

МЕЛІТОПОЛЬСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ БОГДАНА ХМЕЛЬНИЦЬКОГО
Факультет фізичної культури, спорту та психології
Кафедра психології

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА

на здобуття рівня вищої освіти «магістр»

**на тему «Психологічна готовність підлітків-ліцеїстів до подолання
життєвих труднощів в умовах військової служби»**

Виконала: здобувачка вищої освіти
групи пс242м
Спеціальність 053 Психологія
ОП Психологія. Практична психологія
Ангелова Наталя Станіславівна
Керівник: канд. психол. наук, доцент
Прокоф'єва О.О.

Рецензент: д-р психол. наук, професор,
завідувачка кафедри педагогіки та
психології управління соціальними
системами ім. акад. І.А. Зязюна
Національного технічного університету
«Харківський політехнічний інститут»
Підбуцька Н.В.

Запоріжжя – 2025 року

Ангелова Н.С.

Психологічна готовність підлітків-ліцеїстів до подолання життєвих труднощів в умовах військової служби

АНОТАЦІЯ

У кваліфікаційній роботі здійснено комплексне теоретико-емпіричне дослідження психологічної готовності підлітків-ліцеїстів до подолання життєвих труднощів в умовах військової служби. Актуальність теми зумовлена сучасною соціокультурною ситуацією в Україні, обумовленою затяжним військовим конфліктом, що посилює потребу в дослідженні психологічних ресурсів особистості, здатних забезпечувати ефективну адаптацію, стійкість до життєвих викликів і готовність до функціонування в умовах підвищеного навантаження.

У роботі розкрито зміст понять «готовність» і «життєві труднощі», проаналізовано особливості їх подолання в підлітковому віці, а також обґрунтовано значення соціальної адаптації, конструктивних копінг-стратегій і стресостійкості як ключових компонентів психологічної готовності майбутніх військовослужбовців. Показано, що навчання у військовому ліцеї формує специфічні умови для розвитку саморегуляції, відповідальності, витривалості та мобілізаційної готовності.

Емпіричне дослідження проведено на вибірці 60 підлітків віком від 15 до 17 років, з яких 30 навчаються у КЗ «Запорізький обласний ліцей-інтернат з посиленою військово-фізичною підготовкою «ЗАХИСНИК» ЗОР, а 30 є учнями загальноосвітніх шкіл м. Запоріжжя. У роботі використано копінг-тест Лазаруса – Фолкман, методику соціально-психологічної адаптації К. Роджерса і Р. Даймонда та тест оцінки стресостійкості Коухена – Вілліансона. Установлено, що підлітки-ліцеїсти характеризуються вищим рівнем соціально-психологічної адаптованості, більш конструктивними копінг-стратегіями, орієнтованими на планування та прийняття

відповідальності, а також вищою стресостійкістю порівняно з учнями загальноосвітніх шкіл.

На основі результатів дослідження розроблено програму розвитку психологічної готовності підлітків-ліцеїстів до подолання життєвих труднощів в умовах військової служби та надано психологічні рекомендації щодо зміцнення адаптивних ресурсів, формування конструктивної копінг-поведінки й підвищення стійкості до стресу.

Ключові слова: психологічна готовність, підлітки-ліцеїсти, життєві труднощі, військова служба, соціальн

Angelova N.S.

Psychological readiness of adolescents-lyceum students to overcome life difficulties in conditions of military service

ABSTRACT

The qualification paper presents a comprehensive theoretical and empirical study of the psychological readiness of adolescent cadets to overcome life difficulties in the conditions of military service. The relevance of the topic is determined by the contemporary socio-cultural situation in Ukraine under the conditions of prolonged war, which increases the need to investigate personal psychological resources ensuring effective adaptation, resilience to life challenges, and readiness to function under intense stress.

The paper clarifies the concepts of readiness and life difficulties, analyzes the peculiarities of overcoming difficulties in adolescence, and substantiates the role of social adaptation, constructive coping strategies, and stress resistance as key components of psychological readiness for future military service. It is shown that education in a military-oriented lyceum creates specific conditions for the development of self-regulation, responsibility, endurance, and mobilization readiness.

The empirical study involved 60 adolescents aged 15 to 17, including 30 students of the Zaporizhzhia Regional Lyceum-Boarding School with enhanced military and physical training and 30 students of general secondary schools in Zaporizhzhia. The findings demonstrated that adolescent cadets have a higher level of socio-psychological adaptation, more constructive coping strategies focused on planning and taking responsibility, and higher stress resistance than students of general schools.

Based on the obtained results, a program for the development of psychological readiness of adolescent cadets to overcome life difficulties in the conditions of military service was developed, together with psychological

recommendations aimed at strengthening adaptive resources, constructive coping behavior, and stress resilience.

Keywords: psychological readiness, adolescent cadets, life difficulties, military service, socio-psychological adaptation, coping strategies, stress resistance, self-regulation.

РЕФЕРАТ

до кваліфікаційної роботи на тему

«Психологічна готовність підлітків-ліцеїстів до подолання життєвих труднощів в умовах військової служби»

здобувачки вищої освіти спеціальності 053 Психологія

Ангелової Наталі Станіславівни

Науковий керівник: канд. психол. наук, доцент Прокоф'єва Олеся Олексіївна

Кваліфікаційна робота: 70 сторінок, 2 таблиці, 3 рисунки, 60 джерел.

Об'єкт дослідження – подолання життєвих труднощів підлітками.

Предмет дослідження – психологічна готовність підлітків-ліцеїстів до подолання життєвих труднощів в умовах військової служби.

Мета дослідження – емпірично дослідити особливості прояву психологічної готовності підлітків-ліцеїстів до подолання життєвих труднощів в умовах військової служби.

Гіпотеза дослідження полягає в тому, що з урахуванням специфіки навчання у військовому ліцеї психологічна готовність підлітків-ліцеїстів до подолання життєвих труднощів має вищий рівень сформованості порівняно з підлітками загальноосвітніх шкіл, що проявляється у кращій соціально-психологічній адаптованості, більшій стресостійкості та використанні конструктивних копінг-стратегій.

Завдання дослідження: теоретично розкрити зміст понять «готовності» та «життєві труднощі», а також особливості їх подолання в підлітковому віці; емпірично дослідити особливості соціальної адаптації підлітків-ліцеїстів як здатності долати життєві труднощі в умовах військової служби; емпірично дослідити особливості копінг-поведінки підлітків-ліцеїстів у ситуації подолання життєвих труднощів в умовах військової служби; емпірично дослідити особливості прояву стресостійкості підлітків-ліцеїстів як ресурсу подолання життєвих труднощів в умовах військової служби; розробити

програму розвитку психологічної готовності підлітків-ліцеїстів до подолання життєвих труднощів в умовах військової служби.

Методи дослідження: теоретичні – аналіз, синтез, порівняння та узагальнення теоретичних матеріалів за темою; емпіричні – копінг-тест Лазаруса – Фолкман, методика соціально-психологічної адаптації К. Роджерса і Р. Даймонда, тест оцінки стресостійкості Коухена – Вілліансона; статистичні методи математичної обробки – критерій Манна – Уїтні.

Актуальність теми дослідження визначається тим, що сучасна соціокультурна ситуація в Україні, пов'язана з тривалим військовим конфліктом, висуває нові вимоги до психологічної підготовки молоді. Особливого значення набуває вивчення особистісних ресурсів, які забезпечують здатність підлітка адекватно реагувати на труднощі, зберігати внутрішню цілісність, адаптуватися до жорстких вимог середовища та діяти продуктивно в умовах невизначеності. Для ліцеїстів військових закладів освіти ця проблема є особливо важливою, оскільки вони не лише перебувають на етапі вікового самовизначення, а й включені у середовище, орієнтоване на майбутню професійну військову діяльність.

У роботі наголошено, що психологічна готовність не може розглядатися як одноразовий ситуативний стан. Вона є інтегративним утворенням, що охоплює мотиваційно-ціннісний, когнітивний, емоційно-вольовий та поведінковий компоненти особистості. Готовність до подолання життєвих труднощів формується у процесі соціалізації, особистісного становлення, навчання, виховання та взаємодії з соціальним середовищем. Для підлітків-ліцеїстів важливими чинниками цього процесу виступають дисципліноване навчальне середовище, колективна відповідальність, фізична підготовка, чітка система вимог і досвід включення у військово-патріотичний контекст.

Теоретичний аналіз наукових джерел дозволив уточнити зміст поняття готовності як психологічного феномена. У роботі показано, що готовність є станом і водночас відносно стійкою характеристикою особистості, яка

відображає її здатність діяти певним чином відповідно до вимог ситуації. Вона включає знання про ситуацію та способи дії в ній, позитивне емоційне ставлення до майбутньої діяльності, а також готовність до конкретних поведінкових актів у визначених умовах. Саме тому дослідження психологічної готовності підлітків до подолання труднощів неможливе без аналізу їх соціальної адаптації, копінг-поведінки та стресостійкості.

У кваліфікаційній роботі також розкрито поняття життєвих труднощів як психологічно і соціально обтяжливих обставин, що порушують звичний спосіб функціонування особистості та потребують мобілізації внутрішніх і зовнішніх ресурсів для подолання. Показано, що в підлітковому віці переживання труднощів має особливу специфіку. Саме цей вік характеризується високою емоційною чутливістю, становленням самосвідомості, потребою в автономії, підвищеною залежністю від оцінки ровесників і дорослих, а також недостатньою сформованістю конструктивних способів подолання стресу.

У роботі підкреслено, що підлітковий вік є критичним періодом у формуванні механізмів адаптації до складних життєвих ситуацій. Дослідження, розглянуті авторкою, свідчать про те, що значна частина підлітків у кризових або напружених обставинах схильна до малоефективних способів реагування — уникнення, фіксації на емоційному дискомфорті, агресивного реагування або дистанціювання. Водночас саме в підлітковому віці закладаються основи стресостійкості, саморегуляції та копінг-компетентності, які в подальшому визначають ефективність особистості в екстремальних або професійно напружених умовах.

Емпіричне дослідження було проведено на вибірці 60 підлітків віком від 15 до 17 років. До першої групи увійшли 30 учнів КЗ «Запорізький обласний ліцей-інтернат з посиленою військово-фізичною підготовкою «ЗАХИСНИК» ЗОР. До другої — 30 підлітків, які навчаються в загальноосвітніх школах м. Запоріжжя. Така структура вибірки дозволила зіставити дві групи, що різняться за навчальним і соціально-виховним

контекстом, та виявити специфіку психологічної готовності підлітків-ліцеїстів у порівнянні з їх однолітками із загальноосвітніх шкіл.

Результати дослідження соціально-психологічної адаптації засвідчили, що підлітки-ліцеїсти демонструють вищі показники адаптації, що дозволяє розглядати соціальну адаптованість як важливий чинник формування готовності до подолання труднощів. У роботі підкреслено, що така адаптованість пов'язана не лише з індивідуальними ресурсами особистості, а й зі структурою середовища, яке сприяє формуванню відповідальності, самоконтролю, організованості та здатності функціонувати в умовах підвищених вимог.

Аналіз копінг-поведінки показав, що підлітки-ліцеїсти частіше використовують конструктивні стратегії подолання труднощів. Особливо виразні статистично значущі відмінності виявлено за копінгами «планування вирішення проблеми» та «прийняття відповідальності». Це свідчить про більш розвинене вміння ліцеїстів орієнтуватися на раціональний аналіз ситуації, побудову плану дій, мобілізацію особистої активності та внутрішню відповідальність за спосіб реагування на труднощі. Натомість у підлітків загальноосвітніх шкіл частіше фіксуються менш продуктивні форми реагування, зокрема уникнення, що може ускладнювати подолання напружених ситуацій.

Окремий блок емпіричного дослідження стосувався стресостійкості як важливого ресурсу подолання життєвих труднощів. Результати засвідчили, що підлітки, які навчаються у військових ліцеях, демонструють вищий рівень психологічної стресостійкості порівняно з учнями загальноосвітніх шкіл. У роботі це пояснюється впливом регламентованого освітньо-виховного процесу, підвищених вимог до дисципліни, регулярного фізичного тренування та спрямованості виховної системи на розвиток витривалості, самоконтролю та готовності функціонувати в умовах навантаження.

Статистичний аналіз результатів підтвердив висунуту гіпотезу про вищий рівень сформованості психологічної готовності підлітків-ліцеїстів до

подолання життєвих труднощів. Отримані дані дозволяють розглядати військово-ліцейне середовище як важливий фактор розвитку особистісної стійкості, адаптивності та більш зрілих копінг-стратегій. Разом із тим у роботі наголошено, що навіть за наявності позитивних показників залишається потреба у цілеспрямованому розвитку рефлексивних ресурсів особистості, зокрема у сфері когнітивної переоцінки, емоційної саморегуляції та усвідомлення власного досвіду подолання труднощів.

На основі результатів дослідження у кваліфікаційній роботі розроблено програму розвитку психологічної готовності підлітків-ліцеїстів до подолання життєвих труднощів в умовах військової служби. Її зміст орієнтований на посилення адаптивних ресурсів, розвиток конструктивної копінг-поведінки, формування навичок саморегуляції, усвідомленого прийняття відповідальності та підвищення психологічної стійкості до стресу. Окремо сформульовано психологічні рекомендації для підлітків-ліцеїстів щодо розвитку готовності до функціонування у складних умовах майбутньої військової служби.

Практичне значення дослідження полягає у можливості застосування його результатів для розробки психолого-педагогічних програм формування готовності підлітків до проходження військової служби; удосконалення професійної орієнтації в ліцях військового спрямування; підготовки психологів, соціальних педагогів і класних керівників до роботи з підлітками в контексті формування стійкості до стресу та життєвих викликів; а також для профілактики дезадаптаційних проявів у підлітків, які планують військову кар'єру.

Теоретичне значення роботи полягає у поглибленні наукових уявлень про психологічну готовність як інтегративну характеристику особистості та уточненні особливостей її формування у підлітків-ліцеїстів у контексті майбутньої військової діяльності. Практичне значення полягає у створенні підґрунтя для розробки більш адресних програм психологічної підготовки молоді до служби в умовах високого стресового навантаження.

Таким чином, кваліфікаційна робота доводить, що підлітки-ліцеїсти мають вищий рівень психологічної готовності до подолання життєвих труднощів, що проявляється в кращій соціально-психологічній адаптованості, більш конструктивних копінг-стратегіях і вищій стресостійкості. Розроблена програма розвитку психологічної готовності має практичну цінність і може бути використана в системі психологічного супроводу підлітків, орієнтованих на майбутню військову службу.

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ ТА ТРИВОЖНОСТІ В ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ	6
1.1. Наукове розуміння сутності феномена «готовності».....	6
1.2. Поняття життєвих труднощів в психологічній науці.....	13
1.3. Особливості подолання життєвих труднощів в підлітковому віці	18
Висновки до першого розділу	24
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ГОТОВНОСТІ ПІДЛІТКІВ-ЛІЦЕЇСТІВ ДО ПОДОЛАННЯ ЖИТТЄВИХ ТРУДНОЩІВ В УМОВАХ ВІЙСЬКОВОЇ СЛУЖБИ.....	26
2.1. Організація дослідження та підбір діагностичного інструментарію.....	26
2.2. Емпіричне дослідження особливостей соціальної адаптації підлітків-ліцеїстів, як здатності долати життєві труднощі в умовах військової служби	30
2.3. Емпіричне дослідження особливостей копінг-поведінки підлітків-ліцеїстів в ситуації подолання життєвих труднощів в умовах військової служби	32
2.4. Емпіричне дослідження особливостей прояву стресостійкості підлітків-ліцеїстів, як ресурсу подолання життєвих труднощів в умовах військової служби	34
2.5. Математичний аналізу результатів емпіричного дослідження.....	36
Висновки до другого розділу	40
РОЗДІЛ 3. РОЗВИТОК ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ПІДЛІТКІВ-ЛІЦЕЇСТІВ ДО ПОДОЛАННЯ ЖИТТЄВИХ ТРУДНОЩІВ В УМОВАХ ВІЙСЬКОВОЇ СЛУЖБИ.....	42
3.1. Програма розвитку психологічної готовності підлітків-ліцеїстів до подолання життєвих труднощів в умовах військової служби.....	42
3.2. Психологічні рекомендації щодо розвитку психологічної готовності підліткам-ліцеїстам в умовах військової служби	57
Висновки до третього розділу.....	58
ВИСНОВКИ.....	60
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	63

ВСТУП

Актуальність проблеми. Сучасна соціокультурна ситуація в Україні, обумовлена затяжним військовим конфліктом, значно посилила потребу в дослідженні психологічних ресурсів особистості, здатних забезпечувати ефективну адаптацію та стійкість до життєвих викликів. Особливого значення набуває проблема формування психологічної готовності молоді до подолання труднощів у специфічних умовах військової діяльності, яка передбачає високий рівень саморегуляції, відповідальності, витривалості та внутрішньої мобілізації.

