

**ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
«УНІВЕРСИТЕТ ЕКОНОМІКИ ТА ПРАВА «КРОК»
Навчально-науковий інститут психології**

Кафедра психології

Візнюк Владислав Володимирович

Кваліфікаційна робота

**Соціально-психологічні умови підвищення стресостійкості студентів в
умовах війни**

053 «Психологія»

«Екстремальна та кризова психологія»

Подається на здобуття освітнього ступеня бакалавр

Кваліфікаційна робота містить результати власних доробок. Використання
ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне
джерело _____ В.В. Візнюк

Науковий керівник

кандидат психологічних наук, доцент кафедри
психології Гридчук Вікторія Дмитрівна

Київ – 2026

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ СТРЕСОСТІЙКОСТІ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ ВІЙНИ	8
1.1. Поняття стресостійкості особистості в психології.....	8
1.2. Психологічні особливості проявів стресу у студентів в умовах війни	14
1.3. Шляхи та засоби підвищення стресостійкості студентів у соціально- психологічному контексті війни.....	24
Висновки до розділу 1	31
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ДЕТЕРМІНАНТІВ РОЗВИТКУ СТРЕСОСТІЙКОСТІ В СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ	33
2.1. Організація та методики емпіричного дослідження.....	33
2.2. Аналіз результатів емпіричного дослідження.....	42
Висновки до розділу 2	68
РОЗДІЛ 3. ПСИХОЛОГІЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ ЩОДО СТРЕСОСТІЙКОСТІ В УМОВАХ ВІЙНИ.....	70
3.1. Особливості психологічного супроводу студентів як умова підвищення їхньої стресостійкості під час війни.....	70
3.2. Програма тренінгу розвитку стресостійкості студентів в умовах війни..	74
Висновки до розділу 3	77
ВИСНОВКИ.....	79
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	81
ДОДАТКИ.....	89

ВСТУП

Актуальність дослідження. Повномасштабна війна в Україні докорінно змінила умови життя й навчання студентської молоді. Постійна загроза ракетних обстрілів, вимушене переміщення, втрата близьких, економічна нестабільність, навчання в умовах дистанційного або змішаного формату, перебої зі світлом та зв'язком створюють хронічну психоемоційну напругу, яка підвищує ризик дистресу, тривожних і депресивних розладів, психосоматичних проявів. Студентський вік є чутливим періодом професійного становлення, формування ідентичності, життєвих планів і ціннісних орієнтацій, тому вплив екстремальних воєнних умов на психологічний стан цієї категорії молоді має особливо значущі наслідки як на індивідуальному, так і на суспільному рівні.

У вітчизняній та зарубіжній психології накопичено значний досвід вивчення стресу, копінг-стратегій, резилієнтності особистості, зокрема й особистості раннього дорослого віку, що пов'язується зі студентським періодом життя. Так, М. Амельченко та А. Крутолевич аналізують особливості стресу та розвиток стресостійкості у педагогів; К. Березняк, О.Накорчевська й О. Васильєва досліджують психологічні особливості адаптації студентів до навчання в умовах війни. С. Богданов та О. Залеська розглядають психосоціальну підтримку в кризових ситуаціях як ресурс подолання стресу в освітньому середовищі. І. Візнюк, О. Дзекан і О.Савицька описують механізми підвищення стресостійкості в освітньому середовищі українських ЗВО під час війни. С. Грабовська, Т. Партико та Х. Стельмащук простежують динаміку адаптивності до стресу у студентської молоді на різних етапах російсько-українського воєнного конфлікту. Е. Грішин, К.Гуцол, З. Кіреєва, Г. Лазос, Т. Титаренко, І. Хоменко та Х. Дзюнь аналізують психологічні особливості розвитку резильєнтності студентської молоді. А. Громитко вивчає стресостійкість як чинник схильності до адиктивної поведінки, Л. Жданюк

окреслює соціально-психологічні особливості студентського віку як сенситивного періоду для формування копінгу та стресостійкості.

Водночас, незважаючи на наявність численних теоретичних моделей стресостійкості, недостатньо дослідженими залишаються саме соціально-психологічні умови її підвищення в специфічному контексті повномасштабної війни, коли студент одночасно виконує навчальні, професійні, сімейні та громадянські ролі, часто поєднуючи навчання з волонтерською діяльністю чи роботою. Особливої актуальності набуває аналіз того, як організація освітнього середовища, характер міжособистісних взаємин у студентських групах, наявність чи відсутність соціальної підтримки з боку інших студентів, викладачів, родини, психологічних служб ЗВО впливають на здатність студентів зберігати внутрішню рівновагу, адаптуватися до складних умов, конструктивно долати стресові ситуації.

Аналіз теоретико-методологічних джерел, зокрема праць І. Візнюк, О. Дзекан і О. Савицької, присвячених механізмам підвищення стресостійкості в освітньому середовищі ЗВО під час війни, досліджень С. Грабовської, Т. Партико та Х. Стельмашук щодо адаптивності до стресу студентської молоді на різних етапах російсько-українського воєнного конфлікту, робіт Н. Жигайло й Т. Шолубки про формування психологічної стійкості студентів у воєнний період свідчить про фрагментарність напрацювань, присвячених стресостійкості студентів саме в умовах війни, та недостатню розробленість комплексних моделей, що пов'язують індивідуально-особистісні ресурси, соціальну підтримку, особливості освітнього середовища й роботу психологічних служб ЗВО. Недостатньо конкретизованими залишаються критерії й показники стресостійкості студентської молоді в екстремальних соціальних умовах, а також залишаються недостатньо емпірично обґрунтованими соціально-психологічні умови, за яких ця стресостійкість може цілеспрямовано підвищуватися.

Отже, важливого теоретичного й практичного значення набуває подальше вивчення сутності стресостійкості студентів, виявлення її

структури, чинників та механізмів формування, а також обґрунтування й емпірична перевірка соціально-психологічних умов підвищення стресостійкості студентської молоді в умовах війни. Вищезазначені аспекти зумовили вибір теми дослідження: «Соціально-психологічні умови підвищення стресостійкості студентів під час війни».

Аналіз використаних джерел. У роботі опрацьовано 70 наукових і навчально-методичних джерел, серед яких переважають сучасні українські публікації з проблем стресу, стресостійкості/резильєнтності, психічного здоров'я студентської молоді, копінг-стратегій, соціальної підтримки та психологічного супроводу в умовах війни. Джерельну базу становлять статті у фахових виданнях, монографії, дисертаційні дослідження, матеріали науково-практичних конференцій, методичні посібники, а також базові зарубіжні праці, у яких обґрунтовано класичні підходи до вимірювання стресу, резильєнтності, копіngu й соціальної підтримки. Аналіз джерел засвідчив, що найбільш розробленими є питання загальної природи стресу, адаптації та копінг-поведінки, тоді як проблема цілеспрямованого підвищення стресостійкості студентів саме в умовах повномасштабної війни потребує подальшого емпіричного та прикладного уточнення.

Об'єкт дослідження: стресостійкість студентів як психологічний феномен.

Предмет дослідження: детермінанти розвитку стресостійкості студентської молоді в умовах воєнного стану.

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити соціально-психологічні умови підвищення стресостійкості студентів під час війни.

Завдання дослідження:

1. Здійснити теоретико-методологічний аналіз проблеми стресостійкості особистості в психології.
2. Охарактеризувати психологічні особливості проявів стресу та специфіку стресових переживань у студентів в умовах війни.

3. Обґрунтувати соціально-психологічні чинники та соціально-психологічні умови підвищення стресостійкості студентів в умовах війни.

4. Провести емпіричне дослідження детермінантів розвитку стресостійкості студентської молоді в умовах воєнного стану, зокрема дослідити взаємозв'язок стресостійкості з показниками соціальної підтримки та гендерними ознаками.

5. Розробити програму тренінгу розвитку стресостійкості студентів в умовах війни.

Методи дослідження. Для досягнення мети дослідження та реалізації завдань роботи було використано комплекс теоретичних методів: аналіз – у дослідженні наукової літератури, синтез – за аналізом літератури, узагальнення – для підведення теоретичних підсумків, систематизація отриманих даних з теоретичних відомостей, порівняння – для розкриття сутності та визначення основних понять досліджуваної проблеми, структурування; емпіричні – тестування, анкетування, психодіагностичні методики (коротка шкала типу PSS-10 в україномовній адаптації, скорочений варіант шкали Коннора–Девідсона (CD-RISC-10), багатовимірна шкала сприйманої соціальної підтримки (MSPSS), адаптована версія опитувальника Brief-COPE, методика «Диференціальна діагностика стресостійкості особистості» О. Когут);

- методи кількісної та якісної обробки даних – описова статистика (визначення середніх значень, стандартних відхилень, відсоткових співвідношень), кореляційний аналіз (коефіцієнт рангової кореляції Спірмена) для виявлення зв'язків між стресостійкістю та показниками соціальної підтримки й суб'єктивного стресу.

Наукова новизна одержаних результатів:

Уточнено:

комплекс соціально-психологічних умов, пов'язаних з підвищенням стресостійкості студентів в умовах війни (поєднання індивідуально-

особистісних ресурсів, соціальної підтримки, особливостей освітнього середовища та діяльності психологічних служб ЗВО);

Удосконалено:

підходи до психодіагностики стресостійкості студентської молоді в екстремальних умовах через адаптацію й комплексне застосування низки опитувальників, спрямованих на оцінку стресостійкості, рівня стресу та соціальної підтримки;

Дістали подальшого розвитку:

теоретичні уявлення про стресостійкість (резильєнтність) студентів у контексті воєнних дій, зокрема щодо зв'язку стресостійкості з показниками суб'єктивної соціальної підтримки, особливостями міжособистісних взаємин та організацією освітнього середовища в ЗВО.

Практичне значення дослідження полягає у напрацюванні практичних рекомендацій для психологічних служб і адміністрацій закладів вищої освіти щодо підвищення стресостійкості студентів закладів вищої освіти в умовах війни за рахунок покращення відповідних соціально-психологічних умов організації освітнього середовища. Запропоновані підходи можуть бути використані при розробці тренінгових програм розвитку стресостійкості у студентів, програм психоедукації, створенні системи соціальної підтримки студентів, удосконаленні змісту навчальних курсів із психології стресу, психогігієни, вікової та педагогічної психології.

Експериментальна база дослідження. Емпіричне дослідження проводилося на базі медичного коледжу ім. Франка м. Коломия серед студентів денної форми навчання I-IV курсів. Вибірку становили 87 студентів юнацького віку, які навчаються та проживають в умовах воєнного стану.

Структура та обсяг роботи. Кваліфікаційна робота складається зі вступу, трьох розділів, загальних висновків, списку використаних джерел із 70 найменувань та додатків. Загальний обсяг роботи становить 108 сторінок, основний текст займає 79 сторінок. Робота містить 6 таблиць, 5 рисунків і 4 додатки.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ СТРЕСОСТІЙКОСТІ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ ВІЙНИ

1.1. Поняття стресостійкості особистості в психології

Стрес є актуальним для кожної людини, адже наше життя та діяльність в сучасному суспільстві нерозривно пов'язані з впливом різноманітних несприятливих екологічних, соціальних, професійних та інших факторів, що супроводжуються виникненням негативних емоцій, сильними переживаннями та перенапруженням як фізичних, так і психічних сил. Феномен стресу має довгу історію: відомо, що ця автоматична реакція з'явилася у наших давніх предків як захисний механізм від небезпек і загроз. Коли організм стикається з небезпекою, запускаються фізіологічні реакції, що забезпечують енергію для боротьби. Сьогодні термін «стрес» застосовується в різних науках, таких як фізіологія, психологія, медицина, соціологія, антропологія тощо, що свідчить про різноманітність підходів до його вивчення [2].

Поняття стресу вперше використав американський психофізіолог В.Кеннон, який визначив його як стан, коли організм мобілізує свої захисні функції для усунення загрози. Наукові підходи В. Кеннона до феномену стресу були розвинуті канадським ендокринологом Г. Сельє, який експериментально довів, що стрес не завжди має шкідливий характер. Г.Сельє виділив два типи стресу: еустрес (позитивний стрес) та дистрес (негативний стрес, що виникає через неприємні події). Він визначив стрес як неспецифічну відповідь організму на зовнішні чинники, що викликають стрес. За його словами, окрім специфічного ефекту стресорів, організм також активує неспецифічні механізми адаптації, завдяки чому відновлюється і нормалізується внутрішній баланс, а адаптивна здатність організму значно зростає, що і є сутністю стресу [50]. Хоча Г. Сельє не започаткував окремої галузі в психології, його теорія стресу стала основою для подальших наукових досліджень цієї теми.

На відміну від Г. Сельє, який розглядав стрес як фізіологічну реакцію, американський психолог Р. Лазарус першим спробував розмежувати фізіологічний та психологічний стрес. Він запропонував концепцію, згідно з якою фізіологічний стрес пов'язаний з реальним фізичним подразником, а психологічний (емоційний) – з оцінкою людиною ситуації як загрози. Розвиваючи розуміння стресу як динамічного процесу, Р. Лазарус разом із С.Фолкман створили транзакційну теорію стресу та його подолання (coping). Відповідно до цієї теорії, стрес є результатом взаємодії (транзакції) між особою та навколишнім середовищем. Вони провели інтегроване дослідження стресу, де важливим елементом стало оцінювання стресора самою людиною, адже саме вона визначає, як реагуватиме на ситуацію та як зможе подолати її [54].

Цікавим є підхід до розуміння феномену стресу сучасного американського біолога Р. Сапольскі. Оскільки він спирається на попередні дослідження, Р. Сапольскі детально вивчає фізіологічні процеси, що відбуваються в організмі людини під впливом негативних стресових факторів. Він підкреслює, що стресова ситуація залежить від індивідуальних особливостей особистості, адже два однакових стресори можуть сприйматися та оцінюватися організмом по-різному. Р. Сапольскі визначає стрес як реакцію на будь-який зовнішній чинник, який порушує рівновагу організму не лише під час безпосереднього впливу стресору, а й у відповідь на очікування загрози. Таким чином, фізіологічна система організму активується не тільки через фізичні чинники, але й через думки про них. Це означає, що стресова ситуація є такою, якою її собі уявляє людина, а ставлення до ситуації визначає інтенсивність стресу, що переживає організм [37].

Дотримуючись подібної теорії, британський психолог Т. Кокс вважає стрес індивідуальним феноменом, який є результатом взаємодії людини з її середовищем, та пропонує кілька підходів до вивчення цього явища: стрес як відповідь організму на нездорове чи неспокійне оточення; стрес як реакція на вплив шкідливого середовища, тобто як незалежну змінну; стрес як реакція на

невідповідність між очікуваннями особистості та середовищем (на нашу думку, це найбільш точний підхід). Усі ці підходи охоплюють як внутрішнє, так і зовнішнє середовище особистості, її фізичне та психосоціальне оточення. Загалом, Т. Кокс розглядає стрес як незалежну змінну та реакцію на стресор [38].

Реакцією організму на тривалий стрес є специфічний особистісний ресурс, який у сучасній психології позначається поняттями «стресостійкість» і «резильєнтність». У межах цієї роботи ці поняття використовуються як змістово споріднені й фактично тотожні, оскільки обидва відображають здатність особистості зберігати психологічну рівновагу, адаптивність поведінки, ефективність діяльності та можливість відновлення після дії складних або травматичних обставин. Тому надалі терміни «стресостійкість» і «резильєнтність» розглядаються як взаємозамінні, а їх діагностика здійснюється через поєднання показників сприйманого стресу, ресурсів відновлення, копінг-стратегій і соціальної підтримки [17].

Історично осмислення стресу починалося в рамках біологічного підходу. Класичні роботи Г. Сельє, присвячені загальному адаптаційному синдрому, заклали підґрунтя для розгляду стресу як універсальної неспецифічної реакції організму на будь-який зовнішній чи внутрішній вплив, що вимагає адаптації. Саме в цьому контексті формується уявлення про стійкість до стресу як здатність організму витримувати тривалі або інтенсивні навантаження без руйнівних наслідків. О. Чусова, спираючись на психофізіологічну традицію, підкреслює, що біологічний вимір стресостійкості пов'язаний із властивостями нервової системи, рівнем активації симпатoadреналової та гіпоталамо-гіпофізарно-наднирникової систем, генетичними особливостями стрес-реактивності [47].

Вагомий внесок у сучасне розуміння стресу й, відповідно, стресостійкості належить когнітивно-транзакційній теорії Р. Лазаруса та С.Фолкмана. У межах цієї традиції стрес розглядається не як «подія сама по собі», а як результат когнітивної оцінки ситуації та власних ресурсів для її

подолання. Відтак стресостійкість описується як здатність до гнучкої когнітивної оцінки, переосмислення, вибору адекватних копінг-стратегій [7].

Сучасні українські дослідники (Л. Карамушка, Ю. Снігур) показують, що саме поєднання проблемно-орієнтованих копінг-стратегій (аналіз ситуації, планування, пошук рішень) з емоційно-фокусованими стратегіями саморегуляції (усвідомлення й прийняття емоцій, використання технік релаксації, соціальної підтримки) є ключовим механізмом підвищення стресостійкості студентів, зокрема в умовах воєнного стану [10].

У фокусі когнітивного підходу – процес первинної оцінки (чи є ситуація загрозливою, шкідливою, такою, що відкриває нові можливості) та вторинної оцінки (чи має людина ресурси – особисті, соціальні, матеріальні – для її подолання). Чим більше особистість схильна сприймати виклики як «складні, але керовані», а не як «фатально неконтрольовані», тим вищою є її стресостійкість [17].

На цьому ґрунті стресостійкість у когнітивно-транзакційній парадигмі визначають як здатність особистості зберігати відносно стабільне функціонування завдяки реалістичній, а не катастрофізуючій оцінці подій, віри у власну ефективність, уміння обирати адекватні стратегії подолання та переорієнтовувати увагу на сфери, де зберігається суб'єктивний контроль.

У межах особистісного підходу стресостійкість розглядається насамперед як відносно стабільна інтегральна властивість, пов'язана з системою рис, мотиваційно-сміслових утворень, установок, особливостей самосвідомості. Дослідники звертають увагу на роль темпераменту, рівня загальної та особистісної тривожності, локусу контролю, самооцінки, особистісної зрілості, емоційної компетентності [36].

Як показують узагальнення М. Кузьменко, Т. Бушуєвої, для осіб з високим рівнем стресостійкості характерні: внутрішній локус контролю, помірний рівень тривожності, нешвидка, але стійка емоційна реакція, переважання позитивного емоційного фону, оптимістичний стиль атрибуції, здатність до саморегуляції, а також конструктивні способи розв'язання

конфліктів. Натомість низьку стресостійкість пов'язують із зовнішнім локусом контролю, завищеною або заниженою самооцінкою, високою особистісною тривожністю, схильністю до катастрофізації та уникання проблемних ситуацій [20].

Соціально-психологічний підхід зміщує фокус від «внутрішніх» характеристик до аналізу того, як мережа соціальних відносин, якості мікросередовища, доступ до підтримки та спільнот впливають на здатність людини витримувати стрес. Стресостійкість у цьому ракурсі визначається як результат поєднання особистісних ресурсів та соціальних умов, що або підсилюють, або послаблюють суб'єктивне відчуття безпеки й контрольованості ситуації [14].

У сучасній організаційній та позитивній психології стресостійкість дедалі частіше описують мовою ресурсів – внутрішніх і зовнішніх. У працях Т. Мельничук стресостійкість визначається як психологічний ресурс, що забезпечує збереження психічного благополуччя в умовах багатofакторного стресу. Вона розглядається як сукупність особистісних, когнітивних, емоційних і соціальних ресурсів, які дозволяють людині протидіяти виснаженню, підтримувати відчуття сенсу, контролю й компетентності [22].

Орієнтація на ресурси зближує концепцію стресостійкості з теорією збереження ресурсів С. Гобфолла, згідно з якою стрес пов'язаний передусім із реальною або загрожуваною втратою значущих ресурсів (часу, енергії, статусу, підтримки), а стресостійкість – із здатністю їх відновлювати, примножувати та ефективно використовувати.

У позитивній психології стресостійкість трактується не лише як «захист від негативу», а й як умова посттравматичного зростання, можливість трансформувати кризовий досвід у джерело нових компетентностей, смислів і життєвих стратегій [51].

Системний підхід, представлений у роботах В. Крайнюк, В.Корольчука, О. Кресан, трактує стресостійкість як цілісне утворення, що інтегрує різнорівневі компоненти особистості. Зокрема О. Кресан запропоновано

модель стійкості до стресу, яка включає три групи компонентів: психосоціальну (соціальний досвід, життєві події, поведінкові патерни), власне психологічну (емоційні, когнітивні, ціннісно-сміслові характеристики) та психофізіологічну (біологічні та темпераментальні властивості). Таким чином, стресостійкість постає як системна характеристика, яка не зводиться ні до фізіології, ні до окремих рис, а відображає узгодженість цих рівнів [18].

Екзистенційна традиція, що спирається на роботи В. Франкла та його послідовників, вносить у розуміння стресостійкості смисловий вимір. Наявність життєвих цілей, відчуття особистісного покликання, уявлення про власну місію, здатність знаходити значення навіть у трагічних подіях – усе це розглядається як потужний буфер щодо руйнівного впливу стресу. Сучасні автори, які досліджують переживання війни студентською молоддю, показують, що переживання подій як «боротьби за цінності», відчуття причетності до спільної справи, залученість до волонтерської чи громадської активності позитивно корелюють із показниками стресостійкості та нижчими рівнями дистресу [55].

У цьому підході стресостійкість описують як здатність зберігати й переосмислювати життєві смисли в умовах криз, не дозволяючи стресу «обнулити» відчуття цінності життя та майбутнього. Для студентів це означає збереження навчальної мотивації, віри в професійні перспективи, відчуття, що освіта має сенс навіть тоді, коли зовнішні обставини виглядають хаотичними й небезпечними.

Отже, аналіз сучасних джерел демонструє, що поняття стресостійкості в психології є багатовимірним і досліджується в рамках кількох взаємодоповнювальних підходів – біопсихологічного, когнітивно-транзакційного, особистісного, соціально-психологічного, ресурсно-орієнтованого, резильєнтнісного, системного, суб'єктивно-діяльнісного та екзистенційно-сміслового.

1.2. Психологічні особливості проявів стресу у студентів в умовах війни

Студентський вік охоплює період юності та ранньої дорослості (приблизно від 17 до 23-25 років) і є одним із найдинамічніших етапів онтогенетичного розвитку особистості. Саме в цей період відбувається інтенсивна професійна соціалізація, формування світогляду, особистісних цінностей, розвиток самосвідомості й прагнення до самореалізації. Особливістю даного етапу є перехід від дитячої залежності до дорослої автономії, що супроводжується глибинною психологічною перебудовою, посиленням потреби у самостійності, відповідальності та визначенні власної соціальної ролі [23].

Як підкреслює Л. Жданюк, юність є періодом інтенсивного формування внутрішньої позиції особистості, коли молода людина починає усвідомлювати себе як суб'єкта власного життєвого шляху. У студентські роки активно розвиваються здібності до рефлексії, абстрактного мислення, критичного аналізу реальності та морального самовизначення, що має важливе значення для процесу особистісного становлення [8].

На думку О. Кузнецова, ключовим новоутворенням юнацького віку є остаточне формування Я-концепції, що передбачає усвідомлення себе як самостійної особистості з власними цінностями, переконаннями, цілями і життєвими завданнями. Психологічний простір студента формується як результат взаємодії внутрішніх психічних процесів та зовнішнього соціального середовища: навчального закладу, групового оточення, професійних вимог. Це вимагає від молодої людини високого рівня адаптивності, гнучкості мислення та розвитку сили волі [13].

