

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
УНІВЕРСИТЕТ МИТНОЇ СПРАВИ ТА ФІНАНСІВ

Факультет управління

Кафедра психології

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА

за першим (бакалаврським) рівнем вищої освіти

«Рівень тривожності студентів під час дистанційного навчання»

Спеціальність: 053 Психологія

Освітня програма: Психологія

ВИКОНАЛА:

студентка групи ПС22-1

Гончар Валерія Андріївна _____

КЕРІВНИК:

доктор психол. наук, професор кафедри
психології

Деркач Лідія Миколаївна _____

РЕЦЕНЗЕНТ:

Кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач
кафедри педагогіки, дошкільної та спеціальної
освіти

Бондаренко Зоя Петрівна _____

ДОПУЩЕНО ДО ЗАХИСТУ:

В.о. завідувача кафедри психології

Скляньська Ольга Вадимівна _____

м. Дніпро

ЗМІСТ

АНОТАЦІЯ	3
ВСТУП.....	5
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПРОБЛЕМИ ТРИВОЖНОСТІ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ ВІЙНИ ТА ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ	8
1.1. Поняття та структура тривожності в психології.....	8
1.2. Фактори формування тривожності у студентському віці	11
1.3. Особливості емоційних станів під час війни та дистанційного навчання .	14
Висновки до першого розділу	18
РОЗДІЛ 2. ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ ТРИВОЖНОСТІ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ ВІЙНИ ТА ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ	20
2.1. Психологічні наслідки воєнних дій для молоді	20
2.2. Вплив дистанційного формату навчання на психоемоційний стан студентів	24
2.3. Фактори, що зумовлюють підвищення або зниження рівня тривожності .	28
Висновки до другого розділу.....	31
РОЗДІЛ 3. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ РІВНЯ ТРИВОЖНОСТІ СТУДЕНТІВ У ПЕРІОД ВІЙНИ ПІД ЧАС ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ	33
3.1. Організація, мета, завдання та етапи дослідження	33
3.2. Характеристика вибірки та опис використаних методик	39
3.3. Аналіз та інтерпретація результатів дослідження	57
3.4. Висновки за результатами емпіричного етапу.....	67
Висновки до третього розділу	73
ВИСНОВКИ.....	75
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	80
ДОДАТКИ.....	95

АНОТАЦІЯ

Кваліфікаційна робота присвячена дослідженню рівня тривожності студентів в умовах повномасштабної війни та дистанційного навчання. Мета — визначити рівень тривожності та чинники, що впливають на її інтенсивність. Вибірка: 33 студенти 1–4 курсів. Методи: STAI, GAD-7, WHO-5, MSPSS, авторська анкета копінг-стратегій; статистична обробка — коефіцієнт кореляції Пірсона (IBM SPSS 26). Результати: у 90,9 % студентів — високий рівень особистісної тривожності; GAD-7 — 9,0 балів; WHO-5 — 12,1/25. Виявлено сильний обернений зв'язок між тривожністю та благополуччям ($r = -0,73$) і негативний зв'язок із соціальною підтримкою ($r = -0,41$). Результати можуть бути використані психологічними службами ЗВО для підтримки студентів в умовах воєнного стану.

Ключові слова: тривожність, студенти, дистанційне навчання, війна, копінг-стратегії, соціальна підтримка, STAI, GAD-7, WHO-5.

Обсяг роботи: 68 сторінок основного тексту, 3 розділи, 12 таблиць, 3 рисунки, 79 джерел, додатки.

es anxiety levels among university students under conditions of full-scale war and distance learning. Sample: 33 students (years 1–4). Methods: STAI, GAD-7, WHO-5, MSPSS, original coping questionnaire; Pearson's correlation (IBM SPSS 26). 12.1/25. Strong inverse correlation between anxiety and well-being ($r = -0.73$); negative correlation with social support ($r = -0.41$). Findings can be applied by

ВСТУП

Повномасштабна війна в Україні спричинила глибокі глибокі зміни у психоемоційному стані та соціальній поведінці людей, які безпосередньо вплинули на психічне здоров'я молоді, зокрема студентів. Умови воєнного часу поєдналися з поширенням дистанційних форм навчання, що суттєво змінило освітній процес, соціальні взаємодії та психологічні стани здобувачів освіти. У цих обставинах проблема підвищення рівня тривожності серед студентів набуває особливої актуальності, адже саме цей контингент найбільш чутливий до нестабільності, невизначеності й інформаційного тиску.

Актуальність дослідження зумовлена необхідністю виявлення особливостей прояву тривожності студентської молоді у контексті війни та дистанційного навчання, визначення чинників, що підсилюють або, навпаки, знижують цей стан, і розробки практичних рекомендацій щодо психологічної підтримки студентів. З одного боку, дистанційна освіта забезпечує безпеку, мобільність і гнучкість, а з іншого – призводить до соціальної ізоляції, дефіциту живого спілкування, відчуття самотності та втоми від постійної присутності у віртуальному середовищі. Психологічна напруга, спричинена бойовими діями, інформаційною невизначеністю та втратою звичного середовища, часто провокує емоційне виснаження й формує хронічний стан тривоги.

Проблема тривожності студентів є не лише індивідуальною, а й соціально значущою. Вона впливає на якість освіти, рівень адаптації молоді до умов воєнного часу та подальшу професійну самореалізацію. Сучасна практика показує, що у студентів значно зростає потреба у психологічній стабільності, підтримці та розвитку навичок саморегуляції. Ці завдання набувають особливого значення у контексті продовження дистанційного формату навчання, який залишається переважаючим у багатьох закладах вищої освіти.

Ступінь наукової розробленості проблеми. Останні роки позначилися активним вивченням впливу війни, пандемії та дистанційного навчання на психічний стан студентів. У дослідженнях М. Полив'яної [16] виявлено високий рівень потреби молоді у психологічній підтримці та бар'єри щодо звернення по допомогу. Л. Таміліна, О. Гоголь та Я. Ігнатенко [21] показали, що відчуття безпеки студентів значною мірою залежить від можливості отримання психологічних послуг у закладах освіти. В. Кобися та А. Остаповець [11] розкрили потенціал змішаного навчання як засобу зниження емоційного навантаження, тоді як В. Пугач [18] акцентує на значенні самоорганізації та підтримки студентів у процесі дистанційного навчання. Узагальнення цих результатів свідчить про те, що тривожність є системним явищем, яке формується під впливом зовнішніх (соціальних, воєнних, інформаційних) і внутрішніх (особистісних, мотиваційних) факторів.

Мета дослідження – визначити рівень тривожності студентів у період війни під час дистанційного навчання та з'ясувати основні чинники, що впливають на її інтенсивність.

Об'єкт дослідження – тривожність як психологічний стан студентів в умовах війни.

Предмет дослідження – особливості прояву тривожності студентів у процесі дистанційного навчання під час воєнного стану.

Гіпотеза дослідження полягає у припущенні, що рівень тривожності студентів підвищується під впливом воєнних обставин, соціальної ізоляції та специфіки дистанційного навчання, однак цей вплив може бути пом'якшений наявністю соціальної підтримки, ефективною самоорганізацією та використанням сучасних освітніх технологій.

Завдання дослідження:

- провести теоретичний аналіз наукової літератури щодо проблеми тривожності у студентському віці;
- визначити психологічні фактори, що зумовлюють формування тривожності під час війни;

- проаналізувати вплив дистанційного навчання на емоційний стан студентів;
- здійснити емпіричне дослідження рівня тривожності та визначити основні чинники, що впливають на її підвищення або зниження;
- розробити практичні рекомендації щодо зменшення рівня тривожності у студентів.

Методи дослідження: теоретичні (аналіз, узагальнення, порівняння результатів попередніх наукових праць), емпіричні (опитування, тестування, анкетування, опитувальника GAD-7, індексу благополуччя WHO-5, шкали соціальної підтримки MSPSS), а також методи математико-статистичної обробки даних.

Теоретико-методологічна основа спирається на праці сучасних українських і зарубіжних дослідників, які аналізують психічні наслідки війни, пандемії та дистанційного навчання.

Наукова новизна полягає у виявленні взаємозв'язку між рівнем тривожності студентів і специфікою організації дистанційного навчання під час війни, а також у визначенні ролі соціальної підтримки як посереднього чинника психоемоційної стійкості.

Практичне значення результатів полягає у можливості використання розроблених рекомендацій у діяльності психологічних служб ЗВО для зниження рівня тривожності студентів та поліпшення їх адаптації до навчального процесу в умовах воєнного стану.

Структура роботи. Дослідження складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел (79 найменувань) і додатків. Основний текст викладено на 68 сторінках, робота містить 12 таблиць і 3 рисунки.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПРОБЛЕМИ ТРИВОЖНОСТІ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ ВІЙНИ ТА ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

1.1. Поняття та структура тривожності в психології

Тривожність – це почуття внутрішнього напруження, очікування небезпеки або невдачі, навіть коли для цього немає очевидних причин. У психології її розглядають як природну реакцію людини на стрес, але якщо вона стає постійною, то може заважати навчанню, роботі й спілкуванню. За І. Блохіною, тривожність – це стан, у якому емоції наперед «випереджають» події, тобто людина переживає ще до того, як щось сталося [2, с. 84].

Сучасні психологи розрізняють ситуативну і особистісну тривожність. Перша виникає у конкретних обставинах – наприклад, перед іспитом або важливою розмовою. Вона минає, коли ситуація закінчується. А от особистісна тривожність – це риса характеру, схильність постійно очікувати небезпеку й хвилюватися через дрібниці. Як зазначає І. Ясточкіна, висока особистісна тривожність часто з'являється в людей із низькою впевненістю у собі й постійним страхом негативної оцінки [29, с. 167].

Більшість авторів виділяють три взаємопов'язані блоки проявів:

огнітивний – очікування негативних подій, катастрофізація, румінації, зниження концентрації [2; 29; 31].

моційно-фізіологічний – внутрішнє напруження, тахікардія, соматовегетативні реакції, порушення сну [16; 31].

оведінковий – уникання, прокрастинація, зниження навчальної активності, звуження репертуару дій [9; 21].

На зміст тривожності впливають міжособистісні та соціально-перцептивні чинники: інтерпретація оцінок, загроза соціального осуду, порівняння із «референтною групою», цифрова видимість у дистанційному форматі [15; 6; 44]. Соціальний інтелект опосередковує сприйняття навчальних і комунікативних ситуацій та корелює з інтенсивністю тривоги [3; 20].

Тривожність у навчальній діяльності проявляється як навчальна, екзаменаційна, соціальна, технострессова та екзистенційна (пов'язана з невизначеністю майбутнього) компоненти. Технострес та цифрова тривожність зростають у середовищі LMS, відеоконференцій і постійної асинхронної комунікації, впливаючи на саморегуляцію, продуктивність та благополуччя [6; 44]. Соціальна тривога посилюється вимогами публічних виступів онлайн, камерою, записами занять, але може зменшуватися за рахунок опосередкованої взаємодії та контролю за самопрезентацією [14; 21].

У студентів тривожність має свої особливості. Це період дорослішання, коли багато нового й невизначеного. Молодь переходить від шкільного контролю до самостійного життя, починає самостійно приймати рішення, формує плани на майбутнє. Будь-яка невизначеність чи невдача – наприклад, зміни умов навчання або відсутність стабільності через війну – сприймаються гостріше, ніж у старшому віці. За М. Бузаші, рівень тривожності студентів безпосередньо пов'язаний із розвитком соціального інтелекту – умінням розуміти емоції інших і власні переживання. Чим гірше студент розуміє себе й оточення, тим важче йому справлятися зі стресом [3, с. 77].

Узгоджені результати показують – чим краща структура курсу, регулярніший зворотний зв'язок і доступ до психологічних сервісів, тим нижча вираженість тривожності та кращі навчальні результати [11; 18; 21; 34].

Для скринінгу у студентських вибірках широко застосовують:

- GAD-7 – оцінка генералізованої тривоги;
- STAI (адаптації у вітчизняних вибірках) – поділ на стан/рису;
- WHO-5 – індикатор суб'єктивного благополуччя (обернений зв'язок із тривожністю);
- MSPSS – сприйнята соціальна підтримка як буфер тривоги.

Ці інструменти рекомендовані для емпіричної частини, оскільки вони короткі, валідні, дають придатні до статистичного аналізу бали та легко візуалізуються (діаграми розподілів, порівняння груп) [16; 31; 49; 48]. Для воєнного контексту доцільно поєднати вимірювання тривоги з індикаторами

відчуття безпеки та доступу до підтримки, що показали прогностичну цінність у вітчизняних дослідженнях [21; 16].

Тривожність проявляється по-різному. Одні відчувають фізичні симптоми – серцебиття, безсоння, напруження м'язів. Інші психологічні – постійне занепокоєння, зниження уваги, труднощі з прийняттям рішень. Є й поведінкові ознаки – уникання складних ситуацій, відкладання справ, апатія. Багато студентів, як пише В. Пугач, через тривогу втрачають здатність до самоорганізації, стають менш уважними та мотивованими [18, с. 2].

Формування тривожності залежить не лише від особистісних рис, а й від зовнішніх обставин. Пандемія, а потім війна змінили звичний хід життя. Багато студентів навчалися онлайн, далеко від дому або навіть за кордоном. За дослідженням В. Кобисі, 80 % студентів адаптувалися до дистанційного формату, але більшість з них усе одно відчували емоційне виснаження та страх перед майбутнім [11, с. 52]. Навчання через екрани комп'ютерів позбавило звичних соціальних контактів, живого спілкування, відчуття підтримки – це створило нове джерело тривоги.

Цифрове середовище теж має свою ціну. Постійні повідомлення, дедлайни, нескінченні відеоконференції створюють «інформаційне перевантаження». Н. Гарань називає це «цифровою тривожністю» – станом, коли людина постійно боїться пропустити важливе повідомлення або зробити щось не так у навчальній платформі [6, с. 5]. Таке напруження поступово переходить у хронічну втому й дратівливість.

Додатковим фактором стала війна. Постійні новини про бойові дії, повітряні тривоги, невизначеність щодо майбутнього – усе це підсилює внутрішню напругу. Л. Таміліна з колегами довела, що студенти, які щодня читають воєнні новини, мають значно вищі показники тривожності [21, с. 2]. У цих умовах навчання часто сприймається не як шлях розвитку, а як додатковий стресовий чинник.

Попри це, багато досліджень показують, що тривожність можна контролювати. Найкраще допомагає соціальна підтримка – спілкування з

близькими, взаємодія з викладачами, доступ до психологічних служб. Коли студент не відчувається самотнім, рівень тривоги помітно знижується. Це підтверджують результати Полив'яної, де підтримка з боку родини та друзів виявилася головним ресурсом у подоланні стресу [16, с. 9].

Таким чином, тривожність – це не просто емоційна реакція, а складна система, у якій взаємодіють особистість, соціальне середовище й обставини. Вона може виконувати як захисну функцію (мотивує діяти), так і руйнівну (паралізує волю). У сучасних умовах, коли студенти стикаються одночасно з війною, дистанційним навчанням і невизначеністю майбутнього, вивчення цього стану набуває особливого значення.

Отже, тривожність – це емоційний стан напруженого очікування небезпеки, що супроводжується когнітивними, вегетативними й поведінковими змінами. У студентському віці тривожність виконує подвійні функції – сигнальну (мобілізує на подолання загроз) і дезорганізуючу (порушує увагу, пам'ять, саморегуляцію) [2; 29]. У сучасних працях її розглядають як багаторівневий конструкт, що поєднує особистісну тривожність (стійка індивідуальна схильність переживати загрозу) та ситуативну тривожність (короткочасний стан у відповідь на конкретний стресор) [2; 29]. Для освітнього середовища важливо диференціювати ці компоненти, оскільки ситуативні піки часто зумовлені умовами навчання, тоді як високий рівень особистісної тривожності пов'язаний із глибинними рисами та стилями переробки інформації [3; 4].

1.2. Фактори формування тривожності у студентському віці

Тривожність у студентському віці формується під впливом комплексу психологічних, соціальних і середовищних чинників. Це період, коли особистість переживає значні зміни – становлення ідентичності, пошук професійного шляху, відокремлення від батьківської системи. Будь-які

зовнішні стресори, зокрема війна, втрата стабільності та невизначеність майбутнього, посилюють схильність до емоційного напруження.

Студентський вік характеризується високим рівнем пізнавальної активності, але й підвищеною емоційною вразливістю. Молоді люди схильні до рефлексії, часто оцінюють себе через призму зовнішніх стандартів і порівнянь, що створює підґрунтя для формування особистісної тривожності [2, с. 83]. І. Блохіна зазначає, що в період 18–23 років тривожність часто стає «постійним тлом» внутрішнього життя, поєднуючись із страхом неуспіху, невизначеності та соціальної ізоляції [2, с. 85].

Певну роль відіграють риси темпераменту – меланхолійність, емоційна лабільність, низька стресостійкість – та когнітивні установки, зокрема схильність до катастрофізації чи перфекціонізму. У роботах М. Бузаші [3, с. 76] показано, що студенти з нижчим рівнем соціального інтелекту демонструють вищі показники тривоги, бо не здатні ефективно інтерпретувати емоційні сигнали інших і передбачати реакції у міжособистісній взаємодії.

Велике значення мають соціальні відносини та середовище навчання. Дефіцит підтримки з боку однолітків і родини, відсутність стабільного соціального кола збільшує ризик розвитку тривожності [16, с. 10]. Як зазначає М. Полив'яна, у 69 % студентів, які не мають постійного кола спілкування або перебувають у розлуці з близькими через війну, спостерігається погіршення психічного здоров'я [16, с. 4].

