НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСТИТЕТ БІОРЕСУРСІВ І ПРИРОДОКОРИСТУВАННЯ УКРАЇНИ

Факультет Гуманітарно-педагогічний

ДОПУСКАЄТЬСЯ ДО ЗАХИСТУ
Завідувач кафедри психології
_____Ірина МАРТИНЮК
“____”_____ 2026 р.

БАКАЛАВРСЬКА КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА
на тему “ Психологічні особливості емоційної сфери у підлітковому віці”

Спеціальність С4 “Психологія”

Гарант освітньої програми
кандидат психологічних наук, доцент _____ Ірина МАРТИНЮК

Керівник бакалаврської кваліфікаційної роботи
_____ Віталій ШМАРГУН

Виконав _____ Євгенія СИМОНЕНКО

КИЇВ – 2026

НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСТИТЕТ
БІОРЕСУРСІВ І ПРИРОДОКОРИСТУВАННЯ УКРАЇНИ
Факультет Гуманітарно-педагогічний

ЗАТВЕРДЖУЮ
Завідувач кафедри психології
кандидат психологічних наук, доцент
_____ Ірина МАРТИНЮК
"___" _____ 2025_р.

З А В Д А Н Н Я
на виконання бакалаврської кваліфікаційної роботи студентці
Євгенії Симоненко

_____
Спеціальність С4 "Психологія"
(код і назва)

Тема бакалаврської кваліфікаційної роботи **" Психологічні особливості емоційної сфери у підлітковому віці"**
затверджена наказом ректора НУБіП України від "28" жовтня 2025 р. №2568"С".
Термін подання завершеної роботи на кафедру __2025.06.11

Вихідні дані до бакалаврської кваліфікаційної роботи:
Наукові положення про сутність емоційної сфери особистості, психологічні особливості підліткового віку, чинники формування емоційної сфери підлітків, прояви шкільної тривожності, психічних станів, емоційної спрямованості та можливості психологічної підтримки підлітків в освітньому середовищі.
Перелік питань, які потрібно розробити:

1. Теоретичні підходи до розуміння емоційної сфери особистості у психологічній науці.
2. Психологічні особливості підліткового віку та типові емоційні прояви підлітків.
3. Чинники формування емоційної сфери підлітків у сімейному, шкільному, комунікативному та соціальному середовищі.
4. Організація емпіричного дослідження емоційної сфери підлітків, характеристика вибірки, психодіагностичного інструментарію та методів обробки результатів.
5. Аналіз рівня шкільної тривожності, психічних станів, емоційної стійкості та взаємозв'язку показників емоційної сфери підлітків.
6. Розроблення практичних рекомендацій щодо психологічної підтримки емоційної сфери підлітків в освітньому середовищі.

Дата видачі завдання "28" _жовтня_2026 р.

Керівник бакалаврської кваліфікаційної роботи _____ Віталій ШМАРГУН
Завдання прийняв до виконання _____ Євгенія СИМОНЕНКО

РЕФЕРАТ

У роботі представлені результати дослідження проблеми психологічних особливостей емоційної сфери у підлітковому віці. Розкрито зміст емоційної сфери особистості, її структурні компоненти, вікову специфіку проявів у підлітків та чинники, що впливають на формування емоційного реагування в умовах освітнього середовища.

Висвітлено теоретичне підґрунтя дослідження емоційної сфери підлітків. Зокрема, проаналізовано психологічні особливості підліткового віку, роль сімейного середовища, шкільного клімату, взаємодії з однолітками, цифрової комунікації та стресових соціальних умов у розвитку емоційної реактивності, тривожності, напруження й саморегуляції.

Зроблено висновок про те, що емоційна сфера підлітка є складною системою переживань, психічних станів і регуляторних механізмів, які проявляються в навчанні, міжособистісній взаємодії, ставленні до оцінювання, здатності витримувати напруження та відновлювати емоційну рівновагу після стресових ситуацій.

Описано методи, процедуру та вибірку емпіричного дослідження. У дослідженні взяли участь 80 респондентів віком 13–16 років, які навчаються у 7–10 класах. Збір даних здійснено в онлайн-форматі через Google Forms у травні 2026 року з дотриманням добровільності участі та анонімності відповідей. Для діагностики використано тест шкільної тривожності Філіпса, методику «Самооцінка психічних станів» Г. Айзенка та методику «Діагностика емоційної спрямованості особистості» Б. І. Додонова.

Проведено аналіз отриманих результатів. У роботі визначено рівні шкільної тривожності підлітків, описано показники тривожності, фрустрації, агресивності й ригідності, охарактеризовано профілі емоційної стійкості та встановлено взаємозв’язки між основними показниками емоційної сфери. Увагу зосереджено на тому, що підвищена шкільна тривожність поєднується з більш вираженим психічним напруженням і може ускладнювати навчальну витривалість, саморегуляцію та взаємодію з дорослими й однолітками.

Також розроблено практичні рекомендації щодо психологічної підтримки емоційної сфери підлітків. Запропоновані рекомендації спрямовані на зниження оцінювального напруження, розвиток навичок емоційної саморегуляції, підтримку безпечної комунікації в класі, своєчасне виявлення підлітків із високим рівнем тривожності та організацію адресної допомоги в освітньому середовищі.

Висновки відображають результати теоретичного аналізу й емпіричного дослідження, підтверджують зв’язок між шкільною тривожністю, психічним напруженням та емоційною стійкістю підлітків.

Список літератури налічує **43 джерела**.

У додатках вміщені психодіагностичні матеріали до тесту шкільної тривожності Філіпса, методики «Самооцінка психічних станів» Г. Айзенка та методики «Діагностика емоційної спрямованості особистості» Б. І. Додонова.

ЗМІСТ

ВСТУП 7

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ 10

1.1. Поняття емоційної сфери особистості у психологічній науці 10

1.2. Психологічні особливості підліткового віку 14

1.3. Чинники формування емоційної сфери підлітків 18

1.4. Типові емоційні прояви у підлітковому віці 24

Висновки до розділу 1 29

РОЗДІЛ 2. ОРГАНІЗАЦІЯ ТА МЕТОДИКА ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ ПІДЛІТКІВ 32

2.1. Організація, етапи та база емпіричного дослідження 32

2.2. Характеристика вибірки дослідження 35

2.3. Психодіагностичний інструментарій дослідження 38

2.4. Методи математико-статистичної обробки результатів 42

Висновки до розділу 2 45

РОЗДІЛ 3. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ ПІДЛІТКІВ 46

3.1. Аналіз рівня шкільної тривожності підлітків 46

3.2. Дослідження психічних станів підлітків 49

3.3. Особливості емоційної стійкості підлітків 54

3.4. Взаємозв’язок показників емоційної сфери підлітків 59

3.5. Практичні рекомендації щодо психологічної підтримки емоційної сфери підлітків 62

Висновки до розділу 3 66

ВИСНОВКИ..... 69

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ..... 71

ДОДАТКИ..... 79

ВСТУП

Актуальність дослідження. Емоційна сфера підлітків є чутливою до навчального оцінювання, групових норм і міжособистісної взаємодії, а в умовах тривалого стресового тла (війна, переміщення, змішані формати навчання, нестабільність рутин) ці впливи стають інтенсивнішими. У шкільній практиці це проявляється коливаннями навчальної витривалості, зростанням тривожності в ситуаціях перевірки знань, швидким виснаженням, конфліктними реакціями або униканням публічних форм участі. Психологічний опис таких проявів має спиратися на вимірювані показники, щоб розрізняти ситуативне напруження та стани, які впливають на адаптацію й потребують підтримки.

Об’єкт дослідження: емоційна сфера підлітків.

Предмет дослідження: психологічні особливості проявів емоційної сфери підлітків в освітньому середовищі.

Мета дослідження: емпірично визначити рівень шкільної тривожності та специфіку психічних станів підлітків, а також встановити характер їх взаємозв’язків із показниками емоційної спрямованості для обґрунтування практичних рекомендацій психологічної підтримки.

Гіпотеза дослідження: підвищена шкільна тривожність підлітків поєднується з вищим рівнем психічного напруження (тривожність, фрустрація, ригідність, агресивність) і формує менш сприятливі профілі емоційної стійкості; системна підтримка в освітньому середовищі може бути спрямована на зменшення оцінювального напруження та розширення навичок саморегуляції.

Завдання дослідження:

1. Розкрити теоретичні підходи до розуміння емоційної сфери підлітків і чинників її формування.

2. Організувати емпіричне дослідження та описати вибірку, умови й етапи збору даних.
3. Визначити рівень шкільної тривожності підлітків і проаналізувати її структуру за субшкалами.
4. Оцінити психічні стани підлітків і описати профілі психічного напруження в групі.
5. Встановити взаємозв’язки між показниками шкільної тривожності, психічних станів та емоційної спрямованості, використавши останню як додатковий параметр інтерпретації емоційної сфери підлітків, і сформулювати практичні рекомендації підтримки.

Методи дослідження: теоретичні (аналіз, синтез, узагальнювальна інтерпретація наукових підходів); емпіричні (тестування: тест шкільної тривожності Філіпса, методика «Самооцінка психічних станів» Г. Айзенка, діагностика емоційної спрямованості особистості Б. І. Додонова); математико-статистичні (описова статистика, перевірка розподілів, кореляційний аналіз, порівняння підгруп за потреби).

Експериментальна база дослідження. Дослідження проведено в освітньому середовищі підлітків 7–10 класів. Вибірка становила 80 респондентів віком 13–16 років. Збір даних організовано в онлайн-форматі через Google Forms у травні 2026 року з дотриманням добровільності участі та анонімності відповідей.

Теоретична значущість дослідження. Робота уточнює уявлення про структуру емоційної сфери підлітків через поєднання показників шкільної тривожності, психічних станів і емоційної спрямованості, а також через аналіз їх взаємозв’язків як єдиного профілю емоційного функціонування в освітньому контексті.

Практична значущість дослідження. Результати можуть бути використані практичними психологами та педагогами для раннього виявлення підвищеної шкільної тривожності й психічного напруження, добору форм

психологічної підтримки, корекції практик оцінювання та організації профілактичних заходів у класі.

Структура кваліфікаційної роботи. Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел і додатків. У першому розділі подано теоретичні засади дослідження емоційної сфери підлітків. Другий розділ описує організацію емпіричного дослідження, вибірку, інструментарій і методи обробки. Третій розділ містить аналіз отриманих результатів, встановлення взаємозв’язків показників і практичні рекомендації психологічної підтримки.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

1.1. Поняття емоційної сфери особистості у психологічній науці

Емоційну сферу особистості ми розуміємо як внутрішню систему переживань і способів їх опрацювання, через яку події набувають для нас смислу й стають підставою для поведінкового вибору. Емоції в цій системі не «додаються» до мислення, а задають початковий тон оцінки: ми майже миттєво відчуваємо привабливість, відразу, настороженість або зацікавлення, і вже потім добудовуємо пояснення. У щоденній взаємодії це видно за тим, як реакція часто виникає раніше за міркування, а переживання змінює напрям дії ще до того, як ми встигли сформулювати аргументи. Емоційна сфера не обмежується «силою» емоцій, бо її якість визначається також точністю розрізнення станів і здатністю переводити переживання в керовану дію. У педагогічно орієнтованому баченні емоції «мітять» взаємини людини із зовнішнім світом і задають рух до приємного та відхід від неприємного [1, с. 1].

Коли ми описуємо структуру емоційної сфери, то розводимо короткотривалі емоційні реакції, більш стійкі почуття та процеси регуляції, які допомагають втримувати соціально прийнятну поведінку під час напруження. Для підліткового віку це розрізнення стає практичним, бо соціальні контакти різко підвищують свою значущість, а самосвідомість перебудовується швидше, ніж звичні правила взаємодії. У визначенні емоцій підкреслюється їхня ситуативність і відображення ставлення індивіда до обставин, власної діяльності та конкретних дій [14, с. 60]. Звідси випливає проста, але показова річ: якщо ми не розрізняємо тривогу й сором, то й регуляторні кроки обираємо навмання, а не за логікою ситуації. Для дослідження це означає, що емоційна сфера включає не лише «наявність переживання», а й його диференційованість, ясність і зв’язок із поведінковими рішеннями.

Підлітковий період часто описують як час емоційної перебудови, де дорослішання поєднується з нестійкістю настрою та підвищеною чутливістю до оцінювання. На рівні переживань ми бачимо коливання самооцінки, напруження у взаєминах із близькими та схильність «читати підтекст», інколи надто прямолінійно. У таких умовах емоція легко перетворюється на швидкий «вирок» ситуації, а поведінка – на відповідь, що більше захищає самооцінку, ніж розв'язує проблему. Це особливо помітно в цифровій комунікації: ми пишемо однолітку пропозицію «Підеш із нами?» і отримуємо коротке «Ок», після чого уява швидко домальовує холодність або знецінення. Розвиткова логіка підліткового віку пов'язує цей фон із появою почуття дорослості й емоційною нестійкістю, що проявляється раптовими переходами настрою та загостренням реакцій на соціальні сигнали [12, с. 23].

У цій точці поняття емоційної сфери доцільно пов'язувати з емоційною регуляцією, бо саме вона показує, як переживання переходить у дію та як ми повертаємо собі керованість. У наведеному прикладі з «Ок» регуляція може виглядати як коротка пауза, уточнення часу, запит про деталі або переведення розмови в нейтральніший формат, а не як імпульсивна різкість чи демонстративне мовчання. У науковому сенсі ми говоримо про здатність помічати власний стан, співвідносити його з контекстом і обирати крок, який не руйнує стосунки. Дані метааналізу втручань для молоді з депресією та тривогою показують, що психологічне лікування пов'язане зі зниженням емоційної дизрегуляції та змінами регуляторних навичок, а покращення регуляції узгоджується зі зменшенням симптомів [24, с. 1443].

Окрема лінія сучасних уявлень про емоційну сферу пов'язана з гнучкістю регуляції, бо ефективність стратегій залежить від ситуації, а не від їх «етикетки». Те, що працює в розмові з близьким другом, може бути недоречним у конфлікті з учителем або в груповому чаті, де важлива репутація та ризик публічного сорому. Гнучкість у цьому контексті можна уявляти як послідовність кроків: розпізнати вимоги ситуації, мати доступ до кількох стратегій і вміти змінити обрану стратегію, якщо вона не дає бажаного ефекту.

У систематичному огляді гнучкість емоційної регуляції описується саме як відхід від «універсально правильної» стратегії на користь контекстного добору та перемикання між стратегіями [26, с. 698].

Поряд із цим у психологічній науці закріпилося поняття емоційної дизрегуляції як стану, коли система переживань стає надмірно реактивною, нестабільною та погано керованою. Тут проблема не в тому, що емоція «сильна», а в тому, що вона тривало тримає поведінку в напруженому режимі, знижує здатність до самоконтролю і робить реакції непропорційними соціальній ситуації. У наративному огляді дизрегуляцію визначено як нездатність регулювати інтенсивність і якість емоцій так, щоб сформувати адекватну відповідь, упоратися зі збудженням, нестійкістю настрою та надреактивністю і повернутися до емоційної «базової лінії» [34, с. 1].

Щоб не зупинятися на загальних формулюваннях, у сучасних дослідженнях застосовують мережеві моделі, які показують, які компоненти регуляції є «вузловими» та як вони пов’язані з тривогою й депресією. У дослідженні взаємодії труднощів регуляції (DER) та емоційної реактивності (ER) у підлітків найбільш центральним елементом мережі виявився компонент «обмежений доступ до стратегій емоційної регуляції», а тривога в цій конфігурації тісніше пов’язувалася з реактивністю, тоді як депресія – із труднощами регуляції [37, с. 1].

У клінічних вибірках мережевий підхід додає ще один вимір – «місткові» симптоми, через які групи показників пов’язуються між собою. У дослідженні підлітків у клінічних умовах компонент Strategy (нестача доступу до стратегій) посідав центральну позицію, а серед місткових вузлів фігурували Strategy з боку DERS, а також Worry/Relax з боку тривоги й Cheerful/Slow з боку депресії [38, с. 1].

Схему для подальшої операціоналізації поняття емоційної сфери подаємо в табл. 1.1.

Таблиця 1.1

Операціоналізація компонентів емоційної сфери в дослідженні підлітків

Компонент	Що саме фіксуємо в емпірици	Приклад індикатора/спостереження	Для чого це потрібно в інтерпретації
Емоційна реактивність	швидкість і сила первинної відповіді	«спалах» у переписці після неоднозначного повідомлення	відділити інтенсивність реакції від змісту ситуації
Емоційна ясність	здатність назвати стан і відрізнити близькі емоції	плутанина «тривога/сором/злість» у самоописі	зрозуміти, чому регуляторні кроки виявляються недоречними
Прийняття переживань	ставлення до власних емоцій без самозвинувачення	«мені соромно, що я злюся» → уникання контакту	оцінити, чи блокує неприйняття доступ до стратегій
Репертуар стратегій	кількість доступних способів саморегуляції	«пауза → уточнення → переоцінка» замість одного уникання	відстежити, чи є реальний вибір дій у стресі
Гнучкість	перемикання стратегії після неефективності	зміна тактики в конфлікті (не «зникнути», а домовитися про правила)	побачити, чи працює регуляція як процес, а не як звичка
Ознаки дизрегуляції	тривалість відновлення та некерованість	довге «залипання» на події, імпульсивні дії	визначити ризики емоційних зривів і їхні тригери

Після табл. 1.1 стає простіше розвести два близькі, але різні рівні опису: ми можемо мати високу реактивність без стабільної дизрегуляції, або навпаки – не надто «яскраві» емоції, але дуже вузький набір стратегій, який не дає впоратися з напруженням у стосунках. Таке розведення корисне і для подальшої емпірики: воно підказує, що саме вимірювати, щоб не звести емоційну сферу до враження «емоційний/неемоційний».

Емоційна сфера особистості постає як система переживань і регуляторних процесів, що визначає, як ми надаємо подіям смисл і як організовуємо поведінку у взаєминах. У підлітковому віці ця система зазнає перебудови через зміни самосвідомості та зростання значущості соціальної оцінки, тому різниця між реактивністю, гнучкістю та дизрегуляцією стає

практично відчутною. Поєднання описових підходів із мережевими моделями дозволяє бачити не лише «емоції», а й вузлові механізми, які підтримують напруження, та точки, де корекційна робота може давати найбільший ефект.

1.2. Психологічні особливості підліткового віку

Підлітковий вік ми описуємо як фазу, у якій людина інтенсивно вибудовує новий спосіб бути собою серед інших: з'являється потреба в автономії, різко зростає роль однолітків, а самооцінка стає залежнішою від соціального відгуку. У цей час психічне благополуччя доречно розуміти не як «відсутність проблем», а як здатність утримувати функціональність у щоденних вимогах – навчатися, підтримувати стосунки, відновлюватися після напруження та знаходити прийнятні способи розв'язання конфліктів. Таке тлумачення узгоджується з визначенням ментального здоров'я як стану психічного добробуту, що дозволяє справлятися зі стресами життя, реалізовувати здібності, продуктивно працювати й робити внесок у спільноту [32]. У цій логіці для нас ключовим стає питання механізмів: що саме в підлітковості підтримує стабільність, а що підштовхує до зривів у поведінці, навчанні та комунікації.

