

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДОНЕЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ВАСИЛЯ СТУСА

ГУЛЯЄВА ДАР'Я ЮРІЇВНА

Допускається до захисту:
в.о. завідувача кафедри загальної
та соціальної психології,
к.психол.н., доцент

_____ Н. Д. Корольова
« _____ » _____ 2026 р.

**СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ СХИЛЬНОСТІ
ДО СТРЕСУ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІСІ**

Спеціальність 053 Психологія
Кваліфікаційна (бакалаврська) робота

Науковий керівник:
Логутіна Н.В., к.пед.н.,
старший викладач
кафедри загальної та
соціальної психології

Оцінка: _____ / _____ / _____
(бали/за шкалою ЄКТС/за
національною шкалою)

Голова ЕК: _____
(підпис)

Вінниця 2026

АНОТАЦІЯ

Гуляєва Д.Ю. Соціально-психологічні чинники схильності до стресу у підлітковому віці. Спеціальність 053 «Психологія». ОП Психологія. Донецький національний університет імені Василя Стуса, Вінниця, 2026.

У роботі досліджено соціально-психологічні чинники схильності до стресу у підлітковому віці, зокрема роль самооцінки, сприйнятої соціальної підтримки та шкільної тривожності. Теоретично проаналізовано основні підходи до розуміння стресу як багаторівневого психологічного явища, а також специфіку його переживання в підлітковому віці та вплив соціального середовища на формування стресової вразливості.

Емпіричне дослідження проведено на вибірці з 60 підлітків віком 13–16 років із використанням комплексу психодіагностичних методик, зокрема методики Дембо–Рубінштейн, шкали самооцінки Розенберга, багатовимірної шкали сприйнятої соціальної підтримки MSPSS та шкали шкільної тривожності Філіпса. Для обробки результатів застосовано методи описової статистики та коефіцієнт рангової кореляції Спірмена.

У результаті дослідження встановлено, що знижений рівень самооцінки та недостатня соціальна підтримка пов'язані з підвищенням рівня шкільної тривожності та загальної схильності до стресу. Виявлено, що найбільшу стресову вразливість демонструють підлітки з поєднанням низької самооцінки та дефіциту соціальної підтримки, що свідчить про кумулятивний характер впливу соціально-психологічних чинників.

Отримані результати можуть бути використані у практиці шкільних психологів, соціальних педагогів та фахівців з ментального здоров'я для розробки програм профілактики стресу, формування стресостійкості та психологічного супроводу підлітків.

Ключові слова: стрес, підлітковий вік, самооцінка, соціальна підтримка, шкільна тривожність, стресостійкість, соціально-психологічні чинники, психодіагностика, кореляційний аналіз.

Табл. 5. Рис. 2. Літ.пос. 35. Дод. 4.

ABSTRACT

Huliaieva D.Yu. Socio-Psychological Factors of Stress Vulnerability in Adolescence. Specialty 053 “Psychology.” Educational Program Psychology. Vasyl' Stus Donetsk National University, Vinnytsia, 2026.

The paper examines the socio-psychological factors of stress susceptibility in adolescence, with particular attention to the role of self-esteem, perceived social support, and school anxiety. Theoretical approaches to understanding stress as a multidimensional psychological phenomenon are analyzed, as well as the specific features of experiencing stress during adolescence and the influence of the social environment on the formation of stress vulnerability.

The empirical study was conducted on a sample of 60 adolescents aged 13–16 using a set of psychodiagnostic methods, including the Dembo–Rubinstein technique, the Rosenberg Self-Esteem Scale, the Multidimensional Scale of Perceived Social Support (MSPSS), and the Phillips School Anxiety Scale. Descriptive statistics methods and Spearman's rank correlation coefficient were used for data analysis.

The results of the study revealed that low self-esteem and insufficient social support are associated with increased levels of school anxiety and general susceptibility to stress. It was found that adolescents with a combination of low self-esteem and a lack of social support demonstrate the highest stress vulnerability, indicating the cumulative influence of socio-psychological factors.

The obtained results may be used in the practice of school psychologists, social pedagogues, and mental health professionals for the development of stress prevention programs, the enhancement of stress resistance, and psychological support for adolescents.

Keywords: stress, adolescence, self-esteem, social support, school anxiety, stress resistance, socio-psychological factors, psychodiagnostics, correlation analysis.

Table 5. Fig. 2. Lit.Ref. 35. App 4.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	5
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИХ ЧИННИКІВ СХИЛЬНОСТІ ДО СТРЕСУ В ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ.....	9
1.1. Стрес як психологічне явище.....	9
1.2. Психологічні особливості підліткового віку та специфіка переживання стресу.....	12
1.3. Соціально-психологічні чинники, що детермінують схильність підлітків до стресу.....	15
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ СОЦІАЛЬНО- ПСИХОЛОГІЧНИХ ЧИННИКІВ СХИЛЬНОСТІ ДО СТРЕСУ В ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ.....	22
2.1. Організація, методи та етапи емпіричного дослідження.....	22
2.2. Аналіз результатів дослідження самооцінки, соціальної підтримки та тривожності підлітків.....	25
2.3. Інтерпретація взаємозв'язків між соціально-психологічними чинниками та схильністю до стресу.....	30
РОЗДІЛ 3. ШЛЯХИ ОПТИМІЗАЦІЇ ПСИХОЛОГІЧНОГО СТАНУ ПІДЛІТКІВ ТА ЗНИЖЕННЯ СХИЛЬНОСТІ ДО СТРЕСУ	36
3.1. Психологічні умови формування стресостійкості у підлітків	36
3.2. Практичні рекомендації щодо профілактики та зниження схильності до стресу	38
3.3. Програма соціально-психологічної підтримки підлітків	42
ВИСНОВКИ	45
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	48

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Українське суспільство останнього десятиліття переживає безпрецедентну концентрацію стресогенних чинників, серед яких повномасштабна війна, тривала економічна нестабільність, масштабні внутрішні переміщення, цифрова трансформація повсякденності й перебудова освітнього процесу. У такому контексті підлітковий вік набуває особливого значення, оскільки саме він припадає на період найвищої психофізіологічної вразливості, коли регуляторні системи організму ще не сформовані остаточно, а соціальна ідентичність перебуває у стадії активного становлення. Сполучення внутрішніх вікових криз із зовнішнім тиском багат шарового стресу створює умови, у яких звичайні механізми адаптації виявляються недостатніми, а наслідки хронічного перенапруження нерідко виходять за межі ситуативних реакцій і закріплюються як стійкі патерни поведінки.

Дані, оприлюднені на початку 2026 року, фіксують стійке зростання звернень підлітків до психологічних служб з приводу тривожних і депресивних розладів, при цьому близько половини таких звернень пов'язані не з гострими травматичними подіями, а з дифузним відчуттям невизначеності, академічного тиску й порушенням звичних соціальних зв'язків. Подібна тенденція ставить перед академічною психологією нагальне завдання: переосмислити перелік чинників, які безпосередньо формують схильність до стресу, а також ієрархію їхнього впливу. Класична модель, що традиційно ставила в центр уваги індивідуальні особливості нервової системи, у нинішніх умовах потребує доповнення соціально-психологічним вектором, який враховує самооцінку, сприйняту соціальну підтримку, шкільне середовище й цифрову соціалізацію.

Попри значний обсяг публікацій, присвячених окремим аспектам стресу в підлітковому віці, бракує комплексного розгляду саме соціально-психологічних чинників у їхньому взаємозв'язку. Розрізнені дослідження самооцінки, тривожності, соціальної підтримки рідко об'єднуються у єдину емпіричну схему, що ускладнює побудову обґрунтованих профілактичних програм. Окрім того, методики, апробовані до 2022 року, не завжди враховують вплив тривалого

воєнного стресу й цифрового перевантаження, що актуалізує потребу нової емпіричної перевірки усталених теоретичних положень на сучасній українській вибірці.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дослідження виконане в межах наукової тематики кафедри психології, спрямованої на вивчення психологічного благополуччя дітей та молоді в умовах соціальних трансформацій.

Мета дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні та емпіричному вивченні соціально-психологічних чинників схильності до стресу в підлітковому віці й розробці практичних рекомендацій щодо зниження стресової вразливості школярів.

Завдання дослідження:

1. Здійснити теоретичний аналіз концептуальних підходів до розуміння стресу та визначити специфіку його перебігу в підлітковому віці.
2. Систематизувати соціально-психологічні чинники, які детермінують схильність підлітків до стресу, та розкрити механізми їхньої взаємодії.
3. Обґрунтувати методологічні засади та провести емпіричне дослідження рівня самооцінки, сприйнятої соціальної підтримки й шкільної тривожності як ключових індикаторів стресової вразливості.
4. Виявити характер взаємозв'язків між досліджуваними соціально-психологічними чинниками та схильністю до стресу у вибірці підлітків.
5. Розробити практичні рекомендації та програму психологічного супроводу, спрямовану на зниження схильності підлітків до стресу.

Об'єкт дослідження – негативний емоційний стан.

Предмет дослідження – соціально-психологічні чинники, що зумовлюють схильність підлітків до стресу.

Методи дослідження. У теоретичній частині застосовано методи аналізу, синтезу, систематизації та порівняння наукових джерел. Емпіричний блок

забезпечений психодіагностичним інструментарієм: Шкала сприйнятого стресу (PSS-10), методикою дослідження самооцінки Т. Дембо – С. Рубінштейн, шкалою самооцінки М. Розенберга, багатовимірною шкалою сприйнятої соціальної підтримки MSPSS в адаптації для українськомовної вибірки, а також шкалою «Загальна тривожність у школі» з опитувальника Б. Філіпса. Статистична обробка проводилася з використанням коефіцієнта рангової кореляції Спірмена та параметричних критеріїв порівняння середніх значень.

Теоретичне значення роботи визначається систематизацією сучасних поглядів на соціально-психологічні чинники стресу в підлітковому віці та уточненням ролі самооцінки й сприйнятої соціальної підтримки у формуванні стресової вразливості. **Практичне значення** полягає в можливості використання отриманих результатів практичними психологами закладів освіти, соціальними педагогами, шкільними кризовими командами для розробки програм первинної профілактики стресових станів і корекційних інтервенцій.

Апробація результатів.

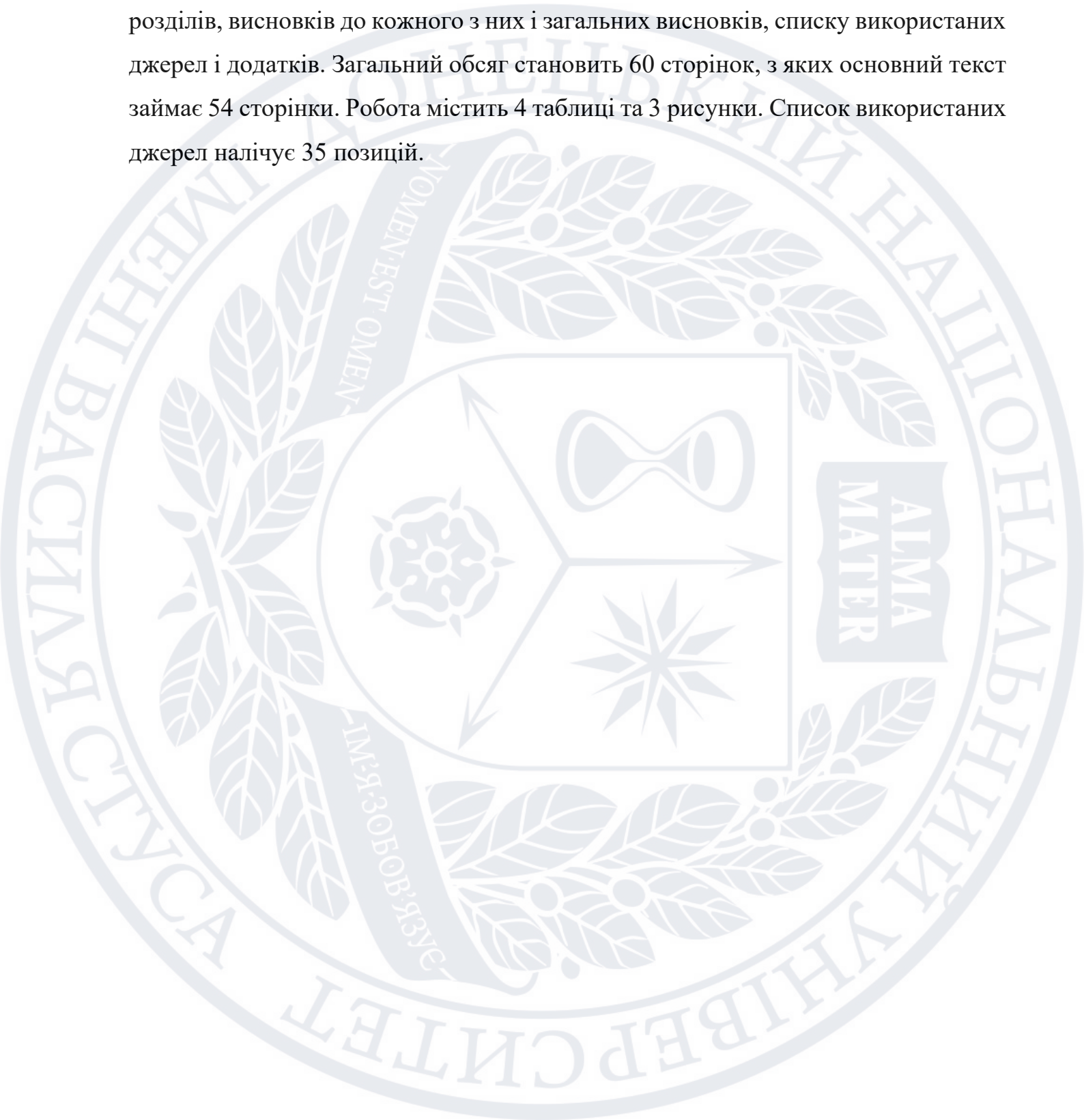
Результати роботи було апробовано на II Міжнародній науково-практичній конференції молодих вчених «Актуальні проблеми сучасної психології у вимірах війни та миру: проблеми, досвід, нові концепції та перспективи», 23-24 квітня 2026 р., м. Вінниця та науково-практичній конференції «Особистість у світі соціальних трансформацій: освіта, соціальна підтримка та психологічна стійкість» 23 квітня 2026 р., м. Одеса. За результатами кваліфікаційної роботи опубліковано 2 тез:

Гуляєва Д.Ю. Психологічні чинники схильності до стресу у підлітковому віці в умовах сучасних викликів. Збірник матеріалів II Міжнародної науково-практичної конференції молодих вчених «Актуальні проблеми сучасної психології у вимірах війни і миру: проблеми, досвід, нові концепції та перспективи», 23-24 квітня 2026 р. Донецький національний університет імені Василя Стуса. Вінниця, 2026. с 138-141.

