

Хмельницький національний університет  
 Факультет здоров'я, психології, фізичної культури та спорту  
 Кафедра психології та педагогіки

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА  
Другий (магістерський) рівень вищої освіти  
 Освітній рівень

РОЛЬ НЕНАСИЛЬНИЦЬКОГО СПІЛКУВАННЯ У ФОРМУВАННІ  
 СТРЕСОСТІЙКОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ

Галузь знань – 05 Соціальні та поведінкові науки

Шифр і назва галузі знань

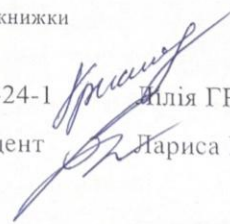
Спеціальність – 053 Психологія

Шифр і назва спеціальності

Освітня програма «Психологія»

241027

Номер залікової книжки

Виконала: здобувачка II курсу, групи ППмз-24-1  Олія ГРИНЧУК

Керівник: кандидат психологічних наук, доцент  Мариса ПОДКОРИТОВА

До захисту допускаю:

Зав. кафедри психології та педагогіки

доктор психологічних наук, професор

 Таїсія КОМАР

 Підпис

Ім'я, ПРІЗВИЩЕ

\_\_\_\_\_ 2025 р.

Хмельницький, 2025

ХМЕЛЬНИЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Факультет здоров'я, психології, фізичної культури та спорту  
 Кафедра психології та педагогіки  
 Освітній рівень другий (магістерський)  
 Галузь знань 05 «Соціальні та поведінкові науки»  
 Спеціальність 053 «Психологія»  
 Освітня програма освітньо-професійна програма «Психологія»

ЗАТВЕРДЖУЮ

Завідувач кафедри психології та педагогіки  
 \_\_\_\_\_ Таїсія КОМАР

протокол № 5 від 12 грудня 2025 р.

ЗАВДАННЯ  
 НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ

Лілія Гринчук

Ім'я, ПРІЗВИЩЕ здобувача

1. Тема кваліфікаційної роботи: «Роль ненасильницького спілкування у формуванні стресостійкості старшокласників»  
 Керівник кваліфікаційної роботи: Лариса Подкоритова, кандидат психологічних наук, доцент

Ім'я, ПРІЗВИЩЕ, науковий ступінь, вчене звання

Затверджено наказом ректора університету від 25 серпня 2025 р. № 65

2. Строк подання здобувачем роботи на кафедру 01 грудня 2025 р.

3. Вихідні дані до роботи: матеріали звіту з переддипломної практики, комплекс методів та методик дослідження: анкетування на тему:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

4. Зміст кваліфікаційної роботи: вступ, Розділ 1. Теоретичні аспекти проблеми стресостійкості та концепції ненасильницького спілкування. Висновки до розділу. Розділ 2. Емпіричне дослідження впливу ненасильницького спілкування на стресостійкість старшокласників. Висновки до розділу. Висновки. Додатки.

5. Перелік графічного матеріалу (із зазначенням обов'язкових креслень)

Чотири таблиці, чотири рисунки.

6. Консультанти розділів кваліфікаційної роботи

Розділ	Прізвище, ініціали та посада консультанта	Підпис, дата	
		завдання видав	завдання прийняв

Дата видачі завдання 12 грудня 2024 р.

### КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

№ з/п	Назва етапів (розділів) кваліфікаційної роботи	Строк виконання етапу роботи	Примітка
1	Вибір теми дослідження. Визначення об'єкта і предмета дослідження, постановка мети і завдань.	До 01 січня 2025 р.	виконано
2	Визначення теоретико-методологічних засад дослідження. З'ясування актуальності проблеми.	До 03 березня 2025 р.	виконано
3	Оформлення вступу кваліфікаційної роботи.	До 01 вересня 2025 р.	виконано
4	I розділ кваліфікаційної роботи.	До 10 вересня 2025 р.	виконано
5	II розділ кваліфікаційної роботи.	До 01 жовтня 2025 р.	виконано
6	Загальні висновки.	До 03 листопада 2025 р.	виконано
7	Оформлення кваліфікаційної роботи.	До 01 грудня 2025 р.	виконано
8	Попередній захист кваліфікаційної роботи.	<u>17</u> жовтня 2025 р.	виконано
9	Захист кваліфікаційної роботи (відповідно графіку)	<u>22</u> грудня 2025 р.	виконано

Здобувач Гришук Гришук Лілія

Керівник роботи Гришук Гришук Лілія  
Ім'я, ПРІЗВИЩЕ

Ім'я, ПРІЗВИЩЕ

## АНОТАЦІЯ

Тема кваліфікаційної роботи «Роль ненасильницького спілкування у формуванні стресостійкості старшокласників»

Здобувач \_\_\_\_\_ Лілія Гринчук \_\_\_\_\_

Ім'я, ПРІЗВИЩЕ

Керівник \_\_\_\_\_ Лариса Подкоритова \_\_\_\_\_

Ім'я, ПРІЗВИЩЕ

Кваліфікаційна робота включає 112 сторінок, 4 таблиці, 4 рисунків, перелік джерел посилання складає 67 найменувань, 2 додатки.

Ключові слова: стресостійкість, стрес, тривожність, старшокласники, вступні іспити.

Об'єкт дослідження: стресостійкість особистості як психологічний феномен.

Предмет дослідження: ненасильницьке спілкування як умова підвищення стресостійкості учнів старших класів.

За результатами дослідження розроблено програму тренінгових занять з оволодіння навичками ненасильницького спілкування, спрямовану на підвищення рівня стресостійкості старшокласників.

Одержані результати можуть бути використані в процесі підготовки шкільних психологів, класних керівників та педагогів до організації профілактично-корекційної роботи зі старшокласниками, а також під час розроблення програм психологічної підтримки учнів у період підготовки до НМТ та інших вступних іспитів. Здобуті дані можуть стати підґрунтям для удосконалення навчально-виховного процесу та впровадження ефективних стратегій подолання стресу в шкільному середовищі.

Дипломник  \_\_\_\_\_  
Ім'я, ПРІЗВИЩЕ

Дата подання кваліфікаційної роботи до захисту 1 грудня 2025 р.

## ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ .....	6
ВСТУП.....	7
РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ СТРЕСОСТІЙКОСТІ ТА КОНЦЕПЦІЇ НЕНАСИЛЬНИЦЬКОГО СПІЛКУВАННЯ.....	12
1.1 Поняття стресостійкості в психологічній науці .....	12
1.2 Основні принципи ненасильницького спілкування та досвід їх застосування в освітньому середовищі.....	23
1.3 Психологічні механізми впливу ненасильницького спілкування на розвиток стресостійкості старшокласників.....	32
Висновки до першого розділу.....	36
РОЗДІЛ 2 ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ВПЛИВУ НЕНАСИЛЬНИЦЬКОГО СПІЛКУВАННЯ НА СТРЕСОСТІЙКІСТЬ СТАРШОКЛАСНИКІВ.....	38
2.1 Опис процедури емпіричного дослідження .....	38
2.2 Аналіз результатів дослідження та їх інтерпретація.....	38
2.3 Опис програми занять з основ ненасильницького спілкування.....	56
2.4 Практичні рекомендації для шкільних психологів та вчителів щодо використання ненасильницького спілкування у роботі зі старшокласниками для підвищення їх стресостійкості .....	64
Висновки до другого розділу.....	67
ПЕРЕЛІК ДЖЕРЕЛ ПОСИЛАННЯ .....	71
ДОДАТКИ .....	<b>Ошибка! Закладка не определена.</b>

## **ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ**

**НМТ** – Національний мультипредметний тест

**НС** – ненасильницьке спілкування

**ЕГ** – експериментальна група

**КГ** – контрольна група

## ВСТУП

**Актуальність теми.** Вивчення феномену стресостійкості та можливих шляхів розвитку її ресурсів є особливо актуальним в умовах сучасних освітніх реформувань, що передбачають нові форми оцінювання знань, зміну програм і тривалості навчання. Зміни у процедурі проведення Національного Мультипредметного Тесту (далі – НМТ), такі як відеофіксація, діджиталізація тестів тощо, спричиняє додатковий психологічний стрес на старшокласників. Підготовка до НМТ та його проведення відбувається на тлі соціальної нестабільності та активної фази війни, що підсилює рівень тривожності учнів. Необхідність здавати «життєво важливий іспит» збігається з загальною невизначеністю майбутнього, ризиком не вступити до бажаного університету через потенційне розширення зони бойових дій, переїзд з малого міста до мегаполісу, де ризики стати жертвою ворожого обстрілу набагато більші. У цей період інтенсифікується також страх обрати «неправильну» спеціальність, втратити шанс на майбутнє, що часто викликає внутрішній конфлікт та прокрастинацію. Брак розуміння з боку дорослих чи однолітків зумовлює самотність та емоційну нестабільність. Період підготовки учня до складання НМТ характеризується інтенсивністю навчання, зменшенням часу, виділеного на дозвілля здобувача освіти, і, як наслідок, підвищенням рівня стресу.

Ненасильницьке спілкування (далі – НС) – це метод спілкування, розроблений американським психологом М. Розенбергом на початку 1960-х років. М. Розенберг сформулював чотири правила спілкування без агресії, спираючись на гуманістичну філософію М. Ганді та на дослідження американського психолога К. Роджерса, засновника методу терапії, центрованої на особистості.

Переживанню стресових подій, як і феномену стресу, присвячено низку класичних наукових досліджень, серед яких праці Г. Сельє, з його

хрестоматійною теорією стресу та К. Спенса, що аналізував механізми тривожності та її впливу на навчання і виконання завдань. Вивченням впливу стресу та його значення для академічної успішності досліджували Г. Пирог, К. Марчук та інші.

Феномен стресостійкості у сучасній психології вивчали О. Кокун, Т. Титаренко, М. Корольчук. Класичними дослідження на сьогодні вважаються роботи закордонних вчених Р. Лазаруса та С. Фолкмана.

Специфіку прояву стресу старшокласників в екзаменаційний період досліджували такі українські вчені як О. Макаренко, А. Лавренчук, М. Голубєва. Потенціал розвитку навичок ненасильницького спілкування для покращення якості освітнього середовища досліджувався у таких роботах українських науковців як М. Дикун і С. Петрова.

Варто відзначити недостатню кількість робіт, які би системно досліджували взаємозв'язок методів ненасильницького спілкування і підвищення рівня стресостійкості в старшокласників. Так, нами не виявлено робіт, які би вивчали рівень впливу емпатійного слухання на стрес, роль Я-повідомлень у зниженні конфліктності, вплив НС на емоційну регуляцію тощо. Нами також не виявлено робіт щодо ролі розвитку самоусвідомлення та рефлексії саме у підлітковому віці. Це свідчить про необхідність подальших наукових розвідок, що уможливить розробку ефективних психолого-педагогічних стратегій для покращення якості освітнього середовища.

**Об'єкт дослідження** – стресостійкість особистості як психологічний феномен.

**Предмет дослідження** – ненасильницьке спілкування як умова підвищення стресостійкості учнів старших класів.

**Мета дослідження** – теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити вплив ненасильницького спілкування як форми розвитку комунікативних

компетентностей на підвищення стресостійкості учнів 11-х класів у період підготовки до Національного мультипредметного тесту.

Відповідно до мети дослідження було поставлено такі **завдання**:

1. Проаналізувати теоретичні підходи з проблеми стресостійкості як психологічного феномена.
2. Охарактеризувати концепцію ненасильницького спілкування та особливості її застосування в освітньому середовищі.
3. Емпірично дослідити психологічні особливості стресостійкості учнів 11-х класів та визначити ефективність застосування ненасильницького спілкування як умови підвищення стресостійкості.
4. Розробити практичні рекомендації для шкільних психологів та вчителів щодо використання ненасильницького спілкування у роботі зі старшокласниками для підвищення їх стресостійкості.

**Гіпотеза дослідження** – розвиток навичок ненасильницького в учнів 11-х класів сприятиме зростанню їхньої стресостійкості.

Для досягнення мети та вирішення завдань підібрано такі **методи** дослідження: *теоретичні* (аналіз, синтез, порівняння та узагальнення наукових джерел з проблеми дослідження); *емпіричні* (методика «Шкала сприйнятого стресу (PSS-10)»; методика «Шкала ситуаційної та особистісної тривожності» Спілбергера-Ханіна; Авторська анкета для виявлення рівня володіння НС; методика «Діагностика емоційного інтелекту» Н. Холла; методика «Шкала дисфункціональних установок (DAS)»; методика «Діагностика копінг-поведінки в стресових ситуаціях» С. Норман, Д. Ендлер, Д. Джеймс, М. Паркер; методика «Тест на комунікативні навички за Л. Міхельсеном»); *методи кількісної та якісної обробки даних* (середнє арифметичне, t-критерій Стюдента, а також  $\chi^2$ -критерій Фішера (кутове перетворення Фішера) для перевірки статистично значущих відмінностей у частотних показниках, зокрема, частки учнів із різним рівнем стресостійкості до та після проведення формувального експерименту.

**Експериментальна база дослідження.** Дослідження проводилось на базі Полонського ліцею № 1 Полонської територіальної громади, Шепетівського району, Хмельницької області. Загальна вибірка складала 30 учнів 11-го класу, віком від 16 до 17 років.

**Практичне значення** дослідження полягає у тому, що його результати можуть бути використані у діяльності шкільних психологів та соціальних педагогів для підвищення рівня стресостійкості учнів старших класів, зокрема в період інтенсивної навчальної підготовки до НМТ. Запропоновані методичні матеріали можуть слугувати базою для створення та впровадження постійних профілактичних програм, спрямованих на зниження психоемоційного напруження та розвиток навичок емоційної саморегуляції. Рекомендації можуть також бути інтегровані у групові тренінгові заняття, факультативні курси з розвитку емоційного інтелекту, години спілкування та виховні заходи.

Можливим є також їх застосування у роботі з батьками для підвищення психологічної обізнаності щодо факторів, які посилюють стрес учня під час навчального процесу, та формування конструктивної моделі взаємодії в сім'ї. Розроблені практичні рекомендації можуть застосовуватись у консультативній роботі з учнями та їхніми батьками, а також у процесі підвищення кваліфікації педагогічних працівників – учителів, шкільних психологів і соціальних педагогів – з метою формування навичок ненасильницького спілкування як ресурсу емоційного благополуччя учнів.

Матеріали дослідження можуть бути корисні адміністрації закладів освіти для створення безпечного та психологічно підтримувального освітнього середовища, а також при плануванні політик шкільного благополуччя.

Окрему практичну цінність становить можливість адаптації та масштабування розроблених рекомендацій для інших вікових груп або освітніх закладів різного типу, що відкриває перспективи їх застосування в ширшому освітньому контексті. Отримані результати можуть бути використані як основа

для подальших наукових розвідок у сфері шкільної психології та розвитку стресостійкості учнів.

**Апробація результатів дослідження:** результати дослідження були представлені на кафедральних наукових семінарах «Актуальні проблеми наукових досліджень здобувачів вищої освіти другого і третього рівнів – 2025» (м. Хмельницький, Хмельницький національний університет, кафедра психології та педагогіки, 9-10 жовтня 2025 р.) і «Сучасні досягнення в наукових дослідженнях здобувачів вищої освіти другого і третього рівнів – 2025» (м. Хмельницький, Хмельницький національний університет, кафедра психології та педагогіки, 17-18 листопада 2025 р.), а також на XIV Всеукраїнській науково-практичній конференції «Формування особистості сучасного фахівця як суб'єкта самотворення в умовах освітнього простору» (м. Хмельницький, Хмельницький національний університет, 27 листопада 2025 р.) та опубліковані в збірнику матеріалів цієї конференції.

**Структура роботи** містить два розділи, шість підрозділів, 67 позицій в переліку джерел посилання, 2 додатки та 23 сторінки, на яких вони розміщені.

## РОЗДІЛ 1

### ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ СТРЕСОСТІЙКОСТІ ТА КОНЦЕПЦІЇ НЕНАСИЛЬНИЦЬКОГО СПІЛКУВАННЯ

#### 1.1. Поняття стресостійкості в психологічній науці

Сьогодні Міжнародна організація праці визначає стрес як емоційну та фізичну реакцію, яка виникає як відповідь на порушення рівноваги між усвідомленими вимогами і наявними ресурсами людини, що має задовольнити ці вимоги [10, с. 46]. Під поняттям «стресостійкість» науковці розуміють індивідуальну здатність організму зберігати нормальну працездатність, як необхідний ступінь адаптації до впливу екстремальних факторів середовища і професійної діяльності, як здатність до соціальної адаптації при максимальному збереженні психологічного благополуччя, працездатності та здоров'я [2, с. 116].

Сьогодні аналіз поведінки людини, що перебуває в стресових умовах, розглядається переважно крізь призму адаптаційного потенціалу. Такий підхід зумовив існування кількох дефініцій стресостійкості, серед яких можна виділити визначення стресостійкості як елемента системи адаптаційних здатностей і допінг-стратегій, як інтегративної властивості особистості, як сукупності емоційної, психічної та психологічної стійкості до стресу [2, с. 44].

Серед існуючих підходів найбільшою популярністю користується концепція боротьби зі стресом Р. Лазаруса та С. Фолкмана, яка описує процес когнітивної оцінки стресора, спрямований на визначення наявних ресурсів для максимально ефективного реагування [65, с. 217].