Однією з важливих категорій молоді, яка готується до служби у Збройних силах України, є ліцеїсти військових навчальних закладів. У процесі професійного та особистісного становлення вони стикаються з підвищеними фізичними, психоемоційними та соціальними навантаженнями, що зумовлює актуальність вивчення рівня їхньої психологічної готовності до подолання життєвих труднощів. Успішність реалізації військової кар'єри значною мірою залежить від здатності майбутнього військовослужбовця адекватно реагувати на стресогенні ситуації, зберігати внутрішню цілісність, приймати ефективні рішення в умовах невизначеності та ризику.

Психологічна готовність до подолання труднощів розглядається у науковій літературі як інтегративне утворення, що поєднує мотиваційно-ціннісні, когнітивні, емоційно-вольові та поведінкові компоненти особистості. Вона формується під впливом як індивідуальних особливостей, так і умов соціального середовища, зокрема навчального процесу, специфіки міжособистісної взаємодії, досвіду подолання труднощів у повсякденному житті.

Незважаючи на наявність численних досліджень, присвячених психологічній готовності до професійної діяльності та стресостійкості молоді, проблематика підготовки підлітків-ліцеїстів до подолання життєвих труднощів в умовах військової служби залишається недостатньо

розробленою. Це зумовлює необхідність комплексного аналізу даного феномену з урахуванням вікових, соціальних та професійних чинників, що впливають на процес становлення особистості військовослужбовця на етапі професійного самовизначення.

Об'єкт дослідження – подолання життєвих труднощів підлітками.

Предмет дослідження – психологічна готовність підлітків-ліцеїстів до подолання життєвих труднощів в умовах військової служби.

Мета дослідження – емпірично дослідити особливості прояву психологічної готовності підлітків-ліцеїстів до подолання життєвих труднощів в умовах військової служби.

Гіпотеза дослідження – враховуючи особливості проходження навчання ліцеїстів, їхня психологічна готовність до подолання життєвих труднощів має вищий рівень сформованості порівняно з підлітками загальноосвітніх шкіл, що проявляється в кращій соціально-психологічній адаптованості, стресостійкості та використанні конструктивних копінг-стратегій.

Завдання:

1. Теоретично розкрити зміст понять «готовності» та «життєві труднощі», а також особливості їх подолання в підлітковому віці;
2. Емпірично дослідити особливості соціальної адаптації підлітків-ліцеїстів, як здатності долати життєві труднощі в умовах військової служби.
3. Емпірично дослідити особливості копінг-поведінки підлітків-ліцеїстів в ситуації подолання життєвих труднощів в умовах військової служби.
4. Емпірично дослідити особливості прояву стресостійкості підлітків-ліцеїстів, як ресурсу подолання життєвих труднощів в умовах військової служби.
5. Розробити програму розвитку психологічної готовності підлітків-ліцеїстів до подолання життєвих труднощів в умовах військової служби.

Методи дослідження:

Теоретичні – аналіз, синтез, порівняння та узагальнення теоретичних матеріалів за темою;

Емпіричні – копінг-тест Лазаруса-Фолкман, методика соціально-психологічної адаптації К. Роджерса і Р. Даймонда, тест оцінки стресостійкості Коухена-Вілліансона.

Статистичні методи математичної обробки: критерій Манна-Уїтні.

Характеристика вибірки – 60 підлітків віком від 15 до 17 років. З них 30 навчаються у КЗ «Запорізький обласний ліцей-інтернат з посиленою військово-фізичною підготовкою «ЗАХИСНИК» ЗОР та 30 підлітків, які навчають в загальноосвітніх школах м. Запоріжжя.

Емпірична база дослідження: ЗОШ I-III ступенів №20, № 22 та № 25 м. Запоріжжя та КЗ «Запорізький обласний ліцей-інтернат з посиленою військово-фізичною підготовкою «ЗАХИСНИК» ЗОР.

Практична значущість дослідження полягає в можливості застосування його результатів для: розробки психолого-педагогічних програм з розвитку психологічної готовності підлітків до проходження військової служби; удосконалення професійної орієнтації в ліцях військового спрямування шляхом включення тренінгових і корекційно-розвивальних компонентів; підготовки фахівців-психологів, соціальних педагогів і класних керівників до роботи з підлітками в контексті формування стійкості до стресу та життєвих викликів; профілактики дезадаптаційних проявів у підлітків, які планують військову кар'єру, шляхом раннього виявлення труднощів адаптації й формування конструктивних копінг-стратегій.

Структура роботи: робота містить вступ, три розділи, висновки, список використаних джерел. Загальний обсяг роботи – 70 сторінок. Основний текст викладено на 63 сторінках. Робота містить 2 таблиці та 3 рисунки. Список використаних джерел – 60 джерел.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ ТА ТРИВОЖНОСТІ В ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

1.1. Наукове розуміння сутності феномена «готовності»

Попри зростаючу актуалізацію поняття готовності в сучасній психологічній і педагогічній науці, на сьогодні не існує єдиного, загальноприйнятого підходу до визначення цього феномену, зокрема щодо тих характеристик особистості, які могли б слугувати його змістовим підґрунтям. У науковій літературі спостерігається значна термінологічна розбіжність у тлумаченні поняття готовності, що ускладнює формування цілісного уявлення про його психологічну структуру та функціональне значення.

Зазначене підтверджується і відсутністю дефініції цього терміна в авторитетних педагогічних та філософських джерелах. Зокрема, поняття «готовність» не розглядається в «Педагогічному словнику», «Педагогічній енциклопедії», словнику «Сімейне виховання», а також у «Філософському словнику». Це вказує на брак узгодженої категоріальної рамки для його використання в контексті наукових досліджень.

Натомість у лексикографічних джерелах, таких як «Великий тлумачний словник української мови», термін «готовий» трактується як такий, що вже сформувався, набув відповідного досвіду, досяг високого рівня майстерності. Це визначення, хоча й не містить конкретно-психологічних ознак, усе ж відображає змістовний орієнтир на наявність певного рівня сформованості особистісних якостей, умінь і навичок, що забезпечують здатність до ефективного виконання діяльності або подолання труднощів у специфічних умовах [21; 35].

Проблематика готовності є міждисциплінарною і розглядається з різних наукових позицій – у межах педагогіки, психології та соціології. У

педагогічному дискурсі основна увага приділяється аналізу чинників, умов і засобів, що сприяють цілеспрямованому впливу на процес формування готовності у суб'єкта освітньої взаємодії. Зокрема, дослідники зосереджуються на визначенні ефективних дидактичних і виховних стратегій, що забезпечують підвищення рівня готовності до навчальної, професійної чи соціальної діяльності. Акцент робиться на педагогічному керуванні цим процесом з урахуванням індивідуально-типологічних особливостей учнів.

У межах психологічної науки проблема готовності розглядається як комплексне психологічне утворення, що впливає на регуляцію діяльності та поведінки. Дослідники аналізують закономірності становлення цього стану, вивчають характер взаємозв'язку між рівнем сформованості готовності та ефективністю реалізації діяльності в різних умовах. Психологічна готовність трактується як результат взаємодії мотиваційних, емоційно-вольових, когнітивних і поведінкових компонентів особистості, що забезпечують її функціональну мобілізацію у відповідь на зовнішні та внутрішні виклики [2; 14; 17].

У науковій літературі накопичено вагомий теоретичний і емпіричний матеріал щодо аналізу готовності особистості до різних видів діяльності – навчальної, професійної, військової, комунікативної тощо. Зокрема, в межах психологічної парадигми дослідження проблеми готовності набули широкого поширення у контексті професійної підготовки та адаптації, і здійснювалися на різних рівнях: особистісному, діяльнісному, а також особистісно-діяльнісному.

Науковці виокремлюють кілька різновидів готовності, зокрема:

- загальну (тривалу) готовність, яка формується протягом тривалого часу та забезпечує стабільну спрямованість особистості на виконання певної діяльності;
- ситуативну готовність, що є тимчасовим психологічним станом, актуалізованим у конкретних обставинах;

- психологічну готовність, яка розглядається як інтегративна характеристика, що поєднує мотиваційно-ціннісні установки, рівень саморегуляції, стресостійкість, установку на досягнення мети тощо [8; 11].

В рамках педагогічної науки проблема готовності до діяльності розглядалася крізь призму підготовки особистості до різних її видів, зокрема навчальної, професійної та трудової. У результаті цих досліджень було сформульовано поняття готовності до праці, визначено її змістовне наповнення, структурні компоненти, ключові характеристики, а також окреслено основні параметри та чинники, що впливають на її формування, розвиток, динаміку і стійкість. Увага дослідників зосереджувалась на педагогічних умовах, за яких можливе ефективне становлення готовності, а також на змісті навчально-виховного процесу, який сприяє її цілеспрямованому формуванню [4; 8; 9].

У психологічному дискурсі поняття готовності здебільшого розглядається як цілеспрямована установка на здійснення певної дії або виконання конкретної діяльності. Така установка ґрунтується на наявності актуалізованих знань, сформованих умінь і навичок, а також включає внутрішню мобілізацію на подолання труднощів та перешкод, що можуть виникати в процесі діяльності. Готовність у цьому контексті не є лише когнітивною готовністю до дії, а розглядається як цілісний психофізіологічний стан, що забезпечує функціональну налаштованість суб'єкта на ефективне виконання завдання.

До ранніх підходів у психології щодо розуміння феномена готовності можна віднести його інтерпретацію як стану оперативного налаштування суб'єкта на майбутню діяльність. У цьому аспекті готовність трактується як динамічний психічний стан, який поєднує у собі мотиваційну, когнітивну та емоційно-вольову підсистеми, забезпечуючи суб'єкту не лише здатність до включення у діяльність, але й стійкість до зовнішніх впливів, гнучкість мислення та адаптивність до змінних умов.

У межах діяльнісного підходу феномен готовності розглядається як складний психічний стан, що виникає у зв'язку з необхідністю виконання певної діяльності та визначається рядом індивідуально-психологічних чинників. Зокрема, готовність трактується як динамічне утворення, що зумовлюється типологічними особливостями особистості, включаючи характеристики вищої нервової діяльності (таких як сила, врівноваженість і рухливість нервових процесів), рівень розвитку волевої саморегуляції, емоційна стабільність, а також когнітивні здібності. Крім того, важливу роль відіграють зовнішні умови, в яких здійснюється діяльність, зокрема її зміст, структура, новизна, ступінь складності та соціальний контекст.

У даній теоретичній парадигмі готовність розглядається не як статична властивість, а як цілісна характеристика психічної діяльності суб'єкта в межах певного часово-операційного відрізка, яка відображає індивідуальну динаміку перебігу психічних процесів. Ця характеристика формується під впливом як об'єктивних факторів (особливості завдання, умови діяльності), так і суб'єктивних (попередній функціональний стан особистості, її мотивація, життєвий досвід, рівень домагань, емоційний фон тощо) [16; 22; 28].

У такому контексті готовність є інтегративним показником, що демонструє, наскільки ефективно психічні процеси (увага, сприймання, мислення, пам'ять, уява) функціонують у конкретній діяльнісній ситуації, залежно від змісту об'єктів, на які вони спрямовані, а також від індивідуальних психічних властивостей суб'єкта. Тобто, готовність виступає як результат взаємодії внутрішніх (особистісних) ресурсів і зовнішніх (ситуаційних) впливів, що в сукупності визначають рівень включеності особистості в діяльність та її ефективність.

У загальному розумінні, Б. Г. Ананьєв розглядає готовність до високоефективної діяльності в певній сфері суспільного виробництва як вияв індивідуальних здібностей, що відповідають специфіці обраної діяльності [6]. Проте в контексті дослідження психологічної готовності до професійної

діяльності доцільніше звернутися до позиції В. А. Крутецького, який трактує готовність як цілісний синтез особистісних властивостей, що забезпечують успішне виконання діяльності. Такий підхід розглядає готовність як більш комплексне утворення, зміст якого значно ширший за поняття здібностей [16].

Схожої точки зору дотримується і О. Столяренко, який трактує готовність як інтегровану систему стійких психологічних характеристик, що є необхідними для здійснення певного виду діяльності. Згідно з його концепцією, у структурі готовності виокремлюються дві основні групи психологічних компонентів:

- перша група охоплює стійкі психологічні характеристики, які формують заздалегідь підготовлену готовність. Йдеться про такі риси, як особистісні якості, професійні знання, уміння та навички, що визначають потенційну здатність до виконання службових обов'язків. Ці характеристики відображають рівень професійної підготовленості фахівця та наявність у нього відповідних психологічних якостей;

- друга група стосується безпосередньої психологічної готовності, яка проявляється у сформованій налаштованості на виконання конкретних професійних завдань у ситуаціях, що змінюються, незалежно від зовнішніх умов і обставин.

У науковій літературі поняття «готовність» інтерпретується з різних теоретичних позицій, що відображає багатогранність цього феномену. Зокрема, дослідники трактують готовність як:

- динамічний і змінний психічний стан, що характеризується мобілізацією психічних ресурсів особистості у відповідь на зовнішні або внутрішні стимули;

- активно-діяльнісний стан, у якому суб'єкт не лише усвідомлює завдання, що стоїть перед ним, але й виявляє налаштованість на його реалізацію з урахуванням актуальних умов, що визначають зміст і характер діяльності;

– відносно стійку особистісну характеристику, яка зберігається у структурі індивіда упродовж тривалого часу й може бути відновлена до належного функціонального рівня у разі потреби.

Згідно з науковими положеннями М. Я. Д'яченка та Л. А. Кандибовича, готовність особистості розглядається як результат взаємодії стійких психічних властивостей індивіда та конкретного ситуаційного контексту, в якому реалізується діяльність. У цьому контексті готовність постає як заздалегідь сформована внутрішня передумова успішного виконання діяльності, що функціонує як інтегральний психічний стан із динамічною структурою, де компоненти перебувають у взаємозалежних функціональних зв'язках. Таким чином, готовність не є статичним утворенням, а виявляє себе як цілісний психологічний феномен, що адаптується до умов діяльності та детермінує її ефективність.

У психологічних та педагогічних дослідженнях спостерігається різноманітність підходів до розуміння й інтерпретації поняття «психологічна готовність», що свідчить про складність і багатовимірність цього феномену. У науковій літературі психологічна готовність розглядається як багатоаспектне утворення, що може набувати різного змістового наповнення залежно від методологічних засад і контексту дослідження. Серед основних наукових трактувань поняття виділяються такі підходи:

1. Психологічна готовність як особливий психічний стан, що виникає безпосередньо перед початком діяльності і характеризується наявністю у суб'єкта уявлення про структуру майбутньої дії, а також зосередженістю свідомості на її реалізації. У цьому контексті готовність виконує функцію мобілізації психічних ресурсів на виконання цільової дії, забезпечуючи налаштування на успішне досягнення результату.

2. Готовність як прояв установки, тобто як цілісне психічне утворення, що інтегрує у собі знання, навички, мотивацію та досвід, необхідні для виконання певного виду діяльності. У цьому розумінні вона є показником

внутрішньої налаштованості суб'єкта на конкретну діяльність, що поєднує пізнавальні, емоційні та вольові компоненти.

3. Готовність як якість особистості, що формується під впливом комплексу зовнішніх і внутрішніх факторів. Зовнішніми умовами вважається соціально-професійна або ситуаційна обстановка, в якій відбувається діяльність, а внутрішніми – індивідуально-психологічні особливості суб'єкта, такі як темперамент, рівень тривожності, самооцінка, мотиваційна структура тощо.

4. Готовність як відносно стійка характеристика особистості, що має тривалий характер і не потребує кожного разу спеціального відновлення або актуалізації перед виконанням діяльності. У цьому випадку йдеться про сформовану підготовленість – інтегральну якість, що включає в себе систему засвоєних знань, сформованих умінь і навичок, внутрішній настрій та установку на виконання конкретних дій у визначених умовах [1; 12; 13].

Цікавою і значущою для розуміння сутності феномена готовності є інтерпретація, запропонована американським професором психології Грейсом Крагом. Згідно з його підходом, готовність визначається як певний момент у житті індивіда, коли досягнутий рівень його психофізіологічної та особистісної зрілості забезпечує здатність ефективно засвоювати той чи інший навчальний чи життєвий досвід [6]. Інакше кажучи, Краг підкреслює зв'язок між індивідуальним рівнем розвитку людини та її здатністю отримувати користь із нових ситуацій, зокрема – навчальних. Це розуміння акцентує на розвитку особистісних ресурсів, без яких навіть сприятливе середовище не гарантує засвоєння знань або ефективного функціонування в діяльності.

У цьому контексті готовність постає не лише як внутрішня налаштованість або стан, а як результат досягнення певного ступеня зрілості, який відкриває можливість до цілеспрямованої та продуктивної взаємодії з оточуючим середовищем, особливо в умовах навчання, виховання чи професійної підготовки. Такий підхід дозволяє розглядати готовність як

динамічну характеристику, тісно пов'язану з віковими, мотиваційними та когнітивними змінами в особистості.