Гуляєва Д.Ю. Психологічні чинники схильності до стресу у підлітковому віці. Збірник науково-практичної конференції «Особистість у світі соціальних

трансформацій: освіта, соціальна підтримка та психологічна стійкість» 23 квітня 2026 р., м. Одеса.

Структура роботи. Дипломна робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного з них і загальних висновків, списку використаних джерел і додатків. Загальний обсяг становить 60 сторінок, з яких основний текст займає 54 сторінки. Робота містить 4 таблиці та 3 рисунки. Список використаних джерел налічує 35 позицій.



РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИХ ЧИННИКІВ СХИЛЬНОСТІ ДО СТРЕСУ В ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

1.1. Стрес як психологічне явище

Феномен стресу пройшов тривалу еволюцію від суто фізіологічного поняття до складної міждисциплінарної категорії, яка охоплює нейроендокринні, когнітивні, емоційні та соціальні рівні регуляції. Засновник теорії загального адаптаційного синдрому Г. Сельє розглядав стрес передусім як неспецифічну відповідь організму на будь-яку висунуту до нього вимогу, поділяючи цей процес на стадії тривоги, опору та виснаження. Подібне розуміння виявилось продуктивним для медичної психології, проте поступово виявило свою обмеженість, коли йшлося про психічні чинники, не зводимі до фізіологічного навантаження. Подальші розробки Р. Лазаруса та С. Фолкман зміщують акцент із самого стимулу на процес його когнітивної оцінки, що виявляється принципово важливим для розуміння індивідуальних відмінностей у сприйнятті однакових ситуацій [20, с. 99].

Когнітивно-трансактна модель, запропонована Р. Лазарусом, виходить з ідеї, що стрес виникає не з події як такої, а з її суб'єктивної інтерпретації. Первинна оцінка визначає, чи сприймає особа ситуацію як загрозову, нейтральну або позитивну, тоді як вторинна оцінка стосується наявних ресурсів для подолання. Розрив між сприйнятою загрозою та сприйнятими ресурсами якраз і породжує стресову реакцію. Звідси впливає важливий теоретичний наслідок: стрес ніколи не існує «об'єктивно», він завжди опосередкований внутрішньою картиною ситуації, а отже, такі індивідуальні характеристики як самооцінка, рівень тривожності та локус контролю стають центральними детермінантами вразливості. Вітчизняні дослідники, серед яких варто згадати О. Кокуна, додатково розвинули цю лінію, обґрунтувавши інтегративний підхід до психодіагностики стресових станів, що поєднує об'єктивні показники з суб'єктивними оцінками переживань [17, с. 24].

Поняття стресу слід чітко відрізняти від суміжних категорій, з якими його часто змішують у непрофесійному вжитку. Тривога є емоційним переживанням, що передую небезпеці й має дифузний, безоб'єктний характер, тоді як страх

спрямований на конкретну загрозу. Фрустрація виникає як реакція на блокування значущих потреб і не обов'язково супроводжується високим напруженням адаптаційних систем. Криза описує тривалий стан, у якому звичні стратегії поведінки виявляються неефективними, а особистість змушена шукати нові способи функціонування. Стрес охоплює всі ці явища, проте має власну специфіку: він мобілізує ресурси організму для негайної відповіді їй, на відміну від кризи, передбачає принципово оборотну реакцію. Розрізнення цих понять не є суто термінологічним питанням, оскільки кожне з них вимагає відмінних діагностичних і корекційних підходів.

Сучасна типологія стресу враховує одночасно інтенсивність, тривалість і характер впливу. Гострий стрес виникає як короточасна реакція на раптову подію й переважно мобілізує ресурси організму без тривалих негативних наслідків. Хронічний стрес становить значно більшу загрозу, оскільки призводить до виснаження адаптаційних систем, порушення регуляції кортизолу й розвитку психосоматичних розладів [28, с. 378]. Окрему категорію становить травматичний стрес, пов'язаний з подіями, що перевищують межі звичайного людського досвіду й здатні викликати посттравматичний стресовий розлад. У підлітковому віці саме хронічний стрес є найнебезпечнішою формою, оскільки він діє непомітно, маскується під «звичну втому» й часто залишається невиявленим до моменту маніфестації виражених симптомів.

З нейробіологічного погляду стрес активує гіпоталамо-гіпофізарно-надниркову вісь, що приводить до виділення кортизолу, та симпатно-адреналову систему, яка забезпечує миттєву мобілізацію через адреналін і норадреналін. У підлітків ця система перебуває в стані активної перебудови, оскільки пубертатні гормональні зрушення впливають на функціонування лімбічних структур швидше, ніж на дозрівання префронтальної кори. Такий нейронний дисбаланс пояснює, чому підлітки демонструють емоційні реакції більшої інтенсивності, ніж дорослі, при відносно меншій здатності до раціонального гальмування цих реакцій. Дослідження української вибірки, проведені групою науковців під керівництвом Л. Страшок, фіксують у підлітків в умовах воєнного стресу зміни

співвідношення гормонів стрес-регулюючих систем, що корелюють з порушеннями сну, апетиту й концентрації уваги [29, с. 467].

Соціально-психологічний підхід до стресу, який отримав розвиток у роботах К. Маслач, Б. Дорренвенда, доповнює фізіологічну та когнітивну моделі вимірюванням міжособистісного контексту. Дослідник Б. Дорренванд модифікував модель Г. Сельє, ввівши в неї соціальні чинники як рівноправні джерела стресу: економічні негаразди, сімейні конфлікти, втрата соціального статусу, ізоляція. Подібний погляд виявляється особливо актуальним для підліткового віку, де соціальні зв'язки набувають визначального значення для самооцінки й емоційного благополуччя. Розрив дружніх стосунків, виключення з референтної групи, конфлікт із батьками здатні викликати стресову реакцію тієї ж інтенсивності, що й цілком об'єктивна загроза фізичній безпеці.

Принципово важливою для розуміння індивідуальних відмінностей у реагуванні на стрес є концепція стресостійкості, розроблена в працях О. Кравцової та інших дослідників. Стресостійкість трактується не як вроджена риса, а як інтегральна характеристика особистості, що формується у процесі взаємодії генетичної схильності, набутого досвіду та поточних соціальних обставин. Ключовими компонентами стресостійкості виступають емоційна саморегуляція, когнітивна гнучкість, наявність копінг-стратегій, здатність до мобілізації внутрішніх і зовнішніх ресурсів. Низька стресостійкість пов'язана зі звуженням репертуару поведінки, ригідністю реакцій, переважанню пасивних і уникаючих стратегій подолання [20, с. 105].

Сучасні моделі переосмислюють і саме поняття «стресу» через призму концепції алостазу. Алостаз описує здатність організму підтримувати стабільність через зміни, тобто гнучку адаптацію до мінливих умов. Алостатичне навантаження виникає тоді, коли система змушена тривалий час функціонувати на підвищеному рівні мобілізації, що поступово виснажує її резерви. Подібний підхід дозволяє пояснити, чому в одних підлітків навіть інтенсивні стресові події не призводять до серйозних наслідків, тоді як в інших накопичення дрібних щоденних стресорів перетворюється на хронічну дисфункцію. Накопичувальний характер алостатичного навантаження робить підлітковий вік особливо

чутливим до стресу, оскільки попередні негативні переживання дитинства закладають фундамент майбутньої вразливості.

Теоретичне розмаїття підходів до стресу не варто сприймати як хаос конкуруючих концепцій. Радше йдеться про взаємодоповнюючі рівні аналізу: фізіологічний, когнітивний, поведінковий і соціальний. Продуктивна дослідницька стратегія полягає у комбінуванні цих рівнів, що дозволяє побачити стрес у його цілісності. Саме такий інтегративний погляд лежить в основі цієї роботи, де аналіз соціально-психологічних чинників не протиставляється індивідуально-психологічним, а будується як їхнє продовження й поглиблення.

1.2. Психологічні особливості підліткового віку та специфіка переживання стресу

Підлітковий вік становить один із найскладніших періодів онтогенезу, коли впродовж відносно короткого часового проміжку відбуваються глибокі зміни в усіх сферах психічного життя. Загальноприйнятою є періодизація, яка розглядає віковий діапазон від 11 до 17 років і виділяє ранню, середню та старшу фази підлітковості. Фундаментальну роль у цьому віці відіграє пубертатна перебудова, що супроводжується гормональними зрушеннями, прискореним соматичним зростанням, дозріванням репродуктивної системи. Подібна біологічна основа взаємодіє з не менш важливими психологічними процесами: формуванням самосвідомості, переходом до абстрактно-логічного мислення, кризою ідентичності в розумінні Е. Еріксона. Унікальність підліткового віку якраз і полягає в одночасному перебігу процесів, кожен з яких поодинокі потребував би значних адаптаційних зусиль [24, с. 124].

Психологічні новоутворення підліткового віку безпосередньо впливають на сприйняття та переживання стресу. Розвиток рефлексії дозволяє підлітку аналізувати власні переживання, проте водночас породжує феномен, який Д. Елкінд назвав «уявною аудиторією»: підлітку здається, що його постійно оцінюють інші, навіть коли об'єктивно цього не відбувається. Така когнітивна установка перетворює буденні соціальні ситуації на потенційно стресогенні, оскільки кожна взаємодія сприймається як іспит. Загострене відчуття особистої

унікальності, поєднане з парадоксальним переконанням, що ніхто не здатен зрозуміти глибину цих переживань, формує специфічний підлітковий «емоційний пейзаж», у якому стрес часто переживається як тотальний і безвихідний.

Розвиток мислення в підлітковому віці привносить ще одне джерело потенційного напруження. Здатність оперувати абстрактними категоріями, мислити гіпотетично, передбачати майбутнє відкриває підліткові доступ до тем, які раніше були для нього недосяжними: смерть, несправедливість, екзистенційний сенс, соціальне зло. Без достатнього досвіду інтеграції цих тем у цілісну картину світу підліток ризикує опинитися в стані когнітивної перевантаженості, коли усвідомлення масштабу проблем перевищує наявні ресурси для їхнього осмислення. Якраз тут проявляється теза, відстоювана Л. Виготським і розвинена Г. Костюком, про випереджальний характер інтелектуального розвитку щодо емоційно-вольової сфери: підліток уже здатен побачити проблему, але ще не вміє з нею жити.

Особливу роль у переживанні стресу відіграє трансформація соціальної ситуації розвитку. Якщо в молодшому шкільному віці провідним інститутом соціалізації залишається сім'я, то у підлітка цю позицію поступово переймає група однолітків. Включення в підліткову субкультуру, прагнення відповідати її нормам, потреба в схваленні з боку референтної групи створюють додатковий пласт соціального тиску. Конфлікт між батьківськими очікуваннями та цінностями ровесників часто переживається як неможливість бути собою в обох середовищах одночасно, що породжує внутрішній конфлікт і стійке емоційне напруження. Дослідниця Т. Руда у своїх працях детально описала, як саме цей перехід впливає на формування стресостійкості, підкресливши значущість підтримуючого, але не контролюючого батьківського стилю [24, с. 126].

Емоційна сфера підлітка характеризується амбівалентністю, лабільністю та підвищеною інтенсивністю переживань. Швидкі переходи від ейфорії до пригніченості, від впевненості у власних силах до глибокого знецінення себе, від прив'язаності до прагнення повної автономії становлять норму, а не патологію віку. Подібна емоційна нестабільність біологічно зумовлена нерівномірним

дозріванням мозкових структур: лімбічна система, відповідальна за емоційні реакції, дозріває раніше за префронтальну кору, що відповідає за гальмування й планування. У стресових ситуаціях ця асиметрія проявляється у вигляді імпульсивних реакцій, нездатності зважити віддалені наслідки, схильності до ризикованої поведінки як форми зняття напруги [4, с. 49].

Самосвідомість підлітка проходить етап інтенсивної перебудови, що надає особливого значення самооцінці як ключовій психологічній характеристиці. На відміну від молодшого шкільного віку, де самооцінка великою мірою спирається на зовнішні оцінки значущих дорослих, у підлітковому віці вона набуває більшої автономності, але водночас стає чутливою до зворотного зв'язку від ровесників. Низька самооцінка не лише знижує загальне відчуття благополуччя, а й безпосередньо впливає на сприйняття стресових ситуацій: підліток із заниженою самооцінкою схильний переоцінювати загрози, недооцінювати власні ресурси, обирати уникаючі стратегії подолання. Такий когнітивно-поведінковий профіль закріплюється як стійкий патерн і продовжує діяти у дорослому віці, формуючи довгострокову вразливість до стресу.

