна частково адаптувала шкільну програму під вимоги Національного Мультипредметного Тесту (НМТ) (Ministry of Education and Science of Ukraine, 2023). Це призвело до зміни та прискорення затвердження освітніх програм, що у свою чергу впливає на психологічний стан підлітків, надаючи підвищене навантаження, страх НМТ, невизначеність, зміни в підготовці, нестабільність навчального процесу.

З іншого боку перехід, істотно трансформував умови отримання знань учнів та студентів, висунувши до них нові вимоги щодо умінь пристосування та високого рівня саморегуляційних процесів. Незважаючи на низку ускладнень, дистанційне навчання стало ефективним механізмом підтримання освітнього процесу в умовах воєнного стану та виконало роль ключового інструменту адаптації, даючи змогу навчальним закладам продовжувати роботу навіть у зонах підвищеного ризику (Yadrova, 2021).

На основі даних Wang and Liu (2024), було доведено, що ефективність адаптаційних процесів визначається сукупністю індивідуально-психологічних особливостей підлітка, характеристик освітнього простору й наявних родинних ресурсів. Застосування онлайн-навчання дозволяє точніше ідентифікувати чинники, що мають визначальний вплив на адаптаційні процеси, та прогнозувати рівень адаптивності учнів у різних форматах дистанційної освіти.

Вчителі є важливими фігурами в житті підлітків та молодих людей, суттєво впливаючи на їхнє психічне, академічне та міжособистісне благополуччя. Вони слугують наставниками, взірцями для наслідування та джерелами підтримки, формуючи шляхи розвитку особистості.

Підтвердженням цього є дослідження Boruah *et al.* (2024), яке виявило значущу взаємозв'язок між сприйняттям підлітками залученості та підтримувальної поведінки вчителів і рівнем їхніх поведінкових та емоційних труднощів. Автори підкреслюють вирішальну роль учительської участі у формуванні психологічного благополуччя підлітків: ті з них, хто відчував вищий рівень уваги, підтримки та включеності з боку вчителів, значно рідше стикалися з емоційними проблемами та порушеннями поведінки.

Сім'я, заклади освіти і соціальна група становлять зовнішні джерела безпекової регуляції, а навчальні тренінги емоційна обізнаність, саморефлексії та соціальних компетентностей, посилюють резильєнтність і зменшують рівень тривожності завдяки вдосконаленню навичок аналізувати власний досвід і бачити труднощі не як загрозу, а як можливість розвитку (Llistosella *et al.*, 2023).

1.3 Стресостійкість, тривожність та емоційна саморегуляція як психологічні фактори психоемоційного стану підлітків та юнаків в умовах війни

Воєнні події на території нашої держави спричинили для значної частини населення поступове нашарування подій, що мають виражений стресовий і травматичний характер. До таких факторів належать повітряні-ракетні обстріли, терористичні акти, примусове роз'єднання та порушення близьких емоційних зв'язків, примусове переміщення і разом з тим постійна тривога за життя й безпеку членів родини та друзів, незалежно від того, пов'язане занепокоєння зі зникненням близьких осіб чи з їхньою участю у збройному протистоянні. Також, спостерігається дестабілізація формальної та неформальної освітньої діяльності, розрив соціальних зв'язків, розбалансування локальних спільнот і глибока трансформація звичного способу життя, що збільшує психологічний тиск на суспільство.

Як зазначають Scharf *et al.* (2025), життя в умовах збройних конфліктів або тривалий вплив воєнних дій може призводити до формування стану

перманентної травматизації (Continuous Traumatic Stress, CTS), що характеризується безперервною дією стресорів і загроз без можливості психологічної паузи. Тривала присутність травмувальних чинників перешкоджає відновленню суб'єктивного відчуття безпеки та унеможливорює емоційну регенерацію, посилює інтенсивність стресових реакцій, перевантажує механізми подолання та порушує психологічне функціонування індивіда.

Емпіричне дослідження Goto *et al.* (2024) засвідчило, що серед вибірки із 8096 українських підлітків, які зазнали впливу воєнних подій, були зафіксовані високі показники депресії (32%), тривожності (17,9%), травматичних переживань (35%) та розладів харчової поведінки (29,5%).

Актуальні наукові дані засвідчують, що воєнні події формують один із найбільш інтенсивних стресогенних контекстів для індивіда, що істотно порушує функціонування психоемоційний стан дітей, підлітків та молоді. Зокрема, міжнародні огляди демонструють, що вимушене переселення, постійна загроза та руйнування звичного середовища призводять до різкого зростання рівня тривожності, депресивних проявів і ризику розвитку ПТСР серед молоді (Bürgin *et al.*, 2022).

Підлітки, які проживають у регіонах, охоплених затяжним воєнним конфліктом, виявляють високий рівень емоційної реакції, недостатньою адаптивністю та ускладненими механізмами контролю поведінки (Scharf, 2025), а багатометодні дослідження свідчать про те, що у більш ніж половини молоді спостерігаються клінічно значущі рівні тривожності та посттравматичних переживань (Naham *et al.*, 2025).

Ефект війни має пролонговану дію, мають прояв у стійких поведінкових та емоційних особливостях, а також у специфічних. Досвід дитячої травматизації пов'язаний із зростанням ризику розвитку психічних порушень у дорослому віці (Ajduković *et al.*, 2025). Поряд із психологічними наслідками, воєнний стрес зумовлює також численні психосоматичні прояви, що особливо часто реєструються серед дітей і підлітків, підкреслюючи багатовимірність та

комплексний характер впливу воєнної травматизації. (Маркова та ін., 2025). Аналіз даних досліджень свідчить, що молодіжна популяція відрізняється підвищеною вразливістю до зовнішніх стресорів, а вплив війни детермінує комплексні зміни в емоційній, когнітивній та фізіологічній сферах їхнього розвитку.

Chand & Marwaha (2023) трактують тривожність як «future-oriented mood state», тобто афективний стан, орієнтований на майбутні події та пов'язаний із когнітивними, емоційними, фізіологічними та поведінковими реакціями, що виникають у відповідь на прогнозовану загрозу чи можливу небезпеку. Сучасними дослідженнями, доведено, що війна погіршує психічне здоров'я підлітків, підвищує тривожність, страх, депресивні симптоми та знижує емоційну стійкість (Kloshko, 2024), а також посилює тривожність, соціальний стрес і дисоціативні переживання навіть за непрямого впливу через медіапростір (Maftai et al., 2022)

Більша частина тінейджерів демонструють збільшену афективна наругу та академічну тривожність, разом із тим фіксується вкрай високий рівень тривоги, викликані обставинами, тоді як показники особистісної тривожності у більшості опитаних залишаються в межах помірних значень. Доведено, що воєнні дії виступають потужним психологічним впливом і стає одним із найінтенсивніших джерел стресу. Це призводить до емоційної нестабільності підлітків і потребує подальшого наукового вивчення та розробки програм психологічної підтримки (Міненко, 2024).

Відповідно до результатів опитування Trade Union of Education and Science Workers of Ukraine (2023), у вибірці української молоді більше ніж 70 % засвідчили підвищену тривожність за останній тиждень, ще 21 % — більше ніж 1 раз на день. Усього 18 % респондентів задекларували суб'єктивно сприятливий психологічний стан і відсутність переживань психоемоційного тиску.

За даними Bie et al. (2024), зростання поширеності проблем психічного здоров'я протягом останніх 30 років відображає зростаючий тягар проблем

психічного здоров'я в усьому світі. Соціально-економічні фактори, особливо в регіонах із середнім рівнем доходу, та вплив пандемії COVID-19 загострили цю ситуацію. Для посилення довгострокового впливу на молодь у всьому світі необхідні ефективні та цілеспрямовані втручання, спрямовані на ранню профілактику та управління психічним здоров'ям на рівні громади.

У психодинамічній перспективі тривожність постає як результат зіткнення базової потреби в безпеці з потребою в самостійності, що стає виразнішим через втрату надійних об'єктів афективної прив'язаності, а глибинні неусвідомлені переживання страху, провини або біль утрати можуть ускладнювати емоційний стан, викликаючи регресивні реакції, тілесні прояви тривоги та внутрішні психоемоційні напруги, тоді як їх опрацювання сприяє відновленню контролю та інтеграції травми в розвиток. За умов війни посилюється взаємодія когнітивних спотворень, нейробіологічних стресових реакцій і глибинних внутрішніх конфліктів, що може призводити до порушення психологічної рівноваги та розщеплення ідентичності (Conversano, 2021).

За воєнного стану тривожні прояви підлітків і юнаків функціонує як багаторівнева та поліструктурна система, що вибудовується як організація, що інтегрує процеси когнітивного опрацювання, нейропсихологічної регуляції та соціально-емоційної взаємодії. У межах когнітивно-біхевіоральної парадигми встановлено, що психотравматичні чинники детермінують актуалізацію когнітивних викривлень і неадаптивних установок, що підтримують патологічні емоційні реакції (Hlynsson *et al.*, 2024).

Практично підтверджені результати Шумейко, (2023) засвідчують, що молодь виявила специфічні психічні та соматичні ознаки підліткової тривожності: зростаюча нервозність, нестабільність емоцій, переживання провини, труднощі з фокусуванням, відчуття тривоги, проблеми зі сном, прискорений пульс і напруженість м'язів.

У своєму дослідженні Pat-Horenczyk *et al.*, 2014 представили результати дослідження міжнародної групи експертів, яка систематизувала підходи до

надання психологічної підтримки дітям, що зазнали впливу війни та насильства. Дослідники наголошують, що психотравматичні переживання в дитячому віці часто зумовлюють розвиток посттравматичних стресових розладів, підвищеної тривожності, депресивних симптомів, агресивних реакцій, а також викликають труднощі у навчальній діяльності та соціальній адаптації. Висновки дослідників підкреслюють, що допомога дітям, які пережили травматичні події, має бути комплексною й охоплювати індивідуальні, сімейні, групові та шкільні форми психотерапевтичної підтримки, при цьому школа виступає ключовим і найбільш доступним середовищем для реалізації профілактичних та відновлювальних заходів. Дослідження також акцентує на важливості партнерства між міжнародними фахівцями та місцевими громадами, що забезпечує культурну адаптацію програм, і пропонує модель їхнього впровадження, яка включає підготовку кадрів, поступове залучення місцевих спеціалістів, оцінювання ефективності та збереження проєктів у довгостроковій перспективі.

Як зазначає Schuurmans *et al.* (2021) на рівні нейробіологічних механізмів постійна загроза утримує систему стресової реактивності, утримуючи в стані підвищеної активації гіпоталамо-гіпофізарно-наднирникову вісь (HPA-axis) та автономну нервову систему як ключові регулятори адаптації. Інтенсивний стресовий фактор призводить до хронічного підвищення рівня кортизолу та функціональних змін у структурах лімбічної системи, зокрема гіпокампі та мигдалеподібному тілі, які забезпечують формування страхових реакцій і регуляцію емоцій. У посттравматичний період у старших підлітків фіксується підвищена активність симпатичної та знижена активність парасимпатичної нервової системи у стані спокою, у поєднанні з підвищеним базальним рівнем кортизолу та ослабленою гормональною відповіддю на гострий стрес, що відображає характерний нейроендокринний профіль хронічної травматизації.

Специфіка стресових реакцій у юнацькому віці детермінована незрілістю нейробіологічних систем емоційної регуляції та високою

ендокринною варіабельністю, властивою періоду статевого дозрівання, а симпатичний рівень регуляції впливає на тип адаптивних реакцій. Рівень змінності параметра серцевого ритму супроводжується помірною кортизоловою відповіддю, у свою чергу зниження варіабельності пов'язане з посиленою кортизоловою відповіддю та гіперактивацією симпатичної нервової системи, що формує нейробіологічний профіль гіперзбудженості та підвищує ймовірність когнітивної дезорганізації й імпульсивної поведінки у стресогенних умовах (Glier *et al.*, 2022).

Основні результати якісного аналізу Giordano *et al.* (2024) свідчать, що в осіб підліткового віку, які проживають в Україні, які брали участь у тренінгу з розвитку психологічної стійкості, сформувався комплекс захисних механізмів. Дослідники встановили ключові процеси, які лежать в основі пристосування, які складаються з п'яти пунктів, що забезпечують адаптацію: оптимістичні когнітивні установки, відчуття особистісної агентності, сформовані навички емоційної усвідомленості й саморегуляції, наявність значущих міжособистісних зв'язків та соціальна підтримка з боку ширшої громади. Зазначені фактори зменшують вплив стресових подій і формують підґрунтя для підтримання психологічної рівноваги. Отримані результати засвідчують потребу у впровадженні адаптивних, персоналізованих психологічних втручань, які беруть до уваги культурний контекст, реалії війни та індивідуальні життєві обставини молодих людей.

Важливо також розглядати кореляційний зв'язок між рівнем стійкості до стресу, особистісними особливостями самооцінювання, обсягом отриманої соціальної підтримки та сформованістю емоційної саморегуляції у період тінейджерства. Юнацька здатність до подолання стресу обумовлюється як інтегрована система когнітивних, афективних і поведінкових регуляторів, які сприяють ефективному подоланню стресу та підтриманню адаптивного функціонування в умовах життєвих труднощів. Підлітки відповідно, з високим рівнем резильєнтності характеризуються розвиненішим емоційним контролем, більш врівноваженою емоційною реактивністю та нижчою

схильністю до дезадаптивних поведінкових відповідей. Підкреслюється, що взаємодія внутрішніх ресурсів, таких як сформована самооцінка, та зовнішніх ресурсів у вигляді соціальної підтримки, підсилює позитивний вплив резильєнтності на емоційну регуляцію і сприяє формуванню більш ефективних моделей поведінки й емоційного реагування в підлітковому віці (Surzykiewicz *et al.* 2022)

За визначенням Loevaas *et al.* (2018) емоційна регуляція — це сукупність процесів, завдяки яким людина відстежує, оцінює та коригує силу й тривалість своїх емоцій, щоб відповідно реагувати на ситуацію. Інакше кажучи, здатність керувати тим, які емоції з'являються, коли вони виникають, наскільки вони інтенсивні та яким чином їх доцільно виражати чи стримувати залежно від обставин і власних цілей.

Наукові дані свідчать, що емоційна регуляція — це окремий психічний механізм, не тотожне звичайній емоційній реакції, і його збій може відігравати вирішальну роль у формуванні розлади тривожного та емоційного спектра. Управління емоційними станами є ключовим механізмом, що з'єднує когнітивні, поведінкові та фізіологічні аспекти тривоги. Також, вкрай необхідно зазначити, що труднощі з управлінням емоційними реакціями посилюють симптоми тривожності та обтяжують перебіг терапії (Cisler *et al.*, 2018).

Дані про емоційну регуляцію узгоджуються з висновками метааналізів, де когнітивна переоцінка та прийняття емоцій виступають захисними механізмами, тоді як зациклення на негативних думках й придушення емоцій підвищують ризик тривожних і депресивних проявів (Martínez-Líbano *et al.*, 2025), а дослідження підлітків, які пережили збройні конфлікти, демонструють зв'язок дефіцитів емоційної компетентності зі зростанням тривожності та стресу (León Rodríguez & Moncaleano, 2024).

Самелюк і Шашко, (2019) виокремлює три компоненти емоційного процесу:

- 1) Компонент емоційного збудження. Він відповідає за фізіологічне та нервово

збудження під впливом подій. Пов'язаний з активацією нервових центрів та змінами у тілі.

2) Компонент оцінки подій, який забезпечує оцінювання ситуації, подій, їхнього значення для потреб людини. Дозволяє визначити, чи є ситуація корисною, загрозливою, небажаною тощо.

3) Якісний компонент, що відображає суб'єктивні якості емоції: радість, страх, гнів, смуток тощо. Те, як саме «відчувається» емоція.

Встановлено, що на емоційну стійкість впливають такі чинники: особистісні характеристики, зокрема саморегуляція, самооцінка та мотивація; сімейні умови, такі як якість взаємин, підтримка та стиль виховання; а також шкільне й соціальне середовище, що охоплює підтримку з боку однолітків і вчителів та рівень соціальних ризиків. Результати дослідження Mesman *et al.* (2017) свідчать, що резильєнтність не є сталою особистісною характеристикою, а може змінюватися впродовж часу. Це підтверджують лонгітюдні дані, зокрема щодо відновлення після природних катастроф. Автори підкреслюють важливість врахування рівня резильєнтності у клінічній практиці, адже вона є одним із ключових чинників підтримання психічного здоров'я молоді.

Отримані результати свідчать, що на емоційну стійкість впливають такі чинники: особистісні характеристики, зокрема саморегуляція, самооцінка та мотивація; сімейні умови, такі як якість взаємин, підтримка та стиль виховання; а також шкільне й соціальне середовище, що охоплює підтримку з боку однолітків і вчителів та рівень соціальних ризиків.

Результати дослідження Mesman *et al.* (2017) свідчать, що резильєнтність не є сталою особистісною характеристикою, а може змінюватися впродовж часу. Це підтверджують лонгітюдні дані, зокрема щодо відновлення після природних катастроф. Автори підкреслюють важливість врахування рівня резильєнтності у клінічній практиці, адже вона є одним із ключових чинників підтримання психічного здоров'я молоді.

Yu *et al.* (2025) емпірично дослідили, як здатність до відновлення після стресу у період підлітковості детермінує стабільність емоційної регуляції в умовах хронічних повсякденних стресорів. Автори дійшли висновку, що респонденти підліткового віку з високою резильєнтністю демонструють вищу представленість позитивних емоцій, знижені частоту та інтенсивність негативних переживань і більш стабільну емоційну рівновагу впродовж дня. Можна зробити висновок, що резильєнтність підлітків суттєво визначає їх щоденну здатність справлятися зі стресом, підтримувати емоційну стабільність і знижувати ризик формування негативних психоемоційних станів.

Mestre *et al.* (2017) зосередили свою наукову працю на тому, як рівень резильєнтності підлітків значною мірою визначається їхньою здатністю до систем емоційного контролю та ефективного застосування когнітивних стратегій. Було виявлено, що період тінейджерства асоціюється з численними ризиками та стресогенними детермінантами, тому потенціал до конструктивного подолання складних життєвих ситуацій залежить від здатності контролювати свої емоції. Також, дослідники прийшли до висновку, такі навички як переоцінка ситуації у позитивному ключі та більш сформованими механізмами емоційної саморегуляції допомагають ефективніше справлятися зі стресовими впливами та рідше виявляють дезадаптивні поведінкові реакції.

Емоційно-стресові реакції утворюють циклічний механізм взаємного посилення, бо у афективно збудливих підлітків стрес активує запальні механізми зі зростанням кортизолу та прозапальних цитокінів, підтримуючи цикл психофізіологічної дезадаптації і ризик афективних порушень (Bendezú *et al.*, 2022).

Профілактичні методи для оптимізації здатності молодого покоління самостійно керувати своїми емоціями варто здійснювати різноспрямовані психологічні впливи, які допомагають підвищити усвідомленість власних почуттів, сформувані вміння керувати емоційними станами та зміцнити

стійкість до стресових впливів. Дієвими вважаються вправи, що допомагають розпізнавати власні емоції, дихальні методики для зниження напруги, рольові ігри, спрямовані на формування конструктивних поведінкових стратегій, а також тренінги, які навчають підлітків керувати імпульсивними реакціями (Дроздюк, 2018).

У нових реалій інтенсивного збройного конфлікту, інформаційний простір формується як ключовий фактор впливу на індивідуальну та колективну свідомість молодих людей. Сучасне покоління, соціалізація якого відбувається за обставин інтенсивної медіакомунікації, демонструє виразну сенситивність до надмірних інформаційних потоків і значною мірою покладається на медіаконтент як на основне джерело когнітивної та соціальної навігації в сучасному світі. Цифрові технології використовуються не виключно у цілях отримання знань чи спілкування і з метою постійного моніторингу новинних потоків у соціальних мережах де переважає тривожний або травматичний зміст.

У межах дослідження Порпуліт (2025), спостерігається статистично підтверджений взаємозв'язок між індивідуальним рівнем тривожності підлітків і специфікою їхньої інформаційної поведінки в цифровому просторі. Активізація споживання новинних матеріалів через цифрові платформи, щоденне споживання контенту, що стосуються загрозливих чинників, а також тривала присутність у потоці інформації про війну виявляють статистично значущий зв'язок із підвищеною тривожністю. За умов кризи взаємодія з медіа-матеріалом трансформується у фактор цифрової вразливості, що обумовлює необхідність осмислювати медіаграмотність не тільки як когнітивну компетенцію, а й як важливий ресурс психоемоційного захисту.

Серед провідних чинників, які сьогодні суттєво впливають на повсякденність підлітків і юнаків, особливе місце займає інтернет-простір. Мета-аналітичні дані свідчать про те, що значна частина досліджень проаналізованих Kerr *et al.* (2025) демонструють позитивну асоціацію між

активністю в соцмережах і тривожністю серед підлітків. Проблемне або надмірне користування є найбільш поширеним ризикогенним чинником.

Додатково у статті Shannon *et al.* (2022) встановлено, що присутній асоціація між надмірним користуванням соцмережами та показниками тривожності, депресії й стресу серед підлітків та молодих дорослих. Дослідники здійснили ґрунтовне вивчення поведінкові патерни користувачів соціальних мереж і показали, що надмірне або компульсивне використання платформ, суттєво пов'язане з підвищенням психологічного дезадаптивного стресу. Результати демонструють, що молодь із проблемним користуванням соцмереж має вищі рівні тривожних та депресивних симптомів, а також загального стресу. Автори підкреслюють, що соціальні мережі можуть посилювати вразливість до психоемоційних труднощів через соціальне порівняння, кібербулінг, інформаційне перевантаження та порушення сну.

Сімейне середовище, особливо в сучасних умовах, виступає ключовим чинником формування суб'єктивного благополуччя, оскільки забезпечує становлення фундаментальних компонентів емоційного, соціального та психологічного розвитку індивіда. Ключовий інститут первинної соціалізації стає осередком емоційної підтримки, яка знижує рівень стресу, зменшує ризик розвитку депресивних проявів та психосоматичних порушень, а також сприяє формуванню відчуття власної цінності, безпеки та життєвих перспектив. Дослідження підтверджують, що позитивний сімейний клімат, помірно збалансовує рівень тривожності, підвищує рівень стресостійкості та корелює з високим рівнем суб'єктивного благополуччя та адекватного та збалансованого функціонування психічних процесів і механізмів (Repetti, Taylor, & Seeman, 2002; McFarlane *et al.*, 1995; Fingerman *et al.*, 2017).

1.4 Концептуальна модель дослідження

У запропонованій концептуальній моделі (рис. 1.4.1) підкреслюється, що війна виступає тривалим та інтенсивним зовнішнім чинником, який суттєво змінює психоемоційний стан молоді та опосередковано впливає на

їхній процес соціалізації. Постійне перебування в умовах воєнної реальності посилює відчуття невизначеності, спричиняє зростання емоційного напруження та ускладнює здатність особистості відновлювати власні психологічні ресурси.

У моделі зазначається, що основними показниками впливу воєнних умов є рівень стресу та вираженість тривожних реакцій, які можна виміряти за допомогою перевірених психодіагностичних методик. Ці показники пов'язані з тим, як підлітки оцінюють свій емоційний стан, адже тривалий стрес знижує їхню здатність правильно розуміти, осмислювати та поєднувати власні емоційні переживання.

Погіршення емоційної саморегуляції та формування стійких станів напруження можуть слугувати предикторами ускладнень у налагодженні міжособистісних контактів. У цьому контексті порушення емоційної рівноваги зменшує соціальну відкритість, підвищує вразливість до конфліктів та призводить до зниження ефективності комунікативної взаємодії.