Важливим завданням цього віку є професійне самовизначення. У концепції Е. Шпрангера цей процес трактується як інтеріоризація соціально значущих норм і професійних ідеалів. Молоді люди активно шукають діяльність, що відповідатиме не лише їх знанням, а й особистим потребам, інтересам і ціннісним орієнтаціям. Професійний вибір стає однією з ключових

життєвих рішень. Водночас цей процес може супроводжуватися кризою ідентичності, яку, за Е. Еріксоном, необхідно подолати шляхом інтеграції різноманітних соціальних ролей та уявлень про себе у цілісну Я-концепцію [43].

Юнацький вік характеризується також інтенсивним когнітивним розвитком, необхідним для самостійного вирішення складних життєвих і професійних завдань [43].

У соціально-психологічному вимірі студентський вік супроводжується пошуком власного місця у системі міжособистісних і групових взаємин. Підвищується значущість референтних груп, зміцнюються дружні та романтичні стосунки. Як вказує Д. Морено, саме в цей період відбувається активне формування соціальних ролей майбутнього фахівця, друга, колеги та партнера. Соціальна активність студентів зростає. Вони прагнуть до участі в громадській, культурній, волонтерській діяльності, шукають шляхи самовираження та соціального визнання [8].

Разом із тим психологічний простір студентства є неоднорідним. Сучасний студент часто перебуває під подвійним тиском. З одного боку – очікувань соціального оточення, з іншого – особистої потреби в самореалізації. Це може викликати психоемоційні труднощі, прояви тривожності, нестійкості самооцінки, труднощі у прийнятті рішень. У складних соціальних умовах, таких як війна, економічна нестабільність, рівень стресу студентів зростає, що створює додаткові ризики для психологічного здоров'я [41].

З огляду на зазначене, психологи, серед яких О. Хохліна, акцентують увагу на важливості розвитку психологічної стійкості та адаптаційного потенціалу студентів. Важливими факторами у цьому процесі є характер взаємодії з викладачами, підтримка з боку родини, доступ до ресурсів і сприятливий мікроклімат академічної групи [45].

Індивідуальні особливості студентів, такі як тип темпераменту, рівень мотивації досягнення, емоційна стабільність, визначають ефективність їхньої

адаптації до навчального процесу та міжособистісної взаємодії. Як зазначав К. Роджерс, у юнацькому віці особистість є надзвичайно чутливою до оцінок значущих інших, що підвищує емоційну вразливість, але водночас стимулює розвиток рефлексії та самопізнання [8].

Самооцінка студентів у цей період зазнає істотних змін, переходячи від орієнтації на зовнішні критерії до пошуку внутрішньої узгодженості з власними цінностями й ідеалами. Як наслідок, незадоволеність собою або розрив між очікуваннями і реальністю можуть призводити до емоційного виснаження, зниження мотивації, а в окремих випадках – до виникнення психосоматичних порушень.

На думку сучасних українських учених, таких як Л. Карамушка і О.Ходакевич, підтримка студентів має бути орієнтована не лише на вирішення поточних труднощів, але й на формування життєвої перспективи, впевненості у власних силах, розвитку ціннісної самодетермінації. Особливо актуальним це стає в умовах соціальної нестабільності, яка підвищує потребу особистості у внутрішніх психологічних опорах [11].

Повномасштабна війна в Україні радикально змінила умови життя та навчання студентської молоді, що зумовило якісно інші, ніж у мирний час, прояви стресу. Якщо в довоєнний період провідними стресорами для студентів були навчальне перевантаження, сесійні навантаження, поєднання навчання з роботою, міжособистісні конфлікти та невизначеність професійного майбутнього, то з 2022 року до них додалися хронічна воєнна небезпека, ризики втрати близьких, переміщення, руйнування життєвих планів, постійна інформаційна напруга. У роботах Л. Саракун та Н. Латиш підкреслюється, що психоемоційний стан студентів у реальності повномасштабної війни характеризується комплексом взаємопов'язаних проявів – від підвищеної тривожності, хронічного стресу й соціальної ізоляції до депресивних і посттравматичних симптомів, які безпосередньо позначаються на навчальній мотивації, концентрації уваги та загальному психологічному благополуччі молоді [35]

Психологічні особливості стресу у студентів у воєнних умовах зумовлені специфікою вікового етапу. У період ранньої дорослості відбувається активний пошук ідентичності, професійного самовизначення, інтенсивний розвиток автономії. Натомість війна порушує базове відчуття безпеки, створює ситуацію тривалої невизначеності та втрати контролю над власним життям. За даними досліджень психоемоційного стану студентів, воєнний контекст поєднує ознаки гострого травматичного стресу (реакції на вибухи, обстріли, загрозу життю) та хронічного стресу, пов'язаного з тривалим очікуванням небезпеки, вимушеною релокацією, розривом соціальних зв'язків, зміною формату навчання (очне, онлайн, змішане, навчання в укриттях) [28].

Суттєвою особливістю воєнного стресу є його багатоетапний і багатовимірний характер. Значна частина студентів переживали спочатку пандемічний стрес (COVID-19), а потім – травму повномасштабної агресії. Це призводить до «нашарування» різних стресових переживань, виснаження адаптаційних ресурсів та підвищення ризику дистресу. У статті Т.Пономаренко показано, що в умовах війни у студентів фіксуються критично високі показники тривожності й депресії, які суттєво перевищують рівні, характерні для мирного часу; значна частина вибірки демонструє ознаки психологічного дистресу, що ускладнює засвоєння навчального матеріалу, підтримання мотивації та побудову майбутніх життєвих планів [29].

Емоційна сфера студентів в умовах війни набуває специфічного, багатошарового характеру, для якого одночасно притаманні як інтенсивні негативні переживання, так і своєрідні стани емоційного «оніміння», притуплення почуттів, коли людина начебто перестає щось відчувати, щоб витримати постійну напругу. Одним із найхарактерніших феноменів є генералізована тривога, яка перестає бути ситуативною реакцією на окрему загрозу й перетворюється на постійний фон переживань. Студенти описують відчуття «фону тривоги», що не зникає навіть тоді, коли вони фізично перебувають у відносно безпечнішому регіоні або за кордоном: підсвідоме

очікування «поганих новин», внутрішнє напруження, яке посилюється при кожному звуці сирени, новинному повідомленні чи розмові про фронт. Дослідження Л. Саракун і Н. Латиш показують, що саме тривога стає базовим емоційним станом значної частини студентської молоді, причому її джерелом є не лише безпосередня воєнна небезпека, а й ситуація загальної нестабільності, інформаційної перенасиченості та тривале переживання за близьких, які залишаються в зонах бойових дій або служать у лавах Збройних Сил. Постійне програвання у свідомості можливих загроз, звичка регулярно перевіряти новини та месенджери, відчуття, що «будь-якої миті щось станеться», формують стан емоційної напруги, який підтримується практично без перерви й лише зрідка змінюється короткими періодами полегшення. [35]

Паралельно з тривогою посилюються депресивні переживання, які проявляються як у формі емоційних симптомів, так і на рівні мотивації та самооцінки. У роботі Т. Пономаренко показано, що частка студентів з вираженими депресивними проявами істотно зростає: дедалі частіше фіксуються пригнічений настрій, відчуття безнадійності, втрата інтересу до звичних видів діяльності, зокрема навчання, хобі, спілкування з друзями. Окрім цього, студенти описують стійке відчуття безсилля й марності зусиль – їм здається, що будь-які плани можуть бути зруйновані черговою ескалацією, тому «немає сенсу старатися». Важливу роль у формуванні депресивних станів відіграють і соціально-економічні фактори: втрата або пошкодження житла, різке погіршення матеріального стану родини, вимушена релокація, обмеження доступу до ресурсів, необхідних для навчання. На цьому тлі знижується самооцінка, з'являються самозвинувачення («я недостатньо роблю», «я не виправдовую очікувань»), студент починає сумніватися у власних здібностях і перспективах. Депресивні переживання часто поєднуються з відчуттям емоційної порожнечі, коли людина вже не може відреагувати на події ані сльозами, ані гнівом, ані радістю – виникає стан емоційного «заморожування» як захисна реакція психіки на надмірний потік болісних стимулів [29].

Ще однією характерною рисою емоційної сфери студентів у воєнний період є емоційне виснаження та феномен так званої «втоми від війни». О. Прокопенко, аналізуючи дані про психоемоційний стан студентської молоді, підкреслює, що мова йде не лише про тимчасову втому, а про хронічний, накопичувальний процес, який поєднує емоційне, фізичне й когнітивне виснаження. Студенти часто повідомляють про постійне відчуття втоми навіть після відносного відпочинку, труднощі з мобілізацією на будь-яку діяльність, апатію, втрату здатності радіти позитивним подіям [29]. Емоційне виснаження проявляється у відчутті «спустошеності», ніби всі внутрішні ресурси вже вичерпані; нерідко до цього додається байдужість до подій навколо, небажання включатися в нові ініціативи, конфліктування або, навпаки, повне відсторонення від спілкування. У структурі цього стану важливе місце посідає когнітивна втома. Студенту важко зосередитися, з'являється враження «загальмованого» мислення, уповільнюється опрацювання інформації, значно знижується здатність утримувати увагу на навчальному матеріалі. Це пов'язано не лише з тривалим стресом як таким, а й з тим, що багато студентів вимушені одночасно навчатися, працювати для підтримки родини, допомагати близьким, брати участь у волонтерських ініціативах, що додатково збільшує навантаження на емоційну та енергетичну систему [39].

Когнітивний компонент стресу у студентів в умовах війни проявляється насамперед через зміни уваги, пам'яті, мислення та навчальної мотивації й тісно пов'язаний з емоційною сферою. Тривожність, депресивні переживання та емоційне виснаження неминуче відбиваються на здатності зосереджуватися, обробляти інформацію, планувати та контролювати власну діяльність. Одним із найчастіше описуваних студентами феноменів є порушення концентрації та уваги [44]. Молодь скаржиться на труднощі з «утриманням» уваги на лекції чи навчальному тексті, швидке виснаження при будь-якому інтелектуальному навантаженні, часті «перескакування» з одного завдання на інше без доведення роботи до кінця. Студенти відзначають, що їм

складно «зануритися» в навчальний матеріал: думки постійно відволікаються на новини, повідомлення в месенджерах, розмови про фронт, що створює відчуття внутрішнього розпорошення. За даними емпіричних досліджень, такі труднощі з концентрацією уваги є одним із найпоширеніших когнітивних симптомів, які супроводжують підвищений рівень тривожності й депресивності в студентів, котрі переживають війну [49]. Фактично йдеться про те, що значна частина їхніх ментальних ресурсів постійно «зарезервована» під переробку тривожної інформації, що зменшує можливості для цілеспрямованого навчального зосередження.

Другим важливим проявом є зниження оперативної пам'яті та феномен так званого «тунельного мислення». У стані тривалого стресу когнітивна система діє в режимі постійного моніторингу небезпеки. Студент опрацьовує величезні масиви інформації, пов'язаної з війною (новини, повідомлення з фронту, сигнали тривоги, історії знайомих), що автоматично ставиться психікою в пріоритет перед навчальними завданнями. Це призводить до того, що ресурси оперативної пам'яті відчутно обмежуються, а глибока обробка навчальної інформації стає утрудненою. У роботах О. Овчаренко наголошується, що в умовах збройного конфлікту у студентів значно частішають скарги на «провали в пам'яті», неможливість відтворити матеріал, який був вивчений напередодні, навіть за умови ретельної підготовки [27]. Студенти описують ситуації, коли вони можуть пригадати окремі фрагменти тексту чи лекції, але не здатні відтворити логіку, послідовність, зв'язки між ключовими поняттями. «Тунельне мислення» проявляється у звуженні когнітивного поля: увага «прилипає» до теми небезпеки, втрат, загроз майбутньому, тоді як інші сфери (навчання, хобі, міжособистісні стосунки) ніби відходять на периферію, втрачають суб'єктивну значущість. Для частини студентів це стає механізмом виживання, проте в довгостроковій перспективі такий спосіб мислення суттєво ускладнює навчальну діяльність, прийняття зважених рішень і довгострокове планування [26].

Окремої уваги потребують феномени катастрофізації, румінацій і фіксації на негативних сценаріях, які виступають характерними ознаками когнітивного стилю в умовах війни. Значна частина студентів починає мислити в категоріях «найгірших сценаріїв»: очікуються нові масовані обстріли, втрата домівки, повна окупація, неможливість продовжити навчання чи реалізувати професійні плани. Замість того, щоб розглядати різні варіанти розвитку подій, свідомість постійно повертається до найтрагічніших можливостей [32]. До цього додаються румінації – нав'язливі повторювані роздуми про минулі травматичні події, власні помилки, невисловлені слова, «що було б, якби...». Студент ніби «застрягає» в цих думках, багаторазово «прокручує» в голові можливі й уже пережиті втрати, не доходячи до конструктивних висновків чи рішень. Такі румінації не лише не знижують напругу, а навпаки – підтримують і посилюють тривогу, підсилюють відчуття безсилля й безконтрольності над життям. У результаті когнітивний простір студента заповнюється тривожними образами й інтерпретаціями, що негативно впливає на його здатність аналізувати навчальний матеріал, творчо мислити та бачити альтернативи навіть у відносно нейтральних ситуаціях [27].

Поведінка студентів у воєнних умовах є зовнішнім відображенням їхнього внутрішнього стану і включає як адаптивні, так і дезадаптивні стратегії реагування на тривалий стрес. Однією з найпоширеніших реакцій стає поведінкове уникнення, яке проявляється у відкладанні виконання навчальних завдань, систематичній прокрастинації, ігноруванні листування з викладачами, пропусках занять, «затягуванні» з відповідями на службові чи академічні повідомлення. Для таких студентів характерне суб'єктивне відчуття внутрішнього блокування. Вони часто усвідомлюють необхідність виконати певну дію (написати роботу, вийти на пару, відповісти на лист), але щоразу відкладають це «на потім», обираючи пасивність або втечу у менш напружувальні види діяльності [40]. При цьому уникнення рідко супроводжується полегшенням – навпаки, воно нерідко викликає відчуття провини та сорому за «неспроможність зібратися», підсилює негативне

ставлення до себе, формує уявлення про власну неефективність. У багатьох випадках така поведінка є не просто «лінощами», а спробою тимчасово «вимкнутися» з перенасиченої тривожними стимулами реальності, дистанціюватися від джерел напруги, коли психіка студента вже не витримує безперервного потоку вимог – як академічних, так і життєвих. Тобто уникнення може виконувати функцію своєрідного психологічного захисту, але водночас воно поглиблює академічні труднощі, сприяє накопиченню завалів, конфліктів із викладачами та загостренню внутрішньої кризи [2].

Протилежним за проявами, але схожим за психологічною природою є феномен гіперактивності та надмірного залучення до діяльності, який О.Прокопенко описує як одну зі стратегій «втечі в активність» у відповідь на воєнний стрес. У цьому разі студенти не відмовляються від діяльності, а, навпаки, максимально завантажують свій час і сили: беруть додаткові зміни на роботі, виконують значний обсяг навчальних завдань, долучаються до волонтерських ініціатив, громадських проєктів, займаються допомогою переселенцям або військовим. Ззовні така поведінка може сприйматися як висока адаптивність, відповідальність, зрілість, але її мотивом нерідко стає бажання уникнути прямого контакту з власними емоціями. Постійна зайнятість дає змогу «не думати», не залишатися наодинці з тривогою та болісними спогадами; однак емоційні переживання при цьому нікуди не зникають, а лише відкладаються, накопичуються у вигляді прихованого напруження [31].

Особливе занепокоєння викликають форми поведінки, які можна віднести до ризикованих і саморуйнівних. Міжнародні дослідження, зокрема робота М. Polyvianaia та співавторів, свідчать, що в умовах хронічного стресу та невизначеності збільшується ймовірність вживання психоактивних речовин як засобу тимчасового «заглушення» тривоги або втечі від реальності; зростає частота порушень харчової поведінки (як у напрямі переїдання, так і в бік різкого обмеження їжі), безсоння, а також участі в небезпечних формах дозвілля – екстремальні види активностей без належної безпеки, ризикована

поведінка у стосунках тощо [55]. Студенти описують ситуації, коли не можуть «відірватися» від стрічки новин, продовжують читати їх до глибокої ночі, одночасно відчуваючи і жах, і неможливість зупинитися. Це ще більше порушує сон, заважає відновленню нервової системи, посилює тривогу й відчуття безпорадності. Така поведінка також може розглядатися як спосіб «утримати контроль» над реальністю («якщо я все знаю – я готовий»), але насправді вона часто приводить до емоційного виснаження та загострення симптомів стресу.

Дослідження резильєнтності студентських колективів показують, що якість групових взаємодій має вирішальне значення для того, яким буде вплив стресу на поведінку молоді. Підтримка, емпатія, готовність вислухати, відкрите обговорення переживань, взаємна допомога у навчанні, спільна участь у волонтерських чи громадських ініціативах суттєво пом'якшують негативні наслідки стресу та сприяють збереженню навчальної активності. Натомість конфліктність, знецінення почуттів іншого, відсутність психологічної безпеки в групі підсилюють тенденції до ізоляції, уникнення, ризикованої чи саморуйнівної поведінки [60].

Отже, психологічні особливості проявів стресу у студентів в умовах війни характеризуються комплексністю й багатовимірністю. Одночасно змінюються емоційна, когнітивна, поведінкова та соматична сфери. На відміну від «звичайного» студентського стресу, воєнний стрес має хронічний, травматичний характер, поєднує переживання реальної загрози життю, досвіду втрат і тривалої невизначеності з необхідністю продовжувати навчання й будувати життєві плани. Дані емпіричних досліджень підтверджують критичне навантаження на психічне здоров'я студентської молоді, високу поширеність тривожно-депресивних, посттравматичних, соматичних проявів, емоційного виснаження й «втоми від війни» у цьому контингенті.

1.3. Шляхи та засоби підвищення стресостійкості студентів у соціально-психологічному контексті війни

Як зазначалося у підрозділі 1.2, умови повномасштабної війни перетворюють студентський вік на період хронічного багатовимірного стресу, де навчальні завдання накладаються на досвід небезпеки, вимушеного переміщення, матеріальної нестабільності та невизначеності майбутнього. Відповідно питання не лише негативних наслідків стресу, а й чинників, що підвищують стресостійкість студентської молоді, набуває в сучасній українській психології ключового значення.

Вітчизняні автори відзначають, що саме соціально-психологічні ресурси – система міжособистісних зв'язків, якість освітнього середовища, доступність психосоціальної підтримки, можливість залучення до значущої діяльності – істотно пом'якшують вплив воєнних подій на психічне здоров'я студентів та сприяють формуванню резильєнтності й стресостійкості як інтегральних особистісних утворень [25].

Аналіз роботи Л. Кондрацької показує, що соціально-психологічні чинники підвищення стресостійкості студентів у воєнних умовах функціонують на кількох взаємопов'язаних рівнях: мікрорівні міжособистісних стосунків (родина, однолітки, значущі дорослі); мезорівні освітнього середовища закладу вищої освіти; макрорівні ширшого соціального контексту, включно з практиками волонтерства, громадянської активності, цифрових спільнот. При цьому особистісні ресурси (самоефективність, емоційний інтелект, оптимізм, смисложиттєві орієнтації) розглядаються не ізольовано, а як результат соціалізації в цих середовищах та активної участі студента у взаємодіях, що підтримують чи, навпаки, виснажують його здатність протистояти стресу [15]

Одним із найважливіших соціально-психологічних чинників стресостійкості у більшості робіт послідовно виступає соціальна підтримка. Емпіричні дослідження студентської молоді, що навчається в українських ЗВО в умовах воєнного стану, демонструють, що наявність емоційної,

інформаційної й інструментальної підтримки з боку родини, друзів, партнерів та викладачів асоціюється з нижчим рівнем тривоги, депресивних симптомів і вищими показниками психологічної стійкості [5].

Родинна підтримка, за даними Н. Коструба та Л. Ляшко, посилює відчуття базової безпеки, зменшує переживання самотності та сприяє формуванню відчуття контролю над життям навіть за умов постійної воєнної загрози, тоді як підтримувальні контакти з однолітками полегшують обмін досвідом подолання, нормалізують сильні емоційні реакції та знижують сором і стигму щодо психічних труднощів [16]. У дослідженні V. Ogorenko, показано, що для медичних студентів якісна сімейна й соціальна підтримка виступає значущим предиктором кращих показників психічного компонента якості життя через три роки після початку повномасштабної війни [59].

Суттєвою ланкою соціальної підтримки виявляється студентська спільнота. Т. Yatchuk, аналізуючи резильєнтність студентського колективу в умовах війни, підкреслює роль групових норм взаємодопомоги, атмосфери довіри, практик спільного обговорення переживань та кооперативного виконання навчальних завдань у зменшенні відчуття ізольованості й безпорадності [60].

Дослідження показують, що студенти, які відчувають себе частиною згуртованої групи, легше залучаються до академічного процесу, краще витримують повітряні тривоги та переривання навчання й частіше використовують конструктивні копінг-стратегії, тоді як низька включеність у студентську спільноту пов'язана з більш вираженими симптомами тривоги та депресії. Розвиток елементів «емоційного навчання» – здатності групи відкрито говорити про складні переживання, проявляти емпатію, надавати конструктивний зворотний зв'язок – розглядається як важливий соціально-психологічний ресурс стресостійкості студентських колективів [52].

Не менш значущим чинником підвищення стресостійкості студентів у воєнних умовах виступає якість освітнього середовища ЗВО. У статті В. Москальця та О. Федик показано, що психологічна стійкість студентів прямо

пов'язана з переживанням освітнього простору як передбачуваного, підтримувального й справедливого. Важливими характеристиками такого середовища є прозорі вимоги, гнучкість навчальних форматів, емпатичне ставлення викладачів, інтеграція тем психічного здоров'я та саморегуляції в освітній процес. Автори наголошують, що університетське середовище, яке «бачить» воєнний досвід студентів і адаптує до нього організацію навчання, сприяє зміцненню їхнього відчуття контролю та знижує інтенсивність стресу [25].

Спеціальний аналіз соціально-психологічних механізмів підвищення стресостійкості в освітньому середовищі українських ЗВО здійснили І. Візнюк, О. Дзекан та О. Савицька. Дослідниці показують, що освітній простір може виконувати як роль хронічного стресора (за умов жорсткої, формальної, емоційно холодної взаємодії), так і ресурсного поля, якщо в ньому цілеспрямовано розвиваються компоненти соціальної підтримки, партнерської взаємодії та психологічної безпеки. Серед дієвих механізмів підвищення стресостійкості авторки виділяють: створення системи психоосвітніх заходів, спрямованих на формування знань про стрес і стратегії його подолання; запровадження тренінгів з розвитку емоційної саморегуляції й комунікативних навичок; формування в студентів відчуття причетності до університетської спільноти через волонтерські та проєктні активності; розвиток практик наставництва, коли старші студенти чи викладачі виступають ресурсними фігурами підтримки для молодших курсів [4].

У роботі Л. Кондрацької та К. Кривошея обґрунтовується, що розробка механізмів розвитку стресостійкості здобувачів вищої освіти в умовах воєнного стану повинна спиратися на інтеграцію психологічних, соціальних і педагогічних підходів. Автори розглядають стресостійкість як важливий компонент ментального здоров'я студентів і підкреслюють вагомість шляхів і засобів розвитку у них ключових soft skills – емоційної саморегуляції, комунікативної компетентності, навичок проблемно-орієнтованого мислення – загалом підвищення здатності протистояти стресу. Особливу увагу

приділено педагогічним умовам: активним методам навчання, рефлексивним практикам, залученню студентів до спільного вирішення навчальних та соціальних задач, що посилює їхню суб'єктність і здатність діяти в кризових обставинах [15].