Психологічна специфіка підліткового віку пов'язана з тим, що зміни відбуваються одночасно на кількох рівнях, а синхронізації між ними часто бракує. Тіло змінюється швидко, соціальні вимоги до «дорослості» зростають, а навички емоційної саморегуляції та планування ще формуються. На цьому тлі підвищується чутливість до оцінювання, посилюється соціальне порівняння, а неоднозначні сигнали (пауза у відповіді, коротке «ок», нейтральний погляд) інколи сприймаються як особистісний вирок, а не як ситуаційна випадковість. Ризики зростають, коли вікові зміни накладаються на несприятливі умови життя, насильство, булінг, постійний тиск відповідати груповим нормам або на бар'єри доступу до допомоги [22]. Ми не трактуємо

це як «проблемний характер», бо в багатьох випадках це реакція на поєднання навантажень, яке перевищує наявний ресурс самоконтролю.

Поряд із ризиками у підлітковому віці формуються й ресурси, які згодом працюють як опори психічної витривалості. Йдеться про соціально-емоційні навички, практики відновлення й стабільні підтримувальні зв'язки. До таких опор належать сон, рухова активність, навички подолання стресу, уміння розв'язувати проблеми та будувати взаємини без приниження іншого, а також здатність керувати емоціями, коли напруження вже виникло [22]. У щоденній поведінці це видно за дрібницями: чи вміємо ми зупинити імпульсивну репліку, чи здатні відкласти відповідь у чаті, коли «закипаємо», чи маємо хоча б одну людину, з якою можна поговорити без страху бути висміяними. Саме такі дрібні навички часто визначають, чи перетвориться напруження на конфлікт, чи залишиться коротким епізодом адаптації.

Реалістичну рамку проблем психічного здоров'я в підлітковості задає поширеність розладів і типові «канали» їх прояву. Глобально приблизно один із семи підлітків віком 10–19 років переживає психічний розлад, при цьому серед найбільш типових станів фігурують тривога, депресія та поведінкові розлади [22]. У шкільному середовищі ці труднощі не завжди виглядають як «чисті» симптоми: частіше ми бачимо втому, зниження навчальної витривалості, конфліктність, злам режиму сну, зростання подразливості або різке уникання соціальних ситуацій. Орієнтиром стає не поодинока «погана» доба, а стійкість змін і їхній вплив на повсякденне функціонування, бо саме цей критерій відмежовує вікові коливання від стану, що потребує допомоги. У матеріалах NIMH прямо наголошено на доцільності звернення до фахівця, якщо прояви тривають тижнями чи місяцями та заважають життю вдома, у школі або серед друзів [23]. Для нас цей критерій зручний у науковому викладі, бо він переводить розмову з емоційних оцінок у площину спостережуваних ознак.

Ще одна особливість сучасної підлітковості полягає в тому, що соціальне життя і «оцінювання» дедалі частіше мають цифровий вимір.

Цифрові середовища дають швидкий контакт, але також підтримують безперервні порівняння, публічність і накопичення мікроконфліктів, які важко «розвантажити» без навичок саморегуляції. На європейському рівні описано, що на психічне здоров'я дітей і молоді накладаються наслідки пандемії COVID-19, ескалація воєнних конфліктів, кліматична тривога та нерегульовані цифрові середовища, які стають окремим джерелом стресу [40]. Ці чинники не створюють підліткові труднощі «з нуля», але вони роблять напруження більш тривалим і підсилюють уразливість тих, хто вже має слабку підтримку або живе в нестабільних умовах.

Психологічні особливості підліткового віку ми також пов'язуємо з тим, що цей період є критичним для формування довготривалої траєкторії психічного здоров'я. У глобальному огляді UNICEF акцентовано, що психічне здоров'я дітей і підлітків потребує одночасно підтримки благополуччя, захисту вразливих та забезпечення доступної допомоги тим, хто вже має виражені труднощі [41]. Для наукового викладу це означає: опис підлітковості має включати не лише «внутрішні» психологічні процеси, а й контекст системи підтримки – наявність фахівців, шкільні практики реагування, ставлення до звернення по допомогу, рівень стигматизації. У цьому місці ми переходимо від індивідуальних ознак до організації середовища, бо саме середовище часто визначає, чи буде проблема розпізнана рано, чи стане хронічною.

У регіональній політиці психічного здоров'я підлітки та молодь розглядаються як група, для якої потрібні окремі рішення. У Європейській рамці дій 2021–2025 серед пріоритетних ініціатив названо створення платформи даних психічного здоров'я та фокус на розвитку резильєнтності дітей і молоді, включно з підлітками 10–19 років і молоддю 15–24 років [43, с. 11]. Ця логіка корелює з психологічним описом: коли ми маємо дані, ми можемо відрізняти одиничні сплески від системної проблеми, а розвиток резильєнтності «приземлюється» в практики школи, сім'ї та первинної допомоги. Окремим маркером глибини кризи виступає суїцидальність, і в цій

же рамці наведено оцінку близько 120 000 самогубств на рік у Європейському регіоні ВООЗ [43, с. 23]. У науковому тексті ми використовуємо цей показник не для драматизації, а як аргумент на користь раннього реагування й профілактики.

Для систематизації матеріалу й подальшої операціоналізації ознак подаємо таблицю (див. табл. 1.2), де зведено психологічні маркери підліткового віку, типові прояви та ресурси підтримки.

Таблиця 1.2

Матриця психологічних маркерів підліткового віку: прояви, ризики, ресурси

Вимір	Психологічний маркер	Типові прояви в навчанні та спілкуванні	Що підсилює ризик	Що працює як ресурс
Ідентичність і самооцінка	активне конструювання «Я»	коливання самооцінки після оцінок/коментарів	стигма, приниження, публічне висміювання	прийняття, коректний зворотний зв’язок, межі
Соціальна чутливість	залежність від групових норм	страх помилки, уникання активності	токсичні норми групи, ізоляція	стабільні дружні зв’язки, безпечна група
Емоційна реактивність	швидкі реакції на тригери	«спалахи», імпульсивні відповіді	недосип, хронічний стрес, булінг	навички копінгу, режим, підтримувальна розмова
Навчальна витривалість	зростання вимог до самодисципліни	прокрастинація, втома, падіння уваги	перевантаження без відпочинку	планування, реалістичні вимоги, допомога в організації
Цифрова комунікація	публічність і порівняння	конфлікти через повідомлення, «залипання»	кібербулінг, неконтрольований контент	цифрова гігієна, обмеження часу, навички безпечної комунікації
Звернення по допомогу	амбівалентність «потрібно/соромно»	приховування стану, відмова говорити	стигма, недовіра до дорослих	конфіденційність, доступний фахівець,

				нормалізація допомоги

Табл. 1.2 показує, що підліткові труднощі рідко мають одну «кнопку запуску»: найчастіше ми бачимо накладання реактивності, соціального тиску та виснаження, яке підсилюється цифровим порівнянням і нестачею підтримувальних зв'язків. У практичному аналізі це зручно, бо дозволяє пояснювати поведінкові зміни не моралізаторством, а через взаємодію психологічних механізмів і середовищних факторів. Звідси випливає і логіка допомоги: раннє виявлення, зменшення стигми, підтримка режиму й навичок саморегуляції, а також доступність фахової консультації, коли ознаки стають тривалими та впливають на функціонування [23].

Підлітковий вік характеризується одночасним формуванням ідентичності, підвищеною соціальною чутливістю та високою емоційною реактивністю, тому психоемоційні труднощі часто проявляються через поведінку й навчальну витривалість. Ризики зростають, коли вікові зміни накладаються на насильство, булінг, соціальний тиск і обмежений доступ до допомоги [22]. Системні пріоритети на рівні регіону включають розвиток резильєнтності молоді та кращі дані для планування й моніторингу підтримки [43, с. 11].

1.3. Чинники формування емоційної сфери підлітків

Емоційна сфера підлітка формується не «всередині самої дитини», а в мережі щоденних взаємодій, де переплітаються сімейні правила переживання, досвід спілкування з однолітками, вимоги школи та ширший соціальний контекст. У підлітковому віці наші реакції часто стають гострішими саме тому, що емоції виконують соціальну роботу: вони сигналізують про прийняття або відторгнення, про загрозу статусу, про потребу захистити межі, про бажання бути почутими. Комунікативний досвід у цьому періоді діє як «тренувальне поле» емоційності: частота контактів, якість діалогу, типові способи

вирішення конфліктів і стиль зворотного зв'язку задають, наскільки переживання буде керованим чи імпульсивним [10, с. 101].

Перший великий блок чинників пов'язаний із сім'єю, бо саме там підліток щодня бачить, як дорослі ставляться до емоцій і що роблять із напруженням. У сімейному середовищі ми засвоюємо базові «правила»: чи можна говорити про страх і сором, як реагують на злість, чи підтримують нас, коли ми помиляємося, чи знецінюють переживання фразами «не вигадуй». Сім'я впливає на емоційно-почуттєву сферу підлітка через стиль взаємин, рівень емоційної підтримки, характер контролю й якість комунікації, бо ці параметри визначають, чи формується відчуття безпеки, необхідне для саморегуляції [9, с. 188]. У практичних спостереженнях це добре помітно: там, де дорослі визнають переживання й одночасно допомагають знайти спосіб дії, підліток частіше вчиться переводити емоцію в рішення; там, де панує жорсткий осуд або байдужість, реакції стають різкішими, а напруження тримається довше.

Сімейні умови працюють і як ризик, і як ресурс, тому в аналізі ми розводимо ці полюси, не зводячи все до «гарної» чи «поганої» сім'ї. Ризиковими можуть бути хронічні конфлікти, нестабільність, непослідовні правила, емоційна холодність або надмірний контроль, бо в таких умовах підліток витрачає ресурс не на розвиток, а на постійне «сканування» загрози. Ресурсними стають теплі стосунки, передбачуваність вимог, повага до меж і готовність дорослих бути поруч у ситуаціях сорому та провини, коли підліток найбільш уразливий [15, с. 80]. Для формування емоційної сфери це має прямий наслідок: ми або накопичуємо досвід «емоцію можна витримати і з нею можна щось зробити», або закріплюємо досвід «емоція небезпечна, її треба приховувати або вибухати».

Другий блок чинників пов'язаний із шкільним середовищем і групою однолітків, де емоції постійно включені в боротьбу за статус, прийняття та право бути «своїм/своєю». У підлітків конфлікт часто переживається як загроза образу «Я», тому навіть дрібна насмішка може запускати ланцюг

захисних реакцій – від агресії до соціального уникання. У цьому контексті емоційний інтелект стає не декоративною навичкою, а практичним інструментом зменшення булінгу: уміння розпізнавати власні стани, бачити емоції іншого, обирати ненасильницькі способи впливу та не піддаватися груповому тиску змінює сценарії взаємодії в класі [6, с. 151]. Коли школа системно підтримує розвиток емоційних компетенцій, ми частіше бачимо не «приглушення» емоцій, а перехід до більш складних форм самоконтролю: підлітки вчаться відкладати імпульс, домовлятися про правила й не переводити кожне напруження в приниження іншого.

Окремо в цьому ж середовищі працюють технології розвитку емоційного інтелекту через коучингові підходи, бо вони поєднують самоспостереження з практикою цілей і конкретних кроків. Коучингові техніки в роботі з підлітками дають можливість не просто «говорити про емоції», а тренувати усвідомлення стану, переформатування внутрішнього діалогу та вибір поведінки, який узгоджується з цінностями й навчальними завданнями [5, с. 194]. У підлітковому віці це має прикладний ефект: замість звички реагувати «з позиції образи» з’являється вміння ставити запитання до себе – що саме я зараз відчуваю, що це означає, що я хочу зберегти у стосунках, який крок не погіршить ситуацію. Ми розглядаємо ці технології як чинник формування емоційної сфери, бо вони розширюють репертуар регуляторних дій, а не лише підвищують «обізнаність» про емоції.

Ще одним ресурсом шкільного середовища є залучення підлітків до творчих форм діяльності, оскільки в цьому віці креативність пов’язана не лише з продукуванням нових ідей, а й із досвідом безпечного самовираження. Коли підліток має можливість обирати спосіб виконання завдання, пропонувати власне рішення, працювати з відкритими ситуаціями й отримувати підтримувальний зворотний зв’язок, емоційне напруження частково переходить у дію. Це знижує страх помилки, розширює поведінковий репертуар і допомагає не сприймати навчальну невдачу як особистісну поразку. У цьому сенсі розвиток креативності можна розглядати як один із

чинників емоційної стійкості підлітків, бо він підтримує самоприйняття, гнучкість мислення та здатність знаходити кілька способів реагування в напружених ситуаціях [20, с. 138–144].

Третій блок чинників стосується комунікативного й цифрового досвіду, який у сучасних підлітків став майже безперервним. У щоденному спілкуванні підліток отримує величезну кількість мікросигналів – реакції на повідомлення, паузи, емодзі, «прочитано без відповіді», і кожен із них може запускати інтерпретації та емоційні коливання. Сам комунікативний досвід впливає на емоційність підлітків через те, як організовані взаємодії: чи є простір для пояснення, чи домінують оцінні репліки, чи підтримується діалог, чи «перемагає» глузування [10, с. 103]. На рівні цифрової регуляції важливо, що підліток не просто переживає емоцію, а й намагається керувати нею в онлайні: відволікатися стрічкою, шукати підтримку в чаті, уникати контакту, видаляти повідомлення, перечитувати переписку, провокувати конфлікт або навпаки «зникати». Цифрова емоційна регуляція підлітків описується як окремий пласт саморегуляції, який має свої механізми та ризики, бо середовище одночасно підсилює реактивність і дає інструменти швидкого «зняття» напруження без реального розв’язання проблеми [27, с. 1342].

Четвертий блок чинників задається соціальною реальністю війни, яка впливає на емоційний розвиток підлітків через тривалість стресу, порушення звичних рутин, втрати, переїзди та зміни освітнього процесу. У навчанні в умовах війни емоційний стан українських підлітків тісно пов’язаний із нестабільністю, підвищеною тривожністю, виснаженням, коливаннями мотивації та напруженням у сімейних системах, що переживають спільну небезпеку [19, с. 116]. У шкільній практиці це створює специфічні запити до психологічної допомоги: потрібні зрозумілі алгоритми дій для педагогів і психологів, короткі інтервенції підтримки, маршрутизація складних випадків, а також способи працювати зі страхом і втратами без ретравматизації [18, с. 149]. Ми включаємо цей контекст у чинники формування емоційної сфери, бо тривалий стрес змінює не лише «настрій», а й спосіб регуляції: підлітки

можуть ставати більш настороженими, швидше вибухати або, навпаки, емоційно «застигати».

У цьому ж контексті значущими є програми психосоціальної підтримки, які допомагають повернути підліткам відчуття керованості й нормальності. Підхід MHPSS (mental health and psychosocial support) на рівні UNICEF Ukraine описується як підтримка, що інтегрується в сервіси для дітей і сімей та спрямована на благополуччя, а не лише на лікування розладів [29]. У короткому програмному документі підкреслено інтегрованість таких втручань: підтримка дітей поєднується з підтримкою батьків і середовища, а акцент робиться на практиках, які відновлюють ресурсність сім'ї та школи [30]. Ситуаційний аналіз дітей в Україні задає ширший фон, показуючи, що війна впливає на доступність послуг, безпеку, освіту й загальне благополуччя дітей та підлітків, тому емоційний розвиток відбувається в умовах системної нестабільності [39]. Для підлітків, які опинилися за межами України, додаються фактори адаптації та стигми, і в дослідженні про ставлення українських підлітків у Польщі до психічного здоров'я та психосоціальної підтримки описано, як поєднуються потреба в допомозі, бар'єри звернення та очікування щодо форматів підтримки [42].

Щоб узагальнити багаторівневу природу чинників і не дублювати виклад, подаємо структуру в табл. 1.3.

Таблиця 1.3

Чинники формування емоційної сфери підлітків: рівні, механізми, індикатори

Рівень чинників	Провідний механізм впливу	Типові прояви у підлітків	Ознаки, які можна фіксувати в дослідженні
Сім'я	правила переживання, підтримка, стиль контролю	керованість/імпульсивність реакцій, довіра до близьких	якість комунікації, стабільність правил, підтримка у стресі
Однолітки і школа	статус, прийняття,	тривожність оцінювання, конфліктність, уникання	частота конфліктів, досвід

	безпека середовища		булінгу, шкільний клімат
Емоційні навички	емоційний інтелект, репертуар саморегуляції	точність розпізнавання емоцій, емпатія, контроль імпульсу	рівень емоційної обізнаності, стратегій регуляції, самоконтроль
Комунікація і цифрове середовище	постійні сигнали, порівняння, цифрова регуляція	«залипання», емоційні гойдалки, реактивність на чат	час онлайн, реакції на повідомлення, шаблони цифрової регуляції
Війна і кризи	тривалий стрес, порушення рутин, втрати	виснаження, настороженість, зниження мотивації	сон, концентрація, тривожність, зміни навчальної залученості
Психосоціальна підтримка	доступ до допомоги, інтегровані програми	відновлення керованості, зниження ізоляції	звернення по допомогу, участь у програмах, доступність сервісів

Після табл. 1.3 стає очевидним, що формування емоційної сфери підлітка є результатом взаємодії щонайменше чотирьох площин: сімейної, шкільно-однолiткової, цифрової та кризової, а також наявності або відсутності систем підтримки. На практиці ми бачимо, що один і той самий підліток може демонструвати різні профілі емоційності залежно від того, де саме зібралося напруження: у сім’ї, у стосунках із групою, у цифровому порівнянні чи в хронічному стресі війни. Розведення чинників за рівнями допомагає в подальшому не «пояснювати все характером», а пов’язувати емоційні прояви з конкретними механізмами та точками впливу.

Емоційна сфера підлітків формується як результат повсякденного досвіду взаємодій і умов життя, де провідними виступають сімейні правила переживання, якість комунікації, шкільний клімат і стосунки з однолітками. Додаткові шари впливу створюють цифрові середовища, що змінюють способи регуляції емоцій, і тривалий стрес війни, який підсилює виснаження та реактивність. Ресурсним чинником стають програми психосоціальної

підтримки, які повертають підліткам і їхнім сім’ям відчуття керованості та доступ до допомоги.

1.4. Типові емоційні прояви у підлітковому віці

Типові емоційні прояви підліткового віку ми розглядаємо як динаміку переживань, що коливаються між прагненням до самостійності й потребою бути прийнятими, тому емоція тут часто виступає не «фоном», а способом швидко реагувати на соціальні сигнали. У шкільному середовищі це помітно за тим, що підліток гостріше переживає оцінювання, легше «зчитує» підтекст у словах учителя або однолітка, а також швидше переходить від внутрішнього напруження до дії, інколи без паузи на перевірку інтерпретації. Коли ми описуємо такі прояви науково, нас цікавить не сам факт наявності тривоги чи гніву, а форма їх вираження: чи зберігається здатність навчатися й підтримувати контакт, чи переживання «перехоплює» поведінку і знижує адаптацію.

Одним із найпоширеніших проявів у підлітків є тривожність, яка часто виглядає не як пряме зізнання «мені страшно», а як зміни поведінки, що маскують переживання. У дослідженні тривожності підлітків показано, що вона може «ховатися» за агресивністю, залежною поведінкою, схильністю до підпорядкування, облудністю, лінощами як варіантом «вивченої безпорадності», помилковою гіперактивністю або навіть «відходом у хворобу» [8, с. 157]. На практиці це створює складність для дорослого спостерігача: зовні ми бачимо «неслухняність» чи «байдужість», тоді як у підлітка може працювати внутрішній конфлікт і накопичення неуспішних способів упоратися зі станом напруження. У цьому ж контексті описуються апатія, в’ялість і безініціативність як часті прояви підліткової тривожності, коли ресурсу на активність бракує, а переживання стає фоновим і виснажливим [8, с. 158].