Умови соціалізації, що охоплюють сімейний, освітній та ширший соціальний контекст, у моделі розглядаються як системний модератор зазначених процесів. Вони можуть виконувати як компенсаторну, так і ризикогенну функцію: сприяти стабілізації емоційного стану підлітка/юнака, підтримувати його адаптивні стратегії реагування або, навпаки, поглиблювати негативні наслідки впливу воєнного середовища.

Таким чином, модель репрезентує багаторівневу систему взаємозв'язків, у якій війна чинить опосередкований вплив на соціалізацію підлітків через стресові та тривожні стани, а також через їхнє суб'єктивне оцінювання власного емоційного функціонування, тоді як соціалізаційні умови визначають інтенсивність і напрям цього впливу.

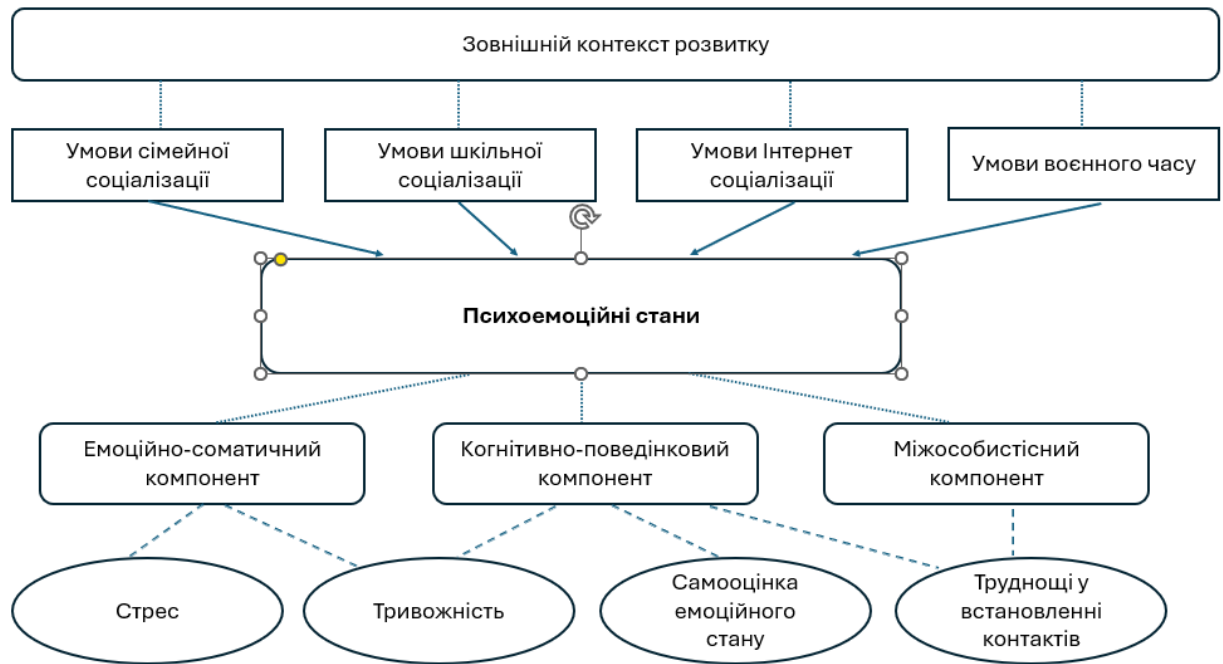


Рис. 1.4.1 Концептуальна модель дослідження

Висновки до розділу 1

В першому розділі було розглянуто специфіку та особливості психоемоційних станів підлітків та юнаків, як комплексного інтегративного утворення, яке охоплює емоції, мисленнєві процеси, способи інтерпретації подій та загальний рівень внутрішньої психологічної збалансованості. Сучасні українські науковці наголошують, що на сьогодні існує помітний взаємозв'язок погіршення психоемоційного стану молоді з переживанням травматичних епізодів, що формують вплив на їхній психологічний стан, що акцентує потребу в розширенні психологічної підтримки молоді в умовах воєнного часу. Воронова та ін. (2025); Tokarchuk & Koval (2024); Beketova et al. (2025).

Змістовні дослідження, у яких було окреслено поняття “психоемоційних станів”, представлені працями Diener et al. (1999), Lazarus (1991) та Rogers (1961). Перші, тлумачать психоемоційні стани як комплексне утворення, що охоплює як емоційні переживання індивіда, так і його когнітивні інтерпретації життєвих ситуацій. Lazarus (1991) підкреслює, що це те, як людина сприймає та оцінює важливість власної ситуації та благополуччя та визначає

нерозривний зв'язок між емоційними реакціями і когнітивними процесами. Rogers (1961) наголошує, що «Я-концепція» постає центральною структурою, відносно якої відтворюються психоемоційні стани та формується емоційна і психологічна стабільність індивіда.

У підлітковому та юнацькому віці розвиток психоемоційних станів визначається поєднанням гендерних та біологічних чинників, що формують специфічні особливості становлення особистості. Наукові спостереження свідчать, що дівчата, як правило, раніше входять у період статевого дозрівання, що може зумовлювати підвищену емоційну чутливість і більшу спрямованість на соціальні взаємини. Натомість хлопці у цей час нерідко проявляють більш імпульсивні та зовні виражені поведінкові реакції (Leadbeater & Thompson, 2011). Біологічні процеси також суттєво впливають на динаміку розвитку: через інтенсивні гормональні зміни та ще незавершене формування префронтальної кори підлітки стикаються з коливаннями самоконтролю, імпульсивністю та підвищеним інтересом до ризикованих дій (Casey et al., 2008). У період від 10 до 18 років мозок людини проходить інтенсивний етап розвитку: його структура постійно змінюється, збільшується здатність нервової системи до перебудови та навчання. Через особливості розвитку підлітки та юнаки гостро реагують на думку ровесників, що робить їх більш вразливими до тривожних і пригнічених станів та може спричиняти поведінкові труднощі. (Orben et al., 2020).

У наукових джерелах простежується різне трактування поняття «соціалізація». Mead (1934) розглядав її як поступове формування «Я» через взаємодію з оточенням. Berger & Luckmann (1966) описували соціалізацію як процес входження особистості в соціум шляхом опанування норм і очікувань, що дозволяють повноцінно брати участь у суспільному житті. Bandura (1977) підкреслював роль спостереження, наслідування та відтворення поведінкових моделей у формуванні соціальних навичок. Erikson (1950) трактував соціалізацію як психосоціальний процес, пов'язаний із засвоєнням соціальних ролей на різних вікових етапах.

Поняття сімейної соціалізації знаходить також різні визначення у наукових джерелах. Bronfenbrenner (1979) трактує її як фундаментальний процес інтеріоризації дитиною соціальних норм, основних переконань і зразків поведінки, які дитина переймає у родинному середовищі, що формує фундамент емоційного та соціального розвитку. За Parsons (1951), сім'я виконує функцію первинної соціалізації, оскільки саме вона передає культурні очікування та ролі, необхідні для включення особистості в суспільство. Сім'я є основним осередком соціалізації, у межах якого формуються ключові поведінкові риси дітей. Характер їхнього розвитку багато в чому залежить від стилю сімейних стосунків, розподілу ролей та взаємодії між батьками й дітьми, що може як підвищувати, так і знижувати рівень тривожності (Анопрієнко, 2012).

Шкільна соціалізація сприяє опануванню учнями певних суспільних правил, переконань та поведінкових зразків в освітньому просторі школи, навичками соціальної взаємодії з однолітками та людьми старшими за віком. Wang & Liu (2024) показали, що адаптація підлітків формується під впливом їхніх індивідуальних психологічних рис, умов навчального середовища та сімейної підтримки. Онлайн-формат який є домінуючим у навчальному процесі зараз дає можливість точніше визначати чинники, які впливають на здатність учнів пристосовуватися до різних типів дистанційної освіти.

Сім'я, заклади освіти і соціальна група становлять зовнішні джерела безпекової регуляції, а навчальні тренінги емоційна обізнаність, саморефлексія та соціальні компетентності, посилюють резильєнтність і зменшують рівень тривожності завдяки вдосконаленню навичок аналізувати власний досвід і бачити труднощі не як загрозу, а як можливість розвитку (Llistosella et al., 2023).

Психологічні чинники, такі як стресостійкість, тривожність та емоційна регуляція, відіграють ключову роль у формуванні адаптивної поведінки підлітків та визначають їхню здатність ефективно справлятися з життєвими викликами.

У психодинамічному розумінні тривожність виникає через внутрішній конфлікт між потребою в безпеці та прагненням до автономії. Втрата важливих об'єктів прив'язаності підсилює несвідомі переживання страху й провини, що проявляються у регресивних реакціях та тілесних симптомах тривоги. За умов війни поєднання когнітивних спотворень, стресових реакцій і внутрішніх суперечностей може порушувати психологічну рівновагу та ускладнювати збереження цілісної ідентичності (Conversano, 2021). Schuurmans et al. (2021) зазначають, що тривала нестабільність підтримує надмірну активацію стресової системи та руйнує автономну нервову систему. Хронічний стрес підвищує рівень кортизолу й змінює роботу лімбічних структур, відповідальних за емоції та страх.

Аналіз літератури демонструє різні підходи до розуміння емоційної регуляції та факторів, що її визначають. Lovaas et al. (2018) визначають емоційну регуляцію як процеси, що допомагають людині усвідомлювати власні емоції, оцінювати їх значущість та регулювати інтенсивність і тривалість переживань відповідно до обставин. Порушення цього механізму, згідно з науковими даними, може сприяти виникненню тривожних та емоційних розладів. Доведено, що труднощі в управлінні емоційними реакціями посилюють прояви тривожності та ускладнюють перебіг терапевтичних втручань (Cisler et al., 2018).

Одним із найвпливовіших факторів, що формують сучасний досвід підлітків і юнаків, є цифрове середовище та щоденна взаємодія з інтернетом. Узагальнення результатів мета-аналізу Kerr et al. (2025) показує, що значна частина досліджень фіксує прямий зв'язок між активністю у соціальних мережах і підвищеним рівнем тривожності в молодіжній вибірці. Найбільшу небезпеку становить саме надмірне або неконтрольоване користування онлайн-платформами, яке розглядається як суттєвий чинник ризику для емоційного благополуччя. Отже, вплив цифрового середовища здатний істотно змінювати психоемоційний стан молоді.

РОЗДІЛ 2. ОРГАНІЗАЦІЯ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

2.1. Етапи емпіричного дослідження

Організація емпіричного дослідження динаміки психоемоційних станів підлітків і юнаків в умовах війни передбачала поетапну реалізацію цілісної системи дослідницьких дій, спрямованих на виявлення закономірностей, і динаміки емоційних проявів у цих вікових групах. Кожен етап дослідження мав свою логіку, зміст та методологічне наповнення, що забезпечувало послідовність переходу від теоретичного аналізу до практичної реалізації отриманих результатів (див. табл. 2.1.1).

Таблиця 2.1.1 Опис етапів дослідження

№	Назви етапів	Стислий опис етапів
I	Підготовчий етап	передбачав теоретико-методологічне обґрунтування дослідження, аналіз сучасних наукових джерел з проблематики психоемоційних станів особистості в умовах війни та визначення гіпотез, мети, завдань і методичного інструментарію
II	Діагностичний етап	включав розробку та проведення онлайн-опитування серед підлітків і юнаків за допомогою платформи Google Forms із використанням валідних психодіагностичних методик, спрямованих на вимірювання рівня тривожності, стресу, самооцінки емоційного стану, соціалізації та комунікативних труднощів

III	Аналітичний етап	полягав у проведенні математико-статистичної обробки отриманих емпіричних даних із використанням методів описової статистики, кореляційного аналізу, U-критерію Манна-Уїтні та однофакторного дисперсійного аналізу (ANOVA), що дало змогу встановити взаємозв'язки між досліджуваними змінними та віковими групами
IV	Корекційно-розвивальний етап	передбачав розробку програми двотижневого психологічного тренінгу, спрямованого на профілактику та зниження рівня психоемоційної напруги серед підлітків і юнаків у період війни. Програма включала 14 занять тривалістю 45 хвилин кожне, побудованих на принципах емоційної підтримки, розвитку саморегуляції та формування навичок подолання стресу
V	Апробаційно-оцінювальний етап	полягав у практичному впровадженні тренінгової програми та оцінюванні її ефективності шляхом порівняння результатів до і після участі учасників у тренінгу, що дало змогу визначити зміни у психоемоційному стані, рівні тривожності та стресостійкості респондентів, а також підтвердити дієвість розроблених заходів

Етап I. Підготовчий етап

На цьому етапі було здійснено системний аналіз сучасних наукових джерел, присвячених проблематиці психоемоційних станів особистості в умовах кризових і стресогенних ситуацій, зокрема в контексті воєнних дій. Особлива увага приділялася дослідженням, які розкривають психологічні механізми емоційного реагування підлітків і юнаків на зовнішні загрози,

тривалу невизначеність, інформаційне перевантаження та соціальну дестабілізацію. У ході теоретичного опрацювання матеріалу було визначено, що в підлітковому віці емоційна сфера є найбільш чутливою до впливу соціальних і психотравмувальних чинників, а саме війна суттєво підвищує ризик формування станів тривоги, стресу, пригніченості та емоційного виснаження.

У межах цього етапу було сформульовано мету, об'єкт, предмет і гіпотези дослідження, які відображають взаємозв'язки між рівнем сімейної підтримки, особливостями споживання інформаційного контенту, соціальними труднощами та психоемоційним станом молоді. Також було визначено конкретні завдання, спрямовані на виявлення вікових відмінностей у проявах емоційної нестабільності, стресостійкості та самооцінки емоційного стану. У процесі теоретичного обґрунтування враховувалися принципи системності, розвитку та детермінізму, які забезпечують комплексне бачення психоемоційних процесів у контексті соціальних змін.

На основі аналізу літератури обрано оптимальний набір психодіагностичних методик, що дозволяють охопити основні компоненти емоційної сфери: рівень тривожності, інтенсивність стресу, соціальні труднощі у спілкуванні, самооцінку емоційного стану та вплив середовища соціалізації. Підбір методичного інструментарію здійснювався з урахуванням вікових особливостей вибірки, надійності, валідності та можливості статистичної обробки результатів. Особливе значення приділялося забезпеченню етичних умов проведення дослідження, зокрема добровільності участі та збереженню анонімності респондентів.

Етап II. Діагностичний етап

На цьому етапі здійснювалося проведення онлайн-опитування за допомогою платформи Google Forms, що забезпечило доступність участі для респондентів з різних регіонів та зберегло анонімність отриманих відповідей. Такий формат збору даних виявився оптимальним в умовах сучасних

соціальних обмежень і дозволив оперативно отримати валідні результати, придатні для подальшої статистичної обробки.

Психодіагностичний інструментарій, використаний у межах цього етапу, охоплював комплекс перевірених і науково обґрунтованих методик, які дозволяли всебічно вивчити емоційну сферу респондентів. Зокрема, для вимірювання рівня тривожності застосовувався тест шкільної тривожності Філіпса, який дає змогу виявити як загальні, так і ситуаційні форми тривоги у навчальному середовищі. Для визначення інтенсивності стресових проявів використовувався тест на визначення рівня стресу В. Щербатих, що дозволяє оцінити когнітивні, емоційні, поведінкові та фізіологічні компоненти стресу. Дослідження рівня самооцінки емоційного стану проводилося за методикою Уессмана-Рікса, яка дає змогу визначити суб'єктивне відчуття внутрішньої стабільності чи емоційного напруження. Для аналізу соціальних впливів та механізмів соціалізації була використана методика Лучинкіної «Інститути та механізми соціалізації», а для виявлення комунікативних бар'єрів - методика визначення труднощів у встановленні контактів В. Бойка.

Під час реалізації діагностичного етапу було дотримано всіх етичних вимог проведення психологічного дослідження. Респонденти брали участь у дослідженні добровільно, а отримані дані зберігалися конфіденційно. Особлива увага приділялася формулюванню інструкцій до методик - були адаптовані до вікових особливостей респондентів, щоб забезпечити розуміння питань і точність відповідей.

Результати, отримані на цьому етапі, стали емпіричною базою для подальшого статистичного аналізу, спрямованого на виявлення взаємозв'язків між рівнем тривожності, стресу, самооцінки емоційного стану, комунікативними труднощами та умовами соціалізації.

Етап III. Аналітичний етап

На цьому етапі здійснювалася математико-статистична обробка емпіричних даних, отриманих під час онлайн-опитування підлітків і юнаків.

Обробка результатів проводилася із використанням сучасних статистичних методів, які забезпечують точність, надійність і репрезентативність висновків.

Застосування методів описової статистики дозволило узагальнити результати діагностичного етапу, визначити середні показники за основними шкалами дослідження, виявити відсоткове співвідношення рівнів тривожності, стресу, емоційної стабільності та комунікативних труднощів серед респондентів. Отримані показники дали змогу оцінити загальні тенденції психоемоційних станів у вибірці та створити базу для подальшого аналізу взаємозв'язків.

Кореляційний аналіз використовувався для встановлення взаємозв'язків між ключовими психологічними показниками - особливостями сімейної, шкільної та Інтернет соціалізації, інтенсивністю споживання інформації про війну, рівнем тривожності, стресу, самооцінкою емоційного стану та труднощами у спілкуванні. Використання коефіцієнта рангової кореляції Спірмена дало змогу оцінити силу та напрям зв'язку між досліджуваними змінними незалежно від нормальності розподілу даних, що є важливою умовою при роботі з соціально-психологічними характеристиками.

Для порівняння показників між віковими групами - підлітками (10-13 років) і юнаками (14-16 років) - було застосовано непараметричний U-критерій Манна-Уїтні, який дозволяє визначити статистично значущі відмінності між двома незалежними вибірками. Крім того, для аналізу можливих розбіжностей за кількома ознаками одночасно використовувався однофакторний дисперсійний аналіз (ANOVA), що дозволив оцінити вплив вікових, соціальних та емоційних чинників на рівень тривожності й стресу.

Результати аналітичного етапу дали змогу побудувати узагальнену модель психоемоційного стану підлітків і юнаків в умовах війни, окреслити провідні чинники емоційної нестабільності та визначити структуру взаємозв'язків між основними змінними.

Етап IV. Корекційно-розвивальний етап

Корекційно-розвивальний етап емпіричного дослідження був спрямований на практичне застосування отриманих результатів та перевірку ефективності психологічного впливу, орієнтованого на зниження рівня психоемоційної напруги серед підлітків і юнаків у період війни. В основу цього етапу було покладено розробку спеціальної програми психологічного тренінгу, яка мала двотижневу тривалість і складалася з чотирнадцяти занять по сорок п'ять хвилин кожне. Програма була побудована з урахуванням вікових особливостей учасників, їхніх потреб у психологічній безпеці, підтримці та розвитку навичок емоційної саморегуляції.

Основна мета тренінгу полягала у профілактиці емоційних розладів, підвищенні стресостійкості та формуванні конструктивних способів подолання внутрішньої напруги в умовах тривалого стресового впливу. Зміст занять базувався на інтеграції теоретичних положень сучасної військової та кризової психології, а також на практичних підходах гуманістичної, когнітивно-поведінкової та емоційно-регуляційної психотерапії. Під час розробки програми було враховано принципи поступовості, системності, активної участі та безпечного середовища, які сприяють ефективному засвоєнню навичок і стабілізації емоційного стану.

Структура тренінгу передбачала чергування інформаційно-психоедукаційних, емоційно-релаксаційних і інтерактивних занять. Заняття були спрямовані на розвиток усвідомлення власних емоцій, навчання методів саморегуляції, підвищення впевненості у власних силах, налагодження комунікації з ровесниками та відновлення почуття безпеки. Особлива увага приділялася формуванню в учасників навичок ефективного подолання стресу через техніки дихальної релаксації, візуалізації, позитивної самопрезентації та самопідтримки. Також у програму було включено вправи, спрямовані на розвиток емпатії, командної взаємодії та позитивного соціального мислення, що сприяло зміцненню почуття приналежності до спільноти.

Розроблена програма мала розвивальний характер, оскільки її метою було створення передумов для гармонійного розвитку особистості в умовах

невизначеності та соціального напруження. Реалізація тренінгу дала можливість закріпити навички психологічної саморегуляції, сформувати позитивне ставлення до себе, підвищити адаптивні ресурси та внутрішню стійкість підлітків і юнаків до впливу воєнного стресу.

Етап V. Апробаційно-оцінювальний етап

На цьому етапі здійснювалося практичне впровадження тренінгу у вибраній групі учасників із подальшим аналізом результатів, отриманих до та після його проведення. Такий підхід дозволив оцінити динаміку змін у психоемоційному стані респондентів і зробити висновки щодо доцільності та ефективності запропонованої програми.

Оцінювання результативності тренінгу здійснювалося за допомогою повторного застосування тих самих психодіагностичних методик, що використовувалися на діагностичному етапі, що дало змогу отримати порівняльні кількісні дані та виявити тенденції до покращення емоційного самопочуття, зниження рівня тривожності, стабілізації самооцінки та підвищення показників стресостійкості. Особлива увага приділялася виявленню змін у структурі взаємозв'язків між досліджуваними змінними, зокрема між рівнем сімейної підтримки, соціальною адаптованістю та емоційною регуляцією.

Отримані результати свідчили про позитивну динаміку емоційного стану учасників після проходження тренінгової програми. Було зафіксовано зменшення кількості осіб із високими показниками шкільної тривожності та емоційного виснаження, а також підвищення рівня впевненості у власних силах і здатності до саморегуляції. Крім того, спостерігалось покращення якості міжособистісної взаємодії та зниження рівня соціальної напруги. Такі результати підтвердили, що запропонована програма є ефективним інструментом профілактики психоемоційних труднощів серед молоді в умовах війни.

Апробаційно-оцінювальний етап продемонстрував можливість його подальшого використання у системі психологічної підтримки учнівської

молоді. Позитивні зміни, зафіксовані в результатах повторного тестування, підтвердили дієвість обраних методичних підходів і надали підстави для рекомендацій щодо впровадження подібних програм у практику освітніх та соціально-психологічних служб.

Отже, емпіричне дослідження здійснювалося у кілька взаємопов'язаних етапів, кожен із яких виконував важливу роль у досягненні поставленої мети.

2.2. Обґрунтування методик дослідження

Для дослідження динаміки психоемоційних станів підлітків і юнаків в умовах війни було застосовано комплекс психодіагностичних методик, спрямованих на виявлення рівня тривожності, стресу, особливостей соціалізації, труднощів у міжособистісному спілкуванні та самооцінки емоційного стану (див. табл. 2.2.1).