Окремої уваги заслуговує специфіка переживання стресу підлітками в умовах війни, оскільки сучасні українські школярі живуть у реальності, для якої традиційні теоретичні моделі не передбачали відповідних інструментів. Тривале перебування в умовах повітряних тривог, перерв в електропостачанні, втрата близьких, переміщення, перехід на дистанційне навчання створюють складну стресову конфігурацію. Дослідження К. Борщ виявляють, що у дітей, які проживають у регіонах з активними бойовими діями, фіксується статистично значуще зростання симптомів тривоги, порушень сну й концентрації, поведінкових проявів дезадаптації [4, с. 50]. Накопичений ефект такого стресу значно перевищує суму його окремих компонентів, що змушує переглядати усталені уявлення про граничні рівні допустимого навантаження для дитячої психіки.

Поведінкові реакції підлітка на стрес мають характерні особливості, які часто помилково сприймаються дорослими як прояви «поганого характеру» або «складного віку». Замкнутість, дратівливість, конфліктність із батьками, втрата

інтересу до раніше значущих видів діяльності, зниження академічної успішності можуть бути симптомами хронічного стресу, що залишається недіагностованим. Парадокс полягає в тому, що чим інтенсивніше підліток переживає стрес, тим менше він схильний шукати допомогу у дорослих, оскільки прагнення автономії та страх знецінення утримують його від відкритості. Такий замкнений цикл потребує спеціальних професійних втручань, оскільки очікування, що підліток сам звернеться за підтримкою, у багатьох випадках виявляється нереалістичним.

Принципово важливим для подальшого аналізу є розуміння того, що підлітковий вік не лише підвищує вразливість до стресу, але й створює унікальне вікно можливостей для формування стресостійкості. Пластичність нервової системи, інтенсивний розвиток когнітивних функцій, активне освоєння нових соціальних ролей дозволяють у цей період закласти фундамент адаптивних стратегій, які працюватимуть упродовж усього подальшого життя. Ефективні психологічні інтервенції в підлітковому віці дають значно більший віддалений ефект, ніж аналогічні втручання в дорослих, що додатково підкреслює актуальність профілактичної роботи саме на цьому віковому етапі.

1.3. Соціально-психологічні чинники, що детермінують схильність підлітків до стресу

Поняття «схильності до стресу» доцільно розуміти не як єдиний показник, а як інтегральну характеристику, що відображає готовність особистості реагувати на потенційно стресогенні ситуації з відносно високою інтенсивністю та з відносно меншим репертуаром адаптивних стратегій. Подібне трактування дозволяє розрізняти безпосередньо стресову реакцію та фонову вразливість, яка її модерує. Соціально-психологічні чинники впливають саме на фонову вразливість, формуючи передумови для конкретних реакцій. Логіка наукового аналізу вимагає виокремити ключові групи цих чинників і простежити механізми їхньої взаємодії.

До нього належать самооцінка, рівень тривожності як риси, копінг-стратегії, локус контролю, ціннісні орієнтації. Самооцінка є інтегруючим утворенням, оскільки вона визначає не лише ставлення підлітка до себе, але й

систему очікувань щодо світу та інших людей. Низька самооцінка функціонує як фільтр, через який звичайні події набувають загрозливого забарвлення. Дослідники О. Котлова та її колеги встановили, що підлітки з низькою самооцінкою демонструють значно вищі показники тривожності в стандартних шкільних ситуаціях, ніж їхні однолітки з адекватною самооцінкою, при цьому об'єктивні умови навчання можуть бути ідентичними [25, с. 124]. Саме у цьому полягає специфіка особистісних чинників: вони визначають не подію, а її переживання, що в логіці когнітивно-трансактної моделі і є справжнім джерелом стресу.

Тривожність як риса особистості заслуговує окремого розгляду. На відміну від ситуативної тривоги, яка виникає у відповідь на конкретну загрозу та спадає після її зникнення, тривожність як риса є стійкою тенденцією сприймати широкий спектр ситуацій як загрозливі. Високий рівень особистісної тривожності корелює з підвищеною реактивністю стрес-регулюючих систем, нижчим порогом активації симпатичної нервової системи, схильністю до катастрофізації. У підлітковому віці тривожність нерідко формується як відповідь на травматичний досвід попередніх років або як результат тривалого перебування в небезпечному середовищі. Українські дослідники, зокрема Т. Іванова, наголошують на тому, що тривожність у сучасному молодшому й середньому шкільному віці зроста порівняно з показниками довоєнного періоду, що свідчить про вплив зовнішнього контексту на формування особистісних характеристик [12, с. 75].

Сімейний рівень детермінант охоплює стиль батьківського виховання, рівень емоційної близькості, наявність або відсутність конфліктів у родині, фінансову стабільність сім'ї, особливості комунікації між поколіннями. Дослідження стабільно фіксують, що авторитетний стиль виховання, який поєднує тепло й чіткі межі, формує у підлітків найвищу стресостійкість. Авторитарний стиль із надмірним контролем породжує реактивну тривожність, тоді як дозвільний стиль із відсутністю меж створює відчуття незахищеності й непередбачуваності світу. Особливу роль відіграє патерн комунікації з приводу емоцій. Сім'ї, у яких емоції відкрито обговорюються й сприймаються як

легітимна частина життя, передають дітям імпліцитну компетенцію в їхньому розпізнаванні та регуляції. Сім'ї, де переважає табування негативних переживань, фактично навчають своїх дітей придушувати ранні сигнали стресу, що в довгостроковій перспективі підвищує ризик соматизації та емоційного виснаження [11, с. 142].

Розлучення батьків, втрата близьких, тривала розлука з одним або обома батьками внаслідок міграції чи військової служби становлять окремий потужний чинник підвищеної стресової вразливості. Подібні події не лише порушують поточну стабільність, але й змушують підлітка перебудовувати базові схеми прив'язаності, що супроводжується когнітивно-емоційним напруженням, тривалість якого вимірюється не тижнями, а місяцями й роками. У сучасних українських умовах кількість родин, які пережили подібні ситуації, є безпрецедентно високою, що робить аналіз сімейного чинника особливо актуальним [10, с. 67].

Шкільний рівень детермінант включає академічне навантаження, стиль педагогічної взаємодії, особливості шкільного клімату, систему оцінювання, наявність або відсутність булінгу. Школа становить друге за значущістю середовище соціалізації підлітка, у якому він проводить значну частину активного часу. Хронічний академічний стрес, пов'язаний з необґрунтовано високими вимогами, страхом покарання за помилки, постійним порівнянням з іншими учнями, є одним із провідних джерел тривожних розладів у підлітковому віці. Шкільна тривожність складається з кількох взаємопов'язаних компонентів, серед яких загальна тривожність у школі, страх ситуацій перевірки знань, страх не відповідати очікуванням оточення, низька фізіологічна опірність стресу. Опитувальник Б. Філіпса, який буде застосовано в емпіричній частині цієї роботи, дозволяє диференційовано оцінити кожен з цих компонентів і виокремити саме той, який має провідне значення для конкретного підлітка [19, с. 123].

Шкільне середовище є джерелом не лише академічного, але й соціального стресу. Стосунки з однокласниками, інклюзія або виключення з референтної групи, наявність дружніх зв'язків, безпека пересування шкільними коридорами,

ставлення до учнів з боку педагогічного колективу формують сукупний рівень шкільного благополуччя, який безпосередньо впливає на схильність до стресу. Булінг та кібербулінг становлять окремі категорії, які заслуговують детального розгляду. Систематичне переслідування з боку однолітків діє як хронічний стресор, що поступово виснажує адаптаційні ресурси підлітка та підвищує ризик депресивних і тривожних розладів. Особливість кібербулінгу полягає в тому, що він не обмежується фізичним простором школи й переслідує жертву цілодобово, що позбавляє її «безпечної зони» для відновлення.

Соціально-комунікативний рівень детермінант охоплює сприйнятну соціальну підтримку, наявність якісних дружніх стосунків, рівень соціальної інтеграції, відчуття належності до спільноти. Концепція соціальної підтримки, розроблена в роботах С. Кобба та Г. Каплана, припускає, що підтримка має різні виміри: емоційний, інструментальний, інформаційний, оціночний. Багатовимірною шкалою сприйнятної соціальної підтримки MSPSS, яка буде застосована в цьому дослідженні, диференціює три ключові джерела: сім'ю, друзів і значущих інших. Цінність цього інструменту полягає у фіксації не об'єктивної кількості соціальних контактів, а саме суб'єктивного відчуття того, що в разі потреби допомога буде доступною. Подібне сприйняття діє як психологічний буфер, який знижує деструктивний вплив стресорів навіть тоді, коли реально допомога ще не була запитана й отримана [7, с. 91].

Зворотний бік соціально-комунікативного рівня становить соціальна ізоляція як чинник підвищеної стресової вразливості. Самотність у підлітковому віці є особливо болісним переживанням, оскільки потреба в належності до групи становить одну з провідних мотивацій цього віку. Тривала ізоляція не лише посилює актуальний стрес, але й знижує можливості його опрацювання, оскільки розмова з близьким, можливість поділитися переживаннями становить один із найефективніших природних механізмів регуляції емоцій. Цифровізація комунікації привнесла парадоксальну ситуацію, у якій підлітки можуть бути формально «на зв'язку» з десятками контактів, але переживати глибоку самотність через відсутність якісних стосунків.

Цифровий рівень детермінант є відносно новою категорією, яка набула самостійного значення лише в останні півтора десятиліття. Інтенсивне користування соціальними мережами, нерегульований екранний час, споживання потоку швидкозмінного контенту, експозиція до агресивної реклами та психологічно маніпулятивних форматів створюють специфічну форму цифрового стресу. Соціальні мережі особливо чутливо впливають на самооцінку підлітків через механізм соціального порівняння: підліток зіставляє свою реальну, неідеалізовану повсякденність з відфільтрованими, ретельно сконструйованими публічними образами однолітків і знаменитостей. Систематичне порівняння не на свою користь поступово знижує самооцінку, посилює тривожність, формує перфекціоністські стандарти, які об'єктивно недосяжні. Українські дослідники в галузі ментального здоров'я молоді фіксують поступове зростання внеску цифрового стресу у загальну стресову вразливість підлітків, особливо у віковій групі 13–16 років [9, с. 102].

Макросоціальний рівень детермінант включає соціально-економічну ситуацію в країні, рівень безпеки, культурні норми ставлення до емоцій і психічного здоров'я, доступність професійної психологічної допомоги. У сучасних українських умовах війна виступає інтегральним макросоціальним стресором, який по-різному переломлюється в інших рівнях детермінант, але присутній у фоні всіх соціальних взаємодій. Внутрішнє переміщення, втрата звичного оточення, перебудова освітнього процесу, тривалі повітряні тривоги, постійна присутність воєнної тематики в інформаційному просторі формують специфічний контекст підлітковості, з яким попередні покоління не стикалися [14, с. 4].

Принципово важливо розуміти, що описані рівні детермінант не діють ізольовано. Вони взаємно посилюють один одного, формуючи складну систему чинників, у якій вплив будь-якого окремого елемента опосередковується іншими. Низька самооцінка робить підлітка чутливішим до булінгу, булінг ще більше знижує самооцінку, знижена самооцінка зменшує здатність шукати соціальну підтримку, відсутність підтримки погіршує переживання академічного стресу. Подібні цикли мають здатність до самопідсилення й без зовнішнього

втручання можуть призводити до прогресуючої дезадаптації. Розуміння саме мережевого, а не лінійного характеру дії соціально-психологічних чинників лежить в основі сучасних підходів до профілактики стресу в підлітковому віці.

Таблиця 1.1 Соціально-психологічні чинники схильності до стресу в підлітковому віці

Рівень чинників	Ключові компоненти	Механізм впливу на стресову вразливість
Особистісний	Самооцінка, тривожність як риса, копінг-стратегії	Опосередковує когнітивну оцінку ситуації як загрози
Сімейний	Стиль виховання, емоційний клімат, стабільність родини	Формує базові схеми прив'язаності та регуляції емоцій
Шкільний	Академічне навантаження, шкільний клімат, булінг	Створює хронічний фон навантажень у провідній діяльності
Соціально-комунікативний	Сприйнята соціальна підтримка, якість дружніх стосунків	Виконує функцію буфера, знижуючи деструктивний вплив стресорів
Цифровий	Соціальні мережі, екранний час, цифрова залежність	Викривлює самооцінку через соціальне порівняння
Макросоціальний	Безпека, економічна ситуація, культурні норми	Формує загальний контекст, у якому переживаються інші чинники

Висновки до розділу 1. Теоретичний аналіз дозволяє зафіксувати кілька ключових положень. Стрес становить багаторівневе явище, яке доцільно розглядати в інтегрованій логіці фізіологічного, когнітивного, поведінкового та соціального вимірів. Підлітковий вік підвищує вразливість до стресу через одночасне поєднання пубертатної перебудови, інтенсивного розвитку самосвідомості, перебудови соціальних зв'язків і появи нових когнітивних можливостей, які випереджають дозрівання емоційно-вольової сфери. Соціально-психологічні чинники схильності до стресу утворюють складну мережу, у якій взаємно посилюються особистісні, сімейні, шкільні, соціально-комунікативні, цифрові та макросоціальні компоненти. Ключовими індикаторами стресової вразливості, які піддаються емпіричному вимірюванню,

є самооцінка, рівень шкільної тривожності та сприйнята соціальна підтримка. Подальше дослідження зосереджується саме на цих параметрах і на характері їхніх взаємозв'язків.



РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИХ ЧИННИКІВ СХИЛЬНОСТІ ДО СТРЕСУ В ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

2.1. Організація, методи та етапи емпіричного дослідження

Емпіричний блок роботи спрямовано на перевірку теоретично обґрунтованих припущень щодо взаємозв'язку самооцінки, сприйнятої соціальної підтримки та шкільної тривожності в структурі схильності підлітків до стресу. Логіка дослідження вибудована за принципом послідовного звуження фокусу: від загальної характеристики вибірки до диференційованого аналізу окремих показників, а потім до інтерпретації виявлених кореляцій у контексті теоретичних моделей, розглянутих у попередньому розділі.