У воєнному контексті тривожність підлітків має свої акценти, бо стресори стають тривалими, а невизначеність – звичною. В емпіричному дослідженні тривожності підлітків за умов воєнного конфлікту показано, що найбільш вираженою виявляється шкільна тривожність, тоді як міжособистісна тривожність є менш вираженою [11, с. 47]. Це узгоджується з тим, що школа в умовах війни перестає бути «стабільною рамкою»: змінюється режим навчання, зростає втома, порушується концентрація, а оцінювання інколи переживається як загроза майбутньому й як доказ «я не справляюся». При цьому показник «надмірно спокійного» рівня окремих видів тривожності авторка розглядає як потенційно небажаний сигнал, бо він може означати не благополуччя, а ігнорування загрози або дію захисних механізмів [11, с. 47].

На рівні повсякденних проявів у підлітків під час війни частіше з’являються стани, які дорослі описують як «нервовість», «вибуховість», «знесилення», хоча за цими словами стоять конкретні набори ознак. У монографії про ментальне здоров’я українців в умовах воєнного стану наведено типовий спектр емоційно-поведінкових проявів тривожності, які педагоги спостерігають у дітей: дратівливість, неспокій, постійне відчуття небезпеки, страх, напруженість, нетерплячість, проблеми з концентрацією уваги та посилена втомлюваність [3, с. 36]. У цьому ж описі показано, як саме це «вилазить» у навчанні: батьки найчастіше говорять про труднощі зосередження (інколи до майже повної нездатності концентруватися), швидку втому, різке падіння працездатності наприкінці дня, складність засинання та появу соматичних скарг [3, с. 36]. Для нашого аналізу тут принципово, що емоційний стан проявляється через навчальну витривалість і комунікацію, а не лише через «слова про почуття».

Поряд із тривожністю у підлітків помітними стають прояви, пов’язані з адаптаційними розладами, які виникають як відповідь на стресор і змінюють емоційний фон та поведінку. У практичному посібнику з психодіагностики адаптаційних розладів подано диференціацію розладів адаптації за

домінантними проявами, де фігурує короткочасна депресивна реакція, пролонгована депресивна реакція, змішана тривожна і депресивна реакція, а також варіанти з переважанням інших емоцій, коли структура афекту включає тривогу, депресію, занепокоєння, напруження і гнів [17, с. 22]. Окремо окреслено варіант із переважанням порушення поведінки, що торкається соціальної поведінки, включно з агресивними або дисоціальними формами в структурі реакції горя у підлітків [17, с. 22]. Це дає нам робочу рамку: типові прояви підлітка можуть переходити в стійкіші патерни, коли стрес «не відпускає», а зміни в емоціях і поведінці тримаються й починають заважати навчанню та стосункам.

У воєнних умовах частина проявів наближається до симптоматики, що нагадує реакції дорослих після травматичних подій, і для підлітків характерні не лише «сум» чи «страх», а й комплексні реакції організму й психіки. У посібнику наведено перелік проявів у підлітків, які можуть відповідати ознакам ПТСР: повторне переживання травмівної події у вигляді флешбеків, нічні кошмари й інші порушення сну, а також низка поведінкових і соматичних сигналів на кшталт підвищеної нервовості зі спалахами гніву та агресії, зростання підозріливості, головного болю або болю в животі [17, с. 41]. У шкільній реальності це виглядає так: підліток може різко реагувати на зауваження, «вибухати» на дрібницю, уникати колективних справ або, навпаки, триматися демонстративно відсторонено, при цьому гірше засинає і приходить на уроки виснаженим. Такі прояви не завжди означають розлад, але вони є сигналом, що система саморегуляції працює на межі, а навантаження не компенсується відновленням.

У підлітковому віці типові емоційні прояви нерідко поєднують емоційний і тілесний рівні, тому соматичні скарги можуть бути «мовою» напруження. Під час хронічного стресу зростає частота головного болю, болю в животі, підвищеної чутливості до дрібних ушкоджень, а також можуть з’являтися труднощі із засинанням і ранковим підйомом, що підсилює дратівливість і знижує когнітивну витривалість [17, с. 41]. Для нас це дає

підстави обережно ставитися до оцінок «лінивий/неорганізований», бо інколи ми маємо справу з фізіологічним наслідком стресу, який потребує не моралізування, а корекції режиму, зниження перевантаження та підтримки.

Окремий пласт емоційних проявів формується в цифрових середовищах, де підліток регулює напруження через екран: шукає підтримку, відволікається, «перечитує» чат, порівнює себе з іншими або навпаки уникає контакту, щоб не переживати сором чи страх відторгнення. У систематичному огляді цифрових інтервенцій для емоційної регуляції в дітей та ранніх підлітків показано, що такі втручання оцінюються за ефективністю, здійсненністю та прийнятністю, а цифрові формати можуть бути корисними для тренування емоційної регуляції, коли традиційні психологічні підходи є менш доступними або менш привабливими для молоді [36]. Для типових проявів це означає: частина емоційних «гойдалок» у підлітків підтримується способом цифрової взаємодії, але цей самий канал може стати простором для тренування навичок регуляції, якщо інструмент підібраний коректно й не підміняє живу підтримку.

Для систематизації типових емоційних проявів і їхніх поведінкових маркерів подаємо узагальнену схему (див. табл. 1.4), у якій ми розводимо переживання, зовнішні прояви та ознаки, що підказують потребу в додатковій увазі.

Таблиця 1.4

Типові емоційні прояви підліткового віку: маркери та орієнтири інтерпретації

Кластер проявів	Як це переживається підлітком	Як це виглядає в школі/вдома	Що насторожує при тривалості	Перші кроки підтримки
Тривожність і напруження	очікування загрози, «внутрішній стиск»	неспокій, нетерплячість, зниження концентрації	стійке падіння навчальної витривалості, уникання	стабілізація режиму, зменшення перевантаження, розмова без осуду

Дратівливість і гнів	«все дратує», реакція на дрібні стимули	різкі відповіді, конфлікти, імпульсивні вчинки	спалахи агресії, руйнівні дії, проблеми з дисципліною	правила безпеки, пауза перед реакцією, навчання самозаспокоєнню
Втома і виснаження	«немає сил», «нічого не хочеться»	швидка втома, спад працездатності	хронічна втома з порушенням сну й апатією	відновлення сну, ритм дня, підтримка мотивації малими кроками
Порушення сну	труднощі засинання, нічні кошмари	сонливість, помилки, падіння уваги	повторювані кошмари, ранкові зриви	гігієна сну, зниження нічного скролінгу, консультація фахівця за потреби
Соматичні скарги	біль як «мова» напруження	головний біль, біль у животі, скарги на самопочуття	часті скарги без медичного пояснення	медичний скринінг + психоемоційна підтримка
Ознаки травматичної реакції	«перед очима», нав'язливі спогади	відсторонення, підозріливість, уникання	флешбеки, різкі тригери, ізоляція	психологічна допомога, безпечні маршрутизації в школі
Адаптаційні реакції	«не можу звикнути», суміш тривоги й смутку	коливання емоцій і поведінки	стійка дезадаптація, зриви навчання	поетапне повернення до рутин, підтримка сім'ї й школи

Табл. 1.4 дозволяє відрізнити типові вікові коливання від ситуацій, коли емоційні прояви стають тривалими і починають руйнувати навчальне та соціальне функціонування. У підлітковому віці значна частина переживань набуває поведінкової форми, тому тривожність може виглядати як агресія або «байдужість», а виснаження – як відмова від навчання [8, с. 157]. У воєнних умовах до цього додаються стресові реакції й порушення сну, які підсилюють реактивність і знижують здатність концентруватися, тому спостереження за тривалістю змін і їхнім впливом на життя стає основним інструментом коректної інтерпретації [17, с. 41].

Типові емоційні прояви підліткового віку включають тривожність, напруження, дратівливість, втому, коливання настрою та пов'язані з цим зміни поведінки й навчальної витривалості. У воєнному контексті ці прояви частіше супроводжуються хронічною втомою, порушенням сну та відчуттям небезпеки, що погіршує концентрацію і підсилює реактивність [3, с. 36]. Рамка

адаптаційних розладів і травматичних реакцій допомагає нам бачити, коли переживання переходить межу короткого епізоду і потребує цілеспрямованої підтримки [17, с. 22].

Висновки до розділу 1

Емоційну сферу особистості ми визначили як систему переживань і механізмів їх опрацювання, через яку події набувають суб'єктивного смислу та впливають на поведінковий вибір. У цій рамці центральним стає не «наявність емоцій», а здатність працювати з ними через самоспостереження, інтерпретацію ситуації та регуляторні дії. Підходи, що аналізують емоційну регуляцію як мережу взаємопов'язаних компонентів, підсилюють цю логіку, бо показують структурні елементи, які підтримують уразливість підлітків.

Психологічні особливості підліткового віку ми пов'язали з перебудовою самосвідомості та зростанням ролі соціального оцінювання, тому емоційні реакції частіше набувають форми поведінкових змін у навчанні та спілкуванні. Ментальне здоров'я в цій віковій групі ми розглядали як функціональну здатність справлятися зі стресами, навчатися й підтримувати стосунки, а не як «ідеальний стан без труднощів». Масштаб поширеності психічних розладів у віці 10–19 років задає підстави для раннього виявлення й профілактичної роботи на рівні школи, сім'ї та громади. Практичним критерієм, який відмежовує вікові коливання від проблеми, що потребує фахової уваги, виступають тривалість ознак і їх вплив на повсякденне функціонування вдома, у школі та серед друзів.

Чинники формування емоційної сфери підлітків ми описали як багаторівневу систему, де ключову роль відіграє сімейне середовище, оскільки воно задає «правила» переживання, стиль емоційної підтримки та характер комунікації. Вплив сім'ї проявляється через емоційний клімат, послідовність вимог, рівень підтримки й моделі взаємодії, які підліток засвоює як базові сценарії регуляції. Ризики й ресурси сімейного впливу ми розвели як різні

полюси одного механізму: одні умови підсилюють імпульсивність і тривожність, інші підтримують саморегуляцію та емоційну стійкість.

Шкільне середовище та група однолітків нами розглянуті як простір, де емоційна сфера формується через досвід прийняття, конкуренції, конфліктів і відновлення стосунків, тому емоційна компетентність має прикладне значення для профілактики агресії та булінгу. Розвиток емоційного інтелекту ми пов’язали зі здатністю точніше розуміти власні стани, бачити емоції іншого та обирати ненасильницькі способи взаємодії. Технології коучингу ми інтерпретували як інструмент, що переводить роботу з емоціями в практику цілей, самоспостереження й конкретних кроків регуляції, розширюючи репертуар поведінкових рішень у напружених ситуаціях.

Сучасні умови розвитку підлітків ми описали через поєднання комунікативного та цифрового досвіду, де емоційні коливання часто підсилюються швидкістю й публічністю взаємодії. Цифрова емоційна регуляція постає як окремий сегмент саморегуляції, у якому підліток або знаходить підтримку, або закріплює уникання та «пережовування» напруження через повторне повернення до тригерів у переписках і стрічках. Контекст війни ми розглянули як чинник, що змінює не лише інтенсивність переживань, а й профіль регуляції через тривалість стресу, порушення рутин і зростання виснаження, що підсилює потребу в психосоціальній підтримці дітей і сімей.

Типові емоційні прояви підліткового віку ми описали передусім через тривожність і напруження, які нерідко маскуються під зовнішньо «неемоційні» форми, включно з агресивністю, униканням або демонстративною байдужістю. У воєнних умовах ми зафіксували зміщення проявів у бік шкільної тривожності та поєднання тривожного фону з порушеннями концентрації, втомою та нестабільністю навчальної витривалості. Рамку адаптаційних розладів ми використали як інструмент диференціації, який дозволяє описувати змішані тривожно-депресивні реакції та варіанти з домінуванням інших емоцій у структурі афекту. Для воєнного

контексту ми також врахували ознаки травматичних реакцій, що можуть проявлятися через порушення сну, підвищену нервовість і поведінкові «спалахи».

Узгодження теоретичних положень із практикою ми пов’язали з необхідністю чіткої операціоналізації показників емоційної сфери в подальшому емпіричному дизайні, щоб відрізняти реактивність, виснаження, тривожність та регуляторні труднощі як різні виміри. Опис типових емоційно-поведінкових проявів тривожності, які спостерігаються в дітей під час війни (дратівливість, неспокій, відчуття небезпеки, проблеми з концентрацією, втомлюваність), ми використали як підґрунтя для відбору індикаторів, які можна перевіряти в навчальному середовищі. Цифрові інтервенції для тренування емоційної регуляції ми розглянули як потенційний допоміжний ресурс, якщо вони застосовуються як доповнення до живої підтримки, а не як її заміна. Потреба в систематичному зборі й порівнянності даних ми пов’язали з можливістю планувати підтримку на основі показників, а не ситуативних рішень.

РОЗДІЛ 2. ОРГАНІЗАЦІЯ ТА МЕТОДИКА ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ ПІДЛІТКІВ

2.1. Організація, етапи та база емпіричного дослідження

Емпіричне дослідження ми організували як прикладну психодіагностичну роботу в межах освітнього простору, де емоційна сфера підлітків проявляється через навчальні ситуації, міжособистісну взаємодію та досвід оцінювання. Вибір такої бази пов'язаний із тим, що діагностика в закладах освіти в умовах воєнного стану потребує поєднання контекстного аналізу, дотримання наукових вимог психодіагностики та чітко визначеної системи процедур, які дозволяють виявляти прояви дезадаптивних реакцій [16, с. 1]. Ми виходили з логіки «скринінг → уточнення профілю → інтерпретація показників», щоб не зводити опис емоційної сфери до поодиноких вражень і водночас не перетворювати діагностику на перевантаження респондентів. Базою нашого емпіричного дослідження став освітній простір учнів підліткового віку, які навчаються у 7–10 класах, а збір даних ми здійснили дистанційно через Google Forms. Такий формат відповідав реальним умовам комунікації підлітків у період нестабільності та змішаних форм навчання, коли значна частина контактів і переживань переноситься в цифрове середовище. У процедурі ми заклали етичну рамку: добровільність участі, анонімність відповідей, відсутність будь-яких «оцінок» респондента та можливість припинити участь на будь-якому етапі без пояснень. У практиці це означало, що перед блоком методик ми подали коротке повідомлення про мету опитування й правила конфіденційності, а запитання, здатні викликати дискомфорт, супроводжували нейтральними інструкціями щодо вибору відповіді без самоосуду. Ми трактували цю частину організації не як формальність, а як умову валідності, бо підліток відповідає точніше, коли не очікує покарання або висміювання.

Організацію дослідження ми побудували поетапно, з переходом від підготовки інструментарію до збору даних і подальшої обробки результатів.

На підготовчому етапі ми уточнили мету, дослідницькі завдання та показники, які підлягали вимірюванню, після чого сформували програму емпіричної роботи й схему інтерпретації результатів. Подібний підхід відповідає логіці, за якої на першому етапі визначаються концептуальні положення, принципи й засади дослідження, а також розробляється програма емпіричного дослідження [16, с. 3]. Далі ми підготували пакет методик і перенесли їх у формат онлайн-анкети з однаковими для всіх респондентів інструкціями та фіксованим порядком блоків, аби мінімізувати вплив випадкових чинників (наприклад, втоми від складних формулювань або зміщення уваги через зміну стилю завдань). Важливою частиною підготовчого етапу стала побудова «карти даних» для подальшого кодування й аналізу: ми наперед визначили, які змінні збираємо, як рахуються бали, які межі відповідають рівням показника та які підсумкові індекси потрібні для опису профілю емоційної сфери. Це дозволило нам після збору даних перейти не до хаотичного підрахунку, а до відтворюваної процедури обробки, де кожний показник має зрозуміле місце у загальній моделі. На цьому етапі ми також продумали, як інтерпретувати показники в освітньому контексті, де дезадаптивні прояви можуть виражатися в емоційній, особистісній і поведінковій сферах [16, с. 4]. У практичному вимірі це дало змогу пов’язати цифри не з «ярликами», а з типовими труднощами підлітка в навчанні та спілкуванні.

Польовий етап охоплював безпосередній збір емпіричних даних у травні 2026 року, коли респонденти заповнювали онлайн-форму в зручний для себе час. Ми обрали дистанційний формат не лише з міркувань організації, а й тому, що він знижує соціальний тиск і дає підлітку більше простору для чесної відповіді без страху негайної реакції дорослого або однолітка. Під час збору даних ми контролювали повноту заповнення, щоб уникнути «обривів» посеред шкал, і зберігали єдині інструкції без додаткових підказок, які могли б змінити зміст відповіді. Після завершення збору ми сформували первинний масив даних та підготували його до обробки без персональних ідентифікаторів.

Аналітичний етап передбачав кодування, підрахунок балів за методиками, узагальнення показників у таблицях і подальший статистичний аналіз. Ми виконували обробку у середовищі електронних таблиць із попередньо заданими правилами підрахунку, щоб результати були перевірюваними та відтворюваними. У цій частині ми керувалися підходом, за якого психодіагностика в освітньому просторі орієнтується на раннє виявлення осіб, які потребують підтримки, з подальшою інтерпретацією профілю проявів і визначенням напрямів психологічної допомоги [16, с. 6]. На рівні нашого дослідження це означало, що статистика потрібна не як «красива математика», а як спосіб побачити структуру проявів у групі підлітків та зв’язки між показниками тривожності, психічних станів і емоційної спрямованості. Структуру організації, етапи та основні результати кожного етапу подано в табл. 2.1.

Таблиця 2.1

Етапи організації емпіричного дослідження емоційної сфери підлітків

Етап	Зміст робіт	Інструментальний результат	Продукт етапу
Підготовчий	уточнення мети й завдань; формування програми; добір показників; створення онлайн-форми; підготовка правил кодування й інтерпретації	структурований пакет методик у форматі Google Forms; схема кодування змінних; порогові межі рівнів	готовий інструментарій та протокол збору даних
Польовий	організація добровільної анонімної участі; збір відповідей у дистанційному форматі; контроль повноти анкет	первинний масив відповідей без персональних даних	база емпіричних даних для подальших розрахунків
Аналітичний	підрахунок балів за шкалами; розрахунок інтегральних показників; описова статистика; кореляційний аналіз; підготовка таблиць і матеріалів для візуалізації	зведені таблиці показників; матриці зв’язків між змінними; підготовлені дані для інтерпретації	структуровані результати для розділу 3 і практичних рекомендацій

Після табл. 2.1 ми можемо зафіксувати логіку організації як послідовність дій, де кожен крок має свій продукт: від програми й інструментарію до оброблених показників, придатних для аналізу. Така побудова дозволяє перейти від опису «як ми проводили опитування» до обґрунтованого представлення результатів і їх інтерпретації в межах подальших підпунктів емпіричного розділу.

Емпіричне дослідження ми організували на базі освітнього середовища підлітків як процедуру психодіагностичного вимірювання, де ключовими були відтворюваність, етична безпека та структурована обробка даних. Логіка етапів охопила підготовку інструментарію, польовий збір відповідей і аналітичну обробку з подальшою інтерпретацією. Методичний орієнтир для такої організації дає підхід, у якому діагностика в освітньому просторі спирається на системність процедур і чіткий зв’язок між умовами середовища, вимірюваними проявами та практичними висновками [16, с. 1].

2.2. Характеристика вибірки дослідження

У цьому дослідженні ми сформували вибірку підлітків, оскільки в межах 13–16 років емоційна сфера проявляється через поєднання навчального навантаження, інтенсивної взаємодії з однолітками та потреби в саморегуляції під час оцінювання й соціального порівняння. Вікові межі вибірки ми узгоджували з тим, що в міжнародній статистиці психічного здоров’я підлітків показники часто узагальнюють у рамках ширшої групи 10–19 років, а отже наша підгрупа є її частиною [21]. Такий підхід важливий для коректної інтерпретації: ми не переносимо автоматично отримані результати на всю популяцію підлітків, але маємо підстави порівнювати структуру проявів нашої групи з типовими трендами, які описують для підліткової категорії у світових оглядах.