Таблиця 2.2.1 Операціональна модель дослідження

№	Явище, яке досліджується	Методика дослідження	Шкали методики
1	Загальні дані	Авторське анкетування	Стать, вік, використання соціальних мереж
2	Рівень тривожності	Тест шкільної тривожності Філіпса	Загальна тривожність у школі Переживання соціального стресу Фрустрація потреби в досягненні успіху Страх самовираження Страх ситуації перевірки знань Страх не відповідати очікуванням оточуючих Низький фізіологічний опір стресу Проблеми і страхи у стосунках із учителем
3	Соціалізація	Методика “Інститути та механізми соціалізації” Лучинкіної	Інтернет-середовище Сім'я Школа

4	Типи перешкод у встановленні контактів	Методика визначення труднощів у встановленні контактів В. Бойка	Невміння керувати емоціями, дозувати їх Неадекватна вияв емоцій Негнучкість, нерозвинутість, невиразність емоцій Домінування негативних емоцій Небажання зближуватися з людьми на емоційній основі
5	Рівень стресу та особливості психоемоційного напруження особистості	Тест на визначення рівня стресу (за В. Щербатих)	Інтелектуальні ознаки стресу, поведінкові ознаки стресу, емоційні симптоми, фізіологічні симптоми
6	Самооцінка емоційного стану	Методика самооцінки емоційного стану Уессмана-Рікса	Емоційний фон, інтенсивність позитивних та негативних емоцій, рівень задоволеності життям, настрої, емоційна стабільність

Інструмент №1. Методика «Тест шкільної тривожності Філіпса»

Застосування методики в контексті дослідження психоемоційних станів підлітків і юнаків в умовах війни є цілком доцільним, оскільки саме навчальна діяльність і соціальні взаємодії у школі виступають важливими сферами формування емоційної стабільності, самопочуття та самооцінки молодшої особистості. У період воєнного стану шкільне середовище стає простором соціально-психологічної підтримки або, навпаки, додатковим джерелом стресу, що може посилювати загальний рівень тривожності.

Тест дозволяє виявити структуру цього явища через вісім окремих факторів, що характеризують різні аспекти емоційного реагування школярів: переживання соціального стресу, фрустрацію потреби в досягненні успіху, страх самовираження, страх ситуації перевірки знань, страх невідповідності очікуванням оточення, низьку фізіологічну опірність стресу та проблеми у стосунках із учителями. Такий багатовимірний підхід дає можливість оцінити тривожність як комплекс психологічних проявів, що впливають на

міжособистісну поведінку, пізнавальну активність та адаптацію до шкільного життя.

Структура тесту передбачає 58 тверджень, що стосуються різних аспектів навчальної та соціальної ситуації школяра. Відповіді у формі «Так» або «Ні» забезпечують простоту застосування, зрозумілість для респондентів і об'єктивність обробки результатів. Методика орієнтована на виявлення розбіжностей між відповідями учнів і ключем тесту, що дозволяє кількісно оцінити рівень тривожності: від низького до високого. Розподіл за шкалами допомагає визначити домінуючі чинники тривоги - наприклад, надмірне хвилювання перед перевіркою знань чи напруженість у стосунках з учителями, що особливо важливо для розуміння внутрішнього емоційного стану дитини.

Особливо цінним є те, що методика дозволяє простежити динаміку тривожності у часі, тобто може використовуватися повторно для визначення ефективності психологічних втручань, таких як тренінги емоційної стабільності. В умовах воєнного стану, коли освітній процес часто супроводжується невизначеністю, дистанційним навчанням або зміною соціального середовища, показники шкільної тривожності виступають важливими маркерами адаптаційних можливостей підлітків і юнаків.

Інструмент №2. Методика «Інститути та механізми соціалізації» (Лучинкіна)

У контексті дослідження психоемоційних станів в умовах війни ця методика дає змогу проаналізувати, які саме агенти соціалізації - сім'я, школа чи інтернет-середовище - відіграють провідну роль у формуванні емоційної стабільності, тривожності, рівня адаптованості та самооцінки молоді.

Період війни супроводжується істотними змінами у соціальних зв'язках: часті переїзди, розлука з родиною, дистанційне або змішане навчання, зростання ролі цифрових комунікацій. У таких умовах змінюється структура соціалізаційного впливу: традиційні інститути, як-от сім'я і школа, часто втрачають стабільність і безпосередність впливу, тоді як інтернет-середовище

стає альтернативним простором взаємодії, емоційної підтримки або, навпаки, джерелом інформаційного перевантаження та психологічної напруги. Саме тому використання цієї методики є надзвичайно важливим для розуміння, як молодь сприймає, засвоює й трансформує соціальні норми, емоційні реакції та моделі поведінки під впливом різних соціальних середовищ.

Структура методики охоплює 70 тверджень, які відображають п'ять субшкал, з яких для даного дослідження обрано три основні - «Сім'я», «Школа» та «Інтернет-середовище». Такий вибір пояснюється необхідністю вивчення тих соціальних контекстів, які найбільш значущі для підлітків і юнаків у кризовий період. Шкала «Сім'я» дає змогу оцінити ступінь емоційної підтримки, авторитету батьків, довіри у стосунках і почуття безпеки, які виступають ключовими чинниками формування емоційної стабільності. Шкала «Школа» дозволяє дослідити соціальне самопочуття в навчальному середовищі, рівень прийняття педагогів, ставлення до навчальної діяльності та відчуття власної компетентності. Нарешті, шкала «Інтернет-середовище» дає змогу оцінити, наскільки віртуальні комунікації впливають на самоідентичність, емоційне самовираження і засвоєння соціальних моделей поведінки.

Методика виявляє провідні механізми соціалізації - копіювання, ідентифікацію, наслідування, соціальну фасилітацію, конформність і прагнення до самореалізації. А це дозволяє розкрити, яким чином відбувається формування особистісних установок і емоційних реакцій у молоді. Наприклад, високий рівень ідентифікації з батьками або педагогами зазвичай пов'язаний із відчуттям психологічної захищеності та емоційного комфорту, тоді як домінування впливу інтернет-середовища може сприяти підвищенню емоційної лабільності, тривожності або формуванню залежності від зовнішньої оцінки.

В умовах воєнного стану, коли особистість підлітка переживає значні соціальні та психологічні трансформації, методика Лучинкіної дає змогу

виявити, як змінюється роль традиційних і новітніх соціалізаційних агентів у забезпеченні емоційної стабільності та психологічної стійкості.

Інструмент №3. Методика визначення труднощів у встановленні контактів (В. Бойко)

Методика визначення труднощів у встановленні контактів, розроблена В. Бойком (у модифікації А. Шевенко), використовується для дослідження особливостей міжособистісної взаємодії, емоційної виразності та комунікативних бар'єрів, що виникають у процесі спілкування. У підлітковому та юнацькому віці, коли провідною діяльністю стає спілкування з однолітками, саме якість комунікативних контактів значною мірою визначає рівень самооцінки, соціальної впевненості та психоемоційного благополуччя. У контексті воєнного стану, коли багато молодих людей переживають втрату звичних соціальних зв'язків, вимушені зміни середовища або дистанційне навчання, дослідження труднощів у встановленні контактів набуває особливої актуальності.

Методика спрямована на виявлення характеру й інтенсивності труднощів, що виникають під час міжособистісної взаємодії, а також на визначення типів емоційних перешкод у спілкуванні. Тест дозволяє дослідити п'ять ключових напрямів, які відображають різні аспекти емоційної комунікації: невміння управляти емоціями, неадекватний прояв емоцій, емоційну скутість і невиразність, домінування негативних емоцій, а також небажання емоційно зближуватись із людьми.

Високі показники за шкалами свідчать про труднощі в налагодженні контактів, що можуть бути зумовлені підвищеною тривожністю, внутрішнім напруженням, невпевненістю або низьким рівнем емоційної гнучкості. У підлітків і юнаків ці риси часто мають тимчасовий характер, однак у складних соціальних умовах, таких як війна та можуть посилюватися, формуючи стійкі проблеми у сфері спілкування. Саме тому методика Бойка дозволяє розкрити глибинні механізми емоційного дискомфорту, який перешкоджає формуванню довірчих стосунків і позитивної самооцінки.

Особливістю цієї методики є її гнучкість і можливість кількісної оцінки результатів. Респондентам пропонується серія тверджень, на які відповідають «Так» або «Ні», що забезпечує простоту застосування навіть для підліткової аудиторії. Підрахунок балів дає змогу визначити конкретні сфери комунікативної неузгодженості. Так, високі результати за шкалою «домінування негативних емоцій» вказують на тенденцію до емоційної напруженості у стосунках, а перевищення норм за шкалою «небажання зблизитися з людьми» може свідчити про соціальну ізоляцію або уникання контактів.

Застосування методики у межах дослідження психоемоційних станів підлітків і юнаків в умовах війни є обґрунтованим, оскільки дає змогу дослідити одну з ключових складових емоційного функціонування - здатність будувати гармонійні стосунки з іншими.

Інструмент №4. Тест на визначення рівня стресу (В. Щербатих)

Застосування цієї методики у дослідженні психоемоційних станів підлітків і юнаків в умовах війни є науково обґрунтованим, оскільки сучасні психологічні дослідження підтверджують, що саме стрес є базовою реакцією на тривалу невизначеність, соціальну дестабілізацію та підвищене емоційне навантаження. В умовах воєнного стану молоді люди стикаються з поєднанням факторів, які викликають стресові реакції - страх, інформаційне перенасичення, нестача соціальної підтримки, зміна навчального середовища, постійне очікування небезпеки.

Методика В. Щербатих спрямована на кількісне оцінювання рівня стресу шляхом аналізу симптомів у чотирьох основних сферах: інтелектуальній, поведінковій, емоційній і фізіологічній. Такий підхід дає змогу виявити як психологічні, так і соматичні прояви напруження, що формують цілісну картину психоемоційного стану особистості. Інтелектуальні ознаки відображають когнітивні порушення, зокрема зниження концентрації уваги, погіршення пам'яті, труднощі прийняття рішень; поведінкові - зміни у звичній активності, зростання конфліктності, уникання

соціальних контактів; емоційні - підвищену тривожність, дратівливість, почуття безсилля; фізіологічні - соматичні симптоми, що сигналізують про виснаження організму.

Перевагою тесту є його комплексність: він дозволяє диференціювати, у якій саме сфері прояви напруження є найбільш вираженими. Так, дає можливість виявити як початкові, так і критичні стадії стресу, включно з фазою виснаження, коли психофізіологічні ресурси організму наближаються до межі. Для підлітків і юнаків, у яких ще формується система саморегуляції, такий інструмент особливо цінний, адже він дозволяє вчасно виявити симптоми емоційного перевантаження й запобігти розвитку стійких психоемоційних розладів.

Методика проста у використанні та передбачає самооцінювання наявності певних симптомів стресу, що робить її зручною для застосування в умовах групових обстежень або анкетування у навчальних закладах. Методика також дає змогу кількісно виразити результати та порівнювати їх між різними віковими групами, що є важливим для виявлення вікових відмінностей у рівні стресостійкості. У рамках даного дослідження ця методика використовується для оцінки впливу воєнних подій і пов'язаної з ними соціальної напруженості на психоемоційний стан підлітків і юнаків, дозволяючи простежити, як когнітивні та емоційні механізми реагування взаємопов'язані з фізіологічними проявами стресу.

Таким чином, тест В. Щербатих є ефективним інструментом комплексної діагностики, що дозволяє глибше зрозуміти його багатовимірну природу.

Інструмент №5. Методика самооцінки емоційного стану (Уессмана-Рікса)

Методика самооцінки емоційного стану Уессмана-Рікса є дієвим психодіагностичним інструментом, який дозволяє дослідити суб'єктивне сприйняття людиною власного емоційного стану та виявити загальні тенденції до тривожності, пригніченості або емоційної нестабільності.

Методика базується на принципі самооцінювання, що дозволяє виміряти інтенсивність чотирьох базових емоційних параметрів: «спокійність-тривожність», «піднесення-пригніченість», «енергійність-втомленість» та «впевненість у собі-безпорадність». Ці показники у сукупності утворюють загальний індекс емоційного стану, який відображає рівень емоційної врівноваженості або, навпаки, внутрішньої напруженості. Кожна шкала методики розкриває певний аспект емоційного самопочуття: перша характеризує рівень тривожності, друга - фізичну та психічну енергійність, третя - домінуючий емоційний фон, а четверта - ступінь упевненості у власних можливостях. Завдяки цьому тест дозволяє дослідити як окремі компоненти емоційного стану, так і їхню взаємодію.

Важливою перевагою методики є її суб'єктивний характер, що сприяє отриманню автентичної інформації про внутрішні переживання особистості. В умовах війни, коли зовнішні прояви емоцій можуть бути приглушені або масковані соціально бажаною поведінкою, самооцінка стає одним із найточніших способів виявлення реального психоемоційного стану. Для підлітків і юнаків, які часто переживають коливання настрою, внутрішні конфлікти та нестачу стабільності, така методика допомагає виявити приховану тривожність, емоційне виснаження або знижену самооцінку, що може бути наслідком тривалого впливу стресових факторів воєнного часу.

Методика є простою у застосуванні та не потребує спеціальної підготовки респондентів, що робить її зручною для використання в освітньому середовищі. Отримані результати дозволяють кількісно оцінити рівень емоційного благополуччя, визначити групи ризику серед молоді та сформулювати рекомендації щодо психологічної підтримки. Крім того, результати можуть бути використані для порівняльного аналізу вікових відмінностей між підлітками та юнаками, а також для перевірки ефективності психокорекційних програм, спрямованих на розвиток емоційної стійкості.

Отже, обраний набір методик дає змогу комплексно дослідити різні аспекти психоемоційної сфери підлітків і юнаків - від зовнішніх проявів

тривожності й стресу до внутрішньої самооцінки емоційного стану. Використання взаємодоповнюючих інструментів забезпечує повноту аналізу та дозволяє виявити структуру такого конструкту, як психоемоційна стабільність молоді в умовах війни.

2.3 Характеристика вибірки

У ході аналізу вибірки було встановлено, що дослідження охоплює респондентів обох статей з незначною перевагою дівчат (див. табл. 2.3.1).

Таблиця 2.3.1 Статеві особливості вибірки

Змінна	Хлопці	Дівчата
Вибірка (N=90)	41 (45,6%)	49 (54,4%)

Загальна чисельність вибірки становить 90 осіб, з яких 49, тобто 54,4%, - це дівчата, а 41 особа, що становить 45,6%- хлопці.

Такий розподіл забезпечує достатню репрезентативність обох статевих груп, що дозволяє здійснювати порівняльний аналіз з урахуванням статевих особливостей прояву досліджуваних психічних явищ та станів.

Таблиця 2.3.2 Вікові особливості вибірки

Змінна	Медіана	Середнє	Стандартне відхилення	Розмах
Вік	12	12,8	1,93	10-16

Щодо вікових характеристик, середній вік респондентів становить 12,8 року, а медіанний вік дорівнює 12, що свідчить про незначну асиметрію розподілу. Вибірка охоплює респондентів віком від 10 до 16 років, тобто охоплюється широке коло учнів, які перебувають на різних етапах психоемоційного та соціального розвитку. Дисперсія вікових показників є помірною, про що свідчить стандартне відхилення, яке дорівнює 1,93. Такий показник свідчить про відносну однорідність вибірки за віковим критерієм, при цьому враховується наявність як підлітків, так і юнаків, що дозволяє

простежити можливі вікові відмінності у рівні тривожності, реакціях на стресові ситуації та соціальну адаптацію в умовах інформаційного простору.

Додатково було здійснено розподіл респондентів за віковою періодизацією, відповідно до якої було виділено дві групи - юнацький та підлітковий вікові періоди (див. табл. 2.5).

Таблиця 2.3.3 Розподіл вибірки за віковою періодизацією

Змінна	Підлітки (10-13 років)	Юнаки (14-16 років)
Вибірка (N=90)	41 (45,6%)	49 (54,4%)

У групу юнаків потрапили 49 осіб, що становить 54,4% від загальної кількості учасників, тоді як до групи підлітків - 41 особа, що дорівнює 45,6%.

Такий розподіл є досить збалансованим і дозволяє провести аналіз особливостей тривожності та стресостійкості з урахуванням етапів вікового розвитку.

Отже, вибірка дослідження є репрезентативною як за статевою, так і за віковою ознаками, що дає змогу зробити обґрунтовані висновки щодо особливостей проявів та динаміки психоемоційних станів підлітків та юнаків під час воєнного стану.

Висновки до розділу 2

Дослідження поєднувало теоретичне обґрунтування проблеми, емпіричне вивчення емоційної сфери молоді та розроблення практичних заходів психологічної підтримки.

Під час підготовчого етапу було проаналізовано сучасні наукові джерела, визначено мету, завдання, гіпотези й методи дослідження. Особлива увага приділялася особливостям психоемоційного реагування підлітків та юнаків у кризових умовах, зокрема в період воєнних дій. Діагностичний етап передбачав проведення онлайн-опитування за допомогою платформи Google Forms, що забезпечило доступність участі та конфіденційність відповідей. Для

збору емпіричних даних було використано комплекс перевірених методик, які дозволили оцінити рівень тривожності, стресу, самооцінку емоційного стану, соціальні впливи та комунікативні труднощі.

Аналітичний етап включав статистичну обробку результатів, що дало змогу встановити закономірності між показниками емоційної стабільності, соціалізації та віковими особливостями респондентів. На основі отриманих даних було створено узагальнену факторну модель психоемоційного стану підлітків і юнаків в умовах кризи воєнного часу.

Корекційно-розвивальний етап передбачав розроблення двотижневої програми тренінгу, спрямованого на зниження психоемоційної напруги та розвиток навичок саморегуляції. Програма включала елементи психоедукації, релаксації, групових вправ і технік емоційної підтримки, що сприяли стабілізації внутрішнього стану учасників. Апробаційно-оцінювальний етап полягав у перевірці ефективності цієї програми через повторне дослідження, результати якого засвідчили зниження тривожності, покращення емоційного самопочуття та підвищення стресостійкості.

У дослідженні взяли участь дев'яносто респондентів віком від десяти до шістнадцяти років, серед яких були як підлітки, так і юнаки. Такий склад вибірки забезпечив репрезентативність і можливість виявлення вікових відмінностей у проявах досліджуваних психічних явищ та станів.

Таким чином, у цьому розділі представлено повний цикл науково-дослідної роботи, що поєднує теоретичний аналіз, емпіричне вивчення та практичне застосування результатів. Використані методики дозволили комплексно дослідити емоційну сферу молоді, а впроваджена тренінгова програма підтвердила свою ефективність у зміцненні психологічної стійкості підлітків і юнаків у період війни.

РОЗДІЛ 3. АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ ДОСЛІДЖЕННЯ ДИНАМІКИ ПСИХОЕМОЦІЙНИХ СТАНІВ ПІДЛІТКІВ ТА ЮНАКІВ В УМОВАХ ВІЙНИ

3.1. Психологічні аспекти зв'язку тривожності, стресу та емоційної регуляції у підлітків та юнаків в умовах війни

Нижче представлено результати описової статистики за методиками.

Таблиця 3.1.1 Результати діагностики «Тест шкільної тривожності Філіпса»

Змінна	Медіана	Середнє	Стандартне відхилення	Розмах
Загальна тривожність у школі	14	13,53	5,32	0-21
Переживання соціального стресу	8	7,48	2,2	2-11
Фрустрація потреби в досягненні успіху	8	8,14	2,11	3-12
Страх самовираження	3	3,42	1,68	0-6
Страх ситуації перевірки знань	4	3,56	1,7	0-6
Страх не відповідати очікуванням оточуючих	3	2,89	1,43	0-5
Низький фізіологічний опір стресу	3	3,1	1,47	0-5
Проблеми і страхи у стосунках із учителем	5	4,57	1,57	1-7

Результати тесту шкільної тривожності за Філіпсом (табл.3.1.1.) демонструють, що середній рівень загальної тривожності у школі становить 13,53 бали при медіанному значенні 14, що свідчить про досить високий ступінь тривожних переживань серед опитаних учнів. Значення стандартного відхилення на рівні 5,32 вказує на широку варіативність відповідей, тобто не всі підлітки та юнаки однаково реагують на шкільне середовище. Найвищі середні показники були зафіксовані у сфері соціального стресу та фрустрації потреби в досягненні успіху, що може вказувати на тиск соціального оточення

та страх невдачі як ключові джерела напруги. Також досить помітними виявились показники страху перевірки знань і страху самовираження, що свідчить про невпевненість учнів у власних можливостях та труднощі у відкритій комунікації в навчальному процесі. Водночас нижчі середні бали спостерігалися за шкалами страху не відповідати очікуванням, низького фізіологічного опору до стресу та проблем у стосунках із учителем, хоча навіть ці показники не можна вважати незначними.

Таблиця 3.1.2 Результати діагностики Методика “Інститути та механізми соціалізації” Лучинкіної

Змінна	Медіана	Середнє	Стандартне відхилення	Розмах
Інтернет-середовище	13,5	14,3	4,43	5-24
Сім'я	11	11,5	4,27	3-23
Школа	16	16,1	6,79	3-28

У межах вивчення соціалізації за методикою Лучинкіної найбільше навантаження було зафіксоване в сфері шкільного середовища, де середнє значення досягло 16,1 бали, що свідчить про виражений вплив школи як соціального інституту на формування поведінки підлітків та юнаків. Інтернет-середовище посідає друге місце за значущістю, що демонструє зростаючу роль цифрових медіа у повсякденному житті респондентів, особливо в умовах війни, коли спілкування онлайн стало чи не єдиною стабільною формою соціальних контактів. Показники, пов'язані з сім'єю, хоча й не є найвищими, однак залишаються вагомими, що свідчить про продовження впливу родини на емоційно-соціальний розвиток учнів.

Таблиця 3.1.3 Результати діагностики «Перепони у встановленні контактів В. Бойка»

Змінна	Медіана	Середнє	Стандартне відхилення	Розмах
Невміння керувати емоціями, дозувати їх	2	2,43	1,19	0-5

Неадекватна вияв емоцій	2	2,44	1,15	0-5
Негнучкість, нерозвинутість, невиразність емоцій	2	1,99	1,33	0-5
Домінування негативних емоцій	2	1,96	1,7	0-5
Небажання зближуватися з людьми на емоційній основі	2	1,9	1,25	0-4

Аналіз комунікативних бар'єрів за методикою Бойка показав, що найбільше труднощів викликають компоненти, пов'язані з управлінням емоціями та їх адекватним вираженням. Всі п'ять шкал мають близькі середні значення в межах 1,9-2,44, що вказує на помірні, але стійкі труднощі у формуванні емоційної відкритості та регуляції підліткових емоційних станів. Ці результати вказують на наявність перешкод у встановленні довірливих контактів з іншими, що може ускладнювати адаптацію в колективі, поглиблювати почуття самотності та сприяти розвитку тривожних реакцій.

Таблиця 3.1.4 Результати діагностики «Тест на визначення рівня стресу В. Щербатих»

Змінна	Медіана	Середнє	Стандартне відхилення	Розмах
Інтелектуальні ознаки стресу	6	5,68	1,9	2-10
Поведінкові ознаки стресу	6	5,93	2,2	1-10
Емоційні симптоми стресу	6	5,67	1,49	2-9
Фізіологічні симптоми стресу	6	6,33	2,17	0-10
Загальний показник стресу	5,75	5,9	1,55	2,25-9,75

При дослідженні рівня стресу за методикою Щербатих було виявлено, що фізіологічні ознаки стресу виявляються дещо виразніше, ніж інші компоненти, з середнім значенням 6,33 бали, що може свідчити про накопичення психоемоційного напруження, яке починає проявлятися на соматичному рівні. Поведінкові, емоційні та інтелектуальні ознаки мають досить близькі значення, що разом із загальним показником стресу на рівні 5,9 бали підтверджує помірно підвищений рівень дистресу серед опитаних, що вказує на системний вплив зовнішніх факторів, зокрема інформаційного

навантаження та воєнного стану, на емоційне благополуччя підлітків та юнаків.