Гіпотези дослідження сформульовано так. Загальна гіпотеза: рівень самооцінки та сприйнятої соціальної підтримки перебуває у статистично значущому зворотному взаємозв'язку із загальною шкільною тривожністю підлітків, при цьому зниження кожного з цих показників асоціюється з підвищенням стресової вразливості. Часткові гіпотези: підлітки з низькою самооцінкою демонструють значуще вищі показники загальної тривожності в школі, ніж однолітки з адекватною самооцінкою; сприйнята підтримка з боку сім'ї та друзів пов'язана зі зниженням рівня тривожності сильніше, ніж підтримка з боку «значущих інших»; одночасне зниження самооцінки та сприйнятої соціальної підтримки відповідає найвищим показникам стресової вразливості, що свідчить про кумулятивну природу впливу соціально-психологічних чинників.

У дослідженні взяли участь 60 підлітків віком 13–16 років, учнів 8–10 класів закладів загальної середньої освіти. Розподіл за статтю наближений до рівномірного: 32 дівчини та 28 юнаків. Розподіл за віковими підгрупами: 13–14 років – 24 особи, 15–16 років – 36 осіб. Усі учасники навчаються в умовах, що поєднують елементи очного та змішаного форматів, з урахуванням перебоїв в електропостачанні та повітряних тривог. Участь у дослідженні була добровільною, всі неповнолітні мали письмову згоду батьків або опікунів. Анкетування проводилося в позаурочний час, тривалість одного діагностичного

сеансу не перевищувала 45 хвилин, що відповідає рекомендаціям щодо роботи з підлітками й мінімізує ефект втоми на якість відповідей.

Перший етап мав підготовчий характер і охоплював формування діагностичного інструментарію, отримання необхідних дозволів від адміністрації закладів освіти, проведення інструктажу для учасників. Другий етап був безпосередньо діагностичним і включав послідовне проведення чотирьох методик у порядку, який мінімізує взаємний вплив попередніх відповідей на наступні. Третій етап охоплював кількісну обробку даних, побудову розподілів, обчислення коефіцієнтів кореляції, побудову зведених таблиць. Четвертий, інтерпретаційний, етап забезпечив зіставлення емпіричних результатів з теоретичними положеннями та формулювання висновків.

Для забезпечення надійності та валідності результатів обрано чотири взаємодоповнюючі інструменти. Подібний набір дозволяє оцінити кожен з ключових показників щонайменше двома способами або з кількох ракурсів, що підвищує конструктну валідність дослідження.

Методика дослідження самооцінки Т. Дембо – С. Рубінштейн спрямована на діагностику самооцінки за низкою життєвих сфер: здоров'я, розумові здібності, характер, авторитет в однолітків, уміння робити щось своїми руками, зовнішність, упевненість у собі. Підлітки відмічають на вертикальних шкалах два рівні: рівень, на якому вони перебувають зараз, і рівень, якого хотіли би досягти. Відстань між цими позначками дозволяє оцінити критичність ставлення до себе, тоді як абсолютне значення поточного рівня відображає узагальнену самооцінку. Рівень домагань фіксується через позицію «бажаного», а різниця між домаганнями й досягненнями відображає внутрішнє напруження, пов'язане з невідповідністю «Я-реального» та «Я-ідеального». Адекватною вважається самооцінка в діапазоні 45–74 балів, низькою – менше 45 балів, високою – 75–100 балів. Перевагою методики є її проєктивний характер та можливість якісного аналізу за окремими сферами, що особливо корисно для розуміння джерел заниженої самооцінки [15, с. 52].

Шкала самооцінки М. Розенберга становить класичний інструмент кількісної оцінки загальної самооцінки. Вона складається з 10 тверджень, з яких

5 сформульовано позитивно й 5 негативно, що зменшує ефект соціальної бажаності у відповідях. Учасник оцінює ступінь своєї згоди за чотирибальною шкалою. Загальний бал може коливатися в діапазоні від 10 до 40, при цьому показники нижче 15 балів свідчать про виражено низьку самооцінку, від 15 до 25 – про середню, від 25 до 40 – про високу. Поєднання методики Дембо – Рубінштейн та шкали Розенберга дозволяє зіставити проєктивні та опитувальні підходи й виявити випадки, коли підліток у проєктивній формі демонструє інший рівень самооцінки, ніж в експліцитному опитувальнику. Подібна тріангуляція підвищує надійність висновків і дозволяє виявити захисні механізми, які можуть викривляти самозвіт [12, с. 76].

Багатовимірна шкала сприйнятої соціальної підтримки MSPSS вимірює суб'єктивне відчуття доступності соціальної підтримки з трьох джерел: сім'я, друзі, значущі інші. Шкала містить 12 тверджень, по 4 на кожне джерело, оцінювання здійснюється за семибальною шкалою згоди. Для української вибірки використовується адаптована версія, у якій збережено психометричні характеристики оригіналу. Інтерпретація балів передбачає виокремлення низького, середнього та високого рівнів сприйнятої підтримки за кожним із джерел, а також обчислення інтегрального показника. Цінність MSPSS полягає в його чутливості до диференціації джерел підтримки, що дозволяє виявити, у якому з трьох контекстів підліток відчуває дефіцит, і відповідно цілеспрямовано планувати корекційну роботу.

Шкала «Загальна тривожність у школі» з опитувальника Б. Філіпса є першою з восьми шкал повного інструменту, проте має самостійне діагностичне значення й часто використовується ізольовано. Шкала містить 22 запитання з відповідями «так» або «ні», які охоплюють різні аспекти емоційного стану, пов'язаного зі шкільним середовищем. Підвищеним рівнем загальної тривожності вважається результат, у якому понад 50% запитань отримали відповідь, що свідчить про тривожність; високим – понад 75%. Перевагою цієї шкали є її компактність, простота для розуміння підлітками, зосередженість саме на шкільному контексті, який є провідним середовищем для досліджуваного віку.

Для опрацювання первинних даних застосовано методи описової статистики (середнє арифметичне, стандартне відхилення, мода, медіана), аналіз розподілів за рівнями, коефіцієнт рангової кореляції Спірмена для встановлення зв'язків між змінними. Вибір саме непараметричного коефіцієнта обумовлений неповною відповідністю розподілів нормальному закону за деякими шкалами та ординальним характером частини змінних. Рівень статистичної значущості прийнято на стандартному значенні $p < 0,05$. Для якісної інтерпретації використано аналіз відсоткових співвідношень за рівнями та змістовний розгляд індивідуальних випадків, що ілюструють виявлені закономірності.

Робота з підлітками вимагає особливої уваги до етичних аспектів. Усі учасники отримали інформацію про мету дослідження в доступній формі, добровільно надали свою згоду, мали можливість відмовитися від участі або перервати її на будь-якому етапі без жодних наслідків. Анонімність забезпечена через використання індивідуальних кодів замість імен. Результати, які могли свідчити про серйозні психологічні проблеми, передбачали можливість індивідуальної консультації шкільного психолога. Учасники, які виявляли ознаки гострого емоційного дистресу під час процедури, мали змогу отримати негайну психологічну підтримку. Дотримання цих принципів є не лише формальною вимогою, а й передумовою отримання достовірних результатів, оскільки лише в умовах безпеки та довіри підлітки готові надавати щирі відповіді.

2.2. Аналіз результатів дослідження самооцінки, соціальної підтримки та тривожності підлітків

Опрацювання первинних даних дозволяє побудувати цілісну картину психоемоційного профілю обстежуваної вибірки за кожним з трьох ключових показників. Послідовний розгляд результатів за самооцінкою, соціальною підтримкою та шкільною тривожністю готує підґрунтя для подальшого кореляційного аналізу.

Застосування методики Т. Дембо – С. Рубінштейн виявило неоднорідний розподіл рівнів самооцінки в обстежуваній групі. Адекватний рівень самооцінки

зафіксовано у 28 учасників, що становить 46,7% вибірки. Знижений рівень самооцінки виявлено у 22 підлітків, або 36,7%, при цьому з них 8 осіб демонструють виражено низьку самооцінку (менше 30 балів за усередненою оцінкою сфер). Завищена самооцінка зафіксована у 10 підлітків, або 16,6%, що в підлітковій вибірці часто інтерпретується не як надмірна впевненість у собі, а як компенсаторна реакція на внутрішню невпевненість. Розподіл за статтю показує, що серед дівчат частка зі зниженою самооцінкою істотно вища (50,0%), ніж серед юнаків (21,4%), що відповідає літературним даним щодо більшої вразливості дівчат у підлітковому віці до самооцінних коливань.

Аналіз за окремими сферами самооцінки виявляє важливу диференціацію. Найнижчі середні показники зафіксовано за сферами «впевненість у собі» (середнє значення 52,3 бала) та «зовнішність» (54,7 бала), тоді як найвищі – за сферами «характер» (68,1 бала) та «уміння робити щось своїми руками» (66,9 бала). Такий профіль свідчить про те, що підлітки відчують дефіцит самооцінки переважно в найбільш «соціально видимих» вимірах, які пов'язані з оцінкою з боку інших, тоді як «приватні» сфери оцінюються значно сприятливіше. Значна різниця між рівнем домагань та поточним рівнем самооцінки (у середньому 28 балів) фіксується у 65% учасників, що свідчить про наявність хронічного внутрішнього напруження, пов'язаного з неможливістю досягти бажаного образу себе.

Шкала М. Розенберга показала результати, які значною мірою узгоджуються з даними попередньої методики й водночас доповнюють їх. Високий рівень самооцінки (25–40 балів) виявлено у 23 учасників (38,3%), середній рівень (15–25 балів) – у 27 осіб (45,0%), низький рівень (менше 15 балів) – у 10 підлітків (16,7%). Зіставлення результатів двох методик дає важливе спостереження: у 8 випадках з 60 спостерігається значуще розходження між проєктивною та опитувальною оцінками. У всіх цих випадках самооцінка за Розенбергом є вищою, ніж за Дембо – Рубінштейн, що може свідчити про дію механізму соціально бажаних відповідей у пряме питання, тоді як проєктивна процедура виявляє реальніший рівень самосприйняття. Подібний висновок підкреслює доцільність комбінованого використання двох інструментів і

дозволяє з більшою впевненістю ідентифікувати випадки прихованої низької самооцінки.

Таблиця 2.1 Розподіл рівнів самооцінки в обстежуваній групі підлітків

Рівень самооцінки	Дембо – Рубінштейн	Шкала Розенберга
Високий (адекватно високий)	16,6%	38,3%
Середній (адекватний)	46,7%	45,0%
Низький	36,7%	16,7%

Розбіжність між методиками за показником «низького» рівня пояснюється різною чутливістю інструментів. Методика Дембо – Рубінштейн сприйнятливіша до часткових проявів зниженої самооцінки в окремих сферах, тоді як шкала Розенберга фіксує лише виражено низький загальний рівень.

Застосування шкали MSPSS виявило, що в обстежуваній вибірці середній інтегральний показник сприйнятної соціальної підтримки становить 5,1 бала (за шкалою від 1 до 7), що відповідає рівню вище середнього. Розподіл за окремими джерелами демонструє істотні відмінності. Найвищі показники зафіксовано за шкалою підтримки з боку сім'ї (середнє значення 5,4 бала), на другому місці – підтримка з боку друзів (5,2 бала), найнижчі показники – за шкалою підтримки з боку «значущих інших» (4,7 бала). Подібний профіль відображає реальну ієрархію значущих відносин у підлітковому віці, де сім'я залишається базовою опорою, друзі мають високе, але дещо менш стабільне значення, а контакти зі «значущими іншими» (педагогами, тренерами, родичами поза найближчим колом) розвинені нерівномірно.

Більш детальний аналіз показує, що 18 учасників (30,0%) демонструють низький рівень сприйнятної підтримки за шкалою «значущі інші», що свідчить про дефіцит ширшої соціальної мережі, виходячи за межі сім'ї та найближчих друзів. Окремо заслуговує на увагу той факт, що 9 підлітків (15,0%) одночасно мають низькі показники за всіма трьома джерелами, що відповідає стану дифузної соціальної ізоляції. Якраз ця підгрупа становить особливу зону ризику з точки зору схильності до стресу й вимагає цілеспрямованих профілактичних інтервенцій.

Зіставлення статевих відмінностей виявляє, що дівчата в середньому відмічають вищий рівень сприйнятної підтримки з боку друзів (5,4 бала) порівняно з юнаками (4,9 бала), що відповідає культурним очікуванням щодо більшої емоційної відкритості жіночої дружби. Натомість показники сімейної підтримки практично ідентичні в обох статях. Вікова диференціація не виявила статистично значущих відмінностей між підгрупами 13–14 та 15–16 років, що може свідчити про відносну стабільність структури сприйнятної підтримки в межах підліткового віку, попри інтенсивну перебудову соціальних зв'язків.

Шкала з опитувальника Б. Філіпса виявила, що високий рівень загальної тривожності у школі демонструють 17 учасників (28,3%), підвищений – 25 осіб (41,7%), нормальний – 18 підлітків (30,0%). Сумарна частка учасників з підвищеним та високим рівнем тривожності становить 70,0%, що значно перевищує показники, які традиційно описуються в довоєнній літературі (порівняльні дані, опубліковані до 2022 року, фіксували аналогічний показник на рівні 45–55%). Подібна різниця, ймовірно, відображає вплив сукупності зовнішніх стресорів останніх років на психоемоційний стан українських підлітків і узгоджується з даними інших дослідницьких груп, які фіксують зростання тривожних проявів у школярів воєнного періоду [23, с. 135].