Психолог та науковець В. Корольчук зазначає, що стресостійкість є феноменом, що піддається розвитку та таким, який тісно пов'язаний з емоційним інтелектом, мотиваційною сферою та соціальним середовищем особистості [20, с. 120].

У структурі стресостійкості науковці виділяють когнітивні, емоційні та поведінкові компоненти. Стресостійкість базується на трьох основних елементах: залученість, контроль та прийняття виклику. В освітянському процесі ці компоненти реалізуються через готовність старшокласників брати активну участь у навчанні, вірі у власні сили та розгляд труднощів, з якими вони стикаються, не як проблем, а як можливостей для розвитку та особистісного зростання [23, с. 100-101].

До того ж важливе місце у формуванні стресостійкості займає самооцінка особистості як психологічний чинник [42, с. 118–120]. Це пов'язано з тим, що самооцінка означається впевненістю або невпевненістю у собі, що безпосередньо впливає на рівень активності старшокласника у навчальному процесі та її готовність діяти у стресових ситуаціях [42, с. 89–90].

Серед складових стресостійкості можемо виділити такі компоненти [45, с. 157–158]:

- особистісний компонент (самооцінка, що базується на самостійному адекватному аналізі та оцінці власної діяльності, свідомо саморегуляція, позитивний образ «Я» тощо);

- мотиваційний компонент (особисте відчуття важливості процесу навчання, уміння ставити перед собою довгострокові навчальні цілі та задачі, демонстрація активності та працездатності, прояв зацікавленості у високих оцінках тощо);

- рефлексивний компонент (загальна обізнаність про феномен стресу та стадії його перебігу, причини його виникнення, постановка перед собою адекватних навчальних цілей, уміння аналізувати власні помилки та здійснювати причинно-наслідковий аналіз, розуміння навчальних вимог, чітке формулювання запитань, прояв творчої активності тощо);

- емоційно-вольовий компонент (докладання зусиль для вирішення навчальних викликів, доведення розпочатої справи до завершення, пошук

причинно-наслідкових зв'язків у невдачах, високий рівень володіння собою у різних навчальних ситуаціях демонстрування відповідних адекватних емоційних реакцій, прояв самостійності у виборі навчальних завдань);

- когнітивний компонент (концентрована увага, пам'ять, адекватна когнітивна оцінка подій, віра у власну ефективність, контроль над думками, оптимістичність, проблемно-орієнтоване мислення);

- поведінковий компонент (орієнтація на адаптивні копінг-стратегії, участь у позакласних заняттях, що мають потенціал зниження стресу, здатність до саморегуляції поведінки, відповідальність, планування свого часу та режиму сну, якісна організація навчального процесу);

- комунікативний компонент (вміння чітко та аргументовано відстоювати свою позицію та виражати власну думку, наявність дружніх відносин у шкільному колективі, уміння звернутись за допомогою, навички ефективної командної роботи, здатність до ведення діалогу, уміння ставити доцільні запитання тощо).

Характерологічними складниками особистісного компонента стресостійкості є самооцінка, саморегуляція та позитивний образ «Я». Охарактеризуємо їх відповідно до особливостей розвитку особистості у юнацькому віці та особливостей розвитку особистості учнів в умовах інтернатного навчального закладу [33, с. 118–120].

Так, українська дослідниця Н. Бастун визначила, що підлітки з низькою самооцінкою мають труднощі з адекватним аналізом та розумінням складної ситуації [1, с. 34]. Депресія та навіть схильність до суїциду корелюють із низькою самооцінкою. Особистості з високою самооцінкою краще вирішують особисті та соціальні проблеми, мають високий рівень ефективного виконання завдань та кращу мотивацію до досягнення мети [8, с. 68].

Ю. Вакуленко, М. Бондаренко, Н. Сазонова зазначають, що самооцінка старшокласника – учня загальноосвітньої школи-інтернату – здійснюється

шляхом порівняння ідеального «Я» з реальним. Але ідеальне «Я» ще не вивірене і може бути випадковим, а реальне «Я» ще всебічно не оцінене самою особистістю [3, с. 58-59].

Саме в ранньому юнацькому віці головним новоутворенням є відкриття власного «Я», розвиток рефлексії, усвідомлення власної індивідуальності та її властивостей. У старшокласників образ «Я» залежить великою мірою від успішності їхньої діяльності і характеру взаємин з оточуючими, старшими й однолітками [15, с. 34].

До того ж, у юнацькому віці негативна «Я-концепція» окреслюється когнітивною простотою й недостатньою розрізненістю елементів образу «Я»; обмеженістю лише формально-функціональними ознаками (успішність, ставлення до навчання тощо); суперечливістю образу «Я», критичною неузгодженістю між «Я-реальним» і «Я-ідеальним», високою його мінливістю й ситуативністю [15, с. 34-35].

Мотиваційний компонент стресостійкості у навчальному контексті представляє собою сукупність психічних процесів та особистісних характеристик, які визначають активну участь учня у навчальному процесі та його здатність мобілізувати внутрішні ресурси для досягнення навчальних цілей. Він включає особисте відчуття важливості процесу навчання, що проявляється у внутрішній цінності освітніх завдань та усвідомленні їхнього значення для подальшого розвитку особистості [43, с. 44]. Такий аспект мотивації опосередковує індивідуальні реакції на навчальні стресори, зменшуючи їхній деструктивний вплив. Уміння ставити довгострокові навчальні цілі та задачі, яке відображає когнітивну організацію поведінки, планування та пріоритезацію дій. Ця здатність підсилює стратегічну регуляцію поведінки та забезпечує ефективне використання ресурсів при інтенсивному навчанні [24, с.46].

Демонстрацію активності та працездатності, що виступає поведінковим маркером мотиваційного компоненту, і проявляється в ініціативності,

регулярності виконання завдань та здатності долати втому й тимчасові труднощі [64, с. 216]. Прояв зацікавленості у високих оцінках, що відображає як зовнішню, так і внутрішню мотивацію, спрямовану на досягнення стандартів успішності, визнаних у освітньому середовищі, і опосередковано впливає на здатність до адаптації в умовах стресу [66, с. 221-223].

Таким чином, мотиваційний компонент виступає регулятором поведінкових і когнітивних стратегій, що забезпечує не лише підтримку активності та працездатності учня, але й модулює його психологічну стійкість до навчальних навантажень та стресових чинників [14, с. 105].

Рефлексивний компонент стресостійкості у навчальному контексті визначається як сукупність когнітивних та метакогнітивних процесів, які забезпечують усвідомлене сприйняття та аналіз власного навчального досвіду, а також ефективне управління реакціями на стресові чинники. До його ключових складових належить загальна обізнаність про феномен стресу та стадії його перебігу, що дозволяє учню розпізнавати сигнали стресу, прогнозувати можливі психологічні та фізіологічні реакції, а також обирати адекватні стратегії подолання напруги [14, с. 56–57].

Значущим аспектом є уміння постановки адекватних навчальних цілей та аналіз власних помилок, яке передбачає здійснення причинно-наслідкового аналізу результатів навчальної діяльності, усвідомлення причин виникнення труднощів та вироблення корективних дій для їх подолання. Рефлексивний компонент включає також розуміння навчальних вимог та чітке формулювання запитань, що сприяє ефективній взаємодії з учителем і однолітками, підвищує продуктивність навчання та знижує тривожність [16, с. 59].

Крім того, прояв творчої активності та здатність генерувати нові підходи до виконання завдань виступають маркерами високого рівня рефлексивної компетентності, оскільки вони демонструють здатність учня до самостійного та критичного мислення в умовах навчального стресу. Таким чином, рефлексивний

компонент виступає когнітивним механізмом модулювання стресової реакції, забезпечуючи адаптивну організацію навчальної діяльності та підвищуючи загальну стресостійкість учня.

Емоційно-вольовий компонент стресостійкості у навчальному контексті визначається як інтеграція емоційних та вольових процесів, що забезпечує здатність учня ефективно долати навчальні труднощі та регулювати власну поведінку в умовах стресу. Він включає докладання цілеспрямованих зусиль для вирішення навчальних викликів та здатність доводити розпочату справу до завершення, що свідчить про високий рівень наполегливості та самодисципліни. Значущим аспектом є пошук причинно-наслідкових зв'язків у власних невдачах, який дозволяє перетворювати помилки на джерело навчального досвіду та знижувати негативний вплив стресових ситуацій [17, с. 29].

Емоційно-вольовий компонент включає також високий рівень володіння собою у різних навчальних ситуаціях, здатність демонструвати адекватні емоційні реакції та зберігати контроль над поведінкою навіть у складних умовах. Крім того, прояв самостійності у виборі навчальних завдань свідчить про автономність та активне залучення учня до навчального процесу, що сприяє формуванню внутрішніх ресурсів для подолання стресу [17, с. 30].

Таким чином, емоційно-вольовий компонент виступає критично важливим механізмом регуляції поведінки та емоцій, який забезпечує учню здатність адаптуватися до навчальних викликів та підтримувати стресостійкість.

Когнітивний компонент стресостійкості у навчальному контексті визначається як сукупність розумових процесів та стратегій, що забезпечують ефективно сприйняття, обробку та оцінку навчальної інформації, а також регуляцію психічного стану учня в умовах стресу. До його ключових складових належать концентрована увага та пам'ять, які забезпечують зосередженість на навчальних завданнях та ефективно запам'ятовування матеріалу [17, с. 30].

Важливим аспектом є адекватна когнітивна оцінка подій, що передбачає реалістичне сприйняття власних успіхів і невдач, а також здатність розпізнавати та аналізувати стресогенні ситуації. Когнітивний компонент включає також віру у власну ефективність та контроль над думками, що сприяє підвищенню впевненості у власних силах і зменшенню негативного впливу стресу [25, с. 134-136].

За даними досліджень з вікової психології українського науковця І. Пономаренка, у старшокласників помітно підвищується інтерес до школи й учіння, оскільки навчання набуває безпосереднього життєвого сенсу, пов'язаного з майбутнім. Одним з важливих новоутворень інтелектуальної сфери в юнацькому віці стає розвиток теоретичного мислення [40, с. 60].

Другою особливістю інтелектуального розвитку є виражена тяга до узагальнень, пошуку загальних закономірностей і принципів, що стоять за окремими фактами. Третьою характерною рисою є поширена юнацька схильність перебільшувати свої інтелектуальні здібності і силу свого інтелекту, рівень знань і самостійності, тяжіння до показної, вигаданої інтелектуальності. На думку Д. Гоулмана, підлітки здатні розуміти і використовувати раціональне мислення в подоланні стресових та фрустраційних станів [7, с. 402].

Додатково, присутні оптимістичність і проблемно-орієнтоване мислення, які забезпечують активний пошук рішень та адаптивну поведінку в умовах навчальних викликів. Таким чином, когнітивний компонент виступає ключовим механізмом, що дозволяє учню ефективно управляти пізнавальною діяльністю, модулювати реакції на стресові чинники та підтримувати високий рівень стресостійкості [17, с. 28-29].

Поведінковий компонент стресостійкості у навчальному контексті характеризується здатністю учня ефективно організовувати власну діяльність і застосовувати адаптивні стратегії поведінки для подолання навчальних труднощів та зниження рівня стресу. Він включає орієнтацію на адаптивні

копінг-стратегії, участь у позакласних заняттях, що сприяють релаксації та психологічній розрядці, а також здатність до саморегуляції поведінки, яка проявляється у відповідальності за виконання завдань, плануванні часу та режиму сну, а також у якісній організації навчального процесу [37, с. 23]. Цей компонент забезпечує практичну реалізацію внутрішніх ресурсів учня для підтримки стресостійкості в умовах інтенсивного навчання та соціальних вимог.

Вчена та психотерапевтка О. Кравцова визначає копінг-поведінку як особливий вид соціальної поведінки людини, що підтримує її здоров'я та психологічне благополуччя, адже дає змогу впоратися зі стресом чи складними життєвими обставинами шляхом активної цілеспрямованої взаємодії зі стресогенною ситуацією – її зміною або пристосуванням до неї. За такої поведінки використовуються конструктивні стратегії (копінг-стратегії), які приводять зрештою до подолання важкої ситуації [22, с. 62-63].

Комунікативний компонент стресостійкості визначається як здатність учня ефективно взаємодіяти з оточенням та реалізовувати соціальні ресурси для подолання стресових чинників. Він включає вміння чітко та аргументовано відстоювати власну позицію і виражати думки, наявність дружніх відносин у шкільному колективі, а також здатність звертатися за допомогою та використовувати навички ефективної командної роботи [19, с. 88].

Крім того, цей компонент передбачає уміння вести діалог, ставити доцільні запитання та конструктивно взаємодіяти з педагогами та однолітками. Таким чином, комунікативний компонент виступає соціальним механізмом підтримки стресостійкості, сприяючи розвитку позитивних міжособистісних зв'язків та ефективної взаємодії в навчальному середовищі [19, с. 88-90].

Однією з головних тенденцій раннього юнацького віку є переорієнтація спілкування на однолітків [67, с. 44]. Спілкування в цей період набуває низки специфічних рис: розширення кола контактних груп, у які включаються старшокласники, і водночас велика вибірковість у спілкуванні, яка виявляється,

зокрема, у чіткій диференціації груп спілкування на товариські, з досить широким складом членів і обмеженою інтенсивністю спілкування всередині них, і дружні, з якими підліток ідентифікує себе й які він прагне використовувати як стандарт для самооцінки та як джерело цінностей [51, с. 47-48].

Ключовим у дослідженнях стресостійкості та психологічної адаптації є поняття стресора. Сучасна психологія визначає його як будь-який зовнішній або внутрішній фактор, що порушує особистісну рівновагу, перевищує наявні адаптивні можливості особистості та викликає психофізіологічну реакцію стресу. Стресори можуть мати фізичне, психологічне, соціальне або інформаційне походження та рангуватись за інтенсивністю або ж тривалістю впливу [5, с. 105-106].

У класичних дослідженнях Г. Сельє стресор визначався як будь-який подразник, що спричиняв неспецифічну реакцію організму у вигляді загального адаптаційного синдрому, при чому фактор позитивності чи негативності впливу до уваги не брався [46, с. 56-57]. У пізніших працях, зокрема того ж Л. Лазаруса та С. Фолкмана, акцент зміщується на когнітивну оцінку: стресором стає не сам факт ситуації, а те, як індивід її сприймає та інтерпретує. Тобто ідентична подія може викликати стрес у однієї особистості та не здійснити жодного впливу на іншу [65, с. 224-226].

Таким чином, стресор – це фактор, який безпосередньо створює загрозу або ж перешкоду, перевантажує особистісні або фізіологічні ресурси та вимагає мобілізації адаптаційних механізмів. Стресори поділяються на короткочасні (гострі) та тривалі (хронічні), реальні або уявні, контрольовані або неконтрольовані [59, с. 89-91].

Зміни, що відбуваються в освітній системі в Україні створюють постійну необхідність мобілізації адаптаційних ресурсів, що може виступати істотним джерелом стресу для учнів. Серед таких стресорів можна відзначити реформування освітнього процесу, що передбачає оновлені підходи до

оцінювання, змісту навчальних програм і форм проведення підсумкового оцінювання [59, с. 90-92]. Саме тому, у цьому контексті, український вчений М.Хобзей, зазначає, що дієвість освітніх реформ значною мірою залежить від ефективності їх психологічного забезпечення, адже саме психологічна служба спроможна визначати рівні й особливості індивідуального розвитку здобувачів освіти та застосовувати інструменти корекції його змісту і напрямів у освітньому процесі. Такі аргументи є підставою для розроблення нової концепції психологічного супроводу освітніх реформ [56, с. 113-115].

Також до навчальних стресорів належить інтенсивність навчального навантаження, скорочення часу на відпочинок і дозвілля, що само по собі є стресогенним фактором, а також потреба складати «життєво важливий» іспит, від результатів якого залежить подальше професійне майбутнє, що підсилює почуття тривоги та відповідальності [65, с. 25-26].

Психологічні стресори зумовлені особливостями ранньої юності, коли відбувається інтенсивний розвиток емоційної сфери та формування ідентичності; у цей період підвищуються рівні внутрішньої напруги, тривожності, зростає невизначеність щодо майбутнього, а недостатність навичок саморегуляції ускладнює опанування стресових ситуацій [30, с. 120-122]. Значущою групою є соціальні стресори, пов'язані з очікуваннями батьків та вчителів, конкуренцією між однолітками, можливими міжособистісними конфліктами, а також страхом переїзду до іншого міста з потребою адаптації до нових умов [49, с. 120-122].

Додатковий шар напруги формують макросоціальні стресори, обумовлені воєнним контекстом України: постійні новини про бойові дії, небезпека ракетних обстрілів, загальна соціальна нестабільність та перебої в освітньому процесі, що впливають на відчуття безпеки та контрольованості життя [12, с. 107].

Окрему групу становлять внутрішні, особистісні стресори – низька стресостійкість, перфекціонізм, завищені вимоги до себе, дисфункціональні установки та ірраціональні переконання, які посилюють тривожність і знижують

упевненість у власних силах, а також недостатність комунікативних навичок, що ускладнює взаємодію з оточенням. Сукупність цих стресогенних чинників формує складне середовище, у якому здійснюється підготовка старшокласників до НМТ, і визначає актуальність вивчення їхнього впливу на психологічний стан учнів [29, с. 116].