Окремий кластер соціально-психологічних умов розвитку стресостійкості пов'язаний з організацією психологічної допомоги в університетському середовищі. Дослідження М. Polyvianaia та співавт., присвячене потребам студентів у психічному здоров'ї під час війни, демонструє, що більшість здобувачів освіти в Україні відчувають потребу в доступних, недискримінаційних формах психологічної підтримки. Серед найбільш затребуваних форматів вони називають індивідуальні консультації, групи підтримки, кризові інтервенції, тренінги з подолання стресу. Автори підкреслюють, що наявність структурованої системи психологічної допомоги знизить ризики хроніфікації стресових реакцій і сприятиме зміцненню стресостійкості та академічної резильєнтності студентів [55].

У низці робіт наголошується, що соціально-психологічну ефективність таких інтервенцій забезпечує не тільки сам факт їх проведення, а й спосіб їх організації: добровільність участі, конфіденційність, уважний облік контексту воєнного досвіду, партнерська позиція психолога щодо студентів, міждисциплінарна взаємодія з викладачами й адміністрацією ЗВО. У статті V. Syniuk, T. Kurpii продемонстровано, що програмне впровадження елементів когнітивно-поведінкової терапії й майндфулнес-технік у роботі зі студентами в умовах війни сприяє зниженню рівня стресу, покращенню емоційної регуляції та формуванню більш адаптивних когнітивних схем, зокрема підвищення відчуття контролю й самоефективності [57].

Хоча ці підходи походять із клінічної психології, у студентському середовищі вони реалізуються через групові тренінги, короткі психоосвітні модулі, інтегровані в освітні курси, що підсилює їхній соціально-психологічний ефект.

Важливими засобами підвищення стресостійкості є також особистісні ресурси, які формуються в процесі взаємодії студента з найближчим соціальним оточенням. Йдеться про внутрішній локус контролю, адекватну самооцінку, віру у власну ефективність, емоційну компетентність, оптимістичні очікування, смисложиттєві орієнтації. В. Коструба та Н. Ляшко, досліджуючи адаптивність до стресу студентської молоді на різних етапах війни, показали, що вищі показники психологічної стійкості пов'язані з розвиненими навичками саморегуляції, здатністю підтримувати конструктивну самооцінку та готовністю активно шукати соціальну підтримку, а не ізолюватися. Водночас у групах із нижчою стресостійкістю частіше фіксуються високий рівень особистісної тривожності, схильність до катастрофізації та уникання [16].

Дослідження О. Карпенко підтверджує, що стресостійкість студентів значною мірою залежить від розвитку навичок самоконтролю, здатності адекватно оцінювати ситуацію, знаходити рішення в екстремальних умовах і спиратися на власний досвід подолання труднощів. Авторка підкреслює роль психолого-педагогічної допомоги та підтримки родини, спрямованих на формування емоційної стійкості, планувальних навичок, здатності організовувати своє життя навіть за умов воєнної нестабільності [12]. Таким чином, індивідуальні психологічні якості, що збільшують стресостійкість, не є «вродженими данностями», а розвиваються в контексті соціальних взаємодій та спеціально організованого освітнього й виховного впливу.

На перетині особистісних і соціальних чинників знаходиться феномен смисложиттєвих орієнтацій та громадянської залученості студентів. Роботи, присвячені волонтерській активності молоді, показують, що участь у допомозі ЗСУ, підтримці внутрішньо переміщених осіб, благодійних і просвітницьких ініціативах не лише виконує суспільно значущу функцію, а й виступає потужним ресурсом психологічної життєстійкості. У статті Т. Yamchuk підкреслюється, що студенти, які активно долучені до волонтерських та громадських практик, частіше описують свій досвід не лише в термінах втрат,

а й у категоріях сенсу, солідарності та особистісного зростання, що корелює з вищими показниками стресостійкості [60].

Подібні результати демонструють і міжнародні дослідження контекстів воєнного насильства. G. Veronese та колеги, вивчаючи студентів у зоні низькоінтенсивного військового конфлікту, показали, що відчуття приналежності до спільноти, участь у соціально значущих практиках та підтримка з боку референтних груп послаблюють вплив травматичних подій на рівень депресивних симптомів та безнадійності через посилення відчуття сенсу й суб'єктності [58].

Водночас соціально-психологічні чинники стресостійкості студентів у воєнних умовах мають амбівалентний характер. Ті ж самі контексти можуть бути як ресурсом, так і джерелом додаткових стресорів. Цифрове середовище є показовим прикладом. З одного боку, онлайн-спільноти, групи підтримки в месенджерах, телеграм-канали університетів, платформи для психолого-освітніх вебінарів забезпечують студентам інформаційну та емоційну підтримку, зменшують відчуття ізоляції, дозволяють брати участь у навчанні навіть під час вимушеного переміщення. З іншого – надмірне перебування в інформаційному полі війни, «думскролінг», нічні перегляди новин, повторюване споживання травматичного контенту підсилюють тривогу, погіршують сон, а отже – знижують відновлювальні можливості організму. M. Polyvianaia та колеги звертають увагу на необхідність цілеспрямованих психоосвітніх заходів щодо «гігієни інформаційного споживання» як складової програм підтримки психічного здоров'я студентів під час війни [55].

Узагальнюючи результати численних досліджень, Л. Мороз пропонує дворівневу модель розвитку стресостійкості здобувачів вищої освіти в умовах воєнного стану, де індивідуально-психологічні ресурси студента (саморегуляція, стратегії копіngu, стійкі смислові структури) розглядаються у тісному зв'язку з педагогічними та соціально-психологічними умовами освітнього процесу. До таких умов авторка відносить: гуманістично орієнтований стиль взаємодії викладача зі студентами, організацію навчання

як простору довіри та співпраці, включення рефлексивних практик, можливість «озвучувати» емоційний досвід війни у безпечному середовищі, наявність доступних сервісів психологічної допомоги [23].

Подібну логіку розвивають Л. Кондрацька та К. Кривошей, підкреслюючи необхідність системного впровадження відповідних шляхів і засобів розвитку стресостійкості, які підтримують активну позицію студента, сприяють опануванню ним адаптивних копінг-стратегій (проблемно-орієнтованого копінгу, пошуку підтримки, когнітивної переоцінки) та формують культуру турботи про ментальне здоров'я в університетській спільноті [15].

Таким чином, шляхи і засоби підвищення стресостійкості студентів в умовах війни доцільно розглядати як багаторівневу систему, що охоплює: міжособистісну підтримку з боку родини, однолітків, викладачів; якісне, психологічно безпечне освітнє середовище, зорієнтоване на гуманістичну взаємодію та гнучку організацію навчання; розвинену систему психологічної допомоги в університеті; можливості для волонтерської та громадянської активності, що наповнює досвід війни смыслом і відчуттям причетності; цифрові платформи підтримки, використання яких підпорядковане принципам «інформаційної гігієни»; а також розвиток у студентів особистісних ресурсів – емоційної саморегуляції, оптимізму, внутрішнього локусу контролю, смисложиттєвих орієнтацій, адаптивних копінг-стратегій. Наявні емпіричні дані дозволяють стверджувати, що саме поєднання усіх доступних соціально-психологічних ресурсів, а не окремі інтервенції, забезпечує реальне підвищення стресостійкості студентської молоді та створює підґрунтя для збереження її психічного здоров'я й освітньої успішності в умовах затяжної війни.

Висновки до розділу 1

У розділі було здійснено теоретичний аналіз проблеми стресостійкості студентів в умовах війни. Визначено, що стрес є складним психофізіологічним і соціально-психологічним явищем, яке виникає у відповідь на вплив зовнішніх або внутрішніх чинників, що порушують рівновагу організму та вимагають мобілізації адаптаційних ресурсів. На основі аналізу класичних і сучасних підходів було встановлено, що стрес не можна розглядати лише як негативне явище, оскільки за певних умов він може виконувати мобілізаційну функцію. Водночас тривалий, інтенсивний і неконтрольований стрес, особливо в умовах війни, набуває деструктивного характеру та призводить до виснаження психічних, емоційних і фізичних ресурсів особистості.

Розкрито сутність поняття стресостійкості як інтегральної характеристики особистості, що забезпечує здатність зберігати відносну психологічну рівновагу, ефективність діяльності та адаптивність поведінки в умовах складних, невизначених або травматичних обставин. Було з'ясовано, що стресостійкість охоплює психофізіологічні, когнітивні, емоційно-вольові, особистісні, поведінкові та соціальні компоненти. Вона пов'язана з рівнем саморегуляції, особистісної зрілості, локусом контролю, здатністю до конструктивної оцінки ситуації, вибором адаптивних копінг-стратегій, наявністю соціальної підтримки та життєвих смислів.

Проаналізовано психологічні особливості проявів стресу у студентів в умовах війни. Показано, що студентський вік є періодом активного професійного самовизначення, формування Я-концепції, розвитку автономії, ціннісних орієнтацій і життєвих перспектив. Саме тому воєнні події особливо гостро впливають на студентську молодь, оскільки порушують базове відчуття безпеки, ускладнюють планування майбутнього, знижують навчальну мотивацію та посилюють емоційну вразливість. Воєнний стрес у студентів має хронічний і багатовимірний характер, поєднуючи переживання реальної небезпеки, інформаційного перевантаження, втрат, вимушеної релокації, економічної нестабільності та невизначеності майбутнього.

Встановлено, що прояви стресу у студентів охоплюють емоційну, когнітивну, поведінкову та соматичну сфери. В емоційному аспекті вони виявляються у підвищеній тривожності, депресивних переживаннях, емоційному виснаженні, апатії, відчутті безсилля та «втомі від війни». У когнітивній сфері стрес проявляється через труднощі концентрації уваги, зниження оперативної пам'яті, румінації, катастрофізацію та фіксацію на негативних сценаріях. У поведінковому аспекті простежуються як дезадаптивні реакції – уникнення, прокрастинація, ізоляція, ризикована поведінка, так і адаптивні форми активності – волонтерство, залучення до навчання, пошук підтримки, участь у студентських і громадських ініціативах.

Окрему увагу було приділено шляхам і засобам підвищення стресостійкості студентів у соціально-психологічному контексті війни. Обґрунтовано, що ефективне формування стресостійкості можливе лише за умови комплексного поєднання особистісних і соціальних ресурсів. До провідних чинників належать підтримка родини, друзів, викладачів і студентської групи; психологічно безпечне освітнє середовище; гнучка організація навчального процесу; доступність психологічної допомоги; розвиток емоційної саморегуляції, адаптивних копінг-стратегій, внутрішнього локусу контролю, оптимізму та смисложиттєвих орієнтацій.

РОЗДІЛ 2

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ДЕТЕРМІНАНТІВ РОЗВИТКУ СТРЕСОСТІЙКОСТІ В СТУДЕНТСЬКІЙ МОЛОДІ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

2.1. Організація та методики емпіричного дослідження

Мета дослідження полягає в емпіричному вивченні стресостійкості студентів в умовах воєнного стану, з'ясуванні її зв'язків із суб'єктивно сприйманим стресом, особливостями копінг-стратегій і рівнем сприйманої соціальної підтримки, а також у визначенні соціально-психологічних умов для підсилення здатності студентської молоді протистояти тривалому воєнному стресу.

У межах роботи висувається *загальна гіпотеза* про те, що стресостійкість студентів в умовах війни є комплексним утворенням, яке визначається поєднанням індивідуально-особистісних ресурсів (резильєнтності, інтегральної стійкості до стресу), особливостей копінг-поведінки та рівня сприйманої соціальної підтримки, і виявляється у специфічних взаємозв'язках із суб'єктивно сприйманим стресом. Зокрема передбачається, що:

- вищий рівень стресостійкості та резильєнтності поєднується з нижчим рівнем сприйманого стресу;
- із зростанням суб'єктивно відчуваної соціальної підтримки (з боку сім'ї, друзів, значущих інших) підвищується рівень стресостійкості й зменшується інтенсивність переживаного стресу;
- домінування адаптивних, проблемно-орієнтованих і підтримувальних копінг-стратегій асоціюється з вищою стресостійкістю та нижчим рівнем суб'єктивного стресу, тоді як переважання дезадаптивних стратегій (уникнення, заперечення, самозвинувачення тощо) пов'язане з підвищеним стресом і менш вираженою стресостійкістю;

- воєнно зумовлені життєві обставини (досвід вимушеного переміщення, перебування в зоні бойових дій, втрати, залученість у волонтерську активність) модифікують рівень стресу й стресостійкості, причому захисний ефект адекватної соціальної підтримки та адаптивного копінгу пом'якшує негативний вплив тяжких воєнних досвідів на психоемоційний стан студентів.

Етапи емпіричного дослідження. Організація емпіричного дослідження стресостійкості студентів в умовах воєнного стану здійснювалася поетапно, відповідно до логіки наукового пізнання: від теоретичного осмислення проблеми – до вибору адекватних методичних засобів і формування вибірки – та, зрештою, до аналізу отриманих результатів і розробки відповідних практичних рекомендацій для закладів вищої освіти. Такий поетапний підхід дозволив забезпечити внутрішню узгодженість дослідження, чіткий зв'язок між теоретичними положеннями, операціоналізацією ключових понять (стрес, стресостійкість, соціально-психологічні умови) та емпіричною перевіркою висунутих положень.

Перший етап був присвячений аналітичному опрацюванню літературних джерел. На цьому етапі здійснювався системний аналіз вітчизняних і зарубіжних публікацій, присвячених проблемі стресу, стресостійкості, резильєнтності та психічного здоров'я студентської молоді в умовах воєнних дій і затяжних кризових ситуацій. Опрацьовувалися монографії, наукові статті, матеріали конференцій, звіти міжнародних організацій, електронні ресурси, що висвітлюють як теоретичні підходи (біологічний, когнітивний, особистісний, соціально-психологічний, екзистенційний), так і результати емпіричних досліджень, проведених у різних країнах, зокрема в Україні після 2022 року. Особлива увага приділялася роботам, у яких розглядається студентський вік як чутливий період для формування стресостійкості, аналізуються психоемоційні наслідки війни для здобувачів освіти, а також описуються соціально-психологічні ресурси, що підвищують їхню здатність протистояти тривалому стресу.

У процесі аналітичного огляду було виокремлено основні підходи до розуміння стресостійкості як інтегральної особистісної властивості, як процесу адаптації до стресових впливів, як результату взаємодії індивідуальних ресурсів і характеристик середовища. Було проаналізовано різні моделі стресу та подолання (зокрема когнітивно-транзакційну модель Р. Лазаруса, концепції резильєнтності, підходи до вивчення копінг-стратегій). Узагальнено дані про специфіку проявів стресу та стресостійкості у студентів, які живуть і навчаються в умовах війни: підвищений рівень тривоги, емоційне виснаження, «втома від війни», когнітивні порушення (труднощі концентрації, «тунельне мислення»), зміни у навчальній мотивації та поведінкових стратегіях.

У результаті першого етапу було сформовано робочі дефініції базових понять дослідження, окреслено структуру феномену стресостійкості студентів (поєднання індивідуально-психологічних і соціально-психологічних компонентів), визначено коло змінних, які необхідно виміряти (рівень сприйнятого стресу, рівень стресостійкості, особливості копінг-поведінки, рівень соціальної підтримки, деякі демографічні та життєві характеристики, пов'язані з війною). Саме на цій основі стала можливою обґрунтована розробка програми емпіричного дослідження і планування роботи з вибіркою студентів.

Другий етап був присвячений добору діагностичних методик і безпосередньому формуванню вибірки дослідження. Виходячи з цілей і завдань роботи, до інструментарію були включені психодіагностичні методики, які дозволяють кількісно оцінити ключові параметри досліджуваного конструкту та вже пройшли апробацію на українських вибірках.

З огляду на це обрано шкали для вимірювання суб'єктивно сприйманого стресу, стресостійкості/резильєнтності, соціальної підтримки та копінг-стратегій. Зокрема, для оцінки сприйнятого стресу – коротку шкалу типу PSS-10 в україномовній адаптації, для оцінки резильєнтності – скорочений варіант

шкали Коннора–Девідсона (CD-RISC-10), для вивчення соціальної підтримки – багатовимірну шкалу сприйманої соціальної підтримки (MSPSS), а для аналізу копінг-поведінки – адаптовану версію опитувальника Brief-COPE. Кожна з цих методик дозволяє отримати валідні кількісні показники відповідних конструктів, а в сукупності вони забезпечують багатовимірний опис стресостійкості студентів як системного утворення.

Паралельно з доббором методик визначалася вибірка дослідження. Було прийнято рішення зосередитися на студентах денної форми навчання, які навчаються у вітчизняному закладі вищої освіти в умовах воєнного стану, мають досвід проживання війни в Україні та продовжують освітню діяльність у змішаному або дистанційному форматі. До вибірки увійшло 87 студентів I–IV курсів медичного коледжу ім. Франка м. Коломия віком від 18 до 24 років, з них 47 дівчат і 40 хлопців. Такий обсяг вибірки дозволяє отримати статистично інформативні результати кореляційного характеру та співвідноситься з обсягами вибірок у сучасних україномовних дослідженнях, присвячених психічному здоров'ю та стресостійкості молоді. Дослідження проводилося в період з грудня 2025 року до квітня 2026 року.

Формування вибірки здійснювалося за принципом цілеспрямовано-випадкового добору: запрошення до участі в дослідженні розсилалися через академічні групи, кураторів, електронні навчальні платформи, а також озвучувалися під час занять із дисциплін психологічного спрямування. Участь була повністю добровільною. Кожен студент мав право відмовитися на будь-якому етапі без пояснення причин. Обов'язковою умовою включення до вибірки була інформована згода, що передбачала роз'яснення цілей дослідження, гарантій анонімності, конфіденційності, відсутності будь-якого впливу на навчальні оцінки та стосунки з викладачами.

Збір даних організовувався у змішаному форматі. Частина респондентів проходила опитування в аудиторіях (офлайн), частина – дистанційно, за індивідуальними посиланнями на електронні форми. У кожному випадку дотримувалися однакові інструкції, послідовність пред'явлення

опитувальників та часові рамки (орієнтовно 25-30 хвилин). Така гнучкість була необхідною з огляду на повітряні тривоги, можливі блекауты, вимушене переміщення студентів між регіонами та обмеженість ресурсів. Водночас зберігалася стандартизованість процедур, що важливо для забезпечення порівнюваності результатів.

Третій етап дослідження був спрямований на аналіз отриманих емпіричних даних і розробку рекомендацій для закладів вищої освіти щодо психологічного супроводу студентів у умовах воєнного стану. На початковому кроці здійснювалася первинна статистична обробка даних: перевірка повноти відповідей, відбракування протоколів із великою кількістю пропусків або очевидними ознаками формального заповнення, кодування змінних відповідно до ключів використаних методик, обчислення сумарних і субшкальних балів. На цьому ж етапі проводився описовий аналіз – розрахунок середніх значень, медіан, стандартних відхилень, мінімальних і максимальних значень показників стресу, стресостійкості, соціальної підтримки та копінг-стратегій.

Цей етап передбачав виявлення статистично значущих взаємозв'язків між досліджуваними змінними. Зокрема, аналізувалися кореляції між рівнем сприйнятого стресу та показниками стресостійкості/резильєнтності, між стресостійкістю і соціальною підтримкою, між окремими копінг-стратегіями та рівнем стресу, а також між стресостійкістю та деякими об'єктивними характеристиками воєнного досвіду (наявність вимушеного переміщення, перебування в зоні активних бойових дій, наявність близьких, які беруть участь у бойових діях тощо).

На основі кількісних результатів здійснювалася їх якісна інтерпретація. Особлива увага приділялася не лише виявленню факторів ризику (високий рівень сприйнятого стресу, низька стресостійкість, домінування дезадаптивних копінг-стратегій, дефіцит соціальної підтримки), а й окресленню ресурсних зон – тобто тих психологічних і соціальних

характеристик, які у вибірці студентів виявилися пов'язаними з більш високою здатністю протистояти воєнному стресу.

Саме на цьому, третьому етапі, відбувалася розробка рекомендацій для ЗВО щодо психологічного супроводу студентів в умовах воєнного стану. Вони формувалися як узагальнення результатів теоретичного аналізу (виявлення провідних підходів до розуміння стресостійкості та ефективних стратегій її розвитку) та емпіричних даних про специфіку стресу й стресостійкості студентів конкретного ЗВО.

Отже, триетапна організація емпіричного дослідження забезпечила цілісність дослідження, його теоретичну обґрунтованість та практичну спрямованість. Це дозволяє розглядати отримані дані не лише як опис поточного стану стресу й стресостійкості студентів, а й як основу для побудови системи психологічного супроводу, здатної підтримати студентську молодь у умовах тривалого воєнного випробування.

Вибір психодіагностичного інструментарію для дослідження стресостійкості студентів в умовах війни зумовлений як логікою теоретичного аналізу, так і специфікою сучасної української реальності. В умовах повномасштабної війни студенти перебувають у ситуації тривалого багатовимірного стресу, де поєднуються загроза життю, руйнування звичного соціального середовища, вимушене переміщення, економічна нестабільність та трансформація освітнього процесу. Тому стресостійкість/резильентність у даному дослідженні розглядається як комплексний конструкт, що включає суб'єктивно сприйманий стрес, здатність відновлюватися після впливу стресорів, інтегральну стійкість до стресу як особистісну властивість, особливості копінг-стратегій та рівень соціальної підтримки. Саме ці виміри визначили добір конкретних методик, які, з одного боку, мають апробацію на українських вибірках, а з іншого – відповідають сучасним уявленням про природу стресу й стресостійкості в молодіжному середовищі.

Для фіксації базових характеристик вибірки використано авторський соціально-демографічний опитувальник, який включає питання про вік, стать,

курс і спеціальність навчання, форму здобуття освіти (очна/змішана/дистанційна), регіон проживання до та після початку повномасштабного вторгнення, досвід вимушеного переміщення, наявність безпосереднього бойового досвіду у респондентів та їхніх близьких, втрат (родичів, житла), участь у волонтерській діяльності. Такі змінні дозволяють не лише описати вибірку, а й у подальшому перевірити, як об'єктивні обумовлені війною фактори пов'язані з рівнем стресу та стресостійкості.

Ключовим інструментом для оцінки суб'єктивного сприйняття рівня стресу обрано Шкалу сприйнятого стресу PSS-10 (Perceived Stress Scale) Ш. Коена в україномовній адаптації О. Вельдбрехт та Н. Тавровецької (2022). PSS-10 вимірює, наскільки протягом останнього місяця респонденти сприймають свої життєві обставини як напружені, непередбачувані та неконтрольовані. Це відповідає когнітивному розумінню стресу у традиції Р. Лазаруса, де центральним є саме суб'єктивна оцінка ситуації та власних ресурсів, а не лише об'єктивна інтенсивність стресорів. Шкала містить 10 тверджень, що оцінюються за п'ятибальною шкалою від «ніколи» до «дуже часто», частина пунктів має зворотне кодування. Дослідження О. Вельдбрехт та колег засвідчили задовільну внутрішню узгодженість україномовної версії PSS-10 та її чутливість до відмінностей у рівні стресу у молоді в перші місяці повномасштабної війни, а також зв'язок показників сприйманого стресу з параметрами резильєнтності та копінг-стратегій. Використання саме цієї шкали дозволяє кількісно оцінити інтегральне відчуття навантаженості життєвими труднощами в студентів, не обмежуючись окремими симптомами тривоги чи депресивності, що є важливим у контексті розуміння стресостійкості як балансу між зовнішніми викликами та внутрішніми ресурсами.