Загальна чисельність вибірки становила 80 респондентів (N=80). Усі учасники навчалися у 7–10 класах, а вік перебував у межах від 13 до 16 років

включно. Середній вік становив 14,44 року, стандартне відхилення – 1,09, що відображає помірну варіативність без виходу за визначені межі та без «перекосу» в бік одного віку. У вибірці представлені всі чотири вікові когорти, що дозволяє в подальшому не лише описувати загальну картину, а й порівнювати профілі показників між молодшими й старшими підлітками в межах нашого масиву. За статтю вибірка була близькою до паритетної: 41 дівчина та 39 хлопців. Ця пропорція не створює домінування однієї групи настільки, щоб спотворювати загальні висновки, однак у подальшій інтерпретації ми все одно перевіряємо, чи не змінюється структура показників у статевих підгрупах, оскільки в підлітковому віці емоційна реактивність і тривожність можуть мати різні сценарії вираження.

Збір даних здійснювали у травні 2026 року в період 06.05.2026–15.05.2026. Розподіл заповнення за днями був нерівномірним, але без концентрації на одному «піковому» дні, що зменшує ризик впливу одиничних подій (наприклад, контрольних чи шкільних конфліктів) на весь масив відповідей. Усі учасники проходили опитування в однаковому форматі (Google Forms), що забезпечило стандартизовану інструкцію, фіксований порядок блоків та єдині умови подання завдань. Етичні умови ми зафіксували в процедурі як добровільну й анонімну участь, без збирання персональних ідентифікаторів; у таблиці даних кожен респондент позначався кодом (R001–R080), що дозволяє контролювати цілісність рядків і відсутність дублів без прив’язки до особи.

Критеріями включення до вибірки були: належність до вікових меж 13–16 років, навчання у 7–10 класі та повне заповнення онлайн-анкети. Критерієм виключення ми визначили технічно некоректний рядок (пропуски блоків, що унеможливлюють розрахунок показників), однак у підсумку всі 80 анкет були повними, тому аналітична вибірка дорівнювала номінальній (N=80). На рівні типу вибірки ми працювали з доступною вибіркою в освітньому середовищі, тому інтерпретацію результатів далі будемо формулювати як опис закономірностей у межах нашого масиву, без претензії на статистичну

репрезентативність для всієї сукупності підлітків. Така позиція не знижує цінності даних для бакалаврської роботи, бо наше завдання полягає в аналізі структури показників емоційної сфери та внутрішніх зв’язків між ними, а не в побудові національних оцінок поширеності.

Структуру вибірки за основними соціально-демографічними показниками подаємо в табл. 2.2, щоб не перевантажувати основний текст переліком часток і зберегти прозорість опису (див. табл. 2.2).

Таблиця 2.2

Структура вибірки за віком, класом і статтю (N=80)

Показник	Категорія	n	%
Стать	дівчата	41	51,2
	хлопці	39	48,8
Вік	13 років	20	25,0
	14 років	22	27,5
	15 років	21	26,2
	16 років	17	21,2
Клас	7	16	20,0
	8	20	25,0
	9	21	26,2
	10	23	28,7

Табл. 2.2 показує, що вибірка має збалансовану вікову й навчальну структуру: немає «порожніх» когорт, а частки між віками та класами відрізняються помірно. Це важливо для подальших кроків, тому що ми можемо описувати не лише середні тенденції, а й те, як змінюються показники емоційної сфери зі збільшенням віку та зі зростанням навчальної складності в старших класах. З практичного погляду така структура дає можливість уникати ситуації, коли результати «працюють» лише для однієї паралелі, а решта вікових груп майже не представлені.

Оскільки умови збору даних є частиною характеристики вибірки, розподіл відповідей за датами збору ми подаємо окремо (див. табл. 2.3), щоб було видно, що масив сформовано протягом кількох днів, а не за один «стресовий» момент (див. табл. 2.3).

Таблиця 2.3

Розподіл відповідей за датами збору (06.05.2026–15.05.2026)

Дата	n	%	
06.05.2026	11	13,8	
07.05.2026	7	8,8	
08.05.2026	15	18,8	
09.05.2026	4	5,0	
10.05.2026	8	10,0	
11.05.2026	6	7,5	
12.05.2026	8	10,0	
13.05.2026	9	11,2	
14.05.2026	4	5,0	
15.05.2026	8	10,0	

Табл. 2.3 потрібна нам не «для статистики заради статистики», а як елемент контролю процедурної якості: розподіл за днями демонструє, що дані не зібрані одномоментно та менше залежать від одиничної шкільної події. У наступних підпунктах це дає змогу впевненіше інтерпретувати показники як такі, що відображають профіль станів підлітків у межах звичного навчального періоду, а не реакцію на один конкретний день.

Вибірка нашого дослідження включала 80 підлітків віком 13–16 років (7–10 класи) із близьким до паритетного співвідношенням дівчат і хлопців та помірно рівномірним розподілом за віком і класом. Дані зібрано в онлайн-форматі протягом 06.05.2026–15.05.2026, що забезпечило стандартизованість умов і процедурну прозорість. Інтерпретуючи результати, ми розглядаємо їх як характеристику нашого масиву, а вікові межі узгоджуємо з тим, що міжнародні огляди подають статистику психічного здоров’я в межах ширшої підліткової групи [21].

2.3. Психодіагностичний інструментарій дослідження

Психодіагностичний інструментарій ми підібрали так, щоб отримати три взаємодоповнювальні зрізи емоційної сфери підлітків: спрямованість емоційних переживань як відносно стійку «перевагу» певних емоційних мотивів, рівень і структуру шкільної тривожності як ситуаційно зумовлений

показник напруження освітнього середовища, а також самооцінку психічних станів, які описують фонові неадаптивні переживання та властивості, що ускладнюють соціалізацію. Така комбінація дозволяє нам не змішувати у висновках різні рівні проявів: де виявляється домінанта емоційної спрямованості, де – тривожна реакція на школу, а де – загальний стан, який підсилює або послаблює адаптацію. На рівні організації ми інтегрували всі методики в один онлайн-пакет із фіксованим порядком блоків, щоб кожен респондент проходив однакову процедуру і ми могли коректно зіставляти показники між учасниками.

У межах нашого дослідження методика Б. І. Додонова використана не для розгорнутої типологізації підлітків за профілями емоційної спрямованості, а як додатковий інструмент для уточнення зв’язків між шкільною тривожністю, психічними станами та переважними емоційними орієнтаціями. У прикладному сенсі це дає нам можливість бачити не лише напруження чи тривогу, а й те, що «тягне» підлітка до певних видів діяльності й взаємодії, а також у яких ситуаціях він відчуває найбільшу внутрішню залученість. Процедурно методика побудована як робота з твердженнями, де респондент обирає один із запропонованих варіантів відповіді, що робить інструмент придатним для онлайн-формату без втрати стандартності інструкції [2]. У нашому дослідженні результат цього блоку ми інтерпретували як профіль емоційної спрямованості, який надалі співвідносили з показниками тривожності та психічних станів у розділі 3.

Другий інструмент – тест шкільної тривожності Філіпса – ми обрали як методику, яка безпосередньо пов’язує переживання підлітка з освітнім контекстом, тобто з ситуаціями навчання, оцінювання й взаємодії в школі. Тест містить 58 запитань і передбачає однозначні відповіді «так» або «ні», що технологічно зручно для дистанційного збору даних і водночас не перевантажує респондента складними шкалами [7]. Для нашої теми це принципово, тому що підліткова тривожність часто проявляється саме у навчальній діяльності: у переживанні контрольних, відповідей, очікуванні

оцінки, а також у чутливості до реакцій учителя й класу. Отримані показники ми розглядали як основу для опису рівня шкільної тривожності в групі та для подальшого аналізу зв’язків між тривожністю й іншими параметрами емоційної сфери.

Третій інструмент – методика «Самооцінка психічних станів» (Г. Айзенк) – ми застосували як узагальнений індикатор станів і властивостей, які можуть ускладнювати соціалізацію та взаємодію підлітка й впливати на формування самооцінки. У описі методики підкреслюється, що вона дозволяє оцінювати неадаптивні стани (тривога, фрустрація, агресія) і відповідні властивості (тривожність, фрустрованість, агресивність і ригідність), які потребують діагностики для своєчасної корекції [13]. Для нашого емпіричного дизайну цей блок виконує роль «фону»: він допомагає відрізняти ситуаційну тривожність, прив’язану до школи, від ширших переживань, які супроводжують підлітка незалежно від конкретного уроку чи оцінювання. Надалі ми співвідносили ці показники з шкільною тривожністю та профілем емоційної спрямованості, щоб отримати більш структуровану інтерпретацію результатів.

Порядок застосування методик у межах одного опитувальника ми продумали з урахуванням психологічної «втоми» респондента. Ми починали з блоку, що задає відносно нейтральний тон самоспостереження, далі переходили до шкал, пов’язаних зі шкільним досвідом, і завершували оцінкою психічних станів, які можуть викликати більш відчутне емоційне відлуння. Така послідовність зменшує ризик того, що сильне переживання на початку «пофарбує» відповіді в усьому опитувальнику, а також підтримує стабільність уваги підлітка. На технічному рівні всі блоки були оформлені однаково: коротка інструкція, серія запитань/тверджень, відповідь у заданому форматі, після чого – автоматичний перехід до наступного блоку.

Під час обробки даних ми дотримувалися принципу відтворюваності: для кожної методики використовували її стандартні правила підрахунку, а результати фіксували як окремі змінні (індекси/суми балів/профілі), що

дозволило працювати не лише з описовими розподілами, а й з кореляційними зв’язками між показниками. Для мінімізації помилок ми заклали перевірки на рівні електронних таблиць: контроль діапазонів значень, контроль пропусків і автоматизовані формули підрахунку, які можна перевірити на вибіркових рядках вручну. У додатках до емпіричного розділу ми подаємо інструкції й ключі підрахунку, щоб було видно, як саме ми переходили від первинної відповіді респондента до числового показника.

Щоб систематизувати інструментарій і не повторювати в тексті технічні деталі, зводимо основні характеристики методик у табл. 2.4 (див. табл. 2.4).

Таблиця 2.4

Психодіагностичний інструментарій дослідження емоційної сфери підлітків

Методика	Що вимірює в межах нашого дизайну	Формат відповідей	Підсумковий показник у масиві даних	Роль у подальшому аналізі
Діагностика емоційної спрямованості (Б. І. Додонов)	профіль емоційної спрямованості	вибір варіанта відповіді до тверджень	профіль/індекси спрямованості	зіставлення з тривожністю та психічними станами
Тест шкільної тривожності Філіпса	рівень і характер тривожності, пов’язаної зі школою	«так/ні», 58 запитань	показники тривожності (загальні та структурні)	опис групи; зв’язки з іншими показниками
«Самооцінка психічних станів» (Г. Айзенк)	самооцінка неадаптивних станів і властивостей	стандартизовані відповіді за твердженнями	індекси станів/властивостей	фоновий стан; порівняння з шкільною тривожністю

Після табл. 2.4 можемо підкреслити, що обрана тріада методик дає нам можливість описати емоційну сферу підлітків як систему, де поєднуються відносно стійкі переваги переживань, ситуаційно зумовлене шкільне напруження та ширші психічні стани, які модулюють поведінку й взаємодію. У результатах розділу 3 це дає змогу не обмежуватися констатацією «високий/низький рівень», а інтерпретувати, які показники утворюють типові

поєднання в нашій вибірці, і які з них мають найбільш виражені зв’язки між собою.

У дослідженні ми використали три методики, які дозволяють отримати взаємодоповнювальну картину емоційної сфери підлітків: емоційну спрямованість як профіль домінантних емоційних мотивів, шкільну тривожність як контекстний показник напруження освітнього простору та самооцінку психічних станів як фоновий індикатор неадаптивних переживань. Процедура застосування інструментарію була стандартизована через єдиний онлайн-пакет із фіксованим порядком блоків і подальшим відтворюваним підрахунком показників.

2.4. Методи математико-статистичної обробки результатів

Математико-статистичну обробку ми вибудували як послідовний перехід від первинних відповідей респондентів до підсумкових показників, придатних для узагальнення та перевірки зв’язків між змінними. На першому кроці масив відповідей було перенесено в електронну таблицю, після чого ми виконали технічну перевірку повноти заповнення та коректності діапазонів значень. Порожні комірки в блоках методик не допускалися до розрахунків, оскільки вони змінюють підсумкові бали й порушують порівнюваність рядків. Для контролю правильності підрахунку ми застосували фіксовані формули та вибірково звіряли ручний підрахунок із автоматизованими значеннями на окремих рядках.

Далі ми здійснили шкалювання та підрахунок показників за ключами методик, формуючи для кожного респондента окремі змінні (суми балів або індекси за відповідними шкалами). На цьому етапі ми відразу заклали структуру вихідних таблиць: окремий аркуш для первинних відповідей, окремий – для розрахованих показників, окремий – для зведених статистичних підсумків. Така організація потрібна, щоб кожен числовий результат можна

було простежити до первинних відповідей без «ручних правок» у процесі аналізу.

Описову статистику ми використали для формування групового профілю емоційної сфери. Для показників методик обчислювали середні значення та показники варіативності (стандартне відхилення, мінімум, максимум), а також медіану й квартилі, коли розподіл мав ознаки асиметрії. На рівні інтерпретації нас цікавила не лише «середня температура», а й розкид: у підліткових вибірках він часто вказує на наявність підгруп із різними траєкторіями емоційного функціонування.

Перед порівняннями та кореляційним аналізом ми перевірили розподіли ключових змінних, щоб обрати коректні критерії. Для цього аналізували асиметрію та застосовували критерій Шапіро–Вілка. За умов наближеності розподілу до нормального ми використовували параметричні критерії; за відхилення від нормальності або за порядкової природи показника переходили до непараметричних альтернатив. Рівень статистичної значущості фіксували як $p \leq 0{,}05$.

Аналіз зв’язків між показниками емоційної сфери ми виконали за допомогою кореляцій. Для змінних із наближеним нормальним розподілом застосовували коефіцієнт Пірсона r, а за умов ненормальності – коефіцієнт Спірмена ρ. У звітуванні ми подавали напрям і силу зв’язку та p-рівень, а в інтерпретації зважали на розмір ефекту, оскільки статистична значущість сама по собі не описує практичну виразність взаємодії показників.

Для перевірки відмінностей між підгрупами (за статтю, віком, класом) ми використовували критерії порівняння незалежних вибірок. Для двох груп застосовували t-критерій (або варіант Велча за нерівних дисперсій), а за непараметричних умов – U-критерій Манна–Вітні. Для порівняння кількох груп використовували однофакторний дисперсійний аналіз (ANOVA), а за порушення припущень – критерій Краскела–Волліса. У кожному порівнянні ми додатково обчислювали розмір ефекту (Cohen’s d, η^2 або r), щоб відрізняти

невеликі статистично значущі розбіжності від відмінностей, які мають помітний змістовий сенс.

Логіку такого підходу ми узгоджували з психометричною обережністю щодо опитувальників, які застосовують у роботі з дітьми й підлітками: якість інструментів і коректність інтерпретації залежать від процедурної дисципліни, прозорого підрахунку та коректного вибору статистичних методів [28, с. 683–707]. З огляду на це ми уникали «вільних» трактувань окремих балів і будували висновки на поєднанні описової статистики, перевірок відмінностей і структури зв’язків у межах нашої вибірки [28, с. 683–707].

Щоб зробити статистичний блок прозорим, узагальнення методів і їх призначення подано в табл. 2.5 (див. табл. 2.5).

Таблиця 2.5

Методи математико-статистичної обробки та їх призначення

Метод	Дані	Для чого застосовувався	Результат у роботі
Частоти (n, %)	стать, вік, клас; рівні показників	опис структури вибірки та розподілів	таблиці структури й рівнів
Описова статистика (M, SD; Me, IQR; min–max)	бали/індекси методик	груповий профіль показників і варіативність	зведені таблиці результатів
Шапіро–Вілк, асиметрія	ключові змінні	вибір параметричних/непараметричних критеріїв	обґрунтування вибору тестів
Кореляції (Пірсона/Спірмена)	пари показників	перевірка зв’язків між змінними	кореляційна матриця
Порівняння груп (t/Велча; Манна–Вітні)	2 підгрупи	відмінності за статтю/іншими поділами	таблиці порівнянь
Порівняння >2 груп (ANOVA; Краскел–Волліс)	кілька вікових/класних груп	відмінності між когортами	таблиці/діаграми відмінностей
Розміри ефекту (d, η^2, r)	результати тестів	змістовна «вага» відмінностей/зв’язків	інтерпретація результатів

Обробку результатів ми побудували як контрольований ланцюг: перевірка якості масиву → підрахунок показників → описова статистика → перевірка розподілів → кореляційний аналіз і порівняння підгруп із розмірами ефекту. Така схема забезпечує відтворюваність підрахунків і дає змогу

інтерпретувати емоційну сферу як систему показників, а не як набір окремих цифр.

Висновки до розділу 2

1. Емпіричну частину роботи організовано як стандартизовану процедуру збору й обробки даних у підлітковій вибірці, що забезпечило порівнюваність результатів між респондентами.
2. Вибірка описана за базовими соціально-демографічними параметрами, що дозволяє у подальшому аналізі розглядати як загальногрупові тенденції, так і відмінності між підгрупами.
3. Психодіагностичний інструментарій сформовано так, щоб охопити різні рівні проявів емоційної сфери: контекстне напруження, фонові психічні стани та відносно стійкі особливості переживань.
4. Математико-статистична обробка включила описову статистику, перевірку розподілів, аналіз зв’язків і порівняння підгруп із оцінкою розмірів ефекту, що створює достатню основу для змістовної інтерпретації результатів у розділі 3.

РОЗДІЛ 3. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ ПІДЛІТКІВ

3.1. Аналіз рівня шкільної тривожності підлітків

Шкільну тривожність ми розглядаємо як форму емоційного напруження, що активізується в освітньому середовищі під час оцінювання, публічної відповіді, взаємодії з учителем і групою однолітків. Для підліткового віку це напруження часто має соціальний характер: переживання запускає не лише складність завдання, а й очікування оцінки з боку класу, страх помилки «на очах у всіх», відчуття, що будь-яка неточність одразу стає маркером слабкості. У воєнних умовах тривожність набуває додаткового змісту, оскільки загальна невизначеність підсилює настороженість і змінює «поріг» реагування на стресори, а помірна тривожність за певних умов може виконувати мобілізувальну роль, не зводячись лише до дезадаптації [4, с. 160].

Для первинного опису ми використали інтегральний показник шкільної тривожності (у %), який дозволяє оцінити загальну інтенсивність переживання шкільних ситуацій. У нашій вибірці середнє значення інтегрального показника становило 44,17% при SD = 18,03, медіана – 43,9%, інтерквартильний розмах – 32,9–55,85%, мінімальне значення – 12,3%, максимальне – 82,1%. Такий розкид свідчить про істотну різнорідність групи: поряд із підлітками, для яких шкільні ситуації не викликають вираженого напруження, є підгрупа з високими значеннями, де тривожність може впливати на навчальну активність, ініціативність у комунікації та витривалість у контрольних ситуаціях. Щоб не підміняти аналіз загальною цифрою, ми розглянули і розподіл за рівнями, і структуру тривожності за субшкалами.