Важливо також відзначити біологічні ресурси стресостійкості, що базуються на генетичних факторах та властивостях нервової системи. На перебіг стресу безпосередньо впливають властивості темпераменту: екстраверсія, ригідність, імпульсивність тощо. Так, досліджуючи феномен стресостійкості, вчений Н. Гірняк зазначає, що особи з більш інертною нервовою системою менш стійкі до будь-яких видів стресу [5, с. 105].

Біологічні ресурси стресостійкості зумовлюються генетичними факторами та властивостями нервової системи. Вчена Л.Смольська, досліджуючи проблему стресостійкості, зазначає, що особи зі слабкою нервовою системою більш нестійкі до будь-яких видів стресу порівняно з особами з міцною нервовою системою. Рухливість нервових процесів забезпечує високу працездатність у напружених умовах. Натомість інертність нервових процесів спричиняє загальмованість, тривожність, замкненість [48, с. 105-106].

Таким чином, стресостійкість обумовлена багатьма чинниками, серед яких варто відзначити соціальне середовище, з яким взаємодіє людина. Для дітей і підлітків, це зокрема освітнє середовище. Через війну та загальну невисоку комунікативну культуру в суспільстві спілкування в освітньому середовищі часто постає значним стресором для учнів різного віку. Тому в наступному підрозділі ми розглянемо ненасильницьке спілкування, його основні принципи та досвід їх застосування в освітньому середовищі як альтернативу звичному, часто неекологічному, спілкуванню.

## 1.2 Основні принципи ненасильницького спілкування та досвід їх застосування в освітньому середовищі

Метод ненасильницького спілкування або ненасильницької комунікації (англ. *Non-violence communication*) був розроблений американським психологом та педагогом М. Розенбергом на початку 1960-х рр. Основні принципи НС були сформульовані автором у книзі «Ненасильницьке спілкування. Мова життя», що вийшла друком у 1999 році. У 2020 році видавництво «Ранок» видало книгу українською мовою [41, с. 48-50].

Філософія ненасильницької комунікації (НС) формувалася на перетині гуманістичних та соціально-політичних традицій, спираючись на ідеї ненасильства та альтруїстичної любові М. Ганді, доктрини соціальної справедливості М. Лютера Кінга та концепції гуманістичної психології К. Роджерса. Виходячи з цих підходів, М. Розенберг розробив методологію міжособистісної взаємодії, спрямовану на оптимізацію якості комунікації та досягнення взаємозадовільних результатів у спілкуванні, що враховують інтереси всіх учасників процесу. З часу свого формування понад півстоліття тому, НС активно інтегрується у різноманітні соціальні практики: від політичних процесів та просування ідеї миру до освітньої діяльності, соціальної роботи, медицини, пенітенціарної системи, корпоративного менеджменту та державного управління, демонструючи універсальність і практичну значущість даного підходу [54, с. 22].

Методологія передбачає первинне фокусування на самоспостереженні та усвідомленні власного внутрішнього світу, що включає емоційні стани та базові психічні потреби. Відповідно до концепту М. Розенберга, будь-які емоції мають потребоцентричний характер: позитивні емоції виникають у результаті задоволення потреб, тоді як негативні емоції сигналізують про їх незадоволеність. Отже, критичним аспектом практики є рефлексивний аналіз

власних емоцій із ідентифікацією потреб, що їх породжують. Усвідомлення цих процесів не завжди є тривіальним і потребує спеціальних навичок емоційної рефлексії та саморегуляції [41, с. 58].

Теорія ненасильницького спілкування опирається на наступні положення, запропоновані М. Розенбергом [41, с. 54-56]:

- всі люди мають однакові потреби;
- кожна людина здатна задовольнити свої потреби;
- будь-яка діяльність людини – це намагання задовольнити свою потребу.

Відповідно до цього пропонуються три компоненти спілкування, задоволення яких, на думку автора методу, приведе до покращення його якості [41, с. 64-66]:

1. Емпатія до самого себе (самоемпатія), тобто усвідомлення власного досвіду, почуттів та потреб;
2. Емпатія до іншого, тобто здатність розуміти переживання та емоції інших людей та ставитись до них без осуду.
3. Справжнє самовираження (authentic self-expression), тобто чесне та автентичне вираження своїх почуттів та потреб, що має на меті використання «Я – висловлювання» замість агресивних форм самовираження чи звинувачень.

Метод ненасильницького спілкування базується на припущенні, що людина за своєю природою має тенденцію до альтруїзму, поділяє фундаментальні людські потреби та діє відповідно до стратегій, спрямованих на задоволення цих потреб. НС надає комплекс інструментів і принципів, що реалізують цінності ненасильства та емпатії.

Принцип ненасильства у даному контексті інтерпретується як етична основа, що передбачає відмову від насильницьких практик та спрямованість на подолання соціальної несправедливості. Його центральна ідея полягає у відновленні міжособистісних та соціальних відносин, трансформації

конфліктних взаємодій у партнерській та усуненні бар'єрів для подальшої співпраці [9, с. 154–155].

Емпатія розглядається як невід'ємний компонент НС, що передбачає здатність індивіда сприймати досвід, перспективи та контекст інших осіб, а також рефлексивно аналізувати власні реакції у взаємодії. Методика НС застосовується в широкому спектрі практик: вирішення конфліктів, медіація, фасилітація групових дискусій, відновлення соціальних зв'язків, налагодження стосунків у професійному та особистісному контекстах. Ефективність методів НС доведена на різних рівнях соціальної організації: від міжособистісних стосунків до роботи з громадами, організаціями та державними структурами, у сферах бізнесу, освіти, медицини, соціальної роботи та пенітенціарної системи [9, с. 155].

Конфлікти виникають не лише через суперечності інтересів та потреб, але й через негнучкість у виборі стратегій їх вирішення. Традиційне сприйняття конфлікту передбачає наявність «переможця» та «переможеного», тоді як в ідеалі обидві сторони можуть реалізувати власні інтереси та водночас зміцнити міжособистісні відносини через конструктивне урегулювання конфлікту. Дослідження показують, що навчання НС сприяє формуванню комунікативних навичок у близько 90 % учасників, зокрема здатності виражати власні потреби без критики, звинувачень або тиску та одночасно проявляти увагу й підтримку до інших [26, с. 18-19] .

Освоєння моделі НС формує ключові компетенції, такі як емпатія та самоемпатія. Емпатія в рамках НС визначається як процес, що включає усвідомлення позитивних і негативних емоцій, ідентифікацію задоволених та незадоволених потреб, аналіз фактичних обставин і причин їх виникнення, а також формулювання запитів щодо необхідних дій оточуючих або власних дій. Центральним поняттям методу є взаємна повага, що забезпечує щирість і чіткість висловлювань, сприяє розумінню власних та чужих потреб, а також формуванню

конструктивної взаємодії. При цьому негативні фактори, такі як моральні судження, порівняння або перекладання відповідальності, можуть блокувати розвиток емпатії [9, с. 155].

НС сприяє гармонізації взаємодії як із собою, так і з іншими, стимулюючи рефлексивне самовираження та активне слухання. Методика концентрує увагу на спостереженні, емоціях, потребах і запитах, що сприяє розвитку глибокого слухання, поваги, співпереживання та готовності до конструктивного обміну ресурсами у соціальному середовищі [11, с. 46].

Дослідниця С. Яновська зазначає, що у юнацькому віці «розширюється діапазон усвідомлення причин переживання базальних емоцій: виникнення гніву пов'язується, переважно, зі сферою спілкування, з міжособистісними конфліктами; емоція страху – переважно з об'єктивними причинами та сферою навчальної діяльності» [63, с. 65-66]. Це свідчить про доцільність розвитку навичок НС саме у здобувачів освіти юнацького віку, оскільки їх зростаючі можливості пізнання сприяють швидкому та ефективному накопиченню знань.

Одним із ключових принципів ненасильницької комунікації є концепт поваги, який визначає якість міжособистісної взаємодії. У процесі спілкування кожен учасник має вагомі підстави відстоювати власну позицію та обґрунтовувати свої дії, навіть за умови, що вони не завжди сприймаються опонентом. В умовах взаємної поваги висловлювання стають більш щирими та структуровано чіткими, що сприяє адекватному розпізнаванню як власних, так і чужих потреб та формуванню емпатійної відповіді. Під час комунікації увага концентрується на власних спостереженнях, емоціях і потребах, а не на суб'єктивній оцінці поведінки іншого, що є критичним для ефективного застосування НС [61, с. 17-18].

Емпатійний аспект взаємодії є ключовим, проте його реалізацію можуть ускладнювати низка психологічних бар'єрів, таких як порівняння себе з іншими, моральні оцінки, виправдання власних дій обставинами або перекладання

відповідальності на інших. НС пропонує зосередити увагу не на пошуку «винних», а на визначенні конкретних дій, які сприятимуть поліпшенню ситуації для всіх учасників комунікації [61, с. 18].

Екологічне спілкування, засноване на принципах поваги до себе та партнерів, сприяє розвитку особистісного потенціалу та максимізації позитивних якостей кожного учасника взаємодії [50, с. 85]. Компетентний партнер у контексті НС характеризується високим рівнем духовно-морального розвитку або прагненням до саморозвитку, а також усвідомленістю, що проявляється у розумінні наслідків власних думок, емоцій і вчинків у соціальній взаємодії [57, с. 596].

Спілкування є однією з найвагоміших категорій психолого-педагогічної науки. Зокрема, педагогічна психологія, загалом, розглядається крізь комунікативну призму, оскільки практично усі аспекти процесу виховання і навчання обумовлені спілкуванням.

Це ключове поняття і соціальної психології, оскільки саме спілкування породжує такі феномени, як «сприйняття і розуміння людьми один одного; лідерство та керівництво; згуртованість і конфліктність й ін. У науковому дискурсі склалася поняття «спілкування» пов'язують з категорією «діяльність». При цьому спілкування розглядається лише як форма, вид діяльності. Констатується, що будь-які форми спілкування є специфічними формами спільної діяльності людей. Саме спілкування на рівні дефініції визначається як процес, який породжується потребами у спільній діяльності [4, с. 134].

В основу спілкування за методом НС покладено чотири ступені або етапи, кожен з яких має на меті гармонізацію міжособистісної взаємодії [41, с. 134-136].

На першому етапі відбувається Спостереження (Observation), яке передбачає пасивний опис ситуації без використання оцінкових суджень, інтерпретацій чи узагальнень. У контексті освітнього середовища усім учасникам освітнього процесу важливо формулювати висловлювання таким

чином, аби воно якомога точніше передавали суть ситуації без використання припущень, суб'єктивних оцінок, звинувачень тощо.

Другий етап базується на Почуттях (Feelings) та передбачає розуміння та вербалізацію емоцій, які виникають як відповідь на певний подразник. На цьому етапі важливо навчитись усвідомлювати різницю між почуттями та оцінковими судженнями. Таке розмежування, на думку автора, допоможе сформувати довірливий комунікативний клімат.

Дослідники Г. Пирог та К. Марчук підкреслюють, що точність усвідомлення власних емоцій безпосередньо впливає на здатність людини адекватно реагувати у критичних або стресових ситуаціях. Вона вводить поняття «уміння деталізувати почуття», яке характеризується здатністю ідентифікувати та описувати власні емоційні стани з високим ступенем точності. Вони також зазначають, що розширений емоційний словник є ключовим інструментом для цього процесу, оскільки дозволяє диференціювати емоційні відтінки та нюанси, підвищуючи якість внутрішньої самоідентифікації та міжособистісної комунікації [38, с. 136-137].

Крім того, вчені підкреслюють, що формування емоційної деталізації пов'язане з розвитком когнітивної гнучкості, здатністю аналізувати контекст ситуації та враховувати індивідуальні відмінності в переживаннях інших людей. У практичному контексті це означає, що учні, які опановують навички ненасильницького спілкування, отримують інструменти для більш конструктивного вирішення конфліктів, зменшення тривожності та підвищення адаптивності у стресових соціальних взаємодіях. Високий рівень деталізації емоцій сприяє також точнішому вербалізуванню потреб і очікувань, що є ключовим компонентом ефективної комунікації та розвитку соціально-емоційної компетентності [11, с. 47-48].

Водночас у студентів, особливо на початкових курсах навчання, спостерігається тенденція до бідного емоційного словника, що обмежується

кількома базовими назвами емоцій або стереотипними формулами на кшталт «подобається – не подобається», «задоволений – незадоволений», «нормально». Недостатня деталізація емоційних переживань ускладнює їхню комунікацію та може створювати перешкоди у виконанні професійних обов'язків у майбутньому [18, с. 144]. Розширення словникового запасу емоцій дозволяє студентам більш точно орієнтуватися у спектрі емоційних станів, що сприяє ефективнішій взаємодії з оточуючими та підтриманню психологічного контакту із собою [38, с. 138].

На третьому етапі відбувається висловлення Потреб (Needs), що базується на усвідомленні та вербалізації глибинних потреб людини, які стоять за почуттями. Відповідно до гуманістичної психології, потреби є основними рушійними силами поведінки людини і визначають реакції на подразники та безпосередньо впливають на емоційний стан.

Підтверджуючи цю тезу, автор НС зазначає, що «те, що говорять і роблять інші, може бути стимулом, але ніколи не є причиною наших почуттів; емоційна свобода передбачає вміння чітко заявляти про свої потреби, але в такий спосіб, що стає зрозуміло: ми так само турбуємось і про те, щоб були задоволені потреби інших» [41, с. 219-220]. Практика висловлення потреб у шкільному середовищі, може бути проілюстрована таким прикладом: замість «вчитель завжди дає мені найскладніші завдання, яких точно не буде на НМТ», учень може скористатись формулюванням в основі якого лежить пряме вираження своєї потреби: «мені важливо отримувати більше пояснень, щоб бути впевненішим у своїх силах на тесті» .

Останнім етапом спілкування за методом НС є Прохання (Requests) – спеціальний спосіб висловити свою потребу таким чином, аби воно сприяло співпраці та конструктивному діалогу. Для цього повинно бути виконано декілька умов. По-перше, прохання має фокусуватись на діях, які людина здатна виконати, а не на її особистісних характеристиках чи потенційних намірах. По-

друге, прохання має бути конкретним і чітко сформульованим, без патетичних абстракцій та узагальнень. По-третє, прохання має бути висловлене зі збереженням свободи вибору, тобто таким, яке передбачає, що людина до якої висловлене прохання, має право відмовитись задовольнити його, при цьому зберігаючи комфортні міжособистісні відносини з автором прохання. Щобільше, таке формулювання дає учневі змогу усвідомити, що він є не просто пасивною частиною навчального процесу, а має змогу безпосередньо впливати на нього. Дослідження у цій галузі свідчать, що залучення здобувачів освіти до процесу прийняття рішень позитивно впливає на їхню результативність та особистісний розвиток, сприяючи розвитку їх суб'єктності [41, с. 220-223].

Застосування принципів ненасильницького спілкування в освітньому процесі є особливо актуальним у контексті змін до національної системи моніторингового тестування НМТ та загального підвищення навчальних вимог. Впровадження таких методик дозволяє створити безпечне психологічне середовище, зменшити рівень стресу у старшокласників та сприяти розвитку їхньої емоційної компетентності, що, у свою чергу, підвищує ефективність навчання та адаптації до нових форм оцінювання знань [27, с. 44]. На рівні нормативно-правового забезпечення це відповідає вимогам Закону України «Про освіту», який закріплює право учнів на безпечне освітнє середовище та розвиток соціально-емоційних компетентностей [13, с.18-20].

В Україні за останні роки з'явилися ініціативи та програми, спрямовані на впровадження методів ненасильницького спілкування у освітнє та соціальне середовище. Вони реалізуються як громадськими, так і благодійними організаціями, та мають на меті розвиток навичок конструктивної комунікації, емпатії, соціальної згуртованості і зниження конфліктності серед учнів, педагогів та молоді.

Одним із таких проєктів є діяльність «Terre des hommes Ukraine», яка реалізує програми підготовки шкіл до соціальної згуртованості та інтеграції

методів НС у навчальний процес. Програма передбачає навчання вчителів-психологів та шкільних працівників технікам роботи зі стресом, конфліктами та медіації, що дозволяє створити дружнє та безпечне середовище для учнів [35].

Благодійна організація «Карітас України» проводить семінари та тренінги для педагогів з метою підвищення психосоціальної компетентності. Учасники здобувають практичні навички ненасильницького спілкування, вербалізації емоцій і потреб, розвитку емпатії та конструктивного підходу до вирішення конфліктів у школі [5].

Проект «Школа Миру», який реалізується Всеукраїнською громадською організацією «Поруч», спрямований на навчання школярів та педагогів медіації та ненасильницькому вирішенню конфліктів. Програма включає створення «миротворчих просторів» у закладах освіти та організацію тренінгів із формування навичок співпраці та діалогу серед учнів [54, 22-23].