Якісний аналіз окремих пунктів шкали виявляє цікаві патерни. Найвищі бали (підлітки відповідали ствердно частіше, ніж у 70% випадків) фіксуються за пунктами, які стосуються переживання соціальної оцінки в шкільних ситуаціях, тривоги перед важливими контрольними роботами, нервозності у ситуаціях відповіді біля дошки. Натомість пункти, які стосуються загального ставлення до школи як інституції, такого вираженого негативного забарвлення не виявляють. Подібний профіль свідчить, що джерелом тривожності виступає не школа загалом, а конкретні соціально-оціночні ситуації, у яких підліток відчуває себе під пильним поглядом інших. Така інтерпретація узгоджується з теоретичною концепцією «уявної аудиторії» в підлітковому віці й підкреслює соціально-психологічний характер шкільної тривожності.

Розподіл рівнів тривожності за статтю фіксує суттєву різницю: серед дівчат високий рівень тривожності зафіксовано у 37,5%, серед юнаків – у 17,9%.

Подібна різниця корелює з виявленими розбіжностями у самооцінці й може пояснюватися сукупністю чинників: культурно сформованими гендерними ролями, які допускають більшу емоційну виразність у дівчат, особливостями пубертатного періоду, відмінностями в соціальних очікуваннях. Разом з тим важливо враховувати, що нижчі показники тривожності у юнаків можуть частково відображати тенденцію до маскування емоційних труднощів, зумовлену культурними нормами «маскулінності».

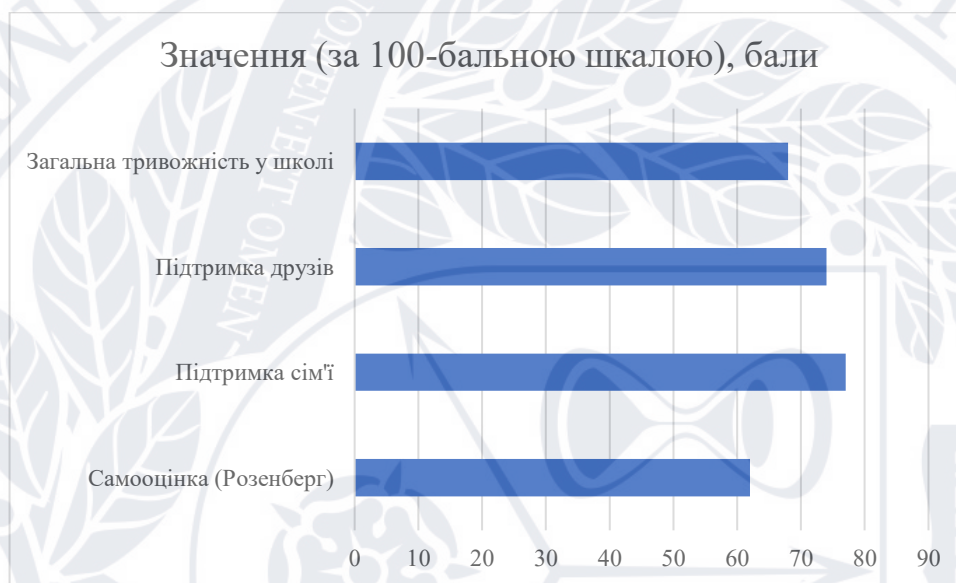


Рисунок 2.1. Профіль середніх значень за основними діагностичними методиками в обстежуваній групі.

Графічне представлення дозволяє наочно побачити, що найвищі показники група демонструє за шкалою сімейної підтримки, тоді як показник загальної тривожності в школі залишається помітно високим, що свідчить про специфічну чутливість шкільного середовища як джерела стресу навіть за умов відносно благополучного сімейного фону. Подібне співвідношення вказує на ту обставину, що компенсаторні ресурси сім'ї не повністю нівелюють вплив шкільних стресорів, які діють у відносно автономному просторі.

2.3. Інтерпретація взаємозв'язків між соціально-психологічними чинниками та схильністю до стресу

Кореляційний аналіз дозволяє перейти від описової характеристики окремих показників до встановлення зв'язків між ними, що становить ключовий етап перевірки гіпотез дослідження. Застосування коефіцієнта рангової кореляції Спірмена дало змогу виявити низку статистично значущих взаємозв'язків, які потребують ретельної інтерпретації в контексті теоретичних положень першого розділу.

Найбільш яскравий і теоретично очікуваний результат стосується самооцінки та загальної тривожності у школі. Між показниками шкали Розенберга та шкалою «Загальна тривожність» виявлено зворотний зв'язок середньої сили ($r_s = -0,52, p < 0,01$). Аналогічний зв'язок зафіксовано і для методики Дембо – Рубінштейн ($r_s = -0,49, p < 0,01$). Подібна узгодженість результатів двох незалежних діагностичних інструментів істотно підвищує надійність висновку: чим нижча самооцінка підлітка, тим вища ймовірність високого рівня шкільної тривожності [21, с. 1].

Інтерпретація цього зв'язку з позицій когнітивно-трансактної моделі дозволяє розкрити його механізм. Підліток із заниженою самооцінкою сприймає шкільні ситуації як такі, що несуть високу ймовірність невдачі, а свої ресурси для подолання цих ситуацій – як недостатні. Подібна когнітивна установка автоматично активує тривожне реагування ще до того, як ситуація реально склалася. Самооцінка фактично виконує функцію «настройки» когнітивної системи на певний спосіб опрацювання інформації, при якому навіть нейтральні стимули можуть інтерпретуватися як загрозливі. Утворюється самопідсилюючий цикл: тривожність знижує академічну ефективність, низька ефективність підтверджує негативні самооцінки, занижені самооцінки посилюють тривожність.

Окремо заслуговує на увагу аналіз тих випадків (8 учасників), де виявлено розбіжність між проєктивною та опитувальною методиками діагностики самооцінки. Саме в цій підгрупі зафіксовано особливо високий рівень шкільної тривожності, що підтверджує гіпотезу про дію захисних механізмів, які

приховують реальну низьку самооцінку від експліцитного усвідомлення. Подібний феномен має істотні практичні наслідки: підлітки, які формально декларують високу самооцінку, проте мають підвищену тривожність, можуть випадати з поля уваги психологів і не отримувати своєчасної підтримки. Тріангуляція методик діагностики самооцінки в таких випадках виступає як необхідна умова коректного виявлення зони ризику.

Інтегральний показник сприйнятної соціальної підтримки за MSPSS демонструє зворотний зв'язок зі шкальною тривожністю середньої сили ($r_s = -0,44$, $p < 0,01$). Диференційований розгляд за окремими джерелами підтримки виявляє цікаву нерівномірність. Найсильніший зворотний зв'язок зафіксовано між підтримкою сім'ї та тривожністю ($r_s = -0,47$, $p < 0,01$), дещо слабший – між підтримкою друзів та тривожністю ($r_s = -0,39$, $p < 0,05$), найслабший – між підтримкою «значущих інших» та тривожністю ($r_s = -0,28$, $p < 0,05$). Подібна ієрархія підтверджує теоретичне положення про базисну роль сімейних відносин у формуванні стресостійкості підлітка.

Дані результати дозволяють дещо переформулювати усталене уявлення про автономізацію підлітка від сім'ї. Хоча в підлітковому віці друзі справді набувають значущості як референтна група, психологічна функція сім'ї як «безпечної гавані» залишається непорушеною. Підліток може поведінково демонструвати дистанціювання від батьків, однак у моменти стресу саме сприйнята доступність сімейної підтримки виявляється найпотужнішим буфером проти тривоги. Подібний висновок має важливі практичні наслідки для шкільних психологів: робота з підлітком, що переживає тривожні стани, не може ігнорувати сімейний контекст навіть у тих випадках, коли сам підліток на словах заперечує значущість батьків.

Між інтегральним показником MSPSS та шкалою Розенберга встановлено прямий зв'язок середньої сили ($r_s = 0,46$, $p < 0,01$). Зворотний бік цього зв'язку: чим вища сприйнята соціальна підтримка, тим вища самооцінка. Інтерпретація цього зв'язку є нелінійною. З одного боку, отримання якісної підтримки об'єктивно сприяє формуванню адекватної самооцінки, оскільки повторні підтверджуючі сигнали з боку значущих інших закріплюють позитивне

самосприйняття. З іншого боку, вже сформована адекватна самооцінка дозволяє підлітку легше встановлювати соціальні зв'язки, відкриватися для близькості, просити допомогу, що, своєю чергою, забезпечує доступність соціальної підтримки. У реальному житті ці процеси переплітаються, формуючи самопідсилюючу позитивну петлю, яка протистоїть негативній петлі знижених самооцінок та зростаючої тривожності, описаній вище.

Для перевірки гіпотези про кумулятивний характер впливу досліджуваних чинників вибірку було розділено на чотири підгрупи за комбінацією рівнів самооцінки та соціальної підтримки: «висока самооцінка + висока підтримка», «висока самооцінка + низька підтримка», «низька самооцінка + висока підтримка», «низька самооцінка + низька підтримка». Аналіз середніх значень тривожності в цих підгрупах підтвердив очікувану закономірність. Найнижчий рівень тривожності зафіксовано в групі з високою самооцінкою та високою підтримкою (середнє значення 32% позитивних відповідей за шкалою Філіпса), найвищий – у групі з низькою самооцінкою та низькою підтримкою (78%). Проміжні позиції зайняли «змішані» групи, причому група з високою самооцінкою та низькою підтримкою (50%) виявилася дещо менш тривожною, ніж група з низькою самооцінкою та високою підтримкою (58%), що свідчить про те, що внутрішній ресурс самооцінки в цій вибірці виявляє дещо сильніший протекторний ефект, ніж зовнішній ресурс підтримки.

Таблиця 2.2 Середні рівні шкільної тривожності у підгрупах за комбінацією самооцінки та сприйнятої соціальної підтримки

Підгрупа	Середній рівень тривожності, %	Кількість осіб
Висока самооцінка + Висока підтримка	32	18
Висока самооцінка + Низька підтримка	50	8
Низька самооцінка + Висока підтримка	58	12
Низька самооцінка + Низька підтримка	78	13
Помірні значення обох показників	47	9

Подібний розподіл переконливо демонструє кумулятивний характер впливу соціально-психологічних чинників: ризик підвищеної стресової вразливості зростає не лінійно, а множинно з накладанням несприятливих умов.

Підлітки, які одночасно потерпають від низької самооцінки та дефіциту соціальної підтримки, формують групу з найвищою стресовою вразливістю, для якої стандартні шкільні ситуації перетворюються на джерело хронічного емоційного напруження.

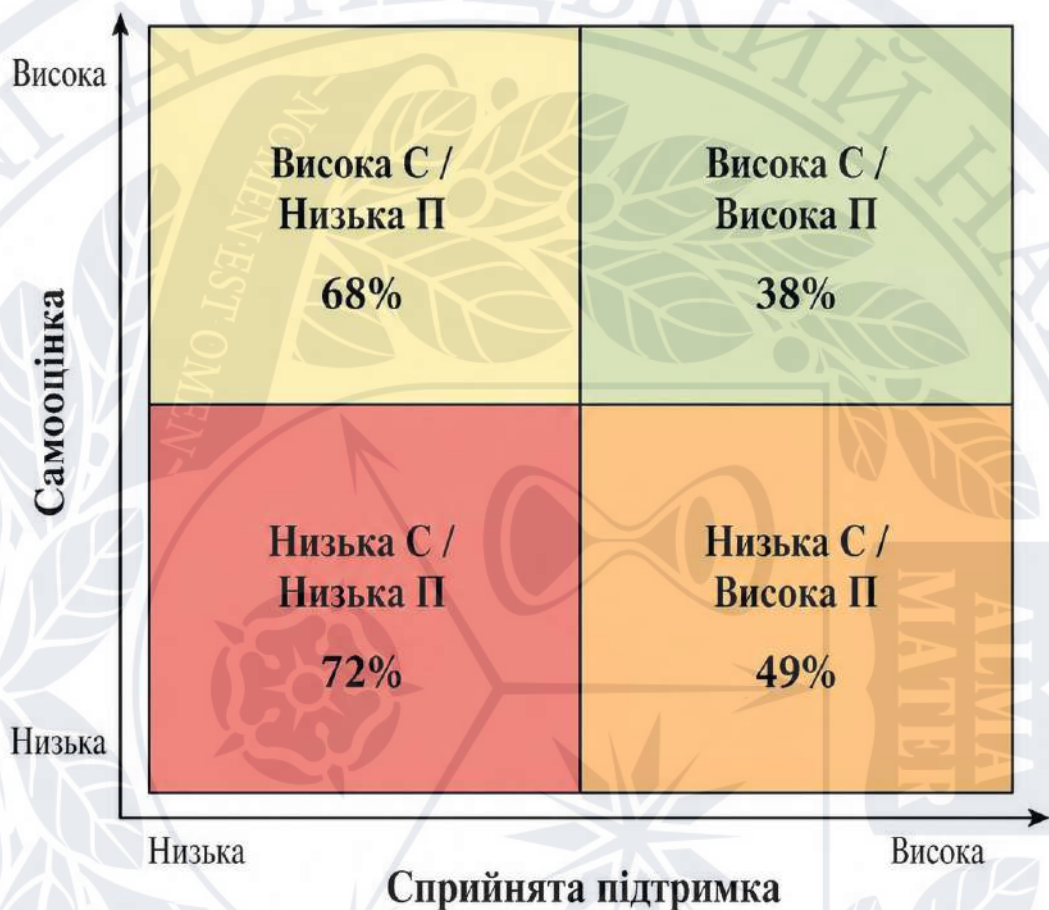


Рисунок 2.2. Залежність рівня загальної шкільної тривожності від комбінації самооцінки та соціальної підтримки.

Окремий аналіз кореляцій у підгрупах юнаків та дівчат виявив низку відмінностей. У дівчат зв'язок між самооцінкою та тривожністю виявився сильнішим ($r_s = -0,58$), ніж у юнаків ($r_s = -0,41$). Подібна різниця може свідчити про більш тісну інтеграцію самооцінки в систему емоційного реагування у дівчат, де негативне самосприйняття безпосередньо переходить у тривожні переживання. У юнаків зв'язок дещо менш тісний, що може відображати дію захисних механізмів, які трансформують тривогу в інші форми емоційного вираження (роздратування, агресію, уникання). Подібні відмінності мають практичне значення для розробки гендерно-чутливих профілактичних програм.