Крім того, в науковій літературі готовність до вирішення конкретної задачі часто пов'язується з наявністю актуальної потреби або соціального запиту, що зумовлює активізацію відповідних психічних процесів. Згідно з цим підходом, коли особистість перебуває в ситуації вибору з кількох можливих способів реагування, що мають подібне смислове навантаження, вона здатна здійснювати довільну селекцію та варіативне використання цих реакцій відповідно до умов. Така взаємозамінність поведінкових або когнітивних стратегій підкреслює гнучкість психологічної готовності, її здатність адаптуватися до різних вимог середовища або до специфіки завдання.

Таким чином, підсумовуючи викладене, можна зазначити, що хоча існує найбільш сприятливий період для формування певних форм поведінки, їх опанування можливе як до, так і після цього періоду. Поняття «готовність» у науковому дискурсі вживається для позначення етапу розвитку, на якому індивід досягає відповідного рівня психологічного та соціального дозрівання, що дає змогу йому реалізовувати морально-етичну поведінку, нести відповідальність у міжособистісних стосунках, створенні сім'ї та вихованні дітей. Водночас не виключено, що особа може не повністю або не вчасно засвоїти відповідні моделі поведінки до досягнення цього рівня зрілості. Проте це не означає, що процес набуття такої поведінки має обмежуватися винятково етапом досягнення готовності.

1.2. Поняття життєвих труднощів в психологічній науці

У вітчизняному науковому дискурсі поняття «складна життєва ситуація» досі не отримало належного теоретичного опрацювання, що зумовлює недостатню увагу до цього феномену в психологічних дослідженнях. Відсутність чіткого визначення зазначеного терміна спостерігається також у

законодавчій базі, зокрема в актах, присвячених соціальному захисту населення. Закон України «Про гарантії прав дитини» не містить дефініції складної життєвої ситуації, обмежуючись лише переліком типових обставин, за яких дитина визнається соціально незахищеною (інвалідність, сирітство, безпритульність, насильство, тощо). Такий підхід має суттєві обмеження, адже у динамічному соціальному середовищі перелік ситуацій не може бути вичерпним, що ускладнює своєчасне виявлення осіб, які потребують підтримки, та ефективного надання соціальних послуг.

Відсутність однозначного наукового і правового визначення поняття «складна життєва ситуація» перешкоджає як точному ідентифікуванню потреб цільових груп, так і формуванню чітких критеріїв для організації допомоги. Формулювання уніфікованого поняття сприятиме не лише удосконаленню нормативної бази, а й активізації наукових досліджень у відповідному напрямі, що забезпечить глибше розуміння природи цих ситуацій і дозволить уникнути термінологічної нечіткості.

Таким чином, складна життєва ситуація має розглядатися не лише як об'єктивна сукупність несприятливих обставин, які особа неспроможна подолати самотужки, а й як суб'єктивно переживаний психоемоційний стан. З огляду на це, психологічне осмислення даного феномену потребує фокусування не лише на зовнішніх факторах, а й на особливостях внутрішнього сприйняття, інтерпретації та реагування індивіда, що відкриває перспективу для більш глибокого і комплексного аналізу цього явища.

У науковому дискурсі поняття складної життєвої ситуації розглядається з урахуванням як об'єктивних, так і суб'єктивних чинників. На думку Н.Г. Осухової, визначальним критерієм того, чи є певна життєва обставина важкою, є наявність порушення адаптаційних механізмів особистості. Такий збій проявляється в труднощах задоволення базових потреб людини в межах звичних моделей поведінки та інтерпретацій, які були сформовані в попередні періоди її життєвого досвіду. Іншими словами, складна ситуація

постає тоді, коли особа не може ефективно використати наявні внутрішні ресурси або соціально прийнятні стратегії подолання.

Складна життєва ситуація, як правило, супроводжується порушенням повсякденної діяльності, ускладненням міжособистісних взаємодій, а також формуванням негативних емоційних станів, таких як тривога, дратівливість чи апатія. Такі емоційні реакції, якщо вони повторюються або тривають тривалий час, можуть закріплюватися на рівні особистісних утворень, впливаючи на індивідуальний стиль поведінки й адаптаційні можливості людини. Відтак, несприятлива життєва ситуація може спричинити не лише тимчасові труднощі, а й глибші трансформації особистісної структури [21; 35].

Зі свого боку, Є.М. Туманов наголошує на індивідуальності сприйняття складних життєвих обставин. Вчений підкреслює, що саме суб'єктивне значення, яке надає особистість тій чи іншій ситуації, зумовлює її сприйняття як критичної. Тобто одна й та сама ситуація може мати різний ступінь складності для різних людей залежно від їхнього рівня психоемоційної зрілості, попереднього досвіду, когнітивної оцінки, ціннісних орієнтацій та наявних копінг-ресурсів.

У контексті класифікації складних ситуацій заслуговує на увагу підхід Р. Лазаруса та К. Олдвієна, які пропонують поділяти їх на широкому континуумі – від екстремальних, травматичних подій до повсякденних труднощів або мікростресорів. Такий підхід дозволяє розглядати складні ситуації не як щось виняткове, а як частину щоденного життєвого досвіду, що вимагає мобілізації ресурсів особистості.

У науковому контексті поняття «складна життєва ситуація», за визначенням О.В. Бітюцької, розглядається як інтегративна категорія, що акумулює характеристики, спільні для термінів, які вживаються в різних галузях знання – зокрема таких, як «кризова», «екстремальна» або «напружена ситуація». Ця концепція передбачає систематизацію феноменів,

які супроводжуються підвищеним рівнем напруги, дестабілізацією життєдіяльності та необхідністю адаптаційної перебудови [31; 33].

У межах авторської концепції когнітивної оцінки складної життєвої ситуації О.В. Бітюцька акцентує увагу на важливості чітких критеріїв опису таких ситуацій, що є принциповими для їх наукового аналізу. На основі емпіричних досліджень було виокремлено два рівні характеристик складної ситуації: універсальні (загальні) та індивідуально-специфічні. До загальних ознак належать: висока суб'єктивна значущість події, емоційна напруженість (тривожність) та підвищені витрати особистісних ресурсів. Специфічними ознаками є: невизначеність ситуації, необхідність оперативного реагування, ускладнення процесів прогнозування та ухвалення рішень, а також сприйняття власних знань і досвіду як недостатніх для подолання ситуації. Окрім того, дослідниця вказує, що критичні або екстремальні події частіше, ніж складні, провокують афективні реакції, що супроводжуються втратою самоконтролю та порушенням раціонального мислення.

У свою чергу, Т.П. Харькова підкреслює, що складні життєві ситуації є органічною складовою процесу соціалізації індивіда. Вони не завжди мають травматичний характер, натомість можуть слугувати каталізатором особистісного зростання, сприяючи виробленню нових механізмів адаптації та досягненню внутрішньої рівноваги у взаємодії з соціальним середовищем. Такі ситуації створюють підвищені вимоги до індивідуальних ресурсів, здібностей і адаптивного потенціалу особистості, стимулюючи активізацію діяльності та розвиток конструктивних копінг-стратегій.

Узагальнюючи, можна зазначити, що складні життєві ситуації в науковій літературі розглядаються як комплексні, багатоаспектні явища, які вимагають мобілізації ресурсів особистості, сприяють формуванню адаптивного досвіду, але за несприятливих умов можуть призводити до дезадаптації.

У науковому дискурсі складні життєві ситуації розглядаються як багатовимірні явища, що виявляються в різних формах, залежно від рівня складності, впливу на особистість та соціальний контекст.

В науковій літературі наявна наступна типологія складних життєвих ситуацій, яка охоплює три категорії: повсякденні труднощі, що не мають фатального характеру; негативні життєві події, пов'язані з віковими етапами або трансформаціями життєвого шляху (зміна статусу, соціальні втрати); а також непередбачувані катастрофічні обставини, що супроводжуються значними психоемоційними втратами, зокрема втратою здоров'я чи близьких. Цей підхід підкреслює поступове ускладнення ситуацій і наростання емоційного впливу [38; 44; 47].

Також, складну життєву ситуацію можна розглядати, як результат дисбалансу у взаємодії між особистістю та її соціальним оточенням. Така дисгармонія виникає через невідповідність між особистісними прагненнями, цінностями, цілями та наявними умовами чи можливостями для їх досягнення. Він також класифікує ситуації за джерелами стресу: ситуації, пов'язані з фізичними або соціальними загрозами, проблемами міжособистісної взаємодії або труднощами у виконанні завдань [13; 26].

А.О. Нестерова виділяє три рівні досвіду проходження складних життєвих ситуацій: індивідуальний (внутрішньоособистісний), сімейний (мікросоціальний) та громадський (макросоціальний). Проте, як зазначає дослідниця, у вітчизняній та зарубіжній психології переважає аналіз саме індивідуального рівня, що включає дослідження копінг-стратегій, життєстійкості та психологічної витривалості особистості.

На думку А.О. Серьогіна, особистість, перебуваючи в складній життєвій ситуації, може обирати різні поведінкові стратегії: деструктивні (що спричиняють зростання тривожності, безсилля, відчуття безвиході) або ж екзистенційно орієнтовані, які сприяють наданню нових смислів життю, формуванню нової особистісної рівноваги й позитивного внутрішнього зростання.

Цікавою є модель Г. Бернлера та Л. Юнссона, які розробили класифікацію складних життєвих ситуацій на основі двох ключових параметрів: можливість/неможливість вирішення проблеми та функціональний стан особистісної або соціальної системи. Вони виокремили чотири рівні складності:

1. Тимчасові порушення – короточасні труднощі через дефіцит ресурсів (часу, інформації, енергії);
2. Хронічні відхилення – стійкі порушення функціонування, зокрема невротичні реакції або негнучкість поведінкових патернів;
3. Кризові стани – ситуації, що характеризуються глибокою функціональною дестабілізацією та неможливістю адаптивної перебудови;
4. Системна несправність – затяжний або постійний стан кризи, що потребує масштабних внутрішніх і зовнішніх змін.

Узагальнюючи підходи різних авторів, можна зробити висновок, що складні життєві ситуації являють собою динамічні психосоціальні конструкти, які відрізняються за ступенем вираженості, сферою впливу, тривалістю та характером особистісних реакцій. Їхнє подолання залежить як від індивідуального ресурсу особистості, так і від доступності підтримки на рівні мікро- та макросоціального оточення.

1.3. Особливості подолання життєвих труднощів в підлітковому віці

Упродовж життєвого шляху індивіда спектр складних життєвих ситуацій, а також арсенал способів їх подолання, зазнає суттєвих змін, зумовлених віковими, соціальними та особистісними трансформаціями. Підлітковий вік охоплює орієнтовно період від 10–11 до 14–15 років і вирізняється появою низки характерних психосоціальних особливостей. На початкових етапах цього вікового періоду чітко окреслюється потреба у міжособистісній взаємодії з ровесниками, а також прагнення до

самоствердження, особистісної автономії, незалежності у судженнях та поведінці.

Традиційно підлітковий вік інтерпретується як фаза соціально-психологічного відчуження від дорослих, що проявляється у намаганні дистанціюватися від батьківського впливу, протиставити себе дорослим, утвердити власну точку зору та право на самостійні рішення. Водночас це прагнення співіснує з не менш вираженою потребою в підтримці, захисті та емоційному прийнятті з боку дорослих. Важливим чинником психічного та соціального розвитку підлітка є включення у систему рівноправного особистісного спілкування з однолітками, що на цьому етапі виступає провідною діяльністю [29; 31].

У межах цієї взаємодії формується не лише самооцінка, але й соціальна ідентичність підлітка. При цьому прагнення до досягнення високого статусу в групі ровесників нерідко супроводжується зростанням конформності, тобто схильністю до прийняття та підтримки норм, цінностей і очікувань, що домінують у мікросоціальному середовищі підліткової спільноти.

У період підліткового віку спостерігається інтенсивний розвиток пізнавальної сфери, що проявляється у вдосконаленні таких ментальних процесів, як сприймання, увага, пам'ять і мислення. Зокрема, формуються стійкі ознаки вибіркової та цілеспрямованості сприймання, розвивається здатність до довільної регуляції уваги, активізується логічна пам'ять, а також посилюється здатність до абстрактно-теоретичного мислення. На цьому етапі онтогенезу відбуваються суттєві зміни у структурі особистості: формується самосвідомість, закладаються основи Я-концепції – цілісного уявлення індивіда про самого себе. Це супроводжується зростаючим інтересом до власної ідентичності, усвідомленням індивідуальних особливостей, рефлексією щодо власних можливостей, прагненням до самоаналізу, порівняння себе з іншими та усвідомленням своєї унікальності [31; 50].

Крім того, підлітковий вік супроводжується зростанням емоційної напруги та збільшенням кількості внутрішньоособистісних конфліктів, що

пов'язано з активацією процесів самовизначення. У зв'язку з цим особливого значення набуває формування ефективних адаптивних стратегій подолання труднощів (копінг-стратегій), які дозволяють зменшити негативний вплив стресових факторів, зберегти емоційний баланс і забезпечити конструктивну взаємодію з оточенням. Зважаючи на інтенсифікацію кризових тенденцій у поведінці підлітків та ускладнення взаємин з дорослими, розвиток копінг-компетентності в цьому віці є критично важливим для успішної соціалізації та подальшого особистісного становлення [31; 50].

Кризові явища, що виникають у житті та діяльності дітей і підлітків, розглядаються науковцями з різних науково-теоретичних і практичних позицій. Зокрема, В. П. Балакирев у своїх дослідженнях зосереджує увагу на аналізі негативних емоційних станів, які виникають у неповнолітніх внаслідок кризових або конфліктних ситуацій, що сприймаються ними як психологічно травматичні, болісні чи тяжкі для переживання. Основну мету своєї науково-практичної діяльності він вбачає у пошуку та розробці ефективних способів надання психотерапевтичної підтримки дітям, які опинилися в емоційно напружених умовах, а також у створенні цілісних соціально-психологічних програм, спрямованих на реалізацію цієї допомоги в освітньому або соціальному середовищі [3].

Аналізуючи стресогенні чинники у життєвому просторі підлітків, В. П. Балакирев окреслює типові кризові ситуації, притаманні саме цьому віковому періоду. До найпоширеніших з них він відносить: конфлікти та непорозуміння з батьками; емоційно значущі події, пов'язані з домашніми тваринами (втрата, смерть, прагнення мати тварину); ускладнені стосунки з педагогами; соціальна напруга у спілкуванні з однолітками; суперечки чи конкуренція з братами та сестрами; переживання, пов'язані зі смертю близьких людей; конфлікти з іншими дорослими членами сім'ї чи соціального оточення; виникнення і загострення страхів; тривожність, пов'язана з уявленнями про власне майбутнє; а також психологічні реакції на політичні події в державі.

Згідно з результатами дослідження, найбільша кількість емоційно негативних переживань у дітей віком 12 років зосереджується навколо проблем у взаєминах із батьками та ситуацій, пов'язаних з домашніми улюбленцями – їх втратою, смертю або сильним бажанням їх мати. Ці фактори виступають значущими тригерами емоційної напруги та можуть впливати на загальний психоемоційний стан підлітків.

Результати дослідження, присвяченого вивченню характеру, змісту та особливостей емоційних переживань підлітків у різних типах кризових ситуацій, свідчать про варіативність емоційної реакції залежно від ситуаційного контексту. Зокрема, у конфліктних взаємодіях з батьками домінуючими емоціями є образа, злість і почуття провини; у ситуаціях, пов'язаних із взаємодією з учителями, найчастіше проявляються злість, лють та страх; у конфліктах з однолітками – гнів, обурення та досада. У випадках, що стосуються тварин, переважаючою емоцією є жалість. За даними В.П. Балакирева, почуття жалості найчастіше спрямовується на таких осіб, як брати, сестри, бабусі та знайомі дорослі. Натомість жоден учитель не був зазначений як об'єкт співчуття, а батько згадувався лише одноразово [31; 50].

Аналіз емпіричних досліджень, присвячених особливостям подолання підлітками критичних життєвих ситуацій, засвідчує домінування екстрапунітивної поведінкової стратегії, що виражається в тенденції до агресивного реагування: уникнення спілкування, прагнення до помсти, схильність до конфліктної взаємодії. Частка конструктивних, адаптивних способів подолання складнощів, що передбачають рефлексивну внутрішню діяльність, є вкрай незначною. За результатами дослідження В.П. Балакирева, підлітки схильні трактувати подолання негативних емоцій переважно як зовнішню дію, уникаючи внутрішньої психологічної роботи, яка полягає в опануванні власних емоційних станів, переосмисленні ситуації чи трансформації власного ставлення до неї.

У свою чергу, О.М. Туманова здійснила порівняльний аналіз типових кризових ситуацій у житті підлітків із неблагополучних і благополучних

сімей. Дослідження засвідчило, що для першої групи характерними є кризові явища, пов'язані з порушеннями у сімейному та особистісному житті, труднощами у навчальній діяльності та внутрішньоособистісними конфліктами. Натомість підлітки з благополучних сімей найчастіше зіштовхуються з кризовими ситуаціями, пов'язаними передусім із навчальною діяльністю, а також з викликами в особистісному спілкуванні, внутрішньому психоемоційному світі та сфері здоров'я.