Також варто відзначити ініціативи Благодійного фонду «Схід SOS», який проводить тренінги з НС для громадських активістів, освітян і соціальних працівників. Основна мета цих заходів – підвищення рівня комунікативної компетентності, здатності до мирного вирішення конфліктів і підтримка психологічного клімату у спільнотах.

Незважаючи на наявність таких програм, навчання комунікації за принципами НС в Україні здебільшого обмежується короткотривалими тренінгами та семінарами і не є загальноприйнятою частиною освітнього процесу. Проте досвід цих ініціатив свідчить про ефективність впровадження НС для підвищення стресостійкості, зниження конфліктності та формування соціально-емоційних компетенцій учнів.

Таким чином, науково-практичні програми та проєкти, що реалізуються в Україні, демонструють потенціал поширення методів ненасильницького спілкування в освітньому середовищі, сприяючи розвитку навичок

конструктивної комунікації, емоційної регуляції та міжособистісної взаємодії серед учнів та педагогів.

Оскільки ненасильницьке спілкування у цілому сприяє гармонізації і конкретної людини, і громади в цілому, в наступному розділі розглянуто психологічні механізми впливу ненасильницького спілкування на розвиток стресостійкості старшокласників

### **1.3. Психологічні механізми впливу ненасильницького спілкування на розвиток стресостійкості старшокласників**

Досліджуючи взаємозв'язок між рівнем стресостійкості та рівнем опанування навичками ненасильницького спілкування, варто окреслити які саме механізми впливу такої моделі комунікації відіграють вирішальну роль.

Так, доцільно виділити когнітивний механізм впливу, який полягає у безпосередній здатності учнів усвідомлювати власні емоції та потреби, а також розпізнавати емоції та потреби інших людей. Здатність до аналізу міжособистісних ситуацій крізь призму власних і чужих потреб здатна знизити рівень конфліктності та напруження, а також сприяти більш реалістичній оцінці стресогенних ситуацій. Підтвердженням ефективності цього механізму є теоретичні та емпіричні дослідження Р. Селмана, американського психолога, який у 1980 р. створив модель розвитку так званого міжособистісного розуміння (*анг. interpersonal understanding*) серед підлітків. Вчений виділив різні рівні розвитку здатності до перспективи іншої людини (*анг. perspective-taking*). Ці рівні є розгалуженою системою уявлень від примітивного уявлення, що інші почувають себе так само, як я, до складного аналізу мотивів, емоцій, бекграунду та цілей іншої людини [62, с. 240].

Важливим є і емоційний механізм, який включає формування емпатії та здатності контролювати негативні емоційні реакції. Під час опанування методами ненасильницького спілкування учні навчаються висловлювати свої емоції конструктивно, а також усвідомлено реагувати на емоційні прояви людей, що їх оточують. Така система зменшує рівень внутрішнього напруження та страху перед соціальною взаємодією, що є безпосереднім фактором стресостійкості [47, с. 134-136]. Емпатійне сприйняття дозволяє зменшити реактивність на зовнішні тригери та підвищує рівень позитивної адаптації до стресових подій.

Велика роль у формуванні культури міжособистісного спілкування, розвитку навичок ненасильницького спілкування належить старшим класам, оскільки через недостатній досвід спілкування молодші школярі зазнають труднощів у міжособистісній взаємодії, непоодинокими є випадки прояву агресивності та конфліктної поведінки. До типових труднощів навчання у комунікативній сфері дослідники відносять ті, які проявляються через спілкування учня з педагогами, з однолітками, з батьками [32, с. 36-37].

Дефіцит розвитку мовленнєвих засобів, комунікативної взаємодії призводить до труднощів у вирішенні не лише комунікативних, а й пізнавальних завдань. У стосунках із вчителем виокремлюються такі комунікативні труднощі: невміння дотримуватися правил поведінки на уроках і перервах; дисциплінарні порушення вихованця змушують учителя вдаватися до дисциплінарних заходів, що, з одного боку, відволікає інших учнів від виконання навчальних завдань, а з іншого – перешкоджає встановленню ділових контактів учителя з учнем; невміння будувати комунікацію з учителем у навчальній діяльності [44, с. 90-92].

Низький рівень мовленнєвого розвитку учня, що спричиняє нерозуміння змісту поставленого завдання, блокує звернення за допомогою до вчителя; страх перед негативним оцінюванням: емоція страху отримати низьку оцінку викликає почуття безпорадності, побоювання не впоратися із поставленим завданням,

наслідок чого є труднощі у засвоєнні нового матеріалу; труднощі включення у спільну (фронтальну та групову) діяльність, організовану вчителем: проявляються у безініціативності під час встановлення й підтримки стосунків на основі навчальних інтересів, співпраці; нездатність зважати на думку іншого, домагатися узгодження різних точок зору, виявляти шанобливе ставлення до співрозмовника, невміння дотримуватися правил ведення діалогу та дискусії також призводить до труднощів у навчанні; індивідуально-психологічні особливості школяра: сором'язливість, тривожність, наявність мовних дефектів, наприклад, заїкання тощо [55, с. 89-91].

У стосунках з однолітками: невміння аргументувати свою точку зору, нездатність відстояти свою позицію: спілкування з однолітками передбачає наявність партнерства й рівність позицій, тож спроби будь-кого агресивно нав'язати свою точку зору руйнують співпрацю, ведуть до труднощів у навчанні; комунікативні труднощі, пов'язані з особливостями родинних культурних норм і правил; невміння вести конструктивний діалог, досягати взаєморозуміння та успішно комунікувати з партнерами у навчальній діяльності та інших формах діяльності призводить до труднощів під час планування навчальних завдань, а також пошуку шляхів їх розв'язання [55, с. 134-135].

Несформованість навичок співпраці з однолітками в навчально-дослідницькій, проєктній та інших видах діяльності; особливе значення комунікативні навички мають під час виконання навчально-дослідницької та проєктної діяльності, яка реалізується у групових формах, тож несформованість навичок ненасильницького спілкування і взаємодії ускладнює їх виконання; труднощі вибудовування комунікацій з однолітками у навчальній і позанавчальній діяльності, що визначаються індивідуальними особливостями; однолітки уникають спілкування з однокласниками, які вирізняються зарозумілістю, агресивністю, невпевненістю тощо [26, с. 18-20].

У стосунках із батьками: інфантильність у стосунках з батьками, зокрема, надмірна опіка батьків – постійна допомога у виконанні домашніх завдань, виховних заходів, стеження за дитиною ускладнює формування навичок самостійності в мотивації до навчання та відповідальності за його результати; відсутність контакту з батьками, непорозуміння, страх покарань за негативні оцінки: батьки цікавляться навчанням дитини лише формально, основну увагу звертають на оцінки: за позитивні хвалять і заохочують, за негативні – карають; відсутність батьківської підтримки, відсутність у шкільному житті дитини знижує внутрішню мотивацію до навчання, позбавляє навчальну діяльність особистісного сенсу [21, с. 38-39].

Поведінковий механізм проявляється через розвиток і звичку використання конструктивних стратегій вирішення конфліктів та адаптивної поведінки в стресових ситуаціях. Практика ненасильницького спілкування формує у старшокласників навички вербалізації власних потреб без агресії. Такі навички здатні значною мірою підвищити впевненість учнів у своїй здатності впливати на соціальне середовище та ефективно долати стресові фактори [21, с. 88-90].

Важливими є також стратегії подолання стресу, які обирають старшокласники, оскільки вони безпосередньо корелюють із зовнішніми умовами, а також з їх індивідуальними особливостями. У період, коли відбувається активний психофізіологічний розвиток, вибір копінг-стратегій визначається, насамперед тим, як підліток сприймає і реагує на стресовий фактор [58, с. 46].

Окреме значення в цьому віці мають суб'єктивні стресові фактори, які здатні спричинити сильні емоційні переживання, навіть якщо об'єктивно вони не становлять загрози. Відтак, реакція на стресор залежить від таких чинників як: умови, в яких формувалась особистість, індивідуальні характеристики психічних процесів, взаємодія з навколишнім середовищем тощо [53, с.180-181].

Таким чином, когнітивний, емоційний та поведінковий механізми взаємодіють, створюючи комплексну систему впливу НС на розвиток стресостійкості. Когнітивне усвідомлення власних і чужих потреб формує базу для емоційної регуляції, яка забезпечує ефективне використання адаптивних поведінкових стратегій. Соціокультурні фактори та розвиток саморегуляції посилюють позитивний ефект, що дозволяє старшокласникам більш успішно долати стресові ситуації, зменшувати конфліктність та підвищувати якість міжособистісних взаємодій, що має практичну цінність для освітнього процесу.

### **Висновки до першого розділу**

У першому розділі визначено теоретичні аспекти ролі ненасильницького спілкування у формуванні стресостійкості старшокласників.

Показано, що стресостійкість є багатограним феноменом, який складається з особистісного, мотиваційного, рефлексивного, емоційно-вольового та комунікативного компонентів. З'ясовано, що стресостійкість піддається розвитку, а її ресурси можуть бути акумульовані за умов наявності відповідного середовища та систематичної роботи.

Виявлено, що головні чинники стресу в освітньому середовищі пов'язані з організаційними умовами навчального процесу, зокрема високими очікуваннями, що покладаються на здобувачів освіти педагогами, батьками та самими учнями; конкуренцією за високі оцінки, необхідністю швидко вивчати великі обсяги інформації та невизначеністю майбутнього. Додатковим фактором, що підвищує вразливість старшокласників є підлітковий вік, оскільки в цей період відбуваються значні психологічні та фізіологічні зміни, які впливають на загальний емоційний фон учня та його здатність керувати своїми емоціями та почуттями.

Зазначено, що основними психологічними механізмами впливу ненасильницького спілкування на розвиток стресостійкості є когнітивний, емоційний та поведінковий.

Показано, що розвиток навичок НС особливо важливий для старшокласників, оскільки цей вік характеризується активним психофізіологічним розвитком, підвищеною чутливістю до суб'єктивних стресових факторів та потребою у формуванні самостійності та відповідальності. Комбінування методу ненасильницького спілкування з підходами до роботи зі стресом у старшокласників може сприяти поліпшенню їхнього психологічного благополуччя, допомагає зменшити рівень тривожності, підвищити саморегуляцію та покращити взаємодію між учасниками навчального процесу.

Визначені теоретичні положення потребують емпіричної перевірки, яка наведена у наступному розділі.

## РОЗДІЛ 2

### ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ВПЛИВУ НЕНАСИЛЬНИЦЬКОГО СПІЛКУВАННЯ НА СТРЕСОСТІЙКІСТЬ СТАРШОКЛАСНИКІВ

#### 2.1. Опис процедури емпіричного дослідження

Відповідно до результатів проведених нами теоретичних розвідок, було підготовлено та проведено емпіричне дослідження, метою якого стало вивчення впливу ненасильницького спілкування на стресостійкість учнів 11-х класів. Ця мета була реалізована у таких завданнях:

1. Дослідити психологічні особливості прояву основних складових стресостійкості учнів 11-х класів контрольної та експериментальної групи під час підготовки до НМТ;

2. Дослідити динаміку стресостійкості учнів 11-х класів контрольної та експериментальної групи до та після відвідування занять з основ ненасильницького спілкування;

3. Визначити ефективність застосування ненасильницького спілкування як умови підвищення стресостійкості учнів 11-х класів у контрольній та експериментальній групах.

Емпіричне дослідження здійснювалося на базі Полонського ліцею № 1 Шепетівського району Хмельницької області серед учнів 11-го класу віком від 16 до 17 років.

У дослідженні взяли участь 30 учнів, з яких 15 осіб були включені до експериментальної групи (ЕГ) та 15 – до контрольної групи (КГ).

Експериментальна група учнів брала участь у заняттях шкільного психолога з основ ненасильницького спілкування відповідно Плану роботи практичного психолога Полонського ліцею №1 на 2024-2025 навчальний рік (додаток А); контрольна група заняття не відвідувала. Було проведено 9 занять (3 рази на

тиждень), що відповідають шести блокам Плану роботи практичного психолога Полонського ліцею №1 на 2024-2025 навчальний рік. Тривалість одного заняття становила 50 хвилин, що складає рекомендованому мінімуму для роботи з підлітками. Загальна тривалість курсу склала 7 годин 30 хвилин.

Методики дослідження були дібрані відповідно до таких складових стресостійкості: емоційно-вольовий, когнітивний, поведінковий та комунікативний (табл. 2.1).

Таблиця 2.1 – Основні компоненти, критерії та методики дослідження стресостійкості учнів старших класів

Компонент	Критерії	Методи та методики
Емоційно-вольовий	настрій, тривожність, емоційна регуляція, фрустраційна толерантність, гнучкість мислення, самозаспокоєння	Шкала сприйнятого стресу (PSS-10), Методика «Шкала ситуаційної та особистісної тривожності» Спілбергера-Ханіна, Методика «Діагностика емоційного інтелекту» Н.Холла
Когнітивний	планування та прогнозування, конструктивність, невербальний інтелект, концентрація уваги	Методика «Шкала Дисфункціональних установок (DAS)
Поведінковий	наявність дезадаптивних звичок, саморегуляція, копінг-стратегії	Методика «Діагностика копінг-поведінки в стресових ситуаціях» С. Норман, Д. Ендлер, Д. Джеймс, М. Паркер
Комунікативний	соціальна тривожність	Авторська анкета для виявлення рівня НС, Методика «Тест на комунікативні навички» за Л. Міхельсеном

Розглянемо більш детально методики, перераховані у таблиці 2.1.

**1. Методика «Шкала сприйнятого стресу (PSS-10)»** є інструментом для вимірювання психологічного стресу. Розроблений у формі самозвіту для обчислення суб'єктивного рівня стресу, який людина переживає в конкретний момент або протягом певного періоду. У дослідженні використана версія, що складається з 10 тверджень, які оцінюють, наскільки інтенсивно респонденти відчують стресові ситуації.

Оцінювання проводиться за п'ятибальною шкалою (від 0 – «ніколи» до 4 – «дуже часто»), після чого обчислюється сумарний бал. Вищий бал свідчить про більш високий рівень суб'єктивно переживаного стресу, нижчий – про його помірність або відсутність. Для аналізу результатів також можуть застосовуватися категорії низького, середнього та високого рівня стресу, що дозволяє порівнювати стан респондентів між собою та оцінювати динаміку змін у процесі експерименту.

У контексті дослідження застосування PSS-10 обґрунтоване необхідністю отримання об'єктивних даних щодо суб'єктивного сприйняття навчального та емоційного навантаження старшокласниками. Шкала дозволяє виявити індивідуальні відмінності у стресостійкості та здатності до саморегуляції емоцій, що є критично важливим при оцінці ефективності формувальних заходів шкільного психолога, спрямованих на розвиток навичок ненасильницького спілкування та зниження психоемоційного напруження.

Використання PSS-10 також забезпечує порівнянність результатів з іншими дослідженнями у сфері психології підлітків, що підвищує наукову обґрунтованість висновків.

## **2. Методика «Шкала ситуаційної та особистісної тривожності» Спілбергера-Ханіна.**

Ця методика є однією з найбільш валідних та популярних психодіагностичних шкал, що застосовуються для оцінювання рівня тривожності у підлітків і дорослих. Основою методики у теоретичному вимірі є концепція вченого Спілбергера, відповідно до якої тривожність має два взаємопов'язані але принципово відмінні аспекти: ситуативний та особистісний. Методика дає можливість отримати кількісні показники за типами тривожності, які інтерпретуються від низького до високого рівня. Час роботи з методикою становить 10-15 хвилин, що робить її зручною для використання в умовах шкільного середовища.

Опитувальник містить 40 тверджень, перші 20 з яких визначають рівень ситуаційної тривожності, інші 20 – особистісної. Респондентам запропоновано оцінити кожне твердження від 1 до 4, де: 1 – майже ніколи; 2 – інколи; 3 – часто; 4 – майже завжди. За допомогою цієї методики можна з'ясувати наскільки інтенсивно учні переживають стрес під час підготовки до НМТ і т.д. та чи мають вони схильність до хронічної тривожності.

## **3. Авторська анкета для виявлення рівня НС (Додаток Б).**

Для дослідження рівня нервово-емоційного стану старшокласників під час підготовки до НМТ була розроблена авторська анкета, що має практичне спрямування і дозволяє з'ясувати індивідуальні стратегії реагування на стресові ситуації, що виникають у навчальному та повсякденному житті підлітків. Анкета складається з 10 типових ситуацій, з якими можуть зіштовхуватись старшокласники під час підготовки до НМТ та викликати у них стрес, наприклад, підготовка до контрольного оцінювання, обмежений час на виконання завдань, конфлікти з однокласниками чи страх невдачі. Респондентам пропонується обрати варіант вирішення ситуації, який для них здається найбільш прийнятним.

Анкетування проходили учні, що входили до обох груп: експериментальної та контрольної. Час виконання анкети становить приблизно 10 хвилин.

Використання авторської анкети в контексті дослідження обґрунтоване кількома аспектами. По-перше, вона дозволяє отримати детальну інформацію про реальні реакції старшокласників на стрес у навчальному середовищі, що важливо для оцінки ефективності формувальних заходів експериментальної групи. По-друге, анкета допомагає виявити закономірності у виборі стратегій подолання стресу, що може слугувати основою для розробки рекомендацій щодо підвищення стресостійкості учнів та оптимізації психоемоційного клімату в школі. По-третє, проведення анкетування в обох групах – експериментальній та контрольній – забезпечує порівняльний аналіз, який дозволяє оцінити ефективність впроваджених психологічних втручань.