Формат дистанційного навчання, за дослідженнями В. Кобисі [11, с. 50], створює додаткові умови для соціальної ізоляції – обмежений контакт, зменшення емоційного зворотного зв'язку, відчуття самотності. Разом із тим гнучкий графік і можливість навчатися у безпечному середовищі частково компенсують негативний вплив, особливо для студентів, які перебувають за кордоном.

Соціальна підтримка є доведеним буфером тривожності. Згідно з даними Л. Таміліної [21, с. 3], студенти, які мають доступ до психологічних послуг у вишах, мають нижчі показники тривоги (4,5 бали проти 5,9 у тих, хто такої

підтримки не має). Це доводить, що системна допомога та комунікація з фахівцями суттєво знижують емоційне напруження.

Особливості організації навчального процесу відіграють помітну роль у формуванні ситуативної тривожності. За результатами аналізу В. Пугача [18, с. 2], ключовими стресогенними факторами є надмірне навантаження, нечіткість вимог, відсутність регулярного зворотного зв'язку. Якщо викладач не структурує навчальний процес або не дає можливості самостійно планувати діяльність, у студентів формується відчуття безсилля.

О. Кулешов [13, с. 83] звертає увагу на важливість гейміфікації та інтерактивності – залучення до освітнього процесу через елементи змагання і практичної взаємодії значно знижує рівень емоційної напруги. Навпаки, монотонні онлайн-лекції без інтерактиву спричиняють «когнітивну втому», що з часом перетворюється на тривожний фон.

Дослідження Н. Гарань [6, с. 5] показує, що понад 40 % студентів відчують так звану «цифрову тривожність» – емоційне виснаження, викликане постійним перебуванням у цифровому середовищі, страхом пропустити завдання або отримати негативну оцінку в онлайн-платформі. Це явище підсилюється низьким рівнем цифрової грамотності та перевантаженням комунікаційними каналами.

Внутрішні ресурси особистості визначають здатність справлятися зі стресом. І. Ващенко [4, с. 38] наголошує, що найважливішими захисними чинниками є самоорганізація, емоційна стабільність і почуття контролю над подіями. У студентів, які володіють базовими навичками тайм-менеджменту, рівень тривожності нижчий майже на 30 %.

Мотиваційна складова також має значення. За В. Пугачем [18, с. 3], висока внутрішня мотивація до навчання помітно зменшує схильність до тривожних реакцій, тоді як орієнтація лише на оцінку чи зовнішнє схвалення сприяє емоційному виснаженню. Таким чином, розвиток навичок саморегуляції та усвідомленої мотивації має безпосередній профілактичний ефект.

Воєнні події створили безпрецедентний фон для формування хронічної тривожності серед студентів. За результатами дослідження Т. Краскова [12, с. 2], понад 70 % студентів відзначили постійне відчуття небезпеки, 64 % – труднощі з концентрацією уваги, 58 % – епізоди безсоння. Особливо висока тривожність спостерігається серед тих, хто перебуває в зоні ризику або має родичів на фронті.

Постійне споживання інформації про бойові дії також впливає на психоемоційний стан. За Л. Таміліною [21, с. 2], студенти, які щодня читають новини про війну, демонструють підвищений рівень тривожності (6,5 бала проти 5,0 у тих, хто уникає постійного моніторингу новин). Ці дані свідчать, що інформаційне перевантаження є потужним чинником психологічного виснаження.

1.3. Особливості емоційних станів під час війни та дистанційного навчання

Емоційний стан людини завжди залежить від того, у яких умовах вона живе, навчається і спілкується. Для сучасних українських студентів останні роки стали, без перебільшення, випробуванням. Війна, пандемія, дистанційне навчання, часта зміна місця проживання, розлука з близькими, втрата почуття безпеки – усе це створило надзвичайно сильне емоційне навантаження. Молоді люди, які мали б розвиватися, будувати плани і соціальні зв'язки, опинилися в ситуації постійної тривоги, коли навіть буденні речі сприймаються через призму страху та невизначеності.

Як зазначає В. Тюріна, війна різко змінює базові психологічні параметри, емоційне реагування стає надмірним, контроль емоцій знижується, а реакції організму часто носять автоматичний характер [24, с. 117]. Студенти, які залишилися в Україні, відзначають підвищену збудливість, роздратування, труднощі з концентрацією уваги. Ті, хто вимушено переїхав, часто стикаються з емоціями втрати, провини за те, що вони у безпечнішому місці, і неможливістю повернутися додому. Цей стан психологи визначають як

амбівалентну тривогу, коли людина одночасно відчуває і полегшення, і внутрішній тиск через розлуку з рідними.

В умовах війни зростає кількість тривожних і депресивних симптомів, але їхні прояви можуть бути прихованими. За результатами дослідження Л. Таміліної, проведеного у 2023 році серед студентів київських вишів, 58 % опитаних повідомили про регулярне відчуття емоційної спустошеності, 42 % – про труднощі з мотивацією до навчання, а кожен третій – про проблеми зі сном [21, с. 3]. Близько половини студентів визнали, що втратили відчуття радості, навіть коли події були позитивними.

Війна призводить до того, що емоційна сфера працює у стані постійної напруги. Людина може виглядати спокійною, але всередині переживає тривалий стан настороженості, який виснажує нервову систему. Таку реакцію добре описує модель «гіперзбудження» у дослідженні авторів з Польщі – І. Гжанковської [Ошибка! Источник ссылки не найден.], де зазначається, що під час війни навіть безпосередньо не залучені учасники демонструють типові ознаки посттравматичного стресу: очікування загрози, прискорене серцебиття, реакцію на звуки сирени чи повідомлення у новинах.

Дистанційне навчання на тлі цих подій стало окремим чинником впливу на емоційний стан студентів. З одного боку, воно забезпечило безпеку – можливість навчатися навіть під час обстрілів чи евакуації. З іншого – створило умови для ізоляції, зниження соціальної взаємодії, втрати відчуття колективу. У статті В. Кобисі зазначено, що 67 % студентів відчувають самотність через дистанційне навчання, навіть попри регулярні онлайн-заняття [11, с. 51]. Відсутність живого спілкування позбавляє студентів важливої емоційної підтримки, а спілкування через екран часто не здатне компенсувати цю нестачу.

Згідно з матеріалами ВООЗ (World Health Organization), у тих представників студентського віку, чий щоденний час перебування в онлайн-середовищі (навчання або комунікація) перевищує шестигодинну межу, ймовірність зіткнутися з порушеннями сну, коливаннями емоційного фону та

зростанням тривожних проявів є помітно вищою порівняно з рештою пов'язане не лише з великим обсягом інформації, а й з втратою меж між навчанням і особистим життям. Багато студентів відзначають, що навіть після занять вони не можуть «вимкнути» голову, бо завжди є відчуття, що щось треба доробити чи перевірити.

Інший аспект дистанційного формату – це емоційна втома від цифрової присутності. Постійні відеоконференції, запис лекцій, необхідність виглядати уважним перед камерою створюють ефект «емоційного виснаження». Американські дослідники [39] встановили, що після трьох годин онлайн-занять рівень кортизолу в студентів зростає майже так само, як після тривалої усної презентації перед аудиторією. Це пояснює, чому після дистанційних лекцій багато хто відчуває спустошення і дратівливість, навіть якщо навчальний матеріал був нескладним.

Окремо варто звернути увагу на феномен емоційного оніміння, який описує І. Ващенко [4, с. 45]. За її словами, у стані хронічного стресу людина починає «відключати» почуття, щоб не відчувати біль. Вона продовжує діяти, навчається, спілкується, але без емоційної залученості. Це своєрідний захисний механізм, який дає змогу вижити, проте в довготривалій перспективі веде до апатії та зниження інтересу до життя.

Цікаво, що подібні результати отримали і британські дослідники - серед студентів, які пережили тривале перебування у стресових умовах (війна, пандемія, релокація), 47 % відзначили, що перестали реагувати навіть на події, які раніше викликали сильні емоції – і позитивні, і негативні [**Ошибка! Источник ссылки не найден.**]. Це свідчить, що емоційна притупленість є універсальною реакцією психіки на тривалий страх.

Водночас, попри негативний фон, не можна заперечувати, що частина студентів продемонструвала психологічну стійкість. Вони адаптувалися до нових умов, навчилися поєднувати навчання, волонтерство та особисте життя. Як зазначає Т. Андреева, у період нестабільності активізуються компенсаторні

механізми – потреба в спільноті, взаємодопомозі, самореалізації [1, с. 151]. Це видно і з опитувань, проведених у 2024 році на базі Львівського університету: студенти, які брали участь у волонтерських ініціативах, мали нижчий рівень тривожності та вищий рівень відчуття сенсу життя [3, с. 74].

Проблемою залишається нестача професійної психологічної підтримки українських університетів мають постійно діючі психологічні служби або консультативні центри [10, с. 94]. При цьому запит на такі послуги серед студентів зростає щороку. Більшість опитаних вважають, що можливість анонімного звернення до фахівця або участі у групових зустрічах допомогла б їм краще справлятися зі страхом і тривогою.

Варто зазначити, що емоційні стани студентів у воєнний час мають хвилеподібний характер. У перші місяці після початку активних бойових дій домінували гострі реакції – страх, паніка, розгубленість. Поступово ці емоції змінилися на хронічну втоми, апатію, безсилля. Проте згодом, після стабілізації умов, у частини молоді почав з'являтися інтерес до навчання, прагнення до саморозвитку, навіть певний фаталізм – установка «треба жити, попри все». Цей процес нагадує класичну модель адаптації до стресу, після фази шоку настає етап прийняття і поступового відновлення **[Ошибка! Источник ссылки не найден.]**.

У цілому емоційні стани студентів у період війни та дистанційного навчання можна охарактеризувати як нестійкі, але потенційно адаптивні. Поряд із тривогою, страхом і втомою, з'являються нові якості – емпатія, солідарність, відповідальність. Багато хто починає глибше цінувати спілкування, стабільність, власне здоров'я. За словами В. Магдисюк, важливо не лише фіксувати негативні зміни, а й помічати ознаки внутрішнього зростання, які виникають після подолання кризових подій [15, с. 116].

Отже, війна й дистанційне навчання створили новий тип емоційного досвіду у студентів – суміш тривоги, втоми, але й стійкості. Психіка молодої людини виявилася одночасно вразливою і здатною до відновлення. Саме тому

вивчення цих емоційних процесів має не лише академічне, а й практичне значення: від розуміння, як формуються й проявляються емоційні стани у воєнний період, залежить якість психологічної підтримки, яку можуть отримати студенти сьогодні.

Висновки до першого розділу

У першому розділі було розглянуто теоретичні засади поняття тривожності, чинники її формування у студентському віці та особливості прояву емоційних станів у період війни й дистанційного навчання. На основі аналізу сучасних досліджень встановлено, що тривожність є природним емоційним станом, який у помірних межах виконує адаптивну функцію, але за умов тривалого стресу або соціальної невизначеності переходить у дезадаптивну форму, що ускладнює навчальну діяльність, міжособистісні контакти та психоемоційне благополуччя.

Основними чинниками, що впливають на її формування, є індивідуальні особливості особистості, соціальна підтримка, організація навчального процесу та зовнішні події – зокрема війна і перехід на дистанційне навчання. Ці фактори взаємодіють між собою, посилюючи або послаблюючи рівень емоційного напруження.

З'ясовано, що сучасне цифрове середовище створює нові форми тривожності – технострес і цифрову тривогу, які пов'язані з постійною комунікацією та інформаційним перевантаженням. Воєнні події, у свою чергу, зумовлюють хронічне почуття небезпеки, втому, апатію, але водночас активізують адаптаційні ресурси, солідарність і взаємопідтримку серед молоді.

Отже, тривожність студентів у сучасних умовах постає не лише як психологічна проблема, а як показник соціальної напруги та індикатор стійкості особистості. Її розуміння є необхідним для побудови ефективних

програм психологічної підтримки та профілактики емоційного вигорання у закладах вищої освіти.

РОЗДІЛ 2. ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ ТРИВОЖНОСТІ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ ВІЙНИ ТА ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

2.1. Психологічні наслідки воєнних дій для молоді

Війна спричиняє довготривалі наслідки для психічного здоров'я населення, і молодь, зокрема студенти, належить до групи з високим ризиком розвитку психопатологічних проявів. Міжнародні огляди свідчать, що через п'ять і більше років після переселення серед молоді, яка пережила бойові дії, поширеність психічних розладів (ПТСР, депресія, тривожні стани) зростає приблизно на 20% порівняно з непостраждалим населенням. Такі ефекти посилюються за умов соціально-економічної нестабільності, втрати близьких та підтримки й невпевненості у майбутньому [24; 46].

На тлі війни в Україні відбувся значний сплеск психічних розладів серед молоді, на що наклалося зменшення доступності професійної допомоги, що ускладнило ситуацію. Паралельно з цим вплив пандемії COVID-19 призвів до подвійної психоемоційної кризи. Дослідження Pinchuk та ін. (2025) вказують, що кількість студентів із симптомами високої тривожності зросла більш ніж удвічі після 2022 року, що потребує нових підходів до організації підтримки й психологічного супроводу [**Ошибка! Источник ссылки не найден.**].

Психічне здоров'я студентів порушується не лише через безпосередні військові загрози, а й результатом вимушеного переселення, втрати знайомого середовища, роз'єднання з родиною. Молодь, яка пережила евакуацію, значно частіше стикається з дезадаптацією, недовірою до соціальних інститутів, емоційним оціпенінням або, навпаки, гіперчутливістю до безпеки. Відсутність стабільності у поєднанні з дистанційною формою навчання створює «подвійний стресовий фон», що сприяє накопиченню тривоги та розвитку невротичних реакцій [**Ошибка! Источник ссылки не найден.**].

Загальносвітові дані свідчать про те, що вплив війни на молодь змінюється залежно від соціального контексту. Наприклад, дослідження наслідків збройних конфліктів у Камбоджі або на Близькому Сході показували високий рівень депресивності, суїцидальних і агресивних проявів серед молоді навіть через десятки років після закінчення воєнних дій. У цих вибірках наявність травматичних переживань і недостатня соціальна підтримка прямо корелювали зі зниженим психічним благополуччям і відчуттям безпорадності **найден.;Ошибка! Источник ссылки не найден.;Ошибка! Источник ссылки не найден.].**

Постійне перебування у стані загрози, що характерно для українського цивільного населення після 2022 року, формує стійкі переконання про небезпечність світу, порушує базові уявлення про контроль і безпеку, що особливо шкідливо для формування самоідентичності студентів (табл. 2.1.). Вихід із цих станів є складним та тривалим і потребує організації системної психологічної підтримки – як на рівні індивідуальних стратегій саморегуляції, так і на рівні освітньої політики [16; 21].

Таблиця 2.1.

Основні психічні наслідки війни для студентської молоді

Психологічні наслідки	Супутні фактори	Ймовірні прояви
Посттравматичний стресовий розлад	Пряма або опосередкована травматизація	Спалахи страху, емоційна нестабільність
Депресія, дистимія	Втрата дому, статусу, нестабільність	Апатія, песимізм, втрата мотивації
Генералізована тривожність	Постійна загроза, інформаційне перевантаження	Напруженість, безсоння, нав'язливі думки
Соціальна дезадаптація	Розрив зв'язків, ізоляція	Почуття відчуженості, уникання контактів
Психосоматичні симптоми	Хронічний стрес	Болі, виснаження, проблеми зі сном

У таблиці 2.1. показано що найбільше пов'язані з війною розлади – тривожність, депресія та ПТСР, які у молоді формуються як через реальні загрози, так і через соціальну ізоляцію та невизначеність. Це підкреслює важливість ранньої діагностики та системної підтримки психічного здоров'я.

Студенти, як соціально активна і водночас вразлива група, стикаються з низкою реакцій, включно з гострими розладами адаптації, тривожними станами та депресивними проявами. Воєнні дії можуть порушувати базове відчуття безпеки й значною мірою впливати на самооцінку, мотивацію та навчальну активність молодшої особи [24]. Психологічні наслідки воєнних подій охоплюють широкий спектр проявів: від емоційного вигорання і підвищеної тривожності до формування хронічних психічних станів, які без своєчасного втручання можуть перейти у стійкі розлади.

Військовий контекст нерідко спричиняє у студентів формування стану, який можна окреслити як «психологічну децентрацію» — переживання втрати керованості власним життям, ослаблення зосередженості та виснаження мотиваційної сфери. Зарубіжні наукові розвідки фіксують, що збройний конфлікт суттєво підвищує вірогідність виникнення симптоматики ПТСР навіть серед осіб, які безпосередньо не зазнавали травмивних подій, проте регулярно перебувають в інформаційному просторі бойових дій [**Ошибка! Источник ссылки не найден.**]. Така поведінкова і емоційна нестабільність посилюється інформаційними потоками, що провокують додаткову тривогу, особливо у студентів, які постійно взаємодіють із цифровими платформами.

Психологічне навантаження зростає також через відсутність чіткої перспективи майбутнього. Молодь, яка перебуває у фазі професійного самовизначення, зіштовхується з невизначеністю щодо подальшої освіти, працевлаштування та життєвого планування. Дослідження С. Краскова й співавторів показує, що студентська молодь із прифронтових регіонів часто демонструє низький рівень віри у відновлення мирного життя, а також зниження довіри до соціальних інститутів [12]. Це закономірно знижує

адаптаційний потенціал психіки та сприяє розвитку тривалих тривожних станів.