Розподіл респондентів за рівнями шкільної тривожності подано в табл. 3.1 (див. табл. 3.1).

Таблиця 3.1

Розподіл респондентів за рівнем шкільної тривожності (N = 80)

Рівень шкільної тривожності	n	%
низький	18	22,5
середній	46	57,5
високий	16	20,0
Разом	80	100,0

Дані табл. 3.1 показують домінування середнього рівня шкільної тривожності (57,5%), що зазвичай відповідає ситуативному напруженню без втрати здатності вчитися й взаємодіяти. Водночас 20,0% підлітків мають високий рівень, і це вже не «випадкові коливання»: у такій підгрупі частіше з’являються стратегії уникання публічних відповідей, зниження ініціативності в навчальній взаємодії, перенапруження під час перевірок і швидке виснаження після них. У межах шкільного життя це може проявлятися як різкі перепади між «я знаю» і «я не можу відповісти», коли блокування пов’язане не з браком знань, а з очікуванням негативної оцінки та переживанням публічності. Така картина не є унікальною для нашої вибірки: у дослідженні підлітків у воєнних умовах також зазначено, що у більшості рівень тривожності перебуває в межах нормативних значень, але в частини вибірки фіксуються завищені показники окремих видів тривожності, що вказує на підвищену чутливість до навчальних і соціальних ситуацій [4, с. 163]. Оскільки інтегральний показник не показує, «де саме» концентрується напруження, наступним кроком ми проаналізували субшкали тесту. Це дозволяє перейти від питання «скільки тривожності» до питання «якого саме типу тривожність домінує». Описові показники субшкал подано в табл. 3.2 (див. табл. 3.2).

Таблиця 3.2

Описові показники субшкал шкільної тривожності (M, SD, Me, Min–Max)

Субшкала	M	SD	Me	Min–Max
Загальна шкільна тривожність	49,45	19,85	47,0	11–95
Соціальний стрес	41,28	18,68	39,5	8–81

Фрустрація потреби в успіху	41,29	20,13	40,5	4–92

Продовження табл 3.2

Страх самовираження	46,24	20,65	43,5	7–93		
Страх перевірки знань			53,94	19,45	53,0	17–92
Страх невідповідності очікуванням			48,88	19,53	49,0	10–94
Низька фізіологічна опірність стресу			36,72	19,45	35,0	1–79
Проблеми у стосунках з учителями			35,51	18,04	35,0	2–84

Профіль у табл. 3.2 вказує на виразне домінування «оцінювального контуру» тривожності. Найвищі середні значення мають страх перевірки знань та страх невідповідності очікуванням. У реальних навчальних ситуаціях така структура означає, що найбільше напруження підліток переживає не в момент підготовки, а в момент, коли знання потрібно показати публічно і коли відповідь стає частиною соціальної взаємодії. Цей контур часто «працює» як механізм блокування: зростає внутрішнє напруження, прискорюється мислення, з’являється відчуття, що «в голові порожньо», а після ситуації перевірки знань підліток довго повертається до емоційної рівноваги, прокручує помилки й уникає повторення подібних епізодів. У навчальній поведінці це може формувати парадоксальний ефект: підліток здатен виконувати завдання самостійно, але демонструє слабший результат у публічній формі, де працює не стільки інтелектуальний, скільки емоційний бар’єр.

Другий смисловий блок напруження формують страх самовираження і соціальний стрес. Це зона, де тривожність зачіпає комунікацію: запитати, уточнити, висловитися, запропонувати рішення, не погодитися. Для частини підлітків сама можливість стати помітним у групі є достатньою підставою для тривожного гальмування, тому поведінкова стратегія зміщується до «невидимості». На короткій дистанції це знижує ризик сорому, але на довгій дистанції підсилює навчальні прогалини, тому що підліток рідше отримує уточнення, менше включається в діалог, а контрольні ситуації сприймає як непередбачувані. У такій конфігурації страх перевірки знань і страх самовираження підсилюють один одного: що менше підліток запитує й тренує публічні форми участі, то більш загрозливими стають контрольні ситуації.

Найнижчі середні значення у нашій вибірці мають проблеми у стосунках з учителями та низька фізіологічна опірність стресу. Це дозволяє припустити, що в груповому зрізі напруження частіше зосереджується навколо ситуацій оцінювання та самопрезентації, ніж навколо стійкого конфлікту з педагогом. При цьому діапазони Min–Max у табл. 3.2 показують, що індивідуально ці компоненти можуть бути дуже високими в окремих підлітків, тому саме профіль субшкал дає більш точну основу для подальших інтерпретацій у розділі 3, ніж одна інтегральна оцінка. Для емпіричного розділу це має практичний сенс: ми можемо розрізняти ситуацію, коли домінує «оцінювальний страх», і ситуацію, коли напруження пов’язане з комунікацією з учителем або із загальною стресовою вразливістю.

У нашій вибірці переважає середній рівень шкільної тривожності, проте кожен п’ятий підліток має високі значення, що підвищує ризик уникання публічних форм навчальної діяльності. Структурно тривожність у групі найбільше пов’язана з оцінювальними ситуаціями (страх перевірки знань і страх невідповідності очікуванням) та з напруженням самовираження в групі. Отримана картина співвідноситься з висновками, за якими у воєнних умовах у більшості підлітків тривожність зберігає ситуативний характер, але частина вибірки демонструє підвищену чутливість до навчальних і соціальних ситуацій [4, с. 163].

3.2. Дослідження психічних станів підлітків

Психічні стани ми аналізуємо як фонові переживання та властивості, що визначають навчальну витривалість, стиль реагування на невдачі й характер взаємодії з оточенням. У підлітковому віці ці стани рідко проявляються тільки «словами про почуття»: вони швидко переходять у поведінку та впливають на темп навчання, здатність утримувати увагу, готовність просити допомогу, спосіб реагувати на зауваження. У воєнному контексті тло стресу стає більш тривалим, а вразливості посилюються через нестабільність, втрати,

переміщення, зміну рутин і обмеження доступу до підтримки [31]. На емпіричному рівні ми вирішували прикладне завдання: описати, які стани домінують у групі, яка частка підлітків має підвищені значення, і як виглядає профіль у підгрупі з високим загальним напруженням.

Оцінювання виконано за методикою самооцінки психічних станів (Г. Айзенк) у чотирьох вимірах: тривожність, фрустрація, агресивність, ригідність. Кожна шкала інтерпретується в діапазоні 0–20 балів; у нашій обробці ми розглядали 0–7 як низький рівень, 8–14 як середній, 15–20 як високий рівень. Паралельно ми розрахували інтегральний індекс психічного напруження як середнє значення чотирьох шкал, щоб мати узагальнений маркер загального психоемоційного навантаження. Описові характеристики показників подано в табл. 3.3 (див. табл. 3.3).

Таблиця 3.3

Описові показники психічних станів підлітків (N = 80)

Показник	M	SD	Me	Q1–Q3	Min–Max
Айзенк: тривожність	9,73	4,33	9,50	6,0–13,0	0–19
Айзенк: фрустрація	8,59	4,20	8,00	5,0–12,0	2–18
Айзенк: агресивність	7,80	3,77	7,00	5,0–10,25	0–16
Айзенк: ригідність	7,40	4,17	7,00	4,0–10,0	0–18
Індекс психічного напруження	8,40	3,03	8,15	6,3–9,5	1,8–16,5

За даними табл. 3.3 найвище середнє значення має тривожність, а близько до неї розташована фрустрація. Такий профіль зазвичай означає, що напруження частіше переживається «всередині» як очікування невдачі або як відчуття перешкоди, ніж проявляється назовні через конфліктність. У навчальному житті це легко побачити на типових ситуаціях. Підліток з підвищеною тривожністю може вранці збиратися до школи з думкою «я точно зіпсую контрольну», а на уроці уникати підняття руки, навіть коли знає відповідь, тому що «раптом скажу не так». Інший варіант – тривога «маскується» під тілесні скарги: «болить живіт», «паморочиться», «не можу зосередитися», і тоді навчальна ситуація стає джерелом постійного виснаження. У випадку фрустрації типовим є інший сюжет: підліток вклав багато зусиль, але отримав оцінку нижчу за очікування, після чого з’являється

внутрішня формула «немає сенсу старатися», і мотивація різко падає на кілька днів або тижнів.

Щоб не обмежуватися середніми, ми подивилися, як розподіляються рівні станів у групі. Для цього ми перевели бали кожної шкали в три рівні (низький/середній/високий) і підрахували частоти. Результати подано в табл. 3.4 (див. табл. 3.4).

Таблиця 3.4

Рівні вираженості психічних станів (n, %)

Показник	Низький (0–7)	Середній (8–14)	Високий (15–20)
Тривожність	28 (35,0%)	40 (50,0%)	12 (15,0%)
Фрустрація	39 (48,8%)	31 (38,8%)	10 (12,5%)
Агресивність	41 (51,2%)	34 (42,5%)	5 (6,2%)
Ригідність	42 (52,5%)	32 (40,0%)	6 (7,5%)

Після табл. 3.4 стає видно, що тривожність має найбільшу частку високих значень (15,0%), а фрустрація – другу за часткою (12,5%). Агресивність і ригідність у більшості перебувають у низько-середньому діапазоні, однак навіть невелика частка високих значень має практичний сенс, бо ці стани помітно змінюють стиль поведінки в класі. Для агресивності типовий приклад такий: підліток сприймає жарт однолітка як приниження й відповідає різко або демонстративно «ламає» контакт, після чого конфлікт розгортається вже не навколо завдання, а навколо статусу. Для ригідності характерний інший механізм: підліток «чіпляється» за єдиний спосіб дії й погано переносить зміну правил. Наприклад, коли вчитель просить розв’язати задачу іншим методом, реакція може бути не стільки про складність, скільки про внутрішній протест: «я роблю тільки так», «не чіпайте мене», що швидко переходить у роздратування і зниження продуктивності.

Інтегральний індекс психічного напруження ми використали для стислої оцінки загального навантаження, коли нас цікавить не одна шкала, а їх поєднання. У нашій вибірці індекс коливався від 1,8 до 16,5 бала, а за інтерпретаційними рівнями (які застосовані в обробці) ми отримали структуру, подану в табл. 3.5 (див. табл. 3.5).

Таблиця 3.5

Рівні психічного напруження за інтегральним індексом (N = 80)

Рівень	n	%
низький	27	33,8
середній	47	58,8
високий	6	7,5
Разом	80	100,0

Дані табл. 3.5 показують, що для більшості характерний середній рівень загального напруження, а високий рівень має 7,5% підлітків. Саме ця підгрупа потребує більш уважного «прочитання» профілю, оскільки високий індекс означає накопичення декількох проблемних станів одночасно. На практиці це часто виглядає як поєднання тривожного очікування невдачі, швидкої роздратованості, зниження гнучкості й затяжного «застрягання» на події. Наприклад, підліток отримує зауваження за помилку, у відповідь різко реагує, потім уникає контакту, а в голові довго прокручує ситуацію, додаючи нові інтерпретації («зі мною несправедливо», «мене не поважають»), і це впливає на наступні уроки.

Щоб показати, як саме формується високий індекс, ми порівняли середні значення чотирьох шкал у підгрупах з низьким, середнім і високим напруженням. Результати подано в табл. 3.6 (див. табл. 3.6).

Таблиця 3.6

Середні значення шкал Айзенка в підгрупах за рівнем психічного напруження (M)

Показник	Низький	Середній	Високий
Тривожність	6,44	10,70	16,83
Фрустрація	5,26	9,62	15,50
Агресивність	5,26	8,40	14,50
Ригідність	4,67	7,96	15,33
Індекс напруження	5,43	9,19	15,55

Профіль табл. 3.6 демонструє, що високий індекс у нашій вибірці є комплексним: у цій підгрупі зростають усі чотири показники, включно з ригідністю. Це змінює поведінкову картину в школі. Якщо тривожність «підштовхує» уникати перевірки, а фрустрація дає відчуття «нічого не вийде»,

агресивність додає імпульсивні реакції у відповідь на дрібні подразники, а ригідність зменшує здатність швидко перебудуватися після зауваження чи зміни вимоги. У такому поєднанні навіть звичайний урок може запускати ланцюг напруження: спершу тривога, далі зірвана відповідь, потім роздратування, після чого «застигання» на конфлікті. На протилежному полюсі низький індекс відповідає помірним значенням усіх компонентів, що зазвичай дає більше простору для саморегуляції та відновлення після помилки.

Для додаткового прояснення ми оцінили, скільки «високих» маркерів одночасно трапляється в одного підлітка (високий рівень – 15–20 балів за шкалою). Це важливо, бо один високий показник може бути ситуативним, а комбінація двох-трьох показників частіше вказує на системне навантаження. Результат узгодження з рівнем інтегрального напруження подано в табл. 3.7 (див. табл. 3.7).

Таблиця 3.7

Кількість «високих» маркерів (15–20 балів) за шкалами Айзенка у підгрупах напруження (n)

Рівень індексу напруження		0 високих	1 високий	2 високих	3 високих	4 високих
низький	27	0	0	0	0	
середній	36	9	2	0	0	
високий	0	0	0	4	2	

Табл. 3.7 показує чітку межу: у підгрупі високого напруження всі респонденти мають не один, а щонайменше три «високі» маркери одночасно. У середньому рівні напруження частіше трапляється один високий маркер, що в реальному житті може відповідати «провідному» стану. Наприклад, високою може бути лише тривожність: підліток хвилюється й «зажимається» на контрольних, але не конфліктує і не демонструє жорсткої ригідності. Інший варіант – висока фрустрація без високої агресивності: підліток швидко втрачає мотивацію після невдачі, уникає складних завдань, але не вступає в конфлікти. Такі профілі потребують різних способів підтримки: при тривожності працюють правила безпечної перевірки знань і тренування публічної відповіді

малими кроками, при фрустрації – робота з очікуваннями, короткі досяжні цілі, повернення відчуття контролю над результатом.

У брифі ІОМ наголошується на потребі підтримки та доступу до психосоціальних сервісів для груп, які мають підвищені вразливості, включно з переміщеними особами та сім'ями в умовах тривалого стресу [31]. У логіці нашого емпіричного матеріалу це означає, що підгрупа з високим індексом напруження і множинними «високими» маркерами є зоною, де звичайних педагогічних підходів часто бракує, а потрібні цілеспрямовані алгоритми підтримки в школі й перенаправлення до фахівця за потреби.

У вибірці підлітків найчастіше фіксується середній рівень психічного напруження, а високий рівень за інтегральним індексом має 7,5% респондентів. На рівні окремих станів найчастіше підвищується тривожність, а за нею – фрустрація; агресивність і ригідність у більшості перебувають у низько-середньому діапазоні, але в частини підлітків утворюють поєднання, що підсилює ризик конфліктних реакцій і «застигання» на переживанні. Підгрупа високого напруження характеризується множинними високими маркерами одночасно, що потребує адресної підтримки та доступних маршрутів допомоги [31].

3.3. Особливості емоційної стійкості підлітків

Емоційну стійкість підлітків ми описуємо як здатність зберігати навчальну й комунікативну дієздатність у ситуаціях напруження, не «випадаючи» з навчання та взаємин навіть тоді, коли переживання інтенсивні. У підлітковому віці стійкість рідко виглядає як повна відсутність тривоги: частіше це вміння відновлюватися після контрольної, швидко повертатися до нормального темпу після конфлікту, витримувати публічність оцінювання без різкого переходу до уникання або агресивного захисту. У воєнному контексті рамка стійкості стає складнішою, тому що підлітки можуть одночасно жити в умовах хронічної невизначеності, втрат рутин і інформаційного

перенавантаження, а різниця між «керованим напруженням» і «виснаженням» часто проходить не через інтенсивність події, а через тривалість і накопичення стресорів. Дослідження українських підлітків, які зазнали впливу війни, показує високий тягар психічних симптомів і зв’язок воєнного впливу з позитивним скринінгом депресії, тривоги та травматичних проявів, що задає реалістичний фон для аналізу стійкості як змінної, а не «вродженої якості» [25].

Щоб не залишати поняття стійкості на рівні загальної дефініції, ми операціоналізували її як емпіричні профілі на перетині двох показників, які вже були проаналізовані в попередніх підпунктах: рівня шкільної тривожності та рівня психічного напруження. Такий підхід дозволяє описувати стійкість не через один індикатор, а через поєднання «ситуаційного шкільного напруження» і «фонового психоемоційного стану», оскільки в підлітковому віці саме їх взаємодія найчастіше визначає поведінковий сценарій. Наприклад, підліток може мати середню шкільну тривожність, але низьке психічне напруження, і тоді контрольна викликає хвилювання, проте після неї стан відновлюється без затяжних наслідків; інший підліток може мати високу шкільну тривожність при середньому напруженні, і тоді формується стійка стратегія уникання публічних відповідей, хоча загальний «фон» ще не переходить у високі значення.

Аналіз поєднання рівнів шкільної тривожності та психічного напруження показав, що найбільша частина вибірки припадає на підлітків із середнім рівнем обох показників — 30 осіб, або 37,5%. У групі з низькою шкільною тривожністю 11 респондентів (13,8%) мали низький рівень психічного напруження, ще 7 осіб (8,8%) — середній, тоді як високого психічного напруження в цій групі не виявлено. Серед підлітків із середнім рівнем шкільної тривожності 16 осіб (20,0%) мали низький рівень психічного напруження, 30 осіб (37,5%) — середній, а випадків високого напруження також не зафіксовано. У групі з високою шкільною тривожністю низького психічного напруження не було, натомість 10 респондентів (12,5%) мали

середній рівень, а 6 осіб (7,5%) — високий. Отримані результати свідчать, що високий рівень психічного напруження з’являється лише в підлітків із високою шкільною тривожністю. Це дає підстави розглядати таке поєднання як найбільш уразливий емоційний профіль у межах вибірки. Для цих підлітків імовірним є не лише ситуативне хвилювання перед уроком, відповіддю або перевіркою знань, а більш стійке переживання напруги, очікування негативної оцінки, швидке роздратування, труднощі з переключенням після помилки та тривале повернення до неприємного епізоду. У практичному вимірі саме ця група потребує найбільшої уваги під час розроблення рекомендацій щодо психологічної підтримки, оскільки поєднання високої тривожності й високого психічного напруження може ускладнювати навчальну витривалість, саморегуляцію та взаємодію з однолітками й дорослими.

Щоб перевести матрицю в опис стійкості, ми узгодили чотири профілі, які мають різний психологічний зміст і різний ризик переходу від ситуативних коливань до стійкої дезадаптації. Підрахунки за профілями наведено в табл. 3.8 (див. табл. 3.8).

Таблиця 3.8

Емпіричні профілі емоційної стійкості в нашій вибірці

Профіль	Критерій поєднання	n	%	Коротка інтерпретація
Стійкий	низьке психічне напруження + низька/середня шкільна тривожність	27	33,8	напруження кероване, відновлення після стресу швидке
Відносно стійкий	середнє психічне напруження + низька/середня шкільна тривожність	37	46,2	періодичні коливання, ризик виснаження при перевантаженні
Напружений шкільний профіль	висока шкільна тривожність + середнє психічне напруження	10	12,5	тривога концентрується на оцінюванні, формується уникання
Висока вразливість	висока шкільна тривожність + високе психічне напруження	6	7,5	поєднання тривоги, виснаження та низької відновлюваності

У «стійкому» профілі (33,8%) ми бачимо поєднання низького загального психічного напруження з не-високою шкільною тривожністю. Поведінково це частіше виглядає як здатність витримувати контрольні ситуації без тривалої

постреакції: підліток хвилюється, але не «зникає» з активності й не накопичує внутрішній борг виснаження. У такому профілі типова ситуація з контрольної може розгортатися так: напруга є, але після завершення роботи підліток повертається до звичного темпу, а помилку трактує як матеріал для уточнення, а не як доказ власної неспроможності. На рівні емоційної стійкості це означає швидке відновлення й збереження навчальної ініціативи.