#### **4. Методика «Діагностика емоційного інтелекту» Н. Холла.**

Методика призначена для виявлення здібності особистості розуміти відносини, що репрезентується в емоціях, і керувати своєю емоційною сферою на основі прийняття рішень. Вона складається з 30 тверджень і містить п'ять шкал: шкала 1 – «Емоційна обізнаність»; шкала 2 – «Управління своїми емоціями» (емоційна відхідливість, емоційна неригідність); шкала 3 – «Самотивація» (довільне керування своїми емоціями); шкала 4 – «Емпатія»; шкала 5 – «Розпізнавання емоцій інших людей» (вміння впливати на емоційний стан інших).

За результатами можна визначити високий рівень емпатії та емоційного інтелекту, що сприятиме ефективній комунікації з однолітками та формуванню психологічно безпечного середовища; середній рівень, який вказує на потребу в додатковому розвитку окремих компонентів; низький рівень, що свідчить про труднощі у розпізнаванні та управлінні емоціями та може стати підставою для проведення цільових тренінгів і психолого-педагогічної підтримки.

## **5. Методика «Діагностика копінг-поведінки в стресових ситуаціях» С. Норман, Д. Ендлер, Д. Джеймс, М. Паркер.**

Методика призначена для визначення способів, за допомогою яких людина справляється зі стресом, та на скільки вони є ефективними. Містить 48 тверджень, що описують стратегії поведінки у стресових ситуаціях.

Опитувальник складається з 48 тверджень, які описують різні способи реагування на стресові події. Респонденти оцінюють, наскільки часто вони застосовують певну стратегію, що дозволяє визначити індивідуальний профіль копінг-поведінки.

Методика включає кілька основних шкал: орієнтація на вирішення завдання, яка передбачає активне вирішення проблеми, пошук конкретних способів подолання стресу та конструктивну поведінку у складних ситуаціях; соціальне відволікання, що полягає у зверненні до оточення за допомогою або підтримкою, обміні емоціями та порадами з іншими людьми; спрямованість на емоції, яка характеризує роботу з власними емоціями, переживаннями та внутрішніми станами, включаючи саморефлексію, емоційне проживання або регуляцію настрою; та уникнення й відволікання, що передбачає відведення уваги від проблеми, уникнення стресових ситуацій або тимчасове ігнорування емоційного навантаження.

Обробка результатів методики дозволяє визначити, які копінг-стратегії є домінуючими та пріоритетними для респондентів, а які менш вираженими, що дає змогу оцінити ефективність поведінкових реакцій учнів у стресових умовах, наприклад під час підготовки до НМТ, виявити потребу у розвитку більш адаптивних стратегій подолання стресу та надати психологічні рекомендації щодо підвищення стресостійкості та формування конструктивних способів управління емоційним станом.

## **6. Методика «Шкала дисфункціональних установок (DAS)»**

Методика DAS була розроблена А. Беком та А. Вейсманом для виявлення дисфункціональних когніцій, тобто ірраціональних переконань та стереотипів мислення, що сприяють розвитку тривожних станів, депресії та загального психологічного дискомфорту. Концептуально шкала ґрунтується на когнітивній теорії депресії, згідно з якою негативні автоматичні думки та ірраціональні переконання формують вразливість до стресу та емоційних розладів, а також перешкоджають ефективному реагуванню на життєві труднощі.

У варіанті шкали, використаному в дослідженні, міститься 40 тверджень, кожне з яких оцінюється за п'ятибальною шкалою від «повністю не згоден» до «повністю згоден». Респонденти визначають, наскільки вони погоджуються з висловленими переконаннями та судженнями, що дозволяє оцінити рівень дисфункціональних установок.

Шкала DAS застосована у дослідженні для виявлення ірраціональних переконань, які можуть перешкоджати розвитку основних компонентів нервово-емоційного стану учнів. Аналіз результатів дозволяє визначити, які когніції є найбільш вираженими та потенційно негативно впливають на адаптивність та стресостійкість старшокласників під час підготовки до НМТ, а також виявити групи учнів, яким може бути корисна психологічна підтримка або спеціальні тренінги з розвитку когнітивної гнучкості та конструктивного мислення.

Методика характеризується високими показниками надійності та валідності у різних вибірках, що підтверджує її доцільність для використання у навчальних та дослідницьких умовах. Час виконання шкали складає 10–15 хвилин, що робить її зручною для проведення серед учнів старших класів без значного втручання в навчальний процес. Шкала DAS застосована у дослідженні для виявлення переконань, які перешкоджають розвитку основних компонентів НС (табл 2.2.).

Таблиця 2.2 – Дисфункціональні установки та їх відповідність основним компонентам НС як умови стресостійкості

Компоненти НС	Дисфункційна установка	Вплив на рівень стресу
Самоемпатія	«Якщо я не буду весь час хорошим, то інші не будуть мене поважати»	Хронічне напруження, емоційне виснаження
Емпатія до інших	«Коли людина просить допомоги – це ознака слабкості»	Відчуття ізолюваності, соціальна тривожність, труднощі у комунікації
Справжнє самовираження	«Не можна бути щасливим, якщо інші тебе не люблять»	Внутрішній конфлікт, підвищена чутливість до критики

## 7. Методика «Тест на комунікативні навички» за Л. Міхельсеном

Методика розроблена Л. Міхельсеном та адаптована українським вченим Ю. Гільбухом та має на меті визначення рівня комунікативної компетентності та якості сформованості основних комунікативних умінь. Містить 27 гіпотетичних задач, кожна з яких містить по 5 вирішень, що спрямовані на вивчення різних аспектів комунікації (адаптивність у спілкуванні, вміння уникати агресивної поведінки, здатність слухати та правильно інтерпретувати інформацію тощо).

Методика застосовується у дослідженні з огляду на те, що учні з низьким комунікативним контролем можуть частіше вступати в конфлікти, що збільшує стресогенні чинники у всіх учасників освітнього процесу. До того ж, НС сприяє усвідомленню власних емоцій, що може сприяти учням із низьким самоконтролем до ефективнішої регуляції своїх поведінкових реакцій.

Результати дослідження подано у наступному підрозділі.

## 2.2. Аналіз результатів дослідження та їх інтерпретація

Діагностування експериментальної та контрольної груп учнів проводилось у два етапи: до та після відвідування занять шкільного психолога з основ ненасильницького спілкування. План роботи шкільного психолога наведений у додатку, де курсивом виокремлені відповідні пункти (Додаток А). Заняття проводились протягом навчального року, крім того був організований «Тиждень екологічного вирішення конфліктів за допомогою методів ненасильницького спілкування» та передбачено консультування старшокласників в період підготовки та участі в НМТ на основі принципів ненасильницького спілкування.

*Результати діагностики за методикою «Шкала сприйнятого стресу PSS – 10».*

До відвідування занять шкільного психолога з основ ненасильницького спілкування середній рівень сприйнятого стресу ЕГ склав  $23,5 \pm 2,1$ , що свідчить про високий рівень стресу та значне психічного навантаження. Середній рівень КГ становив  $22,8 \pm 1,9$ , що також вказує на високий рівень стресу, характерний для старшокласників у період підготовки до НМТ.

Після відвідування учнями занять з основ ненасильницького спілкування, результати діагностики свідчать про те, що старшокласники мають нижчі показники рівня стресу, ніж ті, що не брали участі у тренінгу. Середній показник рівня сприйнятого стресу в ЕГ –  $14,8 \pm 2,4$ , який відповідає помірному рівню стресу, що свідчить про кращу адаптацію учнів до стресових ситуацій. Середній рівень стресу КГ –  $22,3 \pm 2,2$ , що є високим і свідчить про часте переживання емоційного напруження та ліміт можливостей для регулювання стресових ситуацій. Подібний рівень стресу негативно впливає на емоційний стан старшокласників та вимагає додаткових заходів для зниження рівня стресу.

Для оцінки статистичної значущості відмінностей між показниками рівня стресу в експериментальній і контрольній групах після проведення занять з основ НС було використано t-критерій Стьюдента. Результати аналізу виявили коефіцієнт  $r = 0,8$  при рівні значущості  $p < 0,05$ , що дозволяє зробити висновок про наявність статистично значущих відмінностей між групами (табл. 2.3.).

Таблиця 2.3 – Результати t-критерію Стьюдента

Кількість учасників в групі (n)	15
Середнє значення PSS-10 I групи	14,8
Середнє значення PSS-10 II групи	22,3
Стандартне відхилення I групи	4,2
Стандартне відхилення II групи	5,1
Ступені свободи (df)	$\approx 27$
t-значення	-5,99
p – рівень значимості	$p < 0,05$
Коефіцієнт кореляції (r)	0,8

Отже, отримані результати дослідження підтверджують ефективність занять із розвитку ненасильницького спілкування як засобу підвищення стресостійкості учнів старших класів.

*Результати діагностики за методикою «Шкала ситуативної та особистісної тривожності» Спілбергера-Ханіна.*

Результати тестування показали, що старшокласники, що взяли участь у заняттях з основ НС мають менший рівень тривожності у порівнянні з учнями, що не брали участь у тренінгових заняттях (рис.2.1).

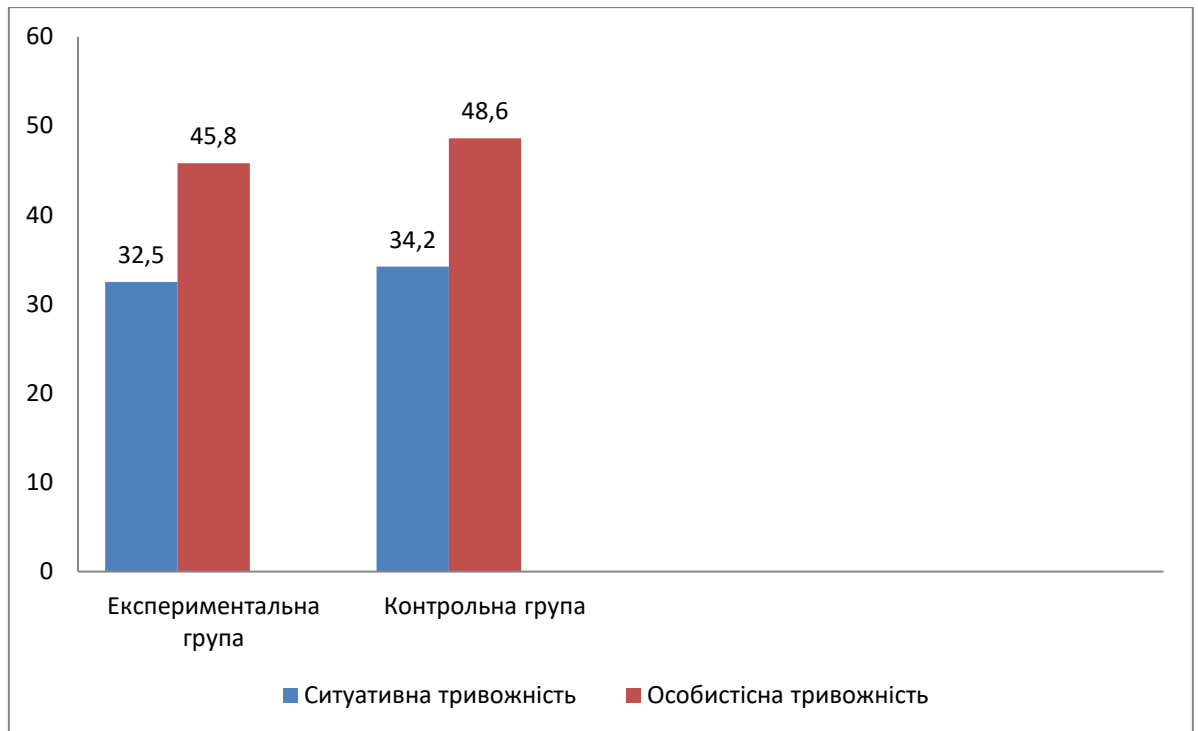


Рисунок 2.1 – Результати тестування за методикою Спілбергера-Ханіна

Як видно, на рисунку 2.1, показники ситуативної та особистісної тривожності підлітків ЕГ варіюються в межах помірному рівня (32,5 бали і 45,8 бали відповідно). Це свідчить про те, що учні з цієї групи здатні краще взаємодіяти зі своїми емоційними реакціями в стресових ситуаціях.

У КГ показники ситуативної та особистісної тривожності досліджених дещо вищі (34,2 бали і 48,6 бали). Разом із тим, відмінність за тривожністю між ЕГ і КГ незначна, що може бути пов'язано не лише з навчанням, а й із загальною напруженою ситуацією у країні. Це може свідчити про необхідність у додаткових методах роботи з тривожністю старшокласників.

Водночас, те, що в учнів з ЕГ навіть незначно, порівняно з КГ, зменшилась тривожність, підтверджує, що комунікація за програмою НС сприяє зменшенню рівня тривожності та допомагає старшокласникам якісніше справлятися з труднощами під час навчального процесу.

*Результати діагностики за Авторською анкетой для виявлення рівня володіння НС.*

До початку занять з основ НС було проведено анкетування, результати якого показали: у КГ переважає низький рівень володіння НС – 8 учнів (53,3 % КГ). 5 учнів (33,3 % КГ) мають часткове володіння та 2 учні (13,3 % КГ) продемонстрували високий рівень володіння НС.

В ЕГ було виявлено 9 учнів з низьким рівнем (60 % ЕГ), 4 (26,7 % ЕГ) – часткове володіння НС та 2 (13,3 % ЕГ) – високий рівень. В ЕГ зріз після відвідування занять з основ НС показав: 10 учнів (66,7 % ЕГ) досягли високого рівня володіння НС, 4 учні (26,7 % ЕГ) – часткове володіння, і 1 (6,7 % ЕГ) учень залишився на низькому рівні. У контрольній групі змін не було виявлено (рис. 2.2).

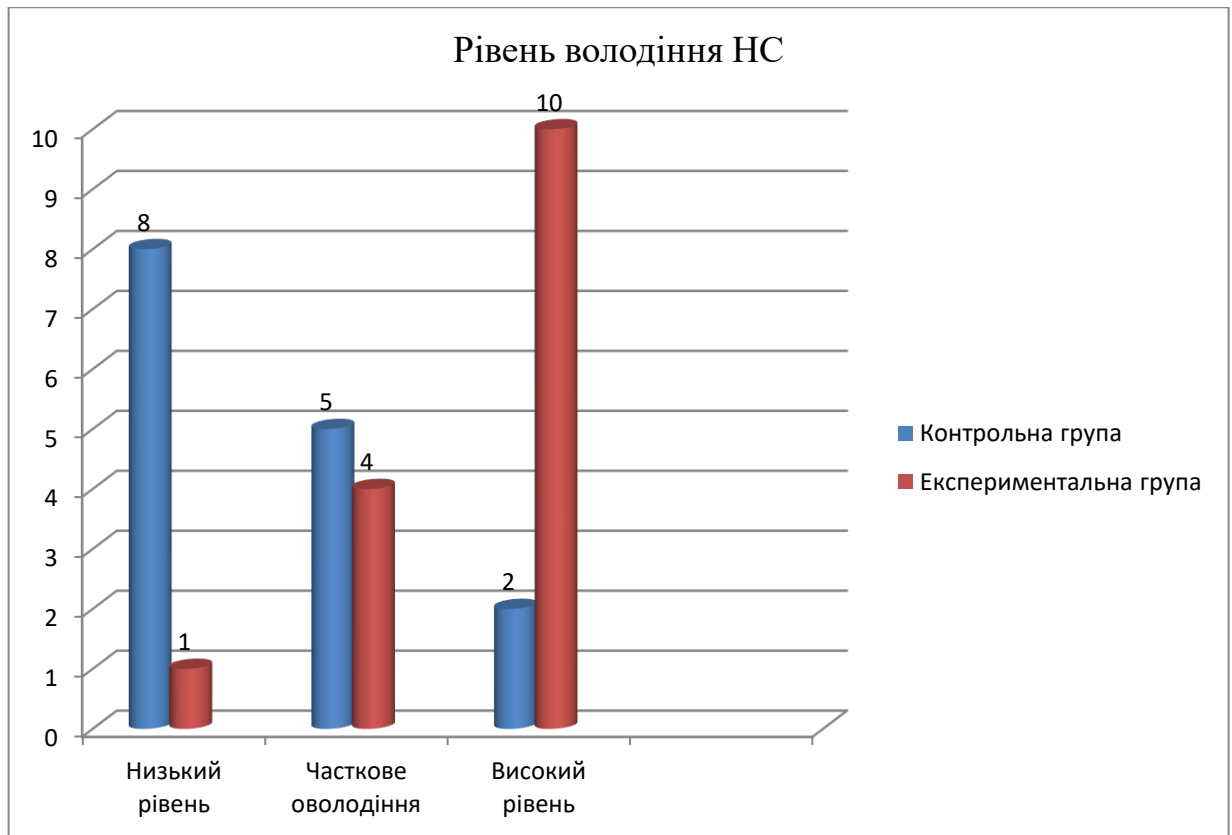


Рисунок 2.2 – Результати анкетування для виявлення рівня володіння НС

*Результати діагностики за методикою «Діагностика емоційного інтелекту» Н. Холла.*

У ЕГ виявлені найбільші показники за шкалами:

1. «Управління своїми емоціями»: середній бал до тренінгу – 7,0; після – 8,7. Зростання на 1,7 бала свідчить про покращення здатності контролювати свої емоції;

2. «Емпатія» – середній бал до тренінгу – 6,1; після тренінгу – 8,3, що свідчить про покращення здатності розуміти почуття інших.