Другим необхідним виміром є власне стресостійкість / резильєнтність як здатність долати наслідки травматичних та кризових подій, відновлювати ефективне функціонування та підтримувати життєдіяльність попри тривалий стрес. Для цього у дослідженні використовується Шкала резильєнтності

Коннора-Девідсона-10 (CD-RISC-10) у україномовній версії, адаптованій З. Кіреєвою, О. Односталко та Б. Бірон (2020). CD-RISC-10 складається з 10 тверджень, що відображають такі аспекти резильєнтності, як здатність швидко відновлюватися після труднощів, адаптуватися до змін, зберігати контроль над ситуацією, сприймати випробування як можливість для зростання. Відповіді фіксуються за п'ятибальною шкалою Лайкерта від 0 («абсолютно невірно») до 4 («вірно майже завжди»), що забезпечує достатню варіативність показників навіть в однотипних за віком вибірках. Використання CD-RISC-10 у нашому дослідженні дає змогу операціоналізувати стресостійкість як ресурсну характеристику, пов'язану з готовністю студентів витримувати тривалий воєнний стрес, зберігаючи здатність до навчання, професійного становлення та соціальної активності.

Оскільки у теоретичній частині роботи стресостійкість розглядається не лише як окремий ресурс, а як інтегральна властивість особистості, що забезпечує ефективне функціонування в умовах тривалого стресу, до батареї діагностичних засобів включено методику «Диференціальна діагностика стресостійкості особистості» О. О. Когут. Дана методика розроблена на основі теоретичних положень О. Когута та О. Кокуна про багатовимірну структуру стресостійкості, що включає особистісний, соціальний, поведінковий та типологічний компоненти. Опитувальник дозволяє оцінити здатність суб'єкта підтримувати психофізіологічну рівновагу, регулювати емоційне напруження, зберігати ефективність діяльності в умовах високої напруги, що особливо важливо для студентів, які поєднують навчальні, трудові, сімейні та, нерідко, волонтерські ролі в умовах війни. Застосування цієї методики доповнює дані CD-RISC-10, оскільки дозволяє не лише виміряти загальний рівень резильєнтності, а й побачити, які саме компоненти стресостійкості є відносно сильними чи вразливими в студентської молоді.

Важливою соціально-психологічною умовою розвитку стресостійкості, на яку неодноразово вказують сучасні дослідження в Україні та за кордоном, є суб'єктивно сприймана соціальна підтримка. У воєнних умовах підтримка з

боку родини, друзів, академічної спільноти, волонтерських і церковних спільнот суттєво пом'якшує вплив стресорів, сприяє збереженню відчуття безпеки та базових довірчих стосунків зі світом. Для її вимірювання обрано «Мультимірну шкалу сприйманої соціальної підтримки» (Multidimensional Scale of Perceived Social Support, MSPSS).

MSPSS містить 12 тверджень, що утворюють три субшкали: підтримка з боку сім'ї, друзів та значущих інших. Така структура дозволяє диференціювати різні джерела підтримки, що важливо з огляду на те, що частина студентів вимушено розділена з родиною, але може отримувати інтенсивну підтримку від одногрупників, кураторів, наставників. Таким чином, включення цієї шкали в дослідження дозволяє емпірично перевірити один із ключових соціально-психологічних чинників підвищення стресостійкості, окреслених у теоретичній частині роботи.

Окреме місце у структурі стресостійкості займають копінг-стратегії – способи подолання стресових ситуацій, які поєднують когнітивні, емоційні та поведінкові компоненти. Тому до методичного комплексу включено україномовну адаптацію опитувальника Brief-COPE К. Карвера у перекладі та психометричному опрацюванні Т. Яблонської, О. Верник та Г. Гайворонського (2023). Brief-COPE є скороченою версією класичного опитувальника COPE і складається з 28 пунктів, які відображають як адаптивні (активне подолання, позитивна переоцінка, планування, пошук емоційної та інструментальної підтримки), так і дезадаптивні (заперечення, поведінкове уникнення, вживання психоактивних речовин, самозвинувачення) стратегії реагування на стрес. Використання Brief-COPE у нашому дослідженні дозволяє конкретизувати, які саме стратегії – проблемно-орієнтовані чи емоційно-фокусовані, адаптивні чи дезадаптивні – переважають у студентів з різним рівнем стресостійкості та як вони пов'язані з суб'єктивно сприйнятим стресом та резильєнтністю в умовах війни.

Загалом обраний комплекс методик дає змогу охопити ключові компоненти конструкту стресостійкості студентів, які було виокремлено у

теоретичному аналізі: суб'єктивну оцінку стресу, внутрішні ресурсні характеристики резильєнтності, інтегральну стійкість до стресу як особистісну властивість, соціально-психологічні ресурси підтримки та копінг-поведінку. Всі обрані методики мають достатню економність за часом заповнення (в середньому 10-15 хвилин на кожен інструмент), чіткі інструкції та стандартизовані процедури підрахунку балів, що полегшує їх використання в умовах очного, дистанційного або змішаного опитування студентів. Це дозволяє мінімізувати додаткове навантаження на респондентів, уникнути «втоми від тестування» та підвищити валідність отриманих відповідей.

У дослідженні було використано комплекс методів кількісної та якісної обробки емпіричних даних. Кількісний аналіз передбачав застосування описової статистики: обчислювалися середні значення показників, стандартні відхилення, відсоткові співвідношення респондентів із різним рівнем стресостійкості, суб'єктивного стресу, соціальної підтримки та поширеності окремих копінг-стратегій. Для виявлення взаємозв'язків між стресостійкістю та показниками сприйнятої соціальної підтримки й суб'єктивного стресу використовувався кореляційний аналіз із розрахунком коефіцієнта рангової кореляції Спірмена, що дозволяє коректніше працювати з порядковими шкалами та даними, які не завжди відповідають нормальному розподілу.

2.2. Аналіз результатів емпіричного дослідження

Сумарні бали за PSS-10 в досліджуваній вибірці коливалися в діапазоні від 4 до 36 балів із максимально можливих 40. Середнє значення загального показника сприйнятого стресу становило $M = 20,3$ бала при $SD = 8,3$. Це відповідає середньому рівню сприйнятого стресу, однак значна величина стандартного відхилення свідчить про високу міжіндивідуальну варіативність: у групі одночасно представлені як студенти з відносно низьким, так і з виразно високим рівнем суб'єктивно переживаного напруження.

Аналіз середніх показників за окремими пунктами шкали показав, що найвищі значення студенти набирали за твердженнями, які відображають

відчуття перевантаженості та недостатнього контролю над подіями («як часто ви відчували, що не можете впоратися з усім, що маєте зробити?», «як часто вам здавалося, що важливі речі у вашому житті виходять з-під контролю?»). Навпаки, нижчими виявилися середні значення за зворотно сформульованими пунктами, що індексують відчуття власної ефективності та впевненості («як часто ви відчували, що все йде так, як слід?», «як часто ви відчували, що можете контролювати труднощі, які виникають у вашому житті?»). Це вказує на те, що в умовах війни для значної частини студентів характерне домінування переживання невизначеності та браку контролю над життєвою ситуацією.

Отримані дані узгоджуються з когнітивним підходом до стресу в традиції Р. Лазаруса, згідно з яким ключову роль відіграє суб'єктивна оцінка ситуації й власних ресурсів, а не тільки об'єктивна інтенсивність стресорів. У контексті повномасштабної війни об'єктивні стресори (небезпека, економічна нестабільність, загроза для близьких, вимушене переміщення, навчання в змішаному форматі тощо) є високими для всієї студентської молоді. Однак варіативність показників за PSS-10 демонструє, що значна частина студентів оцінює свої можливості впоратися зі ситуацією як обмежені, що відбивається у високих рівнях сприйнятого стресу.

У групі студентів із низьким рівнем сприйнятого стресу, до якої увійшло 18 осіб (20,7% від загальної вибірки), простежується відносно високий рівень стресостійкості, що проявляється передусім у характері їхніх відповідей за PSS-10. Вони рідко повідомляють про відчуття емоційного перевантаження, втрати контролю чи безпорадності, натомість частіше зазначають, що здатні впоратися з труднощами, які виникають у їхньому житті. Для цих студентів більш типовими є оцінки «ніколи» або «рідко» щодо тверджень про надмірне напруження, роздратування, відчуття, що «життя виходить з-під контролю», і водночас – більш високі оцінки за зворотними пунктами, які відображають відчуття впевненості та керованості ситуацією. Можна припустити, що студенти цієї групи мають ширший репертуар адаптивних копінг-стратегій

(пошук підтримки, раціональний аналіз проблеми, планування, активне розв'язання ситуації), спираються на стабільні соціальні зв'язки та підтримувальні стосунки з близькими, а також володіють базовими навичками емоційної саморегуляції. Попри наявність об'єктивно складних умов воєнного часу, ці респонденти демонструють здатність зберігати відносно оптимістичне бачення майбутнього, гнучко адаптуватися до змін і не дозволяти окремим стресогенним подіям визначати загальне емоційне тло повсякденного життя.

Найчисленнішою виявилася група студентів із середнім рівнем сприйнятого стресу, до якої увійшли 43 особи (49,4% вибірки). Для цієї частини респондентів характерне періодичне переживання напруження, втоми, внутрішньої перевантаженості, що нерідко пов'язано з навчальним навантаженням, поєднанням навчання з роботою, турботою про близьких, вимушеною зміною життєвих планів через війну. У їхніх відповідях частіше, ніж у групі з низьким рівнем стресу, з'являються оцінки «інколи» та «доволі часто» щодо відчуття того, що «справ занадто багато», «немає часу впоратися з усім запланованим», а також щодо емоційної напруги наприкінці дня.

Водночас ці переживання не мають тотального, неконтрольованого характеру. Студенти відносно часто відзначають, що в окремі моменти можуть організувати себе, вплинути на хід подій, знайти способи зменшення напруги (відпочинок, спілкування, хобі, фізична активність тощо). Тобто певний баланс між стресом і наявними ресурсами збережений, однак він залишається хитким і залежним від додаткових факторів (зміна ситуації на фронті, фінансове становище родини, проблеми зі здоров'ям близьких, сесійний період тощо). Саме ця група потребує систематичного підсилення вже наявних ресурсів – розвитку навичок тайм-менеджменту, технік розслаблення, формування підтримувального навчального середовища, де нормалізується сам факт переживання напруги в умовах війни, а не оцінюється як «слабкість» (рис. 3.1).

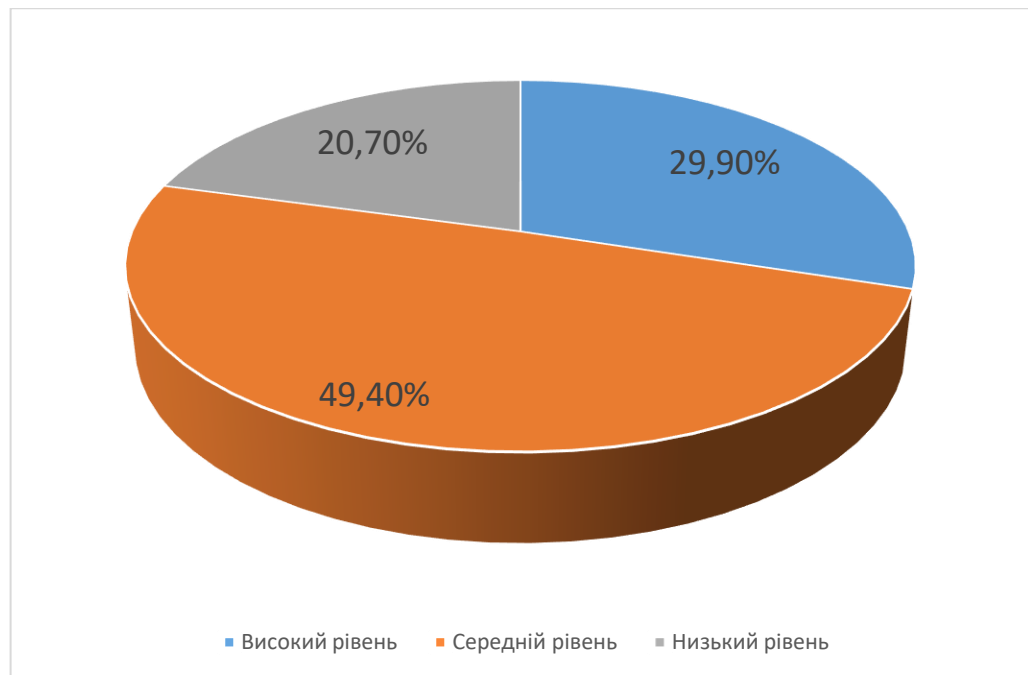


Рис. 2.1. Дослідження рівню стресу за шкалою сприйнятого стресу PSS-10

Студенти з високим рівнем сприйнятого стресу, яких у вибірці 26 осіб (29,9%), становлять найбільш уразливу з погляду психологічного благополуччя групу. У їхніх відповідях домінують високі оцінки за твердженнями, що відображають постійне відчуття внутрішнього напруження, безсилля та втрати контролю. Вони часто відзначають, що «не можуть впоратися з усім, що мають зробити», «події у житті здаються некерованими», «дрібні негаразди викликають сильне роздратування або відчай». Зворотні пункти PSS-10, які фіксують досвід контролю та ефективної саморегуляції (наприклад, відчуття, що «все йде так, як потрібно», «можу впоратися з життєвими проблемами»), як правило, оцінюються як такі, що трапляються «рідко» або «майже ніколи». Це свідчить про те, що для цих студентів суб'єктивне сприйняття реальності забарвлене відчуттям хронічної невизначеності, емоційної виснаженості та певної «загнаності в глухий кут», коли майбутнє сприймається як мало передбачуване й мало кероване. Накладання воєнного контексту на вже наявні індивідуальні вразливості (попередній травматичний досвід, нестача соціальної підтримки, матеріальні труднощі, проблеми зі здоров'ям тощо) посилює відчуття безпорадності та

може призводити до дезадаптивних форм реагування – підвищеної тривожності, проблем зі сном, психосоматичних симптомів, зниження навчальної мотивації, уникання соціальних контактів. Саме ця група студентів потребує пріоритетної уваги з боку психологічної служби закладу вищої освіти, запровадження адресних програм підтримки, консультативної допомоги, тренінгів зі стрес-менеджменту та розвитку навичок саморегуляції, а також створення безпечного простору, в якому вони можуть відкрито говорити про свій стан і отримувати професійну та соціальну підтримку.

Аналіз результатів за Шкалою резильєнтності Коннора-Девідсона (CD-RISC-10) у україномовній адаптації З. Кіреєвої, О. Односталко та Б. Бірон (2020), проведений серед 87 студентів, дав змогу кількісно оцінити рівень їхньої психологічної стійкості в умовах війни. Сумарні бали за CD-RISC-10 (діапазон від 0 до 40) у вибірці коливалися від 9 до 38, що свідчить про достатню варіативність показників навіть за відносно однорідного вікового складу. Середнє значення загального показника резильєнтності становило $M = 23,8$ бала при $SD = 6,1$, що відповідає переважно помірному рівню психологічної стійкості з вираженою міжіндивідуальною розбіжністю. Частина студентів демонструє виражену здатність швидко відновлюватися після стресу, зберігати контроль і бачити сенс у випробуваннях, тоді як інші вказують на труднощі з адаптацією до змін, переживання безсилля та емоційного виснаження.

До групи з низьким рівнем резильєнтності увійшло 24 студенти, що становить 27,6% від загальної вибірки. Для них характерні нижчі оцінки за твердженнями, які відображають упевненість у власній здатності впоратися з труднощами, пристосуватися до нових умов, зберігати внутрішню зібраність у стресових ситуаціях. Такі респонденти значно рідше погоджуються з висловлюваннями на кшталт «я зазвичай швидко відходжу від складних життєвих подій», «я здатен знайти спосіб діяти, навіть коли ситуація здається безвихідною», натомість частіше відзначають, що під впливом воєнних подій відчують розгубленість, втрачають віру у власні можливості та схильні

сприймати труднощі радше як загрозу, аніж як виклик чи стимул до особистісного зростання (рис. 3.2).

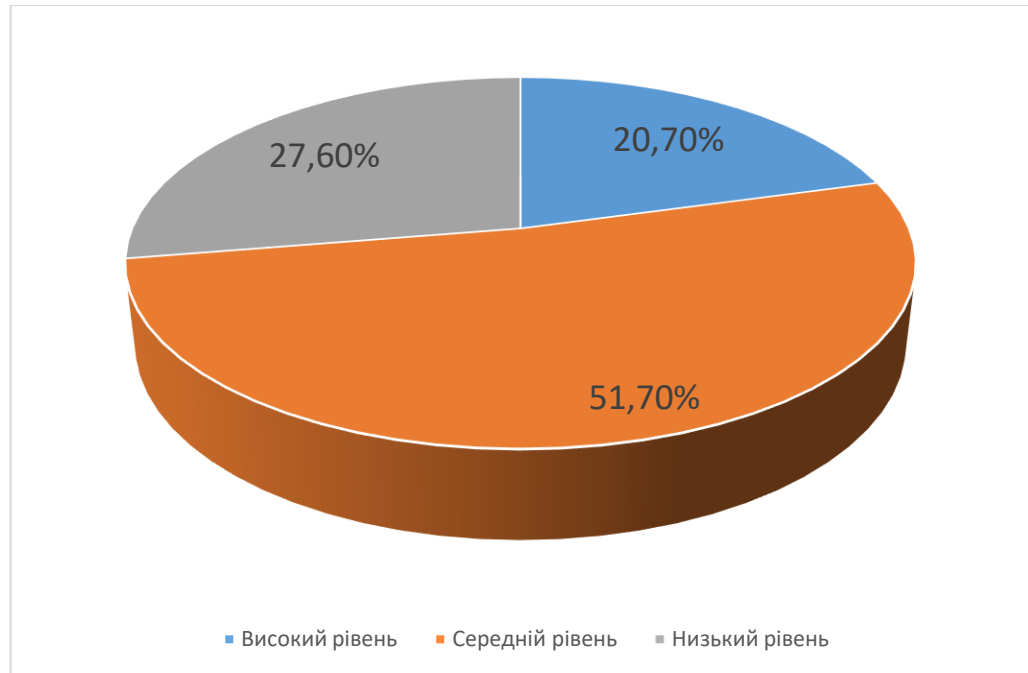


Рис. 2.2. Дослідження рівню резильєнтності за шкалою Коннора-Девідсона (CD-RISC-10)

Найчисельнішою стала група студентів із середнім рівнем резильєнтності – 45 осіб, що становить 51,7% вибірки. Їхні відповіді свідчать про наявність базового психологічного «запасу міцності», який дозволяє у більшості ситуацій адаптуватися до змін і відновлювати емоційну рівновагу, проте цей запас не є невичерпним. Студенти цієї групи загалом погоджуються з твердженнями про здатність «пристосовуватися, коли змінюються обставини» чи «шукати способи впоратися, коли здається, що ситуація виходить з-під контролю», але їхні відповіді частіше перебувають у діапазоні «інколи – часто», а не «майже завжди». Це означає, що у відповідь на накопичення стресорів (інтенсивне навчальне навантаження, воєнні тривоги, фінансові та сімейні труднощі) частина з них може тимчасово втрачати відчуття стійкості, швидше виснажуватися емоційно, потребувати додаткової підтримки й часу на відновлення. Разом із тим саме ця група має значний

потенціал для подальшого розвитку резильєнтності за умови цілеспрямованої психопросвітницької та тренінгової роботи в закладі вищої освіти.

До групи з високим рівнем резильєнтності потрапили 18 студентів, що становить 20,7% від загальної вибірки. Вони демонструють найвищі бали за твердженнями, які описують швидке «відскакування» після стресових подій, спроможність бачити сенс у труднощах, гнучко перебудовувати свої плани у відповідь на зміну обставин і зберігати внутрішній контроль, навіть коли ситуація об'єктивно залишається невизначеною. У відповідях цих респондентів домінують оцінки «вірно часто» та «вірно майже завжди» щодо висловлювань про здатність навчатися на власному досвіді, знаходити ресурси для подолання невдач, зберігати спокій і зосередженість у ситуаціях, які інші можуть сприймати як надмірно загрозливі. В умовах війни така група фактично виконує роль «психологічного ядра стійкості» студентського середовища: ці молоді люди потенційно можуть бути лідерами взаємопідтримки, фасилітаторами групових форм роботи, носіями більш адаптивних копінг-поведінкових моделей.

Додатковий аналіз середніх показників за окремими твердженнями CD-RISC-10 показав, що у цілому по вибірці найвищі бали студенти набирали за пунктами, які описують здатність адаптуватися до змін і вчитись на труднощах («зміни не надто мене вибивають із колії», «важкі ситуації допомогли мені краще зрозуміти себе та свої можливості»). Це може свідчити про певну нормалізацію досвіду постійних змін і невизначеності в умовах війни: багато студентів, незважаючи на втому й напруження, відзначають, що за останні роки стали дорослішими, самостійнішими, більш відповідальними. Натомість нижчими виявилися середні значення за твердженнями, пов'язаними з довірою до власної здатності зберігати контроль над ситуацією та ефективно діяти в умовах масованого стресу. Саме ці аспекти резильєнтності (відчуття контролю, впевненості у власних силах, здатності підтримувати стабільний внутрішній стан) виявляються найбільш уразливими й потребують цілеспрямованого зміцнення через психологічні тренінги, розвиток навичок

саморегуляції, підтримку соціальних зв'язків та створення в університетському середовищі умов, які сприяють формуванню досвіду успішного подолання труднощів. У цілому розподіл студентів за рівнями резильєнтності засвідчує наявність ядра відносно стійких до стресу осіб, більшості з помірно розвиненими ресурсами стійкості та помітної групи ризику, в якій резильєнтність істотно знижена й потребує пріоритетної психологічної підтримки.

За методикою «Диференціальна діагностика стресостійкості особистості» О. О. Когут було отримано узагальнений інтегральний показник стресостійкості. Сумарні бали в нашій вибірці коливалися від 29 до 89 умовних балів. Середнє значення інтегрального показника стресостійкості становило $M = 57,3$ бала при $SD = 11,2$, що відповідає загалом помірному рівню здатності підтримувати психофізіологічну рівновагу та ефективність діяльності в умовах високої напруги. Така варіативність свідчить про те, що серед студентів є як особи з вираженими ресурсами подолання стресу, так і ті, для кого надмірне навантаження, пов'язане з війною, навчанням і життєвими обставинами, стає фактором ризику дезадаптації.

До групи з низьким рівнем стресостійкості увійшло 25 студентів, що становить 28,7% вибірки. Для них характерні нижчі показники за особистісним і поведінковим компонентами стресостійкості. Вони частіше повідомляють про труднощі в регуляції емоційного напруження, схильність до швидкого виснаження, труднощі з концентрацією уваги й підтриманням стабільної працездатності в умовах підвищеної напруги (повітряні тривоги, необхідність навчатися в онлайн/змішаному форматі, постійне відстеження новин з фронту тощо). У відповідях студентів цієї групи переважають ознаки емоційної вразливості: вони описують себе як таких, що важко «відходять» після конфліктів чи невдач, довго переживають через помилки, схильні «зависати» в тривожних думках і почутті безпорадності. В соціальному плані вони частіше зазначають, що відчувають брак підтримки або не вміють до неї звертатися, а у поведінковому вимірі – схильні уникати складних ситуацій,

відкладаючи розв'язання проблеми, що, своєю чергою, підсилює відчуття внутрішньої напруги.