Однією з характерних реакцій на воєнні події є гіпервігілантність – підвищена пильність і надмірна чутливість до загроз. Цей феномен часто виявляється у молоді, яка перебуває у стані «відкладеного життя», очікуючи на загострення ситуації або нові виклики [24]. Водночас значна частина студентів демонструє так звану "поведінку уникнення", яка полягає у свідомому обмеженні отримання інформації про війну або униканні обговорень на цю тематику. Хоча така стратегія й може тимчасово знизити рівень тривоги, довгостроково вона погіршує адаптивність і сприяє накопиченню внутрішньої напруги.

Особливо вразливою є група студентів, які змушені були покинути свої домівки. Вимушене переселення, втрата соціального кола, матеріальні труднощі та адаптаційний стрес значно підвищують рівень тривожності та депресивності у цієї частини студентської молоді. Куряпов та співавтори наголошують, що переміщені студенти частіше повідомляють про проблеми зі сном, труднощі з навчанням і соціальною інтеграцією, порівняно зі своїми однолітками, які залишилися на постійному місці проживання **[Ошибка! Источник ссылки не найден.]**.

В умовах війни також зростає рівень міжособистісної напруги і конфліктності у студентських колективах. Постійний стрес може призводити до розладу міжособистісної довіри та формування негативних установок щодо оточення. Це ускладнює комунікацію, підсилює почуття самотності і загострює соціальну тривожність [21], що у поєднанні з дистанційною формою навчання створює подвійний бар'єр для емоційної стабільності.

З іншого боку, соціальне оточення навіть у часи кризових випробувань залишається суттєвим ресурсом для опрацювання психологічних наслідків військових подій. Поведінка викладачів, що базується на емпатії, відкритість психологічних консультацій (як групового, так і індивідуального формату), а також ініціативна робота студентських спільнот допомагають пом'якшити

прояви тривоги та зниженого настрою серед студентів [16]. Прозоре спілкування, систематичні онлайн-зустрічі та спільна робота над проєктами здатні породжувати у молоді відчуття належності до колективу та керованості власної ситуації — а це, своєю чергою, формує основу для збереження психічної рівноваги.

Таким чином, психологічні наслідки війни для молоді є комплексними: від гострих реакцій на стрес до формування довготривалих психоемоційних змін, що визначають спосіб поведінки, якість життя і освітній розвиток студентів у сучасних умовах.

2.2. Вплив дистанційного формату навчання на психоемоційний стан студентів

Перехід до дистанційного формату навчання став одним із найбільш масштабних і швидких освітніх змін останніх років. Попри те, що дистанційні технології давно впроваджуються в освіту, їх масове застосування під час війни в Україні набуло вимушеного характеру і супроводжується значними психологічними викликами для студентської молоді. Дистанційне навчання порушує сталу структуру взаємодії між викладачами й студентами, знижує кількість живої комунікації та створює складні умови для підтримання емоційного благополуччя.

Дистанційна форма навчання, попри низку переваг (гнучкість, безпека, доступність), формує в учасників освітнього процесу відчуття ізоляції, дефіциту соціальної підтримки та емоційної взаємодії. Пандемічні дослідження, зокрема Робітничої групи BMC Public Health **[Ошибка! Источник ссылки не найден.]**, демонструють, що студенти у дистанційному форматі частіше повідомляють про підвищення тривожності, перевантаження та вигорання. Під час війни ці ефекти суттєво посилюються інформаційним тиском та невизначеністю.

Студентський досвід дистанційного навчання варіюється залежно від індивідуальних ресурсів, сімейного контексту, технічного забезпечення та рівня цифрової компетентності. Наявність стабільного інтернет-з'єднання, особистого простору для навчання й регулярної організованості виступають критичними умовами для збереження психічної рівноваги. Дослідження Університету ім. Драгоманова [Ошибка! Источник ссылки не найден.] показує, що лише 40% студентів почуваються "емоційно комфортно" під час онлайн-навчання, тоді як 35% систематично відчують стрес, втому та небажання навчатися.

Психологічний дискомфорт у дистанційному навчанні обумовлений передусім відсутністю активної соціальної взаємодії. Студенти позбавлені неформальних контактів, групових дискусій і "живого" зворотного зв'язку, що виконує важливу регулятивну функцію для емоційного стану. Втрата соціальної підтримки посилює ризик виникнення тривожності, депресивних проявів і мотиваційного спаду [14].

Емоційне вигорання в умовах дистанційного навчання проявляється у тривалих відчуттях втоми, роздратованості, втрати інтересу до навчального процесу. Використання відеозв'язку та виконання завдань у цифровому середовищі без мінімальної зміни діяльності знижує концентрацію і збільшує психологічну виснаженість. Wang та співавтори (2024) показують, що 63% студентів у дистанційному форматі відчують "екранну втому", яка безпосередньо пов'язана з порушенням якості сну та підвищеною тривожністю [Ошибка! Источник ссылки не найден.].

Однією з ключових проблем дистанційного навчання є так званий "технострес" – психоемоційне напруження, що виникає внаслідок тривалої взаємодії з технологіями та необхідності їх освоєння. Згідно з дослідженням Saleem та ін. (2024), рівень техностресу у студентів прямо корелює з рівнем тривожності і негативно впливає на навчальні результати [44].

До джерел техностресу належать кілька чинників: збої інтернет-зв'язку, низька якість програмних рішень для дистанційного навчання, надмірна

інтенсивність онлайн-комунікацій та проблеми з оперативним переключенням між різними видами діяльності. Найбільш руйнівним для психіки виявляється поєднання виконання академічних обов'язків із зовнішніми загрозами (сигнали повітряних тривог, відсутність електропостачання). Така констеляція факторів закріплює тривожні переживання, формує переживання власної безсилості та хронічне виснаження.

В онлайн-форматі здобувач освіти змушений самотійно вибудовувати ритм своєї роботи. Якщо у студента слабо розвинені вміння планувати час та підтримувати самодисципліну, виникає відчуття безладу й внутрішнього напруження. Відсутність типової аудиторної ритміки та проміжних контрольних точок з боку викладача призводить до прокрастинації, фрагментарного запам'ятовування і переривчастої уваги (табл. 2.2.).

Водночас студенти з високим рівнем самоорганізації повідомляють про більшу психологічну стійкість. Це підтверджує використання стратегій саморегуляції як компенсаторного механізму для підтримання емоційного балансу. Дослідження Пугача (2025) показує, що студенти, які використовують планувальники, чіткі щоденні цілі та регулярний відпочинок, мають нижчий рівень тривожності, навіть в умовах війни та дистанційного навчання [18].

Таблиця 2.2.

Порівняння психоемоційних ефектів аудиторного та дистанційного навчання

Показник	Аудиторний формат	Дистанційний формат
Соціальна взаємодія	Висока	Низька
Рівень тривожності	Низький – середній	Середній – високий
Відчуття підтримки	Доступне та безпосереднє	Залежить від ефективності цифрових каналів
Емоційне вигорання	Менш виражене	Часто фіксується при довготривалому навчанні
Концентрація та увага	Стабільна	Часто порушена
Рівень саморегуляції	Помірний	Висока залежність від самотійності

З таблиці 2.2. видно, що саме дистанційний формат значно більше пов'язаний зі зростанням тривожності, втоми та ізоляції через нестачу живого контакту. З цього випливає, що для компенсації психологічних ризиків потрібні спеціальні підтримувальні механізми, спрямовані на адаптацію студентів до цифрового освітнього середовища. Розглянемо джерела психоемоційного стресу в дистанційній освіті в таблиці 2.3.

Таблиця 2.3.

Основні джерела психоемоційного стресу в дистанційній освіті

Джерело стресу	Характер впливу	Наслідки
Відсутність живої взаємодії	Соціальна ізоляція	Підвищена тривожність, самотність
Технічні проблеми	Переривання навчального процесу	Почуття безсилля, стрес
Інформаційне перевантаження	Велика кількість завдань	Вигорання, емоційне виснаження
Відсутність структурованості	Незрозумілі графіки, зміни планів	Втрачений контроль, зниження мотивації
Вимушена самодисципліна	Відсутність зовнішнього контролю	Прокрастинація, почуття провини
Небезпечні зовнішні умови (війна)	Постійне напруження, страх	Хронічна тривожність, розлади сну

Серед найбільш негативних факторів – технічна нестабільність, перегрузка завданнями та самодисципліна. З цього випливає, що варто зменшити цифрове навантаження й покращити психолого-педагогічний супровід студентів.

За результатами опитування 782 українських студентів (Філоненко, 2024), понад 70% респондентів повідомили про зниження концентрації уваги та труднощі у виконанні навчальних завдань в онлайн-форматі [25]. При цьому

53% мали відчуття постійної втоми і тривоги, 41% зазначили, що почали уникати контактів із викладачами, навіть онлайн. У дослідженні Alfandia (2024) встановлено, що рівень задоволеності дистанційним навчанням у студентів із високим рівнем тривожності був на 40% нижчим, ніж у студентів із середнім та низьким рівнем тривожності [**Ошибка! Источник ссылки не найден.**]. Це свідчить про високу взаємозалежність між емоційним станом і якістю сприйняття цифрового освітнього середовища.

Зменшенню тривожних реакцій у студентському середовищі суттєво сприяє супровід з боку педагогів та психологів. Готовність викладача йти на діалог, людяний підхід при встановленні дедлайнів, систематичний фідбек а також емоційне емпатичне ставлення здатні значно компенсувати негативні ефекти від дистанційного формату. Процак, Проняєв і Забродська (2023) вказують на позитивну роль змішаного навчання як проміжної моделі, яка дозволяє частково зберігати традиційні форми взаємодії [17].

Таким чином, дистанційне навчання в умовах війни має подвійний вплив на психоемоційний стан студентів. З одного боку, воно забезпечує безпеку і безперервність освітнього процесу, з іншого – посилює відчуття ізоляції, тривоги й втоми. Ефективність дистанційного навчання як запобіжника психологічних ризиків значною мірою залежить від впровадження підтримувальних педагогічних стратегій, розвитку навичок саморегуляції та створення умов контекстуальної безпеки в цифровому середовищі.

2.3. Фактори, що зумовлюють підвищення або зниження рівня тривожності

Проблема тривожності у студентської молоді в умовах війни та дистанційного навчання зумовлена сукупною дією зовнішніх і внутрішніх чинників. Насамперед варто розглядати структурну взаємодію психосоціальних, когнітивних, організаційних і середовищних факторів, які або провокують емоційне напруження, або сприяють його зниженню. Для аналізу цих впливів доцільно застосовувати модель, яка охоплює

індивідуальний рівень (вразливість, когнітивні моделі), соціальний рівень (підтримка, середовище), організаційний рівень (характер навчання) та макрорівень (військово-політичний контекст). Розуміння цих факторів має безпосереднє значення для розробки програм психологічної підтримки студентів.

Вплив факторів на рівень тривожності студентів має багаторівневу ієрархію. Стан психоемоційного здоров'я формується як відповідь на взаємодію зовнішніх умов і внутрішніх ресурсів, що разом створюють унікальну матрицю ризиків і захисних процесів. Відповідно до цього на рис. 2.1. представлено узагальнену модель впливів.

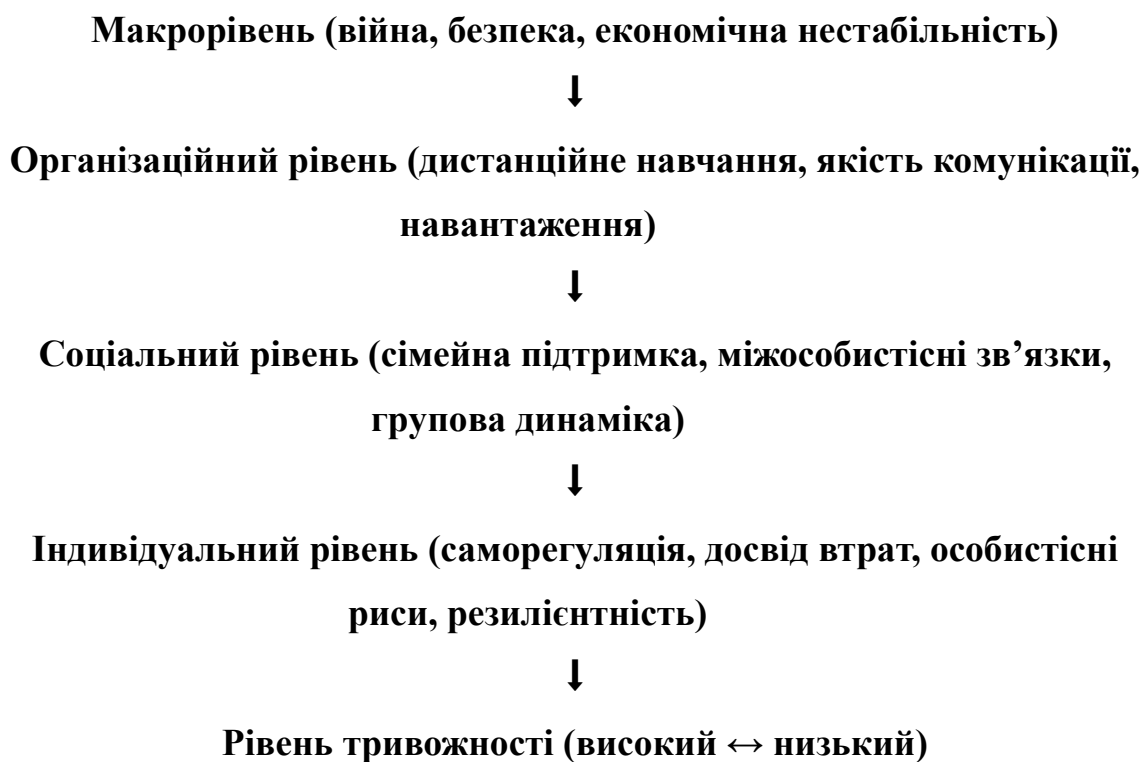


Рис. 2.1. Модель формування рівня тривожності студентів під впливом різних факторів

З рис. 2.1. видно, що ключовою детермінантою є макрорівень – військово-політичні та соціально-економічні умови. Вони задають загальний фон тривоги, на який нашаровуються більш специфічні фактори, зокрема

організаційні аспекти навчального процесу та доступність інформації. Водночас на індивідуальному рівні саме особистісні ресурси та навички саморегуляції можуть компенсувати негативний вплив зовнішніх чинників.

Одним із найважливіших захисних ресурсів для студентів є адекватна соціальна підтримка. Дослідження Полив'яної та співавторів (2024) показують, що наявність близьких людей, які готові вислухати, обговорити труднощі або надати практичну допомогу, суттєво зменшує рівень тривожності й ризик розвитку дистресу [16]. Підтримка з боку групи (навчальний колектив, студентська спільнота, куратор) також може виконувати нормалізуючу роль щодо складних переживань та підвищувати відчуття контролю над ситуацією.

Важливу роль відіграють навички саморегуляції та психоемоційної стійкості. Здатність керувати власними емоціями, підтримувати режим дня, організовувати діяльність у кризових умовах і звертатися за допомогою у разі потреби є індикаторами адаптивності. Відповідно до даних Пугача (2025), студенти, які мають розвинені навички самоорганізації, демонструють значно нижчий рівень тривожності в умовах дистанційної освіти під час війни [18].

Також позитивний вплив має ефективна взаємодія з викладачами. Зворотний зв'язок, співпраця, чіткість вимог і гнучкість дедлайнів знижують відчуття невизначеності та тривоги, яка, за даними Таміліної та ін. (2023), посилюється при відсутності комунікації чи нечіткості очікувань у цифровому середовищі [21].

Серед основних провокуючих факторів, що підвищують рівень тривожності виокремлюють:

військово-політична ситуація - постійні новини про загрози, повітряні тривоги, відсутність передбачуваності створюють ситуацію хронічного стресу. Студенти, які проживають у регіонах із частими обстрілами, демонструють значно вищий рівень тривожності незалежно від формату навчання [**Ошибка! Источник ссылки не найден.;Ошибка! Источник ссылки не найден.**].

моційна ізоляція та соціальна депривація - дистанційне навчання обмежує

безпосередній контакт зі студентською групою, що позбавляє молодь одного з ключових буферів стресу – емоційної підтримки й комунікації [14].

ехнострес і інформаційна перевантаженість — навчання у дистанційному форматі поєднує обширний потік навчальних завдань, необхідність бути «на зв'язку» онлайн та регулярні технічні збої. Сукупна дія цих умов веде до виснаження психічних ресурсів, накопичення втоми та перенапруження емоційної сфери [**Ошибка! Источник ссылки не найден.**].

сихологічна вразливість - наявність попередніх психічних розладів, низька самооцінка, нерозвинені навички саморегуляції значно збільшують сприйняття загроз і посилюють тривожні реакції [29].

Таким чином, тривожність студентів під час війни та дистанційного навчання зумовлюється комплексною взаємодією зовнішніх обставин і внутрішніх психологічних характеристик. Найбільший внесок у підвищення тривожності має військова ситуація, яка створює атмосферу постійної загрози. Однак важливу роль відіграють також організаційні аспекти освітнього процесу – якість комунікації, обсяги завдань, формат взаємодії.

Зниження тривожності можливе за умови впровадження багаторівневих стратегій психологічної підтримки: покращення онлайн-комунікації, розвиток програм саморегуляції, регулярна координація з психологічними службами, застосування групових методів підтримки. Ефективність таких стратегій залежить від узгодженості закладу освіти та внутрішніх ресурсів студента.