Найменший показник за шкалою «Самомотивація»: середній бал до тренінгу – 6,3; після тренінгу – 7,9. Це може свідчити про те, що самомотивація є менш розвиненою частиною емоційного інтелекту в групі учнів, у порівнянні з іншими аспектами.

У КГ найбільші показники за шкалою: «Розпізнавання емоцій інших людей»; середній бал за результатами першої діагностики – 6,8 та 7,0 – під час другої, що може свідчити про природньо високу здатність до розпізнавання емоцій. Найменший показник у КГ за шкалою «Емпатія»: 6,4 під час першого тестування та 6,5 під час другого. Цей аспект вказує на труднощі в розвитку розуміння почуттів інших без спеціальних тренінгів та додаткових навчань (рис. 2.3).

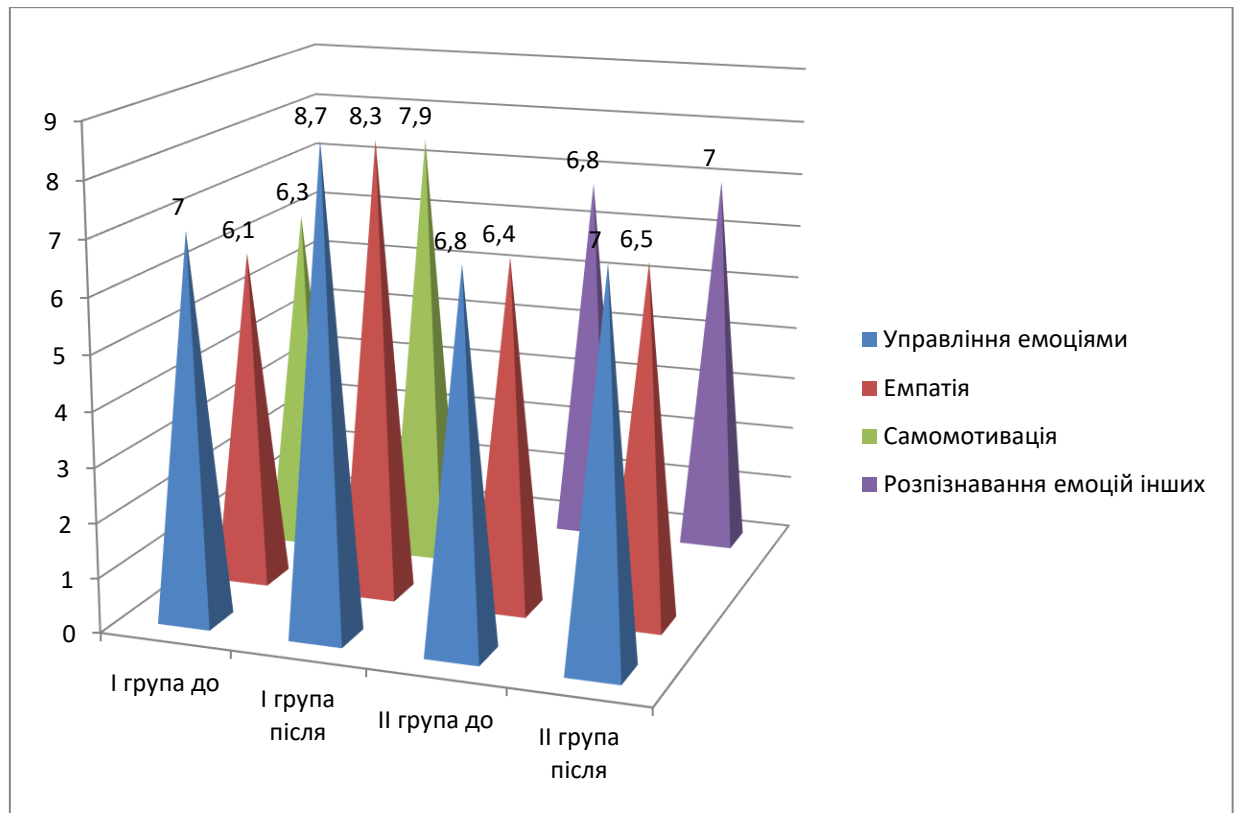


Рисунок 2.3 –Результати діагностики за методикою «Діагностика емоційного інтелекту» Н. Холла.

Як видно з рисунку 2.3, порівняльний аналіз засвідчив, що участь у заняттях із ненасильницького спілкування позитивно вплинула на формування ключових компонентів емоційного інтелекту, зокрема – емоційної регуляції, емпатії та мотиваційної сфери. Це підтверджує доцільність використання подібних занять у шкільній практиці як інструменту психоемоційної підтримки старшокласників.

*Результати діагностики за методикою «Діагностика копінг-поведінки в стресових ситуаціях» С. Норман, Д. Ендлер, Д. Джеймс, М. Паркер.*

У результаті проведеного дослідження було встановлено, що існують значущі відмінності у виборі стратегій подолання стресу між учнями, що брали участь у заняттях з НС, та тими, що не брали участі. Представники ЕГ, після

проходження тренінгу, значно частіше (середнє значення – 68) обирали стратегії, орієнтовані на вирішення завдання, як провідний метод управління стресом, ніж учні КГ (середнє значення – 55).

У КГ частка емоційно-орієнтованих відповідей була домінуючою (60 проти 42), що свідчить про більшу схильність до тривожності, самозвинувачень і імпульсивних дій у складних ситуаціях. До того ж, уникнення як домінуюча стратегія було більш притаманним для КГ (54 проти 48), особливо у формі втечі в розваги (28 проти 21), що може вказувати на дезадаптивні способи емоційного самоврегулювання (рис. 2.4).

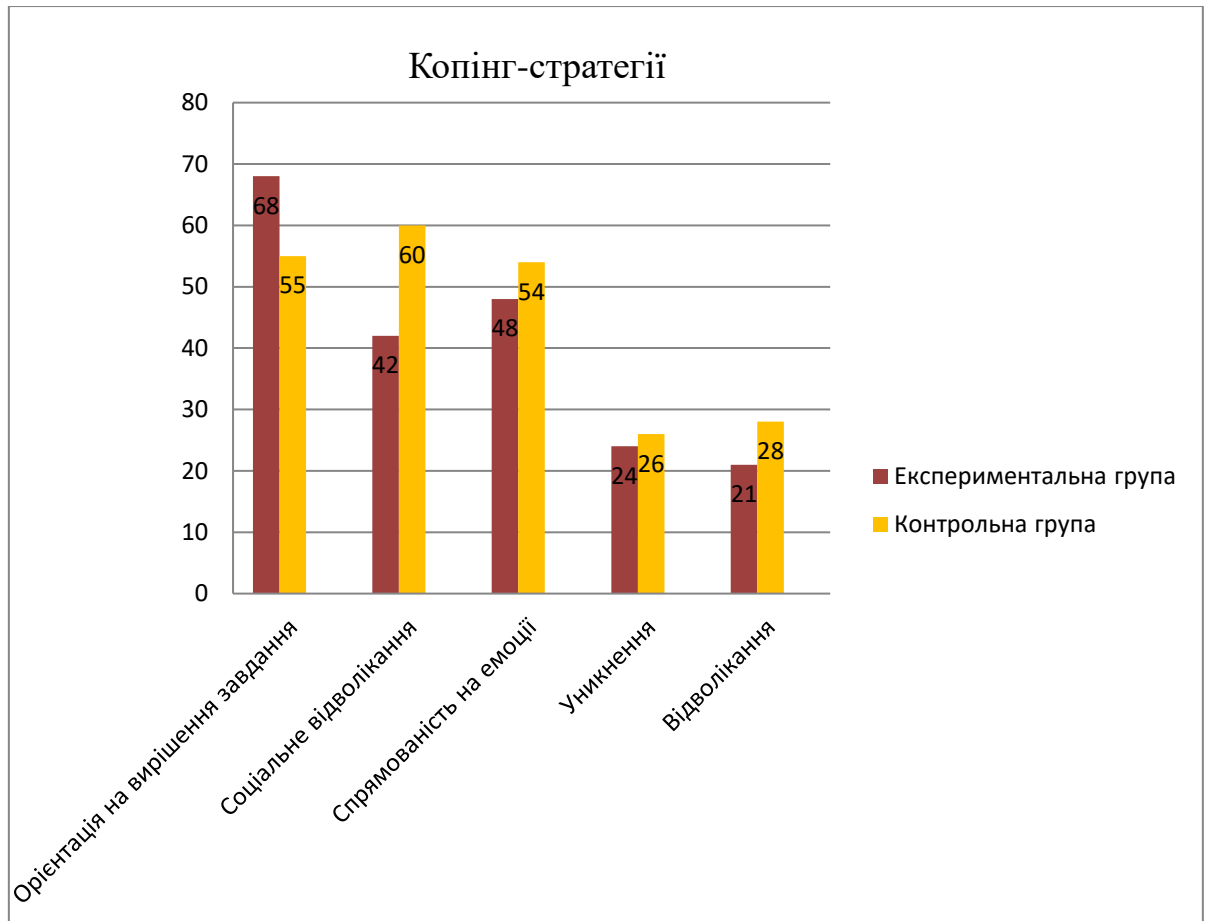


Рисунок 2.4 – Результати діагностики копінг-стратегій учнів

Таким чином, участь у тренінгу сприяла розвитку більш конструктивних форм подолання стресу, таких як раціональне планування, самоконтроль на свідоме емоційне вираження. Отримані результати свідчать про ефективність НС у розвитку адаптивної копінг-поведінки в учнів 11-х класів та важливість її впровадження у шкільну психопрофілактичну практику.

*Результати діагностики за методикою «Шкала Дисфункціональних установок» (DAS).*

Результати дослідження виявили суттєві відмінності між ЕГ і КГ.

Учні з ЕГ продемонстрували набагато нижчий рівень погодження з деструктивними установками у порівнянні з респондентами контрольної групи (табл. 2.4).

Зокрема, за компонентом самоемпатії середній бал в першій групі складає 2,3, що свідчить про низький рівень згоди із переконанням «Якщо я не буду весь час хорошим, то інші не будуть мене поважати».

Натомість цей показник у КГ склав 3,8, що свідчить про помірний (високий) рівень погодження з цим твердженням.

Таблиця 2.5 – Результати діагностики за методикою «Шкала Дисфункціональних установок»

Компоненти НС	Дисфункційна установка	Експериментальна група	Контрольна група
Самоемпатія	«Якщо я не буду весь час хорошим, то інші не будуть мене поважати»	2,3 (низький рівень)	3,8 (помірний рівень)

Емпатія до інших	«Коли людина просить допомоги – це ознака слабкості»	1,9 (низький рівень)	3,5 (помірний рівень)
Справжнє самовираження	«Не можна бути щасливим, якщо інші тебе не люблять»	2,6 (низький рівень)	4,2 (високий рівень)

Така ж тенденція прослідковується і за компонентом емпатії до інших (ЕГ – 1,9; КГ – 3,5) та компонентом справжнього самовираження (ЕГ – 2,6, КГ – 4,2).

Це дозволяє зробити висновок про ефективність занять з розвитку НС щодо зниження деструктивних переконань, що призводять до соціальної тривожності, емоційного напруження та внутрішніх конфліктів.

*Результати діагностики за методикою «Тест на комунікативні навички» Л. Міхельсена.*

В ЕГ високий рівень показали 60 % учасників (9 осіб), середній – 33% (5 осіб), низький – 7 % (1 особа). У респондентів КГ високий рівень зафіксовано у 20% (3 особи), середній – у 40% (6 осіб) та низький також у 40% (6 осіб).

На основі цього можна зробити висновок, що більше половини учасників ЕГ продемонстрували глибше розуміння особливостей міжособистісної взаємодії, здатність до емоційної регуляції та напрацювання дієвих механізмів врегулювання конфліктних ситуацій. Порівняно невеликий відсоток старшокласників з низьким рівнем вказує на загальну ефективність програми тренінгу НС як засобу профілактики неефективної комунікації.

Для порівняння пропорцій учнів з високим, середнім та низьким рівнем комунікативних навичок у ЕГ і КГ застосовано  $\phi$ -критерій Фішера з кутовим

перетворенням. Спершу обчислювалися пропорції учнів у кожній групі за формулою:

$$p = k / n$$

де  $k$  – кількість учнів певного рівня навичок у групі,  $n$  – загальна кількість учнів у групі. Для високого рівня у експериментальній групі  $p_1 = 9/5 = 0.6$ , у контрольній групі  $p_2 = 3/15 = 0.2$ . Далі пропорції перетворювалися за кутовою формулою Фішера:

$$\phi = 2 \arcsin \sqrt{p}$$

Результати показали, що різниця між ЕГ і КГ статистично значуща і за високим рівнем комунікативних навичок ( $t \approx 2.36; p < 0.05$ ), і за низьким рівнем ( $t \approx 2.45; p < 0.05$ ), тоді як за середнім рівнем статистично значущої різниці не виявлено  $t \approx 0.45; p > 0.05$ . Ці дані свідчать про ефективність застосованого втручання у формуванні комунікативних навичок у старшокласників.

Отже, підлітки, які взяли участь у програмі занять з основ ненасильницького спілкування, при повторному тестуванні мали кращі показники за всіма дослідженими компонентами стресостійкості (емоційно-вольовим, когнітивним, поведінковим, комунікативним) порівняно з учнями з контрольної вибірки.

Таким чином, запропонована нами програма з розвитку навичок НС показала свою ефективність, а гіпотеза нашого дослідження про те, розвиток навичок ненасильницького в учнів 11-х класів сприятиме зростанню їхньої стресостійкості підтвердилась.

У наступному підрозділі наведено опис програми занять з основ ненасильницького спілкування, яка пропонувалась дослідженим підліткам.

### 2.3. Опис програми занять з основ ненасильницького спілкування

Експериментальна група учнів брала участь у заняттях шкільного психолога з основ ненасильницького спілкування відповідно до Плану роботи практичного психолога Полонського ліцею №1 на 2024–2025 навчальний рік (додаток А).

*Мета програми* – підвищенням стресостійкості учнів у період інтенсивної навчальної діяльності через розвиток навичок ненасильницького спілкування в учнів 11-х класів та підвищенням стресостійкості учнів

*Завдання програми:*

- розвиток емоційної саморегуляції;
- формування навичок емпатійної взаємодії;
- конструктивного вираження почуттів і екологічного вирішення конфліктів.

*Цільова група* – учні 11-х класів.

*Форма роботи* – групова.

*Методи роботи:* міні-лекції, групові вправи, рольові ігри, рефлексивні техніки та вправи зі зниження емоційного напруження.

У межах формувального етапу експерименту учням експериментальної групи було запропоновано цикл практичних занять, що поєднував теоретичні відомості про емоції, емпатію, ненасильницьке вирішення конфліктів, екологічне самовираження, активне слухання тощо та практичні вправи, які давали можливість оволодіти відповідними цим знанням уміннями та навичками.

Відповідно до визначених мети і задач програма включала низку змістових блоків:

1. Усвідомлення емоцій та розвиток самоемпатії.

2. Розвиток емпатії та навичок активного слухання.
3. Екологічне самовираження та формування навичок «Я-повідомлень».
4. Зниження рівня емоційного напруження та розвиток стресостійкості.
5. Формування навичок ненасильницького вирішення конфліктів.
6. Співпраця та командне вирішення проблем.
7. Усвідомлення власних цінностей та мотивацій.

Нижче наводимо короткий опис кожного з них.

### *1. Усвідомлення емоцій та розвиток самоемпатії.*

У межах першого етапу занять учні опановували базові техніки емоційної грамотності, спрямовані на підвищення здатності ідентифікувати, називати та усвідомлено проживати власні емоційні стани. Для розвитку цієї здатності було використано комплекс вправ [6]:

«Емоційний термометр» – учні визначали інтенсивність власних емоцій за шкалою від слабких до дуже інтенсивних, що сприяло усвідомленню моментів особистого напруження та їхнього впливу на комунікативну поведінку.

Техніка «Пауза – подих – реакція» – коротка інтервенція саморегуляції, у межах якої учні навчалися зупиняти автоматичні реакції, робити усвідомлений глибокий вдих і лише після цього обирати спосіб реагування. Це формує здатність переходити від імпульсивної поведінки до усвідомленого вибору.

Міні-практики тілесного усвідомлення (релаксаційні вправи, фокус на диханні, сканування тіла) – дозволяли знизити фізичні прояви напруги та підвищити відчуття контролю над власним станом.