Найчисленнішою виявилася група студентів із середнім рівнем стресостійкості – 41 особа, тобто 47,1% вибірки. Їхні інтегральні показники розташовані в межах 45-69 балів, що свідчить про наявність базового «запасу міцності», однак цей запас залишається обмеженим і чутливим до накопичення стресорів. У відповідях студентів цієї групи простежується здатність у більшості ситуацій зберігати працездатність, відновлюватися після короточасних перевантажень, застосовувати відносно ефективні копінг-стратегії (пошук інформації, порада з близькими, планування діяльності, чергування праці й відпочинку). Водночас вони часто відзначають, що в періоди пікового навантаження (сесія, поєднання навчання з підробітком, посилення бойових дій у регіоні, евакуація родичів тощо) їм стає значно складніше контролювати емоції, підтримувати мотивацію до навчання, організовувати час. Це проявляється у хвилеподібному характері їхньої стресостійкості. За відносно стабільних умов вони демонструють достатню витривалість, але за умов тривалого чи різко посиленого стресу швидко виснажуються, стають дратівливими, тривожними, схильними до прокрастинації. Соціальний компонент у цієї групи загалом розвинений: більшість студентів зазначає, що має хоча б декілька значущих осіб, до яких може звернутися по підтримку, однак не завжди робить це вчасно, частково через настанову «вирішувати все самотужки». Поведінковий компонент також є достатньо сформованим, але часто реалізується «реактивно» – тобто студенти шукають шляхи подолання стресу вже після того, як напруга досягла високого рівня (рис. 3.3).

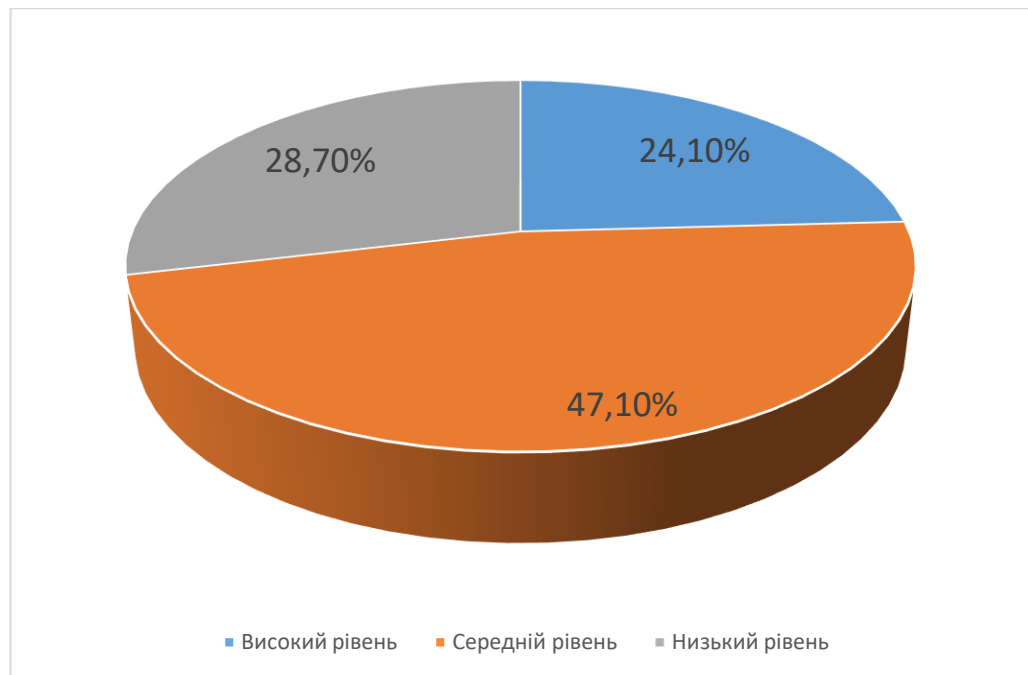


Рис. 2.3. Дослідження рівня стресостійкості за методикою «Диференціальна діагностика стресостійкості особистості» О. О. Когут

До групи з високим рівнем стресостійкості потрапили 21 студент, що становить 24,1 % вибірки. Їхні інтегральні показники перевищують 70 балів, а структура відповідей свідчить про добре розвинуті особистісний, соціальний і поведінковий компоненти стійкості до стресу. Такі студенти описують себе як здатних «тримати удар» в умовах невизначеності, швидко «повертатися в ресурс» після сильних емоційних переживань, гнучко змінювати плани й стратегії діяльності у відповідь на нові вимоги реальності. Вони значно рідше повідомляють про відчуття тотального виснаження, «внутрішнього паралічу» чи безпорадності, натомість частіше підкреслюють, що складні ситуації (переїзд, зміна формату навчання, тимчасова втрата підробітку, необхідність поєднувати волонтерство й навчання) допомогли їм краще усвідомити власні можливості й пріоритети. Соціальний компонент їхньої стресостійкості виражається в активному використанні ресурсів підтримки. Вони не лише отримують допомогу від родини, друзів, партнерів, але й самі виступають джерелом підтримки для інших, часто беруть на себе роль неформальних лідерів у студентських групах, волонтерських ініціативах. У поведінковому

вимірі ці студенти демонструють проактивні стратегії подолання стресу: завчасне планування, розподіл навантаження, використання технік релаксації, фізичної активності, рефлексію й аналіз власного досвіду, звернення по фахову допомогу за потреби.

Окремий аналіз компонентної структури стресостійкості показав, що в цілому по вибірці найвищі середні бали студенти набирали за поведінковим компонентом (умовно $M = 15,6$ бала при $SD = 3,1$), який відображає сформованість практичних навичок подолання стресу та підтримання ефективності діяльності (здатність мобілізуватися, раціонально організувати час, не «зависати» у стані бездіяльності). Дещо нижчими виявилися показники за особистісним компонентом ($M = 14,8$; $SD = 3,2$), пов'язаним із внутрішньою впевненістю, здатністю до саморегуляції, оптимістичним баченням майбутнього. Ще нижчими в середньому були значення за соціальним компонентом ($M = 13,9$; $SD = 3,5$), що вказує на те, що частина студентів або недостатньо відчуває підтримку з боку оточення, або не схильна активно нею користуватися. Найвразливішим виявився типологічний компонент ($M = 13,0$; $SD = 3,8$), який відображає індивідуально-психофізіологічні особливості (емоційна лабільність, чутливість нервової системи, схильність до тривожності). Це означає, що навіть за наявності напрацьованих копінг-стратегій та підтримувального середовища частина студентів залишається вразливою до інтенсивних або затяжних стресорів через свої вроджені/стійкі індивідуально-типологічні особливості.

Загалом отримані результати свідчать, що майже три чверті опитаних студентів (75,8%) мають низький або середній рівень стресостійкості, тобто їхні ресурси подолання стресу в умовах війни й високої навчальної та життєвої напруги є обмеженими й потребують цілеспрямованої підтримки. При цьому наявність близько чверті респондентів із високою стресостійкістю створює потенціал для розбудови в студентському середовищі практик взаємопідтримки та «горизонтальних» ресурсів допомоги. Ці дані обґрунтовують необхідність формування в закладі вищої освіти системи

соціально-психологічних умов, спрямованих на зміцнення усіх компонентів стресостійкості – розвиток навичок саморегуляції, створення безпечного й підтримувального освітнього простору, залучення студентів до програм волонтерства та груп взаємодопомоги, формування культури звернення по психологічну підтримку без стигми.

Аналіз результатів за «Мультимірною шкалою сприйманої соціальної підтримки» (MSPSS) дав змогу кількісно оцінити як загальний рівень відчуття підтримки, так і специфіку різних її джерел – сім'ї, друзів та «значущих інших». Сумарний інтегральний показник сприйманої соціальної підтримки коливався в межах від 2,1 до 6,8 бала, середнє значення становило $M = 4,7$ бала при $SD = 1,1$, що відповідає помірно вираженому рівню суб'єктивного відчуття підтримки. Середні значення за субшкалами мали такий вигляд: підтримка з боку сім'ї – $M = 4,5$; $SD = 1,3$, з боку друзів – $M = 4,9$; $SD = 1,2$, з боку значущих інших (партнери, наставники, куратори, волонтерські лідери тощо) – $M = 4,8$; $SD = 1,2$. Таким чином, у середньому студенти дещо частіше відзначали наявність підтримки з боку друзів та значущих інших, ніж стабільної сімейної підтримки, що відображає специфіку воєнного часу, коли частина родин вимушено роз'єднана, а частина студентів навчається й працює далеко від домівки.

На основі рекомендованих інтервалів інтерпретації MSPSS було виокремлено три групи респондентів. До групи з низьким рівнем сприйманої соціальної підтримки увійшло 19 студентів (21,8%). Вони частіше зазначали, що не можуть розраховувати на стабільну емоційну і практичну допомогу ні з боку сім'ї, ні з боку друзів, ні з боку викладачів чи партнерів; у їхніх відповідях переважають оцінки «скоріше не згоден» або «важко сказати» щодо тверджень про те, що «є люди, які справді допомагають, коли мені важко», «я відчуваю, що моя родина підтримує мене в складних ситуаціях». Група з середнім рівнем підтримки налічує 39 осіб (44,8 %). Для цих студентів характерне епізодичне відчуття підтримки: у певних ситуаціях вони отримують допомогу й розуміння, але не завжди вважають її достатньою, а подекуди сумніваються,

чи мають право звертатися по неї. Нарешті, до групи з високим рівнем сприйманої соціальної підтримки було віднесено 29 студентів (33,3%), які послідовно вказували на наявність людей, до яких можна звернутися у разі емоційної кризи, навчальних чи побутових труднощів. У їхніх відповідях домінують оцінки «згоден» і «повністю згоден» щодо висловлювань про підтримувальне сімейне середовище, згуртованість студентської групи, значущі стосунки з партнерами, кураторами, наставниками (рис. 3.4).

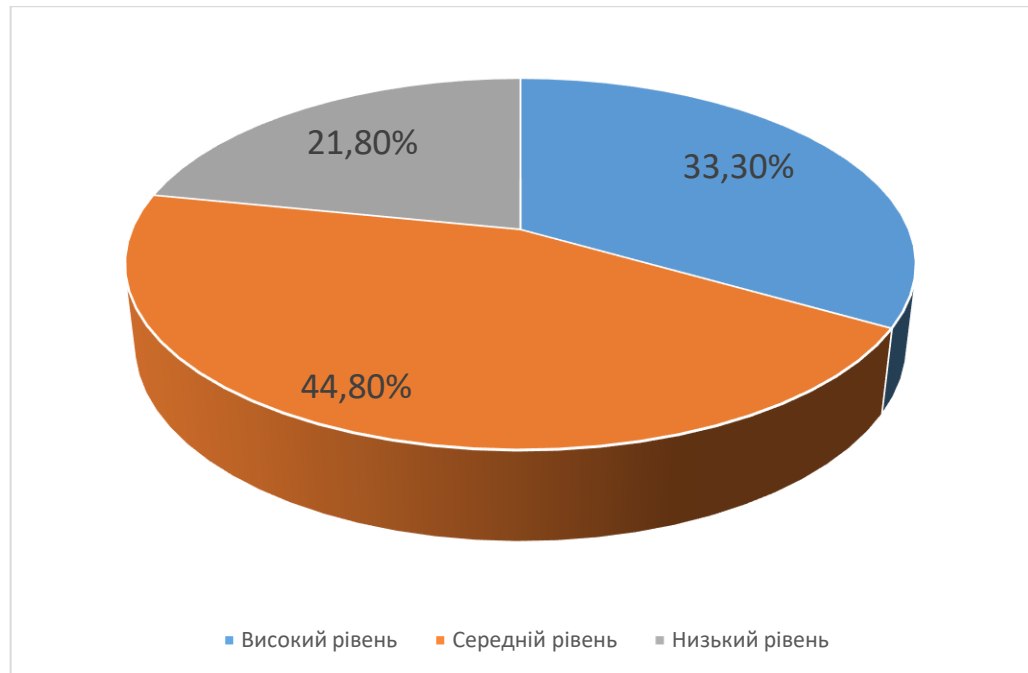


Рис. 2.4. Дослідження рівня сприйманої соціальної підтримки за «Мультимірною шкалою сприйманої соціальної підтримки» (MSPSS)

Для виявлення взаємозв'язку між стресостійкістю та соціальною підтримкою було зіставлено результати MSPSS з інтегральним показником резильєнтності за CD-RISC-10 (як ключовим індикатором психологічної стійкості в умовах війни). Кореляційний аналіз (коефіцієнт Пірсона) показав наявність статистично значущого позитивного зв'язку між загальним рівнем сприйманої соціальної підтримки та резильєнтністю: $r = 0,56$; $p < 0,001$. Тобто чим вищим є суб'єктивне відчуття підтримки з боку оточення, тим вищими виявляються показники здатності студента швидко відновлюватися після стресу, адаптуватися до змін і зберігати внутрішню рівновагу. При цьому

найтісніший зв'язок виявлено між резильєнтністю та субшкалою підтримки з боку значущих інших ($r = 0,51$; $p < 0,001$), дещо слабший – з підтримкою з боку сім'ї ($r = 0,41$; $p < 0,01$) і друзів ($r = 0,38$; $p < 0,01$). Це може свідчити про те, що в умовах воєнної реальності особливе значення для психологічної стійкості студентів мають не лише традиційні сімейні зв'язки, а й стосунки з тими дорослими й ровесниками, які виступають для них фігурами довіри в освітньому та волонтерському середовищі (табл. 3.1).

Таблиця 2.1

Взаємозв'язок резильєнтності, соціальної підтримки та суб'єктивного стресу студентів

Пара показників	r	p
Загальна резильєнтність (CD-RISC-10) – загальна соціальна підтримка (MSPSS, загальний бал)	0,56	< 0,001
CD-RISC-10 – підтримка з боку сім'ї (MSPSS, субшкала «Сім'я»)	0,41	< 0,01
CD-RISC-10 – підтримка з боку друзів (MSPSS, субшкала «Друзі»)	0,38	< 0,01
CD-RISC-10 – підтримка з боку значущих інших (MSPSS, субшкала «Значущі інші»)	0,51	< 0,001
Загальна соціальна підтримка (MSPSS, загальний бал) – суб'єктивний стрес (PSS-10)	-0,49	< 0,001

Додатковий аналіз розбіжностей між групами з різним рівнем соціальної підтримки підтвердив зазначену тенденцію. Так, студенти з високим рівнем підтримки продемонстрували значно вищі середні показники резильєнтності за CD-RISC-10 ($M = 28,6$; $SD = 5,2$), ніж їхні однолітки з низьким рівнем підтримки ($M = 18,9$; $SD = 4,8$) та середнім рівнем підтримки ($M = 23,4$; $SD = 5,3$); відмінності між групами є статистично значущими ($p < 0,01$).

У якісному плані це проявляється в тому, що студенти з високою соціальною підтримкою частіше описують складні події (евакуацію, переїзд, втрату роботи, необхідність змінювати формат навчання) як «важкі, але такі, що допомогли стати сильнішими», тоді як у групі з низькою підтримкою ті

самі події частіше сприймаються як руйнівні, такі, що «забрали сили і віру в майбутнє».

Виявлено також негативний зв'язок між сприйманою соціальною підтримкою та рівнем суб'єктивного стресу за PSS-10 ($r = -0,49$; $p < 0,001$), що додатково підтверджує буферну роль підтримки: за вищого її рівня студенти переживають ті самі об'єктивні стресори як менш неконтрольовані та менш загрозливі.

Особливо показовими виявилися дані щодо студентів, які вимушено розділені з родиною (перебувають в іншому місті/країні, мають батьків на фронті чи в окупації). У цій підгрупі ($n = 34$) середній рівень сімейної підтримки був нижчим ($M = 4,1$; $SD = 1,4$), проте показники підтримки з боку друзів і значущих інших залишалися на відносно високому рівні ($M = 5,0$; $SD = 1,1$ та $M = 4,9$; $SD = 1,2$ відповідно). Саме в цьому контексті добре видно компенсаторну роль академічного та волонтерського середовища. Для багатьох студентів університетська група, куратори, наставники у волонтерських проєктах стають фактично «заміщуючою сім'єю» в сенсі емоційної підтримки й спільного переживання воєнної реальності. Студенти, які описували стосунки з одногрупниками й кураторами як теплі, довірливі, взаємно підтримувальні, значно частіше входили до групи з високою резильєнтністю і рідше демонстрували високі показники суб'єктивного стресу.

Узагальнюючи, можна стверджувати, що результати дослідження підтверджують ключове значення соціальної підтримки як ресурсу стресостійкості студентської молоді в умовах війни. Вищий рівень сприйманої підтримки – незалежно від того, чи йдеться про родину, друзів чи значущих інших – пов'язаний із більшою здатністю відновлюватися після стресових подій, гнучко адаптуватися до змін, зберігати почуття контролю й не допустити хронічного емоційного виснаження. Водночас наявність групи студентів із низьким рівнем як соціальної підтримки, так і стресостійкості вказує на необхідність цілеспрямованого формування в закладі вищої освіти

соціально-психологічних умов, які посилюють мережі підтримки: розвиток наставницьких програм, груп взаємодопомоги, командних форм навчання, підтримувального стилю взаємодії викладачів зі студентами, інтеграцію волонтерських ініціатив у освітнє середовище. Саме через такі механізми соціальна підтримка може ставати не лише фоновим чинником, а й активним інструментом підвищення стресостійкості студентської молоді в умовах тривалої воєнної загрози.

Аналіз результатів за опитувальником Brief-COPE дав змогу виявити особливості використання адаптивних і дезадаптивних копінг-стратегій у контексті їхньої стресостійкості в умовах війни.

Середнє значення використання адаптивних стратегій у вибірці становило $M = 2,78$ бала при $SD = 0,53$, що свідчить про їх загалом помірну, але не максимально виражену представленість. Натомість середнє значення дезадаптивних стратегій було нижчим – $M = 1,94$ бала при $SD = 0,47$, тобто більшість студентів декларує, що вдається до заперечення, уникнення чи самозвинувачення рідше, ніж до конструктивних форм подолання стресу, однак ці стратегії все ж присутні в їхньому репертуарі реагування. Найчастіше з адаптивних копінгів студенти зазначали планування ($M = 2,96$) та активне подолання ($M = 2,88$), дещо рідше – позитивну переоцінку ситуації ($M = 2,71$) та прийняття ($M = 2,65$). Серед джерел підтримки відносно часто згадувався пошук емоційної підтримки ($M = 2,82$), особливо у спілкуванні з друзями та одногрупниками. Серед дезадаптивних стратегій найвищі середні показники отримали самозвинувачення ($M = 2,15$) та поведінкове уникнення ($M = 2,03$), тоді як вживання психоактивних речовин (алкоголю, седативних препаратів без призначення, енергетиків як способу «відключитися») мало нижчі, але не нульові значення ($M = 1,58$), що вказує на наявність певних ризикових практик у частини студентів. На підставі співвідношення адаптивного та дезадаптивного індексів було умовно виокремлено три групи.

До групи з переважанням адаптивних стратегій увійшло 36 студентів (41,4% вибірки). Вони частіше описували себе як таких, що намагаються

«розібратися з проблемою», планують конкретні кроки, звертаються по допомогу й підтримку, намагаються знайти сенс у складних подіях. Група зі «змішаним» профілем копінгу налічувала 32 особи (36,8%). Для них характерне паралельне використання як конструктивних, так і менш ефективних стратегій: студенти можуть звертатися по підтримку і водночас «зриватися» у само звинувачення чи уникнення діяльності, особливо в періоди, коли стрес довго не знижується. До групи з переважанням дезадаптивних стратегій віднесено 19 студентів (21,8%). Вони частіше, ніж інші, повідомляли про схильність «відкладати розв’язання проблеми», «просто нічого не робити, коли вже немає сил», звинувачувати себе за будь-які помилки та іноді вдаватися до вживання алкоголю чи інших речовин як способу тимчасово втекти від переживань (рис. 3.5).

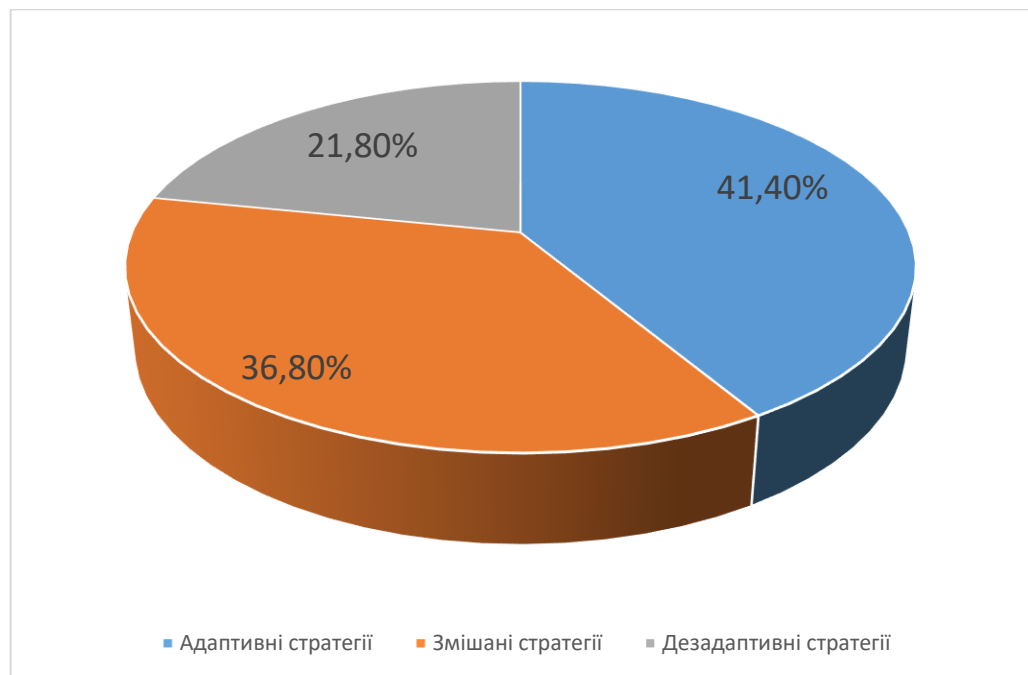


Рис. 2.5. Дослідження копінг-стратегій за опитувальником Brief-COPE

Для з’ясування взаємозв’язку між вибором копінг-стратегій та стресостійкістю результати Brief-COPE було зіставлено з показниками резильєнтності за CD-RISC-10 та суб’єктивного стресу за PSS-10. Кореляційний аналіз (Пірсона) засвідчив наявність статистично значущого позитивного зв’язку між рівнем резильєнтності та використанням адаптивних

стратегій: $r = 0,52$; $p < 0,001$. Тобто студенти, які частіше відповідають, що планують, активно долають труднощі, звертаються по підтримку та намагаються переосмислити ситуацію, мають вищі показники здатності відновлюватися після стресу, зберігати внутрішню рівновагу і контролювати свою поведінку у складних умовах. Найтіснішими виявилися зв'язки резильєнтності з окремими підшкалами «активне подолання» ($r = 0,49$; $p < 0,001$) та «планування» ($r = 0,44$; $p < 0,001$), дещо слабшими – з «позитивною переоцінкою» ($r = 0,39$; $p < 0,01$) та «пошуком емоційної підтримки» ($r = 0,35$; $p < 0,01$). Натомість інтегральний показник дезадаптивних стратегій продемонстрував статистично значущий негативний зв'язок із резильєнтністю: $r = -0,46$; $p < 0,001$ (табл. 3.2).