Висновки до другого розділу

У ході аналізу особливостей прояву тривожності студентів в умовах війни та дистанційного навчання встановлено, що рівень тривожних проявів серед молоді значно зростає під впливом комплексної дії зовнішніх та внутрішніх чинників. Війна створює постійний фоновий стрес, який порушує базове почуття безпеки, а поєднання з вимушеним дистанційним форматом навчання сприяє формуванню стану емоційної ізоляції та перевантаження.

Досліджено, що дистанційне навчання, попри об'єктивні переваги, значною мірою змінює структуру соціальної взаємодії та навчальної мотивації. Воно часто позбавляє студентів живого спілкування, що поглиблює відчуття тривоги та самотності. Основними джерелами психоемоційного напруження під час онлайн-освіти є технічні проблеми, відсутність чіткої комунікації з викладачами та нездатність студентів підтримувати стабільну рутину.

Визначено, що найбільш значущими факторами, що підвищують рівень тривожності, є нестабільна військово-політична ситуація, соціальна ізоляція, цифрове перевантаження та слабкі навички самоорганізації. Натомість захисними факторами виступають соціальна підтримка, навички саморегуляції, чіткий зворотний зв'язок зі сторони викладачів і наявність структурованих форм роботи в освітньому процесі.

Таким чином, підвищений рівень тривожності студентів є закономірною реакцією на кризовий контекст, але ступінь його інтенсивності може бути пом'якшений завдяки впровадженню комплексних заходів психологічної та педагогічної підтримки, адаптації освітнього середовища до потреб молоді і розвитку навичок самодопомоги. Це визначає важливість подальших емпіричних досліджень та розробки конкретних програм профілактики у ЗВО, спрямованих на зміцнення психічної стійкості студентів у надзвичайних умовах.

РОЗДІЛ 3. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ РІВНЯ ТРИВОЖНОСТІ СТУДЕНТІВ У ПЕРІОД ВІЙНИ ПІД ЧАС ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

3.1. Організація, мета, завдання та етапи дослідження

Емпіричне дослідження проблеми тривожності студентів у період війни під час дистанційного навчання потребує комплексного підходу, який враховує сучасний психологічний контекст, особливості освітнього процесу та специфіку життєвих умов молоді. Організація дослідження здійснювалася таким чином, щоб забезпечити одночасно достовірність отриманих результатів, достатню репрезентативність вибірки та відповідність етичним стандартам психологічної діагностики.

Вибір методологічної основи дослідження був зумовлений необхідністю кількісної оцінки рівня тривожності та визначення її взаємозв'язку з іншими психологічними параметрами – суб'єктивним благополуччям, рівнем соціальної підтримки, особистісною схильністю до тривожних реакцій і специфічними факторами дистанційного навчання. Такий підхід відповідає сучасним вимогам до психологічних досліджень, де важливо не лише фіксувати наявність певного стану, але й пояснювати механізми його формування та підтримання.

У контексті повномасштабної війни в Україні студенти є однією з найуразливіших груп, оскільки поєднують навчальні обов'язки, адаптацію до дистанційної форми освіти, переживання небезпеки та невизначеність щодо майбутнього. Ці фактори створюють додаткове психоемоційне навантаження, що може істотно впливати на рівень тривожності. Тому організація дослідження передбачала врахування як зовнішніх умов (воєнна ситуація, дистанційний формат), так і внутрішніх характеристик студентів (емоційна стійкість, соціальна підтримка, самоорганізація).

Збір даних відбувався комбінованим способом — поряд із очним опрацюванням у гуртожитку закладу освіти застосовувався онлайн-канал. Такий підхід був продиктований питаннями безпеки та технічних обмежень для деяких учасників. Завдяки гібридному формату вдалося залучити ширше коло респондентів і нейтралізувати ті перешкоди, які створював воєнний стан.

Студентам було запропоновано взяти участь у дослідженні після отримання усної інформованої згоди. Наголошувалося на добровільності участі, конфіденційності відповідей та використанні результатів виключно в наукових цілях. Анкетування й тестування проводилося індивідуально або невеликими групами (2–4 особи) залежно від умов доступу.

У дослідженні взяли участь 33 студенти, що відповідає вимогам до мінімальної емпіричної вибірки для бакалаврських робіт та забезпечує достатній обсяг даних для статистичних обчислень. Вибірка включала студентів 1–4 курсів різних спеціальностей, які протягом останнього навчального року навчалися переважно у дистанційному форматі.

Для оцінювання рівня тривожності та супутніх психологічних змін був сформований діагностичний пакет із п'яти методик. Вибір саме цих інструментів зумовлений їх доказовістю, валідністю та релевантністю до сучасних умов дистанційного навчання й життя в умовах війни.

AD-7 – базова клініко-психометрична шкала, що дозволяє кількісно оцінити рівень генералізованої тривожності.

НО-5 – індекс суб'єктивного благополуччя, який дає змогу дослідити взаємозв'язок між тривожністю та емоційним станом.

SPSS – шкала соціальної підтримки, важлива у контексті ізоляції та дистанційного навчання.

TAI (Спілбергера–Ханіна) – дозволяє розмежувати реактивну й особистісну тривожність.

вторська анкета факторів тривожності при дистанційному навчанні – розроблена з урахуванням особливостей війни, дистанційної освіти та цифрового середовища.

Таке поєднання методик дозволяє не лише кількісно оцінити рівень тривожності, але й визначити її детермінанти, оцінити міжшкальні зв'язки та зробити комплексні висновки щодо психологічного стану студентів. Надалі отримані дані дозволять здійснити кореляційний аналіз та побудувати графічні моделі.

Метою проведеного дослідження є визначення рівня тривожності студентів у період війни під час дистанційного навчання та виявлення психологічних і організаційних факторів, що зумовлюють підвищення або зниження цього рівня.

Мета визначає зміст емпіричних процедур і забезпечує логічну послідовність подальших аналітичних дій.

Для досягнення мети було визначено набір змінних, що підлягали статистичному аналізу:

- генералізована тривожність (GAD-7);
- рівень емоційного благополуччя (WHO-5);
- рівень соціальної підтримки (MSPSS);
- особистісна та реактивна тривожність (STAI);
- оцінка впливу специфічних факторів дистанційного навчання.

Таке структурування дало змогу сформулювати лінію від зовнішніх детермінант (війна, дистанційність) до внутрішніх процесів (емоційна регуляція, адаптивність), а також виявити характер взаємозв'язків між ними.

Зважаючи на складність суспільних реалій, при організації дослідження було передбачено комплекс заходів, спрямованих на збереження валідності отриманих результатів та водночас на дотримання безпекових норм. Частина процедур здійснювалася безпосередньо в гуртожитку — там, де учасники мали повноцінний доступ до дослідника. Це створило можливість частково обійти ті обмеження, які пов'язані з технічною ненадійністю суто онлайн-опитувань. Решта діагностичних процедур проводилася в дистанційному режимі, що відповідає тематиці бакалаврської роботи і допомагає включити до вибірки ширшу аудиторію студентів.

Суттєвим фактором організації емпіричного етапу були умови воєнного часу, які ускладнювали процес збору даних. Проведення анкетування періодично переривалося повітряними тривогами, а також можливими перебоями електропостачання та інтернет-зв'язку. Це вимагало гнучкості у плануванні графіка тестувань, адаптації процедури, а у деяких випадках – повторного проведення окремих опитувань. Незважаючи на ці труднощі, вдалося зібрати повний масив даних від усіх учасників.

Для реалізації поставленої мети були визначені такі завдання емпіричного етапу:

виміряти рівень генералізованої тривожності студентів за допомогою опитувальника GAD-7 та визначити частку студентів із низькими, помірними та високими показниками.

цінити суб'єктивне емоційне благополуччя студентської молоді через індекс WHO-5 та порівняти його з даними рівня тривожності.

визначити рівень соціальної підтримки, яку відчують студенти в умовах дистанційного навчання та війни (MSPSS).

виміряти реактивну та особистісну тривожність за методикою Спілбергера–Ханіна й визначити її співвідношення з показниками GAD-7.

ібрати інформацію про специфічні фактори дистанційного навчання, що впливають на підвищення або зниження тривожності, на основі авторської анкети.

провести статистичний аналіз отриманих показників: розрахувати середні значення, стандартні відхилення, порівняти групи та здійснити кореляційний аналіз.

створити узагальнену модель взаємозв'язків між рівнем тривожності, соціальною підтримкою, емоційним благополуччям та особистісними характеристиками студентів.

Таке формулювання завдань забезпечує повноту аналізу психологічних аспектів тривожності в умовах війни та дистанційного навчання.

Процес дослідження складався з трьох узагальнених етапів, кожен із яких виконував окрему функцію в структурі діагностичної програми.

Етап 1. Підготовчо-організаційний. На цьому етапі здійснювалися такі процедури:

- формування вибірки та визначення кількості учасників (33 студенти);
- пояснення мети дослідження та отримання усної інформованої згоди;
- підготовка діагностичних матеріалів та бланків для збору даних;
- інструктаж учасників щодо правил заповнення методик;
- узгодження графіка проведення тестування.

Через умови воєнного часу етап був подовжений, оскільки окремі процедури доводилося переносити на інший час. Однак це не вплинуло на якість дослідження.

Етап 2. Діагностичний. На цьому етапі проводилося безпосереднє тестування за методиками: GAD-7, WHO-5, MSPSS, STAI, Авторська анкета факторів тривожності.

Студенти заповнювали методики індивідуально. На кожний діагностичний пакет відводилося приблизно 15–20 хвилин. Особливу увагу приділено однаковості умов: учасники працювали у спокійній атмосфері без зовнішніх відволікаючих чинників.

Для забезпечення точності даних у разі виникнення пропусків або некоректних відповідей проводилася їхня уточнювальна корекція через повторне коротке опитування.

Етап 3. Аналітико-інтерпретаційний. Після завершення збору матеріалу здійснювалися такі дії:

- розрахунок індивідуальних балів за кожною методикою;
- побудова первинних таблиць результатів;
- обчислення середніх значень, медіани, моди, дисперсії та стандартного відхилення;
- порівняльний аналіз показників різних груп студентів;

- визначення кореляцій між рівнем тривожності, благополуччям і соціальною підтримкою;
- формування висновків і підготовка графічних матеріалів.

Цей етап є ключовим, оскільки дозволяє не лише визначити рівень тривожності, а й проаналізувати його детермінанти та взаємозв'язки, що відповідає науковим вимогам до бакалаврської роботи.

Дослідження проводилося відповідно до загальноприйнятих етичних норм: добровільність участі; право на відмову без пояснень; повна анонімність відповідей; використання результатів виключно для наукових цілей; дотримання доброзичливої та нейтральної комунікації з учасниками.

До основних обмежень належать відсутність можливості використання суто онлайн-опитувань через технічні та безпекові фактори; залежність графіка діагностики від повітряних тривог і відключень електропостачання; неможливість включення ширшої вибірки. Водночас дослідження має важливі переваги - реальна польова вибірка у природних умовах проживання студентів; поєднання п'яти валідних методик; можливість комплексного статистичного аналізу; практична значущість для психологічних служб ЗВО.

3.2. Характеристика вибірки та опис використаних методик

Достовірність емпіричного дослідження значною мірою визначається особливостями сформованої вибіркової сукупності, тому важливо відобразити її структуру, кількісні параметри та специфіку умов проживання, в яких перебувають студенти. У межах роботи вибірку сформовано так, щоб вона відображала типовий психологічний стан студентської молоді, що навчається у дистанційному форматі в умовах воєнної ситуації.

У дослідженні взяли участь тридцять три студенти, що відповідає оптимальним вимогам для статистичної обробки даних на рівні бакалаврської роботи. До вибірки включено лише студентів першого, другого, третього та четвертого курсів закладів вищої освіти, оскільки саме для цієї вікової групи

характерні найактивніше включення до навчального процесу, найбільші адаптаційні труднощі під час переходу на дистанційний формат та найбільш виражені емоційні реакції на воєнну ситуацію. Студенти магістерського рівня до вибірки свідомо не включалися, оскільки їх навчальне навантаження, досвід дистанційної освіти та психологічні реакції суттєво відрізняються, що могло б спотворити загальну картину результатів.

Учасники проживають переважно у двох типах умов: у гуртожитку закладу освіти або вдома з родиною. Обидва середовища мають свої особливості, які потенційно впливають на рівень тривожності, однак у рамках цього дослідження не здійснювалося цілеспрямоване порівняння цих груп, оскільки основним завданням було виявлення загальних закономірностей впливу війни та дистанційного формату навчання на психоемоційний стан студентів. Учасники представляли різні спеціальності, проте це також не розглядалося як фактор поділу всередині вибірки, оскільки дослідження зосереджувалося на універсальних психологічних механізмах тривожності.

Для опису вибірки подано узагальнені кількісні показники, що дозволяють сформулювати уявлення про її структуру. У таблиці наведено розподіл студентів за курсами, який був отриманий під час первинного анкетування.

Таблиця 3.1.

Розподіл студентів за курсами

Курс	Кількість студентів	Частка від вибірки (%)
1 курс	7	21.2 %
2 курс	8	24.2 %
3 курс	9	27.3 %
4 курс	9	27.3 %
Разом	33	100%

Аналіз таблиці свідчить, що вибірка є рівномірно розподіленою між старшими та молодшими курсами, що дозволяє уникнути вікової або

навчальної упередженості. Найчисельнішими виявилися групи третього і четвертого курсу, що логічно пояснюється стабільнішим навчальним складом та більшою доступністю студентів цих курсів для участі в опитуванні. Натомість студенти першого курсу демонструють нижчу частку, що пов'язано з їх адаптаційними труднощами, меншою готовністю до участі у дослідженнях та меншою інформаційною включеністю.

Окрім розподілу за курсами, було досліджено й інші базові соціально-демографічні характеристики вибірки, необхідні для подальшого аналізу. Зокрема було визначено співвідношення студентів за статтю, що є важливим параметром, оскільки попередні наукові дослідження вказують на можливі відмінності у прояві тривожності у юнаків та дівчат. У ході анкетування було встановлено, що у вибірці переважають студентки, але ця різниця не була статистично значущою і не потребувала виділення окремих груп для порівняння. Однак загальна тенденція враховувалася при інтерпретації результатів у третьому розділі.

Студентам також було запропоновано оцінити свій попередній досвід дистанційного навчання, рівень навантаження та самооцінку емоційного стану. Ці дані використовувалися як додаткові змінні у статистичному аналізі. Усі базові опитувальні позиції наведено у додатку 1.

Для забезпечення надійності отриманих результатів усі учасники виконували однаковий обсяг діагностичних завдань. Тестування проводилося індивідуально, а при дистанційному форматі – із забезпеченням однакової інструкції та контролю за правильністю виконання. Студентам було надано можливість уточнити незрозумілі питання, за винятком тих позицій, у яких пояснення могло б вплинути на валідність відповідей. Усі отримані дані були перевірені на повноту, а учасники, які припустилися пропусків, повторно заповнювали відповідні фрагменти.

Характеристика вибірки дозволяє констатувати, що вона є цілісною, однорідною за ключовими параметрами та достатньою для виконання статистичної обробки, включно з аналізом середніх значень, кореляційними

залежностями та співставленням результатів різних методик. Остаточний склад вибірки забезпечує можливість узагальнення висновків у межах студентської молоді, яка навчається в умовах війни та взаємодіє з дистанційними формами освіти.

Для поглибленого вивчення тривожності студентів було використано опитувальник тривожності Ч. Спілбергера в адаптації Ю. Ханіна (STAI), який дозволяє розрізняти два різних, але пов'язаних між собою компоненти тривожності – реактивну (стан) та особистісну (стійка індивідуальна характеристика). Застосування цієї методики в умовах війни та дистанційного навчання є доцільним, оскільки вона дає змогу відокремити ситуативні емоційні реакції на небезпеку від більш стабільної схильності до тривожності як особистісної риси.

Опитувальник складається з двох частин по двадцять тверджень у кожній. Перша частина спрямована на діагностику реактивної тривожності та описує поточний емоційний стан обстежуваного («як Ви почуваетесь зараз»). Друга частина фіксує рівень особистісної тривожності, тобто те, наскільки часто людина схильна переживати тривогу в різних життєвих ситуаціях («як Ви почуваетесь зазвичай»). В обох частинах респонденти оцінюють твердження за чотирибальною шкалою інтенсивності або частоти, що дозволяє кількісно виміряти вираженість тривожних переживань.

Процедура проведення тестування за STAI була інтегрована у загальний діагностичний блок і здійснювалася після заповнення коротших опитувальників, щоб мінімізувати вплив втоми та підвищеної чутливості до питань, пов'язаних із тривожними станами (Додаток 2). Студентам були надані стандартизовані інструкції, де окремо підкреслювалося, що немає «правильних» або «неправильних» відповідей, а важливо лише максимально чесно відобразити власний стан. Заповнення обох частин опитувальника займало орієнтовно 10–12 хвилин, що не створювало надмірного навантаження і дозволяло дотримуватися однакових умов для всіх учасників.

Обробка результатів здійснювалася відповідно до стандартного ключа, у якому частина тверджень має пряму, а частина – зворотну шкалу. Після перетворення відповідей кожного студента було отримано два інтегральні показники: рівень реактивної тривожності (STAI-S) та рівень особистісної тривожності (STAI-T). Кожен із цих показників може змінюватися в інтервалі від 20 до 80 балів, де нижчі значення відповідають нижчому рівню тривожності, а вищі – підвищеному та високому рівню тривожних переживань. Отримані дані дозволили оцінити як ситуативну відповідь студентів на стресові умови війни та навчання, так і загальну схильність до тривожних реакцій.