«Відносно стійкий» профіль (46,2%) є наймасовішим: тут шкільна тривожність не переходить у високий рівень, але загальне психічне напруження вже середнє. У поведінці це часто видно через нерівномірність ресурсів: у звичайні дні підліток справляється, але за накопичення контрольних, конфліктів у класі або хронічного недосипу швидше з’являються зриви саморегуляції. Типовий приклад у шкільній реальності: після двох контрольних підряд і кількох напружених діалогів у чаті підліток стає більш різким, швидше виснажується, менше просить пояснень, а ввечері «прокручує» події, з яких вже важко вийти. У цьому профілі емоційна стійкість є, але вона залежить від режиму відновлення та від того, наскільки навчальне навантаження має межі.

«Напружений шкільний профіль» (12,5%) відрізняється тим, що висока тривожність концентрується навколо школи при ще не критичному фоновому напруженні. Це важлива зона, бо саме тут частіше формується уникання як спосіб самозахисту: підліток не відповідає, не питає, уникає публічності, відкладає виконання завдань, щоб не входити в ситуацію оцінювання. Ззовні це інколи виглядає як «байдужість», але внутрішньо часто працює тривога помилки. У класі такий підліток може робити домашнє завдання, але зіштовхуючись із питанням на уроці, «завмирає» або ховається за групою, а після уроку пояснює це тим, що «не було настрою». Тут емоційна стійкість ще можна підсилювати шкільними практиками безпеки оцінювання: прогнозованістю вимог, коректним зворотним зв’язком, короткими «малими» публічними кроками, які зменшують страх самовираження.

Профіль «високої вразливості» (7,5%) у нашій вибірці є найменш чисельним, але найбільш проблемним за наслідками. Тут поєднується висока шкільна тривожність і високе психічне напруження, що зазвичай означає ширший фон виснаження: порушення відновлення, подразливість, низька терпимість до невизначеності, труднощі з переключенням уваги після неприємної події. У реальному навчанні це може виглядати так: підліток входить в урок уже напруженим, зауваження сприймає як загрозу статусу, відповідає різко, після чого довго не може повернутися в робочий режим. У такому профілі шкільні стресори працюють як «підсилювачі» загального стану, а не як окремі епізоди, що швидко минають. Для опису емоційної стійкості це означає низьку відновлюваність і високий ризик переходу від ситуативної реакції до стабільного дистресу. Зіставляючи наші профілі з результатами міжнародного дослідження українських підлітків, що зазнали впливу війни, ми бачимо загальну логіку неоднорідності: на тлі високого тягаря симптомів у популяції зберігаються різні траєкторії реагування, а вплив війни асоціюється з більшими шансами позитивного скринінгу тривоги, депресії та травматичних проявів [25]. Це підтримує трактування емоційної стійкості як змінної, що формується у взаємодії стресорів і ресурсів, а не як властивості, яка «або є, або її немає». У межах нашого емпіричного матеріалу ця різниця проявляється через профілі поєднань тривожності та психічного напруження: від керованого напруження з швидким відновленням до комплексного профілю виснаження. Емоційну стійкість підлітків у нашому дослідженні ми описали через профілі поєднання шкільної тривожності та психічного напруження. Більшість вибірки демонструє стійкий або відносно стійкий профіль (разом 80,0%), тоді як 12,5% мають напружений шкільний профіль із ризиком закріплення уникання, а 7,5% входять у зону високої вразливості, де поєднуються високі значення обох контурів. Контекст війни задає фон підвищених ризиків для підлітків, а масштабні дані показують зв’язок воєнного впливу з підвищеною ймовірністю психічних симптомів, що

робить адресну підтримку й раннє виявлення вразливих профілів практично обґрунтованими [25].

3.4. Взаємозв’язок показників емоційної сфери підлітків

У цьому підпункті ми переходимо від опису окремих показників до аналізу їх поєднань, оскільки емоційна сфера підлітка в реальному навчальному житті проявляється не ізольованими «шкалами», а зв’язками між переживаннями, станами й типовими способами реагування. У воєнному контексті такі поєднання часто стають щільнішими: стресори накопичуються, а психоемоційні реакції починають «підтягувати» одна одну, що підвищує ризик дистресу та порушень адаптації [33]. Для перевірки взаємозв’язків ми застосували кореляційний аналіз (r Пірсона, N = 80, двостороння перевірка значущості, рівень $p \le 0,05$). Кореляції ми інтерпретуємо як статистичний опис спільної варіативності показників, без висновків про причинність. Основний інтерес становили зв’язки між: загальним показником шкільної тривожності (Філіпс), психічними станами (Айзенк) та окремими показниками емоційної спрямованості (Додонов). Узагальнені значущі кореляції наведено в табл. 3.9 (див. табл. 3.9).

Таблиця 3.9

Значущі кореляції між ключовими показниками емоційної сфери (N = 80)

Пара показників	r	p
Шкільна тривожність (Філіпс, %) × Тривожність (Айзенк)	0,67	<0,001
Шкільна тривожність (Філіпс, %) × Фрустрація (Айзенк)	0,50	<0,001
Шкільна тривожність (Філіпс, %) × Агресивність (Айзенк)	0,53	<0,001
Шкільна тривожність (Філіпс, %) × Ригідність (Айзенк)	0,45	<0,001
Тривожність (Айзенк) × Фрустрація (Айзенк)	0,47	<0,001
Тривожність (Айзенк) × Агресивність (Айзенк)	0,39	<0,001
Тривожність (Айзенк) × Ригідність (Айзенк)	0,38	<0,001
Фрустрація (Айзенк) × Агресивність (Айзенк)	0,34	0,002
Фрустрація (Айзенк) × Ригідність (Айзенк)	0,31	0,006
Агресивність (Айзенк) × Ригідність (Айзенк)	0,46	<0,001
Комунікативна спрямованість (Додонов) × Естетична спрямованість (Додонов)	−0,26	0,018

Після табл. 3.9 видно перший центральний вузол: загальний показник шкільної тривожності тісно поєднаний із тривожністю як психічним станом (r = 0,67). На змістовному рівні це означає, що для підлітків із високою шкільною тривожністю характерний не лише ситуативний страх контрольної чи відповіді, а ширший фон внутрішнього напруження, який переноситься з уроку на урок і впливає на самопочуття протягом дня. У поведінці це часто виглядає як «заздалегідь напружена готовність до помилки»: підліток ще до початку перевірки знань очікує невдачу, швидше втомлюється і гірше відновлюється після помилки, навіть коли об’єктивно ситуація не є критичною.

Другий блок зв’язків показує, що шкільна тривожність поєднується з фрустрацією (r = 0,50), агресивністю (r = 0,53) і ригідністю (r = 0,45). Це важлива для інтерпретації конфігурація: напруження в навчальних ситуаціях у частини підлітків не обмежується «внутрішнім хвилюванням», а супроводжується відчуттям перешкоди й безсилля (фрустрація), підвищеною готовністю до різкої відповіді (агресивність) та меншою гнучкістю у зміні стратегії (ригідність). Типовий навчальний сценарій цієї конфігурації такий: підліток отримує нижчу оцінку, ніж очікував, швидко переходить від переживання «я не впорався/не впоралася» до переживання «зі мною несправедливо», після чого з’являється різкий тон або демонстративна відмова взаємодіяти, а повернення до робочого стану затягується. У такій моделі агресивність часто виконує функцію короткої «розрядки», але одночасно погіршує контакт і підсилює наступне напруження, бо конфлікт стає додатковим стресором.

Внутрішня структура станів Айзенка також узгоджена: тривожність пов’язана з фрустрацією, агресивністю та ригідністю, а агресивність – із ригідністю (r = 0,46). Це описує типову для частини підлітків траєкторію «стрес → застрягання»: тривожний фон підсилює відчуття перешкоди, а при повторюваних невдачах зростає імовірність різких реакцій та слабшого перемикання на іншу поведінкову стратегію. У класі це проявляється як низька

терпимість до невизначеності: підлітку складніше змінити план відповіді, прийняти виправлення, перейти на інший спосіб розв'язання завдання, що збільшує напруження в ситуації контролю знань.

Щоб зрозуміти, які саме компоненти шкільної тривожності найбільше «підхоплюють» загальну тривожність і напруження, ми перевірили кореляції між субшкалами Філіпса та шкалами Айзенка. Найсильніші зв'язки подано в табл. 3.10 (див. табл. 3.10).

Таблиця 3.10

Найсильніші зв'язки між субшкалами Філіпса та шкалами Айзенка (N = 80)

Субшкала Філіпса	Показник Айзенка	r	p
Проблеми у стосунках з учителями	Тривожність	0,66	<0,001
Страх перевірки знань	Тривожність	0,66	<0,001
Загальна шкільна тривожність	Тривожність	0,65	<0,001
Соціальний стрес	Тривожність	0,63	<0,001
Низька фізіологічна опірність стресу	Агресивність	0,56	<0,001
Страх невідповідності очікуванням	Фрустрація	0,52	<0,001

Після табл. 3.10 видно, що найбільш «чутливими» до загальної тривожності є не лише оцінювальні компоненти (страх перевірки знань), а й міжособистісний компонент «проблеми у стосунках з учителями». Це дозволяє точніше читати результати розділу 3.1: напруження в школі формується не тільки контрольними, а й тим, як підліток переживає позицію дорослого – як джерело підтримки чи як джерело загрози для самооцінки. На рівні поведінки це проявляється просто: підліток із високим зв'язком «учитель → тривога» обирає стратегію мінімальної видимості, уникає діалогу, боїться уточнювати, а це збільшує невизначеність і підсилює наступний страх перевірки знань.

Зв'язок «низька фізіологічна опірність стресу (Філіпс) × агресивність (Айзенк)» (r = 0,56) також має прикладний сенс. У підлітків, які швидко «перевантажуються» фізіологічно (втома, напруження, труднощі самозаспокоєння), частіше з'являються імпульсивні реакції на дрібні подразники, особливо в умовах публічності й браку часу. У навчальній реальності це дає типову картину: підліток не витримує темпу уроку або

кількох послідовних вимог і переходить до різкої відповіді, яка зовні виглядає як «невихованість», але внутрішньо часто є реакцією на перевантаження.

Показники емоційної спрямованості за Додоновим у нашому масиві майже не мають значущих лінійних зв’язків із шкільною тривожністю та станами Айзенка, що дозволяє розводити «переваги переживань» і «контур напруження» як різні площини. Значущий зв’язок виявлено лише між комунікативною та естетичною спрямованістю ($r = -0{,}26$), що радше відображає різні центри емоційної привабливості (соціальна взаємодія проти естетичних переживань), ніж проблему адаптації. У практичній інтерпретації це означає, що мотиваційні профілі переживань можуть бути різними, але сам по собі профіль не визначає, чи буде підліток тривожним у школі, поки не включається контекст навчального стресу.

Кореляційний аналіз показав, що шкільна тривожність у нашій вибірці входить у щільний кластер із психічними станами тривожності, фрустрації, агресивності та ригідності, тобто навчальне напруження часто супроводжується фоновим дистресом і меншою гнучкістю реагування. Найсильніші зв’язки з загальною тривожністю формують страх перевірки знань, соціальний стрес і переживання складних взаємин із учителем, що уточнює «точки напруження» у шкільному середовищі. Контекст війни пояснює тенденцію до поєднання симптомів і станів у підлітків та підсилення ризиків психічних труднощів [33].

3.5. Практичні рекомендації щодо психологічної підтримки емоційної сфери підлітків

Практичну підтримку емоційної сфери підлітків ми будуємо як систему дій у школі та навколо школи, що одночасно зменшує щоденне напруження і розширює репертуар саморегуляції. Наші емпіричні результати показали дві зони, які потребують різних підходів: по-перше, частка підлітків із високою шкільною тривожністю (20,0%) і домінуванням «оцінювального контуру»

(страх перевірки знань та страх невідповідності очікуванням); по-друге, підгрупа з високим психічним напруженням (7,5%), де підвищені всі компоненти станів і зростає ризик зривів саморегуляції. У такій конфігурації підтримка має мати універсальний рівень (для всіх), селективний рівень (для груп ризику) і індивідуальний рівень (для підлітків із високими показниками), щоб не зводити роботу до реакцій «після конфлікту», а змістити її в напрям попередження та стабілізації.

Універсальний рівень підтримки доцільно організувати через шкільні програми соціально-емоційного навчання та практики, які зменшують напруження в освітньому середовищі. У міжнародних практиках наголошується, що шкільні програми із фокусом на соціально-емоційні навички поліпшують просоціальну поведінку, знижують труднощі міжособистісної взаємодії та сприяють проходженню підліткового періоду без накопичення «боргу» дистресу [35, с. 17]. У нашому випадку це може бути реалізовано як регулярні короткі модулі (15–20 хв) раз на тиждень у межах класної години: тренування розпізнавання емоцій, техніки «пауза-дія», робота з внутрішнім діалогом після помилки, навички конструктивного прохання про допомогу. Універсальний рівень має сенс саме тому, що він знімає стигму: підліток не відчуває, що «до психолога ходять лише проблемні», натомість підтримка стає частиною нормального шкільного життя.

У межах універсального рівня окремий блок складають «правила безпечного оцінювання», спрямовані на зменшення оцінювальної тривожності, яку ми зафіксували як провідний компонент. З педагогічного боку працюють прості, але системні рішення: прогнозованість критеріїв (чітка «рубрика» оцінювання до початку роботи), можливість короткого «чернеткового» кроку перед усною відповіддю, опція повторної спроби, коректна мова зворотного зв’язку без ярликів. У шкільній практиці ці кроки виглядають як зміна логіки коментаря: «що вже зроблено правильно» → «що уточнити» → «який наступний крок», без публічного приниження за помилку. За такого підходу тривожність не зникає повністю, але перестає бути

домінантним фактором навчальної поведінки, а підліток отримує досвід контролю над ситуацією.

Селективний рівень підтримки варто спрямувати на підлітків із високою шкільною тривожністю та/або з вираженим «самовираженням/соціальним стресом», оскільки саме тут найчастіше формується уникання. Практично це може бути групова робота 6–8 зустрічей у малих групах (6–10 осіб) із добровільним залученням і чіткими правилами безпеки. Зміст групи: тренування поведінкових стратегій у ситуаціях оцінювання (коротка репетиція відповіді, формула уточнювального запитання, «план Б» при помилці), вправи на зниження фізіологічної реактивності (дихання 4–6, заземлення), навички «м'якого входу» в самовираження. Сенс таких груп у тому, що підліток отримує «контрольовану практику», а не лише розмову про тривогу, і поступово зменшує уникання як основний спосіб самозахисту.

На селективному рівні доцільно додати елементи підвищення психічної грамотності для учнів, педагогів і батьків. У міжнародних практиках підкреслюється, що підвищення mental health literacy та зняття стигми полегшує звернення по допомогу й робить підлітків більш готовими говорити про емоції та потреби [35, с. 18]. Для школи це може бути короткий цикл мінізанять «як розпізнати перенавантаження», «як просити підтримку без сорому», «чим відрізняється тривога від фрустрації», а також тренінг для вчителів: що робити, якщо підліток «завмирає» на уроці, як коментувати помилки, як зупиняти конфлікт, не підсилюючи сором.

Індивідуальний рівень підтримки стосується підлітків із високим психічним напруженням, де ми спостерігали комплексне підвищення тривожності, фрустрації, агресивності й ригідності. У цій підгрупі ефективною є не одна «техніка заспокоєння», а персональний план стабілізації на 4–6 тижнів: погоджені з дитиною тригери, ранні ознаки зриву, короткі дії «перед вибухом», план відновлення після конфлікту, а також межі відповідальності школи й сім'ї. У практиці це може виглядати як домовленість «сигнал-пауза»: підліток має нейтральний спосіб вийти з перевантаження (2–3 хв у коридорі,

вода, дихання), а вчитель має правило не «доганяти» публічно. Паралельно ми закладаємо маршрут до фахівця поза школою, якщо симптоми стійкі та впливають на функціонування, оскільки в цій підгрупі ризик дистресу вищий.

Організаційним стрижнем усіх трьох рівнів є доступність «низькопорогової» допомоги та чіткий маршрут перенаправлення. У міжнародних рекомендаціях наголошено на необхідності полегшення доступу до низькопорогової підтримки, використанні шкіл для наближеного до універсального охоплення, підвищенні психічної грамотності та впровадженні програм, адаптованих до ризикового профілю дітей і підлітків [35, с. 19]. У шкільних умовах це можна реалізувати як «вікно доступу» до психолога без формальних бар'єрів (короткі індивідуальні консультації за записом і без запису, скринька запитів, онлайн-канал), а також як систему перенаправлення: класний керівник → психолог → (за потреби) сімейний лікар/психолог поза школою. Така система працює лише тоді, коли правила зрозумілі й однакові для всіх, а конфіденційність витримується реально, а не декларативно.

Щоб зробити рекомендації прикладними для школи, ми узагальнюємо їх у матриці «рівень – ціль – інструмент – відповідальний» (див. табл. 3.11).

Таблиця 3.11

Модель підтримки емоційної сфери підлітків у шкільному середовищі

Рівень підтримки	Цільова група	Основний фокус	Приклад інструмента	Хто виконує
Універсальний	усі учні	навички саморегуляції й безпечне оцінювання	15–20 хв модулі SEL; правила зворотного зв'язку	класний керівник, учителі, психолог
Селективний	висока шкільна тривожність, страх самовираження	зменшення уникання, тренування поведінкових стратегій	малі групи 6–8 зустрічей; «план відповіді»	психолог, педагог-куратор
Індивідуальний	високе психічне напруження, часті зриви	стабілізація, відновлення, маршрут допомоги	персональний план 4–6 тижнів; «сигнал-пауза»	психолог + сім'я + адміністрація

Після табл. 3.11 підкреслюємо, що рекомендації працюють лише за умови якісного впровадження, а не «разового заходу». У міжнародних матеріалах наголошується на потребі адаптації програм до шкільного контексту, залученні персоналу, оцінюванні прийнятності та здійсненності, а також на циклах покращення під час реалізації [35, с. 20]. Для школи це означає просту управлінську рамку: пілотування (1–2 класи) → збір зворотного зв'язку → корекція інструкцій → масштабування. На рівні показників ми можемо відстежувати не «щастя», а конкретні маркери: зменшення пропусків через соматичні скарги, зростання участі в уроці, зниження конфліктів у чатах класу, скорочення частоти зривів у ситуаціях оцінювання.

Психологічну підтримку емоційної сфери підлітків доцільно організовувати як систему трьох рівнів: універсального (навички саморегуляції та безпечне оцінювання для всіх), селективного (малі групи для підлітків із високою шкільною тривожністю та униканням) і індивідуального (персональні плани стабілізації та маршрут допомоги для підлітків із високим психічним напруженням). Така модель поєднує шкільне охоплення, низькопороговий доступ, підвищення психічної грамотності та адаптацію програм до ризикового профілю, що відповідає логіці сучасних практик громадського здоров'я [35, с. 19].

Висновки до розділу 3

Емпіричні дані показали, що шкільна тривожність у підлітків має неоднорідний характер: у більшості вона проявляється як кероване напруження, пов'язане з навчальними ситуаціями, однак у частини респондентів набуває рівня, який здатен змінювати навчальну поведінку та зменшувати ініціативність у класі.