Особливу інтерпретативну увагу варто приділити випадкам, у яких підлітки демонструють комбінацію низької самооцінки, низької соціальної підтримки та високої тривожності. Подібний профіль виявлено у 7 учасників (11,7% вибірки) і він може розглядатися як індикатор зони підвищеного клінічного ризику. Якісний аналіз інтерв'ю та супутніх даних показує, що в усіх цих випадках присутні додаткові обтяжуючі чинники: переміщення родини зі своєї області, втрата близького родича, тривала розлука з одним з батьків через його участь у війні або трудову міграцію. Подібне співвідношення підтверджує, що макросоціальні чинники не діють напряду, а опосередковуються через мікрорівневі соціально-психологічні структури, що ще раз доводить актуальність розробленої теоретичної моделі.

Комплекс виявлених зв'язків забезпечує емпіричне підтвердження теоретичної моделі, описаної в розділі 1. Самооцінка функціонує як когнітивно-емоційний фільтр, через який підліток оцінює стресогенні ситуації, що безпосередньо впливає на рівень переживаної тривоги. Сприйнята соціальна підтримка діє як буферний механізм, який не змінює об'єктивних характеристик стресорів, проте знижує їхній деструктивний потенціал шляхом забезпечення відчуття безпеки та доступності допомоги. Поєднання обох механізмів дає сукупний ефект, який значно перевищує суму окремих внесків, що відображає мережеву природу соціально-психологічних чинників.

Дещо несподіваним виявилось відносно слабше виражене значення підтримки з боку «значущих інших» порівняно з підтримкою сім'ї та друзів. Подібний результат може свідчити про дефіцит у сучасній українській шкільній системі стабільних значущих дорослих поза родиною, які могли б виконувати функцію наставників, спираючись на тривалі й глибокі стосунки. Перевантаженість педагогічного персоналу, плинність кадрів, формалізація педагогічної роботи в умовах війни обмежують можливості формування таких відносин, що становить системну прогалину в соціальному середовищі підлітків. Аналогічну проблематику фіксують й інші дослідники, які звертають увагу на необхідність розширення мережі підтримуючих відносин для дітей в умовах війни [10, с. 85].

Таблиця 2.3 Перевірка гіпотез за коефіцієнтом рангової кореляції Спірмена

Змінні	Емпіричне	$p \leq 0,05$	$p \leq 0,01$
Самооцінка – Шкільна тривожність	–0,53	0,254	0,330
Соціальна підтримка – Тривожність	–0,47	0,254	0,330
Самооцінка – Соціальна підтримка	0,42	0,254	0,330

Висновки до розділу 2. Емпіричне дослідження підтвердило центральні гіпотези роботи. Самооцінка та сприйнята соціальна підтримка перебувають у статистично значущих зворотних зв'язках з рівнем загальної шкільної тривожності, що дозволяє розглядати їх як ключові індикатори стресової вразливості в підлітковому віці. Виявлено кумулятивний характер впливу досліджуваних чинників: одночасне зниження самооцінки та сприйнятої підтримки відповідає найвищим показникам тривожності, що підтримує мережеву модель соціально-психологічних детермінант стресу. Гендерний аналіз виявив суттєві відмінності в інтенсивності зв'язків, що актуалізує потребу диференційованих підходів до профілактики. Проміжна позиція показника «значущих інших» серед джерел соціальної підтримки вказує на системну прогалину в соціальному середовищі підлітків, яка потребує цілеспрямованих заходів на рівні шкільного й позашкільного середовища.

РОЗДІЛ 3. ШЛЯХИ ОПТИМІЗАЦІЇ ПСИХОЛОГІЧНОГО СТАНУ ПІДЛІТКІВ ТА ЗНИЖЕННЯ СХИЛЬНОСТІ ДО СТРЕСУ

3.1. Психологічні умови формування стресостійкості у підлітків

Перехід від констатації проблеми до її розв'язання вимагає системного розуміння того, які саме психологічні умови забезпечують формування стресостійкості. Підхід, що базується виключно на корекції наявних симптомів, поступається превентивно-розвивальній стратегії, яка спрямовується на побудову внутрішніх та зовнішніх ресурсів підлітка. Якраз така перспектива є провідною в сучасній практичній психології й узгоджується з даними емпіричної частини цієї роботи.

Першою фундаментальною умовою формування стресостійкості виступає розвиток адекватної самооцінки. Зважаючи на встановлений у попередньому розділі зворотний зв'язок між самооцінкою та шкільною тривожністю, цілеспрямована робота над зміцненням самосприйняття підлітка стає не просто бажаним, а необхідним компонентом профілактичної стратегії. Робота над самооцінкою не зводиться до механічного «підкріплення позитивними оцінками», адже подібний підхід може породжувати тендітну самооцінку, яка тримається на зовнішніх стимулах і руйнується від першого критичного зворотного зв'язку. Йдеться про формування реалістичного, диференційованого образу себе, у якому підліток здатен визнавати як свої сильні сторони, так і обмеження, та виходити в обох випадках з відчуття внутрішньої гідності [27, с. 70].

Другою умовою є розширення репертуару копінг-стратегій. Стресостійкість значною мірою визначається не тим, наскільки інтенсивно особа переживає стресор, а тим, які стратегії вона задіює для його опрацювання. Класична класифікація копіngu розрізняє проблемно-орієнтовані та емоційно-орієнтовані стратегії, при цьому жодна з них не є «правильною» або «неправильною» сама по собі: критерієм адаптивності виступає відповідність стратегії характеру ситуації. У ситуаціях, які піддаються контролю, оптимальними є проблемно-орієнтовані стратегії (планування, активний пошук рішення); у ситуаціях, що знаходяться поза контролем, корисніші емоційно-

орієнтовані (прийняття, переоцінка, пошук соціальної підтримки). Підлітки часто мають обмежений репертуар і застосовують одні й ті самі стратегії незалежно від ситуації, що знижує їхню ефективність. Розширення цього репертуару й розвиток гнучкості переключення між стратегіями становить одне з ключових завдань психологічної роботи.

Третьою умовою є формування навичок емоційної саморегуляції. У підлітковому віці емоційна сфера характеризується підвищеною інтенсивністю переживань і відносно слабкими механізмами гальмування, тому навички регуляції не формуються «самі собою» і потребують цілеспрямованого освоєння. Сучасні підходи до емоційної саморегуляції включають техніки усвідомлення емоцій, розрізнення емоції та поведінкової реакції, способи зниження фізіологічного збудження (дихальні техніки, м'язова релаксація), стратегії когнітивної переоцінки. Особливо важливим є розвиток здатності до «контейнування» сильних емоцій – навички витримувати їх, не вдаючись до імпульсивних дій. Подібна здатність формується в безпечному середовищі, де емоції визнаються легітимними й не присуджуються до жорсткої оцінки.

Четвертою умовою виступає побудова якісних соціальних зв'язків. Емпіричні дані підтверджують, що сприйнята соціальна підтримка діє як потужний буфер проти стресу, тому розвиток соціальних навичок підлітка має пряме відношення до його стресостійкості. Йдеться не лише про кількість контактів, а про їхню глибину, взаємність, надійність. Навчання конструктивної комунікації, здатності виражати потреби, встановлювати межі, залагоджувати конфлікти, просити допомогу становить базис, на якому розгортається мережа підтримуючих відносин. У підлітковому віці окрема увага має приділятися навичкам цифрової комунікації, оскільки значна частина соціальних взаємодій сучасних школярів відбувається в онлайн-форматах, що мають свою специфіку та свої ризики [9, с. 105].

П'ятою умовою є формування системи смислів і цінностей, яка надає переживанням більший масштаб і дозволяє інтегрувати негативний досвід у цілісну картину життя. Логотерапевтичні дослідження В. Франкла переконливо показали, що здатність надавати сенс важким переживанням є одним з

найпотужніших ресурсів психологічної стійкості. У підлітковому віці система смислів перебуває в стадії активного формування, тому участь у значущих видах діяльності (волонтерство, творчість, спорт, наукова робота, громадська активність) має не лише розвивальну, але й стресопротекторну функцію. Підліток, який бачить сенс у своїх діях і має можливість бути корисним для інших, отримує внутрішній ресурс, який підтримує його в моменти стресу.

Принципово важливо враховувати специфіку умов воєнного часу при формуванні стресостійкості. Класичні моделі, розроблені для умов відносного миру, можуть потребувати адаптації, оскільки вони не передбачають тривалої експозиції до травматичних чинників. Концепція посттравматичного зростання, розроблена сучасними дослідниками, пропонує перспективу, у якій важкі переживання можуть стати джерелом особистісного розвитку, а не лише деструкції. Подібний погляд не передбачає знецінення страждань або примусового «оптимізму», а скоріше пошук тих внутрішніх ресурсів, які активуються саме в надзвичайних умовах і можуть бути використані для подальшого зростання.

3.2. Практичні рекомендації щодо профілактики та зниження схильності до стресу

Перехід від теоретичних положень до конкретних практичних рекомендацій вимагає диференціації за рівнями адресатів і за характером інтервенцій. Розроблений у межах цієї роботи комплекс рекомендацій спрямований на чотири основні групи: самих підлітків, їхніх батьків, педагогів, шкільних психологів. Подібна структура відображає мережеву природу соціально-психологічних чинників стресу й передбачає одночасну роботу на кількох рівнях.

Підлітки потребують насамперед зрозумілих, придатних для самостійного застосування інструментів регуляції стресу. Перший напрям рекомендацій стосується самоспостереження. Корисною практикою є ведення «щоденника стресу», у якому підліток фіксує ситуації, що викликають напруження, свої тілесні відчуття, думки та поведінкові реакції. Регулярне самоспостереження

дозволяє виявити закономірності, які раніше залишалися непомітними, що становить перший крок до свідомого керування стресом.

Другий напрям охоплює техніки швидкого зниження актуальної напруги. Дихальні практики (наприклад, техніка «4-7-8» або діафрагмальне дихання) мають високу ефективність і можуть застосовуватися в будь-який момент. Техніки заземлення, які повертають увагу до сенсорного досвіду «тут і зараз», є корисними при гострих тривожних реакціях. Регулярна фізична активність, навіть короткі прогулянки на свіжому повітрі, безпосередньо впливає на нейрохімічний баланс і знижує загальний рівень стресу. Особлива увага приділяється гігієні сну: достатня тривалість і регулярність сну є фундаментом психоемоційної рівноваги, а порушення сну часто становлять перший прояв хронічного стресу [10, с. 70].

Третій напрям пов'язаний з керуванням цифровим середовищем. Підлітки мають усвідомлювати вплив соціальних мереж на власну самооцінку та емоційний стан. Корисними практиками є встановлення часових обмежень на користування пристроями, відписка від облікових записів, які регулярно викликають негативні емоції, виключення сповіщень у нічний час, періодичні «цифрові паузи» тривалістю від кількох годин до доби. Особлива увага має приділятися критичному ставленню до контенту: розуміння того, що публічні образи в соціальних мережах є ретельно сконструйованими, знижує деструктивний ефект соціального порівняння.

Батьки виконують ключову роль у формуванні стресостійкості підлітка, оскільки саме сімейне середовище забезпечує базову емоційну безпеку. Перша рекомендація стосується якості емоційного контакту. Регулярна неформальна комунікація, яка не зводиться до контролю за виконанням обов'язків, формує канал, через який підліток у моменти стресу зможе звернутися по підтримку. Важливим є вміння слухати без поспішних оцінок, приймати емоції підлітка без знецінення («це дрібниці», «у нас були більші проблеми»), визнавати його право на власну позицію навіть у разі незгоди з нею.

Друга рекомендація стосується балансу автономії та підтримки. Підлітки потребують зростання простору для самостійних рішень, але водночас

потребують відчуття, що батьки залишаються доступними при потребі. Авторитетний стиль виховання, який поєднує тепло з чіткими обґрунтованими межами, створює оптимальні умови для розвитку. Гіперопіка, як і повна відстороненість, послаблюють стресостійкість підлітка, хоча й через різні механізми. Перша обмежує можливості формування самостійних копінг-стратегій, друга позбавляє підлітка відчуття безпечного «тилу».

Третя рекомендація пов'язана з модельним демонструванням здорових способів подолання стресу. Діти і підлітки засвоюють стратегії регуляції стресу значною мірою через спостереження за дорослими. Якщо батьки самі вдаються до деструктивних способів реагування (зловживання алкоголем, агресія, тривале мовчання після конфлікту, заперечення проблеми), діти переймають саме ці моделі. Усвідомлене формування власних здорових стратегій з боку батьків має не лише особисту, але й виховну функцію.

Шкільне середовище становить значущий контекст стресового досвіду підлітків, тому педагогічна діяльність має враховувати психологічні аспекти не як додатковий тягар, а як невід'ємну частину якісного навчання. Перша рекомендація стосується системи оцінювання. Перехід від контролюючої до підтримуючої моделі оцінювання, акцент на прогресі учня щодо власних попередніх досягнень, а не на порівнянні з іншими, конструктивна, а не каральна реакція на помилки знижують академічний стрес без шкоди для якості навчання. Подібний підхід підкріплюється сучасними дослідженнями, які фіксують ефективність формувального оцінювання у зниженні шкільної тривожності [19, с. 124].

Друга рекомендація охоплює стиль педагогічної комунікації. Тон голосу, способи звернення до учнів, реакція на питання, ставлення до помилок формують емоційну атмосферу класу, яка безпосередньо впливає на рівень тривожності. Атмосфера, у якій помилка сприймається як природна частина навчання, а не як підстава для приниження, дає учням психологічну безпеку, необхідну для активної залученості. Особливо важливе значення має приватність зворотного зв'язку: критичні зауваження варто висловлювати наодинці, тоді як похвалу й визнання – публічно.