Таблиця 2.2

Взаємозв'язок резильєнтності, копінг-стратегій (Brief-COPE) та суб'єктивного стресу у студентів ($n = 87$)

Пара показників	r	p
CD-RISC-10 (резильєнтність) – адаптивні стратегії (загальний індекс)	0,52	< 0,001
CD-RISC-10 – «активне подолання»	0,49	< 0,001
CD-RISC-10 – «планування»	0,44	< 0,001
CD-RISC-10 – «позитивна переоцінка»	0,39	< 0,01
CD-RISC-10 – «пошук емоційної підтримки»	0,35	< 0,01
CD-RISC-10 – дезадаптивні стратегії (загальний індекс)	-0,46	< 0,001
CD-RISC-10 – «самозвинувачення»	-0,43	< 0,001
CD-RISC-10 – «поведінкове уникнення»	-0,41	< 0,001
CD-RISC-10 – «заперечення»	-0,32	< 0,01
CD-RISC-10 – «вживання психоактивних речовин»	-0,29	< 0,05
PSS-10 (суб'єктивний стрес) – адаптивні стратегії (загальний індекс)	-0,45	< 0,001
PSS-10 – дезадаптивні стратегії (загальний індекс)	0,51	< 0,001

Особливо вираженою була негативна кореляція між резильєнтністю та самозвинуваченням ($r = -0,43$; $p < 0,001$) і поведінковим уникненням ($r = -0,41$; $p < 0,001$): чим частіше студенти схильні «їсти себе» за помилки і відкладати активні дії, тим нижчим є їхній ресурс відновлення та адаптації. Дещо

слабший, але значущий зв'язок виявлено між резильєнтністю і запереченням ($r = -0,32$; $p < 0,01$) та вживанням психоактивних речовин як копінгу ($r = -0,29$; $p < 0,05$). Паралельно було простежено зв'язок копінг-стратегій із суб'єктивним стресом за PSS-10. Загальний рівень суб'єктивного стресу виявився негативно пов'язаний з індексом адаптивних стратегій ($r = -0,45$; $p < 0,001$) і позитивно – з дезадаптивним індексом ($r = 0,51$; $p < 0,001$). Це означає, що студенти, які частіше вдаються до активного подолання, планування, прийняття та пошуку підтримки, сприймають свої життєві обставини як менш неконтрольовані й загрозливі, тоді як переважання уникнення, заперечення та самозвинувачення супроводжується відчуттям високої напруги, перевантаження і безпорадності.

Порівняння профілів копінгу у групах з різним рівнем стресостійкості, сформованих за CD-RISC-10, додатково підтвердило ці закономірності. Студенти з високою резильєнтністю демонстрували значно вищі середні бали за підшкалами «активне подолання» ($M = 3,10$ проти $M = 2,32$ у групі з низькою стійкістю) та «планування» ($M = 3,05$ проти $M = 2,41$), рідше вдавалися до самозвинувачення ($M = 1,63$ проти $M = 2,48$) та поведінкового уникнення ($M = 1,74$ проти $M = 2,29$); відмінності між групами за цими показниками були статистично значущими ($p < 0,01$). У якісному плані це відображається в тому, що високостійкі студенти частіше описують свою поведінку як «спробувати знайти рішення», «звернутися по допомогу», «змінити план, але не здаватися», тоді як низькостійкі – як «відкласти на потім», «звинуватити себе і нічого не робити», «просто пережити, не думаючи про майбутнє». У групі зі змішаним профілем копінгу показники займали проміжне положення. Ці студенти мають потенціал до використання адаптивних стратегій, але за умов тривалого чи інтенсивного стресу легко «скочуються» в уникнення та самозвинувачення.

Узагальнюючи отримані результати, можна стверджувати, що стресостійкість студентської молоді в умовах війни тісно пов'язана з якістю їхніх копінг-стратегій. Домінування адаптивних стратегій подолання –

активних дій, планування, позитивної переоцінки та звернення по підтримку – є чинником, що підсилює резильєнтність і знижує рівень суб'єктивного стресу. Натомість переважання дезадаптивних стратегій, насамперед самозвинувачення та поведінкового уникнення, істотно послаблює ресурс стійкості й підвищує ризики емоційного виснаження. Це підкреслює важливість цілеспрямованих психологічних інтервенцій у закладі вищої освіти, спрямованих на формування в студентів більш гнучкого й адаптивного репертуару копінг-поведінки, навчання навичкам конструктивного самоспівчуття замість самозвинувачення, розвитку проактивного ставлення до труднощів і нормалізації звернення по підтримку як ознаки зрілості, а не «слабкості».

Було проаналізовано гендерні особливості стресостійкості серед 87 студентів I-IV курсів віком від 18 до 24 років, серед яких 47 дівчат (54,0%) та 40 хлопців (46,0 %). Порівнювалися показники суб'єктивного стресу за шкалою PSS-10, резильєнтності за CD-RISC-10, інтегральної стресостійкості за методикою О. Когут.

На рівні суб'єктивного стресу за шкалою PSS-10 було зафіксовано виразні гендерні відмінності: середній показник у дівчат становив $M = 22,1$ бала при $SD = 8,1$, тоді як у хлопців – $M = 18,2$ бала при $SD = 8,2$. Це означає, що за однаково високої інтенсивності зовнішніх стресорів, пов'язаних із війною, дівчата частіше сприймають повсякденні події як емоційно виснажливі, непередбачувані й частково неконтрольовані. У їхніх відповідях частіше зустрічаються варіанти «доволі часто» та «дуже часто» щодо тверджень про відчуття перевантаженості справами, відчуття, що «не встигаю впоратися з усім необхідним», про втрату контролю над життєвими подіями, часті епізоди роздратування, напруження, внутрішньої тривоги. Це свідчить не лише про об'єктивне накопичення навантажень (поєднання навчання, підробітку, домашніх і доглядових обов'язків, волонтерської діяльності), але й про більш інтенсивне емоційне «проживання» цих навантажень, схильність до глибшої рефлексії власного стану та більшої чутливості до змін у

соціальному й безпековому контексті. Статистично значуща різниця між групами ($p < 0,05$) дає підстави стверджувати, що саме студентки в умовах війни становлять групу, для якої ризики хронічного стресу, емоційного виснаження й розвитку тривожних проявів є підвищеними, навіть за відносно збережених зовнішніх ресурсів (соціальної підтримки, залученості до навчання тощо).

Разом із тим, варто враховувати, що нижчі середні показники суб'єктивного стресу в хлопців не обов'язково означають, що вони реально переживають менше напруження. Частина з них, перебуваючи в дуже подібних умовах – вимушений переїзд, навчання в змішаному форматі, поєднання навчання та праці, фінансова відповідальність за себе й родину, залучення до волонтерських активностей, – оцінює свій стан як менш напружений, рідше обираючи крайні варіанти відповідей на зразок «майже завжди». Це може бути зумовлено двома взаємопов'язаними чинниками. По-перше, реальними відмінностями у способах емоційної регуляції. Хлопці частіше орієнтуються на діяльнісні й раціональні стратегії («концентруюся на завданні», «намагаюся відволіктися, зайняти себе справою»), що дає змогу частково знижувати відчуття хаотичності й неконтрольованості ситуації. По-друге, суттєву роль відіграють особливості чоловічої гендерної соціалізації. З дитинства та підліткового віку хлопцям часто транслюється установка на стриманість, «нескарижність», неприпустимість відкритої демонстрації страху, розгубленості й вразливості.

У контексті опитування це може проявлятися в тенденції занижувати вираженість власних негативних переживань або інтерпретувати їх як «нормальні» й тому «не варті згадки». Частина хлопців, навіть відчуваючи сильну напругу, може не сприймати її як щось таке, що виходить за межі «того, що має витримати чоловік», і відповідно рідше обирати високі значення за пунктами PSS-10. Тому встановлені гендерні відмінності в суб'єктивному стресі слід інтерпретувати комплексно. Дівчата дійсно частіше й відкритіше усвідомлюють і вербалізують власну емоційну перевантаженість, тоді як у

хлопців нижчі бали можуть частково відображати не лише більшу стресостійкість, а й схильність до емоційного самоконтролю, мінімізації або «замовчування» власних переживань.

Показники резильєнтності за CD-RISC-10 дають змогу побачити цікаву й водночас дещо протилежну до суб'єктивного стресу картину. Якщо за PSS-10 дівчата демонструють вищий рівень переживаного напруження, то за CD-RISC-10 хлопці мають дещо вищий середній показник резильєнтності: $M = 24,9$; $SD = 6,3$ проти $M = 22,9$; $SD = 5,8$ у дівчат, при загальному середньому по вибірці $M = 23,8$. Статистично значуща різниця ($p < 0,05$) свідчить про те, що хлопці, в середньому, краще оцінюють власну здатність «оговтуватися» після складних подій, пристосовуватися до змінних умов воєнного часу, сприймати труднощі не як катастрофу, а як щось, з чим можна працювати й на що можна впливати. Іншими словами, вони частіше погоджуються з твердженнями на кшталт «я можу впоратися навіть тоді, коли ситуація здається дуже складною», «після труднощів я зазвичай швидко відновлююсь», тоді як дівчата більш обережні в таких самооцінках.

Аналіз розподілу за рівнями резильєнтності дозволяє побачити якісніші відмінності між чоловічою та жіночою підвибірками. Серед дівчат близько 34,0% (16 осіб) входять до групи з низьким рівнем резильєнтності, тобто вони досить часто відзначають, що після сильного стресу довго не можуть «прийти до тями», відчувають тривале емоційне та фізичне виснаження, їм важко знайти сенс у тому, що відбувається. Ще 51,0 % (24 студентки) мають середній рівень резильєнтності. Загалом вони здатні пристосовуватися до змін, проте цей ресурс є нестабільним – в умовах затяжного або повторюваного стресу вони швидко виснажуються. Лише 15,0% дівчат (7 осіб) потрапили до групи з високою резильєнтністю, тобто демонструють виражену здатність відновлюватися, гнучко перебудовуватися та використовувати труднощі для особистісного зростання. Таким чином, у жіночій підвибірці переважають ті, хто має або недостатньо сформований, або відносно крихкий ресурс психологічної стійкості (табл. 3.3).

Таблиця 2.3

Гендерні відмінності рівнів резильєнтності студентів (n = 87)

Рівень резильєнтності	Дівчата (n = 47)	Хлопці (n = 40)
Низький	16 осіб (34,0 %)	8 осіб (20,0 %)
Середній	24 особи (51,0 %)	21 особа (52,5 %)
Високий	7 осіб (15,0 %)	11 осіб (27,5 %)

У хлопців картина більше «зсунута» в бік стійкості. Частка студентів із низьким рівнем резильєнтності помітно менша – близько 20,0% (8 осіб). Це ті, хто, подібно до частини дівчат, важко відходить від стресових подій і часто відчуває безсилля перед ситуацією. Водночас більшість хлопців зосереджена у групі з середнім рівнем (52,5%, 21 особа), а от частка студентів із високою резильєнтністю є значно більшою, ніж серед дівчат, – 27,5% (11 осіб). Тобто майже кожен третій хлопець оцінює себе як такого, що вміє «триматися» під тиском обставин, зберігати внутрішній стрижень, знаходити способи адаптації й відновлення навіть у ситуаціях тривалого воєнного стресу. Умовно кажучи, у чоловічій підгрупі більше тих, хто після удару здатен відносно швидко повернутися в робочий стан, тоді як у жіночій – більше тих, хто довше залишається в стані емоційної напруги, тривоги, невизначеності.

Такі відмінності можуть бути зумовлені цілою низкою чинників. З одного боку, хлопці справді можуть частіше використовувати діяльнісні, проактивні стратегії подолання («що я можу зробити конкретно?»), що підтримує відчуття контролю й підсилює резильєнтність. З іншого – дівчата зазвичай більш уважні до своїх емоційних станів, схильні до глибшої рефлексії й чутливіші до змін у безпековому та соціальному оточенні. Це підвищує усвідомлення вразливості й, відповідно, веде до критичнішої самооцінки власної стійкості. При цьому низька частка дівчат із високим рівнем резильєнтності та відносно велика група з низьким рівнем означають, що саме студентки не лише частіше переживають сильний стрес, а й повільніше з нього виходять.

За інтегральним показником стресостійкості за методикою «Диференціальна діагностика стресостійкості особистості» О. Когут була зафіксована загалом подібна до даних резильєнтності картина гендерних відмінностей. Середній бал дівчат становив $M = 55,1$ за $SD = 10,9$, тоді як у хлопців – $M = 59,9$ за $SD = 11,1$. Отже, хлопці у середньому демонструють вищу здатність підтримувати психофізіологічну рівновагу, зберігати продуктивність діяльності та не «ламатися» під впливом стресових факторів воєнного часу. Інакше кажучи, навіть за умов високої напруги вони частіше залишаються в робочому стані, можуть продовжувати виконувати навчальні, трудові чи волонтерські обов'язки, тоді як дівчата частіше повідомляють про зниження ефективності, втому, емоційну виснаженість.

Коли аналізуються не лише середні значення, а й розподіл за рівнями стресостійкості, відмінності стають ще виразнішими. Серед дівчат до групи з низькою стресостійкістю потрапляє близько 34,0% (16 осіб) – це студентки, які вказують, що в умовах підвищеної напруги швидко виснажуються, важко переносять тривалі навантаження, схильні «випадати» з активної діяльності у стан емоційної втоми чи тривоги. Майже половина з них (47,0%, 22 особи) має середній рівень стресостійкості: за звичайних умов вони достатньо добре функціонують, але при загостренні ситуації (постійні тривоги, погані новини з фронту, сімейні кризи) їхні ресурси швидко вичерпуються. Лише 19,0% дівчат (9 осіб) демонструють високий рівень стресостійкості, тобто здатні відносно стабільно зберігати рівновагу й працездатність навіть за тривалого стресового впливу. У хлопців структура розподілу інша. Частка студентів із низькою стресостійкістю є значно меншою – приблизно 22,5% (9 осіб), майже така ж частка, як у дівчат, належить до групи із середньою стійкістю (47,5%, 19 осіб), а от високий рівень стресостійкості мають 30,0% (12 осіб) хлопців, що суттєво перевищує аналогічний показник у жіночій підвибірці. Тобто у чоловічій групі помітно більше тих, хто здатен довше залишатися «на ногах» під час тривалого стресу, а також швидше відновлюватися після пікових навантажень (табл. 3.4).

Таблиця 2.4

Гендерні відмінності рівнів загальної стресостійкості студентів за методикою О. Когут (n = 87)

Рівень стресостійкості	Дівчата (n = 47)	Хлопці (n = 40)
Низький	16 осіб (34,0 %)	9 осіб (22,5 %)
Середній	22 особи (47,0 %)	19 осіб (47,5 %)
Високий	9 осіб (19,0 %)	12 осіб (30,0 %)

Поглиблений аналіз компонентної структури стресостійкості за Когутом дозволив побачити, за рахунок яких саме аспектів формуються ці відмінності. У дівчат дещо нижчими виявилися показники за особистісним та типологічним компонентами. Це означає, що студентки загалом емоційно більш чутливі, частіше схильні до тривожних переживань, схильні глибоко «пропускати через себе» події, особливо пов'язані з небезпекою для близьких, невизначеністю майбутнього, втратами чи загрозою втрат. Така підвищена чутливість сама по собі не є виключно негативною характеристикою – вона пов'язана з емпатією, здатністю співпереживати, тонким реагуванням на зміни в соціальному оточенні, – однак у тривалому воєнному контексті вона робить дівчат вразливішими до емоційного виснаження. Типологічний компонент (індивідуально-психофізіологічні особливості, лабільність нервової системи, схильність до швидкого збудження й повільного відновлення) теж у середньому виявився менш сприятливим. Частина дівчат відзначає, що «довго відходить» від стресових епізодів, схильна «застрягати» у переживаннях, що знижує їхню стійкість при повторних ударах. У хлопців, навпаки, вищими виявилися показники поведінкового компоненту стресостійкості. Вони частіше повідомляли про здатність мобілізуватися в умовах загрози, «збиратися» із силами, приймати рішення й діяти навіть тоді, коли відчують сильну внутрішню напругу. Це відповідає більш діяльнісно-орієнтованому стилю реагування. Замість тривалого емоційного переживання вони схильні

швидше переходити до конкретних дій (планування, пошук роботи, організація побуту, волонтерство).

Водночас за соціальним компонентом – відчуття наявності підтримки, здатність звернутися по допомогу й прийняти її – певна перевага спостерігалася у дівчат. Вони частіше, ніж хлопці, говорять про наявність близьких людей, з якими можна поділитися переживаннями, про важливість емоційної підтримки з боку друзів, родини, партнерів, кураторів. Це узгоджується з раніше описаними результатами за MSPSS, де дівчата загалом демонстрували дещо вищі показники сприйманої соціальної підтримки. Отже, загальна картина виглядає так: хлопці більше спираються на поведінкові механізми й внутрішній «стрижень», тоді як дівчата – на соціальні зв'язки та емоційне опрацювання досвіду, однак при цьому їхня внутрішня емоційна рівновага є вразливішою.

Дані за опитувальником Brief-COPE також виявили певні гендерні відмінності у виборі копінг-стратегій, які опосередковано пов'язані з відмінностями у стресостійкості. Дівчата частіше за хлопців повідомляли про використання стратегій пошуку емоційної підтримки та пошуку інструментальної підтримки, а також позитивної переоцінки, але водночас – самозвинувачення. Хлопці натомість частіше використовували планування й активне подолання, але дещо частіше, ніж дівчата, декларували вживання психоактивних речовин як спосіб «зняти напругу» або «відключитися» (хоча в обох групах цей показник в цілому був невисоким). Гендерний розподіл адаптивних і дезадаптивних стратегій частково пояснює описаний вище профіль. У дівчат сильніше виражені соціально орієнтовані адаптивні копінгі, але й емоційні дезадаптивні стратегії (самозвинувачення, переживання негативного досвіду), тоді як у хлопців – більш «діяльнісні» адаптивні стратегії (активне подолання, планування) при деякому зсуві у бік ризикових поведінкових стратегій.

Узагальнюючи, можна констатувати, що гендерні відмінності в стресостійкості студентів в умовах війни мають комплексний характер.

Дівчата у середньому демонструють вищий суб'єктивний стрес і нижчу резильєнтність, хоча й вищий рівень сприйманої соціальної підтримки та схильність до активного звернення по допомогу. Хлопці загалом мають вищі показники резильєнтності та інтегральної стресостійкості, частіше опираються на діяльнісні копінг-стратегії, але можуть недовикористовувати ресурс емоційної підтримки. Це означає, що в рамках розробки соціально-психологічних умов підвищення стресостійкості доцільно враховувати гендерну специфіку: для дівчат – робити акцент на зниженні рівня самозвинувачення, розвитку навичок емоційної саморегуляції та зміцненні внутрішнього почуття контролю, для хлопців – на формуванні культури звернення по підтримку, безпечних альтернатив ризиковим поведінковим копігам та розвитку рефлексивних навичок усвідомлення власного стану. Такий диференційований підхід дозволить більш адресно підсилювати стресостійкість як студенток, так і студентів в умовах тривалого воєнного стресу.

Висновки до розділу 2

У другому розділі було представлено організацію, методики та результати емпіричного дослідження детермінант розвитку стресостійкості/резильєнтності студентської молоді в умовах воєнного стану. Обґрунтовано логіку дослідження, його етапи, вибірку та психодіагностичний інструментарій, що дозволив комплексно оцінити суб'єктивно сприйманий стрес, стресостійкість, соціальну підтримку та копінг-поведінку студентів.

Встановлено, що за шкалою PSS-10 переважна частина респондентів демонструє середній рівень суб'єктивного стресу, а значна частка студентів перебуває у зоні підвищеного психологічного ризику. Це підтверджує, що навчання в умовах війни супроводжується хронічним емоційним напруженням, відчуттям непередбачуваності подій, труднощами самоконтролю та зниженням суб'єктивного відчуття безпеки.

Результати за CD-RISC-10 та методикою О. О. Когут показали, що стресостійкість/резильєнтність більшості студентів має помірний характер: адаптаційні ресурси збережені, однак вони є вразливими до тривалого воєнного навантаження. Особливої уваги потребують студенти з низькими показниками стресостійкості, оскільки вони частіше схильні до емоційного виснаження, уникнення, прокрастинації та зниження навчальної активності.

Кореляційний аналіз підтвердив роль соціальної підтримки як важливої соціально-психологічної умови підвищення стресостійкості. Вищі показники підтримки з боку сім'ї, друзів і значущих інших поєднуються з вищою резильєнтністю та нижчим рівнем суб'єктивного стресу. Отже, підтримувальне освітнє й міжособистісне середовище є одним із ключових ресурсів психологічної стабілізації студентської молоді.

Аналіз копінг-стратегій засвідчив, що адаптивні способи подолання стресу — активне планування, прийняття, позитивна переоцінка, звернення по емоційну та інструментальну підтримку — пов'язані з вищими показниками стресостійкості. Натомість дезадаптивні стратегії, зокрема уникнення, заперечення й самозвинувачення, асоціюються з вищим рівнем переживаного стресу та нижчим ресурсом психологічного відновлення.

Гендерний аналіз виявив, що студентки в середньому демонструють вищий рівень суб'єктивного стресу та нижчі показники стресостійкості/резильєнтності порівняно зі студентами, водночас частіше використовують соціальну й емоційну підтримку. Це зумовлює потребу у диференційованих програмах психологічного супроводу, які враховують як загальні воєнні стресори, так і індивідуальні та групові особливості реагування студентів.

РОЗДІЛ 3

ПСИХОЛОГІЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ ЩОДО СТРЕСОСТІЙКОСТІ В УМОВАХ ВІЙНИ

3.1. Особливості психологічного супроводу студентів як умова підвищення їхньої стресостійкості під час війни

Отримані результати дослідження свідчать, що абсолютна більшість студентів живе і навчається в умовах хронічного воєнного стресу з обмеженим, часто нестабільним ресурсом психологічної стійкості. Приблизно дві третини мають середній або високий рівень суб'єктивного стресу, близько трьох чвертей – низьку або середню стресостійкість і резильєнтність, а майже третина демонструє високий рівень сприйманого стресу у поєднанні з низькою стійкістю до навантаження. Водночас показано, що резильєнтність посилюється завдяки соціальній підтримці та переважанню адаптивних копінг-стратегій, тоді як дезадаптивні копінги (самозвинувачення, уникнення, заперечення) пов'язані з підвищеним стресом і зниженням стійкості. Виявлені гендерні відмінності (вищий суб'єктивний стрес та нижча резильєнтність у дівчат, вищі показники стресостійкості та більш «діяльнісний» копінг у хлопців за меншою схильністю звертатися по підтримку) додатково підкреслюють необхідність диференційованого, чутливого до гендеру психологічного супроводу.

З урахуванням цих даних психологічний супровід студентської молоді варто розглядати як одну з ключових соціально-психологічних умов підвищення її стресостійкості під час війни. Такий супровід у ЗВО доцільно будувати як багатокomпонентну систему, що поєднує профілактичний, розвивальний і корекційний рівні.

Насамперед важливо інституційно визнати, що життєдіяльність студентів у воєнних умовах супроводжується постійним фоном невизначеності та загрози, а отже потребує не епізодичних, а системних заходів підтримки. Це означає, що в структурі ЗВО має бути чітко окреслений

підрозділ/служба психологічної підтримки з прозорими каналами доступу: інформаційна сторінка, відкриті години прийому, можливість онлайн-консультацій для студентів, які перебувають за межами міста чи країни.

Уже на етапі адаптації першокурсників до навчання доцільно проводити скринінг базових показників психоемоційного стану (короткі стандартизовані опитувальники за типом PSS-10, CD-RISC-10, прості анкети про соціальну підтримку й потребу в допомозі) з метою раннього виявлення груп ризику – студентів із високим стресом, низькою стресостійкістю, низьким рівнем соціальної підтримки та переважанням дезадаптивних копінгів. Важливо, щоби результати такого скринінгу не використовувалися як підстава для стигматизації, а слугували відправною точкою для добровільної участі студента в програмах підтримки.

З огляду на те, що більшість опитаних має середній рівень стресостійкості й резильєнтності, але функціонує на межі виснаження, доцільно запроваджувати універсальні (для всього студентського контингенту) програми психоедукації та тренінги з розвитку навичок саморегуляції. Йдеться про регулярні заняття або інтегровані модулі, присвячені природі стресу, особливостям воєнного стресу, розпізнаванню власних симптомів перенапруження, навчання технікам дихальної релаксації, тілесного усвідомлення, базовим елементам когнітивно-поведінкових стратегій (ідентифікація катастрофічних думок, формування більш реалістичних інтерпретацій, планування «малих кроків» у складних ситуаціях). Такі заходи бажано включати не лише як разові «лекції про стрес», а як послідовну програму коротких практичних занять, які можуть проводитися психологами ЗВО у співпраці з кураторами академічних груп, студентським самоврядуванням, волонтерськими ініціативами.