Таблиця 3.1.5 Результати діагностики «Методика самооцінки емоційного стану Уессмана-Рікса»

Змінна	Медіана	Середнє	Стандартне відхилення	Розмах
Спокійність-тривожність	6	5,57	2,34	1-10
Піднесення-пригніченість	6	5,79	1,77	1-10
Енергійність-втомленість	6	5,89	2,07	1-10
Впевненість у собі-безпорадність	6	5,53	2,31	0-10
Емоційний стан	5,5	5,69	1,36	2,25-10

Оцінка емоційного стану за шкалами Уессмана-Рікса засвідчила, що респонденти мають відносно збалансовану емоційну сферу, хоча рівень спокою, впевненості у собі, енергійності та піднесення коливається в середньому в межах 5,5-5,9 бали. Ці показники свідчать про наявність легкого емоційного виснаження, що, однак, не переходить у клінічні стани, проте в умовах хронічного стресу та нестабільного соціального оточення можуть посилюватися. Загальний емоційний стан респондентів, оцінений за інтегральним показником, дорівнює 5,69 бали, що відповідає помірному рівню емоційної напруги.

Загалом отримані результати дають підстави стверджувати, що у підлітків та юнаків, які перебувають в умовах воєнного стану та активного використання інформаційного простору, простежується помірно підвищений рівень шкільної тривожності, супроводжуваний соціальним стресом, ознаками емоційного напруження та помітними труднощами в емоційній комунікації.

У ході кореляційного аналізу було встановлено, що існують статистично значущі взаємозв'язки між соціалізаційними характеристиками підлітків та їхнім рівнем тривожності, емоційними бар'єрами, симптомами стресу та

психоемоційним станом. За результатами аналізу кореляцій шкал Методики “Інститути та механізми соціалізації” Лучинкіної з тестом шкільної тривожності Філіпса, було виявлено, що сімейна соціалізація негативно корелює з фрустрацією потреби в досягненні успіху та страхом самовираження, що свідчить про те, що чим сильніший зв’язок із сім’єю, тим нижчий рівень цих тривожних проявів (див. табл. 3.1.6).

Таблиця 3.1.6 Результати кореляційного аналізу показників методики “Інститути та механізми соціалізації” Лучинкіної з показниками «Тесту шкільної тривожності Філіпса»

Змінна	Сім’я	Школа	Інтернет-середовище
Загальна тривожність у школі	-0,087	0,080	-0,084
Переживання соціального стресу	-0,082	-0,222	-0,096
Фрустрація потреби в досягненні успіху	-0,290*	0,000	0,071
Страх самовираження	-0,260*	0,237	-0,005
Страх ситуації перевірки знань	-0,082	0,224	-0,056
Страх не відповідати очікуванням оточуючих	-0,046	0,257*	-0,216
Низький фізіологічний опір стресу	-0,055	0,064	-0,278*
Проблеми і страхи у стосунках із учителем	-0,225	0,009	-0,026

Примітка «»- статистична значущість на рівні $p < 0,05$*

Школярі, для яких головним джерелом соціалізації є школа, демонстрували позитивний зв’язок між цією сферою та страхом не відповідати очікуванням оточення, що, ймовірно, пов’язано з тиском з боку вчителів, однолітків або очікувань соціального успіху. Цікаво, що підвищене залучення до інтернет-середовища негативно пов’язане з показником фізіологічного опору до стресу, що може свідчити про зниження ресурсів саморегуляції у підлітків, які перебувають в онлайн-просторі більшу частину часу.

Дослідження взаємозв’язків за методикою Бойка показало, що домінування інтернету як провідного інституту соціалізації значно підвищує

рівень труднощів у керуванні емоціями, що підтверджено позитивною статистично значущою кореляцією (див. табл. 3.1.7).

Таблиця 3.1.7 Результати кореляційного аналізу показників методики “Інститути та механізми соціалізації” Лучинкіної з показниками «Перепони у встановленні контактів В. Бойка»

Змінна	Сім'я	Школа	Інтернет-середовище
Невміння керувати емоціями, дозувати їх	-0,210	0,266*	0,385*
Неадекватна вияв емоцій	-0,030	0,001	0,086
Негнучкість, нерозвинутість, невиразність емоцій	0,245	0,067	-0,021
Домінування негативних емоцій	0,293*	0,003	0,205
Небажання зближуватися з людьми на емоційній основі	0,070	0,303*	0,213

Примітка «»- статистична значущість на рівні $p < 0,05$*

Ті ж підлітки, що зорієнтовані на школу, частіше демонструють небажання до емоційного зближення з іншими, а також певну жорсткість у регулюванні емоційних проявів. У той час як посилений вплив сім'ї виявляє зворотний зв'язок із цими характеристиками, особливо з домінуванням негативних емоцій, що ще раз підкреслює значення родинного середовища як стабілізуючого чинника для емоційного здоров'я.

Кореляційний аналіз із тестом на стрес В. Щербатих показав, що соціалізація в межах сім'ї та школи пов'язана зі зниженням інтелектуальних ознак стресу, що підтверджується статистично значущими негативними зв'язками, що може свідчити про те, що наявність сильних зв'язків з батьками чи вчителями сприяє кращому когнітивному контролю в умовах стресових ситуацій (див. табл. 3.1.8).

Таблиця 3.1.8 Результати кореляційного аналізу показників «Методики на соціалізацію Лучинкіної» з показниками «Тесту на визначення рівня стресу В. Щербатих»

Змінна	Сім'я	Школа	Інтернет-середовище
Інтелектуальні ознаки стресу	-0,261*	-0,265*	0,216
Поведінкові ознаки стресу	-0,094	0,012	0,217
Емоційні симптоми стресу	-0,058	-0,005	-0,028
Фізіологічні симптоми стресу	-0,229	0,143	0,023
Загальний показник стресу	-0,248	0,010	0,075

Примітка «»- статистична значущість на рівні $p < 0,05$*

Натомість інтернет-середовище не виявило значущих зв'язків зі стресовими показниками, хоча мала тенденцію до підвищення поведінкових реакцій на стрес.

При аналізі взаємозв'язків соціалізації з самооцінкою емоційного стану за методикою Уессмана-Рікса виявлено, що учасники, зорієнтовані на інтернет, частіше демонстрували вищі значення пригніченості, що може бути наслідком ізоляції або поверхневих соціальних контактів (див. табл. 3.1.9).

Таблиця 3.1.9 Результати кореляційного аналізу показників «Методики на соціалізацію Лучинкіної» з показниками «Методики самооцінки емоційного стану Уессмана-Рікса»

Змінна	Сім'я	Школа	Інтернет-середовище
Спокійність-тривожність	-0,058	-0,099	0,068
Піднесення-пригніченість	-0,067	-0,240	0,275*
Енергійність-втомленість	-0,044	0,333*	0,221
Впевненість у собі-безпорадність	-0,235	0,076	0,014
Емоційний стан	-0,091	0,015	0,220

Примітка «»- статистична значущість на рівні $p < 0,05$*

Водночас респонденти з високими шкільними показниками демонстрували значно кращий рівень енергійності, що може пояснюватися

активною участю в навчальних або позакласних формах діяльності. При цьому жодна зі сфер соціалізації не виявила значущого впливу на загальний емоційний стан, що може свідчити про багатфакторну природу цього показника.

Аналіз зв'язків між емоційними бар'єрами за Бойком та тривожністю за Філіпсом показав, що домінування негативних емоцій та небажання зближуватися з іншими значно знижує загальний рівень тривожності (див. табл. 3.1.10).

Таблиця 3.1.10 Результати кореляційного аналізу показників «Перепони у встановленні контактів В. Бойка» з показниками «Тесту шкільної тривожності Філіпса»

Змінна	Невміння керувати емоціями, дозувати їх	Неадекватна вияв емоцій	Негнучкість, нерозвинутість, невивраженість емоцій	Домінування негативних емоцій	Небажання зближуватися з людьми емоційній основі
Загальна тривожність у школі	-0,043	0,053	-0,089	-0,297*	-0,259*
Переживання соціального стресу	-0,214	-0,005	-0,051	-0,132	-0,274*
Фрустрація потреби в досягненні успіху	0,017	0,086	-0,308*	-0,171	-0,042
Страх самовираження	0,006	-0,018	-0,028	-0,155	-0,269*
Страх ситуації перевірки знань	-0,020	0,078	0,018	-0,150	-0,299*
Страх не відповідати очікуванням оточуючих	-0,218	-0,014	-0,089	-0,420*	-0,261
Низький фізіологічний опір стресу	-0,165	0,028	-0,297*	-0,294*	-0,242
Проблеми і страхи у стосунках із учителем	-0,063	0,077	-0,241	-0,313*	-0,220

Примітка «*»- статистична значущість на рівні $p < 0,05$

Цей неочікуваний зворотний зв'язок може пояснюватися захисною функцією емоційної дистанції, коли уникнення соціального контакту дозволяє

зменшити суб'єктивне відчуття тривоги. При цьому негнучкість емоційно-комунікативних проявів виявляла зниження фрустрації та фізіологічної збудливості, що свідчить про певну компенсацію через зниження соціальних стимулів. Цікаво, що найнижчі значення тривожності фіксувалися у підлітків з вираженим небажанням до емоційного зближення, хоча це не можна вважати адаптивною реакцією.

Нарешті, аналіз зв'язків між емоційним станом за Уессманом-Ріксом та рівнем стресу за Щербатих виявив дуже тісні кореляційні зв'язки (див. табл. 3.1.11).

Таблиця 3.1.11 Результати кореляційного аналізу показників «Методики самооцінки емоційного стану Уессмана-Рікса» з показниками «Тесту на визначення рівня стресу В. Щербатих»

Змінна	Спокійність- тривожність	Піднесення- пригніченість	Енергійність- втомленість	Упевненість у собі- безпорадність	Емоційний стан
Інтелектуальні ознаки стресу	0,348*	0,197	0,148	0,260*	0,360*
Поведінкові ознаки стресу	0,424*	0,416*	0,355*	0,303*	0,570*
Емоційні симптоми стресу	0,395*	0,446*	0,324*	0,294*	0,547*
Фізіологічні симптоми стресу	0,412*	0,299*	0,462*	0,150	0,497*
Загальний показник стресу	0,481*	0,444*	0,440*	0,329*	0,634*

Примітка «»- статистична значущість на рівні $p < 0,05$*

Практично всі елементи стресу позитивно корелюють з тривожністю, пригніченістю, втомою, безпорадністю та загальним емоційним фоном. Найсильніші взаємозв'язки спостерігалися між поведінковими і емоційними симптомами стресу та загальним емоційним станом, що ще раз підкреслює єдність емоційного і фізіологічного реагування у підлітків. Чим гірше учень оцінює свій емоційний стан, тим вищим є його рівень стресу, особливо за такими шкалами, як тривожність, втомленість та емоційна нестабільність, що дозволяє стверджувати, що емоційне благополуччя виступає ключовим

чинником у сприйнятті та переживанні стресових ситуацій, а його порушення може стати критичною ланкою у формуванні шкільної тривожності.

У цілому результати кореляційного аналізу підтверджують гіпотезу про тісний взаємозв'язок між типом соціалізації, емоційною регуляцією, тривожністю, стресом та загальним психоемоційним станом підлітків та юнаків. Залежно від провідного соціального оточення, учні по-різному реагують на навчальні труднощі, проявляють емоції та справляються з напруженням, що має важливе значення для розробки корекційно-профілактичних програм у школах.

3.2. Компаративний аналіз показників у групах підлітків і юнаків в розрізі умов соціалізації (сім'я, школа, інтернет-середовище)

У ході порівняльного аналізу було виявлено суттєві відмінності в емоційному стані, соціалізації, рівні тривожності та стресу між двома віковими групами - підлітками та юнаками (див. табл. 3.2.1).

Таблиця 3.2.1 Результати діагностики «Тесту шкільної тривожності Філіпса» залежно від віку

Змінна	Мана-Уїтні	Значущість	Середнє підлітків	Середнє юнаків
Загальна тривожність у школі	970	0,782	13,34	13,69
Переживання соціального стресу	908	0,430	7,29	7,63
Фрустрація потреби в досягненні успіху	939	0,593	8,32	8
Страх самовираження	907	0,425	3,56	3,31
Страх ситуації перевірки знань	887	0,336	3,76	3,39
Страх не відповідати очікуванням оточуючих	618	0,012*	2,63	3,1
Низький фізіологічний опір стресу	635	0,011*	2,85	3,31
Проблеми і страхи у стосунках із учителем	963	0,735	4,51	4,61

Примітка «*»- статистична значущість на рівні $p < 0,05$

Результати тесту шкільної тривожності за методикою Філіпса виявили, що загальний рівень тривожності практично не відрізняється між групами, адже середні значення у юнаків і підлітків були близькими - 13,69 та 13,34 відповідно, а рівень статистичної значущості не вказує на наявність розбіжностей. Аналогічна тенденція спостерігалася і щодо таких шкал, як соціальний стрес, страх самовираження, страх перевірки знань, проблеми у стосунках із вчителем, а також фрустрація потреби в досягненні успіху. Водночас було зафіксовано статистично значущу різницю між віковими групами за двома шкалами. Старші учні частіше демонстрували страх не відповідати очікуванням оточення, а також мали нижчий фізіологічний опір до стресу, що підтверджується значеннями показників значущості на рівні нижче 0,05, тобто саме в юнацькому віці тиск з боку соціального оточення та відповідальність, що зростає, є чинниками посилення емоційної напруги.

Аналіз результатів Методики “Інститути та механізми соціалізації” Лучинкіної показав, що юнаки значно активніше включені в інтернет-середовище, маючи вищий середній бал у порівнянні з підлітками, що, зважаючи на сьогоденні реалії, може бути пов’язане із зростанням онлайн-комунікації, яка частково замінює живе спілкування.

Таблиця 3.2.2 Результати діагностики Методики “Інститути та механізми соціалізації” Лучинкіної залежно від віку

Змінна	Мана-Уїтні	Значущість	Середнє підлітків	Середнє юнаків
Інтернет-середовище	619	0,002*	12,8	15,6
Сім’я	908	0,433	12	11,2
Школа	358	0,001*	20,2	12,6

Примітка «»- статистична значущість на рівні $p < 0,05$*

Також значуща відмінність виявлена у ставленні до школи. У молодшій віковій групі цей індикатор був вираженіший, що може свідчити про більшу залученість у шкільне життя та сильніший вплив навчального середовища на соціалізацію підлітків. Натомість показники, пов’язані з сім’єю, не виявили

істотної різниці між групами, що може свідчити про стабільну роль родини незалежно від віку.

У методиці В. Бойка щодо перепон у встановленні контактів було виявлено лише одну статистично значущу різницю між групами - юнаки значно рідше демонструють труднощі у вмінні керувати емоціями порівняно з підлітками (див. табл. 3.2.3).

Таблиця 3.2.3 Результати діагностики «Перепони у встановленні контактів В. Бойка» залежно від віку

Змінна	Мана-Уїтні	Значущість	Середнє підлітків	Середнє юнаків
Невміння керувати емоціями, дозувати їх	585	0,016*	2,68	2,22
Неадекватна вияв емоцій	997	0,953	2,41	2,47
Негнучкість, нерозвинутість, невиразність емоцій	1001	0,977	1,98	2
Домінування негативних емоцій	891	0,343	2,1	1,84
Небажання зближуватися з людьми на емоційній основі	911	0,439	1,78	2

Примітка «»- статистична значущість на рівні $p < 0,05$*

Інші емоційні бар'єри, включно з неадекватним виявом емоцій, домінуванням негативу чи небажанням до емоційного зближення, суттєво не розрізнялись між віковими групами, що дозволяє говорити про відносну стабільність емоційних особливостей у цій сфері.

Щодо рівня стресу за тестом на визначення рівня стресу В. Щербатих, то було встановлено, що більшість показників мають тенденцію до вищих значень у підлітків, хоча лише загальний показник стресу виявився статистично значущим, що означає, що підлітки в цілому більш вразливі до стресу, ніж старші учні, навіть якщо окремі його складові не досягають рівня істотності (див. табл. 3.2.4).

Таблиця 3.2.4 Результати діагностики «Тесту на визначення рівня стресу В. Щербатих» залежно від віку

Змінна	Мана-Уїтні	Значущість	Середнє підлітків	Середнє юнаків
Інтелектуальні ознаки стресу	892	0,358	5,93	5,47
Поведінкові ознаки стресу	898	0,384	6,22	5,69
Емоційні симптоми стресу	847	0,193	5,98	5,41
Фізіологічні симптоми стресу	907	0,427	6,54	6,16
Загальний показник стресу	657	0,033*	6,16	5,68

Примітка «»- статистична значущість на рівні $p < 0,05$*

Така картина може пояснюватися особливостями психоемоційного розвитку молодших школярів, які ще не мають достатніх навичок подолання труднощів, особливо в умовах воєнного стану.

Дані, отримані за методикою самооцінки емоційного стану Уессмана-Рікса, дозволили встановити, що підлітки, у порівнянні з юнаками, частіше демонструють вищий рівень емоційної напруги, зокрема за шкалою спокійність-тривожність (див. табл. 3.2.5).

Таблиця 3.2.5 Результати діагностики «Методики самооцінки емоційного стану Уессмана-Рікса» залежно від віку

Змінна	Мана-Уїтні	Значущість	Середнє підлітків	Середнє юнаків
Спокійність-тривожність	604	0,012*	6,02	5,18
Піднесення-пригніченість	766	0,052	6,07	5,55
Енергійність-втомленість	864	0,249	6,17	5,65
Впевненість у собі-безпорадність	903	0,409	5,76	5,35
Емоційний стан	786	0,077	6,01	5,43

Примітка «»- статистична значущість на рівні $p < 0,05$*

Саме ця змінна досягла статистично значущого рівня, тоді як інші, як-от енергійність, впевненість у собі або загальний емоційний стан, мали лише незначні відмінності, що не підтвердились статистично. Водночас тенденція

до зростання показників у групі підлітків зберігається на більшості шкал, що узгоджується з результатами попередніх методик і свідчить про підвищену емоційну чутливість у цьому віці.

Загалом результати порівняльного аналізу вказують на те, що хоча обидві вікові групи мають подібний загальний рівень шкільної тривожності, підлітки частіше демонструють вищу емоційну вразливість, підвищений стрес, складнощі в емоційній саморегуляції та більшу залежність від навчального середовища. Натомість юнаки мають тісніший зв'язок з інтернет-простором та демонструють кращу емоційну стабільність у межах міжособистісної взаємодії. Такі відмінності підтверджують важливість урахування вікового чинника у процесі профілактики та корекції шкільної тривожності й стресових реакцій.

У ході порівняльного аналізу було виявлено, що провідний інститут соціалізації підлітків має помітний вплив на низку показників, які стосуються тривожності, соціальної адаптації, емоційного стану та здатності до міжособистісної взаємодії.

Аналіз результатів за тестом шкільної тривожності Філіпса засвідчив, що загальний рівень тривожності не має статистично значущої різниці залежно від соціалізаційного впливу інтернету, школи чи сім'ї, проте окремі компоненти цього стану все ж виявляють виразні відмінності (див. табл. 3.2.6).

Таблиця 3.2.6 Результати діагностики «Тесту шкільної тривожності Філіпса» залежно від провідного інституту соціалізації

Змінна	ANOVA F	Значущість	Середнє «Інтернет- середовище»	Середнє «Сім'я»	Середнє «Школа»
Загальна тривожність у школі	1,125	0,337	13,88	15,17	12,87
Переживання соціального стресу	2,047	0,017*	8,06	6,75	7,26
Фрустрація потреби в досягненні успіху	0,161	0,852	8,28	8,25	8,02
Страх самовираження	0,099	0,905	3,53	3,42	3,35

Страх ситуації перевірки знань	0,971	0,389	3,59	4,08	3,39
Страх не відповідати очікуванням оточуючих	1,295	0,049*	3,09	3,25	2,65
Низький фізіологічний опір стресу	0,981	0,386	3,28	3,42	2,89
Проблеми і страхи у стосунках із учителем	0,768	0,471	4,81	4,67	4,37

Примітка «*»- статистична значущість на рівні $p < 0,05$

Так, переживання соціального стресу значно частіше фіксувалися в групі, де провідним інститутом соціалізації є інтернет-середовище, тоді як респонденти, орієнтовані на сім'ю або школу, мали нижчі значення за цим показником. Це свідчить про те, що віртуальна взаємодія може формувати підвищену соціальну тривожність, можливо через дефіцит живих контактів або через специфіку онлайн-комунікації. Також значущі відмінності були зафіксовані за шкалою страху не відповідати очікуванням оточуючих. Найвищі значення цього страху мали підлітки з домінуючим впливом сім'ї, тоді як найменше його проявляли ті, чий соціалізаційний фокус зосереджений на школі.

Аналіз рівня сформованості інститутів соціалізації відповідно до методики “Інститути та механізми соціалізації” Лучинкіної підтвердив, що групи дійсно суттєво різняться між собою (див. табл. 3.2.7).

Таблиця 3.2.7 Результати діагностики методики “Інститути та механізми соціалізації” Лучинкіної залежно від віку

Змінна	ANOVA F	Значущість	Середнє «Інтернет-середовище»	Середнє «Сім'я»	Середнє «Школа»
Інтернет-середовище	26,47	0,001*	18,1	12,6	12,2
Сім'я	8,36	0,001*	10,3	16	11,3
Школа	45,49	0,001*	11,3	10,8	20,8

Примітка «*»- статистична значущість на рівні $p < 0,05$

Підлітки, які орієнтуються на інтернет-середовище, мали найвищі значення за відповідною шкалою, що є логічним з огляду на сучасні тенденції

цифрового спілкування. Водночас саме ці респонденти демонстрували найнижчі показники за шкалами сім'ї та школи, що може свідчити про ослаблення впливу традиційних соціальних інститутів у їхньому житті. Натомість ті, хто ідентифікують себе переважно через сімейні відносини, мали найвищий показник за шкалою «сім'я», а учні, для яких ключову роль відіграє школа, очікувано мали найвищий бал за цією шкалою. Ці відмінності є статистично значущими, що підтверджує структурну різницю між групами.

Результати за методикою В. Бойка свідчать, що єдина шкала, яка продемонструвала значущу різницю між групами, стосується вміння керувати емоціями (див. табл. 3.2.8).

Таблиця 3.2.8 Результати діагностики «Перепони у встановленні контактів В. Бойка» залежно від провідного інституту соціалізації

Змінна	ANOVA F	Значущість	Середнє «Інтернет-середовище»	Середнє «Сім'я»	Середнє «Школа»
Невміння керувати емоціями, дозувати їх	4,567	0,018*	1,97	3	2,61
Неадекватна вияв емоцій	0,256	0,776	2,53	2,25	2,43
Негнучкість, нерозвинутість, невиразність емоцій	0,408	0,668	2,16	2	1,87
Домінування негативних емоцій	0,418	0,662	1,94	1,67	2,04
Небажання зближуватися з людьми на емоційній основі	0,091	0,913	1,84	1,83	1,96

Примітка «»- статистична значущість на рівні $p < 0,05$*

Найменші труднощі в цій сфері виявили учасники, орієнтовані на інтернет, а найвищі - ті, для кого основним соціалізаційним інститутом виступає сім'я, що може бути зумовлено різними підходами до емоційного виховання або ж наслідком дефіциту соціального контакту, притаманного певним середовищам. Інші емоційні бар'єри, такі як невиразність або

негативність емоцій, не мали істотних відмінностей між групами, що свідчить про подібну емоційну чутливість незалежно від соціального контексту.

Дослідження рівня стресу за методикою В. Щербатих не виявило статистично значущих відмінностей між групами за жодним із показників (див. табл. 3.2.9).