У структурі емоційного реагування підлітків на типові кризові ситуації виокремлюється низка переживань, які характеризуються високою інтенсивністю і складністю самотійного подолання. Серед них дослідники відзначають почуття незадоволеності у сфері діяльності та міжособистісних стосунків, емоції образи, ураженого самолюбства, самотності, невпевненості, беспорядності, втрати психологічної захищеності, а також горя, зумовленого втратою значущої людини. Найчастіше підлітки виявляються неготовими до самотійного виходу з подібних станів, особливо коли йдеться про труднощі у навчанні або міжособистісних взаєминах. Як наслідок, значна частина критичних ситуацій залишається не розв'язаною, що спричиняє формування стійких негативних особистісних утворень, таких як почуття меншовартості, внутрішній негативізм, зниження самооцінки тощо.

О.М. Туманова акцентує на визначальній ролі дорослого оточення – батьків, педагогів, шкільних психологів – у процесі соціально-психологічної підтримки підлітків у складних життєвих обставинах. Дослідниця підкреслює, що така допомога має бути не лише реактивною (тобто відповіддю на звернення дитини), але й проактивною. Володіючи знаннями щодо специфіки перебігу підліткових криз та їх зовнішніх проявів, дорослі мають можливість своєчасно діагностувати потенційно небезпечні ситуації та організувати ефективну підтримку, спрямовану на конструктивне подолання труднощів і профілактику формування деструктивних особистісних змін.

У дослідженні І.І. Бекетової проаналізовано особливості розвитку психологічної стійкості підлітків у контексті переживання кризових ситуацій. На основі емпіричних даних було ідентифіковано 58 типових кризових ситуацій, які класифіковано відповідно до восьми ключових сфер життєдіяльності підлітків: сімейне оточення, міжособистісні стосунки з однолітками, шкільне середовище, особисте життя, навчально-професійна діяльність, стан здоров'я, внутрішній світ особистості та зовнішнє соціальне середовище.

Авторка також виокремила 67 типів емоційних реакцій, які супроводжують зазначені ситуації, згрупувавши їх у п'ять основних категорій: печаль, страх, гнів, провина та співпереживання. З'ясовано, що домінуючими емоційними реакціями підлітків у кризових обставинах є стани, пов'язані з емоційною групою "печаль", зокрема почуття смутку, внутрішнього страждання та безнадії. При цьому лише незначна частина підлітків (приблизно 10%) демонструє емпатійні емоційні реакції – співчуття, терпимість, здатність до співпереживання.

Емоційний спектр переживань виявляє варіативність залежно від соціального контексту: у сімейних, діяльнісних та інтраперсональних кризах переважає печаль; у ситуаціях, пов'язаних із шкільним середовищем і спілкуванням з ровесниками – гнів; в особистісній сфері – провина; при загрозі здоров'ю – страх; у випадках, пов'язаних із зовнішніми соціальними подіями, – співпереживання.

Щодо стратегій подолання кризових ситуацій, І.І. Бекетова виокремила чотири основні поведінкові моделі: перетворювальні (конструктивні), адаптивні, дистанціювальні та фіксаційні (фіксація на стресовому факторі). Переважна більшість підлітків надає перевагу дистанціювальним стратегіям – уникненню проблемної ситуації або емоційного занурення в неї, особливо у випадках, пов'язаних із сім'єю, здоров'ям, особистим життям чи внутрішнім конфліктом. У контексті шкільного середовища та міжособистісних взаємин з ровесниками частіше спостерігається поведінка, що фіксується на

стресогенному компоненті. Лише незначний відсоток підлітків (близько 5%) вдається до перетворювальних, тобто конструктивних способів подолання криз.

Таким чином, дослідження І.І. Бекетової вказує на низький рівень сформованості ефективних стратегій копінгу в підлітковому віці та акцентує на необхідності розвитку у підлітків здатності до внутрішньої психологічної роботи як ключового ресурсу психоемоційної стійкості.

Висновки до першого розділу

1. Провівши теоретичні розробки заявленої наукової проблеми, ми визначили, що готовність, як психологічний феномен, можна визначити, як певний стан особистості при якому, вона здатна діяти певним чином, відповідно до вимог ситуації діяльності. Готовність включає в себе знання про ситуацію та свої дії в ній (когнітивний компонент), позитивне емоційне відношення до майбутньої діяльності (емоційний компонент) та конкретні поведінкові акти в конкретній ситуації (поведінковий компонент).

2. Складна життєва ситуація – це психологічно чи соціально обтяжливе, нетипове для повсякденного життя становище, що порушує звичний спосіб існування особистості, супроводжується значним емоційним напруженням, зниженням адаптивних можливостей і потребує мобілізації внутрішніх та зовнішніх ресурсів для її подолання.

У науковій психологічній літературі складні життєві ситуації трактуються як стресогенні події або обставини, що мають кризовий потенціал і загрожують фізичному чи психічному благополуччю індивіда. До таких ситуацій можуть належати: втрати близьких, конфлікти в сім'ї чи колективі, насильство, серйозні хвороби, війна, бідність, соціальна ізоляція тощо.

3. Аналіз теоретико-емпіричних досліджень, присвячених особливостям переживання та подолання кризових ситуацій у підлітковому віці, дозволяє

констатувати, що зазначений період є критичним етапом у становленні особистості, позначеним високою емоційною чутливістю, зростанням внутрішньоособистісних суперечностей та актуалізацією потреби в самовизначенні. У межах складних життєвих обставин підлітки демонструють широкий спектр емоційних реакцій, серед яких домінують афекти печалі, гніву, провини та страху, що варіативно проявляються залежно від контексту кризової ситуації.

Дослідження показують, що переважна частина підлітків застосовує малоефективні або неадаптивні стратегії подолання стресових ситуацій, зокрема дистанціювання або фіксацію на емоційному дискомфорті, що свідчить про недостатній рівень копінг-компетентності. Конструктивні (перетворювальні) стратегії, які передбачають рефлексію, емоційне саморегулювання та активну трансформацію проблемної ситуації, фіксуються лише у незначній частки підлітків.

РОЗДІЛ 2

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ГОТОВНОСТІ ПІДЛІТКІВ-ЛІЦЕЇСТІВ ДО ПОДОЛАННЯ ЖИТТЄВИХ ТРУДНОЩІВ В УМОВАХ ВІЙСЬКОВОЇ СЛУЖБИ

2.1. Організація дослідження та підбір діагностичного інструментарію

У сучасних соціокультурних умовах, що позначені тривожними викликами воєнного часу, особливої значущості набуває проблема формування психологічної готовності молоді до подолання життєвих труднощів. Актуальним є вивчення цієї готовності саме в контексті підготовки підлітків-ліцеїстів до військової служби, що передбачає високий рівень емоційної стійкості, відповідальності та адаптивності. Формування таких особистісних якостей є необхідною умовою ефективного функціонування в умовах стресогенних ситуацій, що супроводжують військову діяльність. Проведення емпіричного дослідження спрямоване на вивчення рівня сформованості психологічної готовності підлітків-ліцеїстів до подолання життєвих труднощів, що дозволяє визначити напрями психолого-педагогічної підтримки даної категорії молоді.

Гіпотеза дослідження – враховуючи особливості проходження навчання ліцеїстів, їхня психологічна готовність до подолання життєвих труднощів має вищий рівень сформованості порівняно з підлітками загальноосвітніх шкіл, що проявляється в кращій соціально-психологічній адаптованості, стресостійкості та використанні конструктивних копінг-стратегій.

Завдання:

1. Сформувати діагностичну вибірку підлітків віком 15-17 років.
2. Емпірично дослідити особливості соціальної адаптації підлітків-ліцеїстів, як здатності долати життєві труднощі в умовах військової служби.

3. Емпірично дослідити особливості копінг-поведінки підлітків-ліцеїстів в ситуації подолання життєвих труднощів в умовах військової служби.

4. Емпірично дослідити особливості прояву стресостійкості підлітків-ліцеїстів, як ресурсу подолання життєвих труднощів в умовах військової служби.

Емпіричне дослідження було проведено з використанням онлайн-сервісу Google Forms, на якому були розміщені чотири психодіагностичні методики, що пройшли процедуру валідації та відповідають вимогам наукової достовірності й надійності. Застосування дистанційного формату дало змогу забезпечити гнучкість участі для респонденток, оскільки вони могли самостійно обирати зручний час та місце для проходження опитування. Це сприяло мінімізації впливу зовнішніх чинників і підвищенню достовірності отриманих даних. Крім того, такий формат сприяв збереженню психологічного благополуччя учасниць, які перебувають у стані підвищеної тривоги, невизначеності або психоемоційного виснаження.

У дослідженні взяли участь 60 підлітків віком від 15 до 17 років. З них 30 навчаються у КЗ «Запорізький обласний ліцей-інтернат з посиленою військово-фізичною підготовкою «ЗАХИСНИК» ЗОР. Усі учасники навчалися у 10–11 класах та мали досвід проходження фізичної, морально-вольової та військово-патріотичної підготовки.

Та 30 підлітків, які навчають в загальноосвітніх школах м. Запоріжжя.

Вибірка була сформована за принципом цілеспрямованого відбору, що враховував вік, гендер та освітньо-професійну орієнтацію респондентів. Такий склад вибірки забезпечив необхідні умови для дослідження особливостей психологічної готовності до подолання життєвих труднощів саме в умовах майбутньої військової служби.

Емпіричною базою дослідження виступали: ЗОШ I-III ступенів №20, № 22 та № 25 м. Запоріжжя та КЗ «Запорізький обласний ліцей-інтернат з посиленою військово-фізичною підготовкою «ЗАХИСНИК» ЗОР.

У межах емпіричного дослідження було застосовано комплекс стандартизованих психодіагностичних методик, які забезпечують валідне та надійне вимірювання ключових компонентів психологічної готовності підлітків-ліцеїстів до подолання життєвих труднощів.

1. Копінг-опитувальник (адаптація Р. Лазаруса і С. Фолкман в українській версії Т.Л. Крюкової, Є.В. Куфтяк і М.С. Замишляєвої). Ця методика дозволяє виявити домінуючі стратегії подолання стресу, які реалізуються у когнітивній та поведінковій сферах. Основна концептуальна рамка дослідження полягає в ідеї, що ефективне подолання труднощів вимагає активної регуляції як внутрішнього емоційного стану, так і зовнішніх впливів. Методика дає змогу класифікувати копінг-стратегії на проблемно-орієнтовані, емоційно-орієнтовані та уникнення, що дозволяє оцінити гнучкість особистості в подоланні стресогенних ситуацій та адаптації до них.

2. Методика соціально-психологічної адаптації (К. Роджерс і Р. Даймонд). Опитувальник призначений для діагностики соціальної адаптованості особистості через оцінку ступеня її інтеграції у соціальне середовище та здатності до ефективної міжособистісної взаємодії. Структура методики спрямована на мінімізацію соціально бажаних відповідей та забезпечення об'єктивної оцінки рівня адаптації. Вона охоплює широке коло показників, що характеризують емоційний комфорт, адекватність сприйняття оточення, самосприйняття, схильність до домінування та прийняття соціальних норм.

3. Шкала стресостійкості (С. Коухен і Г. Вілліамсон). Цей короткий опитувальник призначений для кількісної оцінки рівня особистісної стійкості до стресу. Він фіксує частоту прояву типових реакцій на стресогенні чинники та дозволяє визначити, наскільки ефективно індивід справляється з впливом життєвих труднощів. Результати класифікуються за п'ятиступеневою шкалою, що дає змогу диференціювати рівні стресостійкості від дуже високого до дуже низького.

Емпіричне дослідження було реалізоване у кілька послідовних етапів, що дало змогу забезпечити цілісність методологічного підходу, логічну організацію дослідницького процесу та системність у зборі, обробці й інтерпретації результатів. Така етапність дозволила всебічно охопити об'єкт дослідження та гарантувати високу якість отриманих емпіричних даних.

Перший етап – підготовчо-організаційний. На цьому етапі було сформовано вибірку дослідження, яка включала підлітків-ліцеїстів та підлітків, які навчаються в загальноосвітніх школах. Також було обґрунтовано й підібрано комплекс психодіагностичних методик, що складається з чотирьох стандартизованих опитувальників. Кожен інструмент був апробований і адаптований до українського соціокультурного контексту, а також мав високі показники надійності, валідності та діагностичної точності. Змістовне наповнення обраних методик було орієнтоване на вивчення різних аспектів прояву особистісних ресурсів жінок у контексті переживання стресових обставин, пов'язаних із військовими подіями.

Другий етап – емпірично-діагностичний. Цей етап охоплював безпосередній процес збору психодіагностичних даних. Він реалізовувався через онлайн-опитування із застосуванням платформи Google Forms, що забезпечило зручність участі для респондентів та сприяло створенню комфортних умов для рефлексії над особистим досвідом. Основні напрямки емпіричного вимірювання включали:

1. оцінку рівня соціальної адаптації в умовах життєвої невизначеності;
2. виявлення типових копінг-стратегій, які застосовуються для подолання психологічного напруження;
3. вимірювання життєстійкості як інтегральної характеристики особистості;
4. аналіз здатності до збереження психологічної стабільності у стресових обставинах (стресостійкості).

Комплексна оцінка цих показників дозволила отримати багатовимірне уявлення про психологічний стан учасниць та особливості їх адаптаційної поведінки в умовах тривалого психоемоційного навантаження.

Третій етап – аналітико-інтерпретаційний. а завершальному етапі дослідження було проведено математично-статистичну обробку зібраного емпіричного матеріалу із застосуванням відповідних кількісних методів (зокрема, методів описової статистики, кореляційного аналізу тощо). Результати аналізу були систематизовані та представлені у формі таблиць, діаграм і якісних висновків. Окрім числової інтерпретації, було здійснено змістовний (якісний) аналіз отриманих даних, що дозволило краще зрозуміти внутрішню картину переживань, копінг-механізмів та ресурсного потенціалу підлітків-ліцеїстів в умовах військової служби.

У процесі роботи застосовувалися лише психодіагностичні методики, що відповідають високим критеріям наукової достовірності та були апробовані в межах клінічної і кризової психології. Це забезпечило достовірність, об'єктивність та валідність зібраних даних, а також надало змогу зробити обґрунтовані висновки щодо психологічного ресурсу, рівня адаптації та психоемоційного стану підлітків-ліцеїстів в умовах військової служби. Такий підхід створює науково обґрунтовану базу для подальших психопрофілактичних і корекційних програм підтримки даної цільової групи.

2.2. Емпіричне дослідження особливостей соціальної адаптації підлітків-ліцеїстів, як здатності долати життєві труднощі в умовах військової служби

На першому етапі емпіричного дослідження основну увагу було зосереджено на діагностиці загального рівня соціальної адаптації підлітків-ліцеїстів, що розглядається як один із ключових показників їхньої психологічної готовності до подолання життєвих труднощів в умовах майбутньої військової служби. З метою оцінки даного параметра була

застосована методика соціально-психологічної адаптації, авторства К. Роджерса і Р. Даймонда, яка дає змогу виявити загальний адаптаційний потенціал особистості та її здатність до ефективної взаємодії із соціальним середовищем. Отримані результати щодо інтегрального рівня соціально-психологічної адаптації учасників дослідження представлені на рисунку 2.1.