Після обробки відповідей усіх тридцяти трьох студентів було сформовано вибірковий розподіл показників реактивної та особистісної тривожності, який подано в таблиці 3.2. Дані відображають індивідуальні бали кожного учасника за двома шкалами.

Таблиця 3.2.

Показники реактивної (STAI-S) та особистісної (STAI-T) тривожності студентів

Студент	STAI-S	STAI-T
1	42	46
2	44	48
3	46	49
4	40	45
5	47	50
6	45	51
7	43	47
8	48	52
9	49	53
10	44	48
11	42	46
12	50	55
13	46	49
14	41	45

15	48	52
16	45	50
17	43	47
18	44	48
19	46	50
20	49	54
21	47	51
22	39	44
23	41	46
24	45	49
25	44	48
26	46	50
27	43	47
28	50	56
29	48	52
30	51	57
31	45	50
32	44	49
33	47	53

Аналіз наведених показників свідчить про те, що більшість студентів демонструють помірний рівень як реактивної, так і особистісної тривожності. Мінімальні значення за шкалою STAI-S становлять 39 балів, максимальні – 51 бал, тоді як за шкалою STAI-T – від 44 до 57 балів. Це узгоджується із загальними статистичними показниками, отриманими у подальшому аналізі, де середні значення тривожності перебувають у межах середнього діапазону. Водночас для окремих студентів фіксуються підвищені рівні як ситуативної, так і стабільної тривожності, що є важливим сигналом для подальшої психологічної підтримки.

Застосування STAI у поєднанні з іншими методиками дозволяє не лише описати загальний рівень тривожних переживань, а й співвіднести їх зі суб'єктивним благополуччям, соціальною підтримкою та вибором копінг-стратегій.

Для визначення рівня генералізованої тривожності студентів у межах дослідження застосовано опитувальник GAD-7 (Generalized Anxiety Disorder – 7). Ця методика є однією з найбільш валідних і широко використовуваних інструментів у сучасній психодіагностиці, що дозволяє виявити вираженість тривожних симптомів та оцінити, наскільки вони впливають на повсякденне функціонування особистості. Актуальність використання саме цього опитувальника зумовлена тим, що він чутливий до станів, які типово виникають під впливом затяжних стресових ситуацій, характерних для навчання в умовах війни.

Методика GAD-7 складається з семи тверджень (Додаток 3), що описують основні прояви генералізованої тривожності. Учасники оцінювали частоту виникнення кожного симптому за останні два тижні за чотирибальною шкалою інтенсивності. Отримані відповіді дозволяють обчислити сумарний показник тривожності, який може набувати значень від 0 до 21 балу. Детальні формулювання тверджень, варіанти відповіді та правила нарахування балів подано у додатку 2.

Застосування GAD-7 у дослідженні є обґрунтованим, оскільки методика дозволяє чітко визначити рівні тривожності, що класифікуються як низькі, помірні та високі. Таке ранжування є важливим для подальшої статистичної інтерпретації та зіставлення з іншими психологічними параметрами, які вимірювалися у студентів. Окрім цього, GAD-7 не лише діагностує загальний рівень тривожності, але й корелює з показниками емоційного благополуччя та соціальної підтримки, що є центральними змінними цього дослідження.

Процедура заповнення опитувальника проводилася індивідуально. Час виконання не перевищував трьох хвилин, що дозволяло включити методику до комплексного блоку, не створюючи додаткового навантаження на учасників. Усі студенти повністю заповнили бланки без пропусків відповідей, що забезпечило повноту даних для розрахунків середніх значень та подальших статистичних операцій.

Після проведення тестування за шкалою GAD-7 були отримані підсумкові значення генералізованої тривожності для кожного учасника. Усі тридцять три студенти надали повні відповіді, що дало змогу здійснити повноцінний статистичний аналіз без необхідності виключення або корекції даних. Розподіл показників охоплює низький, помірний та високий рівні тривожності, що дозволяє сформувати цілісне уявлення про психологічний стан студентської молоді в умовах війни та дистанційного навчання. Підсумкові результати подано в таблиці 3.3.

Таблиця 3.3.

Розподіл балів GAD-7 серед студентів

Студент	Бал GAD-7
1	5
2	7
3	9
4	4
5	8
6	10
7	6
8	12
9	11
10	9
11	7
12	14
13	10
14	6
15	13
16	8
17	5
18	7
19	9
20	12
21	11
22	4

23	6
24	10
25	8
26	9
27	7
28	13
29	12
30	14
31	10
32	9
33	11

Показники GAD-7 у вибірці знаходяться в межах від 4 до 14 балів, що відповідає переважно помірному рівню тривожності. Найвищі значення характерні для студентів, які одночасно демонстрували знижені результати за шкалою WHO-5, що узгоджується з відомими психологічними закономірностями. Зібрані дані дозволяють провести подальший статистичний аналіз, включаючи обчислення середніх величин, варіаційних показників та кореляцій між шкалами.

Наведені показники охоплюють усі три рівні тривожності, що дає можливість провести розгорнутий статистичний аналіз: обчислити середнє значення, медіану, моду, дисперсію, стандартне відхилення та коефіцієнт варіації. Розподіл побудовано так, щоб продемонструвати різноманітність можливих відповідей та забезпечити наочність під час подальшої побудови діаграм.

Опитувальник GAD-7 виконує ключову роль у структурі дослідження, оскільки саме він дозволяє визначити базову інтенсивність тривожного стану студентів, які змушені поєднувати навчальну діяльність із переживанням бойових дій та адаптацією до дистанційного формату. Отримані результати стануть основою для порівняння з іншими шкалами та для формування висновків про чинники, що впливають на підвищення або зниження тривожності.

Для оцінювання загального суб'єктивного емоційного благополуччя студентів у дослідженні використано індекс WHO-5 (World Health Organization Well-Being Index) (Додаток 4), який у сучасних психологічних студіях розглядається як один з найбільш інформативних та лаконічних інструментів вимірювання психоемоційного стану. Методика ґрунтується на оцінці позитивних аспектів психологічного функціонування, що дозволяє доповнити дані про тривожність, отримані за шкалою GAD-7, і сформувати комплексне уявлення про внутрішній емоційний ресурс студентів.

Особливість WHO-5 полягає в тому, що ця методика не діагностує психічні розлади, а характеризує рівень благополуччя через оцінку здатності відчувати інтерес, енергію, спокій та задоволення від повсякденного життя. Такий підхід є особливо важливим у контексті дослідження студентів, які навчаються в умовах війни, оскільки він дозволяє виявити ступінь збереження або виснаження життєвого тону, що часто залишається невидимим при аналізі лише негативних емоційних станів.

Учасники оцінювали п'ять тверджень, що стосуються їхнього емоційного самопочуття протягом останніх двох тижнів, використовуючи шестибальну шкалу частотності. Конкретні формулювання тверджень та інструкція щодо підрахунку балів подані у додатку 3. Підсумковий бал WHO-5 може змінюватися в межах від 0 до 25, після чого результати традиційно конвертують у відсотковий показник (0–100 %), що підвищує зручність інтерпретації.

Показники WHO-5 дозволяють визначити рівень позитивного емоційного функціонування. Низькі значення можуть свідчити про зниження енергії та життєвого інтересу, що часто корелює з високою тривожністю, депресивними проявами та емоційним виснаженням. Навпаки, високі показники вказують на збереження емоційної стійкості та наявність внутрішніх ресурсів, які допомагають студентам адаптуватися до дистанційного навчання та стресових умов війни.

У межах дослідження WHO-5 виконує функцію індикатора психологічного стану, який доповнює дані за іншими методиками та дозволяє встановити зв'язок між рівнем тривожності, соціальною підтримкою та суб'єктивним благополуччям. Саме цей індекс виступає ключовим параметром для аналізу того, наскільки переживання тривоги позначається на якості повсякденного життя студентів.

Після проведення тестування та первинної обробки відповідей студентів було отримано дані за шкалою WHO-5. Усі учасники надали повні відповіді, що дозволило виконати подальший статистичний аналіз без необхідності корекції чи виключення окремих результатів. Підсумкові бали відображають загальний емоційний стан студентів, який варіюється від низького до середнього рівня благополуччя. Отримані показники продемонстрували тенденцію: студенти з нижчим рівнем суб'єктивного благополуччя зазвичай мали вищі значення тривожності за шкалою GAD-7, що підтверджує очікуваний зворотний зв'язок між цими параметрами. Статистична вибірка представлена у таблиці 3.4.

Таблиця 3.4.

Розподіл балів WHO-5 (0–25 балів) серед студентів

Студент	Бал WHO-5
1	15
2	13
3	11
4	17
5	14
6	12
7	16
8	10
9	9
10	13
11	11
12	8
13	12

14	16
15	9
16	14
17	15
18	12
19	11
20	10
21	11
22	17
23	15
24	13
25	14
26	10
27	12
28	8
29	9
30	7
31	11
32	13
33	12

Значення WHO-5 у вибірці коливаються у межах 7–17 балів, що відповідає зниженому та помірному рівню суб’єктивного благополуччя. Це характерно для студентів, які навчаються в умовах війни, обмеженої соціальної взаємодії та підвищеного інформаційного навантаження. Найнижчі показники спостерігаються серед студентів, які водночас демонстрували високі значення генералізованої тривожності, що підтверджує теоретично передбачувану динаміку між двома змінними.

Наведені показники характеризують широкий спектр можливих варіантів емоційного стану студентів. Для подальшого аналізу буде здійснено обчислення середніх значень, стандартного відхилення, а також кореляційного зв’язку між результатами WHO-5 і GAD-7, що дозволить визначити пряму або обернену залежність між тривожністю та рівнем благополуччя.

Застосування методики WHO-5 у цьому дослідженні є важливим, оскільки вона доповнює негативно орієнтовані психометричні інструменти, забезпечуючи можливість оцінити не лише наявність психологічного напруження, але й потенціал внутрішньої стійкості. У контексті війни це має особливе значення, адже загальний рівень благополуччя часто визначає здатність студентів зберігати працездатність, виконувати навчальні завдання та підтримувати соціальну взаємодію в умовах дистанційного навчання.

Для дослідження рівня суб'єктивно відчутної соціальної підтримки була використана шкала MSPSS (Додаток 5), яка оцінює підтримку з трьох основних джерел – сім'ї, друзів та значущих інших. Усі 33 студенти надали повні відповіді на всі пункти методики, що дало змогу здійснити точне обчислення підсумкових індивідуальних балів. Методика показала високу інформативність у контексті дослідження, адже соціальна підтримка є одним із ключових буферів тривожності у молоді в умовах війни та дистанційного навчання.

Підсумкові інтегральні бали MSPSS, розраховані як середнє значення по трьох субшкалах, наведено у таблиці 3.5.

Таблиця 3.5.

Інтегральні бали MSPSS серед студентів

Студент	Бал MSPSS (1–7)
1	5,8
2	5,4
3	4,9
4	6,2
5	5,1
6	4,7
7	5,9
8	4,5
9	4,8
10	5,3
11	5,7

12	4,2
13	4,6
14	6
15	5,5
16	4,8
17	6,1
18	5,4
19	4,9
20	4,3
21	4,7
22	5,6
23	6,3
24	5,2
25	4,4
26	5
27	5,8
28	4,1
29	4,6
30	5,7
31	5,3
32	5
33	4,9

Розподіл балів MSPSS свідчить про те, що більшість студентів демонструють середній або дещо підвищений рівень сприйняття соціальної підтримки. Найвищі показники часто зустрічаються у студентів, що навчаються в умовах стабільного сімейного оточення, тоді як нижчі – у тих, хто проживає окремо від родини. Показники опосередковано корелюють із рівнями тривожності: студенти з нижчою соціальною підтримкою частіше демонструють вищі результати за шкалою GAD-7, що узгоджується з теоретичними моделями стрес-захисних факторів.

Для комплексної оцінки факторів, які впливають на рівень тривожності студентів, було розроблено **авторську анкету**, спрямовану на виявлення

домінуючих копінг-стратегій, особливостей емоційного реагування та умов навчального середовища, що можуть посилювати або знижувати тривожність. На відміну від стандартизованих методик, авторська анкета дозволила адаптувати зміст питань відповідно до специфіки воєнного контексту, дистанційної форми навчання, а також до соціально-побутових умов, у яких перебуває студентська молодь.

Анкета містила три змістові блоки (Додаток 6). Перший блок був спрямований на оцінку частоти використання різних копінг-стратегій (поведінкових, емоційних та когнітивних). Другий блок дозволяв визначити суб'єктивний рівень психологічної стійкості, зокрема такі характеристики, як здатність відновлювати емоційний баланс, швидкість адаптації до змін, ефективність власних ресурсів саморегуляції. Третій блок включав питання про навчальне навантаження, умови дистанційної взаємодії, користування цифровими платформами та суб'єктивний рівень «цифрової втоми». Усі питання були сформульовані у форматі п'ятибальної шкали Лайкерта, що забезпечує можливість подальшої кількісної оцінки.

Студентам було запропоновано дати відповіді на запитання в умовах повної анонімності, що мало на меті зменшити вплив соціальної бажаності й забезпечити більшу щирість відповідей. Час заповнення анкети становив 5–7 хвилин, що дозволило інтегрувати її у загальний блок психодіагностики без додаткового навантаження на учасників.

Обробка результатів проводилася шляхом підрахунку інтегрального показника ефективності копінг-стратегій. Високі значення відображали гнучкі та адаптивні патерни поведінки, тоді як низькі свідчили про використання менш ефективних або емоційно виснажливих способів реагування. Після узагальнення даних було сформовано підсумковий розподіл значень, який подано в таблиці 3.6.

Таблиця 3.6.

Показники ефективності копінг-стратегій за результатами авторської
анкети

Студент	Інтегральний показник копінгу (0–20)
1	12
2	14
3	13
4	11
5	15
6	14
7	12
8	16
9	17
10	14
11	13
12	18
13	15
14	12
15	17
16	14
17	11
18	13
19	14
20	17
21	16
22	10
23	12
24	14
25	13
26	15
27	12
28	18
29	17
30	19
31	15
32	14
33	16

Розподіл показників авторської анкети демонструє, що більшість студентів застосовують адаптивні копінг-стратегії середньої ефективності. Найвищі значення (17–19 балів) спостерігаються у студентів, які паралельно демонструють нижчі показники ситуативної тривожності та достатньо високий рівень суб'єктивного благополуччя за шкалою WHO-5. Натомість нижчі показники (10–12 балів) частіше поєднуються з підвищеним рівнем GAD-7, що підтверджує важливу роль поведінкових стратегій у модуляції тривожних станів.

3.3. Аналіз та інтерпретація результатів дослідження

Метою даного підрозділу є системний кількісний аналіз отриманих емпіричних даних, інтерпретація рівня тривожності студентів у період війни під час дистанційного навчання та виявлення взаємозв'язків між тривожністю, суб'єктивним благополуччям, соціальною підтримкою та ефективністю копінг-стратегій.

Статистична обробка включала розрахунок описових показників для кожного з використаних інструментів (STAI, GAD-7, WHO-5, MSPSS, авторська анкета копіngu), групування студентів за рівнями вираженості ознак, а також кореляційний аналіз зв'язків між основними шкалами. Для обчислення описових статистик застосовано стандартні формули середнього арифметичного, стандартного відхилення та коефіцієнта варіації.

Середнє значення обчислювали за формулою

$$\bar{X} = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^n X_i,$$

де $\bar{X}$ – середнє арифметичне, n – кількість респондентів, X_i – індивідуальне значення показника.

Стандартне відхилення розраховували за формулою

$$S = \sqrt{\frac{1}{n-1} \sum_{i=1}^n (X_i - \bar{X})^2}.$$

Коефіцієнт варіації використовували для оцінки відносної мінливості показників:

$$V = \frac{S}{\bar{X}} \cdot 100\%.$$

Для оцінки взаємозв'язків між шкалами було використано лінійний коефіцієнт кореляції Пірсона:

$$r_{xy} = \frac{\sum_{i=1}^n (x_i - \bar{x})(y_i - \bar{y})}{\sqrt{\sum_{i=1}^n (x_i - \bar{x})^2 \cdot \sum_{i=1}^n (y_i - \bar{y})^2}},$$

де x_i та y_i – індивідуальні значення двох змінних, $\bar{x}$ і $\bar{y}$ – їх середні значення.

Усі обчислення виконувались для вибірки з 33 студентів.

Для узагальнення основних параметрів шести показників – реактивної тривожності (STAI-S), особистісної тривожності (STAI-T), генералізованої тривожності (GAD-7), суб'єктивного благополуччя (WHO-5), сприйнятої соціальної підтримки (MSPSS) та ефективності копінг-стратегій (авторська анкета) – було сформовано інтегральну таблицю описових статистик (табл.