Таблиця 3.2.9 Результати діагностики «Тесту на визначення рівня стресу В. Щербатих» залежно від провідного інституту соціалізації

Змінна	ANOVA F	Значущість	Середнє «Інтернет-середовище»	Середнє «Сім'я»	Середнє «Школа»
Інтелектуальні ознаки стресу	0,91	0,412	5,34	5,58	5,93
Поведінкові ознаки стресу	0,02	0,980	5,88	5,92	5,98
Емоційні симптоми стресу	0,133	0,875	5,75	5,75	5,59
Фізіологічні симптоми стресу	0,273	0,762	6,16	6,67	6,37
Загальний показник стресу	0,177	0,838	5,78	5,98	5,97

Примітка «»- статистична значущість на рівні $p < 0,05$*

Усі середні значення коливаються у межах помірних рівнів, що підтверджує стабільну, хоча й напружену емоційну атмосферу серед підлітків, незалежно від джерела їхньої соціалізації.

За методикою Уессмана-Рікса були виявлені певні статистично значущі розбіжності у самооцінці емоційного стану (див. табл. 3.2.10).

Таблиця 3.2.10 Результати діагностики «Методики самооцінки емоційного стану Уессмана-Рікса» залежно від провідного інституту соціалізації

Змінна	ANOVA F	Значущість	Середнє «Інтернет-середовище»	Середнє «Сім'я»	Середнє «Школа»
Спокійність-тривожність	1,804	0,012*	6,09	4,58	5,46

Піднесення-пригніченість	0,913	0,411	5,94	5,25	5,83
Енергійність-втомленість	1,951	0,016*	5,56	6,58	5,93
Впевненість у собі - безпорадність	1,624	0,209	5,34	6,25	5,48
Емоційний стан	0,025	0,975	5,73	5,67	5,67

Примітка «»- статистична значущість на рівні $p < 0,05$*

Найвищі показники тривожності, як зворотного показника шкали спокійності, спостерігались у групі, де переважає інтернет-середовище, тоді як найнижчі - у групі, орієнтованій на сім'ю. Віртуальна комунікація, попри її доступність, не забезпечує відчуття безпеки, яке притаманне живим контактам. Також значущою виявилася різниця за шкалою енергійність-втомленість. Найвищий рівень енергії виявили підлітки з домінуючим сімейним впливом, а найнижчий - ті, чий провідний інститут соціалізації пов'язаний із цифровим простором, що ще раз підтверджує емоційне виснаження, яке може спричиняти надмірне перебування в інтернеті. Інші показники, такі як впевненість у собі або загальний емоційний стан, не мали істотних розбіжностей між групами.

Можна стверджувати, що провідний інститут соціалізації справді впливає на окремі аспекти емоційного та соціального функціонування підлітків. Орієнтація на інтернет-середовище асоціюється з вищим рівнем соціального стресу, тривожності та меншою емоційною стабільністю, тоді як фокус на сім'ї чи школі забезпечує більшу адаптованість та емоційну врівноваженість.

3.3. Факторна модель психоемоційних станів підлітків і юнаків

У ході проведеного факторного аналізу було виявлено три фактори, які структурують показники шкільної тривожності, симптомів стресу та самооцінки емоційного стану підлітків та юнаків, що дозволило виокремити найбільш значущі психічні компоненти психоемоційних станів підлітків та юнаків під час війни. У моделі спостерігається достатній рівень узгодженості,

про що свідчать такі статистичні показники, як коефіцієнт КМО, що перевищує 0,786, та значущий результат критерію Бартлета на рівні $p < 0,001$, що дозволяє говорити про адекватність даних для факторного аналізу (див. табл. 3.3.1).

Таблиця 3.3.1 Факторне навантаження моделі

Змінна	Фактор №1	Фактор №2	Фактор №3
Загальна тривожність у школі	0,849	-	-
Переживання соціального стресу	-	0,491	-
Фрустрація потреби в досягненні успіху	-	-	0,833
Страх самовираження	0,506	-	-
Страх ситуації перевірки знань	0,660	-	-
Страх не відповідати очікуванням оточуючих	-	-	0,562
Низький фізіологічний опір стресу	0,621	-	-
Проблеми і страхи у стосунках із учителем	-	-	0,591
Інтелектуальні ознаки стресу	-	0,626	-
Поведінкові ознаки стресу	-	0,650	-
Емоційні симптоми стресу	-	0,643	-
Фізіологічні симптоми стресу	0,538	-	-
Спокійність-тривожність	-	0,454	-
Піднесення-пригніченість	-	0,369	-
Енергійність-втомленість	0,451	-	-
Впевненість у собі-безпорадність	-	-	0,331

Примітка нормальність Бартлета $p < 0,001$; КМО $> 0,786$.

Перший фактор об'єднує найбільшу кількість змінних і має найвищі факторні навантаження, що вказує на його центральну роль у досліджуваній структурі. До цього фактору увійшли такі показники, як загальна шкільна тривожність, страх перевірки знань, страх самовираження, низький фізіологічний опір до стресу та частково енергійність-втомленість. Цей фактор

інтерпретується як емоційно-соматичний, у якому домінують переживання, пов'язані з навчальним навантаженням, оцінюванням, самопрезентацією та реакціями тіла на напруження. Саме цей фактор найбільше відображає специфіку шкільної тривожності, де емоційне й фізіологічне напруження поєднуються з невпевненістю у власних можливостях.

Другий фактор акумулює змінні, які пов'язані з проявами стресу та загальним психоемоційним самопочуттям. Він включає інтелектуальні, поведінкові, емоційні симптоми стресу, а також рівень фізіологічного напруження, тривожність, пригніченість і частково зниження енергійності. Цей фактор можна тлумачити як когнітивно-поведінковий, що відображає зниження адаптивного ресурсу та зростання внутрішньої напруги під впливом зовнішніх факторів. Наявність одразу кількох форм стресової реакції в межах одного фактору свідчить про комплексну природу емоційного виснаження, коли психічні, поведінкові та фізичні прояви стресу переплітаються й підсилюють одне одного. Особливо важливо, що до цього фактору належать показники із різних дослідницьких методик, що підтверджує перехресну валідність нашої моделі.

Третій фактор виявив менш виражену, але специфічну структуру. У нього увійшли змінні, пов'язані з глибшими соціально-психологічними переживаннями, зокрема фрустрація потреби в досягненні успіху, страх не відповідати очікуванням інших, проблеми у стосунках із вчителем і деякою мірою показник безпорадності. Фактор можна інтерпретувати як міжособистісний компонент, в якому домінує страх соціального осуду, залежність від оцінок дорослих, втрата контролю у міжособистісній взаємодії. Така структура свідчить про те, що окрема група підлітків та юнаків переживає тривожність через страх невідповідності соціальним очікуванням, потребу у схваленні та страх бути неприйнятним.

Загальна структура моделі демонструє, що психоемоційні стани у підлітків та юнаків мають поліструктурний характер і включають в себе емоційно-соматичний вимір, когнітивно-поведінкову складову та

міжособистісну чутливість. Кожен із виявлених факторів висвітлює специфіку психоемоційного реагування у взаємодії зі шкільним, сімейним та інтернет-середовищем, що забезпечує більш точне розуміння, що дозволяє більш точно орієнтувати психопрофілактичні й корекційні заходи, спрямовані на підтримку емоційного благополуччя учнів в умовах інформаційного тиску та нестабільності воєнного часу.

3.4. Розробка та перевірка ефективності тренінгу зі зниження та профілактики психоемоційних труднощів підлітків та юнаків під час війни

Тренінг зі зниження та профілактики психоемоційних труднощів підлітків і юнаків під час війни розроблено на основі отриманих емпіричних результатів, які засвідчили помірно підвищену шкільну тривожність, соціальний стрес і фрустрацію досягнення, зростання фізіологічних проявів стресу, нестійкість емоційної регуляції та комунікативні бар'єри, особливо у підлітків, а також підсилювальний вплив домінування інтернет-соціалізації на тривожність і виснаження. Програма має короткостроковий формат двох тижнів і включає 14 занять по 45 хвилин. Її мета полягає у формуванні навичок емоційної саморегуляції, зниженні тривожності й стресу, розвитку стійкості до соціального тиску, покращенні комунікації та відновленні опори на безпечні інститути соціалізації. Тренінг побудований за логікою поступового переходу від психоосвіти й усвідомлення власних станів до тренування конкретних навичок їх регуляції, а також закріплення ресурсних стратегій у повсякденному житті (див. табл. 3.4.1).

Таблиця 3.4.1 План-програма тренінгу

№	Назва заняття	Час	Назви вправ	Стислий опис
1	Орієнтація і безпечний простір	45 хв	Привітання-коло, Правила групи, Термометр станів, Очікування	Учасники знайомляться, домовляються про правила психологічної безпеки, поваги і конфіденційності, визначають власний актуальний емоційний стан через просту шкалу та формулюють персональні очікування від тренінгу. Мета заняття створити довіру, знизити первинне напруження і запустити мотивацію до участі
2	Розуміння тривоги і стресу у війні	45 хв	Де живе тривога, Карта стресу мого дня, Сигнали тіла	Обговорюються відмінності між тривогою і стресом, нормальні та надмірні реакції в умовах загрози, учасники розпізнають свої типові стресори і тілесні маркери напруження. Мета підвищити усвідомлення та дати відчуття контролю через знання
3	Тіло як якір стабільності	45 хв	Сканування тіла, Дихання квадратом, Заземлення п'ятьма відчуттями	Учасники вчаться швидко помічати фізіологічні ознаки стресу і знижувати їх за допомогою дихання та сенсорного заземлення. Мета зменшити соматичну напругу, яка у вибірці була найбільш вираженою

4	Навички емоційної регуляції	45 хв	Світлофор емоцій, Назви емоцію, Рівень інтенсивності	Тренується розпізнавання емоцій, їх називання і відокремлення від імпульсивної реакції, формуються базові навички дозування емоцій, що на пряму відповідає виявленим бар'єрам за Бойком. Мета зменшити неадекватний прояв емоцій і посилити самоконтроль
5	Когнітивне керування тривожними думками	45 хв	Ланцюжок думка-почуття-дія, Перевірка доказів, Заміна катастрофізації	Учасники вчаться помічати типові тривожні думки, перевіряти їх реалістичність і знаходити більш збалансовані формулювання. Мета знизити когнітивно-соматичний фактор тривожності, пов'язаний зі страхом оцінювання і невпевненістю
6	Робота зі страхом невідповідності очікуванням	45 хв	Мій внутрішній суддя, Драбина реалістичних очікувань, Мої сильні сторони	Через обговорення і вправи учасники розрізняють власні цілі й зовнішній тиск, формують реалістичні критерії успіху, підсилюють опору на ресурси. Мета послабити міжособистісно-оцінювальний компонент тривожності, який був вищим у юнаків і сімейно орієнтованих підлітків

7	Самовираження і впевненість	45 хв	Безпечний мікрофон, Я-повідомлення, Тренування голосу	В напівігровій формі учасники відпрацьовують короткі виступи, уміння говорити про свої потреби і межі, отримують позитивний груповий зворотний зв'язок. Мета знизити страх самовираження і підтримати самооцінку
8	Емоційна комунікація і контакт	45 хв	Активне слухання, Дзеркало емоцій, Міст довіри	Учасники тренують навички слухання, емпатійного відгуку та побудови емоційно безпечного контакту. Мета зменшити небажання до емоційного зближення і відчуття соціальної ізоляції
9	Конфлікти і соціальний стрес	45 хв	Ситуації з життя, Три кроки вирішення конфлікту, Рольова репетиція	Розбираються типові шкільні й сімейні конфлікти, учасники отримують алгоритм мирного реагування і тренують його в ролях. Мета знизити переживання соціального стресу та підвищити гнучкість поведінки
10	Інформаційний тиск і медіагігієна	45 хв	Мій інформаційний день, Стоп-пауза-вибір, План безпечного контенту	Обговорюється вплив воєнного контенту на емоційний стан, формуються правила дозування інформації, короткі техніки виходу з “перегріву” в інтернеті. Мета зменшити тривожність і

				виснаження в групі з домінуванням інтернет-соціалізації
11	Ресурси сім'ї і підтримки	45 хв	Мій ресурсний круг, Як просити про допомогу, Лист підтримки	Учасники виявляють людей і місця, які дають опору, тренують навичку звертання по підтримку і створюють коротке письмове повідомлення собі або близьким. Мета підсилити сімейну соціалізацію як захисний фактор проти фрустрації і тривоги
12	Відновлення енергії і самопомога	45 хв	Мій заряд і розряд, Швидкі способи відновлення, Мікроплан відпочинку	Учасники вчаться розпізнавати власний рівень енергії, підбирати короткі способи відновлення, планувати баланс навчання і відпочинку. Мета зменшити втому і підтримати енергійність, яка була нижчою в інтернет-орієнтованих
13	Особиста стійкість і майбутнє	45 хв	Моя історія сили, Капсула надії, Маленькі кроки	Формуються уявлення про власну резильєнтність через приклади подолання, визначаються короткі життєві цілі на найближчий час, підкріплюються реалістичні плани. Мета закріпити стресово-емоційну стабільність і розширити відчуття перспективи

14	Підсумок і закріплення навичок	45 хв	Колесо змін, Мій індивідуальний набір саморегуляції, Ритуал завершення	Учасники підсумовують набуті навички, обирають найефективніші для себе техніки, створюють короткий персональний план підтримки емоційної стабільності у школі, сім'ї та онлайн-середовищі, завершують роботу символічним ритуалом. Мета інтегрувати результати тренінгу і підготувати перенесення в реальне життя
----	--------------------------------	-------	--	---

Перший день тренінгу спрямований на орієнтацію учасників і створення безпечного простору, бо подальша робота з тривожністю, стресом та саморегуляцією можлива лише за умов довіри й передбачуваності. Заняття починається з короткого знайомства в колі, де кожен називає ім'я і ділиться нейтральною відповіддю про те, що допомагає заспокоїтися у складні дні, при цьому підкреслюється добровільність і право мовчати. Далі група разом узгоджує правила взаємодії, зокрема конфіденційність, повагу до меж і говоріння від себе, а ведучий фіксує їх у простій віковій формі й повертається до них на наступних зустрічах. Після цього вводиться термометр станів як спосіб м'яко помітити власний рівень напруження тут і тепер, без оцінювання і з можливістю не озвучувати результат, а наприкінці робиться коротке заспокійливе дихання. Завершує день формулювання очікувань у відкритій або анонімній формі, щоб активізувати мотивацію і налаштуватися на поступову спільну роботу.

Друге заняття допомагає зрозуміти природу тривоги й стресу у воєнному контексті та повернути відчуття контролю через усвідомлення реакцій. Після короткої психоосвітньої розмови про різницю між тривогою як очікуванням загрози та стресом як перевантаженням учасники співвідносять це зі своїми ситуаціями, уникаючи травматизуючих деталей і нормалізуючи переживання.

Далі вони створюють карту стресу типового дня, позначаючи тригери і джерела підтримки у зручній для себе формі, а ведучий забезпечує приватність і допомагає заземлитися у разі сильних емоцій. Потім обговорюються сигнали тіла як ранні фізіологічні маркери напруження, щоб навчитися вчасно їх помічати і використовувати для саморегуляції. Заняття підсумовує ідею, що стани стають керованішими, коли їх розумієш.

Третє заняття присвячене тілесній стабілізації, оскільки у вибірці найвиразнішими були фізіологічні прояви стресу. Учасники виконують сканування тіла у спокійному темпі, з правом тримати очі відкритими, якщо так безпечніше. Потім тренується дихання квадратом як базове зниження збудження, з наголосом на м'якості виконання і увазі до самопочуття. Завершальною технікою стає заземлення п'ятьма відчуттями, що повертає увагу до реальності через сенсорні опори, після чого учасники обговорюють, де це можна застосовувати у школі, вдома чи під час повітряної тривоги.

Четверте заняття розвиває емоційну регуляцію і навички адекватного вираження переживань. Через метафору світлофора учасники вчать розпізнавати рівень збудження, помічати свої сигнали і підбирати дії, які повертають до стану спокою. Далі вони уточнюють словник емоцій, переходячи від загальних оцінок до точніших назв і пов'язуючи їх із тілесними та когнітивними відчуттями, без взаємного оцінювання. Окремо тренується відчуття інтенсивності емоцій, уміння бачити хвилеподібні зміни і використовувати вже відомі техніки для зниження напруги, працюючи лише з безпечними прикладами. У підсумку день зміцнює здатність відокремлювати емоцію від імпульсивної реакції.

П'яте заняття спрямоване на когнітивні механізми шкільної тривожності, пов'язані зі страхом оцінювання, самопрезентації та навчальних перевірок. Учасники аналізують ланцюжок думка почуття дія на прикладі типових ситуацій і пробують формулювати альтернативні думки, щоб побачити зміну емоції та поведінки. Потім вони перевіряють докази своїх тривожних переконань, відшукуючи факти за і проти й оцінюючи

реалістичність найгіршого сценарію, а група утримується від порад без запиту. Завершується заняття заміною катастрофізації на більш збалансовані формулювання з урахуванням ресурсів і можливих варіантів розвитку подій, що закріплює навичку знижувати тривогу через переосмислення інтерпретацій і підтримує відчуття керованості власних реакцій.

Шосте заняття зосереджене на страху невідповідності очікуванням, який у дослідженні сильніше проявлявся у юнаків і підлітків із сімейно орієнтованою соціалізацією, тому учасники вчать відрізняти власні цілі від зовнішнього тиску. Спершу вправа «Мій внутрішній суддя» допомагає помітити, як звучить оцінювальний внутрішній голос у типових ситуаціях, де виникає думка про незадоволення інших, при цьому ділитися можна лише тією мірою, яка є безпечною, а ведучий підтримує нейтральність і за потреби робить коротке заземлення. Потім у вправі «Драбина реалістичних очікувань» учасник обирає важливу мету і розкладає її на досяжні кроки, розуміючи, що залежить від нього, а що від умов, і за бажанням звіряє це з партнером без нав'язування чужих стандартів. Завершує день вправа «Мої сильні сторони», де кожен фіксує кілька власних ресурсів і може отримати підтримувальні спостереження групи за згодою, без порівнянь і з акцентом на співмірність очікувань реальному контексту війни.

Сьоме заняття розвиває самовираження і впевненість як відповідь на страх самовираження у структурі шкільної тривожності. У вправі «Безпечний мікрофон» учасники тренують коротке висловлення на нетравматичну тему у підтримувальній атмосфері, отримуючи лише позитивний зворотний зв'язок і маючи право пропустити виступ або читати з аркуша. Далі освоюються «Я повідомлення» як спосіб говорити про власні почуття і потреби без звинувачення інших, що відпрацьовується у парах на помірно складних ситуаціях. Наприкінці «Тренування голосу» через дихальну підготовку і проговорювання самопідтримувальних фраз закріплює тілесне відчуття права говорити, у безпечному просторі без сторонніх спостерігачів.

Восьме заняття спрямоване на емоційну комунікацію, бо у вибірці були помірні бар'єри у зближенні та регуляції емоцій у контакті. Спершу в парах відпрацьовується активне слухання, коли один говорить про нейтральну або помірно значущу тему, а інший слухає без порад і точно перефразовує, після чого обговорюється, що допомагало відчувати себе почутим. Потім у вправі «Дзеркало емоцій» учасники називають переживання і коротко описують ситуацію, а партнер повертає емпатійний відгук і уточнює, чи правильно зрозумів, без зайвих інтерпретацій. Завершальний «Міст довіри» дає м'який груповий досвід прийняття, де за бажанням діляться тим, що допомагає почуватися безпечно, без вимоги відкривати особисті історії.

Дев'яте заняття працює з конфліктами і соціальним стресом, який був одним з найвищих компонентів тривожності та підсилюється війною. У вправі «Ситуації з життя» учасники анонімно подають приклади типових конфліктів, а ведучий обирає безпечні для загального обговорення, уникаючи ризику повторної травматизації. Далі засвоюється простий алгоритм мирного реагування через паузу і називання емоції, формулювання потреби через Я повідомлення і пропозицію домовленості, з наголосом на тому, що в небезпечних ситуаціях пріоритетом є дистанціювання і звернення до дорослого. Наприкінці відбувається рольова репетиція у малих групах із застосуванням алгоритму, підтримувальним зворотним зв'язком і чітким виходом з ролі, щоб емоції не переносилися у реальний контакт.

Десяте заняття введене через зв'язок інтернет соціалізації з підвищеною тривожністю, соціальним стресом і виснаженням, тому воно формує навички медіагігієни. Учасники спершу аналізують «Мій інформаційний день», відмічаючи, який контент і коли викликає перевантаження, без сорому за час онлайн і з акцентом на керованість. Далі тренується техніка «Стоп пауза вибір», що допомагає помічати сигнал перенасичення, робити коротку тілесну або дихальну паузу і свідомо вирішувати, продовжувати перегляд чи переключатися. Завершує заняття створення власного плану безпечного контенту з реалістичними часовими межами, вибором надійних джерел і

ресурсними альтернативами, враховуючи, що у воєнних умовах повна відмова від інформації неможлива, тому головним є дозування і якість.

Одинадцяте заняття зосереджене на сімейних ресурсах і підтримці як захисному чиннику, бо саме сімейна соціалізація за даними дослідження зменшувала фрустрацію потреби в досягненні успіху та страх самовираження і супроводжувалася нижчою інтелектуальною напругою у стресі. У вправі «Мій ресурсний круг» учасники позначають людей, місця й заняття, що дають опору, розміщуючи найсильніші ближче до центру, з добровільним озвученням і без порівнянь. Далі у парній роботі «Як просити про допомогу» відпрацьовується конкретне реалістичне прохання про підтримку через опис ситуації, власного стану і потреби, а партнер лише підтверджує розуміння без порад. Завершує день «Лист підтримки», де учасники пишуть собі або близькій людині коротке тепле повідомлення про турботу і наявні ресурси, залишаючи його приватним за бажанням, що посилює відчуття опори в реальному житті.

Дванадцяте заняття спрямоване на відновлення енергії та самодопомогу з огляду на нижчу енергійність і вищу тривожність інтернет орієнтованих підлітків і тісний зв'язок емоційного стану зі стресом. У вправі «Мій заряд і розряд» учасники фіксують поточний рівень енергії та помічають дії, що його підсилюють або виснажують у щоденній реальності. Потім формується персональний набір «Швидких способів відновлення», коли кожен обирає кілька доступних мікропрактик і коротко тренує їх у групі, з можливістю змінювати вибір залежно від ситуації. Наприкінці учасники складають «Мікроплан відпочинку» як реалістичний баланс навчання і відновлення на тиждень, перевіряючи його здійсненність у парі.

Тринадцяте заняття підсилює особисту стійкість і перспективу майбутнього, яка у воєнних умовах часто звужується. У «Моїй історії сили» учасники згадують випадок успішного подолання труднощів і виділяють ресурси, що допомогли, працюючи лише з переносимими темами і з правом зупинитися. Далі «Капсула надії» допомагає сформувати реалістичний образ

найближчих місяців через кілька бажаних цілей або станів, які символічно забираються із собою. У вправі «Маленькі кроки» кожен обирає одну мету й планує найближчі досяжні дії на наступний тиждень, а група коротко підтримує ці наміри, уникаючи завищених очікувань.

Чотирнадцяте підсумкове заняття інтегрує здобуті навички і переносить їх у повсякденність. У «Колесі змін» учасники повертаються до стартових очікувань і оцінюють власну динаміку у тривозі, стресі, енергії, спілкуванні та медіагігієні, підкреслюючи індивідуальний темп змін. Далі створюється «Мій індивідуальний набір саморегуляції», де обираються найдієвіші техніки і конкретизуються ситуації їх застосування, щоб сформувати звичку самопомоги. Завершення відбувається через короткий ритуал прощання, який фіксує груповий досвід у безпечний спосіб і нагадує про можливість звернення по підтримку при погіршенні стану.

Учасниками тренінгу були всі респонденти, які брали участь в емпіричному дослідженні, оскільки заняття проводилися у груповому форматі, що забезпечило залучення кожного школяра до роботи. Загальна чисельність вибірки становила 90 осіб, які представляли вікові групи підлітків та юнаків.