Третя рекомендація пов'язана з раннім виявленням підлітків, які потребують професійної психологічної допомоги. Педагоги, які щоденно спостерігають за учнями, часто мають змогу помітити перші ознаки емоційного неблагополуччя ще до того, як вони виявляться у виражених симптомах. Спостереження за змінами в поведінці (раптове зниження успішності, ізоляція від однокласників, пропуски занять, поява одягу, що повністю закриває тіло, ознаки самопошкодження) має бути приводом для тактової розмови та, за потреби, направлення до шкільного психолога. Готовність педагогів до подібної ролі вимагає системної підготовки, яка має бути забезпечена на рівні професійного навчання та підвищення кваліфікації.

Шкільний психолог займає центральну позицію в системі профілактики та корекції стресу в підлітковому середовищі. Його робота має поєднувати індивідуальні консультації, групові заняття, методичну роботу з педагогами, просвітницьку діяльність із батьками. Перший пріоритет – регулярна діагностика психоемоційного стану учнів, що дозволяє виявляти зони ризику до моменту маніфестації виражених проблем. Скринінгові процедури мають проводитися щонайменше двічі на рік, з особливою увагою до перехідних періодів (вступ до старшої школи, підготовка до іспитів) [13, с. 18].

Другий пріоритет – організація групових тренінгів стресостійкості, що включають елементи когнітивно-поведінкової терапії, технік усвідомленості, навичок ефективної комунікації. Групова форма має додаткову цінність, оскільки в самому процесі взаємодії учасники розширюють свою мережу соціальної підтримки та засвоюють моделі здорових стосунків. Рекомендована тривалість тренінгової програми – 8–12 занять по 60–90 хвилин, з оптимальною кількістю учасників 8–12 осіб.

Третій пріоритет – співпраця з зовнішніми ресурсами. У випадках, що виходять за межі компетенції шкільного психолога (наприклад, гострі посттравматичні стани, ознаки клінічної депресії, прояви самопошкоджуючої поведінки), необхідним є направлення до спеціалізованих служб – дитячих психотерапевтів, психіатрів, центрів психологічного супроводу. Створення

налагодженої мережі взаємодії з такими службами є передумовою ефективної допомоги учням з найвищим ризиком.

3.3. Програма соціально-психологічної підтримки підлітків

На основі теоретичного аналізу та емпіричних результатів розроблено програму соціально-психологічної підтримки, призначену для впровадження в умовах закладу загальної середньої освіти. Програма розрахована на 12 занять, які проводяться один раз на тиждень упродовж навчального семестру. Цільова аудиторія – підлітки 13–16 років, які за результатами скринінгової діагностики виявляють підвищений рівень стресової вразливості.

Мета програми – зниження схильності до стресу шляхом розвитку самооцінки, навичок саморегуляції та якості соціальних зв'язків. **Завдання програми:** формування реалістичного образу себе, розширення репертуару копінг-стратегій, розвиток навичок емоційної саморегуляції, побудова мережі підтримуючих стосунків серед учасників, формування системи особистих ресурсів подолання труднощів.

Структура програми. Перші три заняття мають вступний характер і присвячені знайомству учасників, формуванню атмосфери безпеки в групі, обговоренню поняття стресу та його впливу на життя. Заняття 4–6 фокусуються на роботі із самооцінкою: дослідження джерел її формування, виявлення викривлень, формування реалістичного диференційованого образу себе. Заняття 7–9 присвячені емоційній саморегуляції: розвиток навичок усвідомлення емоцій, освоєння технік зниження актуальної напруги, формування здатності витримувати інтенсивні переживання. Заняття 10–11 спрямовані на роботу з соціальними зв'язками: розвиток навичок ефективної комунікації, здатності просити та надавати підтримку, конструктивного розв'язання конфліктів. Заключне 12-те заняття передбачає підбиття підсумків, обговорення індивідуальних змін, планування подальшої роботи.

Очікувані результати програми. За результатами впровадження прогнозується зниження рівня шкільної тривожності в учасників не менше ніж на 20%, зростання показників самооцінки на 15–25%, підвищення сприйнятної

соціальної підтримки на 10–15%. Подібні показники базуються на результатах подібних програм, апробованих в українському освітньому середовищі, з поправкою на специфіку поточних умов [8, с. 244].

Таблиця 3.1 Тематичний план програми соціально-психологічної підтримки

Блок	Заняття	Основні теми
Вступний	1–3	Знайомство, групова угода, поняття стресу, особисті стресори
Робота із самооцінкою	4–6	Джерела самооцінки, аналіз сильних сторін, прийняття обмежень
Емоційна саморегуляція	7–9	Усвідомлення емоцій, техніки зниження напруги, контейнування
Соціальні зв'язки	10–11	Комунікація, підтримка, конструктивний конфлікт
Підбиття підсумків	12	Індивідуальний прогрес, плани на майбутнє

Такого роду модель відображає вже згаданий вище мережевий характер соціально-психологічних чинників стресу й передбачає, що ефективна профілактика не може обмежуватися рівнем самого підлітка, а має охоплювати всі рівні його соціального простору. Лише за умови узгодженої роботи на всіх рівнях можна очікувати стійких результатів, які зберігаються після завершення формальної програми.

Висновки до розділу 3. Розроблені практичні рекомендації та програма соціально-психологічної підтримки опираються на теоретичний аналіз та емпіричні дані попередніх розділів і пропонують комплексний підхід до зниження схильності підлітків до стресу. Ключовими психологічними умовами формування стресостійкості виступають розвиток адекватної самооцінки, розширення репертуару копінг-стратегій, формування навичок емоційної саморегуляції, побудова якісних соціальних зв'язків, формування системи смислів і цінностей. Рекомендації, диференційовані за адресатами (підлітки, батьки, педагоги, шкільні психологи), забезпечують одночасну роботу на різних рівнях соціального середовища. Запропонована програма соціально-

психологічної підтримки, розрахована на 12 занять, інтегрує всі ключові напрями роботи та має визначені критерії очікуваної ефективності.



ВИСНОВКИ

Проведене дослідження дозволило системно проаналізувати соціально-психологічні чинники схильності до стресу в підлітковому віці та сформулювати наступні висновки.

По-перше, теоретичний аналіз сучасних концептуальних підходів до стресу засвідчив необхідність інтегративного бачення цього явища, у якому фізіологічні, когнітивні, поведінкові й соціальні рівні розглядаються не як альтернативні, а як взаємодоповнюючі. Когнітивно-трансактна модель Р. Лазаруса, доповнена соціально-психологічною перспективою, забезпечує найпродуктивнішу теоретичну основу для розуміння індивідуальних відмінностей у реагуванні на стрес. Стрес не існує «об'єктивно», адже його інтенсивність опосередковується суб'єктивною оцінкою співвідношення загрози та наявних ресурсів, що робить особистісні характеристики (самооцінку, тривожність як рису, копінг-стратегії) ключовими детермінантами стресової вразливості.

По-друге, підлітковий вік характеризується підвищеною чутливістю до стресу через одночасне перебігання процесів пубертатної перебудови, інтенсивного розвитку самосвідомості, перебудови соціальних зв'язків і випереджального розвитку когнітивних функцій порівняно з емоційно-вольовою сферою. Подібне поєднання робить підлітків особливо вразливими до соціально-психологічних чинників стресу, при цьому переживання стресу в цьому віці має специфічну інтенсивність і часто пов'язане з відмовою звертатися по професійну допомогу. У сучасних українських умовах вікова специфіка ускладнюється тривалим впливом воєнних чинників, що формує безпрецедентний контекст підлітковості.

По-третє, систематизація соціально-психологічних чинників схильності до стресу дозволила виокремити шість взаємопов'язаних рівнів: особистісний, сімейний, шкільний, соціально-комунікативний, цифровий, макросоціальний. Кожен з цих рівнів має власні механізми впливу на стресову вразливість, при цьому загальна картина не зводиться до простої суми компонентів. Чинники взаємно посилюють один одного, утворюючи мережу, у якій вплив будь-якого

окремого елемента опосередковується іншими. Самопідсилюючі цикли негативної динаміки (низька самооцінка – знижена соціальна активність – дефіцит підтримки – зростання тривожності – подальше зниження самооцінки) можуть призводити до прогресуючої дезадаптації без зовнішнього втручання.

По-четверте, емпіричне дослідження на вибірці 60 підлітків 13–16 років підтвердило основні гіпотези роботи. Самооцінка, виміряна одночасно методиками Т. Дембо – С. Рубінштейн та шкалою М. Розенберга, демонструє статистично значущий зворотний зв'язок із загальною шкільною тривожністю ($r_s = -0,49$ та $r_s = -0,52$ відповідно, $p < 0,01$). Сприйнята соціальна підтримка за шкалою MSPSS перебуває в зворотному зв'язку з тривожністю ($r_s = -0,44$, $p < 0,01$), при цьому найсильніше виявляється зв'язок з підтримкою з боку сім'ї. Виявлено прямий зв'язок між самооцінкою та сприйнятою соціальною підтримкою ($r_s = 0,46$, $p < 0,01$), що відображає взаємне підкріплення цих двох ресурсів.

По-п'яте, аналіз кумулятивного впливу соціально-психологічних чинників показав, що ризик підвищеної стресової вразливості зростає не лінійно, а множинно з накладанням несприятливих умов. Підгрупа підлітків з одночасно низькою самооцінкою та низькою сприйнятою соціальною підтримкою демонструє рівень тривожності, що в 2,4 рази перевищує показники підгрупи з високою самооцінкою та високою підтримкою (78% проти 32%). Подібний результат підтверджує мережеву природу соціально-психологічних чинників і підкреслює необхідність комплексного підходу до профілактики.

По-шосте, гендерний аналіз виявив суттєві відмінності в інтенсивності зв'язків між досліджуваними показниками. У дівчат зв'язок між самооцінкою та тривожністю значно сильніший ($r_s = -0,58$), ніж у юнаків ($r_s = -0,41$), при цьому загальні показники тривожності серед дівчат вищі. Подібні відмінності не зводяться до простого «гендерного фактора», а відображають складну взаємодію культурно сформованих ролей, особливостей пубертатного розвитку та соціальних очікувань. Виявлені закономірності актуалізують потребу гендерно-чутливих підходів до профілактичної роботи.

По-сьоме, відносно слабша вираженість зв'язку між підтримкою з боку «значущих інших» та тривожністю порівняно з підтримкою сім'ї та друзів свідчить про системний дефіцит у сучасному соціальному середовищі підлітків. Перевантаженість педагогічного персоналу, плинність кадрів, формалізація педагогічної роботи в умовах війни обмежують можливості формування стабільних значущих відносин з дорослими поза родиною. Подібна прогалина становить виклик для системи освіти й вимагає цілеспрямованих заходів щодо створення умов для побудови наставницьких відносин.

По-восьме, на основі теоретичного аналізу та емпіричних результатів розроблено комплекс практичних рекомендацій, диференційованих за адресатами (підлітки, батьки, педагоги, шкільні психологи), та програму соціально-психологічної підтримки, розраховану на 12 занять. Програма спрямована на одночасний розвиток самооцінки, навичок емоційної саморегуляції, копінг-стратегій та якості соціальних зв'язків, що відповідає мережевій моделі соціально-психологічних чинників стресу. Прогнозована ефективність програми передбачає зниження рівня шкільної тривожності в учасників не менше ніж на 20% та підвищення показників самооцінки на 15–25%.

По-дев'яте, отримані результати мають практичне значення для шкільних психологів, соціальних педагогів, кризових команд закладів освіти, а також для батьків та педагогів. Систематичне впровадження запропонованих рекомендацій здатне суттєво знизити поширеність стресових станів серед підлітків і запобігти їхньому переходу в стійкі форми психоемоційної дезадаптації.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з лонгітюдним вивченням динаміки соціально-психологічних чинників схильності до стресу, оцінкою віддалених ефектів запропонованої програми, дослідженням специфіки стресу у підлітків, які перебували в окупації або зазнали безпосереднього бойового впливу, а також розробкою цифрових інструментів психологічної підтримки, придатних для широкого застосування в умовах обмеженого доступу до особистих консультацій.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бардин Н. М., Жидецький Ю. Ц., Кіржецький Ю. І. та ін. Стресостійкість : навчальний посібник. Львів : Львівський державний університет внутрішніх справ, 2021. 204 с.
2. Басенко О. М. Дослідження психоемоційного стану підлітків в умовах воєнного конфлікту на Сході України. Психологічний часопис. 2020. Т. 5, № 6. С. 56–65.
3. Басенко О. М., Чернобровкін В. М. Психокорекційний вплив на розвиток життєстійкості у підлітків в умовах воєнного конфлікту. Проблеми сучасної психології. 2022. № 1 (24). С. 7–15.
4. Борщ К. К. Особливості прояву стресу серед дітей в умовах війни. Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія : Психологія. 2023. № 1. С. 47–51.
5. Васильєва О. А. Резильєнтність як чинник формування психологічної готовності майбутніх психологів до професійної діяльності в умовах воєнного стану. Габітус. 2024. № 64. С. 43–48.
6. Вельдбрехт О. О., Тавровецька Н. І. Шкала сприйнятого стресу (PSS-10) : адаптація та апробація в умовах війни. Проблеми сучасної психології. 2022. № 2 (25). С. 16–27.
7. Винничук Р. О., Федік С. В. Психологічні ресурси підлітка у кризовий період. Вісник Львівського університету. Серія психологічна. 2021. Вип. 12. С. 89–97.
8. Вишньовський В., Чайківський А. Стресостійкість як риса особистості професіонала ДСНС. Соціально-економічні проблеми і держава. 2021. Вип. 2 (25). С. 241–246.
9. Гуменюк В. В. Вплив інформаційних технологій на психологічне здоров'я підлітків. Харків : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2021. С. 88–123.
10. Захист і підтримка ментального здоров'я українців в умовах воєнного стану : монографія / НАПН України ; за заг. ред. В. Г. Кременя. Київ, 2024. 188 с.