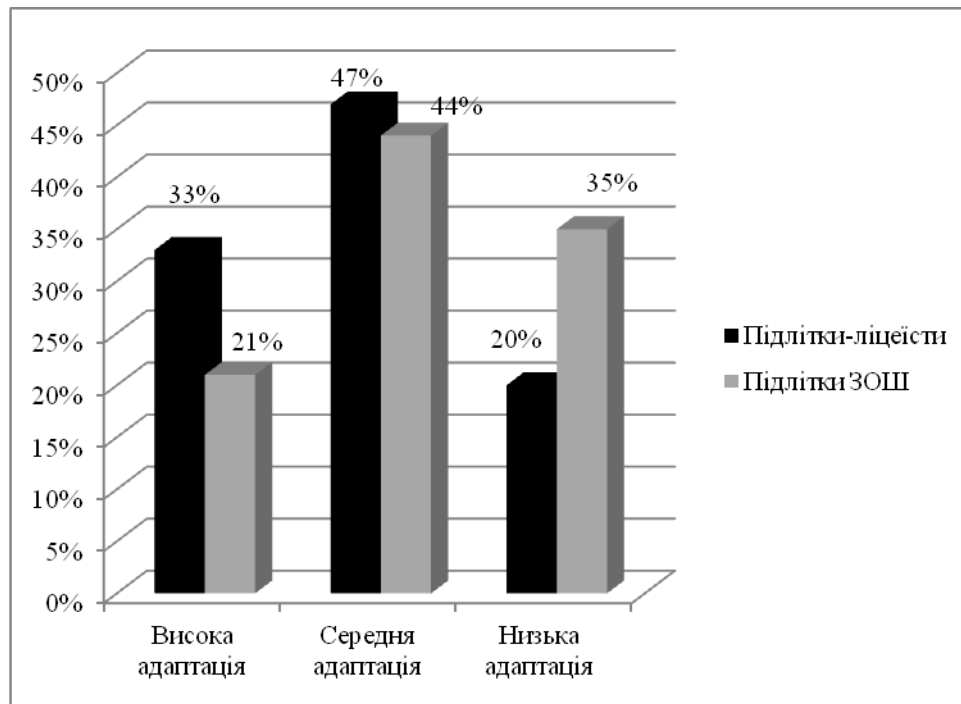


Рис. 2.1. Рівень соціально-психологічної адаптації підлітків-ліцеїстів

Як наглядно продемонстровано, високий рівень адаптації продемонстрували 33% підлітків-ліцеїстів, що на 12% перевищує показник серед учнів ЗОШ (21%). Середній рівень адаптації зафіксовано у 47% ліцеїстів і 44% школярів ЗОШ, що свідчить про відносну подібність за цим показником у двох групах. Натомість низький рівень адаптації виявлено лише у 20% підлітків-ліцеїстів, тоді як серед учнів ЗОШ ця частка значно вища – 35%

Виявлені результати дозволяють припустити, що підлітки, які навчаються в ліцях із профільною або підвищеною військово-патріотичною спрямованістю, мають загалом вищий рівень соціально-психологічної

адаптації, ніж їхні однолітки зі звичайних загальноосвітніх шкіл. Це може бути зумовлено низкою чинників:

1. Дисциплінарно-організаційне середовище ліцею передбачає чітку структуру, регламентованість навчального процесу та вимогливість до поведінки, що сприяє формуванню адаптивних моделей соціальної взаємодії.

2. Підвищене почуття відповідальності та мотивації до служіння суспільству, властиве багатьом учням ліцеїв, потенційно формує внутрішню готовність до подолання труднощів, а також до саморегуляції поведінки в соціумі.

3. Спільнота однодумців і належність до колективу з подібними цінностями, що характерна для ліцеїв із військово-патріотичним компонентом, може підвищувати рівень соціальної підтримки й знижувати відчуття ізоляваності, що є важливими чинниками ефективною адаптації.

2.3. Емпіричне дослідження особливостей копінг-поведінки підлітків-ліцеїстів в ситуації подолання життєвих труднощів в умовах військової служби

На наступному етапі емпіричного дослідження було поставлено завдання з'ясувати, які копінг-стратегії, тобто способи подолання життєвих труднощів, переважають у підлітків-ліцеїстів. Це особливо актуально в контексті підготовки до військової служби, яка передбачає високий рівень психологічного навантаження, невизначеність, потребу в швидкій адаптації до складних умов і прийнятті відповідальних рішень.

Копінг-стратегії виступають одним із ключових психологічних ресурсів, які допомагають людині зберігати внутрішню рівновагу та ефективно функціонувати навіть у кризових ситуаціях. Для вивчення цих стратегій було застосовано копінг-тест, розроблений Р. Лазарусом і С. Фолкман, який широко використовується в науковій психології. Методика дозволяє визначити, які саме стратегії обирають підлітки у складних ситуаціях – чи

вони прагнуть активно вирішувати проблеми, емоційно опанувати себе, уникати напруження, чи, навпаки, переосмислювати події й адаптуватися до них на глибшому рівні.

Отримані результати (див. рис. 2.2) дали змогу оцінити, наскільки ефективними є обрані підлітками способи подолання труднощів, а також зробити висновки про рівень їх психологічної готовності до адаптації в умовах, наближених до військових.

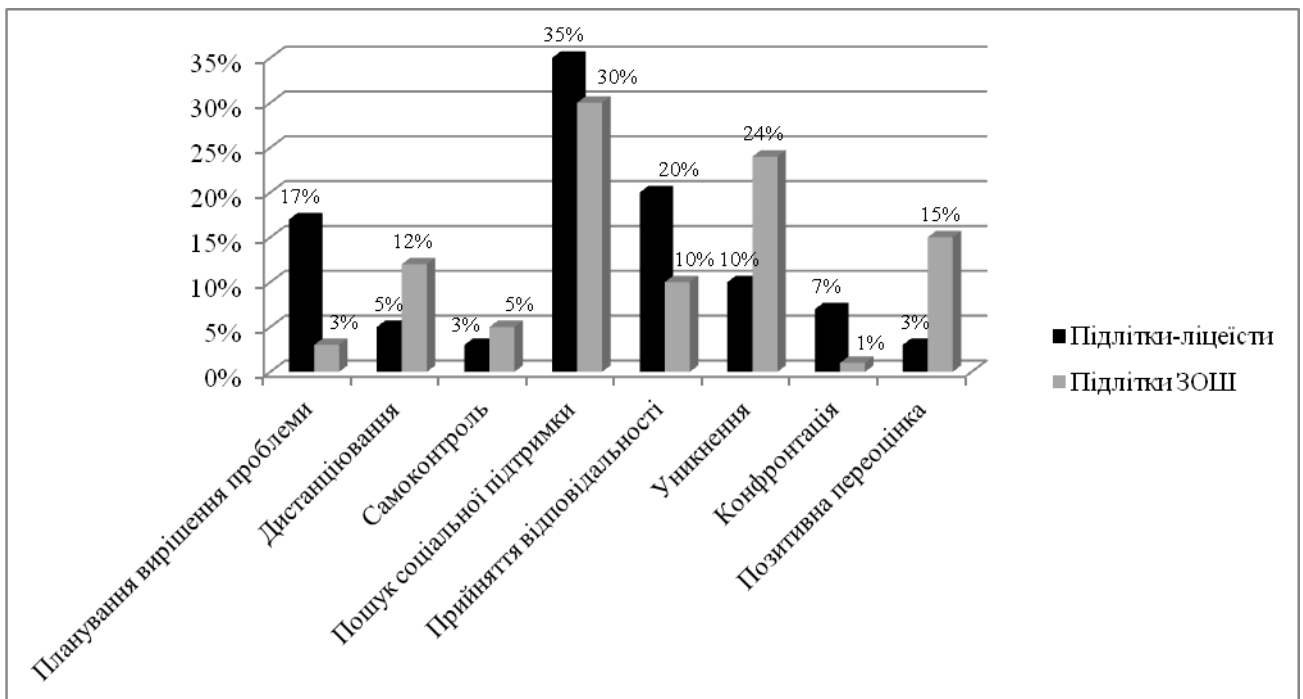


Рис. 2.2. Прояв копінг-стратегій у підлітків-ліцеїстів

Як ми бачимо, результати діагностики розподілилися наступним чином:

1. Планування вирішення проблеми виявлено у 17% підлітків-ліцеїстів, що суттєво перевищує аналогічний показник серед підлітків ЗОШ (3%). Це свідчить про більш виражену орієнтацію на раціональне осмислення ситуації, прагнення до пошуку конкретних шляхів подолання труднощів та стратегічного мислення.

2. Пошук соціальної підтримки був найчастіше обраною копінг-стратегією серед ліцеїстів (35%), що також перевищує показник ЗОШ (30%). Це може вказувати на високу потребу у взаємодії, підтримці з боку

однолітків, наставників або родини у стресових умовах, а також на сформованість соціальних компетенцій.

3. Прийняття відповідальності у підлітків-ліцеїстів спостерігалось в 20% випадків (проти 10% у ЗОШ), що може свідчити про вищий рівень особистісної зрілості, внутрішньої дисципліни та готовності до самостійного вирішення проблем.

4. Натомість уникнення як копінг-стратегія менш характерне для ліцеїстів (10%) порівняно з ЗОШ (24%), що може вказувати на кращу адаптивність до викликів, а також нижчу схильність до пасивного уникнення труднощів.

5. Показники дистанціювання (5%) та самоконтролю (3%) серед ліцеїстів були відносно низькими, що може свідчити про меншу схильність до емоційного відсторонення або пригнічення емоцій.

6. Конфронтаційна стратегія була представлена у 7% ліцеїстів, тоді як серед підлітків ЗОШ – лише в 1%. Це може бути наслідком військово-організованого середовища, де заохочуються активність, рішучість і протидія труднощам, навіть шляхом відкритого опору.

7. Позитивна переоцінка виявилася найменш вираженою у ліцеїстів (3%) порівняно з ЗОШ (15%), що може свідчити про обмежену рефлексивність або недостатню здатність до позитивної трансформації досвіду у цій віковій групі в умовах підвищеної структурованості та дисципліни.

2.4. Емпіричне дослідження особливостей прояву стресостійкості підлітків-ліцеїстів, як ресурсу подолання життєвих труднощів в умовах військової служби

Заключний етап емпіричного дослідження був спрямований на вивчення особливостей прояву психологічної стресостійкості у підлітків-ліцеїстів, як одного з ключових ресурсів для ефективного подолання життєвих труднощів у контексті майбутньої військової служби.

Зважаючи на важливість вміння зберігати внутрішню рівновагу, впевненість у собі та здатність діяти в умовах підвищеного напруження, було доцільним оцінити рівень психологічної витривалості та стресостійкості. Для цього було використано адаптований варіант методики, розробленої С. Коухеном і Г. Вільямсоном (див. рис. 2.3).

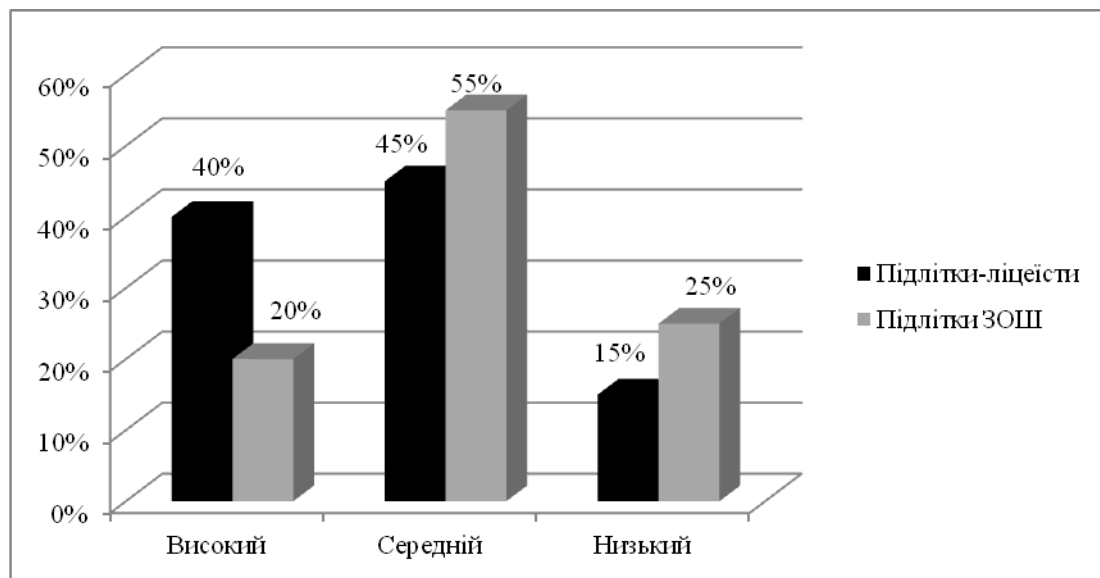


Рис. 2.3. Прояв стресостійкості у підлітків-ліцеїстів

Згідно з отриманими даними 40% підлітків-ліцеїстів продемонстрували високий рівень стресостійкості, що майже вдвічі перевищує аналогічний показник у групі учнів ЗОШ (20%);

Середній рівень стресостійкості зафіксовано у 45% ліцеїстів і 55% школярів ЗОШ;

Низький рівень стресостійкості спостерігався у 15% підлітків-ліцеїстів, тоді як серед учнів ЗОШ цей показник склав 25%.

Аналіз результатів дозволяє стверджувати, що підлітки-ліцеїсти загалом демонструють вищий рівень психологічної стійкості до стресових впливів, порівняно зі своїми ровесниками з загальноосвітніх закладів. Це може свідчити про ефективні механізми психологічної адаптації в умовах структурованої, дисциплінованої, цілеспрямованої навчальної системи ліцею,

орієнтованої на підготовку до служби у Збройних силах або інших силових структурах.

Імовірними чинниками такої переваги можуть бути:

1. специфіка виховного середовища військового ліцею, що сприяє формуванню витривалості, відповідальності та самоконтролю;
2. регламентований розпорядок дня та фізична підготовка, які зміцнюють не лише фізичну, а й психоемоційну стійкість;
3. мотиваційна налаштованість учнів на подолання труднощів та досягнення чітко визначених цілей;
4. наявність у ліцеїстів практичного досвіду функціонування в умовах підвищеного психологічного навантаження, що сприяє розвитку толерантності до стресу.

2.5. Математичний аналіз результатів емпіричного дослідження

Завершальний етап емпіричного дослідження був спрямований на вивчення особливостей прояву готовності до подолання життєвих труднощів в умовах військової служби. Основна увага приділялася аналізу внутрішніх психологічних потенціалів, які забезпечують здатність підлітків справлятися з труднощами, адаптуватися до змін і підтримувати психоемоційне благополуччя в умовах освітнього навантаження, соціального тиску та загальної нестабільності.

З метою виявлення достовірних відмінностей між порівнюваними групами, було застосовано U-критерій Манна-Уїтні – один із найпоширеніших непараметричних методів математичної статистики. Цей підхід є особливо ефективним у випадках, коли досліджувані змінні мають порядкову природу або не відповідають нормальному розподілу, а також за умов обмеженої чисельності вибірок.

Застосування U-критерію дозволило об'єктивно встановити статистично значущі відмінності між двома групами підлітків за рівнем прояву соціальної

адаптації, стресостійкості та прояву копінг-стратегій. Ці відмінності мають важливе значення для розуміння чинників, які сприяють успішній адаптації ліцеїстів до складних життєвих викликів, а також для розробки цілеспрямованих програм психологічної підтримки в умовах освітнього середовища.

Отже, використання сучасних статистичних методів дозволило надати отриманим емпіричним даним науково обґрунтованого характеру, що, своєю чергою, підвищує їх достовірність, валідність і прикладну значущість для подальших досліджень у сфері підліткової психології. Систематизовані та узагальнені результати математичної обробки представлені у таблицях 2.1. та 2.2..

Таблиця 2.1.

Результати математичного аналізу

Дослідженні параметри	Підлітки-ліцеїсти	Підлітки ЗОШ	U	p
Адаптація	903,5	803,5	147,5*	0,02
Стресостійкість	897,5	657,5	132,5*	0,001

Як наглядно продемонстровано, за шкалою «Адаптація» підлітки, які навчаються у військовому ліцеї, продемонстрували вищі показники (903,5) порівняно зі своїми однолітками із загальноосвітніх шкіл (803,5). Значення U-критерію склало $U = 147,5$ при $p = 0,02$, що свідчить про наявність статистично значущих відмінностей ($p < 0,05$).

Ще більш вираженою виявилася різниця за шкалою «Стресостійкість», де ліцеїсти знову ж таки мали перевагу (897,5 проти 657,5), а рівень значущості склав $p = 0,001$ при $U = 132,5$, що вказує на високий ступінь достовірності відмінностей між вибірками.

Отримані результати дозволяють зробити припущення, що підвищений рівень адаптаційних можливостей і стресостійкості у ліцеїстів може бути

зумовлений особливостями навчального середовища, структурою освітнього процесу та підвищеними вимогами до самостійності, організованості й відповідальності учнів. Навчання у ліцеї, як правило, передбачає інтенсивнішу пізнавальну діяльність, включення в дослідницьку роботу, участь у проектній та міждисциплінарній взаємодії, що вимагає від підлітків активного залучення особистісних ресурсів для подолання труднощів і подолання стресогенних факторів.

Крім того, можна припустити, що мотиваційний профіль ліцеїстів відрізняється більш вираженою внутрішньою мотивацією до досягнень, орієнтацією на успіх і самореалізацію, що позитивно впливає на їхню здатність до адаптації й стресостійкої поведінки. Також варто враховувати потенційні відмінності у соціальному середовищі, стилях виховання, рівні підтримки з боку батьків і педагогів, що можуть опосередковано впливати на формування зазначених якостей.

Таким чином, результати статистичного аналізу свідчать про більш високий рівень готовності підлітків-ліцеїстів до подолання життєвих труднощів, що відображається у кращих показниках адаптації та стресостійкості.

Наступний крок математичного аналізу передбачав виявлення особливостей у використанні підлітками-ліцеїстами копінг-стратегій (табл. 2.2.). В ході аналізу, найбільш виразні статистично значущі відмінності, було виявлено за такими копінг-стратегіями:

1. Планування вирішення проблеми ($U = 144,5$; $p = 0,02$) – ліцеїсти значно частіше, ніж їхні однолітки із ЗОШ, орієнтуються на раціональний аналіз ситуації та побудову плану дій, що свідчить про більш розвинене вміння справлятися з труднощами через активну дію. Цей результат можна пояснити як вищим рівнем організованості, так і більш сформованою внутрішньою мотивацією до подолання труднощів у навчально-професійному контексті.