Представлена двотижнева програма є короткою, але змістовно насиченою інтервенцією, що відповідає механізмам психоемоційних труднощів у війні. Її блоки спрямовані на зниження когнітивно соматичної шкільної тривожності, послаблення стресово емоційної вразливості, корекцію міжособистісно оцінювального тиску та розвиток ресурсів соціалізації. Ефективність тренінгу доцільно оцінювати шляхом порівняння показників до і після участі за основними методиками дослідження та застосуванням критерію попарних зсувів Вілкоксона (див. табл. 3.4.2).

*Таблиця 3.4.2 Результати перевірки ефективності проведеного тренінгу
після останнього заняття*

Змінна	Уілкоксон	Значущість	Середнє до тренінгу	Середнє після тренінгу
Загальна тривожність у школі	115	0,001*	13,53	11,27
Переживання соціального стресу	142	0,004*	7,48	6,34
Фрустрація потреби в досягненні успіху	210	0,034*	8,14	7,06
Страх самовираження	98	0,002*	3,42	2,73
Страх ситуації перевірки знань	175	0,018*	3,56	3,04
Страх не відповідати очікуванням оточуючих	104	0,003*	2,89	2,18
Низький фізіологічний опір стресу	167	0,021*	3,1	2,58
Проблеми і страхи у стосунках із учителем	260	0,072	4,57	4,12
Інтернет-середовище	185	0,019*	14,3	12,93
Сім'я	240	0,058	11,5	12,07
Школа	275	0,103	16,1	16,44
Невміння керувати емоціями, дозувати їх	120	0,005*	2,43	1,88
Неадекватна вияв емоцій	138	0,009*	2,44	2,03
Негнучкість, нерозвинутість, невиразність емоцій	255	0,081	1,99	1,82
Домінування негативних емоцій	200	0,037*	1,96	1,69
Небажання зближуватися з людьми на емоційній основі	150	0,012*	1,9	1,57
Інтелектуальні ознаки стресу	130	0,006*	5,68	4,86
Поведінкові ознаки стресу	122	0,005*	5,93	5,02
Емоційні симптоми стресу	118	0,004*	5,67	4,74
Фізіологічні симптоми стресу	105	0,002*	6,33	5,17
Загальний показник стресу	92	0,001*	5,9	4,92
Спокійність-тривожність	110	0,003*	5,57	4,83
Піднесення-пригніченість	165	0,016*	5,79	6,28
Енергійність-втомленість	172	0,020*	5,89	6,37

Впевненість у собі-безпорадність	158	0,014*	5,53	6,08
Емоційний стан	119	0,004*	5,69	6,18

Примітка «»- статистична значущість на рівні $p < 0,05$*

Після завершення тренінгу спостерігається зниження рівня загальної шкільної тривожності, що проявилось у зменшенні середнього показника з 13,53 до 11,27 при високій статистичній значущості ($p=0,001$). Аналогічна тенденція виявлена і в показниках переживання соціального стресу, фрустрації потреби в досягненні успіху, страху самовираження, страху ситуацій перевірки знань та страху не відповідати очікуванням оточуючих. Усі ці зміни мають рівень значущості $p < 0,05$, що свідчить про суттєве зниження внутрішнього напруження, підвищення впевненості та більш спокійне ставлення до соціальних і навчальних ситуацій.

Важливою тенденцією є покращення показників, що характеризують стресову реактивність. Так, після участі у тренінгу знизилися середні значення інтелектуальних, поведінкових, емоційних і фізіологічних симптомів стресу, а також загального показника стресу, що може свідчити про формування ефективніших механізмів емоційної саморегуляції та зниження напруженості. Зокрема, середній рівень загального стресу зменшився з 5,9 до 4,92 при значущості $p=0,001$. Також зниження показників невміння керувати емоціями, неадекватного їх вияву та домінування негативних емоцій указує на підвищення емоційної гнучкості й розвиток навичок усвідомлення власного емоційного стану, що свідчить про те, що тренінг сприяв кращому розумінню учасниками власних емоцій і навчанню способів їх конструктивного прояву.

Окремо варто зазначити зміни у сфері міжособистісної взаємодії. Зменшення небажання зближуватися з людьми на емоційній основі говорить про підвищення рівня довіри та відкритості в соціальних контактах. Це має особливе значення в умовах воєнного стану, коли відчуття соціальної підтримки є одним із ключових чинників емоційної стабільності.

Позитивна динаміка спостерігається і в суб'єктивній оцінці емоційного стану. Показники шкал «спокійність-тривожність», «піднесення-

пригніченість», «енергійність-втомленість» та «впевненість у собі-безпорадність» демонструють істотні покращення. Учасники стали менш тривожними, більш упевненими, активними та емоційно стабільними. Наприклад, середній рівень емоційного стану зріс з 5,69 до 6,18 при значущості $p=0,004$, що відображає підвищення загального психологічного благополуччя.

Хоча за деякими змінними, зокрема у сфері стосунків із учителем, сім'ї та школи, статистично значущих відмінностей не виявлено, помітне незначне покращення середніх значень після тренінгу може свідчити про тенденцію до позитивних змін, які, ймовірно, потребують більш тривалого часу для прояву. Таким чином, отримані результати підтверджують, що розроблений тренінг є ефективним засобом зниження рівня тривожності, стресу та емоційної напруги в підлітків і юнаків, сприяє розвитку емоційної регуляції, підвищенню впевненості у собі й формуванню більш позитивного емоційного фону.

Висновки до розділу 3

У ході проведеного емпіричного дослідження вдалося виявити низку закономірностей, які дозволили глибше зрозуміти особливості шкільної тривожності, стресу, емоційного стану та соціалізації підлітків і юнаків в умовах воєнного стану. Репрезентативна вибірка за статтю та віком дала змогу здійснити порівняльний аналіз між різними віковими групами, що забезпечило ширше розуміння психоемоційних процесів у контексті сучасних соціальних викликів. Загальний аналіз результатів показав, що серед підлітків переважає помірно підвищений рівень шкільної тривожності, який супроводжується вираженим емоційним напруженням, проявами соціального стресу та труднощами у сфері емоційної комунікації. Найвищими серед компонентів тривожності стали показники фрустрації потреби в досягненні успіху, переживання соціального стресу та страху перевірки знань, що свідчить про сприйняття навчального середовища як джерела постійного тиску та страху невдачі. Учасники також демонстрували помірні труднощі у сфері емоційної

регуляції, що впливає на якість міжособистісних контактів і здатність до конструктивної взаємодії.

Аналіз рівня стресу виявив, що найбільш виразними є фізіологічні ознаки напруження, які у багатьох випадках перевищували інші показники. Це свідчить про накопичення емоційного виснаження, пов'язаного з нестабільністю соціальної ситуації та постійною наявністю воєнних загроз. Загальний емоційний стан підлітків характеризується помірною напругою та ознаками втоми, пригніченості й тривожності, які не мають клінічного характеру, але є потенційними маркерами психоемоційних ризиків. Порівняльний аналіз між віковими групами показав, що юнаки мали більш виражений страх не відповідати очікуванням оточення та нижчий фізіологічний опір стресу, тоді як підлітки демонстрували вищі показники загального стресу та емоційної напруги. Це підтверджує вікову специфіку емоційного реагування і підкреслює потребу у диференційованих підходах до психологічної допомоги.

Додаткове порівняння респондентів залежно від провідного інституту соціалізації виявило, що підлітки, зорієнтовані на інтернет-середовище, мали підвищений рівень соціального стресу, емоційної нестабільності та тривожності. Учасники, орієнтовані на сім'ю або школу, продемонстрували нижчий рівень емоційної вразливості, вищу стабільність емоційного стану та кращу соціальну адаптацію. Учні з переважаючим сімейним впливом мали більш виражену емоційну врівноваженість, хоча водночас були більш чутливими до очікувань оточення. Результати кореляційного аналізу підтвердили наявність тісних взаємозв'язків між рівнем соціалізації, тривожністю, емоційним станом, симптомами стресу та емоційними бар'єрами. Встановлено, що сімейна соціалізація корелює зі зниженням фрустрації, страху самовираження та негативних емоцій, тоді як інтернет-соціалізація посилює емоційну нестабільність і труднощі в емоційній регуляції.

З метою профілактики виявлених психоемоційних труднощів була розроблена та впроваджена програма тренінгу для підлітків і юнаків, спрямована на зниження тривожності, стресу та емоційного напруження, розвиток навичок емоційної саморегуляції, підвищення впевненості у собі та зміцнення ресурсів соціальної підтримки. Тренінг мав короткостроковий формат і тривав два тижні, включаючи 14 тематичних занять, які поступово переходили від психоосвіти та усвідомлення власних станів до практичного опанування технік саморегуляції. Зміст тренінгу охоплював роботу з тілесними, емоційними та когнітивними аспектами стресу, а також розвиток комунікативних навичок і формування безпечного емоційного середовища. Особлива увага приділялася роботі з інформаційним перевантаженням, підсиленню сімейних ресурсів і тренуванню навичок відновлення енергії.

Результати перевірки ефективності тренінгу за допомогою критерію Вілкоксона підтвердили статистично значущі покращення за більшістю показників. Після завершення програми спостерігалось істотне зниження рівня загальної шкільної тривожності, соціального стресу, страху самовираження та страху невідповідності очікуванням оточуючих. Значно зменшилися інтелектуальні, поведінкові, емоційні та фізіологічні прояви стресу, що свідчить про покращення здатності до емоційної саморегуляції. Учасники стали менш тривожними, більш стабільними та відкритими у спілкуванні, що демонструє ефективність розробленої програми у формуванні навичок адаптивного подолання стресових ситуацій. Незважаючи на те, що зміни у сфері взаємин із учителями та сімейних стосунків не досягли статистичної значущості, спостерігається тенденція до покращення, що може проявитися за тривалішої практики навичок, отриманих під час тренінгу.

Отже, результати дослідження підтверджують, що психоемоційний стан є багатофакторним явищем, яке формується під впливом вікових особливостей підліткового та юнацького віку, соціального контексту та якості емоційної регуляції, а розроблений і апробований тренінг довів свою ефективність.

ВИСНОВКИ

1. Отже, теоретичний аналіз показав, що психоемоційний стан особистості – це комплексне та цілісне утворення, яке об'єднує емоційні переживання, когнітивні процеси та оцінку ситуацій та загальний рівень психологічної гармонії. Розвиток у підлітковому та юнацькому віці детермінується впливом комплексу зовнішніх і внутрішніх факторів, серед яких ключовими є рівень тривожності, стресостійкість, особливості емоційної регуляції та умови соціалізації і воєнного часу.

Висновки сучасних українських та зарубіжних досліджень переконливо демонструють, що війна істотно трансформує психоемоційний стан підлітків та юнаків: зростає рівень тривожності, посилюється емоційна нестійкість, знижується здатність до саморегуляції та опору стресу. Молодь, яка навчається в умовах воєнної небезпеки, стикається з підвищеним емоційним виснаженням, а ті, хто безпосередньо пережив бойові події чи вимушене переселення, проявляють ще глибші ознаки дезадаптації та ризику посттравматичних реакцій. Сукупність результатів наголошує на тому, що психоемоційне благополуччя підлітків значною мірою залежить від інтенсивності травматичного досвіду та нестабільності середовища, що актуалізує потребу в посиленні психологічної підтримки. (Воронова та ін., 2025; Tokarchuk & Koval, 2024; Beketova et al., 2025).

Аналіз наукових джерел показує, що сімейна та шкільна соціалізація відіграють визначальну роль у формуванні емоційної стійкості підлітків і юнаків. Саме сім'я забезпечує базові умови емоційної безпеки, підтримки та регуляції, формуючи первинні моделі реагування на стрес і труднощі. Шкільне середовище доповнює ці процеси, створюючи простір соціальних взаємодій, розвитку самоконтролю, відповідальності та навичок адаптації до зовнішніх вимог. Взаємодія цих інститутів соціалізації забезпечує молоді можливість формувати стабільні емоційні реакції, підвищувати психологічну витривалість і зберігати баланс у ситуаціях невизначеності. У підсумку саме узгоджений

вплив сім'ї та школи визначає здатність підлітків і юнаків долати стресові чинники та підтримувати психологічне благополуччя. (Parsons, 1951; Анопрієнко, 2012; Краснянська, 2020; Halidu & Kotera, 2024;) Інтернет-соціалізація, за визначенням Борисенко і Гаврищака (2017), передбачає включення молоді у цифрові спільноти через засвоєння їхніх соціальних норм, цінностей та моделей поведінки, а також формування компетентностей цифрової комунікації та навігації.

Стресостійкість, тривожність та емоційна регуляція є ключовими психологічними чинниками, що визначають психоемоційний стан підлітків і юнаків в умовах воєнного часу (Bürgin et al., 2022). Підвищена тривожність та недостатня емоційна регуляція знижують здатність молоді адаптуватися до стресових подій, тоді як сформована стресостійкість виступає захисним фактором, який пом'якшує негативний вплив воєнного середовища. Війна підсилює емоційну вразливість молоді, роблячи ці психологічні механізми критично важливими для збереження їхнього психічного благополуччя та ефективного подолання труднощів.

Узагальнюючи розглянуті теоретичні підходи, можна стверджувати, що психоемоційний стан підлітків і юнаків у період війни формується під впливом поєднання соціалізаційних умов (сімейних, шкільних та цифрових), рівня стресостійкості, тривожності та емоційної регуляції, які разом визначають здатність молоді адаптуватися до воєнних викликів та зберігати психологічне благополуччя.

2. Емпіричне дослідження, проведене за комплексом психодіагностичних методик (тест шкільної тривожності Філіпса, Методики “Інститути та механізми соціалізації” Лучинкіної, Методики визначення труднощів у встановленні контактів В. Бойка, тест на рівень стресу В. Щербатих та методика самооцінки емоційного стану Уессмана–Рікса) та авторського анкетування, дало змогу всебічно оцінити специфіку психоемоційного функціонування підлітків і юнаків у період війни та встановити взаємозв'язки між ключовими психологічними показниками.

Результати дослідження підтвердили гіпотезу, що надмірна орієнтація на інтернет-середовище виступає значущим чинником підвищення тривожності та зниження стресостійкості підлітків і юнаків. Представники цієї групи продемонстрували вищі показники соціального стресу, страху самовираження, емоційної напруги та нижчу енергійність, що свідчить про розвиток емоційного виснаження. Отримані дані дають підстави стверджувати, що інтенсивне використання онлайн-простору в умовах війни не лише не забезпечує необхідної психологічної підтримки, а й підсилює психоемоційні ризики, роблячи молодь більш вразливою до стресових впливів.

Водночас учасники, орієнтовані на сім'ю чи школу, мали більш збалансовані показники емоційного стану, нижчий рівень тривожності та кращу здатність до саморегуляції, що підкреслює значущу роль реальних соціальних зв'язків як захисного ресурсу стабільності. Узагальнюючи результати, можна стверджувати, що в умовах воєнної нестабільності саме характер соціалізаційного середовища визначає рівень психоемоційної вразливості молоді, а підтримувальні офлайн-контакти слугують важливим чинником збереження психологічного благополуччя.

Результати кореляційного аналізу показали, що психоемоційний стан підлітків і юнаків формується під впливом взаємопов'язаних факторів соціалізації, емоційної регуляції, тривожності та стресу. Сімейне та шкільне середовище виступають захисними чинниками, пов'язаними зі зниженням стресових проявів і кращим емоційним контролем. Інтернет-середовище не продемонструвало значущого позитивного впливу, що вказує на його обмежену стабілізуючу роль. Зв'язки між емоційними бар'єрами та тривожністю виявилися суперечливими, відображаючи переважно захисні стратегії уникання. Стрес стабільно корелює з негативними емоційними реакціями та погіршенням загального стану. Отримані дані підтверджують, що адаптаційні можливості молоді у воєнних умовах залежать від комплексної взаємодії цих психологічних факторів.

3. Порівняльний аналіз вікових груп показав, що підлітки 10–13 років загалом характеризуються більшою емоційною вразливістю, підвищеною тривожністю та нижчою стресостійкістю порівняно з юнаками 14–16 років.

Саме молодша група частіше демонструвала переживання соціального стресу, страх самовираження, емоційне виснаження та сильнішу залежність від навчального середовища, що може пояснюватися активними процесами адаптації та недостатньо сформованими навичками емоційної саморегуляції. Юнаки, натомість, продемонстрували кращі показники контролю емоцій та загальної врівноваженості, проте були більш чутливими до оцінки з боку оточення та частіше орієнтувалися на інтернет-середовище як провідний простір соціалізації. Саме їхня більша включеність у цифрову комунікацію пов'язувалася із підвищеним рівнем тривожності, зниженням енергійності та меншою стабільністю емоційних станів, що свідчить про потенційний виснажувальний ефект онлайн-взаємодії в умовах воєнного часу.

Водночас підлітки виявилися значно більш прив'язаними до шкільного середовища, що відображалось у вираженішому індексі шкільної соціалізації та більших труднощах у сферах, пов'язаних із навчанням та міжособистісними взаєминами в школі. Показники сімейної соціалізації не продемонстрували істотних вікових відмінностей, що дає підстави говорити про стабільну роль сім'ї як джерела емоційної підтримки для обох груп.

Отримані дані узагальнено вказують, що підлітки є більш емоційно вразливими та залежними від традиційних інститутів соціалізації, тоді як юнаки демонструють кращу емоційну регуляцію, проте більш активно взаємодіють із інтернет-середовищем, що може як підтримувати, так і підсилювати їхню тривожність. Вікові відмінності в проявах психоемоційних станів підтверджують необхідність диференційованого підходу у психологічному супроводі молоді, який враховує специфіку провідного інституту соціалізації та індивідуальні особливості переживання стресу в умовах війни.

4. Спираючись на теоретичні та емпіричні результати дослідження, нами було здійснено розробку практичних рекомендацій орієнтованих на психологічну підтримку підлітків і юнаків та профілактику їхніх психоемоційних труднощів у сучасних воєнно-інформаційних умовах. Розроблений комплекс включає заходи, спрямовані на зниження тривожності, розвиток навичок емоційної регуляції, підвищення стресостійкості, покращення комунікативних умінь і формування здорових міжособистісних стосунків. Особлива увага приділяється підтримці інституту сім'ї як ключового середовища, що відіграє визначальну роль у збереженні психоемоційної рівноваги молоді. Ефективність запропонованих рекомендацій підтверджено отриманими емпіричними даними, що дає підстави рекомендувати їх для використання практичними психологами, педагогами та фахівцями служб психосоціальної підтримки.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- 1.Анопрієнко, О. В. (2012). *Сім'я як чинник виникнення психоемоційних порушень підлітків*. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова, (37), 171–173.
- 2.Борисенко, З., & Гавришак, Л. (2017). Сутність та механізми інтернет-соціалізації особистості. <https://doi.org/10.24919/2312-8437.41.159060>
- 3.Власова, О. І. (2005). *Педагогічна психологія*. Київ: Центр навчальної літератури. <https://www.scribd.com/document/531169790>
- 4.Воронова, В., Ковальчук, В., & Велько, К. (2025). Психоемоційний стан учнів підліткового віку в умовах війни в Україні. *Physical Culture and Sport: Scientific Perspective*, 1(1), 30–38. [https://doi.org/10.31891/pcs.2025.1\(1\).117](https://doi.org/10.31891/pcs.2025.1(1).117)
- 5.Дроздюк, В. Д. (2018). *Psychological features of emotional self-regulation in adolescence* (Master's thesis). <http://elartu.tntu.edu.ua/handle/lib/23503>
- 6.Карлик, Н. О. (2023). *Psychological features of adolescent socialization in modern conditions*. <https://fspo.udpu.edu.ua/wp-content/uploads/2023/12/Карлик-Н.О..pdf>
- 7.Краснянська, Ю. В. (2020). Вплив стилів батьківського виховання на формування самооцінки підлітків. *Психологія: реальність і перспективи*, 1(15), 82–89. <https://api.dspace.wunu.edu.ua/api/core/bitstreams/beb99da5-91f3-4751-9ee3-72279ece6be7/content>
- 8.Маркова, М., Белоусова, О., Алієва, Т., Піонтковська, О., Марков, А., & Косенко, К. (2025). Психосоматичні кореляти дистресу війни у дітей та підлітків. *Психіатрія, неврологія та медична психологія*, 12(4(30)), 472-489. <https://doi.org/10.26565/2312-5675-2025-30-04>
- 9.Міненко, О. О. (2024). ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ТРИВОЖНОСТІ ПІДЛІТКІВ В УМОВАХ ВОЄННОГО КОНФЛІКТУ. *Наукові записки. Серія: Психологія*, (3), 47–54. <https://doi.org/10.32782/cusu-psy-2024-3-7>
- 10.Максименко, С. Д. (2006). Генезис здійснення особистості. Київ: КММ.

11. Михайлик, А. О., Руденок, А. І., Данчук Ю. П. (2025). Роль сімейного середовища у формуванні резильєнтності підлітків під час війни. *Вісник Херсонського державного університету. Психологія*, 1, 147–155.
<https://doi.org/10.32782/2709-3093/2025.1/23>
12. Нечипорук, Л. (2024). ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ПІДЛІТКІВ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ В УКРАЇНІ. *Інноватика у вихованні*, 1(20), 89-95.
<https://doi.org/10.35619/iiu.v1i20.646>
13. Панок, В. Г. (2010). Психологія соціалізації особистості. Київ: Міленіум.
14. Порпуліт, О. О. (2025). МЕДІЙНА БУТТЄВІСТЬ І ТРИВОЖНІСТЬ ПІДЛІТКІВ В УМОВАХ ВІЙНИ: ЦИФРОВА ВРАЗЛИВІСТЬ ПОКОЛІННЯ Z. *Наукові записки ЛДУБЖД: Педагогіка і психологія*, 1(5), 207–212.
<https://doi.org/10.32782/3041-1297/2025-1-28>
15. Резниченко, А. А., Шарова, Т. М., & Шарова, Т. М. (2021). Проблематика та переваги дистанційного навчання в умовах пандемії у закладах вищої освіти.
16. Самелюк, А. А., & Шашко, О. В. (2019). Емоційна регуляція діяльності людини. У *Матеріали конференції RiM 2019* (с. 132–133).
<https://openarchive.nure.ua/handle/document/21949>
17. Титаренко, Т. М. (2003). Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності. Київ: Либідь.
18. Шумейко, О. М. (2023). Psychological analysis of the course of adolescent anxiety during martial law in Ukraine. *Vcheni zapysky TNU*, 34(3), 40–46.
<https://doi.org/10.32782/2709-3093/2023.3/07>
19. Щербакова, О. О., Кондрацька, Л. В., & Беженська, А. А. (2023). Вікові особливості психоемоційного стану підлітків в умовах війни. *Вікова та педагогічна психологія. Габітус*, 69.