Окремим напрямом є цілеспрямований розвиток адаптивних копінг-стратегій, які, згідно з результатами Brief-COPE, позитивно пов'язані з резильєнтністю (активне подолання, планування, позитивна переоцінка, пошук емоційної та інструментальної підтримки). У межах тренінгових

програм доцільно пропонувати студентам вправи на аналіз власних способів реагування: які стратегії вони використовують у відповідь на воєнні новини, повітряні тривоги, різкі зміни навчального формату, фінансові труднощі; які з них реально допомагають, а які лише тимчасово «заганяють» напругу вглиб (уникнення, відкладання, самозвинувачення, «емоційне вимикання»). Практична робота має бути спрямована не на «заборону» дезадаптивних реакцій, а на поступове розширення репертуару поведінкових і когнітивних відповідей, які посилюють відчуття контролю та власної ефективності (складання конкретних планів дій у кризових ситуаціях, тренування навичок звернення по підтримку, робота з внутрішнім критиком і самоспівчуттям).

Результати за MSPSS підтвердили буферну роль соціальної підтримки у зв'язку зі стресом і резильєнтністю, причому особливо вагомою виявилася підтримка з боку значущих інших (наставників, кураторів, партнерів, волонтерських лідерів). Це означає, що психологічний супровід у ЗВО має виходити за межі кабінету психолога та передбачати цілеспрямоване формування підтримувального середовища. Доцільним є розвиток наставницьких програм «старші – молодшим» (менторство студентів старших курсів для першокурсників), організація малих груп взаємодопомоги, де студенти можуть обговорювати труднощі навчання й життя у воєнний час, обмінюватися досвідом подолання та ресурсами. Викладачам і кураторам груп варто пропонувати короткі просвітницькі модулі про ознаки емоційного виснаження й стресу у студентів, стратегії підтримувальної комунікації (як відреагувати на сльози, різке падіння успішності, дратівливість, замикання в собі). Нормалізація звернення по допомогу як прояву відповідальності, а не слабкості, має стати частиною комунікаційної політики університету (через інформаційні кампанії, сторінки в соцмережах, звернення адміністрації до студентської спільноти).

Виявлені гендерні особливості стресостійкості також мають бути враховані в організації психологічного супроводу. Дівчата, які у середньому демонструють вищий суб'єктивний стрес і нижчу резильєнтність, потребують

особливої уваги в контексті профілактики емоційного вигорання, тривожних і депресивних проявів. У роботі з ними важливо поєднувати підтримку використання ресурсів соціальної підтримки (які у них зазвичай вищі) з розвитком внутрішніх особистісних ресурсів: навичок саморегуляції, самодопомоги, формування більш м'якого, недирективного ставлення до себе замість жорсткого самозвинувачення. З хлопцями доцільно працювати в напрямку зниження стигми у вираженні емоцій і зверненні по підтримку, розширення їхнього репертуару копінг-стратегій за межі переважно «діяльнісних» способів (працювати, відволікатися) за рахунок інтеграції елементів рефлексії та емоційного усвідомлення. Варто створювати простори, де хлопці можуть говорити про напругу, страх, втому без ризику зіткнутися з осудом та стереотипами щодо «слабкості».

Особливу увагу доцільно приділяти студентам із виявленою низькою резильєнтністю й стресостійкістю, низьким рівнем соціальної підтримки та переважанням дезадаптивних копінгів. Для них потрібні не лише групові інтервенції, а й індивідуальне консультування, за можливості – короткострокові структуровані програми психологічної допомоги (на кшталт модулів когнітивно-поведінкової терапії, спрямованих на зменшення тривоги, навчання навичкам регуляції емоцій, подолання самозвинувачення та прокрастинації). Важливо, щоб адміністрація ЗВО розглядала можливість гнучких академічних рішень для студентів, які перебувають у вираженому стані стресового виснаження (індивідуальні освітні траєкторії, відтермінування здачі окремих модулів, погоджений з психологом і куратором план зниження навантаження без втрати статусу студента).

Нарешті, системний психологічний супровід в умовах воєнного стану неможливий без турботи про психічне здоров'я викладачів і персоналу, які самі перебувають під впливом хронічного стресу, але водночас є важливими фігурами безпеки для студентів. Тому ЗВО доцільно розглядати програми психологічної підтримки як комплексну політику турботи про всю академічну спільноту.

3.2. Програма тренінгу розвитку стресостійкості студентів в умовах війни

На основі результатів емпіричного дослідження, які засвідчили помірний рівень стресостійкості/резильєнтності студентів, підвищений рівень суб'єктивного стресу в частини вибірки та значущу роль соціальної підтримки й адаптивних копінг-стратегій, доцільно запропонувати тренінгову програму розвитку стресостійкості студентської молоді в умовах війни. Програма має профілактично-розвивальний характер і може реалізовуватися психологічною службою закладу освіти у груповому форматі.

Методичне підґрунтя програми становлять положення про стрес як суб'єктивно оцінюваний процес, ресурсний підхід до подолання стресу, концепції резильєнтності, соціальної підтримки та короткострокових психоосвітніх інтервенцій, представлені у працях С. Коена, К. Коннора і Дж. Девідсона, Ч. Карвера, Дж. Зімета, А. Мастен, Дж. Бонанно, С. Саутвіка та у практичних рекомендаціях ВООЗ і Американської психологічної асоціації [61–70].

Мета програми — сформувати у студентів практичні навички розпізнавання стресових реакцій, емоційної саморегуляції, когнітивного переосмислення складних ситуацій, конструктивного використання соціальної підтримки та планування особистої стратегії психологічного відновлення в умовах тривалого воєнного стресу.

Завдання програми: підвищити обізнаність студентів про природу стресу й стресостійкості; навчити базових технік стабілізації емоційного стану; розвинути навички аналізу власних копінг-стратегій; сформувати вміння звертатися по підтримку та надавати її іншим; сприяти відновленню відчуття контролю, безпеки й життєвої перспективи; закріпити індивідуальний план самодопомоги.

Цільова група програми — студенти I–IV курсів, які навчаються в умовах воєнного стану та мають ознаки підвищеного психоемоційного напруження,

труднощі саморегуляції, знижену навчальну мотивацію або недостатню соціальну підтримку. Оптимальна кількість учасників групи — 10-15 осіб. Загальна тривалість програми — 8 занять по 80-90 хвилин, 1 раз на тиждень. За потреби програма може проводитися у змішаному або дистанційному форматі.

Основними принципами реалізації програми є добровільність участі, конфіденційність, психологічна безпека, повага до індивідуального досвіду, недопущення примусового обговорення травматичних подій, практична спрямованість, поступовість у засвоєнні навичок і орієнтація на ресурси особистості та групи.

Таблиця 3.1

Структура тренінгової програми розвитку стресостійкості студентів в умовах війни

№ заняття	Тема заняття	Основний зміст роботи	Очікуваний результат
1	Знайомство та психологічна безпека групи	Укладання правил, визначення очікувань, коротка психоедукація про стрес і стресостійкість.	Формування довіри, зниження напруження, прийняття правил роботи.
2	Стрес у тілі та емоціях	Розпізнавання індивідуальних ознак стресу, робота з тілесними сигналами, базові вправи стабілізації.	Учасники краще розуміють власні стресові реакції та способи швидкої саморегуляції.
3	Когнітивні реакції на стрес	Виявлення катастрофізації, румінацій, автоматичних думок, тренування реалістичного переосмислення.	Зменшення фіксації на негативних сценаріях, розвиток гнучкішого мислення.
4	Копінг-стратегії та вибір дій	Аналіз адаптивних і дезадаптивних способів подолання, створення особистої карти копіngu.	Учасники вміють обирати більш конструктивні стратегії поведінки.
5	Соціальна підтримка як ресурс	Карта підтримки, тренування звернення по допомогу, навички підтримувальної комунікації.	Посилення включеності у групу, зниження відчуття самотності.
6	Відновлення контролю та планування	Визначення зон контролю, короткострокове планування, розподіл великих завдань на малі кроки.	Підвищення суб'єктивного контролю та навчальної організованості.

№ заняття	Тема заняття	Основний зміст роботи	Очікуваний результат
7	Сенси, цінності та життєва перспектива	Вправи на визначення цінностей, ресурсів, майбутніх цілей і підтримувальних дій.	Зміцнення мотивації, усвідомлення особистих опор і перспектив.
8	Індивідуальний план стресостійкості	Узагальнення навичок, створення особистого плану самопомоги, підсумкова рефлексія.	Закріплення практичних навичок і готовність використовувати їх самостійно.

Зміст кожного заняття доцільно будувати за єдиною логікою: коротке емоційне «налаштування» групи; актуалізація теми; психоедукаційний міні-блок; виконання практичних вправ; групове обговорення; коротке домашнє завдання для самоспостереження або тренування навички. Така структура забезпечує передбачуваність, що особливо важливо для студентів, які живуть у ситуації тривалої невизначеності.

Таблиця 3.2

Приклади вправ для тренінгу розвитку стресостійкості студентів

Назва вправи	Мета	Короткий зміст виконання
«Термометр стресу»	Розвиток самоспостереження та розпізнавання рівня напруження.	Учасники позначають свій актуальний рівень стресу за умовною шкалою від 0 до 10 і коротко називають, які тілесні, емоційні або когнітивні сигнали це супроводжують.
«Заземлення 5-4-3-2-1»	Швидка стабілізація у стані тривоги.	Студент послідовно називає 5 предметів, які бачить, 4 звуки або відчуття, 3 тілесні опори, 2 запахи чи смаки, 1 дію, яку може зробити зараз для власної безпеки.
«Коло контролю»	Зменшення безсилля та відновлення відчуття керованості.	На аркуші виділяються три кола: «контролюю», «можу впливати», «не контролюю». Учасники переносять фокус з неконтрольованих загроз на конкретні дії у зоні впливу.
«Карта підтримки»	Актуалізація соціальних ресурсів.	Учасники записують людей, служби, групи або спільноти, до яких можуть звернутися по емоційну, інформаційну чи практичну підтримку.
«Мій ресурсний день»	Планування відновлення та профілактика виснаження.	Студенти складають реалістичний план дня з мінімальними ресурсними діями: сон, харчування, навчання малими блоками, рухова активність, контакт із підтримувальною людиною.

Назва вправи	Мета	Короткий зміст виконання
«Лист підтримки собі»	Формування самопідтримки та доброзичливого ставлення до себе.	Учасники пишуть короткий текст для себе у складний день: що допомагає витримати напругу, які власні якості вже спрацьовували раніше, до кого можна звернутися.

Ефективність програми може оцінюватися за допомогою повторної діагностики до та після тренінгу з використанням тих самих методик, що були застосовані в емпіричній частині роботи: PSS-10, CD-RISC-10, MSPSS, Brief-COPE та методики О. О. Когут. Додатково доцільно застосовувати коротку анкету зворотного зв'язку, у якій учасники оцінюють практичну корисність вправ, зміни у власному емоційному стані, готовність звертатися по підтримку та використовувати навички саморегуляції у повсякденному житті.

Очікуваними результатами впровадження програми є зниження рівня суб'єктивного стресу, підвищення показників стресостійкості/резильєнтності, зростання частоти використання адаптивних копінг-стратегій, посилення відчуття соціальної підтримки, покращення навчальної самоорганізації та формування індивідуального плану психологічної самодопомоги. Програма не замінює індивідуальної психотерапевтичної або кризової допомоги, однак може бути дієвим профілактичним і розвивальним інструментом у системі психологічного супроводу студентської молоді.

Висновки до розділу 3

У третьому розділі було обґрунтовано практичні напрями психологічного супроводу студентів у закладах освіти як умову підвищення їхньої стресостійкості/резильєнтності в умовах війни. Показано, що такий супровід має бути не разовою допомогою, а системною діяльністю, яка включає психоедукацію, раннє виявлення груп ризику, індивідуальне консультування, групи підтримки, розвиток навичок саморегуляції та формування психологічно безпечного освітнього середовища.

Розроблена тренінгова програма розвитку стресостійкості студентів має профілактично-розвивальний характер і спрямована на формування практичних навичок самоспостереження, стабілізації емоційного стану,

когнітивного переосмислення, конструктивного копіngu, використання соціальної підтримки та особистого планування відновлення. Її структура відповідає результатам емпіричного дослідження, адже акцент зроблено саме на тих чинниках, які виявилися пов'язаними з вищою стресостійкістю: соціальна підтримка, адаптивні копіngи, відчуття контролю й здатність до саморегуляції.

Запропоновані вправи можуть використовуватися практичними психологами, кураторами академічних груп і фахівцями психологічних служб ЗВО у груповій роботі зі студентами. Особливого значення набуває дотримання принципів добровільності, конфіденційності, безпечної комунікації та недопущення примусового обговорення травматичного досвіду. За таких умов тренінг може стати дієвим інструментом підтримки студентської молоді в умовах тривалого воєнного стресу.

ВИСНОВКИ

Проведене дослідження було спрямоване на теоретичне обґрунтування та емпіричне вивчення соціально-психологічних умов підвищення стресостійкості студентів під час війни. Відповідно до п'яти поставлених завдань сформульовано п'ять узагальнених висновків.

1. Здійснено теоретико-методологічний аналіз проблеми стресостійкості особистості в психології. Встановлено, що стресостійкість/резильєнтність доцільно розглядати як інтегральну характеристику особистості, яка забезпечує здатність зберігати внутрішню рівновагу, адаптивність поведінки, ефективність діяльності та можливість відновлення після дії складних життєвих обставин. Теоретичний аналіз засвідчив, що цей феномен поєднує психофізіологічні, когнітивні, емоційно-вольові, мотиваційно-сміслові, поведінкові та соціально-психологічні компоненти.

2. Охарактеризовано психологічні особливості проявів стресу та специфіку стресових переживань у студентів в умовах війни. Показано, що воєнний стрес має хронічний, багатовимірний і травматичний характер, оскільки поєднує реальну загрозу життю, втрати, вимушене переміщення, інформаційне перевантаження, невизначеність майбутнього та необхідність продовжувати навчальну діяльність. Прояви стресу охоплюють емоційну сферу (тривога, виснаження, апатія), когнітивну сферу (руминації, катастрофізація, труднощі концентрації), поведінкову сферу (уникнення, прокрастинація, надмірна активність) і соматичні реакції.

3. Обґрунтовано соціально-психологічні чинники та умови підвищення стресостійкості студентів в умовах війни. До провідних умов належать доступність соціальної підтримки з боку родини, друзів, одногрупників, викладачів і психологічної служби; психологічно безпечне освітнє середовище; гнучка організація навчального процесу; розвиток навичок саморегуляції, конструктивного копінгу, реалістичного планування та звернення по допомогу. Підкреслено, що підвищення стресостійкості

потребує поєднання індивідуальних ресурсів студента та підтримувальних характеристик освітнього середовища.

4. Проведено емпіричне дослідження детермінант розвитку стресостійкості студентської молоді в умовах воєнного стану на вибірці 87 студентів I-IV курсів. Результати показали, що більшість респондентів має середній рівень суб'єктивного стресу та помірну стресостійкість/резильєнтність, однак значна частина студентів перебуває в зоні психологічного ризику. Виявлено позитивний зв'язок між соціальною підтримкою та стресостійкістю, а також негативний зв'язок між соціальною підтримкою і суб'єктивним стресом. Адаптивні копінг-стратегії пов'язані з вищою стресостійкістю, тоді як уникнення, заперечення й самозвинувачення — з вищим рівнем стресу. Гендерний аналіз засвідчив вищу вразливість студенток до суб'єктивного стресу та потребу в диференційованому психологічному супроводі.

5. Розроблено психологічні рекомендації та тренінгову програму розвитку стресостійкості студентів в умовах війни. Запропонована програма передбачає 8 занять, спрямованих на психоедукацію, розвиток навичок емоційної стабілізації, когнітивного переосмислення, конструктивного копіngu, використання соціальної підтримки, відновлення відчуття контролю та формування індивідуального плану самодопомоги. Практичне значення роботи полягає в тому, що її результати можуть бути використані психологічними службами закладів освіти для профілактики емоційного виснаження, підтримки студентів груп ризику та створення системи психологічного супроводу в умовах воєнного стану.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Амелюченко М. М., Крутолевич А. Н. Стрес та розвиток стресостійкості у педагогів. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія «Психологія»*. 2020. Том 31(70). № 3. С. 94–99 URL: <https://psych.vernadskyjournals.in.ua/> (дата звернення: 05.04.2026).
2. Березняк К. М., Накорчевська О. П., Васильєва О. А. Психологічні особливості адаптації студентів до навчання в умовах війни. *Перспективи та інновації науки*. 2022. № 10(15). С. 401–411.
3. Богданов С., Залеська О. Психосоціальна підтримка в кризовій ситуації : методичний посібник для педагогів. К. : Пульсари. 2018. 76 с. URL: <https://www.unicef.org/ukraine/> (дата звернення: 07.04.2026).
4. Візнюк І., Дзекан О., Савицька О. Механізми підвищення стресостійкості в освітньому середовищі українських ЗВО під час війни. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 2025. № 1 (141). С. 542–555
5. Грабовська С., Партико Т., Стельмахук Х. Адаптивність до стресу в студентської молоді на різних етапах російсько-українського воєнного конфлікту. *Інсайт: психологічні виміри суспільства*. 2024. № 12. С. 115–136
6. Грішин, Е., Гуцол, К., Кіреєва, З., Лазос, Г., Титаренко, Т., Хоменко, І. Христина Дзюнь. Психологічні особливості розвитку резильєнтності студентської молоді. *Розділ І. Аксіологічні та методологічні засади розвитку сучасної вищої освіти*. 2023. С. 140-155
7. Громитко А. В. Стресостійкість як чинник схильності до адикцій. Збірник матеріалів конференції / М-во освіти і науки України, Херсонський держ. ун-т, Ф-т психології, історії та соціології, Кафедра психології. Херсон – Івано-Франківськ, 2023. С. 19–23. URL: <https://www.kspu.edu/FileDownload.ashx> (дата звернення: 15.04.2026).
8. Жданюк Л.О. Соціально-психологічні особливості студентського віку. *Вісник післядипломної освіти. Серія : Соціальні та поведінкові науки*. 2017. Вип. 4-5. С. 28-40.

9. Жигайло, Н., Шолубка, Т. Формування психологічної стійкості студентів ЗВО під час війни. *Вісник Львів-ського університету. Серія психологічні науки*. 2022. Випуск 14. С. 3-14.
10. Карамушка Л. М., Снігур Ю. С. Копінг-стратегії: сутність, підходи до класифікації, значення для психологічного здоров'я особистості та організації. *Актуальні проблеми психології*. 2020. Вип. 1. С. 23–30.
11. Карамушка Л.М., Ходакевич О.Г. Психологічні особливості ставлення студентської молоді до грошей: монографія. Київ: КНЕУ, 2017. 200 с. URL: <https://ir.kneu.edu.ua/> (дата звернення: 15.04.2026).
12. Карпенко О. Соціально-педагогічна підтримка студентів в умовах війни. *Журнал «Перспективи та інновації науки»* (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»). 2023. Випуск 12 (30). С. 267–276
13. Кузнецов О. І. Особистісні фактори динаміки психічних станів студентів в умовах успішної та неуспішної навчальної діяльності : дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.07 / О. І. Кузнецов ; Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків, 2015. 198 с. URL: <https://dspace.hnpu.edu.ua/> (дата звернення: 09.04.2026).
14. Кокур О. М. Психологія професійного становлення сучасного фахівця: монографія. К.: ДП «Інформ.-аналіт. агентство, 2012. 200 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/> (дата звернення: 11.04.2026).
15. Кондрацька Л., Кривошей К. Механізми розвитку стресостійкості у здобувачів вищої освіти як основа ментального здоров'я. *Вісник науки та освіти. Серія: Педагогіка*, 2024. № 8(26). С. 836–849.
16. Коструба Н., Ляшко Л. Особистісні особливості психологічної стійкості молоді в умовах війни. *Психологічні перспективи*. 2023. № 42. С. 82–96.
17. Кресан О. Д. Загальне уявлення про стійкість особистості до стресу та її структура. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Психологія*, 2025. Т. 36 (75), № 1. С. 6-11
18. Кресан О.Д. Особливості стійкості до стресу студентів в умовах війни. *Соціально-гуманітарні студії: інновації, виклики та перспективи*: матеріали

- II Міжнародної наукової конференції, м. Житомир, 16–17 травня 2024 р. / Ред. кол.: О.А. Черниш, В.М. Слюсар, Л.М. Червона [та ін.]. Житомир : Житомирська політехніка, 2024. 270 с. С. 216–218.
19. Кресан О.Д. Резильєнтність як прояв стійкості людини до стресу під час кризових життєвих подій. *Виміри особистісних трансформацій в умовах війни і повоєнного відновлення* : матеріали VII Всеукраїнського науково-практичного семінару (м. Чернівці, 11 жовтня 2024 року) / Т.М. Титаренко (голов. ред.) та ін. Чернівці : Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича, 2024. С. 41–45
 20. Кузьменко М. В., Бушуєва Т. В. Стресостійкість особистості: психологічні компоненти. К., 2023. 158 с. URL: <https://scholar.google.com/> (дата звернення: 15.03.2026).
 21. Мартинюк І. Стресостійкість та індивідуально-психологічні особливості студентської молоді. Психологія стресостійкості студентської молоді / за заг. ред. В. Шмаргуна. Київ : Видав. центр НУБіП України, 2018. С. 97–107.
 22. Мельничук Т. І., Сердюк О. А. Stress resistance as a resource for educators' psychological well-being. *Організаційна психологія. Економічна психологія*, 2025. Т. 37, № 4. С. 129–138
 23. Мороз Л. І., Сафін О. Д. Модель розвитку стресостійкості здобувачів вищої освіти в умовах воєнного стану. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Психологія*, 2022. № 5. С. 48–53
 24. Москалець В. Логотерапевтичний підхід до психотравм злочинної війни росії в Україні. *Український психо-логічний журнал: збірник наукових праць*. Київ : Київський національний університет імені Тараса Шевченка. No 1 (17), 2022. С. 64–83.
 25. Москалець В. П., Федик О. В. Психологічна стійкість студентів в умовах злочинної війни московії проти України. *Слобожанський науковий вісник. Серія: Психологія*, 2024. № 1. С. 116–125
 26. Овчаренко О.Ю. Життєстійкість студентів з інвалідністю та без інвалідності в умовах війни. *Вісник Київського національного університету імені Тараса*