Таблиця 2.2.

Результати математичного аналізу

Копінги	Підлітки-ліцеїсти	Підлітки ЗОШ	U	p
Планування вирішення проблеми	945,5	734,5	144,5	0,02
Дистанціювання	852,5	777,5	349	0,813
Самоконтроль	775,5	658,5	302	0,633
Пошук соціальної підтримки	982,5,5	769,5	255,5	0,473
Прийняття відповідальності	1052	864,5	137,5*	0,001
Уникнення	737,5	985,5	160*	0,012
Конфронтація	882,5	750,5	371	0,531
Позитивна переоцінка	723,5	897,5	149,5*	0,004

2. Прийняття відповідальності ($U = 137,5$; $p = 0,001$) – ліцеїсти частіше визнають особисту участь у виникненні проблемної ситуації та виявляють готовність впливати на її перебіг, що є важливою ознакою психологічної зрілості та суб'єктної позиції. Ймовірно, це пов'язано з більш високими очікуваннями та вимогами до учнів у ліцейському середовищі, що стимулює розвиток автономності.

3. Позитивна переоцінка ($U = 149,5$; $p = 0,004$) – ліцеїсти рідше використовують когнітивне переосмислення труднощів як джерела особистісного зростання, що не є адаптивною формою емоційного регулювання.

4. Уникнення ($U = 160,0$; $p = 0,012$) – підлітки загальноосвітніх шкіл частіше вдаються до уникання як копінг-стратегії, що, навпаки, свідчить про пасивну або захисну реакцію на стрес. Цей механізм частіше виявляється у підлітків із менш розвиненими навичками емоційної саморегуляції або нижчою впевненістю у власній здатності впливати на ситуацію.

Інші копінг-стратегії, такі як дистанціювання, самоконтроль, пошук соціальної підтримки та конфронтація, не продемонстрували статистично значущих відмінностей між вибірками ($p > 0,05$), хоча якісно показники ліцеїстів часто були вищими. Це може свідчити про спільний рівень базових стратегій емоційної та соціальної регуляції у підлітків різних типів навчальних закладів, тоді як планувальні, когнітивно-гнучкі й відповідальні форми подолання більш характерні саме для ліцеїстів.

Висновки до другого розділу

В результатів проведеного емпіричного дослідження ми дійшли наступних висновків:

1. Підлітки-ліцеїсти демонструють вищий рівень соціально-психологічної адаптації порівняно з учнями загальноосвітніх шкіл. Це вказує на більшу психологічну готовність до подолання життєвих труднощів, зокрема в умовах можливої військової служби. Адаптивні переваги ліцеїстів можуть бути зумовлені структурованим освітнім середовищем, підвищеною мотивацією до відповідальності, належністю до згуртованого колективу та орієнтацією на служіння суспільству. Таким чином, соціальна адаптація постає важливим ресурсом особистісної стійкості та ефективного функціонування в умовах підвищеного навантаження.

2. У підлітків-ліцеїстів переважають активні та конструктивні копінг-стратегії, що відображає їхню відносну психологічну готовність до подолання труднощів у військових умовах. Водночас, результати вказують на потребу у розвитку рефлексивних механізмів, зокрема через формування навичок позитивної переоцінки та саморегуляції

3. Підлітки-ліцеїсти демонструють вищий рівень психологічної стресостійкості порівняно з учнями ЗОШ, що вказує на їхню кращу готовність до подолання життєвих труднощів у майбутній військовій службі. Це зумовлено впливом структурованого освітнього середовища, підвищеної

вимогливості, цілеспрямованої підготовки, а також виховної системи, орієнтованої на формування витривалості, самоконтролю та відповідальності.

4. Математичний аналіз довів, що підлітки-ліцеїсти виявляють вищу орієнтацію на конструктивне вирішення проблем, мають краще сформовану здатність брати відповідальність за події власного життя, частіше використовують адаптивні стратегії переосмислення стресових ситуацій. У той час як учні загальноосвітніх шкіл частіше схильні до уникнення проблем, що потенційно може ускладнювати ефективне подолання життєвих викликів. Також, математичний аналіз підтвердив закономірність у переважанні у підлітків-ліцеїстів кращої соціально-психологічної адаптації та стресостійкості.

РОЗДІЛ 3

РОЗВИТОК ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ПІДЛІТКІВ-ЛІЦЕЇСТІВ ДО ПОДОЛАННЯ ЖИТТЄВИХ ТРУДНОЩІВ В УМОВАХ ВІЙСЬКОВОЇ СЛУЖБИ

3.1. Програма розвитку психологічної готовності підлітків-ліцеїстів до подолання життєвих труднощів в умовах військової служби

Мета тренінгу – формування та розвиток психологічної готовності старшокласників до подолання життєвих труднощів шляхом усвідомлення власних ресурсів, розвиток навичок саморегуляції, рефлексії, стресостійкості та конструктивної поведінки у складних ситуаціях.

Завдання тренінгу:

1. Ознайомити учасників з поняттям «життєві труднощі» та чинниками їх подолання.
2. Сприяти усвідомленню власних психологічних ресурсів і потенціалу.
3. Розвивати навички позитивного мислення та саморегуляції емоцій.
4. Формувати стратегії конструктивного вирішення проблем.
5. Підвищити рівень самоприйняття, самооцінки та довіри до себе.

Цільова аудиторія – підлітки-ліцеїсти віком 14–17 років.

Кількість учасників – 10–15 осіб.

Форма проведення – групова (тренінгові заняття), тривалість – 6 занять по 1,5 години, 1–2 рази на тиждень.

Очікувані результати:

1. Підвищення рівня усвідомленості підлітків щодо способів подолання труднощів;
2. Розвиток навичок емоційної регуляції, стресостійкості та самодопомоги;
3. Формування позитивної Я-концепції;
4. Розширення репертуару конструктивних копінг-стратегій;

5. Підвищення психологічної готовності до життєвих змін.

Заняття 1. Вступ. Усвідомлення труднощів як частини життя.

Мета – створення безпечного простору, мотивація до роботи, формування уявлення про труднощі як розвиткову складову.

Перше заняття виконує функцію вступу до тренінгової програми, орієнтуючи підлітків на конструктивне ставлення до труднощів як закономірного явища життєвого шляху. Використання інтерактивних вправ сприяє розвитку первинної рефлексії, формує психологічну відкритість у групі та створює фундамент для подальшого формування психологічної готовності до подолання життєвих викликів. Структура заняття відповідає сучасним вимогам психолого-педагогічного супроводу підлітків у контексті розвитку стресостійкості, адаптивності та особистісної зрілості.

Теоретичний блок. Поняття життєвих труднощів, типологія труднощів, концепт психологічної готовності до подолання.

У межах теоретичної частини заняття учасникам подається узагальнене уявлення про життєві труднощі як невід’ємну складову процесу становлення особистості. Визначення поняття «життєва трудність» спирається на концептуальні положення Л.І. Анциферової, згідно з якими труднощі розглядаються як ситуації, що потребують від індивіда подолання перешкод у досягненні значущих цілей, адаптації до нових умов або перебудови життєвих орієнтацій.

Також розглядається типологія життєвих труднощів:

- Повсякденні труднощі (рутинні негаразди, неузгодженості, конфлікти);
- Кризові події (зміни соціального статусу, втрати, невдачі);
- Екзистенційні труднощі (пошук сенсу життя, самоідентичність, вибір життєвого шляху).

Особливу увагу приділено розкриттю поняття «психологічна готовність до подолання труднощів», що включає:

- усвідомлення труднощів як виклику, а не як загрози;
- здатність мобілізувати внутрішні ресурси;

- наявність адаптивних копінг-стратегій;
- внутрішню мотивацію до подолання труднощів і подальшого особистісного зростання.

Вправи:

1. Вправа «Я і мій життєвий рюкзак».

Мета – створення умов для знайомства учасників, первинне усвідомлення власних адаптаційних ресурсів, формування позитивного настрою.

Процедура: Учасники по черзі представляють себе, називаючи одне ім'я (або прізвище, з яким їм комфортно), та символічно «відкривають» свій уявний життєвий рюкзак, витягуючи з нього одну позитивну рису (наприклад, витривалість, почуття гумору, наполегливість), яка допомагає їм справлятися з життєвими труднощами.

Очікуваний результат: Активізація рефлексії щодо власних особистісних ресурсів, формування довірливого клімату в групі.

2. Мозковий штурм «Що таке труднощі?»

Мета – стимулювання пізнавальної активності учасників, виявлення попередніх уявлень про природу труднощів.

Процедура: Учасники працюють у малих групах (по 3–4 особи), обговорюючи питання:

1. Які ситуації ви вважаєте труднощами?
2. Що відчуває людина, коли стикається з труднощами?
3. Що допомагає їх долати?

Після обговорення групи презентують свої висновки, які фіксуються на фліпчарті у вигляді колективного «поля понять». Психолог (тренер) узагальнює висловлені думки, вводячи наукові категорії.

Очікуваний результат: Формування узагальненого уявлення про труднощі як психологічне, соціальне і поведінкове явище.

3. Вправа «Карта труднощів».

Мета – візуалізація життєвого досвіду учасників у подоланні труднощів; актуалізація суб'єктивного досвіду успішного подолання проблемних ситуацій.

Процедура: Кожен учасник отримує аркуш паперу й умовно зображує свій «життєвий маршрут» (у вигляді дороги, ріки, сходів, тощо). На цьому маршруті позначаються важливі події, що супроводжувалися труднощами, і позначається, як вони були подолані. Потім у великому колі учасники, за бажанням, презентують свою карту, звертаючи увагу на власні ресурси, допомогу інших і отримані уроки.

Очікуваний результат: Посилення самоусвідомлення, підвищення самооцінки через фокус на пережитих труднощах і власних досягненнях у їх подоланні.

Рефлексивний блок.

Форма: Колективне коло вражень – «Я зрозумів, що...».

Мета – актуалізація індивідуального досвіду, узагальнення результатів заняття, фіксація особистісних змін.

Очікуваний результат – підвищення рівня усвідомлення учасниками значущості життєвих труднощів як чинника розвитку, закріплення початкової мотивації до участі в тренінгу.

Заняття 2. Ресурси та внутрішній потенціал.

Мета – усвідомлення внутрішніх і зовнішніх ресурсів особистості для подолання життєвих труднощів.

Дане заняття спрямоване на формування у підлітків цілісного уявлення про власну ресурсність як основу психологічної готовності до подолання життєвих труднощів. Поєднання когнітивного аналізу (через класифікацію ресурсів), емоційно-образної діяльності (візуалізація дерева) та міжособистісної взаємодії (гра в колі) забезпечує мультивекторний вплив на самосвідомість учасників. Формується установка на використання ресурсів не лише у кризових ситуаціях, а й у повсякденному житті для підтримки психічного благополуччя. Активне рефлексування дозволяє підліткам краще

усвідомити свої внутрішні опори та підготувати ґрунт для подальшої роботи з копінг-стратегіями у наступних заняттях.

Теоретичний блок:

Ресурсний підхід до особистісного розвитку. Поняття «ресурсна карта».

У даному занятті ключовою виступає ідея ресурсного підходу, згідно з яким особистість розглядається як система, здатна до саморегуляції, мобілізації власного потенціалу та використання зовнішніх підтримувальних чинників. Психологічні ресурси визначаються як індивідуальні характеристики, властивості та умови, що сприяють ефективному функціонуванню особистості в складних або стресових ситуаціях.

Ресурси класифікуються за кількома категоріями:

- Фізичні ресурси – здоров'я, енергія, тілесний тонус;
- Емоційні ресурси – здатність до регуляції емоцій, емоційна стабільність, позитивний настрій;
- Інтелектуальні ресурси – пізнавальні здібності, креативність, здатність до вирішення проблем;
- Соціальні ресурси – підтримка з боку родини, друзів, значущих дорослих, груповий ресурс.

Також вводиться поняття «ресурсної карти» – індивідуалізованої схеми або моделі, яка відображає ключові опори особистості у складних ситуаціях. Її мета – сприяти суб'єктивному усвідомленню наявного потенціалу та шляхів його актуалізації.

Вправи:

1. Вправа «Мої ресурси».

Мета – актуалізація й систематизація особистісних ресурсів, розвиток аналітичного мислення щодо власної готовності до подолання труднощів.

Процедура: Учасники заповнюють індивідуальну таблицю, у якій наводять приклади власних ресурсів за запропонованими категоріями:

Категорія ресурсу	Приклади з мого життя
Фізичні	(наприклад, витривалість, міцне здоров'я)
Емоційні	(вміння заспокоїти себе, почуття гумору)
Інтелектуальні	(логіка, здатність мислити критично, креативність)
Соціальні	(підтримка батьків, друзів, наставників)

Після індивідуального заповнення відбувається обговорення в малих групах (по 3–4 особи), де учасники діляться прикладами та обговорюють, який тип ресурсу в них є домінантним.

Очікуваний результат: Усвідомлення багатовимірності ресурсів, підвищення самооцінки, зростання впевненості у власних можливостях.

2. Вправа «Дерево моїх сил».

Мета – візуалізація особистого ресурсного досвіду, інтеграція уявлень про власний потенціал через символічне зображення.

Процедура: Кожен учасник малює дерево на аркуші формату А4 або А3.

1. Коріння дерева символізує ресурси минулого: події, люди, риси характеру, що допомогли подолати складні ситуації;
2. Стовбур – це ресурси, актуальні на теперішній момент;
3. Крона – це потенціал, який учасник прагне розвивати в майбутньому (мрії, якості, підтримка, якої ще бракує).

Після завершення роботи – добровільна презентація малюнків у великому колі.

Очікуваний результат: Стимуляція рефлексії щодо індивідуальної історії подолання труднощів, формування внутрішньої мотивації до розвитку.

3. Групова гра «Енергетичне коло».

Мета – актуалізація зовнішніх ресурсів, розвиток довіри та відчуття підтримки в групі.

Процедура: Учасники стають у коло. Кожен по черзі озвучує фразу, звернену до іншого учасника, наприклад:

- «Я відчуваю в тобі силу...»,
- «Я бачу в тобі...»,
- «Ти можеш...».

Фраза має підкреслювати сильну сторону іншого учасника. Тренер стежить за безпечністю простору, добровільністю участі та емоційною атмосферою.

Очікуваний результат: Підвищення відчуття включеності в групу, посилення емоційної підтримки, зниження тривожності.

Рефлексивний блок.

Форма: Індивідуальне письмове завдання – запис у щоденник.

Інструкція: «Запиши коротко: що є моїм головним ресурсом зараз? Чому саме цей ресурс важливий для мене? Як я можу його зберігати й зміцнювати?»

Мета – розвиток внутрішньої саморефлексії, інтеграція отриманого досвіду на особистісному рівні.

Заняття 3. Стратегії подолання труднощів (копінг-стратегії)

Мета – ознайомлення з конструктивними і деструктивними стратегіями подолання труднощів.

Зміст заняття відповідає когнітивно-поведінковій парадигмі, спрямованій на усвідомлення та модифікацію стратегій поведінки в умовах стресу. Через залучення до аналізу кейсів, візуалізацію ситуацій і рольові моделі учасники отримують можливість не лише диференціювати типи копінг-стратегій, але й рефлексивно переосмислити власні моделі реагування. Це сприяє формуванню гнучкості мислення, розвитку емоційного інтелекту та здатності до конструктивного подолання труднощів у реальному житті.

Теоретичний блок.

Копінг-стратегії: проблемно-орієнтовані, емоційно-орієнтовані, уникнення (за Р. Лазарусом, С. Фолкман).

У рамках теоретичного блоку учасникам подається уявлення про копінг-стратегії як адаптивні механізми поведінки, що мобілізуються у відповідь на стресові або проблемні ситуації. Центральною є модель Р. Лазаруса та С. Фолкман, згідно з якою копінг (від англ. coping – справлятися) визначається як когнітивні й поведінкові зусилля, спрямовані на подолання внутрішніх чи зовнішніх вимог, що перевищують адаптаційні ресурси особистості.

Автори виділяють три базові типи копінг-стратегій:

1. Проблемно-орієнтовані – спрямовані на зміну ситуації або активне вирішення проблеми (аналіз, планування, пошук інформації, звернення по допомогу);

2. Емоційно-орієнтовані – спрямовані на зниження емоційної напруги (самозаспокоєння, уникнення емоцій, пошук підтримки);

3. Стратегії уникнення – характерні для втечі від проблеми або ігнорування її існування (відсторонення, заперечення, втеча у фантазії, деструктивна поведінка).

У процесі заняття підкреслюється, що ефективність копінгу залежить від контексту: одна й та сама стратегія може бути конструктивною в одній ситуації та деструктивною в іншій. Значну роль у виборі копінг-стратегії відіграють вік, рівень усвідомленості, досвід і тип особистості.

Вправи:

1. Кейс-аналіз «Як я дію у складній ситуації?».