20. Ajduković, M., Kožljan, P., & Rajter, M. (2025). Childhood trauma exposure while growing up during war and PTSD symptoms in adulthood. *Developmental Child Welfare*, 7(2-3), 154-171. <https://doi.org/10.1177/25161032251369749>
21. Amato, P. R., Patterson, S., & Beattie, B. (2015). Single-parent households and children's educational achievement: A state-level analysis. *Social science research*, 53, 191–202. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2015.05.012>
22. Arain, M., Haque, M., Johal, L., Mathur, P., Nel, W., Rais, A., Sandhu, R., & Sharma, S. (2013). Maturation of the adolescent brain. *Neuropsychiatric disease and treatment*, 9, 449–461. <https://doi.org/10.2147/NDT.S39776>
23. Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice-Hall.
24. Beketova, H., Gan, R., Nedostup, I., Gan, T., & Horiacheva, I. (2025). PSYCHOEMOTIONAL CHARACTERISTICS OF INTERNALLY DISPLACED ADOLESCENTS. *Eastern Ukrainian Medical Journal*, 13(3), 770-779. [https://doi.org/10.21272/eumj.2025;13\(3\):770-779](https://doi.org/10.21272/eumj.2025;13(3):770-779)
25. Bendežú, J. J., Calhoun, C. D., Vinograd, M., Patterson, M. W., Rudolph, K. D., Giletta, M., Hastings, P., Nock, M. K., Slavich, G. M., & Prinstein, M. J. (2022). Exploring joint HPA-inflammatory stress response profiles in adolescent girls: Implications for developmental models of neuroendocrine dysregulation. *Developmental psychobiology*, 64(3), e22247. <https://doi.org/10.1002/dev.22247>
26. Berger, P. L., & Luckmann, T. (1966). *The social construction of reality*. Anchor Books.
27. Betancourt, T. S., & Khan, K. T. (2008). The mental health of children affected by armed conflict: protective processes and pathways to resilience. *International review of psychiatry (Abingdon, England)*, 20(3), 317–328. <https://doi.org/10.1080/09540260802090363>

28. Bie, F., Yan, X., Xing, J., Wang, L., Xu, Y., Wang, G., Wang, Q., Guo, J., Qiao, J., & Rao, Z. (2024). Rising global burden of anxiety disorders among adolescents and young adults: trends, risk factors, and the impact of socioeconomic disparities and COVID-19 from 1990 to 2021. *Frontiers in psychiatry*, 15, 1489427. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2024.1489427>
29. Boruah, B., Phogat, P. & Singh, A (2024). A mixed methods exploration of teacher involvement and its effects on adolescent behavioral and emotional problems. *Discov Psychol* 4, 115. <https://doi.org/10.1007/s44202-024-00231-5>
30. Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
31. Bürgin, D., Anagnostopoulos, D., Board and Policy Division of ESCAP, Vitiello, B., Sukale, T., Schmid, M., & Fegert, J. M. (2022). Impact of war and forced displacement on children's mental health-multilevel, needs-oriented, and trauma-informed approaches. *European child & adolescent psychiatry*, 31(6), 845–853. <https://doi.org/10.1007/s00787-022-01974-z>
32. Casey, B. J., Jones, R. M., & Hare, T. A. (2008). The adolescent brain. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1124, 111–126. <https://doi.org/10.1196/annals.1440.010>
33. Chand, S. P., & Marwaha, R. (2023). Anxiety. In *StatPearls*. StatPearls Publishing. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK470361/>
34. Chein, J., Albert, D., O'Brien, L., Uckert, K., & Steinberg, L. (2011). Peers increase adolescent risk taking by enhancing activity in the brain's reward circuitry. *Developmental science*, 14(2), F1–F10. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2010.01035.x>
35. Cisler, J. M., Olatunji, B. O., Feldner, M. T., & Forsyth, J. P. (2010). Emotion Regulation and the Anxiety Disorders: An Integrative Review. *Journal of*

- psychopathology and behavioral assessment*, 32(1), 68–82.
<https://doi.org/10.1007/s10862-009-9161-1>
- 36.Ciranka, S., & van den Bos, W. (2021). Adolescent risk-taking in the context of exploration and social influence. *Developmental Review*, 61, Article 100979.
<https://doi.org/10.1016/j.dr.2021.100979>
- 37.Conversano C. (2021). The Psychodynamic Approach During COVID-19 Emotional Crisis. *Frontiers in psychology*, 12, 670196.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.670196>
- 38.Culpin, I., Heuvelman, H., Rai, D., Pearson, R. M., Joinson, C., Heron, J., Evans, J., & Kwong, A. S. F. (2022). Father absence and trajectories of offspring mental health across adolescence and young adulthood: Findings from a UK-birth cohort. *Journal of affective disorders*, 314, 150–159.
<https://doi.org/10.1016/j.jad.2022.07.016>
- 39.Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), 276–302.
<https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.2.276>
- 40.Erikson, E. H. (1950). *Childhood and society*. W W Norton & Co.
- 41.Fingerman, K. L., Zarit, S. H., & Birditt, K. S. (2019). Parent-child relationships in adulthood and old age. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Children and parenting* (3rd ed., pp. 191–216). Routledge/Taylor & Francis Group. <https://doi.org/10.4324/9780429440847-6>
- 42.Giordano, F., Lipscomb, S., Jefferies, P., Kwon, K.-A., & Giammarchi, M. (2024). Resilience processes among Ukrainian youth preparing to build resilience with peers during the Ukraine-Russia war. *Frontiers in Psychology*, 15, Article 1331886. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1331886>
- 43.Glier, S., Campbell, A., Corr, R., Pelletier-Baldelli, A., Yefimov, M., Guerra, C., Scott, K., Murphy, L., Bizzell, J., & Belger, A. (2022). Coordination of autonomic and endocrine stress responses to the Trier Social Stress Test in adolescence. *Psychophysiology*, 59(9), e14056.
<https://doi.org/10.1111/psyp.14056>

44. Goto, R., Pinchuk, I., Kolodezhny, O., Pimenova, N., Kano, Y., & Skokauskas, N. (2024). Mental Health of Adolescents Exposed to the War in Ukraine. *JAMA pediatrics*, 178(5), 480–488. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2024.0295>
45. Ha, T., Van Ryzin, M. J., & Elam, K. K. (2023). Socialization processes within adolescents' relationships with parents and peers predicting couples' intimate partner violence in adulthood: A social learning perspective. *Development and psychopathology*, 35(1), 204–217. <https://doi.org/10.1017/S0954579421000602>
46. Haham, L., Aderka, I. M., Pine, D. S., Abend, R., & Shechner, T. (2025). Adolescence under fire: a multi-method study of psychological vulnerability and resilience among adolescents impacted by war. *Journal of child psychology and psychiatry, and allied disciplines*, 10.1111/jcpp.70052. Advance online publication. <https://doi.org/10.1111/jcpp.70052>
47. Hakala, V., Mielityinen, L., Peltonen, K., Laajasalo, T., & Ellonen, N. (2024). Growing Up Amidst Active Warfare: Understanding the Experiences of Ukrainian Adolescents Through Chat Data. *Youth & Society*, 57(4), 691-713. <https://doi.org/10.1177/0044118X241296552>
48. Halidu, M. D., & Kotera, Y. (2024). Adolescent Social Anxiety, School Satisfaction, Family Emotional Support, and School Absenteeism: Findings from Young-HUNT3 and Norwegian National Education Data. *Journal of Clinical Medicine*, 13(9), 2547. <https://doi.org/10.3390/jcm13092547>
49. Hazarika, S., Hazarika, K. (2025). Adolescence: A psychological perspective. *International Journal of Health Research*. <https://doi.org/10.31741/ijhrmlp.v11.i1.2025.7>
50. Henry, L. M., & Compas, B. E. (2023). Review: Preventing Psychopathology in the Digital Age: Leveraging Technology to Target Coping and Emotion Regulation in Adolescents. *JAACAP open*, 2(1), 6–25. <https://doi.org/10.1016/j.jaacop.2023.09.006>

- 51.Hlynsson, J. I., Gustafsson, O., & Carlbring, P. (2024). Uncertainty Breeds Anxiety and Depression: The Impact of the Russian Invasion in Ukraine on a Swedish Clinical Population Receiving Internet-Based Psychotherapy. *Clinical psychology in Europe*, 6(1), e12083. <https://doi.org/10.32872/cpe.12083>
- 52.Karakai, A., & Hatsko, V. (2025). Online learning in Ukraine. VoxUkraine. <https://voxukraine.org/en/online-learning-in-ukraine-how-it-works>
- 53.Kerr, B., Garimella, A., Pillarisetti, L., Charlly, N., Sullivan, K., & Moreno, M. A. (2025). Associations Between Social Media Use and Anxiety Among Adolescents: A Systematic Review Study. *The Journal of adolescent health : official publication of the Society for Adolescent Medicine*, 76(1), 18–28. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2024.09.003>
- 54.Klochko, A. (2024). IMPACT OF WAR ON THE MENTAL HEALTH OF ADOLESCENTS. *Baltic Journal of Legal and Social Sciences*. <https://doi.org/10.30525/2592-8813-2024-1-25>
- 55.Liu, Z. (2024). The Impact of Parenting Styles on Adolescents' Mental Health. *Journal of Education, Humanities and Social Sciences*. <https://doi.org/10.54097/nx6ka644>
- 56.Leadbeater, B., Thompson, K., & Gruppuso, V. (2012). Co-occurring trajectories of symptoms of anxiety, depression, and oppositional defiance from adolescence to young adulthood. *Journal of clinical child and adolescent psychology : the official journal for the Society of Clinical Child and Adolescent Psychology, American Psychological Association, Division 53*, 41(6), 719–730. <https://doi.org/10.1080/15374416.2012.694608>
- 57.León Rodríguez, D. A., & Moncaleano, C. (2024). Emotional Competences in Adolescents Exposed to Colombian Armed Conflict During Their Childhood. *Journal of child & adolescent trauma*, 17(4), 1133–1150. <https://doi.org/10.1007/s40653-024-00647-0>
- 58.Lin, J., & Guo, W. (2024). The Research on Risk Factors for Adolescents' Mental Health. *Behavioral sciences (Basel, Switzerland)*, 14(4), 263. <https://doi.org/10.3390/bs14040263>

- 59.Llistosella, M., Torné, C., García-Ortiz, M., López-Hita, G., Ortiz, R., Herández-Montero, L., Guallart, E., Uña-Solbas, E., & Miranda-Mendizabal, A. (2023). Fostering Resilience in Adolescents at Risk: Study protocol for a cluster randomized controlled trial within the resilience school-based intervention. *Frontiers in psychology*, 13, 1066874. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1066874>
- 60.Lokuge, K., Shah, T., Pintaldi, G., Thurber, K., Martínez-Viciana, C., Cristobal, M., Palacios, L., Dear, K., & Banks, E. (2013). Mental health services for children exposed to armed conflict: Médecins Sans Frontières' experience in the Democratic Republic of Congo, Iraq and the occupied Palestinian territory. *Paediatrics and international child health*, 33(4), 259–272. <https://doi.org/10.1179/2046905513Y.0000000098>
- 61.Loevaas, M. E. S., Sund, A. M., Patras, J., Martinsen, K., Hjemdal, O., Neumer, S. P., Holen, S., & Reinfjell, T. (2018). Emotion regulation and its relation to symptoms of anxiety and depression in children aged 8-12 years: does parental gender play a differentiating role?. *BMC psychology*, 6(1), 42. <https://doi.org/10.1186/s40359-018-0255-y>
- 62.Maftai, A., Dănilă, O., & Măirean, C. (2022). The war next-door-A pilot study on Romanian adolescents' psychological reactions to potentially traumatic experiences generated by the Russian invasion of Ukraine. *Frontiers in psychology*, 13, 1051152. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1051152>
- 63.Martínez-Líbano, J., Axel Kosch Serey, & Guillermo Barahona-Fuentes. (2025). Emotional Regulation and Subjective Well-Being in Adolescents: A Systematic Review. *Mental Health: Global Challenges Journal*, 8(1), 14–26. <https://doi.org/10.56508/mhgcj.v8i1.240>
- 64.McFarlane, A. H., Bellissimo, A., & Norman, G. R. (1995). Family structure, family functioning and adolescent well-being: the transcendent influence of parental style. *Journal of child psychology and psychiatry, and allied*

- disciplines*, 36(5), 847–864.
<https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1995.tb01333.x>
65. Mead, G.H. (1934). *Mind, Self, and Society from the Standpoint of a Social Behaviorist*. University of Chicago Press: Chicago.
66. Mesman, E., Vreeker, A., & Hillegers, M. (2021). Resilience and mental health in children and adolescents: an update of the recent literature and future directions. *Current opinion in psychiatry*, 34(6), 586–592.
<https://doi.org/10.1097/YCO.0000000000000741>
67. Mestre, J. M., Núñez-Lozano, J. M., Gómez-Molinero, R., Zayas, A., & Guil, R. (2017). Emotion regulation ability and resilience in a sample of adolescents from a suburban area. *Frontiers in Psychology*, 8, Article 1980.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01980>
68. Ministry of Education and Science of Ukraine. (2023). *Updated curriculum recommendations under martial law*.
69. Orben, A., Tomova, L., & Blakemore, S. J. (2020). The effects of social deprivation on adolescent development and mental health. *The Lancet. Child & adolescent health*, 4(8), 634–640. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(20\)30186-3](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(20)30186-3)
70. Parsons, T. (1951). *The social system*. Free Press.
71. Pat-Horenczyk, R., Brom, D., & Vogel, J. M. (Eds.). (2014). *Helping children cope with trauma: Individual, family and community perspectives*. Routledge/Taylor & Francis Group.
72. Piaget, J. (1972). *The psychology of the child*. Basic Books.
73. Raknes, S., Chorna, T (2024). The Helping Hand in Ukraine: feasibility and potential impact. *Pilot Feasibility Stud* 10, 96 . <https://doi.org/10.1186/s40814-024-01520-5>
74. Repetti, R. L., Taylor, S. E., & Seeman, T. E. (2002). Risky families: Family social environments and the mental and physical health of offspring. *Psychological Bulletin*, 128(2), 330–366.
<https://doi.org/10.1037/0033-2909.128.2.330>

75. Rogers, C. R. (1961). *On becoming a person*. Houghton Mifflin.
76. Rudolph, K., Troop-Gordon, W., Skymba, H., Modi, H., Ye, Z., Clapham, R., Dodson, J., Finnegan, M., & Heller, W. (2024). Cultivating emotional resilience in adolescent girls: Effects of a growth emotion mindset lesson. *Child Development*, 96, 389 - 406. <https://doi.org/10.1111/cdev.14175>.
77. Sattar, K., Yusoff, M. S. B., Arifin, W. N., Yasin, M. A. M., & Nor, M. Z. M. (2022). Effective coping strategies utilised by medical students for mental health disorders during undergraduate medical education-a scoping review. *BMC medical education*, 22(1), 121. <https://doi.org/10.1186/s12909-022-03185-1>
78. Šambaras, R., Butvilaitė, A., Andruskevicius, J., Istomina, N., & Lesinskienė, S. (2024). How to Link Assessment and Suitable Interventions for Adolescents: Relationships among Mental Health, Friendships, Demographic Indicators and Well-Being at School. *Children*, 11(8), 939. <https://doi.org/10.3390/children11080939>
79. Scharf, M., Maya, S., & Melamed, B. (2025). “You Never Know How Strong You Are Until Being Strong is Your Only Choice”: Adolescents in a Continuous Stressful War Situation. *Journal of Loss and Trauma*, 1–24. <https://doi.org/10.1080/15325024.2025.2524060>
80. Schuurmans, A. A. T., Nijhof, K. S., Cima, M., Scholte, R., Popma, A., & Otten, R. (2021). Alterations of autonomic nervous system and HPA axis basal activity and reactivity to acute stress: a comparison of traumatized adolescents and healthy controls. *Stress (Amsterdam, Netherlands)*, 24(6), 876–887. <https://doi.org/10.1080/10253890.2021.1900108>
81. Shannon, H., Bush, K., Villeneuve, P. J., Hellemans, K. G., & Guimond, S. (2022). Problematic Social Media Use in Adolescents and Young Adults: Systematic Review and Meta-analysis. *JMIR mental health*, 9(4), e33450. <https://doi.org/10.2196/33450>
82. Shoshani, A., & Kor, A. (2025). A Longitudinal Study of the Associations Between War Exposure, Psychiatric Symptoms, Digital Engagement, and

- Substance Use in Adolescents. *Journal of adolescence*, 10.1002/jad.70060. Advance online publication. <https://doi.org/10.1002/jad.70060>
83. Surzykiewicz, J., Skalski, S. B., Sołbut, A., Rutkowski, S., & Konaszewski, K. (2022). Resilience and Regulation of Emotions in Adolescents: Serial Mediation Analysis through Self-Esteem and the Perceived Social Support. *International journal of environmental research and public health*, 19(13), 8007. <https://doi.org/10.3390/ijerph19138007>
84. Tokarchuk A., & Koval I. (2024). Increased anxiety in children and adolescents who witnessed military conflict: comparative analysis, prognosis. *Psychosomatic Medicine and General Practice*, 9(3). <https://doi.org/10.26766/pmgp.v9i3.540>
85. Trade Union of Education and Science Workers of Ukraine. (2023). *Ukrainian youth is in a state of anxiety: Survey results*. <https://pon.org.ua/novyny/10641-ukrainska-molod-perebuvaie-u-stani-tryvozhnosti-opytuvannia.html>
86. Veenstra, R., & Laninga-Wijnen, L. (2023). The prominence of peer interactions, relationships, and networks in adolescence and early adulthood. In L. J. Crockett, G. Carlo, & J. E. Schulenberg (Eds.), *APA handbook of adolescent and young adult development* (pp. 225–241). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000298-014>
87. Vijayakumar, N., Op de Macks, Z., Shirtcliff, E. A., & Pfeifer, J. H. (2018). Puberty and the human brain: Insights into adolescent development. *Neuroscience and biobehavioral reviews*, 92, 417–436. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2018.06.004>
88. Wan Husssin, W., Harun, J., & A Shukor, N. (2019). Online interaction in social learning environment towards critical thinking skill: A framework. *Journal of Technology and Science Education*, 9(1), 4-12. doi:<https://doi.org/10.3926/jotse.544>
89. Wang, M., & Liu, S. (2024). *Machine learning-based research on the adaptability of adolescents to online education*. College of Humanities & Social

Sciences, HZAU / University of Pennsylvania.
<https://doi.org/10.48550/arXiv.2408.16849>

90. Yu, Z., & Liu, W. (2025). The psychological resilience of teenagers in terms of their everyday emotional balance and the impact of emotion regulation strategies. *Frontiers in psychology*, 15, 1381239.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1381239>

ДОДАТКИ

Додаток А

«Тест шкільної тривожності Філіпса»

(за В. Шпак)

Інструкція:

Тест складається з 58 запитань, які можуть зачитуватися або пропонуватися письмово. На кожне запитання слід дати однозначну відповідь «Так» або «Ні».

«Діти, зараз вам будуть запропоновані запитання про те, як ви себе почуваєте у школі. Старайтеся відповісти щиро і правдиво, тут немає правильних або неправильних, хороших або поганих відповідей. Над запитаннями довго не замислюйтесь.

На аркуші для відповідей угорі напишіть своє ім'я, прізвище й клас. Відповідаючи на запитання, записуйте його номер і відповідь «+», якщо погоджуєтесь, й «-», якщо ні».

Твердження:

1. Чи важко тобі встигати разом із класом?
2. Чи хвилюєшся ти, коли вчитель каже, що збирається перевірити, наскільки ти знаєш матеріал?
3. Чи важко тобі працювати в класі так, як цього хоче вчитель?
4. Чи сниться тобі інколи, що вчитель розлютився від того, що ти не знаєш уроку?
5. Чи траплялося, що хтось із твого класу бив або вдарив тебе?
6. Чи часто ти хочеш, щоб учитель не поспішав, пояснюючи новий матеріал, щоб ти зрозумів, про що він каже?
7. Чи сильно ти хвилюєшся при відповіді або виконанні завдання?
8. Чи буває так, що ти боїшся відповідати, оскільки остерігаєшся зробити помилку?
9. Чи тремтять у тебе коліна, коли тебе викликають відповідати?
10. Чи часто твої однокласники сміються з тебе, коли ви граєте у різні ігри?
11. Чи трапляється, що тобі ставлять нижчу оцінку, ніж ти очікував?
12. Чи хвилює тебе питання про те, чи не залишать тебе на другий рік?
13. Чи намагаєшся ти уникнути ігор, у яких робиться вибір, тому що тебе зазвичай не обирають?
14. Чи буває часом, що ти весь тремтиш, коли тебе викликають відповідати?
15. Чи часто у тебе виникає відчуття, що ніхто з твоїх однокласників не хоче робити того, що хочеш ти?
16. Чи сильно ти хвилюєшся перед тим, як почати виконувати завдання?
17. Чи важко тобі отримувати такі оцінки, яких очікують батьки?
18. Чи боїшся часом, що тобі стане зле у класі?
19. Чи будуть твої однокласники сміятися з тебе в разі, якщо ти зробиш помилку під час відповіді?
20. Чи схожий ти на однокласників?
21. Чи тривожишся ти після виконання завдання про те, наскільки добре ти з ним упорався?
22. Коли ти працюєш у класі, чи впевнений у тому, що все добре запам'ятаєш?
23. Чи сниться тобі іноді, що ти у школі й не можеш відповісти на запитання учителя?

24. Чи правда, що більшість дітей ставляться до тебе доброзичливо?
25. Чи працюєш ти старанніше, якщо знаєш, що результати твоєї роботи будуть порівнюватися у класі з результатами твоїх однокласників?
26. Чи часто ти мрієш про те, щоб менше хвилюватися, коли тебе викликають відповідати?
27. Чи боїшся ти іноді вступати у суперечку?
28. Чи не трапляється, що твоє серце починає сильно битися, коли учитель каже, що збирається перевірити твою готовність до уроку?
29. Коли ти отримуєш хороші оцінки, чи думає хтось із твоїх друзів, що ти хочеш вислужитися?
30. Чи добре ти себе відчуваєш із тими однокласниками, до яких інші діти ставляться з особливою повагою?
31. Чи буває, що деякі діти в класі говорять те, що тебе задіває?
32. Як ти гадаєш, чи втрачають прихильність класу ті учні, які не можуть упоратися з навчанням?
33. Чи схоже на те, що більшість твоїх однокласників не звертають на тебе уваги?
34. Чи часто ти боїшся виглядати безглуздо?
35. Чи задоволений ти тим, як до тебе ставляться вчителі?
36. Чи допомагає твоя мама в організації шкільних вечірок, як інші мами твоїх однокласників?
37. Чи хвилювало тебе колись те, що думають про тебе навколишні?
38. Чи сподіваєшся ти вчитися у майбутньому краще, ніж зараз?
39. Чи вважаєш ти, що одягаєшся до школи так само добре, як і твої однокласники?
40. Чи часто ти замислюєшся, відповідаючи на уроці, що про тебе в цей час думають інші?
41. Чи мають здібні учні якісь виняткові права, яких не мають інші учні в класі?
42. Чи дратує деяких твоїх однокласників, коли тобі вдається бути кращим за них?
43. Чи задоволений ти тим, як до тебе ставляться твої однокласники?
44. Чи добре ти відчуваєшся, коли залишаєшся наодинці з учителем?
45. Чи висміюють однокласники часом твою зовнішність та поведінку?
46. Чи гадаєш ти, що переймаєшся своїми шкільними справами більше, ніж твої однокласники?
47. Якщо ти не можеш відповісти, коли тебе запитують, чи відчуваєш ти, що от-от розплачешся?
48. Коли ввечері ти лежиш у ліжку, чи думаєш ти часом із тривогою про те, що буде завтра в школі?
49. Працюючи над складним завданням, чи відчуваєш ти інколи, що абсолютно забув речі, які добре знав раніше?
50. Чи тремтить трохи твоя рука, коли ти працюєш над завданням?
51. Чи відчуваєш ти, що починаєш нервувати, коли учитель каже, що збирається дати класу завдання?
52. Чи лякає тебе перевірка твоїх завдань у класі?
53. Коли вчитель говорить, що збирається дати класу завдання, чи боїшся ти, що не впораєшся з ним?
54. Чи снилося тобі часом, що твої однокласники можуть зробити те, чого не можеш ти?