- Шевченка. *Психологія*, 2023. № 1 (17). С. 47-56.
27. Овчаренко О.Ю. Формування стресостійкості здобувачів освіти в умовах війни. IV Міжнародна науково-практична онлайн конференція «Освіта України в умовах воєнного стану: управління, цифровізація, євроінтеграційні аспекти». (Київ, 25.10.2022р.), 2022. стр. 239. URL: <https://library.krok.edu.ua/> (дата звернення: 25.03.2026).
 28. Овчаренко О. Ю. Чинники стресостійкості студентів в умовах інклюзивного навчання : дис. ... д-ра філософії : 053 – Психологія; наук. кер. К. Л. Мілютіна ; ТОВ «Київський інститут сучасної психології та психотерапії». Київ, 2025. 331 с.
 29. Пономаренко Т. І., Сидоренко Ю. В. Тривожність і депресія у студентів: виклики для освітнього середовища в умовах війни. *Ментальне здоров'я*, 2025. № 2. С. 70-78
 30. Потапюк Л. М. Особливості формування стресостійкості студентів в умовах російсько-української війни. *Психологічний вісник. Серія: Психологія. Психологія соціальної роботи*. 2023. Вип. 2. С. 34-38
 31. Прокопенко О. А. Емоційне виснаження студентів та втома під час війни. *Проблеми сучасних трансформацій. Серія: педагогіка та психологія*, 2025. № 7
 32. Процайло М. Д., Дживак В. Г., Крицький І. О., Гощинський П. В., Воронцова Т. О., Хлібовська О. І. Особливості педагогічного процесу в умовах воєнного стану: психоемоційний стан та стресові реакції студентів. *Медицина та фармація: освітні дискурси*, 2025. № 3. С. 55–62.
 33. Прудка Л.М. Психологічні особливості професійної стійкості як складової частини психічної стійкості особистості : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01. Одеса, 2013. 243 с. URL: <https://dspace.onua.edu.ua/> (дата звернення: 25.03.2026).
 34. Пухно С. В. Стресостійкість студентів закладів вищої освіти як психологічна проблема. *Психологічний вісник. Серія: Психологія. Психологія соціальної роботи*. 2023. № 1. С. 44-48

- 35.Саракун Л. П., Латиш Н. М. Психоемоційний стан студентів України в умовах війни: проблеми та можливості підтримки. *Наукові перспективи*, 2025. № 7(61). С. 1365–1376.
- 36.Слободяник Н. В. Стресостійкість як психологічний ресурс особистості в ситуації змін. *Соціальна психологія; психологія соціальної роботи*, 2024. № 4. С. 91-95
- 37.Станішевська В.І. Вплив екстремальних умов діяльності на психічну стійкість особистості. *Вісник Національного університету оборони України ім. І. Черняховського*. 2022. № 2/66. С. 107–112.
- 38.Стасюк В.В., Українець В.М. Історико-психологічний аналіз феномену стресу. *Вісник Національного університету оборони України ім. І. Черняховського*. 2023. № 1(71). С. 126–133.
- 39.Тептюк Ю. О. Психологічні умови розвитку стресостійкості у соціальних працівників різних вікових категорій : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня кандпсихол. наук : 19.00.07. Київ, 2021. 23 с. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/35446> (дата звернення: 15.03.2026).
- 40.Твердохлебова Н. Є., Євтушенко Н. С. Формування психологічної безпеки студентів у сучасних умовах навчання. *Актуальні питання у сучасній науці*. № 1(1). 2022. С. 421–428.
- 41.Тимошенко В.І. Агресивна поведінка: її сутність та причини. *Бюлетень Міністерства юстиції України*. 2015. № 6 (164). С. 55–63
- 42.Титаренко Т. М. Технології відновлення психологічного здоров'я особистості в умовах війни : комплексний підхід. *Наукові студії із соціальної та політичної психології*. 2019. Вип. 43. С. 54–62.
- 43.Товт В.В. Психологічні особливості проявів агресивності в юнацькому віці. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Психологія*. 2021. №2. С. 28-32
- 44.Федчишин Н. , Шульгай А., Кліщ Г., Сас Л. Синдром емоційного вигорання у студентів-медиків: виклики пов'язані з війною. *Медична освіта*, 2025. (4), 82–87

45. Хохліна О.П. Дослідження тривожності студентів впродовж навчання у вищому навчальному закладі. Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» - Додаток 3 до вип. 31: Тематичний випуск «Проблеми емпіричних досліджень у психології». К.: Гнозис, 2014. С.85-88
46. Цимбалюк М., Жигайло Н. Формування стресостійкості студентів в умовах війни для правового та євроінтеграційного процесів. *Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки*. 2022. Спецвипуск. С. 128–136.
47. Чусова О. М. Емпіричне дослідження стресостійкості алтиматистів. *Ментальне здоров'я*, 2024. № 1. С. 79-86
48. Шамне А. Стресостійкість та особливості адаптації студентів-першокурсників до умов навчання у закладах вищої освіти. *Психологія стресостійкості студентської молоді / за заг. ред. В. Шмаргуна*. Київ : Видав. центр НУБіП України, 2018. С. 140–148.
49. Шпак М. Психоемоційний стан студентів в умовах дистанційного навчання. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. Випуск 4. 2021. С. 115–121.
50. Юр'єва Н.В., Пасічник В.І. Мотиваційні ресурси стресостійкості військовослужбовців підрозділів Національної гвардії України з конвоювання, екстрадиції та охорони підсудних : монографія. Харків : НА НГУ, 2017. 226 с.
51. American Psychological Association. Building your resilience. Washington, DC: American Psychological Association, 2020. URL: <https://www.apa.org/topics/resilience> (date of access: 05.04.2026).
52. Bonanno G. A. Loss, trauma, and human resilience: have we underestimated the human capacity to thrive after extremely aversive events? *American Psychologist*. 2004. Vol. 59, № 1. P. 20–28
53. Carver C. S. You want to measure coping but your protocol's too long: consider the Brief COPE. *International Journal of Behavioral Medicine*. 1997. Vol. 4, № 1. P. 92–100.

54. Cohen S., Kamarck T., Mermelstein R. A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behavior*. 1983. Vol. 24, № 4. P. 385–396
55. Connor K. M., Davidson J. R. T. Development of a new resilience scale: the Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC). *Depression and Anxiety*. 2003. Vol. 18, № 2. P. 76–82. DOI: 10.1002/da.10113.
56. Hobfoll S. E., Watson P., Bell C. C., Bryant R. A., Brymer M. J., Friedman M. J., Friedman M., Gersons B. P. R., de Jong J. T. V. M., Layne C. M., Maguen S., Neria Y., Norwood A. E., Pynoos R. S., Reissman D., Ruzek J. I., Shalev A. Y., Solomon Z., Steinberg A. M., Ursano R. J. Five essential elements of immediate and mid-term mass trauma intervention: empirical evidence. *Psychiatry*. 2007. Vol. 70, № 4. P. 283–315.
57. Hobfoll S. E. *Stress, Culture, and Community: The Psychology and Philosophy of Stress*. 1998. Plenum Press, New York – London, 1998. 326 p. URL: <https://link.springer.com/book/10.1007/978-1-4899-0115-6> (date of access: 10.04.2026).
58. Kiltz L., Fokkens-Bruinsma M., Jansen E. P. W. A. Promoting university students' well-being and resilience by means of a game-approach basic psychological need intervention: A case study. *International Journal of Applied Positive Psychology*, 2024. Vol. 9. P. 1721–1744.
59. Kurapov A., Pavlenko V., Drozdov A., Bezliudna V., Reznik A., Isralowitz R. Toward an understanding of the Russian-Ukrainian war impact on university students and personnel. *Journal of Loss and Trauma*. 2023. Vol. 28(2). P. 167–174
60. Lazarus, Richard S. Folkman, Susan *Stress, Appraisal, and Coping*. Springer Publishing Company. New York, 1984. 460 p.
61. Masten A. S. Ordinary magic: resilience processes in development. *American Psychologist*. 2001. Vol. 56, № 3. P. 227–238.
62. Polyvianaia M., Stepanova N., Yachnik Y., Myshakivska O., Fegert J. M., Sitarski E., Pinchuk I. Mental health support needs of students during the wartime. *Proceedings of the Shevchenko Scientific Society. Medical Sciences*, 2024. Vol. 76, No. 2.

63. Rotter J.B. Cognates of personal control: Locus of control, self-efficacy and explanatory style : Comment. *Applied and Preventive Psychology*. 1992. P. 127–129.
64. Southwick S. M., Bonanno G. A., Masten A. S., Panter-Brick C., Yehuda R. Resilience definitions, theory, and challenges: interdisciplinary perspectives. *European Journal of Psychotraumatology*. 2014. Vol. 5. Article 25338.
65. Syniuk V., Kuprii T., Dorozhko I., Movmyga N., Demidova Y. Building resilience in Ukrainian students amidst wartime challenges. *American Journal of Psychiatric Rehabilitation*, 2025. Vol. 28, No. 1. P. 456–464.
66. Veronese G., Pepe A., Diab M., Abu Jamei Y., Kagee A. Social support, resilience, and mental health in a low-intensity warfare context: the effects of siege on university students in Gaza. *Journal of Mental Health*, 2022. Vol. 31, No. 3. P. 383–391.
67. Vorenko V., Shusterman T., Nikolenko A., Kokashynskyi V., Khotimska A. Rank correlation of resiliency modalities among higher education students in war conditions. *Psychosomatic Medicine and General Practice*, 2024. Vol. 9, No. 1.
68. Yamchuk T. The resilience of the student community in wartime. *Scientific Bulletin of Mukachevo State University. Series “Pedagogy and Psychology”*, 2025. Vol. 11, No. 1. P. 19–31.
69. World Health Organization. Doing what matters in times of stress: an illustrated guide. Geneva: World Health Organization, 2020. 126 p. URL: <https://www.who.int/publications/i/item/9789240003927> (date of access: 05.04.2026).
70. Zimet G. D., Dahlem N. W., Zimet S. G., Farley G. K. The Multidimensional Scale of Perceived Social Support. *Journal of Personality Assessment*. 1988. Vol. 52, № 1. P. 30–41. DOI: 10.1207/s15327752jpa5201_2.

Аналіз використаних джерел:

усього – 70 джерел;

вітчизняних – 50;

англомовних – 20;

за останні 5 років, за роком публікації – 43 джерела;

ДОДАТКИ

Додаток А

Шкалу сприйнятого стресу PSS-10

Будь ласка, дайте щонайбільш правильну і чесну відповідь, вказавши, яка підходить саме Вам

1. Як часто останнього місяця Ви турбувалися через непередбачені події? *

Ніколи

Майже ніколи

Інколи

Доволі часто

Часто

2. Як часто за останній місяць Вам видавалося складним контролювати важливі в Вашому житті речі?

Ніколи

Майже ніколи

Інколи

Доволі часто

Часто

3. Як часто за останній місяць Ви відчували нервову напругу чи стрес?

Ніколи

Майже ніколи

Інколи

Доволі часто

Часто

4. Як часто за останній місяць Ви відчували впевненість у тому, що впораєтеся з вирішенням Ваших особистих проблем?

Ніколи

Майже ніколи

Інколи

Доволі часто

Часто

5. Як часто за останній місяць Ви відчували, що все йде так, як Ви цього хотіли?

Ніколи

Майже ніколи

Інколи

Доволі часто

Часто

6. Як часто останнього місяця Ви думали, що не зможете впоратися з усім тим, що Вам було треба зробити?

Ніколи

Майже ніколи

Інколи

Доволі часто

Часто

7. Як часто останнього місяця Ви могли дати собі раду з Вашою дратівливістю?

Ніколи

Майже ніколи

Інколи

Доволі часто

Часто

8. Як часто останнього місяця Ви відчували, що володієте ситуацією?

Ніколи

Майже ніколи

Інколи

Доволі часто

Часто

9. Як часто останнього місяця Ви відчували роздратування через те, що події, які відбуваються, виходили з-під Вашого контролю?

Ніколи

Майже ніколи

Інколи

Доволі часто

Часто

10. Як часто останнього місяця Вам здавалося, що труднощів нагромаджується стільки, що Ви не в змозі їх контролювати?

Ніколи

Майже ніколи

Інколи

Доволі часто

Часто

Інтерпретація результатів

Опис вираженості сприйнятого стресу представлений на основі сирих балів:

Отримані бали:	Рівень сприйнятого стресу	Опис:
0 – 13	Низький	Слабо сприйнятий стрес
14 – 26	Помірний	Помірно сприйнятий стрес
27 – 40	Високий	Сильно сприйнятий стрес

Індивідуальні бали за PSS можуть варіюватися від 0 до 40, причому вищі бали вказують на вищий рівень стресу.

Додаток Б**Шкала резильєнтності Коннора-Девідсона-10 (CD-RISC-10)**

Опитування проводиться з метою дослідження особистої стресостійкості.

Опитування є добровільним і анонімним.

Будь ласка, вкажіть, наскільки Ви погоджуєтеся з такими твердженнями, оцінюючи свій досвід за минулий місяць. Якщо та чи інша ситуація не мала місця останнім часом, як би Ви, на Вашу думку, почувалися за таких обставин?

За кожним питанням слід обрати один варіант відповіді (1-5), який записати у бланку відповідей під номером питання. Відповіді мають бути на всі питання.

Дякуємо за Ваш час та відповіді!

1. Я здатний адаптуватися, коли відбуваються зміни:

0 - зовсім не вірно;

1 - рідко вірно;

2 - іноді вірно;

3 - часто вірно;

4 - майже завжди вірно.

2. Я можу впоратися з усім, що трапляється на моєму шляху:

0 - зовсім не вірно;

1 - рідко вірно;

2 - іноді вірно;

3 - часто вірно;

4 - майже завжди вірно.

3. Я намагаюся бачити гумористичну сторону речей, коли стикаюся з проблемами:

0 - зовсім не вірно;

1 - рідко вірно;

2 - іноді вірно;

3 - часто вірно;

4 - майже завжди вірно.

4. Подолання стресу може зробити мене сильнішим:

0 - зовсім не вірно;

1 - рідко вірно;

2 - іноді вірно;

3 - часто вірно;

4 - майже завжди вірно.

5. Я схильний відновлюватися після хвороби, травми чи інших труднощів:

0 - зовсім не вірно;

1 - рідко вірно;

2 - іноді вірно;

3 - часто вірно;

4 - майже завжди вірно.

6. Я вірю, що можу досягти своїх цілей, навіть якщо є перешкоди:

0 - зовсім не вірно;

1 - рідко вірно;

2 - іноді вірно;

3 - часто вірно;

4 - майже завжди вірно.

7. Під тиском я залишаюся зосередженим і чітко мислю:

0 - зовсім не вірно;

1 - рідко вірно;

2 - іноді вірно;

3 - часто вірно;

4 - майже завжди вірно.

8. Мене нелегко розчарувати невдачею:

0 - зовсім не вірно;

1 - рідко вірно;

2 - іноді вірно;

3 - часто вірно;

4 - майже завжди вірно.

9. Я вважаю себе сильною людиною, коли маю справу з життєвими викликами та труднощами:

0 - зовсім не вірно;

1 - рідко вірно;

2 - іноді вірно;

3 - часто вірно;

4 - майже завжди вірно.

10. Я здатний справлятися з неприємними або болючими почуттями, такими як

смуток, страх і гнів:

0 - зовсім не вірно;

1 - рідко вірно;

2 - іноді вірно;

3 - часто вірно;

4 - майже завжди вірно.

Шкала життєстійкості Коннора Девідсона вимірює кілька компонентів життєстійкості:

1. Здатність адаптуватися до змін.

2. Здатність справлятися з тим, що трапляється.

3. Здатність справлятися зі стресом.

4. Здатність залишатися зосередженим і ясно мислити.

5. Здатність не впадати у відчай перед обличчям невдачі.

6. Здатність справлятися з неприємними почуттями, такими як гнів, біль або смуток.

Шкала життєстійкості Коннора-Девідсона складається з 10 пунктів, кожен з яких оцінюється за 5-бальною шкалою (0-4), де вищі бали свідчать про більшу життєстійкість. Загальний бал респондента може варіюватися від 0 до 40.

Можливі варіанти відповідей: 0 – «Зовсім не вірно», 1 – «Рідко вірно», 2 – «Іноді вірно», 3 – «Часто вірно», 4 – «Майже завжди вірно».

Диференціальна діагностика стресостійкості особистості**О.О. Когут**

Інструкція: Вам надається ряд стверджень, які характеризують Ваші звички реагувати на стрес. Оберіть ті, які Вам найбільш властиві, позначте їх у колонці «Бали». Пам'ятайте, що даний набір властивостей можна змінити, тому важливо розібратися, що для

Вас характерно саме зараз, на даному етапі Вашого розвитку.

Твердження

Я легко опановую своїми емоціями, коли мене ображають у конфліктній ситуації

Я швидко відновлюю втрачені ресурси після тривалого психофізичного перенавантаження

Спостерігаючи за своїм диханням, я помічаю, що мені важко вдихати, а видих є швидким, неповноцінним

Останнім часом у мене часто паморочиться в голові

Спостерігаючи за відчуттями в тілі, я усвідомлюю, що деякі частини тіла є перенапруженими, аж до болю

Я відчуваю себе захищеним в агресивній ситуації

Я переживаю страх

Я легко збуджуюся в ситуації конфлікту та швидко забуваю про нього

Я погано сплю уночі, вранці прокидаюся стомленим(ною)

Я часто забуваю виконувати важливі для мене справи

Я не відчуваю біль у нирках

Останнім часом в мене все валиться з рук, відчуваю себе розгубленим(ою)

Я застосовую методи релаксації після перенапруження

Я систематично займаюся спортом

У стресі я переживаю стан сильного збудження, в якому не розумію, де реальність, а де ілюзія

В мене рідко підвищується артеріальний тиск
Я відчуваю себе безсилим(ою) та безпомічним(ою) в ситуації стресу
Я уважна людина
Я швидко відновлюю сили та забуваю про сильні емоційні потрясіння
Я емоційно спокійна та врівноважена людина
Я часто відчуваю біль у шлунку
Мені подобається переживати екстремальні ситуації
Я не швидко стомлююся на роботі
Я відчуваю себе перевтомленим
Я маю міцне здоров'я
Я маю шкідливі звички, від яких самотужки мені важко позбутися
(переїдаю, палю, вживаю психотропні речовини)
Сильні потрясіння викликають у мене стан психічного заторможення, я
не в змозі щось зробити чи сказати
Мене не турбують провали в пам'яті
Я боюся покарання за неуспішну роботу так сильно, що часто допускаю
помилки
Я схильний(а) так сильно переживати стрес, що захворюю
Мої близькі завжди підтримують мене у складних ситуаціях
Я легко втрачаю самоконтроль у соціальних конфліктах та відчуваю себе
Жертвою обставин, що склалися
Світ цікавий, безпечне місце для життя
Після поразки в досягненні значущої для мене цілі я більше не
намагаюся її досягнути
Готуючись до важливої події, за яку я відповідальний(а), я переживаю
так сильно, що не можу заснути
Я толерантно ставлюся до недоліків інших
Я вважаю, що зло обов'язково має бути покараним
Я можу бути сильним(ою), можу бути слабким(ою), я маю право на
підтримку і сильний(а), і слабкий(а)

У мене часто виникають підозри, що люди спеціально щось проти мене замислили, щоб роздратувати мене

Бувало таке, що після конфліктної чи надмірно напруженої ситуації я настільки виходив(ла) із себе, що втрачав(ла) контроль за власними діями, а потім не міг(могла) пригадати, що зі мною відбувалося

Мені важко керувати емоціями, коли мене несправедливо звинувачують

Я добре усвідомлюю свої потреби та орієнтуюся на потреби інших людей

Я вмію відстоювати свою думку та легко орієнтуюся на думку іншого

Я повинен(нна) радувати інших

Я впевнений у собі

Я відчуваю себе винуватим(тою) у групі людей, якщо щось іде не так

Зазвичай, мене важко в чомусь переконати

Я по-товариськи ставлюся до людей

Я часто думаю про те, що світ буде кращим без мене

Мені цікаво проводити час на самоті

Я часто виконую роль громовідвіду у групі

Мій девіз: «Будь в усьому досконалим», але я при цьому маю право на помилку

Мені важко порозумітися з людьми, тому я орієнтуюся на виконання службових обов'язків

Я не нав'язую іншим свої думки, плани

У досягненні мети я керуюся бажанням повторити позитивні емоції, які супроводжували мене в попередньому досягненні успіху

Я позитивно вмотивований(а) до виконання професійних обов'язків

Я розумію потреби інших людей більше, ніж свої

Мені легко звертатися за допомогою до інших у складній ситуації

Я гнучко застосовую різні стратегії спілкування у конфліктних ситуаціях

Я агресивно ставлюся до людей, вони мене дратують

Зазвичай, я відмовляюся від бажаної мети, тому що за для неї необхідно долати важкі перешкоди

Мій настрій залежить від настрою інших людей, в середовищі яких я знаходжуся

Моя надмірна чутливість до стрес-факторів заважає мені контролювати себе у стресовій ситуації

Я часто ігнорую соціальні норми, моральні і етичні цінності

Перешкоди не засмучують мене, навпаки мотивують на їх подолання

Мені важко самостійно приймати рішення у напружених кризових ситуаціях життя

Я покладаюся на вдачу в ситуації стресу

Мої переконання часто суперечать одне одному

Коли мене ображають, я замислююсь над тим, як мені відреагувати на ситуацію, що склалася

Мій девіз: «Сам живи й іншим допомагай»

Я легко приймаю рішення в надскладних ситуаціях

Я зникаю з поля активності на деякий час, поки буря емоцій, в конфліктній ситуації, не вчухне сама собою

Я живу життям, що наповнене смыслом

У мало знайомій для мене ситуації я займаю позицію спостерігача

Я не здатний(а) оптимістично дивитись на ситуацію, в якій зазнав(ла) поразки

Я краще сам(а) виконаю відповідальну роботу, ніж довірю її іншому

Мене не влаштовує моє життя

Я усвідомлюю смысл часто повторюваних стресових ситуацій

В стресовій ситуації я можу повести інших за собою

Я не планую свій час

Вважаю, що в групі повинен бути лише один лідер

Мета допомагає мені не відволікатися на зайві стрес-фактори

Вважаю, що стрес перешкоджає розвитку

Я цілеспрямований(а) особистість

Я відмовляюся від вирішення проблеми, якщо не бачу виходу із ситуації

Я відповідальна особистість

Я вміло застосовую стратегії подолання стресу

Серед цінностей статус, енергія, матеріальний статок, час, на першому місці в мене енергія

Я сам(а) керую своєю долею

Я професійно самореалізована особистість

Інтерпретація результатів тестування:

Загальний рівень стресостійкості – 45 балів. Кожен критерій оцінюється в 15 балів: 10-15 балів – високий рівень стресостійкості або адаптивний; 5-10 балів – середній рівень стресостійкості або середньоадаптивний; 0-5 балів – низький рівень стресостійкості особистості або неадаптивний. Результати опитування, які відповідають стресостійким властивостям особистості виділено жирним.

**«Мультимірну шкалу сприйманої соціальної підтримки»
(Multidimensional Scale of Perceived Social Support, MSPSS)**

Опитування проводиться з метою дослідження особистого самопочуття.

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

Дякуємо за Ваш час та відповіді!

1. Є хтось, хто поряд, коли я в біді.

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

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

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

3. Моя сім'я насправді хоче мені допомогти.

- 0 - "ви дуже не згодні";
- 1 - "ви не згодні";

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

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

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

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

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

6. Мої друзі насправді намагаються мені допомогти.

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

7. Я можу розраховувати на моїх друзів, коли мені погано.

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

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

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

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

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

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

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

- 6 - "ви дуже згодні".

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

- 0 - "ви дуже не згодні";

- 1 - "ви не згодні";

- 2 - "ви трохи не згодні";

- 3 - "якщо ви нейтральні";

- 4 - "ви злегка згодні";

- 5 - "ви згодні";

- 6 - "ви дуже згодні".

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

- 0 - "ви дуже не згодні";

- 1 - "ви не згодні";

- 2 - "ви трохи не згодні";

- 3 - "якщо ви нейтральні";

- 4 - "ви злегка згодні";

- 5 - "ви згодні";

- 6 - "ви дуже згодні".

MSPSS складається з трьох субшкал, кожна з яких містить чотири пункти:

Субшкала "Сім'я": оцінює наявність та адекватність соціальної підтримки з боку членів сім'ї.

Субшкала "Друзі": оцінює наявність та адекватність соціальної підтримки з боку друзів.

Субшкала "Близькі люди": оцінює наявність та адекватність соціальної підтримки з боку близьких людей.