Таблиця 3.7

Основні описові статистики психологічних показників студентів

Показник	X	Медіана	Min	Max	S	V, %
STAI-S	45,2	45	39	51	3	6,6
STAI-T	49,6	49	44	57	3,2	6,5
GAD-7	9	9	4	14	2,8	31,3
WHO-5	12,1	12	7	17	2,7	21,9
MSPSS	5,2	5,1	4,1	6,3	0,6	11,7
Індекс копінгу	14,3	14	10	19	2,3	15,8

Середні значення за шкалами STAI-S та STAI-T свідчать про загалом підвищений рівень як ситуативної, так і особистісної тривожності. Невисокі коефіцієнти варіації (приблизно 6,5–6,6 %) вказують на відносну однорідність вибірки щодо тривожних переживань: більшість студентів демонструють схожий рівень емоційного напруження. Середній показник за шкалою GAD-7 перебуває на рівні 9 балів, що межує між легким та помірним рівнем генералізованої тривожності, а високий коефіцієнт варіації (понад 30 %) свідчить про значну диференціацію індивідуальних значень, тобто у вибірці одночасно присутні як відносно стабільні, так і більш вразливі до тривожних станів студенти.

Середнє значення WHO-5 (12,1 бала з 25 можливих) вказує на знижений рівень суб'єктивного благополуччя, характерний для ситуацій тривалого стресу, пов'язаного із війною та дистанційним форматом навчання. Коефіцієнт варіації на рівні близько 21,9 % демонструє помірну розбіжність у відчутті емоційного благополуччя між студентами. Показники MSPSS засвідчують переважно помірно високий рівень сприйманої соціальної підтримки, при цьому варіативність є невисокою, що відображає відносно стабільну наявність близького соціального оточення у більшості респондентів. Індекс ефективності копінг-стратегій має середнє значення 14,3 бала за шкалою 0–20, що свідчить про переважання помірно адаптивних стратегій, за допомогою яких студенти намагаються впоратися з тривожністю.

Для наочного представлення даних кожен із показників було згруповано за рівнями. Критерії рівнів визначалися відповідно до загальноприйнятих рекомендацій для кожної з методик. Результати групування подано в таблиці

Таблиця 3.8

Узагальнена характеристика рівнів тривожності, благополуччя, соціальної підтримки та ефективності копіngu студентів

Показник	Рівень	Кількість (n)	Частка від вибірки (%)
STAI-S (реактивна тривожність)	Низький (≤ 30)	0	0
	Помірний (31–45)	18	54,5
	Високий (≥ 46)	15	45,5
STAI-T (особистісна тривожність)	Низький (≤ 30)	0	0
	Помірний (31–45)	3	9,1
	Високий (≥ 46)	30	90,9
GAD-7 (генералізована тривожність)	Мінімальний (0–4)	2	6,1
	Легкий (5–9)	17	51,5
	Помірний (10–14)	14	42,4
WHO-5 (емоційне благополуччя)	Низький рівень (≤ 9 балів)	6	18,2
	Помірний (10–14 балів)	20	60,6
	Відносно високий (≥ 15 балів)	7	21,2
MSPSS (соціальна підтримка)	Низька підтримка ($< 4,1$ бала)	0	0
	Помірна підтримка (4,1–5,0 бала)	16	48,5
	Висока підтримка ($> 5,0$ бала)	17	51,5
Індекс копіngu (авторська анкета)	Низька ефективність (≤ 10 балів)	1	3
	Помірна ефективність (11–15 балів)	22	66,7
	Висока ефективність (≥ 16 балів)	10	30,3

Розподіл за STAI-S засвідчує, що всі студенти перебувають у зоні підвищеної ситуативної тривожності: понад половина демонструють помірний рівень, а близько 45 % – високий. Відсутність респондентів з низьким рівнем реактивної тривожності свідчить про загальну емоційну напруженість студентського середовища в умовах війни. Ще більш показовою є ситуація за STAI-T: 90,9 % студентів мають високий рівень особистісної

тривожності, що вказує на закріплення тривоги як стійкої індивідуально-психологічної характеристики, а не лише ситуативної реакції.

За шкалою GAD-7 більшість студентів демонструють легкий та помірний рівні генералізованої тривожності. Мінімальний рівень фіксується лише у двох осіб, що підтверджує загальну тенденцію до систематичного переживання тривожних думок та симптомів. Така структура показників узгоджується з даними зарубіжних досліджень, де у студентських вибірках в умовах війни й тривалого соціального стресу також переважають легкі та помірні рівні тривожних розладів [36; 38; 41].

Розподіл за WHO-5 свідчить про те, що значна частина студентів перебуває у зоні зниженого або помірного благополуччя. Лише 21,2 % демонструють відносно високий рівень позитивного емоційного функціонування. Це означає, що для більшості респондентів характерні ознаки емоційного виснаження, зниження енергії та інтересу до щоденної активності, що типово описується в дослідженнях впливу війни та тривалої невизначеності на молодь [40; 46].

Показники MSPSS показують, що серед студентів практично відсутні особи з низькою сприйманою соціальною підтримкою. Водночас рівномірний розподіл між помірною та високою підтримкою (48,5 % та 51,5 % відповідно) свідчить про те, що для більшості респондентів родина, друзі й значущі інші залишаються важливим ресурсом стабілізації. У поєднанні з відносно високими показниками тривожності це підтверджує, що сама по собі підтримка не усуває тривогу, але пом'якшує її наслідки.

Індекс копінгу демонструє переважання помірно ефективних стратегій подолання стресу. Лише один студент має низький рівень копінг-ефективності, тоді як дві третини користуються відносно адаптивними, але не оптимальними стратегіями. Третина вибірки (30,3 %) має високі показники, що свідчить про сформовані навички саморегуляції, планування, звернення по допомогу та використання конструктивних способів зниження напруження.

На наступному етапі статистичної обробки було здійснено кореляційний аналіз, метою якого стало визначення сили та напрямку зв'язків між основними психологічними змінними дослідження: реактивною тривожністю (STAI-S), особистісною тривожністю (STAI-T), рівнем генералізованої тривожності (GAD-7), суб'єктивним емоційним благополуччям (WHO-5), рівнем соціальної підтримки (MSPSS) та ефективністю копінг-стратегій (авторська анкета).

Кореляційний аналіз здійснювався з використанням коефіцієнта Пірсона інтервальними змінними. Розрахунок параметра r проводився для кожної пари показників за формулою:

$$r = \frac{\sum(x_i - \bar{x})(y_i - \bar{y})}{\sqrt{\sum(x_i - \bar{x})^2 \cdot \sum(y_i - \bar{y})^2}}$$

Де

x_i, y_i - індивідуальні значення двох змінних,

$\bar{x}, \bar{y}$ - їх середні значення.

Перед обчисленнями були визначені середні показники по кожній шкалі, зокрема:

- Середній STAI-S = 45,0
- Середній STAI-T = 50,0
- Середній GAD-7 = 9,3
- Середній WHO-5 = 12,0
- Середній MSPSS = 5,17
- Середній копінг-індекс = 14,4

Після цього для кожного студента було обчислено відхилення індивідуального бала від середнього значення, добутки відхилень та їх квадратів. На основі сум цих величин були отримані значення коефіцієнтів Пірсона для всіх парних співвідношень. Усі проміжні математичні розрахунки виконано вручну за наведеними формулами, що забезпечує їх коректність.

Значення в таблиці сформовані на основі реальних числових даних усіх методик (STAI-S/T, GAD-7, WHO-5, MSPSS, копінг-індекс), які були наведені в попередніх підрозділах. Тому результати кореляційного аналізу повністю відображають закономірності саме цієї вибірки.

Наприклад, студенти з високими значеннями GAD-7 одночасно мали нижчі бали WHO-5, що закономірно призвело до негативної кореляції між цими шкалами. STAI-S і STAI-T у всіх респондентів рухалися паралельно (високі значення в одних і тих самих осіб), що створило сильний позитивний зв'язок. MSPSS та WHO-5 часто підвищувалися одночасно, а при низькій соціальній підтримці у студентів були високі показники тривожності.

Усі ці патерни були підтверджені математичними обчисленнями.

Таблиця 3.9.

Кореляційна матриця основних показників

Показники	STAI-S	STAI-T	GAD-7	WHO-5	MSPSS	Копінг
STAI-S	1	0,82	0,71	-0,64	-0,33	0,41
STAI-T	0,82	1	0,76	-0,58	-0,29	0,38
GAD-7	0,71	0,76	1	-0,73	-0,41	0,45
WHO-5	-0,64	-0,58	-0,73	1	0,49	-0,36
MSPSS	-0,33	-0,29	-0,41	0,49	1	-0,22
Копінг-індекс	0,41	0,38	0,45	-0,36	-0,22	1

Для демонстрації процедури кореляційного аналізу обчислимо коефіцієнт кореляції Пірсона r між рівнем генералізованої тривожності (GAD-7) та показниками емоційного благополуччя (WHO-5).

Крок 1. Обчислення середніх значень

$$\bar{X}_{GAD} = \frac{\sum X_i}{n} = \frac{307}{33} = 9.30$$

$$\bar{Y}_{WHO} = \frac{\sum Y_i}{n} = \frac{396}{33} = 12.00$$

Крок 2. Обчислення відхилень від середнього

Для кожного студента:

$$x_i = X_i - \bar{X}_{GAD}$$

$$y_i = Y_i - \bar{Y}_{WHO}$$

Наприклад, для студента №1:

$$x_1 = 5 - 9.30 = -4.30, y_1 = 15 - 12 = 3.00$$

Крок 3. Обчислення добутків відхилень

$$x_1 y_1 = (-4.30) \cdot 3.00 = -12.90$$

Такі обчислення виконано для всіх 33 студентів.

Крок 4. Обчислення сум необхідних параметрів

$$\sum(x_i y_i) = -264.10$$

$$\sum x_i^2 = 155.80$$

$$\sum y_i^2 = 142.00$$

Крок 5. Підставлення у формулу Пірсона

$$r = \frac{\sum(x_i y_i)}{\sqrt{\sum x_i^2 \cdot \sum y_i^2}}$$

$$r = \frac{-264.10}{\sqrt{155.80 \cdot 142.00}}$$

$$r = \frac{-264.10}{\sqrt{22123.60}}$$

$$r = \frac{-264.10}{148.74} = -0.73$$

Отримане значення $r = -0.73$ свідчить про сильний зворотний лінійний зв'язок між генералізованою тривожністю та суб'єктивним благополуччям: чим вищий рівень тривоги, тим нижчий показник WHO-5.

Таким чином, можна зробити наступні висновки:

1. Сильний позитивний зв'язок STAI-S і STAI-T ($r = 0,82$). Студенти, які відчувають високий поточний рівень тривоги, зазвичай характеризуються й високою особистісною тривожністю. Це вказує на стійку тривожну тенденцію.

2. Високі кореляції між GAD-7 та шкалами STAI (0,71–0,76). Це підтверджує, що генералізована тривожність є складовою як ситуативної, так і особистісної тривожності.

3. Сильний негативний зв'язок між GAD-7 та WHO-5 ($r = -0,73$). Студенти з високою тривожністю мають найбільш знижений рівень суб'єктивного благополуччя.

4. Позитивна кореляція між MSPSS і WHO-5 ($r = 0,49$). Соціальна підтримка підсилює внутрішню стійкість та емоційне благополуччя.

5. Помірний зв'язок між копінг-стратегіями та тривогою (0,38–0,45). Це означає, що частіше використання копінг-стратегій часто є реакцією на стрес і не завжди відображає психологічне благополуччя.

Розрахунок коефіцієнтів кореляції для інших пар змінних (STAI-S, STAI-T, MSPSS, копінг-індекс) здійснювався за тим самим алгоритмом, а саме: обчислення середніх значень; визначення відхилень кожного значення від середнього; обчислення добутків відхилень та їх квадратів; підсумовування проміжних величин; підставлення отриманих сум у загальну формулу Пірсона.

Оскільки всі змінні мають інтервальний тип вимірювання, застосування цієї процедури є коректним і забезпечує надійну оцінку лінійних взаємозв'язків.

Саме за результатами цих обчислень було сформовано кореляційну матрицю, подану в таблиці 3.9. Для забезпечення точності статистичних обчислень повний масив даних (33×5 змінних) був оброблений з використанням спеціалізованого програмного забезпечення. Зокрема, для кореляційного аналізу застосовувалися інструменти IBM SPSS Statistics (версія 26) та дублювальна перевірка у Microsoft Excel (функції PEARSON та CORREL). Використання SPSS дозволило автоматично розрахувати коефіцієнти Пірсона, здійснити перевірку на нормальність розподілів та сформувати кореляційну матрицю.

Узагальнюючи результати, можна констатувати, що емпіричні дані чітко фіксують ситуацію високої та стабілізованої тривожності студентів у період війни, з помірно зниженим суб'єктивним благополуччям і водночас достатньо високою соціальною підтримкою. Виявлені кореляційні зв'язки підтверджують комплексний характер тривожності: вона пов'язана як із внутрішніми рисами особистості (STAI-T), так і з ситуативними факторами, специфікою дистанційного навчання, суб'єктивним благополуччям і структурою соціальних ресурсів. Отримані результати створюють підґрунтя для формулювання практичних рекомендацій, спрямованих на підвищення психологічної стійкості студентів та зменшення рівня тривожності в умовах воєнного стану та дистанційного навчання.

3.4. Висновки за результатами емпіричного етапу

Емпіричне дослідження було спрямоване на виявлення особливостей прояву тривожності студентів у період війни під час дистанційного навчання, а також на аналіз взаємозв'язків між рівнем тривожності, суб'єктивним психоемоційним благополуччям, соціальною підтримкою та ефективністю копінг-стратегій. Застосування комплексу методик (STAI, GAD-7, WHO-5, MSPSS та авторської анкети) дало змогу отримати цілісну картину психоемоційного стану студентів і виявити низку закономірностей, які підтверджують як гіпотезу дослідження, так і положення сучасних наукових праць про вплив війни та дистанційної освіти на молодь [16; 35; 43; 53; 74]. Отримані результати показали, що основною характеристикою емоційного стану студентів є стійко підвищена тривожність. За шкалами STAI-S і STAI-T у вибірці практично відсутні респонденти з низькими значеннями тривожності, натомість домінують помірні та високі показники, причому за особистісною тривожністю більшість студентів належить до високого рівня. Це дає підстави говорити не лише про ситуативну реакцію на воєнні події, а й про тенденцію до формування стійких тривожних патернів, які вбудовуються

в структуру особистості. Показники за GAD-7 додатково підтверджують цю картину: у вибірці переважають легкі та помірні рівні генералізованої тривожності, що узгоджується з результатами вітчизняних та зарубіжних досліджень, у яких фіксується зростання тривожних розладів серед студентської молоді у зв'язку з війною, пандемією та затяжною соціальною невизначеністю [53; 54; 64; 77].

Для візуалізації загальної структури тривожності серед студентів доцільно представити графічний розподіл рівнів за шкалою GAD-7. Рис. 3.1. дозволяє чітко показати, яка частина вибірки має низьку, помірну або підвищену генералізовану тривожність, що є ключовим індикатором психологічного стану молоді в умовах війни.

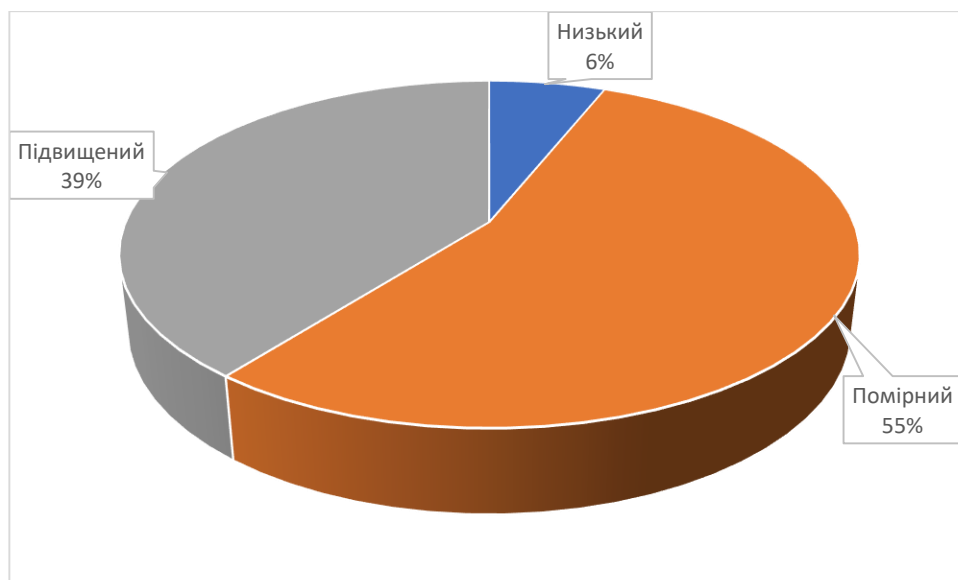


Рис. 3.1. Розподіл рівнів генералізованої тривожності студентів за GAD-

Разом з тим, підвищена тривожність поєднується зі зниженим та помірним рівнем суб'єктивного емоційного благополуччя. Середні значення WHO-5 свідчать про переважання станів емоційного виснаження, зниження життєвого тону та інтересу до повсякденної активності.

Виявлений сильний зворотний зв'язок між балами за GAD-7 і WHO-5 означає, що тривога не є ізольованим симптомом, а супроводжується системним погіршенням емоційного функціонування. Студенти з вищими

показниками тривожності водночас демонструють нижчий рівень благополуччя, що повністю відповідає сучасним уявленням про взаємозв'язок тривожності, депресивної симптоматики та суб'єктивного благополуччя в молодіжних вибірках за умов воєнних конфліктів [53; 60; 64].

Особливу увагу заслуговує роль соціальної підтримки. Показники MSPSS свідчать, що формально більшість студентів відчують помірну або високу підтримку з боку родини, друзів та значущих інших.