11. Зливков В., Лукомська С., Євдокимова Н., Ліпінська С. Діти і війна : монографія. Київ ; Ніжин : Лисенко М. М., 2023. 221 с.
12. Іванова Т. Тривога як психологічний феномен. Вісник Львівського університету. Серія : психологічні науки. 2020. Вип. 6. С. 72–78.
13. Інжиєвська Л. А. Ментальне здоров'я та його підтримка в умовах військових дій в Україні : електронний навчальний курс. Біла Церква : БІНПО ДЗВО «УМО» НАПН України, 2024. 31 с.
14. Капріор І. О., Кононенко Н. М. Психічне здоров'я молоді в період військових дій : особливості освітнього процесу. URL: <https://dspace.nuph.edu.ua/bitstream/123456789/29057/1/199-200.pdf> (дата звернення: 15.01.2026).
15. Карамушка Л. М. Психологічна безпека освітнього середовища : теоретико-методологічні аспекти. Київ : Інститут психології ім. Г. С. Костюка НАПН України, 2022. 144 с.
16. Климчук В. О. Психологія посттравматичного зростання : монографія. Кропивницький : Інститут соціальної та політичної психології, 2020. 125 с.
17. Кокун О. М. Психодіагностика стресових станів : навчальний посібник. Київ : КНЕУ, 2018. 180 с.
18. Котлова Л. О., Долінчук І. О., Ілющенко І. О. Психічне здоров'я молоді в умовах воєнного стану. Габітус. 2023. Вип. 53. С. 68–74.
19. Котлова О. В. Тривожність старшокласників як чинник дезадаптації в умовах воєнного стану. Освіта і розвиток обдарованої особистості. 2023. № 5. С. 121–127.
20. Кравцова О. К. Стресостійкість особистості як психологічний феномен : основні теоретичні підходи. Вісник післядипломної освіти. Серія : Соціальні та поведінкові науки. 2019. № 7. С. 98–117.
21. Кризові стани в сучасних умовах : діагностика, корекція та профілактика / під ред. Л. М. Юр'євої. Київ : Галерея Принт, 2018. 174 с.

22. Кузьо О. Основи психологічної практики : навчальний посібник. Львів : Львівський державний університет внутрішніх справ, 2022. 124 с.

23. Лавріненко Л. Ментальне здоров'я школярів в умовах воєнного стану. Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка. 2024. № 182 (26). С. 133–138.

24. Руда Т. Стрес та стресостійкість у підлітків. Спортивний вісник Придніпров'я. 2018. № 2. С. 122–129.

25. Стеценко А. І., Пінчук Л. В. Соціально-психологічні чинники розвитку резильєнтності підлітків в умовах війни. Наукові записки. Серія : Психологія. 2025. № 4. С. 87–94.

26. Страшок Л. А., Рак Л. І., Даниленко Г. М. та ін. Вплив стресу на підлітків у пубертатний період (частина 1). Здоров'я дитини. 2023. Т. 18, № 5. С. 376–383.

27. Страшок Л. А., Рак Л. І., Даниленко Г. М. та ін. Вплив стресу на підлітків у пубертатний період (частина 2). Здоров'я дитини. 2023. Т. 18, № 6. С. 465–473.

28. Freimer D., Yang T. T., Ho T. C., Tymofiyeva O., Leung C. The gut microbiota, HPA axis, and brain in adolescent-onset depression : Probiotics as a novel treatment. Brain, Behavior and Immunity – Health. 2022. Vol. 26. P. 100541. DOI: 10.1016/j.bbih.2022.100541.

29. Karl J. P., Hatch A. M., Arcidiacono S. M. et al. Effects of Psychological, Environmental and Physical Stressors on the Gut Microbiota. Frontiers in Microbiology. 2018. Vol. 9. P. 2013. DOI: 10.3389/fmicb.2018.02013.

30. Landeo-Gutierrez J., Celedón J. C. Chronic stress and asthma in adolescents. Annals of Allergy, Asthma and Immunology. 2020. Vol. 125 (4). P. 393–398. DOI: 10.1016/j.anai.2020.07.001.

31. Low C. A., Salomon K., Matthews K. A. Chronic life stress, cardiovascular reactivity, and subclinical cardiovascular disease in adolescents.

Psychosomatic Medicine. 2009. Vol. 71 (9). P. 927–931. DOI: 10.1097/PSY.0b013e3181ba18ed.

32. Seiler A., Fagundes C. P., Christian L. M. The Impact of Everyday Stressors on the Immune System and Health. Stress Challenges and Immunity in Space. Cham : Springer, 2020. P. 71–92. DOI: 10.1007/978-3-030-16996-1_6.

33. Simpson C. A., Diaz-Arteche C., Eliby D., Schwartz O. S., Simmons J. G., Cowan C. S. M. The gut microbiota in anxiety and depression : A systematic review. Clinical Psychology Review. 2021. Vol. 83. P. 101943. DOI: 10.1016/j.cpr.2020.101943.

34. Tache Y., Larauche M., Yuan P. Q., Million M. Brain and Gut CRF Signaling : Biological Actions and Role in the Gastrointestinal Tract. Current Molecular Pharmacology. 2018. Vol. 11 (1). P. 51–71. DOI: 10.2174/1874467210666170224095741.

35. Xu L., Zimmermann M., Forkey H. et al. How to Mitigate Risk of Premature Cardiovascular Disease Among Children and Adolescents with Mental Health Conditions. Current Atherosclerosis Reports. 2022. Vol. 24 (4). P. 253–264. DOI: 10.1007/s11883-022-00998-9.



Шкала самооцінки Розенберга

Інструкція: нижче наведено список тверджень, пов'язаних з Вашим загальним відчуттям щодо себе. Якщо Ви повністю погоджуєтесь, обведіть «**ПП**». Якщо Ви погоджуєтесь з твердженням, обведіть «**П**». Якщо Ви не погоджуєтесь, обведіть «**НП**». Якщо Ви повністю не погоджуєтесь, обведіть «**ПНП**».

1	Загалом, я задоволений (-на) собою.	ПП	П	НП	ПНП
2*	Час від часу, я думаю, що я ні на що не здатний (-а).	ПП	П	НП	ПНП
3	Я відчуваю, що у мене є багато хороших якостей.	ПП	П	НП	ПНП
4	Я можу робити різні речі, як і більшість інших людей.	ПП	П	НП	ПНП
5*	Я відчуваю, що особливо не маю чим пишатися.	ПП	П	НП	ПНП
6*	Іноді я почуваюсь ні на що не здатним (-ою).	ПП	П	НП	ПНП
7	Я відчуваю, що я цінний (-а), принаймні, що я на рівних з іншими.	ПП	П	НП	ПНП
8*	Я хотів (-ла) би мати більше поваги до себе.	ПП	П	НП	ПНП
9*	Загалом, я схильний (-а) думати, що я невдаха.	ПП	П	НП	ПНП
10	Я позитивно ставлюсь до себе.	ПП	П	НП	ПНП

Підрахунок балів: ПП = 3 бали, П = 2 бали, НП = 1 бал, ПНП = 0 балів.
Пункти з зірочкою оцінюються навпаки: ПП = 0 балів, П = 1 бал, НП = 2 бали, ПНП = 3 бали. Додайте бали, отримані по кожному з 10 пунктів. Чим вища сума балів, тим вищою є самооцінка.

ІНСТРУКЦІЯ:

Опитування проводиться з метою дослідження особистого самопочуття. Опитування є добровільним і анонімним.

Ми зацікавлені в тому, що ви думаєте щодо кожного з наступних тверджень. Уважно прочитайте кожне твердження і виберіть цифру відповідно до того, як ви оцінюєте твердження щодо себе, якщо: 0 - ви дуже не згодні, 1 - ви не згодні, 2 - ви трохи не згодні, 3 - якщо ви нейтральні, 4 - ви злегка згодні, 5 - ви згодні, 6 - ви дуже згодні. Відповіді мають бути на всі питання.

Дякуємо за Ваш час та відповіді!

1. Є хтось, хто поряд, коли я в біді.

- 0 - "ви дуже не згодні";
- 1 - "ви не згодні";
- 2 - "ви трохи не згодні";
- 3 - "якщо ви нейтральні";
- 4 - "ви злегка згодні";
- 5 - "ви згодні";
- 6 - "ви дуже згодні".

2. Є хтось, з ким я можу розділити свої біди і радощі.

- 0 - "ви дуже не згодні";
- 1 - "ви не згодні";
- 2 - "ви трохи не згодні";
- 3 - "якщо ви нейтральні";
- 4 - "ви злегка згодні";
- 5 - "ви згодні";
- 6 - "ви дуже згодні".

3. Моя сім'я насправді хоче мені допомогти.

- 0 - "ви дуже не згодні";
- 1 - "ви не згодні";
- 2 - "ви трохи не згодні";
- 3 - "якщо ви нейтральні";
- 4 - "ви злегка згодні";
- 5 - "ви згодні";
- 6 - "ви дуже згодні".

6

Мельник Ю. Б., Стадник А. В.

4. Я отримую емоційну підтримку, в якій маю потребу, від моєї сім'ї.

- 0 - "ви дуже не згодні";
- 1 - "ви не згодні";
- 2 - "ви трохи не згодні";
- 3 - "якщо ви нейтральні";
- 4 - "ви злегка згодні";
- 5 - "ви згодні";
- 6 - "ви дуже згодні".

5. У мене є хтось, з ким я відчуваю себе добре.

- 0 - "ви дуже не згодні";
- 1 - "ви не згодні";
- 2 - "ви трохи не згодні";
- 3 - "якщо ви нейтральні";
- 4 - "ви злегка згодні";
- 5 - "ви згодні";
- 6 - "ви дуже згодні".

6. Мої друзі насправді намагаються мені допомогти.

- 0 - "ви дуже не згодні";

8. Я можу говорити про мої проблеми з моєю сім'єю.

- 0 - "ви дуже не згодні";
- 1 - "ви не згодні";
- 2 - "ви трохи не згодні";
- 3 - "якщо ви нейтральні";
- 4 - "ви злегка згодні";
- 5 - "ви згодні";
- 6 - "ви дуже згодні".

9. У мене є друзі, з якими я можу розділити свої біди і радощі.

- 0 - "ви дуже не згодні";
- 1 - "ви не згодні";
- 2 - "ви трохи не згодні";
- 3 - "якщо ви нейтральні";
- 4 - "ви злегка згодні";
- 5 - "ви згодні";
- 6 - "ви дуже згодні".

10. Є хтось особливий в моєму житті, кого турбують мої почуття.

- 0 - "ви дуже не згодні";
- 1 - "ви не згодні";
- 2 - "ви трохи не згодні";
- 3 - "якщо ви нейтральні";
- 4 - "ви злегка згодні";
- 5 - "ви згодні";
- 6 - "ви дуже згодні".

11. Моя сім'я хоче допомогти мені в прийнятті рішень.

- 0 - "ви дуже не згодні";
- 1 - "ви не згодні";
- 2 - "ви трохи не згодні";
- 3 - "якщо ви нейтральні";
- 4 - "ви злегка згодні";
- 5 - "ви згодні";
- 6 - "ви дуже згодні".

12. Я можу говорити про мої проблеми з моїми друзями.

- 0 - "ви дуже не згодні";
- 1 - "ви не згодні";
- 2 - "ви трохи не згодні";
- 3 - "якщо ви нейтральні";
- 4 - "ви злегка згодні";
- 5 - "ви згодні";
- 6 - "ви дуже згодні".

Тест на визначення рівня стресостійкості (Perceived Stress Scale, PSS-10)

ІНСТРУКЦІЯ:

Запитання в цій шкалі стосуються Ваших почуттів і думок протягом останнього місяця. Будь ласка, для кожного пункту виберіть один із наступних варіантів відповіді, що відображає як часто ви відчували або міркували в певний спосіб. УВАГА! Поставте позначку або обведіть, або впишіть варіант відповіді в залежності від типу запитання.

ПІБ	
Вік	
Клас/група	
Дата	
Запитання	Варіанти відповідей
1. Як часто протягом останнього місяця ви були засмучені через те, що сталося несподівано?	☐ Ніколи ☐ Майже ніколи ☐ Іноді ☐ Досить часто ☐ Дуже часто
2. Як часто за останній місяць ви відчували, що не можете контролювати важливі речі у своєму житті?	☐ Ніколи ☐ Майже ніколи ☐ Іноді ☐ Досить часто ☐ Дуже часто
3. Як часто за останній місяць ви відчували нервову напругу чи стрес?	☐ Ніколи ☐ Майже ніколи ☐ Іноді ☐ Досить часто ☐ Дуже часто
4. Як часто за останній місяць ви відчували впевненість у своїй здатності впоратися зі своїми особистими проблемами?	☐ Ніколи ☐ Майже ніколи ☐ Іноді ☐ Досить часто ☐ Дуже часто
5. Як часто за останній місяць ви відчували, що все йде так, як ви цього хотіли?	☐ Ніколи ☐ Майже ніколи ☐ Іноді ☐ Досить часто ☐ Дуже часто
6. Як часто протягом останнього місяця ви помічали, що не можете впоратися із всіма справами, що вам потрібно зробити?	☐ Ніколи ☐ Майже ніколи ☐ Іноді ☐ Досить часто ☐ Дуже часто
7. Як часто протягом останнього місяця вам вдавалося контролювати роздратування?	☐ Ніколи ☐ Майже ніколи ☐ Іноді ☐ Досить часто ☐ Дуже часто
8. Як часто останнього місяця ви відчували, що володієте ситуацією?	☐ Ніколи ☐ Майже ніколи