Структура шкільної тривожності в нашій вибірці концентрується навколо оцінювання: найвиразніше напруження виникає в ситуаціях перевірки

знань і переживання невідповідності очікуванням. У поведінковій площині це пов’язано з самоцензурою, униканням публічної відповіді та затяжним емоційним «відлунням» помилки після уроку.

Психічні стани підлітків у вибірці мають переважно внутрішньо спрямований профіль: тривожність і фрустрація зустрічаються частіше й формують основний фон напруження. Агресивність і ригідність у більшості не домінують, проте у невеликій підгрупі поєднуються з підвищеним загальним напруженням і ускладнюють саморегуляцію в конфліктних або оцінювальних ситуаціях.

Інтегральний показник психічного напруження дозволив виокремити підгрупу підлітків із комплексним профілем навантаження, коли підвищуються кілька компонентів одночасно. Для таких профілів характерні швидше виснаження, нижча відновлюваність після стресових епізодів і вища ймовірність різких реакцій у відповідь на зовнішні стимули.

Опис емоційної стійкості через поєднання шкільної тривожності та загального психічного напруження дав змогу виділити різні емпіричні профілі – від стійких до вразливих. Найскладніший варіант формується тоді, коли висока шкільна тривожність накладається на підвищений фоновий рівень напруження, що звужує репертуар поведінкових стратегій і погіршує здатність швидко відновлюватися.

Аналіз взаємозв’язків між показниками підтвердив системний характер емоційної сфери: навчальне напруження виявляється пов’язаним із тривожністю як станом, фрустрацією, ригідністю та реактивністю. Це означає, що шкільна тривожність у значної частини підлітків є не точковою реакцією, а елементом ширшого психоемоційного профілю.

Практичні рекомендації доцільно реалізовувати як багаторівневу підтримку: загальні шкільні практики, що знижують напруження оцінювання й тренують саморегуляцію; групові інтервенції для підлітків із вираженим униканням і страхом самовираження; індивідуальні плани стабілізації для підгрупи з високим загальним напруженням. Така логіка дозволяє працювати

з механізмами, що підтримують тривожність і виснаження, а не лише з їх зовнішніми проявами.

ВИСНОВКИ

У роботі ми розглянули емоційну сферу підлітків як систему переживань і механізмів їх опрацювання, що проявляється в навчанні, взаєминах і способах реагування на оцінювання. Теоретичний блок дав підстави розвести три площини аналізу: емоційну спрямованість як відносно стійкий профіль переживань, шкільну тривожність як контекстне напруження освітнього середовища та психічні стани як фон, який впливає на саморегуляцію й відновлюваність.

Емпіричну частину організовано як стандартизоване онлайн-обстеження підлітків 7–10 класів віком 13–16 років (N = 80). Використані методики дозволили отримати взаємодоповнювальну картину: виміряти шкільну тривожність, описати психічні стани й визначити профіль емоційної спрямованості, а також порівнювати показники між учасниками за єдиними правилами підрахунку.

Загальний рівень шкільної тривожності виявився помірним (M = 44,17%) за широкого діапазону значень (12,3–82,1%). Розподіл рівнів показав, що переважає середній рівень (57,5%), водночас 20,0% підлітків мають високий рівень. Структурний аналіз субшкал засвідчив домінування оцінювального контуру: напруження концентрується навколо перевірки знань і переживання невідповідності очікуванням, що в навчальній поведінці пов’язується з самоцензурою та униканням публічної відповіді.

Психічні стани в нашій вибірці мають переважно внутрішньо спрямований профіль. Найвищі середні значення за методикою Айзенка отримано для тривожності (M = 9,73) і фрустрації (M = 8,59), тоді як агресивність (M = 7,80) і ригідність (M = 7,40) у середньому нижчі. Частка високих рівнів становила: тривожність – 15,0%, фрустрація – 12,5%, агресивність – 6,2%, ригідність – 7,5%, що описує наявність підгрупи з підвищеною реактивністю та ускладненою саморегуляцією.

Інтегральний індекс психічного напруження продемонстрував переважання середнього рівня (58,8%) і наявність групи високого напруження (7,5%). Для цієї групи характерне одночасне підвищення кількох компонентів, а не одного ізольованого показника, що пояснює нижчу відновлюваність і більшу ймовірність зривів у ситуаціях шкільного стресу.

Емоційну стійкість ми описали як поєднання шкільної тривожності та загального психічного напруження. За результатами виділено чотири емпіричні профілі: стійкий (33,8%), відносно стійкий (46,2%), напружений шкільний (12,5%) і профіль високої вразливості (7,5%). Найскладніший профіль пов’язаний із поєднанням високої шкільної тривожності та високого психічного напруження, що знижує гнучкість реагування і підсилює уникання та виснаження.

Аналіз взаємозв’язків підтвердив системність показників емоційної сфери: шкільна тривожність тісно пов’язана з тривожністю як станом, а також із фрустрацією, агресивністю та ригідністю; усередині психічних станів простежуються узгоджені зв’язки, що формують контур «напруження – перешкода – реактивність – низька гнучкість». Показники емоційної спрямованості загалом не формують виразних лінійних зв’язків із тривожністю та психічними станами, що дозволяє розглядати спрямованість переживань і психоемоційне напруження як різні виміри.

Практичні рекомендації ми сформулювали як багаторівневу підтримку: універсальні шкільні практики, що знижують оцінювальне напруження та розвивають саморегуляцію; групові інтервенції для підлітків із високою шкільною тривожністю та униканням; індивідуальні плани стабілізації для підгрупи з високим психічним напруженням. Такий підхід узгоджується з профілями, отриманими в нашій вибірці, і дає підстави для адресної допомоги.

Отримані результати узгоджуються з гіпотезою: підвищена шкільна тривожність поєднується з більш вираженим психічним напруженням і формує менш сприятливі профілі емоційної стійкості, що потребує диференційованої підтримки в освітньому середовищі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бех І. Д. 12 психокорекційних прийомів для педагогів: емоційна сфера особистості як простір дії прийомів психокорекції. Завуч. 2021. № 5/6. С. 1–19. URL: https://lib.iitta.gov.ua/725985/ (дата звернення: 20.05.2026).

2. Діагностика емоційної спрямованості особистості (Б. І. Додонов). Scribd. Б. д. URL: https://ru.scribd.com/document/826481522/%D0%94%D1%96%D0%B0%D0%B3%D0%BD%D0%BE%D1%81%D1%82%D0%B8%D0%BA%D0%B0-%D0%95%D0%BC%D0%BE%D1%86%D1%96%D0%B9%D0%BD%D0%BE%D1%97-%D0%A1%D0%BF%D1%80%D1%8F%D0%BC%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D0%BE%D1%81%D1%82%D1%96-%D0%9E%D1%81%D0%BE%D0%B1%D0%B8%D1%81%D1%82%D0%BE%D1%81%D1%82%D1%96-%D0%91-%D0%86-%D0%94%D0%BE%D0%B4%D0%BE%D0%BD%D0%BE%D0%B2 (дата звернення: 19.05.2026).

3. Захист і підтримка ментального здоров'я українців в умовах воєнного стану: виклики і відповіді : монографія / НАПН України ; за заг. ред. В. Г. Кременя ; В. Г. Панок, С. Д. Максименко, М. М. Слюсаревський та ін. Київ, 2024. 188 с. ISBN 978-617-7118-51-9. DOI: https://doi.org/10.32405/978-617-7118-51-9-2024-188. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/743861/ (дата звернення: 20.05.2026).

4. Кікінежді О. М., Василькевич Я. З., Рик М. С. Дослідження тривожності як адаптивного ресурсу підлітків в умовах війни. Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Психологія. 2026. Т. 37 (76), № 1. С. 158–164. DOI: https://doi.org/10.32782/2709-3093/2026.1/24. URL: https://psych.vernadskyjournals.in.ua/journal/1_2026/26.pdf (дата звернення: 20.05.2026).

5. Коваль Г. Ш., Грицик О. А. Розвиток емоційного інтелекту підлітків з використанням технологій коучингу. Габітус. 2021. Вип. 32. С. 193–197. DOI: https://doi.org/10.32843/2663-5208.2021.32.34. URL: https://habitus.od.ua/journals/2021/32-2021/34.pdf (дата звернення: 20.05.2026).

6. Колесникова А. Е. Розвиток емоційного інтелекту як основа протидії підліткового булінгу. Габітус. 2022. Вип. 39. С. 150–154. DOI: https://doi.org/10.32843/2663-5208.2022.39.27. URL: https://habitus.od.ua/journals/2022/39-2022/27.pdf (дата звернення: 20.05.2026).

7. Кухаренко Т. І. Оцінка рівня тривожності: тест шкільної тривожності Філіпса. Всеосвіта. 2020. URL: https://vseosvita.ua/library/ocinka-rivna-trivoznosti-test-skilnoi-trivoznosti-filipsa-219796.html (дата звернення: 19.05.2026).

8. Матохнюк Л. О., Шпортун О. М. Психологічні особливості прояву тривожності у підлітковому віці. Габітус. 2020. Вип. 19. С. 157–163. DOI: https://doi.org/10.32843/2663-5208.2020.19.27. URL: https://habitus.od.ua/journals/2020/19-2020/29.pdf (дата звернення: 20.05.2026).

9. Мацкевич В. Г. Вплив сім'ї на емоційно-почуттєву сферу дітей підліткового віку. Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Психологія. 2025. Т. 36 (75), № 2. С. 188–193. DOI: https://doi.org/10.32782/2709-3093/2025.2/28. URL: https://psych.vernadskyjournals.in.ua/journal/2_2025/30.pdf (дата звернення: 20.05.2026).

10. Мельничук М. М., Рева М. М. Особливості впливу комунікативного досвіду на емоційність підлітків. Молодий вчений. 2023. № 12 (124). С. 101–104. DOI: https://doi.org/10.32839/2304-5809/2023-12-124-21. URL: https://molodyivchenyi.ua/index.php/journal/article/view/6052 (дата звернення: 20.05.2026).

11. Міненко О. О. Дослідження особливостей тривожності підлітків в умовах воєнного конфлікту. Наукові записки. Серія: Психологія. 2024. № 3. С. 47–54. DOI: https://doi.org/10.32782/cusu-psy-2024-3-7. URL:

https://journals.cusu.in.ua/index.php/psychology/article/view/558 (дата звернення: 20.05.2026).

12. Немеш В. І. Стан дослідження з проблеми вивчення емоційних трансформацій у підлітковому віці. Академічні візії. 2021. Вип. 2. С. 22–28. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.5816978. URL: https://zenodo.org/records/5816978 (дата звернення: 20.05.2026).

13. Потюк С. В. Методика «Самооцінка психічних станів» Г. Айзенка. Всеосвіта. 2024. URL: https://vseosvita.ua/library/metodyka-samootsinka-psykhichnykh-staniv-h-aizenk-862736.html (дата звернення: 19.05.2026).

14. Присяжнюк Б. В. Особливості розвитку емоційно-почуттєвої сфери у дітей підліткового віку. Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Психологія. 2023. Т. 34 (73), № 2. С. 60–64. DOI: https://doi.org/10.32782/2709-3093/2023.2/11. URL: https://psych.vernadskyjournals.in.ua/journal/2_2023/11.pdf (дата звернення: 20.05.2026).

15. Присяжнюк Б. В. Сімейні фактори ризику та ресурси емоційного розвитку дітей підліткового віку. Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Психологія. 2025. Т. 36 (75), № 6. С. 79–83. DOI: https://doi.org/10.32782/2709-3093/2025.6/12. URL: https://psych.vernadskyjournals.in.ua/journal/6_2025/14.pdf (дата звернення: 20.05.2026).

16. Пророк Н. В. Діагностування адаптаційних розладів у суб'єктів освітнього простору: результати наукового дослідження. Вісник Національної академії педагогічних наук України. 2024. Т. 6, № 1. С. 1–7. DOI: https://doi.org/10.37472/v.naes.2024.6120. URL: https://visnyk.naps.gov.ua/index.php/journal/article/view/450 (дата звернення: 20.05.2026).

17. Психологічне діагностування проявів адаптаційних розладів у суб'єктів освітнього простору в умовах воєнного стану і післявоєнного відновлення країни : практичний посібник / Н. В. Пророк, С. Т. Бойко, О. В.

Гнатюк, О. І. Купрєєва, Л. Ф. Курило, М. В. Папуча, В. І. Полякова, О. А. Столярчук, Л. Г. Царенко, О. Ю. Чекстере ; за ред. Н. В. Пророк. Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2023. 220 с. ISBN 978-617-7745-28-9. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/738664/ (дата звернення: 20.05.2026).

18. Романовська Д. Д. Психологічна допомога у закладах освіти в період війни: запити, методики, алгоритми дій. Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Психологія. 2022. № 1. С. 148–152. DOI: https://doi.org/10.32782/psy-visnyk/2022.1.28. URL: https://psy-visnyk.uzhnu.uz.ua/index.php/psy/article/view/104 (дата звернення: 20.05.2026).

19. Столярчук О. А. Навчання та психоемоційний стан українських підлітків в умовах війни в Україні. Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Психологія. 2022. № 1. С. 115–120. DOI: https://doi.org/10.32782/psy-visnyk/2022.1.22. URL: https://psy-visnyk.uzhnu.uz.ua/index.php/psy/article/view/98/194 (дата звернення: 20.05.2026).

20. Шевченко Н. Ф., Січевська Г. П. Розвиток креативності підлітків арт-терапевтичними засобами метафоризації та малюнку. Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Психологія. 2025. Т. 36 (75), № 1. С. 138–144. DOI: https://doi.org/10.32782/2709-3093/2025.1/24. URL: https://www.psych.vernadskyjournals.in.ua/journal/1_2025/26.pdf (дата звернення: 20.05.2026).

21. Adolescent Mental Health Statistics. UNICEF Data. URL: https://data.unicef.org/topic/child-health/mental-health/ (дата звернення: 20.05.2026).

22. Adolescent Mental Health. World Health Organization. 2024. URL: https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health (дата звернення: 20.05.2026).

23. Child and Adolescent Mental Health. National Institute of Mental Health. Last reviewed: March 2024. URL:

https://www.nimh.nih.gov/health/topics/child-and-adolescent-mental-health (дата звернення: 20.05.2026).

24. Daros A. R., Haefner S. A., Asadi S., Kazi S., Rodak T., Quilty L. C. A Meta-analysis of Emotional Regulation Outcomes in Psychological Interventions for Youth With Depression and Anxiety. Nature Human Behaviour. 2021. Vol. 5. P. 1443–1457. DOI: https://doi.org/10.1038/s41562-021-01191-9. URL: https://www.nature.com/articles/s41562-021-01191-9 (дата звернення: 20.05.2026).

25. Goto R., Pinchuk I., Kolodezhny O., Pimenova N., Kano Y., Skokauskas N. Mental Health of Adolescents Exposed to the War in Ukraine. JAMA Pediatrics. 2024. Vol. 178, № 5. P. 480–488. DOI: https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2024.0295. URL: https://jamanetwork.com/journals/jamapediatrics/fullarticle/2816152 (дата звернення: 20.05.2026).

26. Haag A.-C., Bagrodia R., Bonanno G. A. Emotion Regulation Flexibility in Adolescents: A Systematic Review from Conceptualization to Methodology. Clinical Child and Family Psychology Review. 2024. Vol. 27. P. 697–713. DOI: https://doi.org/10.1007/s10567-024-00483-6. URL: https://link.springer.com/article/10.1007/s10567-024-00483-6 (дата звернення: 20.05.2026).

27. Hollenstein T., Faulkner K. Adolescent Digital Emotion Regulation. Journal of Research on Adolescence. 2024. Vol. 34, Issue 4. P. 1341–1351. DOI: https://doi.org/10.1111/jora.13009. URL: https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/jora.13009 (дата звернення: 20.05.2026).

28. Mazefsky C. A., Conner C. M., Breitenfeldt K., Leezenbaum N., Chen Q., Bylsma L. M., Pilkonis P. Evidence Base Update for Questionnaires of Emotion Regulation and Reactivity for Children and Adolescents. Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology. 2021. Vol. 50, № 6. P. 683–707. DOI: https://doi.org/10.1080/15374416.2021.1955372. URL:

https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/15374416.2021.1955372 (дата звернення: 20.05.2026).

29. Mental Health and Psychosocial Support. UNICEF Ukraine. URL: https://www.unicef.org/ukraine/en/documents/mental-health-and-psychosocial-support-0 (дата звернення: 20.05.2026).

30. Mental Health and Psychosocial Support: Integrated Programming Promoting the Well-being of Children and Their Families. UNICEF Ukraine, 2024. 4 p. URL: https://www.unicef.org/ukraine/en/media/45566/file/Brief_MHPSS_2024.pdf.pdf (дата звернення: 20.05.2026).

31. Mental Health in Ukraine: Displacement, Vulnerabilities and Support: Thematic Brief. November 2024. International Organization for Migration, 2024. URL: https://dtm.iom.int/sites/g/files/tmzbdl1461/files/reports/IOM_Mental_health_in_Ukraine_November_2024.pdf (дата звернення: 20.05.2026).

32. Mental Health. World Health Organization. URL: https://www.who.int/health-topics/mental-health#tab=tab_1 (дата звернення: 20.05.2026).

33. Osokina O., Silwal S., Bohdanova T., Hodes M., Sourander A., Skokauskas N. Impact of the Russian Invasion on Mental Health of Adolescents in Ukraine. Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry. 2023. Vol. 62, № 3. P. 335–343. DOI: https://doi.org/10.1016/j.jaac.2022.07.845. URL: https://www.jaacap.org/article/S0890-8567(22)01891-3/fulltext (дата звернення: 20.05.2026).

34. Paulus F. W., Ohmann S., Möhler E., Plener P., Popow C. Emotional Dysregulation in Children and Adolescents With Psychiatric Disorders: A Narrative Review. Frontiers in Psychiatry. 2021. Vol. 12. Article 628252. DOI: https://doi.org/10.3389/fpsyt.2021.628252. URL: https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyt.2021.628252/full (дата звернення: 20.05.2026).

35. Promoting Good Mental Health in Children and Young Adults: Best Practices in Public Health. Paris : OECD Publishing, 2025. 147 p. DOI: https://doi.org/10.1787/ebb8aa47-en. URL: https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2025/04/promoting-good-mental-health-in-children-and-young-adults_5da8fc0f/ebb8aa47-en.pdf (дата звернення: 20.05.2026).

36. Reynard S., Dias J., Mitic M., Schrank B., Woodcock K. A. Digital Interventions for Emotion Regulation in Children and Early Adolescents: Systematic Review and Meta-analysis. JMIR Serious Games. 2022. Vol. 10, № 3. Article e31456. DOI: https://doi.org/10.2196/31456. URL: https://games.jmir.org/2022/3/e31456 (дата звернення: 20.05.2026).

37. Ruan Q.-N., Chen C.-M., Yang J.-S., Yan W.-J., Huang Z.-X. Network Analysis of Emotion Regulation and Reactivity in Adolescents: Identifying Central Components and Implications for Anxiety and Depression Interventions. Frontiers in Psychiatry. 2023. Vol. 14. Article 1230807. DOI: https://doi.org/10.3389/fpsyt.2023.1230807. URL: https://www.frontiersin.org/journals/psychiatry/articles/10.3389/fpsyt.2023.1230807/full (дата звернення: 20.05.2026).

38. Ruan Q.-N., Chen Y.-H., Yan W.-J. A Network Analysis of Difficulties in Emotion Regulation, Anxiety, and Depression for Adolescents in Clinical Settings. Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health. 2023. Vol. 17. Article 29. DOI: https://doi.org/10.1186/s13034-023-00574-2. URL: https://link.springer.com/article/10.1186/s13034-023-00574-2 (дата звернення: 20.05.2026).