Мета: Розвиток здатності до аналізу власних способів реагування; навчання класифікації копінг-стратегій у реальних ситуаціях.

Процедура: Учасники об'єднуються в міні-групи (3–4 особи). Кожна група отримує кейс (опис проблемної ситуації), наприклад:

- «Конфлікт із близьким другом»;
- «Неочікувана низька оцінка на важливому іспиті»;
- «Почуття самотності в новому колективі».

Учасники аналізують:

1. Які почуття може викликати ця ситуація?
2. Які можливі варіанти дій?
3. Які з них є проблемно-орієнтованими, емоційно-орієнтованими чи унікальними?

Після обговорення кожна група презентує результати, відбувається загальне узагальнення типів копінгу.

Очікуваний результат: Усвідомлення варіативності реакцій і власної поведінкової схеми у стресі.

2. Вправа «Міст рішень».

Мета – формування навичок конструктивного аналізу складної ситуації з урахуванням емоційної реакції, поведінкових проявів і наслідків.

Процедура: Кожен учасник отримує індивідуальний аркуш із такою структурою:

- Ситуація: Що відбулося?
- Почуття: Що я відчував/відчувала?
- Дія: Що я зробив/зробила?
- Наслідок: Що з цього вийшло?
- Висновок: Як я міг/могла б діяти інакше?

Учасники працюють із реальними або гіпотетичними ситуаціями, які були для них значущими. Після індивідуального заповнення – обговорення у парах (за бажанням).

Очікуваний результат: Розвиток метапізнавальних навичок, формування зв'язку між емоціями, діями і наслідками.

3. Гра «Реакція – відповідь».

Мета – навчити розрізняти імпульсивні, деструктивні та конструктивні стилі реагування в кризових ситуаціях; активізувати навички свідомого вибору поведінки.

Процедура: Тренер зачитує короткі описи складних ситуацій (наприклад: «Тебе звинуватили в тому, чого ти не робив»; «Друг не виконав

обіцянку»). Після кожної ситуації учасникам пропонуються три стилі поведінки:

1. Імпульсивна реакція (емоційна, без обдумування наслідків);
2. Уникнення (втеча, заперечення, ігнорування проблеми);
3. Конструктивна відповідь (врахування емоцій, логіки, потреб і наслідків).

Учасники обирають один із варіантів, аргументуючи свій вибір. Потім у групі обговорюється доцільність кожної відповіді.

Очікуваний результат: Формування здатності прогнозувати наслідки реакцій та усвідомлений вибір адаптивної поведінки.

Рефлексивний блок.

Форма: Колективне обговорення у формі запитань до себе.

Питання для рефлексії:

- Яку стратегію я використовую найчастіше у складних ситуаціях?
- Чи допомагає вона мені насправді?
- Чи хочу я змінити щось у своєму стилі реагування?

Мета: Поглиблення самопізнання, актуалізація установки на особистісні зміни та розвиток конструктивного копіngu.

Заняття 4. Емоційна регуляція та самодопомога.

Мета – розвиток навичок емоційної саморегуляції та самодопомоги в умовах стресу.

Розвиток навичок емоційної регуляції у підлітковому віці є ключовим чинником психологічної готовності до подолання життєвих труднощів. Вправи дихального типу, арт-терапевтичні методи та рольове моделювання ситуацій дозволяють активізувати як когнітивні, так і афективні механізми подолання стресу, сприяють формуванню стійкості до емоційних перевантажень, що підтверджується результатами сучасних досліджень у галузі шкільної психології, психотерапії та превентивної педагогіки.

Теоретичний блок.

Стрес і його вплив на психіку. Техніки релаксації. У рамках теоретичної частини учасникам подається інформація про природу стресу як психофізіологічного явища, що виникає у відповідь на зовнішні або внутрішні подразники. Розглядаються етапи розвитку стресової реакції, її вплив на емоційний стан, поведінкові прояви та здатність до ефективного функціонування. Окрема увага приділяється поняттю емоційної саморегуляції та значенню навичок релаксації для збереження психічного здоров'я. Презентуються техніки самодопомоги як інструменти запобігання хронічному стресу та емоційному виснаженню.

Вправи:

Дихальна вправа «Квадрат дихання»

Мета: Зниження рівня тривоги, відновлення фізіологічного стану спокою, розвиток усвідомленості.

Опис: Учасникам пропонується виконати дихальну вправу за схемою: вдих – 4 секунди, затримка дихання – 4 секунди, видих – 4 секунди, пауза – 4 секунди. Вправа повторюється протягом 3–5 хвилин.

Очікуваний ефект: зниження м'язового напруження, покращення концентрації, стабілізація емоційного стану.

Арт-терапевтична вправа «Мій стрес – мій ресурс»

Мета: Усвідомлення внутрішнього ставлення до стресових подій, трансформація негативного досвіду у ресурсний.

Завдання: Учасникам пропонується створити малюнок, що символізує їхнє індивідуальне переживання стресу. Після цього учні доповнюють або змінюють зображення таким чином, щоб воно відображало позитивні зміни або внутрішні сили, які вони можуть використовувати.

Рефлексивне обговорення: Що допомагає мені відчувати силу у складні моменти? Як виглядає мій внутрішній ресурс?

Рольова гра «Я в стресі».

Мета – формування навичок усвідомленої поведінки у стресовій ситуації, розвиток стратегій самодопомоги.

Опис: Група моделює типову для підлітків стресову ситуацію (наприклад: конфлікт із батьками, невдача на контрольній, соціальний тиск). Учасники розігрують сцени, демонструючи власну реакцію. Після кожної ситуації обговорюються альтернативні способи реагування, техніки самозаспокоєння та підтримки себе.

Очікуваний результат: розвиток емоційної гнучкості, здатності обирати конструктивні шляхи подолання стресу.

Рефлексивний блок.

На завершення заняття учасникам пропонується письмове завдання:

"Що з сьогоднішнього заняття я можу застосувати вже зараз?"

Це завдання спрямоване на осмислення отриманого досвіду, підвищення суб'єктивного відчуття контролю та формування особистої стратегії емоційної саморегуляції.

Заняття 5. Позитивне мислення і віра в себе.

Мета – формування позитивного ставлення до себе, віри у власні сили, розвиток оптимізму.

Формування позитивного мислення є важливим чинником психологічної готовності підлітків до подолання життєвих труднощів. Згідно з когнітивно-поведінковою моделлю, саме думки впливають на емоції та поведінку. У підлітковому віці зростає значущість самооцінки, ірраціональні переконання та негативні автоматичні думки можуть формувати дезадаптивні реакції на стрес. Через роботу з переконаннями, афірмаціями та позитивним самосприйняттям у межах тренінгу створюються умови для посилення впевненості в собі, активізації внутрішніх ресурсів і розвитку оптимістичного ставлення до життя. Застосування технік афірмацій та вправа «Скринька досягнень» сприяють зниженню впливу самознецінення та формують адаптивну систему уявлень про себе.

Теоретичний блок: Когнітивна поведінкова модель: думки – почуття – поведінка.

У межах заняття учасники знайомляться з основними положеннями когнітивно-поведінкової моделі, відповідно до якої емоційні переживання та поведінкові реакції є наслідком інтерпретацій подій, а не самих подій. Модель включає три складові:

- Думки (когніції) – інтерпретація ситуації, внутрішній діалог;
- Почуття – емоційна реакція на інтерпретацію;
- Поведінка – дії, які здійснює людина у відповідь на ситуацію.

Підлітки мають навчитися розпізнавати негативні автоматичні думки (НАД), які знижують самооцінку, провокують тривогу або безнадію, і трансформувати їх у конструктивні, підтримувальні судження. Такий підхід сприяє формуванню оптимістичної життєвої позиції та стійкої віри в себе як ресурсу для подолання труднощів.

Вправи:

1. Вправа «Мої переконання».

Мета – ідентифікація негативних автоматичних думок та їх конструктивна заміна.

Хід виконання:

1. Учасникам пропонується записати думки, які виникають у складних ситуаціях, пов'язаних із невдачами або критикою (наприклад: «Я нічого не вартую», «У мене нічого не вийде»).

2. Далі пропонується визначити, які з цих думок є ірраціональними або гіпертрофованими.

3. Учасники за підтримки ведучого формулюють альтернативні, більш реалістичні та підтримувальні думки (наприклад: «Я можу вчитися на помилках», «Я маю сильні сторони, які допомагають мені розвиватися»).

4. Обговорення у колі: як змінюється емоційний стан після заміни негативних установок.

Наукове обґрунтування:

Вправа базується на положеннях когнітивної терапії Аарона Бека та раціонально-емоційної поведінкової терапії Альберта Елліса, де негативні

установки розглядаються як деструктивні когніції, що формують дезадаптивну поведінку.

2. Вправа «Афірмації сили».

Мета – розвиток позитивного внутрішнього діалогу та підвищення самооцінки.

Хід виконання:

- Учасники отримують приклади афірмацій (наприклад: «Я здатний подолати труднощі», «Я гідний поваги», «Мої зусилля мають значення») та обговорюють, як такі твердження можуть впливати на їх самопочуття.

- Далі кожен формулює 3–5 власних афірмацій, що відображають сильні сторони, внутрішні ресурси та життєві цілі.

- За бажанням, учасники можуть написати афірмації на кольоровому папері та прикрасити їх символами сили.

- Афірмації читаються вголос у колі або зберігаються в особистих щоденниках.

Наукове обґрунтування:

Афірмації ґрунтуються на ефекті самонавіювання та принципі нейропластичності мозку – повторюване позитивне формулювання може формувати нові нейронні зв'язки, що підтримують адаптивне мислення.

3. Гра «Скринька досягнень».

Мета – підкріплення відчуття компетентності через актуалізацію власних успіхів.

Хід виконання:

- Кожен учасник отримує кілька стікерів, на яких записує свої особисті досягнення (навіть дрібні), наприклад: «Я допоміг другу», «Я отримав добру оцінку», «Я навчився не здаватися».

- Усі стікери учасники кладуть до спільної або індивідуальної «Скриньки досягнень».

- Добровольці можуть поділитися деякими досягненнями в колі.

- У кінці – обговорення: як часто ми забуваємо про власні перемоги, і як це впливає на наше ставлення до себе.

Наукове обґрунтування. Актуалізація досягнень підтримує ефект «self-efficacy» (віри у власну ефективність), що є ключовим у моделі подолання Альберта Бандури, і сприяє підвищенню впевненості в собі.

Рефлексивне завершення заняття.

Учасникам пропонується відповісти письмово або в колі на запитання:

«Я вірю в себе, тому що...»

Можливе продовження у вигляді малюнку, метафори або символу, що виражає внутрішню силу.

Заняття 6. Інтеграція. Підсумки. Планування подальших дій.

Мета – закріплення отриманих знань і навичок, планування подальших кроків у подоланні труднощів.

Завершальне заняття тренінгової програми виконує інтеграційну та рефлексивну функцію, сприяючи узагальненню, осмисленню та закріпленню здобутого досвіду. У психологічній практиці завершальна фаза групової роботи має вирішальне значення для формування відчуття завершеності процесу, усвідомлення змін та планування майбутніх кроків. Згідно з підходами гуманістичної та екзистенційної психології (К. Роджерс, В. Франкл), процес інтеграції знань та досвіду сприяє посиленню самосвідомості, активізації внутрішніх ресурсів та зміцненню суб'єктної позиції особистості.

Вправи:

- Колаж «Мій шлях сили» – робота в парах. Створення колажу про сильні сторони, досвід, ресурси.

- Гра «Три листи собі» – учасники пишуть три листи: собі теперішньому, майбутньому і з минулого.

2. Групове коло підтримки «Ми разом» – обмін побажаннями, посланнями підтримки.

Рефлексія та зворотний зв'язок:

Анкета оцінки участі в тренінгу, вільні відгуки.

Застосування проєктивних та творчих технік, таких як створення колажу («Мій шлях сили») та написання листів («Три листи собі»), активізує правопівкульну діяльність мозку, сприяє символічному осмисленню власного досвіду, розвитку рефлексії та емоційної саморегуляції. Такі вправи дозволяють учасникам візуалізувати власні ресурси, досягнення, внутрішні зміни, що підтримує формування позитивного образу «Я» та підвищує самооцінку (А. Бандура).

Групове коло підтримки сприяє розвитку міжособистісної емпатії, закріпленню почуття приналежності, прийняття та взаємної підтримки, що є важливим для подолання ізоляції, зниження тривожності та формування психологічної стійкості. Залучення учасників до анкетування й вільного зворотного зв'язку дозволяє оцінити динаміку особистісних змін, а також сприяє рефлексії цінності участі в груповій роботі.

3.2. Психологічні рекомендації щодо розвитку психологічної готовності підліткам-ліцеїстам в умовах військової служби

1. Розвивайте усвідомленість та саморефлексію. Регулярно аналізуйте свої емоції, думки і поведінку. Усвідомлення власних реакцій допоможе краще розуміти себе і управляти стресом. Ведіть щоденник, де фіксуєте переживання, це сприятиме кращому усвідомленню внутрішнього стану.

2. Формуйте навички емоційної регуляції. Вчіться розпізнавати і контролювати негативні емоції за допомогою дихальних вправ, релаксації, медитації чи фізичних навантажень. Це допоможе зменшити напругу і запобігти емоційному вигоранню в складних ситуаціях.

3. Розвивайте адаптивні копінг-стратегії. Застосовуйте конструктивні способи подолання стресу, такі як планування, пошук підтримки у товаришів, позитивне переосмислення труднощів. Уникайте уникнення проблем або надмірного вживання шкідливих звичок.

4. Підтримуйте фізичне здоров'я. Регулярна фізична активність, збалансоване харчування та достатній сон зміцнюють не лише тіло, а й психологічну стійкість. Фізичне здоров'я є базою для ефективного функціонування в стресових умовах.

5. Зміцнюйте соціальні зв'язки. Активно підтримуйте дружні стосунки, обмінюйтесь досвідом і допомагайте один одному. Соціальна підтримка є важливим ресурсом для збереження психологічного балансу і почуття захищеності.

6. Розвивайте позитивне мислення і віру у власні сили. Практикуйте афірмації, фокусуйтеся на своїх досягненнях і сильних сторонах. Віра в себе допомагає долати труднощі і підтримує мотивацію навіть у складних обставинах.

7. Ставте реалістичні цілі та плани. Чітке планування допомагає зосередитись на конкретних діях і зменшує відчуття безпорадності. Розділяйте великі завдання на маленькі кроки, це підвищує відчуття контролю.

8. Звертайтеся по професійну підтримку у разі потреби. Не соромтеся звертатися до психолога або наставника для обговорення важких переживань. Вчасна підтримка допомагає уникнути накопичення стресу і зберегти психологічне здоров'я.

Висновки до третього розділу

1. Тренінг спрямований на формування і розвиток психологічної готовності підлітків-ліцеїстів до ефективного подолання життєвих труднощів через усвідомлення власних ресурсів, розвиток навичок саморегуляції, стресостійкості, позитивного мислення та конструктивної поведінки у складних ситуаціях. Структурно тренінг складається з 6 послідовних занять, які логічно поєднують теоретичний матеріал, практичні вправи та рефлексивні блоки.

Перше заняття вводить учасників у тему, допомагає усвідомити життєві труднощі як невід'ємну складову розвитку особистості та налаштовує на конструктивний підхід до їх подолання. Друге заняття спрямоване на виявлення і систематизацію внутрішніх і зовнішніх ресурсів учасників, що є фундаментом психологічної готовності. Третє заняття знайомить підлітків з різними копінг-стратегіями, навчає аналізувати власні реакції та обирати адаптивні способи подолання проблем. Четверте заняття фокусується на розвитку емоційної регуляції та навичок самодопомоги в стресових ситуаціях, що сприяє підвищенню емоційної стійкості. П'яте заняття формує позитивне мислення, віру у власні сили, зміцнює самооцінку через роботу з автоматичними думками і афірмаціями. Завершальне шосте заняття інтегрує отримані знання, сприяє осмисленню особистих змін, плануванню подальших дій і розвитку почуття підтримки в групі.

2. Нами складені загальні психологічні рекомендації спрямовані на всебічний розвиток внутрішніх ресурсів підлітків-ліцеїстів, підвищення їхньої стресостійкості, емоційної регуляції та соціальної підтримки, що є критично важливими для успішного подолання життєвих труднощів в умовах військової служби.

ВИСНОВКИ

Провівши дослідження ми зробили наступні висновки:

1. З позиції сучасної психології, готовність розглядається як інтегрований психічний стан суб'єкта, що забезпечує його спроможність до цілеспрямованої діяльності відповідно до вимог конкретної ситуації. Структура цього стану є комплексною й охоплює когнітивний компонент (обізнаність про ситуацію та можливі дії в ній), емоційний компонент (внутрішня налаштованість, позитивне ставлення до майбутньої діяльності) та поведінковий компонент (реальні дії, що відображають мобілізовану готовність у практичній поведінці).