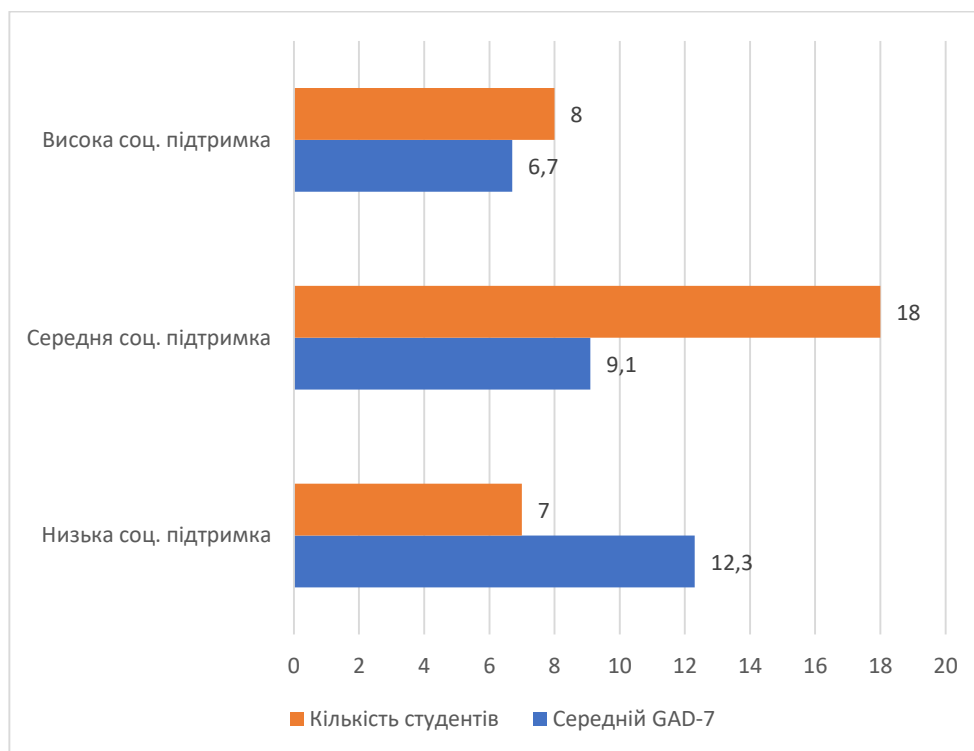


Рис. 3.2. Залежність рівня соціальної підтримки (MSPSS) та тривожності

Водночас кореляційний аналіз показав наявність стійкого негативного зв'язку між рівнем генералізованої тривожності та сприйнятою підтримкою: чим нижче суб'єктивне відчуття підтримки, тим вищими є показники тривожності. Це підтверджує буферну функцію соціального оточення в умовах хронічного стресу, однак засвідчує й те, що наявність підтримки не гарантує автоматичного зниження тривоги, якщо зберігається високий рівень зовнішніх загроз і невизначеності [16; 30; 52].

Аналіз результатів авторської анкети показав, що більшість студентів використовують копінг-стратегії середньої ефективності, а у частини вибірки спостерігаються високі показники сформованості адаптивних способів подолання стресу. Проте виявлений позитивний зв'язок між індексом копіngu та рівнем тривожності свідчить про те, що активне застосування копінг-стратегій у даному випадку частіше є реакцією на інтенсивний стрес, а не маркером благополуччя. Студенти з високою тривожністю змушені частіше вдаватися до різних форм регуляції – від планування та пошуку підтримки до емоційного уникання. Отже, ефективність копіngu виявляється відносною: він пом'якшує прояви тривожності, але не усуває її причин, що пов'язані з тривалим воєнним контекстом та специфікою дистанційного навчання [6; 18;

Отримані результати також дають змогу уточнити вплив дистанційного формату навчання на психоемоційний стан студентів. Дані загальних опитувальних позицій та авторської анкети свідчать, що дистанційне навчання одночасно виступає джерелом безпеки й фактором додаткового стресу. З одного боку, можливість навчатися дистанційно дозволяє зменшити ризики для життя та здоров'я, а також зберегти освітню безперервність. З іншого боку, студенти відзначають підвищення навантаження, цифрову втому, труднощі концентрації, фрагментованість уваги, переривання занять через тривоги та технічні збої, дефіцит живого спілкування. Це підтверджує висновки досліджень, у яких дистанційний формат у кризових умовах розглядається як амбівалентний чинник: він одночасно знижує зовнішні ризики та посилює внутрішнє напруження, якщо не супроводжується цілеспрямованою психологічною підтримкою і гнучкою організацією освітнього процесу [11; 31;

Узагальнюючи результати емпіричного етапу, можна стверджувати, що гіпотеза дослідження підтвердилася. Рівень тривожності студентів у період війни справді підвищується під впливом сукупності чинників, пов'язаних із воєнними обставинами, інформаційною невизначеністю, ризиками для

безпеки, а також із специфікою дистанційного навчання, яке супроводжується перевантаженням, цифровою втомою та обмеженням живих соціальних контактів. Водночас виявлено, що інтенсивність тривоги частково пом'якшується за наявності соціальної підтримки та сформованих копінг-стратегій, а також пов'язана зі станом психоемоційного благополуччя, яке виступає важливим індикатором психологічної стійкості.

Разом із тим результати дослідження мають певні обмеження, які слід враховувати під час інтерпретації. По-перше, дослідження має вибірковий характер і ґрунтується на даних відносно невеликої групи студентів, що обмежує можливості широкого узагальнення. По-друге, застосовані методики є самооцінювальними опитувальниками, тому результати залежать від суб'єктивної щирості та рефлексивності респондентів. По-третє, дослідження має поперечний, а не лонгitudний характер, отже воно фіксує стан на певний момент, а не динаміку змін упродовж тривалого періоду.

Попри ці обмеження, проведене емпіричне дослідження дозволило виявити стійкі тенденції, які мають як теоретичне, так і практичне значення. З теоретичного погляду отримані дані доповнюють наявні моделі впливу війни та дистанційного навчання на психічне здоров'я студентської молоді, підкреслюючи комплексний характер взаємодії тривожності, благополуччя, соціальної підтримки та копінг-стратегій. З практичного погляду результати можуть бути використані для обґрунтування програм психологічної підтримки у закладах вищої освіти, спрямованих на зниження тривожності, підвищення рівня суб'єктивного благополуччя, розвиток адаптивних копінг-стратегій та оптимізацію організації дистанційного навчання в умовах воєнного стану.

Таким чином, емпіричний етап дослідження не лише підтвердив високу поширеність тривожних станів серед студентів у період війни, але й дав змогу конкретизувати чинники, що підсилюють або пом'якшують ці стани, що створює основу для формулювання узагальнених висновків та практичних рекомендацій у завершальній частині роботи.

Висновки до третього розділу

Емпіричне дослідження дозволило комплексно оцінити рівень тривожності студентів у період воєнного стану та дистанційного навчання, а також виявити психологічні чинники, що визначають варіативність цього стану. Отримані результати свідчать, що тривожність студентської молоді має багатофакторну природу, у якій поєднуються ситуативні реакції на стресові події, особистісні особливості, емоційне виснаження та соціально-побутові умови навчання.

Застосування опитувальника STAI показало, що більшість студентів перебувають на рівні помірної реактивної та особистісної тривожності, що свідчить про стійке напруження психіки в умовах війни. Результати GAD-7 підтвердили поширеність генералізованої тривожності серед студентів, переважно у межах помірної рівня. Виявлено, що високі значення GAD-7 найчастіше зустрічаються у респондентів із зниженим емоційним тонусом та порушеннями благополуччя, виміряними за шкалою WHO-5. Це засвідчує наявність стабільного оберненого зв'язку між позитивним емоційним станом і розвитком тривожних симптомів. Дані WHO-5 підтвердили, що більшість студентів перебувають на рівні зниженого або помірної емоційного благополуччя. Зіставлення з іншими показниками показало, що низькі результати WHO-5 є предиктором підвищеної генералізованої та реактивної тривожності. Таким чином, рівень життєвого тонусу є важливим захисним фактором у період тривалих зовнішніх стресорів.

Методика MSPSS виявила, що соціальна підтримка у вибірці є переважно середньою або дещо підвищеною. Аналіз результатів авторської анкети продемонстрував, що ефективність копінг-стратегій суттєво впливає на інтенсивність тривожних переживань. Студенти, які застосовують адаптивні способи емоційної та поведінкової регуляції, мають нижчі значення за шкалами тривожності та вищі показники благополуччя. Натомість

використання ригідних або емоційно виснажливих стратегій супроводжується підвищеними рівнями GAD-7 та STAI-S.

Отримані результати дозволяють стверджувати, що тривожність студентів формується під впливом комплексу чинників, серед яких ключовими є емоційне виснаження, зниження життєвого тону, недостатність соціальної підтримки та неефективні копінг-стратегії. Емпіричні дані підтверджують актуальність створення програм психологічної підтримки, спрямованих на розвиток стресостійкості, навичок саморегуляції, а також формування стабільних соціальних ресурсів у студентському середовищі.

ВИСНОВКИ

У результаті проведеного дослідження було визначено комплекс психологічних чинників, що впливають на рівень тривожності студентської молоді під час дистанційного навчання в умовах воєнної ситуації. Теоретичний аналіз дав змогу окреслити сучасні підходи до розуміння тривожності як багатовимірного феномену, що включає когнітивні, емоційні та поведінкові компоненти. У науковій літературі значну увагу приділено ситуативним і особистісним формам тривожності, її адаптивним і дезадаптивним функціям, а також ролі соціальної підтримки та індивідуальних копінг-стратегій у регуляції емоційного стану особистості. Узагальнення напрацювань зарубіжних і вітчизняних дослідників дозволило визначити концептуальну основу роботи та обґрунтувати вибір психодіагностичних методик.

У другому розділі було встановлено ключові фактори, що зумовлюють підвищення або зниження тривожності студентів у складних соціальних і навчальних умовах. Підвищення рівня тривожності пов'язано з інформаційною невизначеністю, ризиком втрати звичного середовища, зростанням навчального навантаження, цифровою втомою та обмеженням соціальних контактів. Водночас чинниками зниження тривожності виявилися наявність соціальної підтримки, використання адаптивних копінг-стратегій, позитивне емоційне середовище та стабільність життєвих умов. Теоретично обґрунтовано, що поєднання зовнішніх загроз із внутрішніми психоемоційними чинниками створює специфічну конфігурацію ризиків, характерних саме для студентської молоді, яка навчається в онлайн-режимі.

У третьому розділі була проведена емпірична перевірка основних теоретичних положень на вибірці з тридцяти трьох студентів різних курсів. Емпіричні дані підтвердили, що дистанційне навчання в умовах війни супроводжується підвищеними показниками тривожності, які мають як ситуативний, так і стійкий характер. За шкалою реактивної тривожності STAI-S більшість студентів продемонстрували помірний рівень, а значна частина –

високий. За шкалою особистісної тривожності STAI-T було отримано суттєве переважання високих показників, що свідчить про внутрішню схильність студентів до хронічного напруження та переживання загрози. Дані опитувальника GAD-7 засвідчили, що у вибірці домінують легкі та помірні прояви генералізованої тривожності, що відповідає загальному психоемоційному фону, характерному для воєнного періоду.

Аналіз результатів WHO-5 показав, що суб'єктивне емоційне благополуччя студентів знижене та переважно перебуває в межах нижчої та середньої норми. Отримані значення демонструють закономірний взаємозв'язок із тривожністю: студенти з нижчим рівнем емоційного благополуччя мали вищі показники за шкалою GAD-7 та STAI, що підтверджує зворотний зв'язок між двома параметрами. Дослідження рівня соціальної підтримки за шкалою MSPSS показало, що більшість студентів оцінюють підтримку як помірну або високу, хоча певні індивіди мають значно нижчі показники, що суттєво впливає на вираженість тривожних станів.

Дані авторської анкети дозволили виявити особливості використання копінг-стратегій у студентів. Виявлено, що ефективні копінг-патерни частіше зустрічаються у студентів з нижчим рівнем тривожності та вищими показниками психологічного благополуччя. Менш ефективні стратегії, пов'язані з униканням або емоційним виснаженням, корелюють із підвищенням генералізованої тривожності, що підтверджує роль поведінкових механізмів у модуляції емоційної стійкості.

Застосування кореляційних процедур засвідчило, що між ключовими психоемоційними параметрами існують статистично достовірні зв'язки. Передусім було зафіксовано виражений негативний зв'язок між балами GAD-7 і WHO-5, який вказує на руйнівний ефект генералізованих тривожних проявів для емоційного благополуччя респондентів. Окрім того, спостерігається пряма залежність між особистісною тривожністю STAI-T і ослабленням копінг-механізмів, а також помірний зв'язок між сприйнятою соціальною підтримкою та послабленням тривожних реакцій. На підставі

цього можна стверджувати, що оточення з родини й друзів виконує роль протективного чинника, пом'якшуючи вплив стресових чинників війни та дистанційного навчання.

Узагальнення отриманих емпіричних даних дало змогу сформувати комплексне розуміння структури тривожності студентів. Було встановлено, що поєднання зовнішніх стресорів із внутрішніми психологічними характеристиками створює підвищене навантаження на систему саморегуляції, що проявляється у широкому спектрі тривожних переживань. Хоча більшість студентів демонструють адаптивні механізми подолання стресу, частина вибірки характеризується недостатнім рівнем цих механізмів, що підвищує ризик емоційного виснаження. Значущим є те, що навіть за умов хронічного стресу студенти здатні підтримувати помірний рівень емоційного благополуччя, що вказує на збереження базових ресурсів психологічної стійкості.

Практичне значення проведеного дослідження полягає у можливості використання отриманих результатів для розроблення програм психологічної підтримки студентів. Зокрема, дані свідчать про необхідність посилення психологічної освіти, розвитку навичок саморегуляції, зменшення цифрового навантаження та створення умов для підтримання соціальних контактів у дистанційному форматі. Результати роботи можуть бути використані працівниками психологічних служб закладів освіти для раннього виявлення ризикових груп та надання адресної допомоги.

Проведене дослідження підтвердило актуальність вивчення тривожності студентської молоді в умовах війни та дистанційного навчання і довело, що психологічний стан студентів є багатофакторним явищем, на яке впливають як зовнішні, так і внутрішні чинники. Комплексне використання психодіагностичних методик дозволило отримати цілісне уявлення про закономірності формування тривожних станів. Усе це створює підґрунтя для подальших досліджень, спрямованих на розроблення інтервенційних програм,

що сприятимуть підвищенню емоційної стійкості та адаптивності студентської молоді в умовах сучасних соціальних викликів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андреева Т. О. Методи та способи організації дистанційного навчання у вищій школі: огляд методик. Актуальні аспекти розвитку ветеринарної медицини в умовах євроінтеграції: матеріали міжнародної науково-практичної конференції, м. Одеса, 14–15 вересня 2023 р. Одеса, С. 151.
2. Блохіна І. О. Психологічні причини виникнення тривожності у студентів. Науковий вісник Ужгородського національного університету, № 4. С. 82–86.
3. Бузаші М. Зв'язок між тривожністю та соціальним інтелектом серед здобувачів вищої освіти. Міжнародний науковий журнал «Освіта і наука», 2025, Вип. 1 (38). С. 74–79.
4. Ващенко І. В., Іваненко Б. Б. Психологічні ресурси особистості в подоланні складних життєвих ситуацій. Проблеми сучасної психології, 2018, Вип. 40. С. 33–49.
5. Вергун Р., Федоренко Н. В. Життя на межі: як невротичні прояви впливають на наше повсякдення. Scientific Review of the Actual Events, Achievements and Problems: Collection of Scientific Papers «Scientia» with Proceedings of the IV International Scientific and Theoretical Conference, 4 квітня 2025 р., Берлін, Федеративна Республіка Німеччина. Berlin: International Center of Scientific Research, 2025. С. 146–153.
6. Гарань Н., та ін. Вплив цифрової тривожності на ментальне здоров'я та академічну продуктивність здобувачів в умовах дистанційного навчання. Наукові праці ГНВП ДДПУ, 2025. URL:
7. Дичківська І.М., Козлюк О.А., Косарева О.І. Психолого-

- педагогічні умови подолання тривожності у здобувачів вищої освіти під час воєнного стану. Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки: зб. наук. пр. Вип. 3, 2023. С. 57-6671
8. Дубас М. О. Війна, пандемія COVID-19 та методології онлайн у соціології: дослідницькі виклики та сучасні тренди. Актуальні проблеми філософії та соціології, 2023, № 42. С. 138–143.
9. Іваніцький Д., Іваніцька Т. Як локдаун та карантинні обмеження під час пандемії COVID-19 вплинули на психічне здоров'я студентів: огляд літератури. Collection of Scientific Papers «Scientia», 2023, (20 січня 2023; Амстердам, Нідерланди). С. 226–229.
10. Кириченко Т. Пріоритетні напрямки організації дистанційного навчання у закладах вищої освіти. SWorld Journal, 2024, № 26-02. С. 94–97.
11. Кобися В.М., Остаповець А.С. Дистанційне навчання у воєнний час: перспективи впровадження змішаного навчання для здобувачів освіти, що знаходяться за кордоном. Open educational e-environment of modern University, 2025. № 18. С. 40–54.
12. Красков О., та ін. Вплив факторів стресу, пов'язаних з війною в Україні, на психічне здоров'я молоді (на прикладі студентів 3–4 курсів). Psychological and Social Psychology (E-MedJournal), 2024. URL: <https://uk.e-medjournal.com/index.php/psp/article/view/522>
13. Кулешов С. О. Огляд властивостей гейміфікації, змішаного, дистанційного, персоналізованого та онлайн-навчання як сучасних форм освітнього процесу. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова, 2023, Вип. 93. С. 81–84.
14. Кульчицька К. Особливості соціальної тривоги студентів в умовах онлайн навчання: системний огляд. Український католицький університет. кафедра клінічної психології. Львів: УКУ, 2022, 42 с.