55. Коли учитель пояснює матеріал, чи здається тобі, що твої однокласники розуміють його краще за тебе?

56. Чи тривожися ти по дорозі до школи, що вчитель може дати класу перевірочну роботу?

57. Виконуючи завдання, чи відчуваєш ти, що робиш це погано?

58. Чи тремтить злегка твоя рука, коли вчитель просить виконати завдання на дошці перед усім класом?

Ключ:

Ключ до запитань: «+» - Так, «-» - Ні

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

Виокремлюють запитання, відповіді на які не збігаються із ключем тесту . Наприклад, на 58-ме запитання дитина відповіла «Так», тоді як у ключі цьому запитанню відповідає «-», тобто відповідь «Ні». Відповіді, що не збігаються з ключем - це прояви тривожності. Під час обробки підраховується:

- загальна кількість розбіжностей по всьому тесту: понад 50 % - підвищена тривожність; понад 75 % - висока тривожність;

- кількість збігів за кожним із 8 чинників тривожності, що виділені у тесті. Рівень тривожності визначається так само, як і в першому випадку . Аналізується загальний внутрішній емоційний стан учня, який багато в чому визначається наявністю тих чи інших тривожних синдромів (факторів) та їх кількістю.

Чинник	Номер питання
1. Загальна тривожність у школі.	2, 4, 7, 12, 16, 21, 23, 26, 28, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58 S = 22
2. Переживання соціального стресу .	5, 10, 15, 20, 24, 30, 33, 36, 39, 42, 44 S = 11
3. Фрустрація потреби в досягненні успіху .	1, 3, 6, 11, 17, 19, 25, 29, 32, 35, 38, 41, 43 S = 13

4. Страх самовираження.	27,31,34,37,40,45 S = 6
5. Страх ситуації перевірки знань.	2,7, 12, 16,21,26 S = 6
6. Страх невідповідності очікуванням оточення	3,8, 13, 17,22 S = 5
7. Низька фізіологічна опірність стресові.	9, 14, 18,23,28 S = 5
8. Проблеми і страхи у стосунках з учителями.	2,6, 11,32,35,41,44,47 S = 8

Опрацювання результатів

1. Число розбіжностей знаків («+» - Так, «-» - Ні) за кожним із чинників (абсолютна розбіжність у відсотках: < 50 %; > 50 %; > 75 %).
2. Подання цих даних у вигляді індивідуальних діаграм.
3. Кількість розбіжностей за кожним виміром для всього класу; абсолютне значення - < 50 %; > 50 %; > 75 %.
4. Подання цих даних у вигляді діаграми.
5. Кількість учнів, які мають розбіжності за певним чинником > 50% і > 75 % (для всіх чинників).

6. Подання порівняльних результатів при повторних замірах.

7. Повна інформація про кожного з учнів (за результатами тесту).

Змістова характеристика кожного синдрому (чинника)

1. Загальна тривожність у школі - загальний емоційний стан дитини, пов'язаний з різними формами її включення в життя школи.
2. Переживання соціального стресу - емоційний стан дитини, на тлі якого розвиваються її соціальні контакти (передусім з однолітками).
3. Фрустрація потреби в досягненні успіху- несприятливий психічний фон, такий, що не дає змоги дитині розвинути власну потребу в успіху , досягненні високого результату тощо.
4. Страх самовираження- негативні емоційні переживання ситуацій, пов'язаних із потребою саморозкриття, подання себе іншим, демонстрації своїх можливостей.
5. Страх ситуації перевірки знань - негативне ставлення й переживання тривоги у ситуаціях перевірки (особливо публічної) знань, досягнень та можливостей.
6. Страх невідповідності очікуванням оточення - орієнтація на значущість інших в оцінюванні своїх результатів, учинків, думок, тривога з приводу оцінок, які дають навколишні, очікування негативного оцінювання.
7. Низька фізіологічна опірність стресові - особливості психофізіологічної організації, які знижують здатність дитини пристосовуватись до ситуацій стресового характеру , що підвищує ймовірність неадекватного, деструктивного реагування на тривожний чинник середовища.
8. Проблеми і страхи у стосунках з учителями ~ загальний негативний емоційний фон стосунків із дорослими у школі, що знижує успішність навчання дитини в школі.

Методика «Інститути та механізми соціалізації Лучинкіної»

(за О. І. Бондарчук)

Інструкція: Вам пропонується 70 тверджень, які скомпоновані у 5 субшкал, твердження кожної з яких пов'язана із відповідним інститутом та механізмами соціалізації. Проставте у бланку відповідей біля номера кожного з них одну з відповідей: так, іноді, ні

Твердження:

Субшкала 1. Сім'я.

1. У дитинстві мені хотілося бути схожим на членів своєї сім'ї (батька, маму).
2. У дитячих іграх я часто уявляв себе одним з батьків.
3. Часом мої жести, рухи, слова схожі на жести, рухи, слова когось із членів моєї сім'ї.
4. Мої знайомі часто плутають мене з одним із членів моєї сім'ї під час телефонної розмови.
5. Я найчастіше розумів думки і почуття членів своєї сім'ї, навіть якщо вони їх і не проговорювали вголос.
6. Іноді комусь із членів сім'ї досить було тільки подумати про щось, щоб я почав мислити в тому ж напрямку.
7. Мені легше було виконувати якесь завдання, якщо батьки знаходилися поруч.
8. Вказівки моїх батьків завжди робили виконання будь-якого завдання для мене більш простим.
9. У дитинстві я завжди виконував вимоги сім'ї, навіть якщо був у душі не згоден з ними.
10. Думка батьків для мене - закон.
11. У колі родини мені завжди було цікавіше, ніж в інших місцях.
12. Мені завжди було цікаво слухати розповіді членів сім'ї про їхнє дитинство і молодість.
13. Будь-які мої дії знаходили підтримку у батьків.
14. Я завжди робив такі вчинки, щоб мої батьки мною пишалися.

Субшкала 2. Навчальний заклад.

1. В навчальному закладі в мене є (був) педагог, на якого я хочу бути схожим.
2. Я відчуваю себе частіше педагогом, ніж учнем (студентом).
3. У позанавчальних ситуаціях я повторюю жести і слова деяких викладачів.
4. Улюблені слова педагогів я вживаю у відповідних ситуаціях.
5. Я розумію викладача з півслова.
6. Я інтуїтивно відчуваю, про що хоче сказати педагог.
7. Мені легше виконати завдання за підтримки викладача.
8. Будь-яке завдання здається простішим, якщо мої педагоги знаходяться поруч.
9. Викладачі хочуть нам тільки добра.
10. Я виконую усі вимоги навчального закладу.
11. Мені цікаво ходити до навчального закладу, де я навчаюсь.
12. У навчальному закладі набагато цікавіше, ніж в інших місцях.
13. У навчальному закладі розкриваються всі мої здібності.
14. Я пишаюся своїми досягненнями в навчанні.

Неформальні об'єднання

1. Я хочу бути схожим на деяких із своїх знайомих.
2. У важких ситуаціях я уявляю себе кимось із своїх знайомих, в яких є досвід вирішення схожих проблем.
3. Мені подобалося, коли говорили, що ми з другом поводимося однаково.
4. Буває, що мій почерк ставав схожим на почерк моїх знайомих.
5. Друзі повинні розуміти один одного без слів.
6. Друзі мислять однаково.
7. Мені подобається одягатися так само, як і мої друзі.
8. Я роблю те, що прийнято у нашій компанії.
9. З друзями я можу зробити те, що сам зробити б не зміг.
10. З будь-яким завданням впоратися легше, якщо допомагають друзі.
11. Мені цікавіше дізнаватися нове про життя у колі друзів, ніж в інших місцях.
12. Мене цікавлять події у житті моїх друзів.
13. З друзями я можу бути таким, яким я хочу бути.
14. Друзі зазвичай підтримують мої ідеї та пропозиції.

ЗМІ

1. Коли я читаю художню книгу або дивлюся фільм, то уявляю себе одним з героїв твору.
2. Я прикрашаю свою кімнату постерами улюблених героїв (або співаків, музикальних груп).
3. Трапляється, що я повторюю жести, рухи, слова одного з героїв фільмів або художніх творів, які мені сподобались.
4. Буває, що у подібних ситуаціях життя я дію так само, як і ті герої фільмів або художніх творів, які мені подобаються.
5. Я здійснюю вчинки під впливом прочитаної книги або переглянутого фільму.
6. Я повторюю стиль одягу або улюблені вирази героїв книг, кліпів або фільмів.
7. Я слухаю ту ж музику, що і мої однолітки.
8. Якщо всі вже дивилися цей фільм, то і я повинен/на його подивитися.
9. Досвід кіно- або літературних героїв допомагає мені у вирішенні власних проблем.
10. Герої фільмів і книг завжди підказують багато варіантів рішень різних ситуацій.
11. Мені більше подобається почитати цікаву книгу або подивитися фільм, ніж займатися іншими справами.
12. Мені подобається читати книжки і дивитись фільми.
13. Я можу додумати сюжет книги або фільму так, як вважаю за потрібне.
14. Я люблю переробляти тексти реклами.

Інтернет

1. Мені подобається, що в Інтернеті я можу назватися будь-яким ім'ям.
2. Я уважно стежу за реакцією на свого персонажа у грі або в Контакті.
3. Я використовую ніки і статуси своїх знайомих в Інтернеті.
4. Багато моїх друзів знають мене під Інтернет - ніком.
5. Іноді я несвідомо починаю користуватися «албанською мовою».
6. Я використовую Інтернет-сленг у звичайній мові.
7. Я відвідую ті ж сайти, що і мої друзі.
8. Я можу висловлювати на Інтернет-форумах такі думки, які не висловив би, спілкуючись з реальними людьми.

9. Обговорення на Інтернет-форумах дозволяють мені вирішити свої проблеми.
10. Я намагаюся запросити своїх друзів в Інтернеті в ту гру, в яку граю сам.
11. Мені цікаво розширити своє коло друзів в Інтернеті.
12. В Інтернеті можна знайти багато цікавої для мене інформації.
13. В Інтернеті я відчуваю, що здатн(ий)/а на багато що.
14. Я пишаюся своїми досягненнями в Інтернеті.

Ключ:

Інтерпретація впливу певного інституту соціалізації на особистісний розвиток людини здійснюється відповідно набраним балам за 5 субшкалами Сім'я, Школа, Неформальні об'єднання, ЗМІ, Інтернет-середовище:

0-2 бали - зазначений інститут соціалізації практично не впливає на процес соціалізації людини;

3-4 бали - впливи зазначеного інституту соціалізації невеликі;

5-7 балів - зазначений інститут соціалізації відіграє важливу роль

у житті людини, велика частина норм, правил засвоюється саме в ньому;

8-10 балів - зазначений інститут соціалізації є провідним у процесі засвоєння людиною соціального досвіду.

За субшкалами «механізми соціалізації»: копіювання, ідентифікація, наслідування соціальна фасілітація, конформність, інтерес та прагнення до самореалізації:

0-3 бали - зазначений механізм не є провідним у процесі соціалізації;

4 -5 балів - зазначений механізм використовується інколи;

6- 8 балів - зазначений механізм використовується регулярно разом із іншими механізмами;

9-14 балів - зазначений механізм є провідним.

«Методика визначення труднощів у встановленні контактів В. Бойка»

(за А. Шевенко)

Інструкція: Читайте твердження і відповідайте на них «Так» чи «Ні»

Твердження:

1. Зазвичай наприкінці робочого дня на моєму обличчі помітна втома.
2. Трапляється так, що при першому знайомстві емоції заважають мені справити більш сприятливе враження на партнерів (розгублююся, хвилююся, усамітнююсь, або, навпаки, багато розмовляю, поведжуся неприродно).
3. У спілкуванні мені часто бракує емоційності, виразності.
4. Мабуть, для оточуючих я занадто строгий.
5. В принципі, я проти того, щоб зображувати чемність, якщо тобі цього не хочеться.
6. Я зазвичай вмію приховувати від партнерів спалахи емоцій.
7. Часто у спілкуванні з колегами я міркую про щось своє.
8. Бувають випадки, коли я хочу виразити партнеру емоційну підтримку (увагу, співчуття, співпереживання), але він цього не відчуває, не сприймає.
9. Найчастіше мої очі або вираз обличчя видають заклопотаність.
10. У діловому спілкуванні намагаюся не виявляти своїх симпатій до партнерів.
11. Всі мої неприємні переживання зазвичай видно па моєму обличчі.
12. Якщо я захоплююся розмовою, то міміка обличчя стає занадто виразною, експресивною.
13. Мабуть, я дещо емоційно скутий, стиснутий.
14. Зазвичай я перебуваю у стані нервового напруження.
15. Зазвичай я відчуваю дискомфорт, коли доводиться обмінюватися рукоштовпанням в діловій обстановці.
16. Іноді близькі люди зупиняють мене: «Розслаб м'язи обличчя, не скривлюй губи, не зморщуй лоба».
17. Розмовляючи, я занадто жестикулюю.
18. Зазвичай у новій ситуації мені складно бути розкутим, природним.
19. Мабуть, моє обличчя має сумний чи занепокоєний вигляд, хоча на душі спокійно.
20. Мені дещо важко дивитися в очі, спілкуючись з незнайомою людиною.
21. Якщо я захочу, то мені завжди вдається приховати свою ворожість до неприязної людини.
22. Мені часто буває весело без будь-якої причини.
23. Мені дуже просто зробити за своїм бажанням або на замовлення різні міміки обличчя: зобразити радість, сум, радощі, переляк, відчай та ін.
24. Мені казали, що мій погляд важко витримати.
25. Мені щось заважає виражати теплоту, симпатію до людини, навіть якщо відчуваю це до неї.

Ключ:

«Перешкоди» у встановленні емоційних контактів:	Номери питань і відповіді за «ключем»
---	---------------------------------------

1. Невміння управляти емоціями, дозувати їх	1 +	6 -	11 +	16 +	21 -
2. Неадекватний прояв емоцій	2 -	7 +	12 +	17 +	22 +
3. Негнучкість, нерозвиненість, невиразність емоцій	3 +	8 +	13 +	18 +	23 -
4. Домінування негативних емоцій	4 +	9 +	14 +	19 +	24 +
5. Небажання зблизитися з людьми на емоційній основі	5 +	10 +	15 +	20 +	25 +

Яка сума набраних Вами балів? Вона може коливатися в межах від 0 до 25-Чим більше балів, тим виразнішою є Ваша емоційна проблема у повсякденному спілкуванні. Однак не варто заспокоюватись, якщо Ви набрали замало балів (0-2). Це означає, що Ви могли бути не до кінця щирими або не цілком усвідомили свою поведінку збоку.

Якщо Ви набрали:

- не більше 5 балів - емоції зазвичай не заважають Вам спілкуватися з партнером;
- 6-8 балів - у Вас є деякі емоційні проблеми в повсякденному спілкуванні;
- 9~12 балів - свідчення того, що Ваші емоції «на кожний день» дещо ускладнюють взаємодію з партнером;
- 13 балів і більше - емоції заважають Вам встановлювати контакти з людьми, можливо,

Ви піддаєтесь деяким дезорганізуючим реакціям чи станам. Також зважте на те, чи немає конкретних «перешкод», які постійно виникають у Вас - це пункти, за якими Ви набрали 3 і більше балів.

«Тест на визначення рівня стресу»

(за В. Ю. Щербатих)

Інструкція: перед вами ознаки стресу - інтелектуальні, поведінкові, емоційні та фізіологічні. За наявність у себе одного із інтелектуальних і поведінкових ознак - ставте 1 бал; емоційних - 1.5 бали, а фізіологічних - 2 бали.

Твердження:

Інтелектуальні ознаки стресу

1. Переважання негативних думок
2. Труднощі зосередження
3. Погіршення показників пам'яті
4. Постійне і безплідне обертання думок навколо однієї проблеми
5. Підвищене відволікання
6. Труднощі прийняття рішень, тривалі коливання при виборі
7. Погані сни, кошмари
8. Часті помилки, збої в обчисленнях
9. Пасивність, бажання перекласти відповідальність на когось іншого
10. Порушення логіки, сплутане мислення
11. Імпульсивність мислення, поспішні і необґрунтовані рішення
12. Звуження «поля зору», коли «бачиться» менше можливих варіантів дії

Поведінкові ознаки стресу

1. Втрата апетиту або переїдання
2. Зростання помилок при виконанні звичних дій
3. Більш швидка або, навпаки, уповільнена мова
4. Тремтіння голосу
5. Збільшення конфліктних ситуацій на роботі або в сім'ї
6. Хронічна нестача часу
7. Зменшення часу, що приділяється на спілкування з близькими і друзями
8. Втрата уваги до свого зовнішнього вигляду
9. Антисоціальна, конфліктна поведінка
10. Низька продуктивність діяльності
11. Порушення сну або безсоння
12. Більш інтенсивне куріння і вживання алкоголю

Емоційні симптоми стресу

1. Занепокоєння, підвищена тривожність
2. Підозрілість
3. Похмурий настрій
4. Відчуття постійної туги, депресія
5. Дратівливість, напади гніву
6. Емоційна «тупість», байдужість
7. Цинічний, недоречний гумор
8. Зменшення почуття впевненості в собі
9. Зменшення задоволеності життям
10. Почуття відчуженості, самотності

11. Втрата інтересу до життя
12. Зниження самооцінки, поява почуття провини або невдоволення собою або своєю роботою

Фізіологічні симптоми стресу

1. Болі в різних частинах тіла невизначеного характеру, головні болі
2. Підвищення або зниження артеріального тиску
3. Прискорений або не ритмічний пульс
4. Порушення процесів травлення (запор, діарея)
5. Порушення свободи дихання
6. Відчуття напруги в м'язах
7. Підвищена стомлюваність
8. Тремтіння в руках, судоми
9. Поява алергії чи інших шкірних висипань
10. Підвищена пітливість
11. Швидке збільшення або втрата ваги тіла
12. Зниження імунітету, часті нездужання

Ключ:

Загальна максимальна сума за всім списком теоретично може досягати - 66.

Показник від 0 до 5 балів: в даний момент стрес у вашому житті відсутній.

Показник від 6 до **12** балів означає, що людина відчуває помірний стрес, який може бути компенсований за допомогою раціонального використання часу, періодичного відпочинку і знаходження оптимального виходу з ситуації, що склалася.

Показник від **13 до 24** балів вказує на досить виражене напруження емоційних і фізіологічних систем організму, що виникло у відповідь на сильний стресорний фактор, який не вдалося компенсувати. В цьому випадку потрібно застосування спеціальних методів подолання стресу.

Показник від **25 до 40** балів вказує на стан сильного стресу, для успішного подолання якого бажана допомога психолога або психотерапевта. Така величина стресу говорить про те, що організм вже близький до межі можливостей чинити опір стресу.

Показник понад **40** балів свідчить про перехід організму до третьої, найбільш небезпечною стадії стресу - виснаження запасів адаптаційної енергії.

«Методика самооцінки емоційного стану Уессмана-Рікса»

(за О. Я. Кляпець, Б. П. Лазоренко, Л. А. Лєпіхова, В. В. Савінов)

Інструкція: Оберіть у кожному із запропонованих наборів суджень те, яке найчастіше описує Ваш теперішній стан. Порядковий номер судження, обраного з кожного набору, запишіть у відповідному рядку для відповідей.

Твердження:

Спокій - тривога

10. Абсолютний спокій. Цілком упевнений (-а) в собі.
9. Повна холоднокрівність, на рідкість упевнений (-а) в собі і не хвилююся.
8. Відчуття повного благополуччя. Упевнений (-а) в собі і почуваюся невимушено.
7. У цілому впевнений (-а) в собі і не відчуваю хвилювання.
6. Ніщо особливо не турбує мене. Почуваюся більш-менш невимушено.
5. Дещо стурбований (-а), почуваюся скуто, трохи хвилююся.
4. Відчуваю деяку стурбованість, страх, хвилювання чи невизначеність. Нервуюся, переживаю, роздратований (-а).
3. Значна невпевненість. Травмований (-а) невизначеністю. Страшно.
2. Сильна тривожність, стурбованість. Виснажений (-а) страхом.
1. Відчуваю жах. Втратив (-ла) розум. Заляканий (-а) невіршуваністю труднощів.

Енергійність - утомленість

10. Порив, що не знає перепон. Життєва сила б'є через край.
9. Життєздатність б'є через край, потужна енергія, сильна спрямованість на діяльність.
8. Багато енергії, сильна потреба в дії.
7. Почуваюся бадьоро, у запасі чимало енергії.
6. Відчуваю себе достатньо бадьорим (бадьорою).
5. Злегка втомлений (-а). Енергії не вистачає.
4. Доволі втомлений (-а). У запасі не дуже багато енергії.
3. Велика втомленість. В'ялість. Бракує енергії.
2. Страшна втома. Майже виснажений (-а) і практично нездатний (-а) до дії. Майже не залишилося запасів енергії.
1. Абсолютно виснажений (-а). Нездатний (-а) навіть на незначне зусилля.

Піднесеність - пригніченість

10. Сильний сплеск, піднесеність, радість.
9. Збуджений (-а), у піднесеному настрої.
8. Збуджений (-а), у гарному настрої.
7. Почуваюся дуже добре. Життєрадісний (-а).
6. Почуваюся доволі добре, "у порядку".
5. Почуваюся трохи пригнічено, "так собі".
4. Настрій пригнічений і дещо понурий.
3. Пригнічений (-а). Настрій понурий.
2. Дуже пригнічений (пригнічена). Почуваюся жадливо.
1. Страшна депресія і понуристь. Пригніченість. Усе чорне і сіре.

Упевненість у собі - безпорадність

10. Для мене не існує неможливого. Усе мені під силу.
9. Відчуваю велику впевненість у собі.
8. Дуже впевнений (-а) у своїх здібностях.
7. Відчуваю, що моїх здібностей достатньо і мої перспективи гарні.
6. Почуваюся достатньо компетентним.
5. Відчуваю, що мої вміння і здібності дещо обмежені.
4. Відчуваю, що мені бракує здібностей.
3. Пригнічений (-а) своєю слабкістю і недостатніми здібностями.
2. Почуваюся жалюгідним (-ою) і нещасним (-ою). Утомився (утомилася) від своєї некомпетентності.

1. Відчуваю велику слабкість і марність зусиль. У мене нічого не виходить. Це мене Ключ:

Вимірюються такі показники:

I1 - "Спокій - тривога".

I2 - "Енергійність - утомленість".

I3 - "Піднесеність - пригніченість".

I4 - "Упевненість у собі - безпорадність".

Індивідуальна самооцінка І дорівнює номеру судження, обраному випробуваним з відповідної шкали.

I5 - сумарна (за чотирма шкалами) оцінка стану: $I5 = I1 + I2 + I3 + I4$, де I1, I2, I3, I4 - індивідуальні значення за шкалами.

Якщо сума індивідуальних значень не перевищує 16 балів - емоційний стан респондента є тим "родючим ґрунтом", потрапивши на який сімейні стреси та кризові переживання "проростуть і дадуть урожай" у вигляді сімейного вигорання та психосоматичних захворювань.

17-32 бали - життєрадісність, внутрішній спокій та впевненість у собі, що є властивостями емоційного стану випробуваного, дають йому змогу гнучко адаптуватися до різних життєвих ситуацій і долати сімейні стреси.

33-40 балів - "фонтан емоцій", поєднаний із самовпевненістю, що межує з переоцінкою своїх можливостей, може спричинитися до марності докладених респондентом зусиль і його нездатності активно діяти в разі виникнення стресової ситуації.