Під поняттям «складна життєва ситуація» у науковій психології розуміють нетипову, психологічно або соціально обтяжливу подію чи обставину, яка порушує сталий хід життя особистості, викликає емоційне напруження, знижує адаптаційні можливості та потребує мобілізації особистісних і соціальних ресурсів для її подолання. Такі ситуації, зазвичай, мають кризовий потенціал і виступають як значущі стресори, що можуть мати загрозливі наслідки для фізичного чи психічного благополуччя людини.

Огляд наукових та емпіричних досліджень, присвячених психологічним особливостям підлітків у контексті переживання та подолання криз, свідчить про те, що підлітковий вік є вразливим і водночас динамічним етапом психічного розвитку. Йому притаманна підвищена емоційна чутливість, посилення внутрішньоособистісних суперечностей, а також зростаюча потреба в самоствердженні та пошуку власної ідентичності. У складних життєвих умовах підлітки демонструють широкий спектр афективних реакцій – від тривоги й страху до гніву та безпорадності, що свідчить про недостатню сформованість навичок емоційної регуляції.

2. Емпіричне дослідження показало, що підлітки, які навчаються у військовому ліцеї, характеризуються вищим рівнем соціально-психологічної адаптованості порівняно з ровесниками із загальноосвітніх шкіл. Це свідчить

про їхню більшу внутрішню готовність до ефективного реагування на життєві виклики, зокрема в умовах майбутньої військової служби. Переваги в адаптації можуть бути обумовлені впливом дисциплінованого, цілеспрямованого освітнього середовища, посиленою мотивацією до виконання соціальних ролей, належністю до стабільного колективу та орієнтацією на професійну самореалізацію у сфері служіння державі. Отже, соціальна адаптація виступає важливим чинником розвитку особистісної стійкості в умовах підвищеного навантаження.

3. У досліджуваних підлітків-ліцеїстів домінують активні й конструктивні стратегії подолання труднощів, що відображає більш сформовану психологічну готовність до адаптації у складних, зокрема військових, обставинах. Разом з тим, зафіксована потреба в розвитку рефлексивних ресурсів особистості, зокрема у сфері когнітивної переоцінки, що передбачає удосконалення навичок емоційної саморегуляції та інтеграції пережитого досвіду в систему ціннісних орієнтацій.

4. Підлітки, що навчаються у військових ліцях, демонструють вищий рівень психологічної стресостійкості порівняно з учнями загальноосвітніх шкіл, що вказує на їхню підвищену готовність до функціонування в умовах інтенсивного навантаження та потенційної військової служби. Такий рівень стресостійкості формується під впливом регламентованого освітньо-виховного процесу, підвищених вимог до особистої відповідальності, регулярного фізичного тренування, а також спрямованості виховної системи на розвиток витривалості та самоконтролю.

Результати статистичної обробки емпіричних даних підтвердили, що підлітки-ліцеїсти виявляють вищу схильність до конструктивного подолання проблемних ситуацій, здатність брати на себе відповідальність за власні дії та ширше використовують адаптивні когнітивні стратегії осмислення труднощів. На відміну від них, учні загальноосвітніх шкіл частіше вдаються до уникнення як способу реагування на стрес, що може свідчити про нижчу ефективність їхньої психологічної саморегуляції. Застосування U-критерію

Манна–Уїтні підтвердило статистично значущі переваги ліцеїстів у рівні адаптації та стресостійкості, що дозволяє говорити про сформовані внутрішні ресурси як запоруку успішного подолання майбутніх професійних викликів.

Отже, гіпотеза нашого дослідження про те, що враховуючи особливості проходження навчання ліцеїстів, їхня психологічна готовність до подолання життєвих труднощів має вищий рівень сформованості порівняно з підлітками загальноосвітніх шкіл, що проявляється в кращій соціально-психологічній адаптованості, стресостійкості та використанні конструктивних копінг-стратегій – підтвердилася.

5. Нами розроблений тренінг з розвитку психологічної готовності підлітків-ліцеїстів до подолання життєвих труднощів в умовах військової служби. На наш погляд, ефективність тренінгу полягає в комплексному підході, що поєднує когнітивні, емоційні та поведінкові компоненти розвитку психологічної готовності. Завдяки використанню інтерактивних, творчих та рефлексивних методів учасники отримують можливість не лише розширити розуміння власних можливостей і стресових реакцій, а й набути практичних навичок адаптивної поведінки. Груповий формат забезпечує соціальну підтримку, що особливо важливо для підлітків, та сприяє формуванню позитивної Я-концепції. Такий тренінг підвищує рівень усвідомленості, саморегуляції і конструктивної активності у відповідь на життєві виклики, що є ключовими аспектами психологічної готовності до успішного подолання труднощів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Амінева Я.Р. Емоційна стійкість особистості як одна з детермінант ефективного подолання складних життєвих ситуацій. *Вісник ДНУ. Серія: Педагогіка і психологія*. 2012. Вип. 18. Т. 20. № 9.
2. Арцибашева І.О. Феномен життєстійкості: сучасні погляди та дослідження. *Інсайт*. 2018. № 15. С. 23–25.
3. Бабатіна С. І., Кудрявченко Г. В. Емпіричний аналіз стресостійкості й життєстійкості як чинників професійної успішності майбутніх моряків. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки*. 2016. Вип. 3(1). С. 16-21.
4. Бамбурак Н. М. Динаміка суб'єктивного проживання стресу особистістю. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. серія психологічна*. 2017. Вип. 1. С. 143- 151.
5. Басенко О. М. Психосоціальні передумови розвитку життєстійкості у підлітків в умовах воєнного конфлікту. *Український психологічний журнал*. 2019. № 2 (12). С.27-48.
6. Бацилєва О. В. Життєстійкість як важливий ресурс позитивної Яконцепції особистості. *Особистісні та психофізіологічні ресурси професійної життєстійкості: матеріали II наук. семінару, Київ, 16 верес. 2021 р.* / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. Київ, 2021. С. 8–9
7. Безносюк О. О. Система організаційних і психолого-педагогічних умов процесу спеціальної підготовки на військовій кафедрі цивільного ВНЗ. *Збірник наукових праць Військового інституту Київського національного університету імені Тараса Шевченка*. 2013. Вип. 43. С. 218-224.
8. Безносюк О. О. Соціальні і психолого-педагогічні проблеми підготовки студентів на військових кафедрах ВНЗ. *Збірник наукових праць Військового інституту Київського національного університету імені Тараса Шевченка*. 2013. Вип. 44. С. 159-167.

9. Бесарабчук Г. В. Методологічні основи формування готовності учнів ліцеїв з посиленою військово-фізичною підготовкою до служби в армії засобами фізичної культури. *Вісник Кам'янець-Подільського національного університету*. 2014. Вип. 7. С. 126–135.
10. Бойко О. В. Психологічна підготовка. Частина I. (теоретичний аспект): Навчально-методичний посібник. Львів: АСВ, 2010. 200 с.
11. Бондаренко О. Педагогічні умови формування готовності майбутніх офіцерів в освітньому середовищі вищого військового навчального закладу тактичного рівня для подальшого проходження військової служби у військовому ліцеї. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2020. Вип. 28(1). С. 172-177.
12. Бохонкова Ю. О. Проблема адаптивних можливостей особистості та стратегії її поведінки. URL : <http://dspace.snu.edu.ua:8080/jspui/bitstream/123456789/566/1/056-058.pdf>
13. Бочелюк В. Й. Психологія людини з обмеженими можливостями. К. : Центр учбової літератури, 2011. 264 с.
14. Булах І.С. Психологія життєвих криз особистості : навч. посіб. / І.С. Булах. Вінниця : ТОВ «Нілан-ЛТД», 2015. С. 8-35.
15. Васильєв С. П. До проблеми вивчення психологічних особливостей адаптації до навчання як чинника оптимізації підготовки військових фахівців у цивільному вищому навчальному закладі. *Вісник Національного університету оборони України*. 2012. Вип. 3. С. 166-171.
16. Ващенко І. В. Психологічні ресурси особистості в подоланні складних життєвих ситуацій. *Проблеми сучасної психології*. 2018. №40. С. 33-49.
17. Ващенко І. В., Іваненко Б. Б. Психологічні ресурси особистості в подоланні складних життєвих ситуацій. *Збірник наукових праць "Проблеми сучасної психології"*. 2018. №40. С. 33–49.

18. Ващенко І. Особистість і життєві ситуації у концептуальному просторі психологічної науки. *Проблеми сучасної психології*. 2019. № 46. С. 59-87.
19. Волянчук Н. Ю. Психологія професійного становлення тренера : Луцьк, 2006. 444 с.
20. Гавриловська К. П., Дем'янчук Ю. Ю. Формування життєстійкості особистості: арт-коучинговий підхід. *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України*. Том 75 VI: Психологія обдарованості. Вип. 16. Київ-Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2019. С. 83-90.
21. Гаврілець І.Г. Психофізіологія людини в екстремальних ситуаціях : навч. посіб.. К. : ЗАТ «Віпол», 2006. С. 76-85.
22. Демчук О. Життєтворчість особистості як життєва стратегія. Навчання, виховання та розвиток у контексті життєвих перспектив особистості: зб. матеріалів Всеукр. наук.-практ. інтернет-конф. з міжнар. участю (м. Бердянськ, Україна, 25 квітня 2019 року) / За заг. ред. О. В. Горецької. Бердянськ: БДПУ. 2019. С. 44-48
23. Дідковська Л. І. Особливості вирішення підлітками складних життєвих ситуацій у зв'язку з їхньою здатністю до саморегуляції. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки»*. 2019. №1. С. 112-117.
24. Дуткевич Т. В. Практична психологія: Вступ у спеціальність: навч. посібник. К. : Центр учбової літератури, 2018. 256 с.
25. Козлов С. В. Стійкість до стресу як один із чинників адаптивності особистості. *Вісник національного університету оборони України*. 2011. №3(22). С. 126-129.
26. Концепція впровадження психологічної підготовки у Збройних Силах України. URL: <http://www.urist.in.ua/showthread.php?t=156543346> (дата звернення 18.07.2025)

27. Корольчук М. С. Психологічне забезпечення психічного і фізичного здоров'я: навч. посібник. Київ : Фірма «ІНКОС», 2012. 272 с.
28. Кузікова С. Б. Техніки вікової психокорекції. Навч. посібник. К.: Главник, 2008.. 160 с.
29. Кузнецова О. В. Адаптивність та самоактуалізація: специфіка співвідношення в портреті життєстійкої особистості. *Наука і освіта*. 2010. No 9. С. 86–90.
30. Кучерявий А. О. «Служіння офіцера як чинник проектування виховної роботи у навчальних закладах військового типу». *Вісник Черкаського університету. Педагогічні науки*. 2016. № 14. С. 53-60,
31. Ларін Д. І. Вплив відкритої психологічної кризи на перебіг життєвих ситуацій особистості. *Матеріали ІХ Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції [Гуманітарний простір науки: досвід та перспективи]*. 2017. №27. С. 211-214.
32. Литвиненко О. Д. Проблема адаптаційного потенціалу особистості в психологічній науці. *Fundamental and applied researches in practice of leading scientific schools. Issue: Publishing office: Accent graphics communications Hamilton*. 2016. N1. P. 371-378.
33. Максименко С.Д. Психологічна допомога тяжким соматично хворим : навч. посіб. К. : Ін-т психології імені Г.С. Костюка; Ніжин : Міланік, 2007. 115 с.
34. Матейко Н. М. Емпіричне дослідження життєстійкості військових в умовах бойових дій. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. Серія Психологія. 2022. Вип. 2. С. 90–94.
35. Ментус І. Е. Психолого-педагогічні особливості навчально-виховного процесу на кафедрі військової підготовки в умовах сьогодення. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2014. Вип. 16. С. 73-77.
36. Мітягін О. О. Психологічна підготовка курсантів в процесі навчання у вищому військовому навчальному закладі. *Військова освіта*. 2014. № 1. С. 161-168.

37. Нещадим М. І. Військова освіта України: історія, теорія, методологія, практика. монографія. Київ. Україна: Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2003. 210 с.
38. Освіта України в умовах воєнного стану. Інноваційна та проєктна діяльність : науково-методичний збірник / за загальною ред. С. М. Шкарлета. Київ-Чернівці «Букрек», 2022. 140 с.
39. Пахарєв С. О. Ліцеї із посиленою військово-фізичною підготовкою: витоки та специфіка організації навчання. Збірник наукових праць *Військового інституту Київського національного університету імені Тараса Шевченка*. 2013. Вип. 43. С. 261-267.
40. Прохоров О. А. «Формування готовності майбутніх офіцерів до професійної діяльності на засадах педагогічного менеджменту», дис. канд. пед. наук, Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка, Київ, Україна, 2011.
41. Ржевський Г. М. Діяльність психолога у підготовці студентів майбутніх офіцерів в системі військово-професійної освіти України. *Вісник Національного університету оборони України*. 2011. Вип. 4. С. 233-241.
42. Рижиков В. С. «Методика використання «мозкового штурму» на семінарських заняттях в професійній підготовці у вищих військових навчальних закладах (ввнз)». *Молодь і ринок*. 2018. № 5 (160). С. 26-32.
43. Рижиков В. С. Теорія і практика конструювання цільових моделей (професіограм) та процесу професійної підготовки майбутніх юристів, монографія, Херсон, Україна: ТОВ «Айлант», 2010.
44. Рисинець Т. П. Психологічний аналіз категорій життєвої ситуації та складної життєвої ситуації. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. Серія «Психологічні науки». 2016. №1. С. 69-73.
45. Савчин М. В. Вікова психологія : навч. посіб. К. : Академвидав, 2015. 360 с.
46. Соціально-психологічна профілактика стресів та стресових розладів учнів та студентів : навч. посіб. / [за ред. В.Г. Панка, І.І. Цушка]. К. : Ніка-Центр, 2017. 164 с.

47. Титаренко Т. Життєві кризи : технологія консультування / Тетяна Титаренко. К. : Главник, 2007. С. 89-93, 116-120. Психологічний інструментарій.

48. Толок І. В. «Методика проведення експериментального дослідження формування психологопедагогічної компетентності військових фахівців оперативно-тактичного рівня підготовки». Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми, вип. 33, С. 37-40.

49. Труш Т. В. Формування індивідуально-психологічних компетенцій при підготовці військових фахівців у ВВНЗ: педагогічна технологія. *Вісник Національного університету оборони України*. 2010. Вип. 3. С. 105-109.

50. Черезова І. О. Психологія життєвих криз особистості : навчальний посібник [для студентів вищих навчальних закладів. Бердянськ, БДПУ, 2016. 193 с.

51. Черниш О. О. Поняття «складні життєві обставини» у міждисциплінарному вимірі. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка*. Педагогічні науки. 2019. № 6 (329). Ч. 1. С. 55-63.

52. Швалб Ю. М. Возрастная психология : учеб. пособ. Донецк : Норд-Пресс, 2005. 303 с.

53. Юртаєв О. В. Психологічні особливості професійної підготовки військовослужбовців до дій в умовах бою. Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету "Україна". 2016. № 12. С. 169-171.

54. Ягупов В. В. Військова психологія : підручник. Київ, 2004. 656 с.

55. Ягупов В. В. Професійна суб'єктність, суб'єкт військово-професійної діяльності як інтегральний результат професійної підготовки офіцерів. Теорія і практика професійної майстерності в умовах ціложиттєвого навчання : монографія. Житомир, 2016. С. 223–233.

56. Ягупов В. В. Результати експериментального дослідження військово-професійної орієнтації ліцеїстів закладів спеціалізованої середньої освіти

військового профілю. *Міжнародний науковий журнал "Інтернаука"*. 2020. № 11. С. 74-80.

57. Ягупов В. В. Суб'єктно-діяльнісний підхід як ефективна методологічна основа формування готовності військового керівника до управлінської діяльності. *Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти*. Харків. 2008. Вип. 17 (21). С. 101–111.

58. Bityutskaya E.V. Difficult life situation: criteria of cognitive evaluation. *Psychological science and education*. 2007. № 4. P. 87-93.

59. Diener E. Subjective well-being and personality. *Advanced personality*. N.-Y. ; Plenum Press, 1998. P. 311-334.

60. Peterson C., Seligman M.E.P. Character Strengths and Virtues: A Handbook and Classification. Washington, DC, US: *American Psychological Association*; New York, NY, US: *Oxford University Press.*, 2004. P. 3-32.



Звіт подібності

метадані

Назва організації

Melitopol State Pedagogical University named after B.Khmelnyskyi

Заголовок

Ангелова_Диплом_Психологічна_готовність_підлітків_ліцейстів_до_подолання

Автор

Науковий керівник / Експерт

АнгеловаОлександр Непша

підрозділ

Melitopol State Pedagogical University named after B.Khmelnyskyi

Обсяг знайдених подібностей

Коефіцієнт подібності визначає, який відсоток тексту по відношенню до загального обсягу тексту було знайдено в різних джерелах. Зверніть увагу, що високі значення коефіцієнта не автоматично означають плагіат. Звіт має аналізувати компетентна / уповноважена особа.



13925
Кількість слів



112217
Кількість символів