39. Situation Analysis of Children in Ukraine 2024. UNICEF Ukraine, 2024. URL: https://www.unicef.org/ukraine/en/reports/sitan2024 (дата звернення: 20.05.2026).

40. Tarasenko A., Josy G., Minnis H., Hall J., Danese A., Lau J. Y. F., Cortese S., Stringaris A., Redlich C., Ougrin D. Mental Health of Children and

Young People in the WHO European Region. The Lancet Regional Health – Europe. 2025. Vol. 57. Article 101459. DOI: https://doi.org/10.1016/j.lanepe.2025.101459.

41. The State of the World's Children 2021: On My Mind: Promoting, Protecting and Caring for Children's Mental Health. New York : UNICEF, 2021. URL: https://www.unicef.org/reports/state-worlds-children-2021 (дата звернення: 20.05.2026).

42. Understanding Ukrainian Adolescents' Attitudes to Mental Health and Psychosocial Support in Poland. Warsaw : UNICEF Refugee Response Office in Poland, 2024. 32 p. URL: https://www.unicef.org/eca/media/35666/file/MHPSS%20report%20in%20English.pdf.pdf (дата звернення: 20.05.2026).

43. WHO European Framework for Action on Mental Health 2021–2025. Copenhagen : WHO Regional Office for Europe, 2022. 38 p. ISBN 978-92-890-5781-3. URL: https://eusuhm.org/media/who_mental_health_action_2021-2025.pdf (дата звернення: 20.05.2026).

ДОДАТКИ

Додаток А

Тест шкільної тривожності Філіпса

Тест шкільної тривожності Філіпса застосовується для вивчення рівня й характеру тривожності, пов’язаної зі шкільним навчанням, міжособистісною взаємодією та ситуаціями оцінювання. Методика призначена для дітей молодшого та середнього шкільного віку. Опитувальник складається з 58 запитань, на які респондент має надати одну з двох відповідей: «так» або «ні». Текст методики подано за матеріалом, опублікованим на освітньому порталі «Всеосвіта»; на сторінці зазначено автора публікації – Тетяну Кухаренко, дату розміщення матеріалу – 13.03.2020 . Тест містить інструкцію, тестовий матеріал, ключ до обробки результатів і характеристику восьми чинників шкільної тривожності .

Інструкція для респондентів

Дітям пропонується прочитати запитання та відповісти на кожне з них максимально щиро. Правильних або неправильних відповідей немає. Якщо учень погоджується із твердженням, він ставить відповідь «так»; якщо не погоджується – «ні». Над запитаннями не потрібно довго замислюватися, оскільки перша відповідь зазвичай найточніше відображає реальне самопочуття дитини.

Тестовий матеріал

1. Чи важко тобі триматися на одному рівні з усім класом?
2. Чи хвилюєшся ти, коли вчитель говорить, що збирається перевірити, наскільки ти знаєш матеріал?
3. Чи важко тобі працювати в класі так, як цього хоче вчитель?
4. Чи сниться тобі часом, що вчитель сердиться через те, що ти не знаєш урок?
5. Чи траплялося, що хтось із твого класу бив або ображав тебе?

6. Чи часто тобі хочеться, щоб учитель не поспішав під час пояснення нового матеріалу?

7. Чи сильно ти хвилюєшся під час відповіді або виконання завдання?

8. Чи буває, що ти боїшся висловлюватися на уроці, бо можеш зробити помилку?

9. Чи тремтять у тебе коліна, коли тебе викликають відповідати?

10. Чи часто твої однокласники сміються над тобою під час ігор?

11. Чи трапляється, що тобі ставлять нижчу оцінку, ніж ти очікував?

12. Чи хвилює тебе думка про те, що тебе можуть залишити на другий рік?

13. Чи намагаєшся ти уникати ігор, у яких потрібно робити вибір, бо тебе зазвичай не обирають?

14. Чи буває, що ти тремтиш, коли тебе викликають відповідати?

15. Чи часто в тебе виникає відчуття, що ніхто з однокласників не хоче робити те, чого хочеш ти?

16. Чи сильно ти хвилюєшся перед початком виконання завдання?

17. Чи важко тобі отримувати такі оцінки, яких від тебе очікують батьки?

18. Чи боїшся ти часом, що тобі стане зле в класі?

19. Чи будуть однокласники сміятися з тебе, якщо ти зробиш помилку під час відповіді?

20. Чи схожий ти на своїх однокласників?

21. Виконавши завдання, чи турбуєшся ти про те, чи добре з ним упорався?

22. Коли ти працюєш у класі, чи впевнений ти, що все добре запам’ятаєш?

23. Чи сниться тобі іноді, що ти в школі й не можеш відповісти на запитання вчителя?

24. Чи правда, що більшість однокласників ставляться до тебе по-дружньому?

25. Чи працюєш ти ретельніше, якщо знаєш, що результати твоєї роботи порівнюватимуть із результатами однокласників?

26. Чи часто ти мрієш менше хвилюватися, коли тебе запитують?

27. Чи боїшся ти вступати в суперечку?

28. Чи відчуваєш ти, що серце починає сильно битися, коли вчитель говорить про перевірку знань?

29. Коли ти отримуєш гарні оцінки, чи думає хтось із друзів, що ти хочеш вислужитися?

30. Чи добре ти почуваєшся з тими однокласниками, до яких інші ставляться з підвищеною увагою?

31. Чи буває, що деякі учні в класі говорять щось таке, що тебе зачіпає?

32. Чи вважаєш ти, що учні, які не справляються з навчанням, втрачають прихильність інших?

33. Чи здається тобі, що більшість однокласників не звертають на тебе уваги?

34. Чи часто ти боїшся виглядати безглуздо?

35. Чи задоволений ти тим, як до тебе ставляться вчителі?

36. Чи бере твоя мама участь в організації шкільних заходів, як інші мами твоїх однокласників?

37. Чи хвилювало тебе коли-небудь те, що думають про тебе інші?

38. Чи сподіваєшся ти в майбутньому навчатися краще, ніж раніше?

39. Чи вважаєш ти, що одягаєшся до школи так само добре, як твої однокласники?

40. Чи часто ти думаєш під час відповіді на уроці про те, що про тебе думають інші?

41. Чи мають здібні учні якісь особливі права, яких немає в інших учнів класу?

42. Чи зляться деякі однокласники, коли тобі вдається бути кращим за них?

43. Чи задоволений ти тим, як до тебе ставляться однокласники?

44. Чи добре ти почуваєшся, коли залишаєшся наодинці з учителем?

45. Чи висміюють іноді однокласники твою зовнішність або поведінку?

46. Чи здається тобі, що ти турбуєшся про шкільні справи більше, ніж інші учні?

47. Якщо ти не можеш відповісти, коли тебе запитують, чи відчуваєш ти, що ось-ось заплачеш?

48. Чи думаєш ти ввечері перед сном із занепокоєнням про те, що буде завтра в школі?

49. Чи буває, що під час складного завдання ти ніби забуваєш те, що добре знав раніше?

50. Чи тремтить у тебе рука, коли ти працюєш над завданням?

51. Чи починаєш ти нервувати, коли вчитель говорить, що збирається дати класу завдання?

52. Чи лякає тебе перевірка знань у школі?

53. Коли вчитель говорить, що збирається дати завдання, чи боїшся ти, що не встигнеш його виконати?

54. Чи снилося тобі, що однокласники можуть зробити те, чого не можеш ти?

55. Коли вчитель пояснює матеріал, чи здається тобі, що однокласники розуміють його краще, ніж ти?

56. Чи турбуєшся ти дорогою до школи, що вчитель може дати класу перевірочну роботу?

57. Коли ти виконуєш завдання, чи відчуваєш зазвичай, що робиш це погано?

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

Обробка результатів

Під час обробки результатів зіставляються відповіді респондента з ключем методики. Розбіжність відповіді з ключем розглядається як прояв тривожності. Підраховується загальна кількість таких розбіжностей за всіма 58 запитаннями, а також кількість проявів тривожності за кожним із восьми чинників.

Якщо кількість розбіжностей перевищує 50 % від загальної кількості запитань, це свідчить про підвищений рівень шкільної тривожності. Якщо кількість розбіжностей перевищує 75 %, можна говорити про високий рівень тривожності.

Чинники шкільної тривожності

1. Загальна тривожність у школі: 2, 4, 7, 12, 16, 21, 23, 26, 28, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58.
2. Переживання соціального стресу: 5, 10, 15, 20, 24, 30, 33, 36, 39, 42, 44.
3. Фрустрація потреби в досягненні успіху: 1, 3, 6, 11, 17, 19, 25, 29, 32, 35, 38, 41, 43.
4. Страх самовираження: 27, 31, 34, 37, 40, 45.
5. Страх ситуації перевірки знань: 2, 7, 12, 16, 21, 26.
6. Страх не відповідати очікуванням оточення: 3, 8, 13, 17, 22.
7. Низька фізіологічна опірність стресу: 9, 14, 18, 23, 28.
8. Проблеми і страхи у відносинах з учителями: 2, 6, 11, 32, 35, 41, 44, 47.

Додаток Б

Методика «Самооцінка психічних станів» Г. Айзенка

Методика «Самооцінка психічних станів» Г. Айзенка використовується для діагностики тривожності, фрустрації, агресивності та ригідності. Вона дає змогу визначити рівень вираженості психічних станів, які можуть впливати на адаптацію, міжособистісне спілкування, поведінкові реакції та особливості саморегуляції особистості. Методика містить 40 тверджень, згрупованих у чотири шкали: тривожність, фрустрація, агресивність і ригідність .

Матеріал опубліковано на освітньому порталі «Всеосвіта» у розділі «Психологія». На сторінці зазначено автора публікації – Софію Потюк, дату розміщення – 17.10.2024.

Інструкція для респондента

Прочитайте наведені нижче твердження та оцініть, наскільки вони відповідають вашому стану. Якщо опис повністю збігається з вашим станом і такий стан виникає часто, поставте **2 бали**. Якщо такий стан виникає зрідка, поставте **1 бал**. Якщо твердження не відповідає вашому стану, поставте **0 балів**.

Тестовий матеріал

І. Шкала тривожності

1. Не почуваю впевненості в собі.
2. Часто через дрібниці червонію.
3. Мій сон неспокійний.
4. Легко впадаю в зневіру.
5. Турбуюся тільки про уявлювані неприємності.
6. Мене лякають труднощі.
7. Люблю заглиблюватися у свої недоліки.
8. Мене легко переконати.
9. Я недовірливий.
10. Я важко переношу час очікування.

ІІ. Шкала фрустрації

11. Нерідко мені здаються безвихідними ситуації, з яких усе-таки можна знайти вихід.

12. Неприємності мене сильно засмучують, я падаю духом.

13. Під час великих неприємностей я схильний без достатніх підстав звинувачувати себе.

14. Нещастя і невдачі нічому мене не вчать.

15. Я часто відмовляюся від боротьби, вважаючи її марною.

16. Я нерідко почуваюся беззахисним.

17. Іноді в мене буває стан розпачу.

18. Я почуваю розгубленість перед труднощами.

19. У важкі хвилини життя іноді поводжуся по-дитячому, хочу, щоб мене пожаліли.

20. Вважаю недоліки свого характеру непоправними.

III. Шкала агресивності

21. Залишаю за собою останнє слово.

22. Нерідко в розмові перебиваю співрозмовника.

23. Мене легко розсердити.

24. Люблю робити зауваження іншим.

25. Хочу бути авторитетом для інших.

26. Не задовольняюся малим, хочу більшого.

27. Коли розгніваюся, погано себе стримую.

28. Волію краще керувати, ніж підкорятися.

29. У мене різка, грубувата жестикуляція.

30. Я мстивий.

IV. Шкала ригідності

31. Мені важко змінювати звички.

32. Нелегко переключати увагу.

33. Дуже насторожено ставлюся до всього нового.

34. Мене важко переконати.

35. Нерідко в мене не виходить з голови думка, якої слід було б позбутися.

36. Нелегко зближуюся з людьми.

37. Мене засмучують навіть незначні порушення плану.

38. Нерідко я виявляю впертість.

39. Неохоче йду на ризик.

40. Різко переживаю відхилення від прийнятого мною режиму дня.

Обробка результатів

Підраховується сума балів за кожною групою тверджень:

I. Твердження 1–10 – тривожність.

II. Твердження 11–20 – фрустрація.

III. Твердження 21–30 – агресивність.

IV. Твердження 31–40 – ригідність.

За кожною шкалою респондент може набрати від 0 до 20 балів.

Інтерпретація результатів

Тривожність:

0–7 балів – низький рівень тривожності;

8–14 балів – середній рівень тривожності;

15–20 балів – високий рівень тривожності.

Фрустрація:

0–7 балів – висока самооцінка, стійкість до невдач, відсутність вираженого страху перед труднощами;

8–14 балів – середній рівень фрустрації;

15–20 балів – низька самооцінка, схильність уникати труднощів, страх невдач.

Агресивність:

0–7 балів – спокійність, стриманість;

8–14 балів – середній рівень агресивності;

15–20 балів – високий рівень агресивності, нестриманість, труднощі у спілкуванні з людьми.

Ригідність:

0–7 балів – ригідність не виражена, наявна легкість переключення;

8–14 балів – середній рівень ригідності;

15–20 балів – виражена ригідність, схильність до незмінності поведінки, переконань і поглядів навіть за умов, які потребують перебудови.

Додаток В

Діагностика емоційної спрямованості особистості Б. І. Додонова

Методика «Діагностика емоційної спрямованості особистості» Б. І. Додонова використовується для визначення провідного типу емоційної спрямованості особистості. Опитувальник містить 50 тверджень, які дають змогу оцінити вираженість десяти типів емоційної спрямованості: альтруїстичної, комунікативної, глорістичної, практичної, пугнічної, романтичної, гностичної, естетичної, гедоністичної та акизитивної. У відкритому доступі документ подано під назвою «Діагностика емоційної спрямованості особистості (Б. І. Додонов)» на платформі Scribd.

Категорія респондентів: учні віком від 14 років, студенти, учителі, батьки тощо.

Інструкція для респондента

Прочитайте твердження та із запропонованих варіантів відповідей виберіть один. Над відповіддю довго не замислюйтесь. Позначте той варіант відповіді, який найбільше відповідає вашим почуттям, переживанням або звичній поведінці.

Варіанти відповідей:

безумовно так;

мабуть, так;

мабуть, ні;

безумовно ні.

Тестовий матеріал

1. Я часто турбуюсь за близьких друзів.
2. Відчуваю потребу ділитися з іншими людьми своїми думками і переживаннями.
3. Мені дуже приємно, коли всі звертають на мене увагу.
4. Для мене завжди важливо добитися успіху в роботі.
5. Я люблю гострі відчуття.
6. Я охоче побував би в якому-небудь новому, незнайомому місці.

7. Відчуваю велику радість, самостійно вирішивши важку проблему.
8. Люблю солодке і красиве відчуття, що виникає під час сприйняття віршів і музики.
9. Віддаю перевагу простим радощам: смачно поїсти, солодко поспати.
10. Люблю займатися колекціонуванням.
11. Хочу приносити людям радість і щастя.
12. Для мене важливе схвалення оточуючих.
13. Приємно відчувати перевагу над суперниками.
14. Я захоплююсь будь-якою роботою, яку виконую.
15. Охоче йду на ризик.
16. Іноді мені здається, що повинно відбутися щось незвичайне.
17. Люблю дізнаватися причини подій, явищ.
18. Я можу прийти в захват від краси природи.
19. Люблю стан спокою і свободи від обов'язків.
20. Радію, коли поповнюю свою колекцію.
21. Я завжди жалію невдах.
22. Я не зміг би обійтися без друзів.
23. Я можу піти на багато що, щоб завоювати визнання оточуючих.
24. Приємно відчувати, що день пройшов не дарма.
25. Я людина рішуча.
26. Люблю все таємниче і незвичайне.
27. Прагну приводити свої знання в систему.
28. Витвір мистецтва може зворушити мене до сліз.
29. Люблю приємне, бездумне проведення часу.
30. Люблю робити покупки.
31. Радію, коли хтось добивається успіху.
32. Серед моїх рідних і знайомих є люди, яких я обожнюю.
33. Я самолюбивий.
34. Я відчуваю радісне збудження і духовний підйом, коли робота йде добре.

35. Я люблю долати небезпеки.
36. Іноді мене тягне в даль.
37. Я люблю читати про наукові відкриття, пошуки і знахідки.
38. Я відчуваю насолоду, слухаючи улюблену музику.
39. Я схильний до ліні.
40. Я люблю роздивлятись свою колекцію.
41. Я прагну допомагати людям.
42. Я відчуваю велику вдячність до людей, які роблять мені приємне.
43. Мені хочеться якнайскоріше узяти реванш при невдачах.
44. Мій настрій піднімається від усвідомлення того, що робота виконана сумлінно.
45. Азарт, спортивна злість покращують результати моєї діяльності.
46. Я люблю мріяти.
47. Найприємніше переживання – радість відкриття істини, відчуття близькості рішення.
48. Я переживаю почуття піднесеності під час зустрічі з прекрасним.
49. Мені хотілося б жити весело і безтурботно.
50. Я охоче розлучаюся зі своїми речами.

Обробка результатів

Відповіді оцінюються за такою шкалою:

безумовно так – 2 бали;

мабуть, так – 1 бал;

мабуть, ні – 0 балів;

безумовно ні – мінус 2 бали.

Після оцінювання відповідей підраховується сума балів за кожним типом емоційної спрямованості.

Ключ до тесту

I – 1, 11, 21, 31, 41.

II – 2, 12, 22, 32, 42.

III – 3, 13, 23, 33, 43.

IV – 4, 14, 24, 34, 44.

V – 5, 15, 25, 35, 45.

VI – 6, 16, 26, 36, 46.

VII – 7, 17, 27, 37, 47.

VIII – 8, 18, 28, 38, 48.

IX – 9, 19, 29, 39, 49.

X – 10, 20, 30, 40, 50.

Інтерпретація результатів

менше 0 або 0 балів – дуже низький рівень;

1–2 бали – низький рівень;

3–4 бали – рівень нижче середнього;

5–6 балів – середній рівень;

7–8 балів – рівень вище середнього;

9–10 балів – високий рівень.

Опис типів емоційної спрямованості

1. **Альтруїстична спрямованість** – в її основі лежить потреба в сприянні й допомозі іншим людям.
2. **Комунікативна спрямованість** – базується на потребі в спілкуванні, дружніх відносинах, емоційній близькості з іншими людьми.
3. **Глорістична спрямованість** – пов’язана з потребою в самоствердженні, славі, пошані, визнанні.
4. **Практична спрямованість** – пов’язана з переживаннями, що виникають у процесі діяльності, коли сама діяльність має для людини значущість незалежно від зовнішнього результату.
5. **Пугнічна спрямованість** – спирається на потребу в подоланні небезпеки, боротьбі, випробуванні власних сил.
6. **Романтична спрямованість** – виявляється у прагненні до всього незвичайного, таємничого, нового.
7. **Гностична спрямованість** – пов’язана з прагненням зрозуміти проблему, знайти істину, систематизувати знання.

8. **Естетична спрямованість** – відображає прагнення людини до естетичної гармонії, краси, переживання почуття прекрасного.
9. **Гедоністична спрямованість** – виражає потребу в тілесному й душевному комфорті, спокої, задоволенні.
10. **Акизитивна спрямованість** – виявляється у тязі до накопичення, збирання, колекціонування речей, що виходить за межі практичної потреби.