Зазначений комплекс вправ сприяв формуванню у старшокласників низки ключових компетентностей, необхідних для ефективного оволодіння навичками ненасильницького спілкування. Зокрема, він розвивав емоційну усвідомленість, що проявлялося у здатності учнів відокремлювати власні емоції від оцінок та оцінювальних суджень, що, у свою чергу, зменшувало ризик конфліктної

комунікації. Одночасно формувалася самоемпатія та навички зниження внутрішньої напруги, оскільки робота з власним психофізіологічним станом дозволяла зменшувати рівень ситуативного стресу, який часто провокував агресивні реакції.

## *2. Розвиток емпатії та навичок активного слухання.*

Другий блок занять був спрямований на розвиток емпатії та формування навичок активного слухання, які є ключовими компонентами ефективного ненасильницького спілкування.

Головною метою цього етапу було навчити учнів уважно сприймати інформацію від співрозмовника без оцінок, критики чи інтерпретацій, а також усвідомлювати емоційний стан іншої людини. Такий підхід відповідає базовим принципам ненасильницької комунікації, за якими взаєморозуміння та конструктивний діалог неможливі без здатності до емпатійного сприйняття.

У практичній частині були використані спеціальні вправи та рольові моделі, що імітували реальні шкільні та соціальні ситуації. Вправа «Почути без оцінки» допомагала учням відпрацьовувати навичку слухання без внутрішньої критики чи упереджених суджень, зосереджуючи увагу на фактах, почуттях та потребах співрозмовника [52, с.120-121].

Рольові ігри «Учитель – учень», «Батьки – учень» та «Однолітки» моделювали типові комунікативні взаємодії, в яких старшокласники відпрацьовували здатність розпізнавати емоційні стани різних учасників взаємодії та підбирати конструктивні способи реагування. Додатково було проведено аналіз типових шкільних конфліктів, що дозволило учням усвідомити різноманітність емоційних проявів і можливі наслідки різних моделей поведінки в конфліктній ситуації [6].

Застосування зазначених методів сприяло формуванню у старшокласників кількох важливих навичок. Вони навчалися уважно та без оцінювання сприймати

емоційний стан іншої людини, що знижувало ризик конфліктів та сприяло побудові довірливих взаємин.

Розвиток активного слухання сприяв підвищенню здатності до емпатійного реагування, тобто врахування почуттів і потреб співрозмовника при формуванні власної комунікативної відповіді. До того ж, робота з рольовими моделями та аналізом конфліктів стимулювала розвиток критичного мислення щодо власних комунікативних стратегій та альтернативних способів поведінки в соціальних взаємодіях.

### *3. Екологічне самовираження та формування навичок «Я-повідомлень».*

Третій блок занять був спрямований на розвиток навичок екологічного самовираження та формування вміння будувати комунікацію у форматі «Я-повідомлень», що є центральним елементом ненасильницького спілкування.

Основна мета цього етапу полягала в тому, щоб навчити учнів виражати власні потреби та емоції у спосіб, який зменшує ймовірність конфлікту та сприяє конструктивній взаємодії.

Під час занять старшокласники знайомилися з базовою структурою НС, що включає чотири компоненти: спостереження, почуття, потреби та прохання. Особливу увагу приділяли розумінню різниці між оцінними, критичними або агресивними висловлюваннями та висловлюваннями, спрямованими на конструктивне повідомлення власного досвіду [28, с.108-109].

Практична робота включала вправи з перекладу оціночних або конфліктогенних висловлювань у мову потреб, формування «Я-повідомлень» та коректне формулювання прохань у проблемних комунікативних ситуаціях.

Рольові та навчальні моделі дозволяли учням відпрацьовувати навички самовираження у різних соціальних контекстах: у взаємодії з однолітками, учителями та батьками. Такі вправи сприяли розвитку усвідомленого підходу до

комунікації, коли повідомлення про власні почуття та потреби не переходить у звинувачення чи агресивну реакцію.

Результати застосування цього підходу свідчать про підвищення здатності старшокласників до конструктивного самовираження, зменшення напруженості у конфліктних ситуаціях та формування культури взаємоповажної комунікації.

Навички створення «Я-повідомлень» забезпечують учням ефективний інструментарій для вираження власних потреб та емоцій у навчальному та соціальному середовищі, що є необхідною передумовою для розвитку стійких навичок ненасильницького спілкування.

#### *4. Зниження рівня емоційного напруження та розвиток стресостійкості.*

Четвертий блок занять був спрямований на зниження рівня емоційного напруження та формування стресостійкості, що є важливим компонентом ефективного оволодіння навичками ненасильницького спілкування та загальної психоемоційної регуляції. Цей етап передбачав використання спеціальних методик стрес-менеджменту, які дозволяли учням усвідомлювати фізіологічні та психічні прояви стресу, а також опановувати інструменти його регуляції.

До практичних заходів входили дихальні вправи, зокрема техніка «дихання квадратом», що сприяє стабілізації нервової системи та відновленню психофізіологічного балансу. Додатково застосовувалася м'язова релаксація, яка допомагає знімати тілесну напруженість та підвищує здатність учнів усвідомлювати сигнали власного тіла. Для відновлення внутрішніх ресурсів використовувалися вправи типу «картка підтримки», що стимулюють фокусування на позитивних аспектах власного досвіду та наявних ресурсах.

Важливою складовою було проведення групових обговорень труднощів, пов'язаних із підготовкою до національного мультипредметного тесту, з подальшим пошуком адаптивних стратегій подолання стресу. Такий підхід не

лише дозволяв учням спільно усвідомлювати фактори стресу, а й формував навички конструктивного вирішення проблем та підтримки однолітків [39, с.114-115].

Практичне впровадження цього блоку сприяло зниженню рівня емоційного напруження та підвищенню стресостійкості старшокласників. Учні навчалися регулювати власний емоційний стан у ситуаціях високого психологічного навантаження, що підвищувало їхню здатність до усвідомленої комунікації, зменшувало ризик імпульсивних або агресивних реакцій та створювало умови для більш ефективного навчання і соціальної взаємодії.

#### *5. Формування навичок ненасильницького вирішення конфліктів.*

Наступний етап програми був спрямований на розвиток у старшокласників навичок ненасильницького вирішення конфліктів. Основна мета цього блоку полягала у формуванні здатності усвідомлювати власні емоції, конструктивно реагувати у складних комунікативних ситуаціях та знаходити альтернативні шляхи вирішення конфліктів без звинувачень і ескалації напруження. Особлива увага приділялася шкільним та міжособистісним конфліктам, що часто виступають джерелами стресу у старшому шкільному віці та негативно впливають на ефективність навчальної діяльності.

Практичні заняття включали рольові моделі конфліктних ситуацій та групові завдання, в яких учні відпрацьовували способи конструктивного вирішення проблем. У процесі вправ старшокласники навчалися визначати джерела конфлікту, розпізнавати власні і чужі емоції та потреби, а також пропонувати альтернативні варіанти взаємодії, що не призводять до ескалації. Цей підхід дозволяв не лише відпрацьовувати конкретні комунікативні навички, а й формувати критичне мислення щодо власних стратегій поведінки у конфліктних ситуаціях [39, с.118].

Участь у програмі ненасильницького спілкування сприяла підвищенню комунікативної компетентності старшокласників, зменшенню рівня тривожності та формуванню здатності ефективно долати труднощі, пов'язані з навчальним навантаженням.

Систематичне застосування елементів НС створювало передумови для підвищення стресостійкості учнів, що особливо важливо у період підготовки до національного мультипредметного тесту, коли навчальна та емоційна напруга є максимально високою. Таким чином, формування навичок ненасильницького вирішення конфліктів виступає ключовим компонентом комплексної програми розвитку соціально-емоційної компетентності старшокласників.

#### *6. Співпраця та командне вирішення проблем.*

Блок занять був спрямований на розвиток колективних навичок, включаючи ефективне обговорення, спільне прийняття рішень та конструктивне вирішення суперечок у команді. Основна мета цього етапу полягала у формуванні здатності учнів до взаємодії в груповому контексті, розвитку емпатії та навичок колективного вирішення проблем без конфліктів.

Практична робота передбачала застосування низки спеціальних вправ [6].

Вправа «Ланцюг ідей» дозволяла учням по черзі пропонувати варіанти вирішення спільної задачі та аналізувати переваги й недоліки кожного рішення, що сприяло розвитку критичного мислення та вміння враховувати думки інших. Рольові ігри «Командний проєкт» моделювали шкільні чи соціальні проєкти, у межах яких команда навчалася узгоджувати дії та приймати спільні рішення, враховуючи інтереси всіх учасників.

Додатково застосовувалася рефлексивна вправа «Ми в команді», під час якої учні обговорювали успіхи та труднощі співпраці, ідентифікували конструктивні та деструктивні стратегії взаємодії.

Результати впровадження цього блоку свідчать про підвищення ефективності командної взаємодії, розвиток емпатії у груповому контексті та формування навичок колективного вирішення проблем без конфліктів. Систематичне опанування цих компетентностей сприяло підготовці старшокласників до успішної соціальної та навчальної взаємодії, формуючи вміння співпрацювати та домовлятися у складних ситуаціях.

### *7. Усвідомлення власних цінностей та мотивацій.*

Цей блок занять був спрямований на розвиток усвідомлення власних цінностей та мотивацій, що визначають поведінку старшокласників у комунікативних ситуаціях. Основна мета полягала у формуванні здатності свідомо обирати способи взаємодії з іншими людьми, що сприяє конструктивній комунікації та зниженню ризику конфліктів.

Практична робота включала низку вправ, що сприяли усвідомленню внутрішніх рушіїв поведінки [31, с.80-81].

Вправа «Цінності в дії» дозволяла учням визначати власні ключові цінності та обговорювати їхній вплив на комунікацію з оточенням. Міні-рефлексія «Мої мотиви» передбачала аналіз конкретних ситуацій, у яких учні визначали власні мотиви та оцінювали, як вони впливають на вибір слів і поведінки.

Вправа «Модель цінностей і потреб» була спрямована на формулювання способів дотримання власних цінностей у конфліктних ситуаціях без шкоди для інших, що розвивало здатність до саморегуляції та відповідального вибору комунікативних стратегій.

Застосування цих методик сприяло підвищенню усвідомленості власних внутрішніх мотивів і цінностей, розвитку саморегуляції та відповідального підходу до комунікації. Учні отримували змогу зміцнити внутрішню цілісність і впевненість у соціальних взаємодіях, що є важливим компонентом ефективного ненасильницького спілкування.

Запропонована програма, як показав аналіз результатів КГ та ЕГ до і після участі в ній досліджених підлітків створила ефективне підґрунтя для розвитку соціально-емоційної компетентності старшокласників, забезпечивши формування навичок конструктивного спілкування, емпатії та стресостійкості, які є необхідними для подальшого оволодіння стійкими моделями ненасильницького спілкування.

Формувальний етап експерименту засвідчив ефективність систематичного впровадження елементів ненасильницького спілкування у навчальний процес старшокласників. Учасники експериментальної групи набули навичок емоційної усвідомленості та самоемпатії, що сприяло зниженню ризику конфліктних реакцій і підвищенню здатності до усвідомленої саморегуляції.

До цієї програми нами також були розроблені рекомендації для шкільних психологів та вчителів щодо використання ненасильницького спілкування у роботі зі старшокласниками для підвищення їхньої стресостійкості. Ці рекомендації наведено в наступному підрозділі.

#### **2.4. Практичні рекомендації для шкільних психологів та вчителів щодо використання ненасильницького спілкування у роботі зі старшокласниками для підвищення їх стресостійкості**

Загальними завданнями корекційно-профілактичної роботи шкільних психологів та вчителів щодо зменшення рівня стресу учнів 11-класів, відповідно до програми НС, є наступні:

1. Розвиток самоемпатії та самоусвідомлення. Важливо навчити учнів бути максимально уважними до свого поточного стану та відслідковувати його в період найбільш інтенсивних переживань та стресових ситуацій.

2. Робота над розвитком емоційної компетентності – готовності і здатності учня управляти власними емоційними реакціями адекватно до ситуацій та умов, що постійно змінюються в період активної підготовки до вступу в заклад вищої освіти та закінчення загальноосвітньої школи. Розвиток емоційної компетенції сприяє особистісному вдосконаленню учня, актуалізації його здібностей, збереженню здоров'я та запобіганню «вигорання» в період інтенсивного навчання.

3. Формування навички активного слухання, що має стати довготерміновою практикою для усіх учасників освітнього процесу. Для формування цієї навички доцільним стануть короткотривалі тренінги шкільних психологів, в ході яких вони познайомлять учнів з короткими словесними формулюваннями, що свідчитимуть про їх присутність у розмові та висловлення підтримки (наприклад, «Мені шкода, що ти відчуваєш це. Як я можу допомогти?», «Я чую, що тобі важко і це має для мене значення»).

4. Розвиток чесності й автентичності у комунікації, що має на мені не тільки зниження емоційної напруги у шкільному колективі, але й сприяння розвитку глибшого взаєморозуміння між учасниками освітнього процесу, що є особливо важливим у період стресових ситуацій. Для цього всі учасники шкільного процесу повинні бути знайомі із практикою «Я-висловлювання», яка покликана знизити ймовірність агресивних та захисних реакцій. Так, замість «Ти мене дратуєш!», важливо пояснити учневі потенціал та ефективність формулювання «Я почуваю себе роздратованим, коли не можу поділитись власною думкою».

5. Формування позитивного ставлення до процесу навчання та підготовки до НМТ, що є окремим аспектом щоденної комунікації педагогів та батьків, оскільки воно безпосередньо впливає на рівень стресу учнів. Для цього допоможе акцентуація на процесі, а не на результатах, оскільки важливо, аби здобувачі освіти мислили навчання як змогу отримати нові знання та навички, а

не лише як оцінку чи бал на екзамені. Важливим є також визнання власних зусиль, що допоможе сформулювати внутрішню мотивацію та зменшить страх перед потенційними невдачами. Ефективною рекомендацією є також впровадження різного роду мотиваційних технік, які можна застосовувати, аби допомогти учневі усвідомити власну успішність у дрібних прикладах та досягненнях.

6. Важливим аспектом роботи психолога зі старшокласниками є робота з негативними переконаннями про екзамени чи їх зв'язок з майбутнім здобувача освіти. Деструктивні переконання про НМТ як «найважливіший екзамен у житті» тощо призводить до надмірного стресу та зменшує здатність учня акумулювати свій емоційний та інтелектуальний потенціал для ефективного складання самого НМТ. Психологічні техніки зі сфери когнітивно-поведінкової терапії допоможуть змінити ці переконання на більш реалістичні та конструктивні.

7. Рекомендується проводити роботу з груповими обговореннями та взаємодією, де старшокласники матимуть змогу ділитись досвідом, викликами, з якими вони стикаються та власними способами подолання стресу. Це уможливить стимуляцію розвитку соціальної компетентності, почуття взаємопідтримки та зменшить відчуття ізоляції в період високого навчального навантаження.

8. Рекомендовано також впроваджувати елементи інноваційної практики біологічного зворотного зв'язку (анг. biofeedback), які можуть бути доступні в українських школах. Так, складні методи саморегуляції біологічного зворотного зв'язку можуть бути замінені доступними вправами для відстеження фізіологічних реакцій на стрес, такими як контроль дихання, пульсу чи самоспостереження. Регулярне використання цих методик дозволить учням усвідомлювати власні фізіологічні реакції на стрес, тренувати навички саморегуляції та ефективно керувати емоційними станами під час підготовки до

іспитів, що, безпосередньо, підвищить, загальну ефективність навчальної діяльності.

9. Окремою рекомендацією є психоедукаційна робота з батьками, в ході якої шкільний психолог може проводити семінари або консультації для батьків, щоб допомогти батькам зрозуміти, що кожен учень має свій темп навчання, а порівняння завдають шкоди емоційному стану.

Дотримання цих рекомендацій можна підвищити стресостійкість учнів 11-х класів у період підготовки до високостресових екзаменів та інших стресогенних факторів, що супроводжують учнів перед вступом до закладу вищої освіти.

### **Висновки до другого розділу**

У другому розділі роботи подано результати емпіричного дослідження впливу ненасильницького спілкування на розвиток стресостійкості старшокласників.

Було створено контрольну та експериментальну групи по 15 учнів віком від 15 до 17 років у кожній. Учні експериментальної групи пройшли тренінгові заняття з оволодіння навичками ненасильницького спілкування; учні контрольної групи не відвідували заняття з основ НС.

Психодіагностичні методики, використані у дослідженні, були дібрані відповідно до таких складових стресостійкості: емоційно-вольовий, когнітивний, поведінковий та комунікативний.

Емпіричне дослідження підтвердило, що учні експериментальної групи, які проходили тренінгові заняття з основ НС, демонстрували покращення показників емоційного інтелекту у порівнянні з контрольною групою. Зокрема, спостерігалось зростання здатності контролювати власні емоції, розуміти почуття інших та підтримувати внутрішню мотивацію. Таким чином, гіпотеза нашого дослідження підтвердилася.

Використання методів математичної статистики для порівняння показників досліджених груп підтвердило достовірність отриманих результатів.

Розроблені практичні рекомендації для шкільних психологів і вчителів щодо впровадження ненасильницького спілкування у навчальний процес є доцільними для підвищення психологічної стійкості учнів, формування усвідомленого ставлення до навчання та зменшення рівня стресу під час підготовки до випускних іспитів і НМТ. Впровадження елементів ненасильницького спілкування у шкільну практику може стати ефективним механізмом психологічної підтримки старшокласників, сприяти формуванню конструктивних комунікативних навичок та позитивного мікроклімату у навчальному середовищі.

## ВИСНОВКИ

Теоретичний аналіз показав, що стресостійкість є складним психологічним феноменом, який можна розвивати. Він охоплює емоційно-вольові, когнітивні, поведінкові та соціальні аспекти, які дозволяють особистості зберігати внутрішню рівновагу та максимально ефективно адаптуватись до умов середовища.

Доведена, особлива актуальність розвитку стресостійкості у старшокласників під час підготовки до національного мультипредметного тесту. Недостатній рівень стресостійкості на цьому етапі може негативно впливати на психічне здоров'я учнів, знижувати навчальну мотивацію та продуктивність, а також підвищувати ризик емоційного вигорання. Врахування цих особливостей під час організації психолого-педагогічної підтримки дозволяє ефективно спрямувати заходи на формування адаптивних механізмів подолання стресу та зміцнення психічного здоров'я старшокласників. Ситуації та комунікаційні парадигми, з якими щодня стикаються старшокласники, вимагають від них не лише академічної компетентності та успіхів у навчанні, але й розвитку стресостійкості для забезпечення гармонійного розвитку особистості та збереження психічного здоров'я без втрати продуктивності та активної життєвої позиції.

Принципи ненасильницького спілкування, розроблені М. Розенбергом, відіграють вагомую роль у розвитку ряду навичок, які забезпечують розвиток стресостійкості в учнів старших класів. Усвідомлення та розуміння власних емоцій та емоцій інших, навички активного слухання, розвиток емпатії сприяють формуванню комфортного психологічного середовища.

Предметом дослідження стали особливості впливу ненасильницького спілкування на підвищення стресостійкості в учнів старших класів.

Дослідження здійснювалось у декілька етапів: було визначено мету і програму емпіричного дослідження, сформовано вибірку, до складу якої ввійшли 30 учнів 11-го класу, віком від 16 до 17 років, з яких 15 осіб належали до експериментальної групи та 15 осіб належали до контрольної групи. Експериментальна група відвідувала заняття шкільного психолога з навчання принципам НС; контрольна група такі заняття не відвідувала.

Авторами було розроблено структуру дослідження, визначено компоненти, критерії, методи та методики, релевантні меті дослідження.

Дослідження показало, що старшокласники, що відвідували заняття практичного психолога з основ ненасильницького спілкування протягом трьох місяців, підвищили свій рівень стресостійкості у порівнянні з учнями, що не відвідували такі заняття, тому інтеграція ненасильницького спілкування в освітній процес на постійній основі може стати ефективним інструментом відкриття потенціалу стресостійкості учнів старших класів.

Було розроблено практичні рекомендації для шкільних психологів та вчителів щодо впровадження методів ненасильницького спілкування. Вони спрямовані на формування усвідомленого ставлення до навчального процесу, що передбачає здатність рефлексувати власні емоційні та когнітивні реакції, визначати навчальні цілі та стратегічно планувати власну діяльність. Застосування цих рекомендацій знижує рівень тривожності та страху перед можливими невдачами, оскільки учні набувають навичок конструктивного самоконтролю та управління емоційними станами у стресогенних ситуаціях.

У системному контексті ці рекомендації можуть інтегруватися в програми психолого-педагогічного супроводу, профілактичні тренінги та індивідуальні консультації, що забезпечить комплексний вплив на адаптивні механізми подолання стресу та розвиток особистісної стресостійкості учнів.

## ПЕРЕЛІК ДЖЕРЕЛ ПОСИЛАННЯ

1. Бастун Н. А. Передумови духовного розвитку у дитячому віці: можливі перешкоди. *Проблеми загальної і педагогічної психології*. 2010. Т. XII, ч. 4. С. 32–40.
2. Бульба Р. Міжособистісне спілкування в підлітковому віці. *Матеріали міжнародної науково-практичної конференції «Педагогічні та психологічні науки і сьогодення» (8 серпня 2014 року)*. Київ: ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2014. 108 с.
3. Вакуленко Ю. В., Бондаренко М. О., Сазонова Н. А. Застосування сучасних освітніх технологій навчання як чинник підвищення якості освіти. *Сучасний підхід до викладання навчальних дисциплін в контексті підвищення якості освіти : матеріали 50-ї наук.-метод. конф. викладачів і аспірантів, 26-27 лют. 2019 р.* Полтава : ПДАА, 2019. С. 58-60.
4. Волкова Н.П., Лебідь О.В. Професійно-педагогічна комунікація викладачів закладів вищої освіти: виклики війни. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки*. 2022. № 1 (23). С. 132–142.
5. Гірняк Н. Стресостійкість як чинник вибору копінг-стратегій у старшому підлітковому віці. *Студентський науковий вісник*. 2014. № 35. С. 104–108.
6. Гопкінз Б. Методика проведення зустрічей у форматі кола : посібник з ідеями для вчителів, вихователів, молодіжних лідерів та соціальних працівників / пер. з англ. Горова А., Калениченко Т. 2017. URL: <http://safeschools.com.ua/biblioteka/pedahoham-ta-batkam/zustr-ch-u-format-kola> (дата звернення: 28.09.2025).
7. Гоулман Д. Емоційний інтелект: чому він може мати більше значення, ніж IQ? / пер. з англ. Гумецька С. Харків: Віват, 2018. 512 с.

8. Дерев'янюк С. П. Феноменологія емоційного інтелекту : навч.-метод. посіб. Чернівці : вид. Лозовий В. М., 2016. 312 с.
9. Дикун М. В. Метод ненасильницької комунікації як шлях до ефективного спілкування. *Національна ідентичність в мові і культурі* : зб. наук. Праць. за заг. ред. А. Г. Гудманяна, О. Г. Шостак. Київ: Талком, 2019. С. 153–155.
10. Димитриєв Д. О. Основні закономірності формування стресу. Дніпро : Світанок, 2014. 90 с.
11. Жук О. В. Формування стресостійкості у старшокласників засобами емоційного інтелекту. *Вісник психології і педагогіки*. 2018. № 2. С. 45–53.
12. Журба К. Війна як чинник впливу на смисложиттєву сферу сучасних підлітків. *Нова педагогічна думка*. 2022. Т. 110. № 2. С. 105–109.
13. Закон України про загальну середню освіту : Офіц. вид. Київ : Парлам. вид-во, 1999. 32 с.
14. Зварич І. М., Чуйко Г. В., Колтунович Т. А. Екзистенційна та гуманістична психологія : навч. посіб. Чернівці : Чернівецький нац. ун-т, 2019. 496 с.
15. Іваненко В. С. Стресостійкість, як вид психологічної особистості. *Інформаційно-психологічна та техногенна безпека: історичні аспекти, особливості захисту суспільства та особистості* : тези доповідей за результатами тематичного «круглого столу», м. Миколаїв, 9 грудня 2022 р. Миколаїв : МНАУ, 2022. С. 18-20.
16. Коваленко М. Психологічні аспекти розвитку coping-стратегій у підлітків. *Психологія та суспільство*. 2017. № 4. С. 88–96.
17. Ковальова О. А. Модель соціально-комунікативної компетентності. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2014. № 11(30). С. 27–33.
18. Кокун О. М. Психологія професійного становлення сучасного фахівця : монографія. Київ : ДП «Інформ.-аналіт. агентство», 2012. 200 с.
19. Кормило О. М. Стрес та особливості його прояву у підлітковому віці. *Актуальні питання сучасної психології*. 2015. С. 86–90.

20. Корольчук В. М. Психологія стресостійкості особистості : дис... д-ра психол. наук. Київ : Інститут психології ім. Г. С. Костюка, 2009. 520 с.
21. Костенко О. В., Іванова Н. А. Стрес і адаптаційні механізми у школярів : навч.-метод. посіб. Харків : Педагогічна думка, 2019. 152 с.
22. Кравцова О. К. Психологічні основи життєстійкості підлітків. *Сучасна психологія*. 2020. № 3. С. 59–68.
23. Кравцова О. К. Стресостійкість особистості як психологічний феномен: основні теоретичні підходи. *Вісник післядипломної освіти. Серія: Соціальні та поведінкові науки*. 2019. Том 1. С. 98–117.
24. Кравчук С. Л. Психологічні особливості емоційної стійкості та самоконтролю особистості. *Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Інституту психології імені Г. С. Костюка*. 2014. Т.10. № 26. С.44-49.
25. Крайнюк В. М. Психологія стресостійкості особистості: монографія. Київ : Ніка Центр, 2007. 432 с.
26. Крайнюк В. М. Технології формування стресостійкості у навчальному процесі. *Психологія та педагогіка*. 2016. № 1. С. 12–22.
27. Ларіонова Н. Б., Стрельцова Н. М. Формувальне оцінювання в освітньому процесі початкової школи : навч.-метод. посіб. Харків : Друкарня Мадрид, 2020. 83 с.
28. Лисенко Т. В. Вплив групових тренінгів на розвиток coping-компетентності учнів старших класів. *Педагогічна психологія*. 2018. № 5. С. 102–110.
29. Макаренко О., Лавренчук А., Голубєва М. Специфіка прояву навчального стресу старшокласників загальноосвітньої школи в екзаменаційний період. *Актуальні проблеми психології*. 2008. Т. 7, № 17. С. 116–118.
30. Максименко С., Деркач Л., Кіричевська Е., Касинець М. Психологія когнітивних процесів : наук. посібник. Київ : Вид-во «Людмила», 2022. 420 с.
31. Максименко С., Кіричевська Е. Методи психодіагностики стресостійкості. *Праці психологічного факультету*. 2015. Т. 12. С. 77–85.

32. Нагорна Л. О. Впровадження НС у шкільну практику як засіб підвищення психологічної стійкості. *Вісник освітніх інновацій*. 2021. № 4. С. 34–42.
33. Наугольник Л. І., Лілейко С. О. Індивідуальні відмінності по психології. Київ : Освіта, 2017. 200 с.
34. Ненасильницьке спілкування в школах Одещини. Карітас України. URL: <https://caritas.ua/news/nenasylnytske-spilkuvannya-v-shkolah-odeshhyny/> (дата звернення: 02.09.2025).
35. Ненасильницьке спілкування: як говорити так, аби тебе почули. Terre des hommes – Ukraine. URL: <https://www.tdh-ukraine.org/ua/nenasylnytske-spilkuvannya-yak-hovoryty-tak-aby-tebe-pochuly> (дата звернення: 12.09.2025).
36. Островерха Ю. А., Бодров В. О. Психічний стан підлітків. Київ : 80 Освіта, 2017. 208 с.
37. Панченко Т. Д., Сарапулова Є. Г. Розвиток емоційного інтелекту та coping-навичок у підлітків. *Психологія і суспільство*. 2019. № 2. С. 22–31.
38. Пирог Г. В., Марчук К. А. Стреси у студентів: причини та прояви у міжсесійний період. International Multidisciplinary Conference «Key Issues of Education and Sciences: Development Prospects for Ukraine and Poland»: *Conference Proceedings, Stalowa Wola, Republic of Poland, 20–21 July 2018*. Т. 6. Stalowa Wola: Izdevnieciba «Baltija Publishing», 2018. С. 135–138.
39. Підготовка вчителів до розвитку життєстійкості/стресостійкості у дітей в освітніх навчальних закладах : навч.-метод. посібник / авт. кол.: Богданов С. О., Гірник А. М., Залеська О. В., Іванюк І. В., Соловійова В. В., Чернобровкіна В. А., Чернобровкін В. М. Київ: Українське видавництво ПУЛЬСАРИ, 2017. 208 с.
40. Пономаренко І. В. Психологічні чинники зниження тривожності старшокласників у період НМТ. *Актуальні проблеми психології*. 2017. Т. 15. С. 59–66.
41. Розенберг М. Ненасильницьке спілкування: мова життя. Харків : Ранок, 2020. 256 с.

42. Розов В. І. Адаптивні антистресові психотехнології. Київ : Кондор, 2015. 278 с.
43. Розов В. І. Психотехнології підвищення стресостійкості. *Праці психологічного факультету*. 2016. Т. 9. С. 33–44.
44. Роман К. Д. Стресостійкість та навчальні досягнення школярів. *Науковий вісник педагогіки*. 2018. № 3. С. 88–96.
45. Роман К. Д., Аршава І. Ф. Механізми формування стресостійкості особистості. *Актуальні проблеми психології* : зб. наук. пр. Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка. Київ, 2014. Т. 6. Вип. 7. С. 155–162.
46. Сельє Г. Анатомія стресу. Ганс Сельє та послідовники. Київ : Медкнига, 2024. 148 с.
47. Скрипченко О. В., Долинська Л. В., Огороднійчук З. В. та ін. *Вікова та педагогічна психологія* : навч. посіб. Київ: Вид-во Просвіта, 2001. 416 с.
48. Смольська Л. М. Стресостійкість та життєстійкість: креативна модель формування в сучасних умовах. Львів : Гельветика, 2021. С. 230.
49. Смольська Л. М. Формування психологічної стійкості підлітків : монографія. Львів : Гельветика, 2019. 312 с.
50. Собченко О. М. Здібності у структурі емоційного інтелекту як фактор формування особистості. *Наука. Релігія. Суспільство*. 2010. № 4. С. 84–87.
51. Соловйова В. В. Психологічні основи ефективної комунікації у школі. *Вісник педагогічних наук*. 2020. № 6. С. 45–53.
52. Соціально-педагогічна та психологічна допомога сім'ям з дітьми в період військового конфлікту : навчально-методичний посібник. / [авт. кол. Андрєєнкова В.Л., Бандурка І.О., Бочкор Н.П., Виходцева О.А., Войцях Т.В., Волошин П.В., Гніда Т.Б., Журомська Л.М., Зеленько О.А., Калашник О.А., Кирилюк І.М., Кліменко О. Д., Ковальчук Л.Г., Кукуруза Г.В., Ларіна Ю.А., Левченко К.Б., Лунченко Н.В., Луценко Ю.А., Марута Н.О., Никонова І.Ю., Панок

В.Г., Проскуріна Т.Ю., Разводова Т.О., Руденко І.М., Сосновенко Н.В., Тінякова А.І., Третиннікова Л.А., Трубавіна І.М., Швед О.В., Шевченко Л.О, Шестопалова Л.Ф.]; заг. ред: Левченко К.Б., докт. юрид. наук, канд. філософ. наук, професор, Панок В.Г., докт. психол. наук, професор, Трубавіна І.М., докт. пед. наук, професор. Київ : Агентство «Україна». 2015. 173 с.

53. Стресостійкість: навчальний посібник / Бардин Н. М., Жидецький Ю. Ц., Кіржецький Ю. І., Когут Я. М., Пряхіна Н. О.; за ред. Я. М. Когута. - Львів: Львівський державний університет внутрішніх справ, 2021. - 204 с.

54. Трофименко М. В. Впровадження ненасильницького спілкування у закладах загальної середньої освіти на прикладі проекту «Школа Миру» ГО «Поруч» в Україні: кваліфікац. робота. Київ: Нац. ун-т «Києво-Могилянська академія», 2022. С. 22–23.

55. Хобзей М. К. Охорона життя і здоров'я учні та безпека їх життєдіяльності : навч. посіб. Київ : Рада, 2013. 211 с.

56. Хобзей М. К. Психологія здоров'я та безпеки школярів. Київ : Рада, 2015. 180 с.

57. Хомуленко Т., Балушок М. Особливості виникнення внутрішньоособистісного конфлікту в юнацькому віці. *Проблеми сучасної психології* : зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2015. С. 594–610.

58. Черняк Н. І., Лавренчук А. Оцінка ефективності методик підвищення стресостійкості у школярів. *Актуальні проблеми психології*. 2018. № 11. С. 44–52.

59. Шаран Ю. В., Яненко І. Ф. Комплексне дослідження психофізіологічних механізмів стресостійкості. *Психологія розвитку особистості*. 2017. № 2. С. 77–88.

60. Шевченко О. А. Психологічна підтримка учнів у стресових ситуаціях. *Вісник психології та педагогіки*. 2019. № 1. С. 23–32.

61. Шевчук Л. В. Вплив НС на розвиток емоційної регуляції у старшокласників. *Психологічні науки та освіта*. 2020. № 2. С. 15–24.

62. Яненко І. Ф. Емоційна стійкість людини та її діагностика : монографія. Дніпропетровськ : ДНУ, 2016. 336 с.
63. Яновська С. Психологічні аспекти формування coping-компетентності у підлітків. *Сучасна педагогіка і психологія*. 2019. № 4. С. 66–74.
64. Folkman S. Commentary to part three: Improving coping assessment: Reply to Stone and Kennedy-Moore. *Hostility, coping, & health*. Washington, 1992. P. 215–223.
65. Lazarus R. S., Folkman S. *Stress, Appraisal and Coping*. New York : Springer, 1994. 466 p.
66. Solve: Integrating Health Promotion into Workplace OSH Policies: Participant's Workbook. *International Labour Office*. Geneva : ILO, 2012. 348 p.
67. Thompson, Ross A. Stress and Child Development. *The Future of Children*. 2014. Vol. 24. № 1. P. 41–59.