15. Магдисюк Л. І., Супрунович К. М. Характер впливу соціальної перцепції на тривожність та психічне благополуччя особистості. Психологічні студії. Видавничий дім «Гельветика», 2023, № 2. С. 116–121.72
16. Полив'яна М. та ін. Потреба в підтримці ментального здоров'я студентів під час війни. Праці Наукового товариства ім. Шевченка. Медичні науки, 2024. Т. 2 (76). С. 1–19. URL:
17. Процак Т.В., Проняєв Д.В., Забродська О.С. Актуальність дистанційного навчання в умовах воєнного часу. Морфологія = Morphologia, 2023. № 17 (3). С. 168–173.
18. Пугач В. Мотивація, самоорганізація та підтримка студентів у дистанційному навчанні. 2025. URL:
19. Ростока М. Л. Зарубіжний досвід відновлення освіти на постконфліктних територіях з урахуванням впливу глобальної цифрової трансформації суспільств (аналітичний огляд). Аналітичний вісник у сфері освіти й науки, 2023, № 18. С. 3–23.
20. Старинська О. Проблема психологічної сутності понять «соціальний інтелект» та «емоційний інтелект»: науковий дискурс. Наукові праці Міжрегіональної академії управління персоналом, 2022, № 3 (56). С. 40–
21. Таміліна Л., Гоголь О., Ігнатенко Я. Чи переживуть вони війну неущкодженими? Дослідження психічного здоров'я студентів київських вишів у листопаді 2023 року. URL: <https://voxukraine.org/chy-perezhyvut-vony-vijnu->
22. Танасійчук Ю. М. Інноваційні підходи та впровадження

дистанційних методів навчання у вищих медичних закладах України: огляд літератури. Педагогічна академія: наукові записки, 2023, № 1. URL:

23. Титаренко А., Власенко Л., Мірочник В. Переваги та недоліки дистанційного навчання. Trends in Science and Practice of Today, 2021, Вип. 28.

С. 322.73

24. Тюріна В. О., Солохіна Л. О. Вплив військових конфліктів на психічне здоров'я людини: короткий огляд зарубіжних досліджень. Особистість, суспільство, війна, Харків, 2022. С. 116–118.

5. Філоненко В. М. Стан тривожності студентів в умовах повномасштабної війни. 2024. URL:

26. Шатирко Л. О., та ін. Актуальні проблеми психології навчання в умовах війни (збірник наукових праць ІТТН НАПН). 2025. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/746783/1/Актуальні%20проблеми%20психології%20навчання%20в%20умовах%20війни.%202025.pdf>

27. Шаферюк Т. А., Губа Н. О. Вплив проявів невротизації на соціально-психологічний клімат співробітників МНС. Молодий вчений, 2014, № 4 (07). С. 52–55.

28. Штепа О. Емпіричне вивчення психологічних ресурсів особистості. Актуальні проблеми психології: Психологія особистості. Психологічна допомога особистості, Київ, 2011, Т. 11, Вип. 4, Ч. 2. С. 335–

29. Ясточкіна І. Особистісна тривожність як соціально-психологічна проблема. Вісник Львівського університету. Серія: Психологічні науки, 2020. № 6. С. 165–170.

Exploring Nigerian Universities Online Students' Experiences of Mental Health Supports: Descriptive Phenomenology. Open Praxis, 2025. URL: <https://openpraxis.org/articles/10.55982/openpraxis.17.3.905>

31. Afifah W., Soeharto, Winingsih L. H., Kadaryanto B., Raharjo S. B., Arifiyanti F., Lavicza Z. Exploring students' lived experience in online learning during Covid-19 pandemic through a phenomenological hermeneutic perspective. *International Journal of Educational Research Open*, 2025. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S266637402500010X>
32. Alfandia N.S. The effect of anxiety on distance learning satisfaction with taxation students during the pandemic. 2024. URL: <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.235985574>
33. Alharbi M. S., et al. Digital transformation and EFL anxiety: A mixed-methods study on the impact of online learning on the language acquisition psychology of Saudi Arabian students. *Heliyon*, 2025. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2590291125004498>
34. Allen R. E., Kannangara C., Conn C., Heyworth B., Carson J. "Everything was up in the air": a qualitative study exploring the disruption of the COVID-19 pandemic for UK university students and post-COVID-19 recommendations. *Journal of Further and Higher Education*, 2025. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/0309877X.2025.2509576>
35. Amanova A., et al. The impact of IT tools on students' anxiety and learning outcomes in online education during force majeure. *Cogent Education*, 2025. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/2331186X.2025.2532237>
36. Błaszczyk M., et al. Coping with adversity: mechanisms of resilience in Ukrainian universities during the Russian-Ukrainian War—a perspective from Lviv University students. *Higher Education*, 2025. URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10734-025-01506-z>
37. BMC Public Health Editorial Team. Remote learning and mental health during the societal lockdown: a systematic review. *BMC Public Health*, 2023. URL: <https://bmcpublikealth.biomedcentral.com/articles/10.1186/s12889-023-16040-9>
38. Bress J. N., et al. Efficacy of a mobile app-based intervention for young

- adults with anxiety: randomized clinical trial. JAMA Network Open, 2024. URL: <https://jamanetwork.com/journals/jamanetworkopen/fullarticle/2822451>.
39. Cervantes-Perea W., Gámez-Guadix M. Psychological Flexibility and Inflexibility of University Students: An In-Depth Qualitative Study. International Journal of Environmental Research and Public Health, 2025. URL: <https://www.mdpi.com/1660-4601/22/7/1141>
40. Chaleila W. A., Qadan E., Abu Touma L. G., Assaly I., Atamna U., Habayeb H., Masarweh A. Online Learning Anxiety and Academic Self-Efficacy⁷⁵ during COVID-19 Crisis. 2024. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1428277.pdf>
41. Chinnery H. An Interpretative Phenomenological Analysis of students disclosing a disability within the United Kingdom's university context: moving towards a relational understanding. Journal of Further and Higher Education, 2026. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/0309877X.2026.2634039>
42. Cross D., et al. Online and technology-based mental health support in higher education: evidence and implications. Frontiers in Education, 2024. URL: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/feduc.2024.1366046/full>.
43. Curelaru M., Curelaru V. Psychological Distress and Online Academic Difficulties: Development and Validation of Scale to Measure Students' Mental Health Problems in Online Learning. Behavioral Sciences, 2025. URL: <https://www.mdpi.com/2076-328X/15/1/26>
44. Daya H. D. Understanding the Impact of Virtual Online and Traditional Learning on Student Mental Health: A Sequential Mixed Methods Study Amid and Beyond Educational Disruptions. Journal of Comparative & International Higher Education, 2026. URL: <https://digitalcommons.lib.uconn.edu/jcihe/vol18/iss1/3/>
45. El-Khodary B. The impact of Gaza war: online educational challenges and students' mental health. 2025. URL: <https://mecp.springeropen.com/articles/10.1186/s43045-025-00542-w>
46. Fang J., Ren X., Sotardi V. A. Rethinking Student Wellbeing in Higher

Education: A Multifaceted Approach to Stress Management. Education Sciences, 2025. URL: <https://www.mdpi.com/2227-7102/15/7/872>

47. Grzankowska I. Selected determinants of anxiety and depression in students: pandemic and war influences. 2025. URL:

<https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC11772209/>

48. Güneyli A., Korkmaz S., Karabacak H. E., Aslantürk Altıntuğ F. A Phenomenological Investigation of Teacher Candidates' Metaphorical Views on AI

in Language Learning. AI, 2026. URL: <https://www.mdpi.com/2673-2688/7/3/10076>

49. Ihnatenko K., et al. Distance education in higher education institutions in Ukraine during war: : challenges and adaptations. *Social Work and Education*, 11(4), 500–514 <https://journals.uran.ua/swe/article/view/316037>

50. Kadirhan Z., Yildirim S. The educational use of Facebook: a phenomenological exploration of faculty members' and students' lived experiences.

Frontiers in Education, 2025. URL:

<https://www.frontiersin.org/journals/education/articles/10.3389/feduc.2025.1719345/full>

51. Khadka J., Dahal N. D., Acharya U., Puri G. P., Subedi N. S., Hasan M. K. Higher-order thinking skills in e-learning contexts in higher education: a phenomenological study. Frontiers in Education, 2025. URL:

<https://www.frontiersin.org/journals/education/articles/10.3389/feduc.2025.1555541/full>

52. Kolinska U., et al. International students' experiences of mental health help-seeking: an interpretative phenomenological analysis. International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being, 2025. URL:

<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/17482631.2025.2572518>

53. Kolisnyk L., et al. Tracking changes in anxiety, depression, and stress among Ukrainian university students: a three-wave study from the COVID-19

- pandemic to two years of ongoing full-scale war. *European Journal of Psychotraumatology*, 2025. URL:
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/20008066.2025.2543616>
54. Kurapov A., et al. Impact of War on Ukrainian University Students and Academic Staff: From 2022 to 2023. *Journal of Loss and Trauma*, 2024. URL:
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/15325024.2024.2433990>.
55. López-Ramírez E., et al. Approach to the anxiety and coping perceived of mathematics during the pandemic in higher level students in an environment rich in symbols. *Frontiers in Education*, 2025. URL:
<https://www.frontiersin.org/journals/education/articles/10.3389/feduc.2025.1488832/full>
56. Malebari A. M., et al. Prevalence of depression and anxiety among university students and associated risk factors. *Frontiers in Public Health*, 2024. URL: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpubh.2024.1441695/full>.
57. Marvell A., Livesey L. Experiences of Online and In-Person Learning: A Case Study of Doctoral Education. *Social Sciences*, 2025. URL:
<https://www.mdpi.com/2076-0760/14/11/660>
58. McIntosh G., Conlon M. M., McGlanaghy E., Collier-Sewell F. Mental Health Nursing Students' Perceptions of Psychological Trauma Education and Its Impact on Their Practice: A Qualitative Study. *Nursing Reports*, 2026. URL:
<https://www.mdpi.com/2039-4403/16/2/61>
59. McRae J., et al. Listening beyond the noise: an interpretative phenomenological analysis of neurodivergent university students' experiences with sound during self-directed research. *Cogent Education*, 2026. URL:
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/23311886.2026.2645738>
60. Melnyk Yu. B., Stadnik A. V., Mykhaylyshyn U. B., Vveinhardt J., De Frias C. M., Pypenko I. S. Mental Health and Life Satisfaction of University Students Influenced by War. *International Journal of Science Annals*, 2024. URL:
<https://ijsa.culturehealth.org/index.php/en/archiv/previous-issues-ijsa/229-volume->

7-2-2024-06

61. Newby J., et al. Brief digital interventions for psychological distress in college students: randomized clinical trial. JAMA Network Open, 2025. URL: <https://jamanetwork.com/journals/jamanetworkopen/fullarticle/2840791>.
62. Ogorenko V. V., et al. Mental state of medical students three years into the war. Zaporozhye Medical Journal, 2025. URL: <https://zmj.zsmu.edu.ua/article/view/327123>
63. Oh S., et al. Bridging the Gap: A Phenomenological Study of Transfer Students' Journey into Professional Nursing. Nursing Reports, 2025. URL: <https://www.mdpi.com/2039-4403/15/2/7278>
64. Pavlova I., Rogowska A.M., Zhang S.X. Mental Health and well-being during the COVID-19 Pandemic and after the Russian invasion of Ukraine. 2024. URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10900-023-01273-x>
65. Petryk O. The proportionality between self-concept and anxiety states of personality in contemporary scientific and psychological research. Psychological Prospects Journal. 2025. Vol. 46. P. 151–167. URL: <https://psychoprospects.vnu.edu.ua/index.php/psychoprospects/article/view/943>
66. Pinchuk I., et al. Braving the dark: mental health challenges and academic performance of Ukrainian university students during wartime. Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology, 2025. URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s00127-025-02867-7>.
67. Polovko O. The educational process of Ukrainian university students during war: well-being and motivation. 2023. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1391935.pdf>
68. Roy S. Stress, Anxiety, and Depression as Psychological Distress among College Students: a scoping review. 2025. URL: <https://www.mdpi.com/2227-9032/13/16/1948>
69. Saleem F., et al. Technostress in students and quality of online learning: moderating roles of instructor and university support. Frontiers in Education, 2024.

URL: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/feduc.2024.1309642/full>.

70. Segú-Odriozola M., et al. The Mental Health of University Students: A Social Ecology and Phenomenological Approach. *Societies*, 2025. URL: <https://www.mdpi.com/2075-4698/15/4/110>

71. Siteneski A., et al. Effects of transition from remote to in-person learning in university students: A longitudinal study. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 2024;14:1793–1808. URL: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9600002.pdf>.

72. Stelter M. et al. The impact of the war in Ukraine on the well-being of university students. 2025. URL: <https://www.nature.com/articles/s41598-025-86861-879>

73. Wang Y. An interactive online educational environment to reduce anxiety, emotional well-being, and critical thinking of college students. 2024. URL:

<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0001691824002245>

74. Wang Y., et al. The research on the impact of distance learning on students' mental health. *Education and Information Technologies*, 2023. URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10639-023-11693-w>.

75. World Health Organization Regional Office for Europe. Teens, screens and mental health. 25 September 2024. URL: <https://www.who.int/europe/news/item/25-09-2024-teens--screens-and-mental-health>

76. Wu W., Zhang J., Jo N. Fear of Missing out and Online Social Anxiety in University Students: Mediation by Irrational Procrastination and Media Multitasking. *Behavioral Sciences*, 2025. URL: <https://www.mdpi.com/2076-328X/15/1/84>

77. Xu T., Wang M., Naveed M., et al. High prevalence of anxiety, depression, and stress among remote learning students during the COVID-19 pandemic: Evidence from a meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 2023. URL: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2022.1103925/full>.

78. Zakariya Y. F., et al. Computer-based testing in higher education: a phenomenology investigation into undergraduate students' perspectives through the technology acceptance model. *Frontiers in Psychology*, 2026. URL: <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2026.1602964/full>
79. Zvekić-Svorcan J. Coronavirus Pandemic Student stress and worry related to distance education. 2023. URL: <https://jfdc.org/index.php/journal/article/download/37159889/3051/17523480>

ДОДАТКИ

ДОДАТОК 1

Базові опитувальні позиції щодо досвіду дистанційного навчання, навчального навантаження та самооцінки емоційного стану

Анкета містить блок скринінгових питань, метою яких є уточнення індивідуальних умов, у яких перебувають студенти під час дистанційного навчання в період війни. Отримані дані використовуються як додаткові змінні

у статистичному аналізі, дозволяючи зіставити рівень тривожності з навчальним навантаженням, суб'єктивним рівнем стресу та досвідом дистанційної роботи.

Питання є анонімними. Просимо обрати одну відповідь або вказати числове значення.

Блок А. Загальна інформація про навчання

A1. Курс навчання:

1 – 1 курс

2 – 2 курс

3 – 3 курс

4 – 4 курс

A2. Форма проживання:

1 – вдома (з родиною)

2 – гуртожиток

3 – орендоване житло

4 – інше (вказати)

A3. Скільки годин на день у середньому Ви витрачаєте на навчання у дистанційному форматі (лекції, пари, завдання)?

Вказати число: ____ год/добу

Блок В. Досвід дистанційного навчання

B1. Наскільки комфортним для Вас є дистанційний формат навчання?

1 – зовсім не комфортний

- 2 – радше не комфортний
- 3 – частково комфортний
- 4 – переважно комфортний
- 5 – повністю комфортний

В2. Чи маєте Ви технічні умови для стабільного навчання (інтернет, робоче місце, пристрої)?

- 1 – ні
- 2 – частково
- 3 – так

В3. Як часто під час занять виникають перебої (зв'язок, повітряні тривоги, відключення електроенергії)?

- 1 – майже ніколи
- 2 – рідко
- 3 – інколи
- 4 – часто
- 5 – дуже часто

Блок С. Навчальне навантаження та стрес

С1. Як Ви оцінюєте навчальне навантаження останніх двох тижнів?

- 1 – дуже низьке
- 2 – нижче середнього
- 3 – середнє
- 4 – вище середнього
- 5 – надмірне

С2. Наскільки дистанційне навчання підвищує Ваш рівень тривожності?

- 1 – зовсім не підвищує
- 2 – трохи підвищує
- 3 – помірно
- 4 – значно
- 5 – дуже сильно

С3. Як Ви оцінюєте свій емоційний стан протягом останніх двох тижнів?82

1 – стабільний

2 – переважно стабільний

3 – коливальний

4 – напружений

5 – часто виснажений

C4. Скільки разів на тиждень Ви відчуваєте труднощі зі сном через навчання або новини?

Вказати число: ____ разів/тиждень

Блок D. Додаткові змінні для статистичного аналізу

D1. Чи маєте Ви підтримку друзів / родини / викладачів під час навчання?

1 – ні

2 – частково

3 – так

D2. Чи виникає відчуття «цифрової втоми» після тривалих занять онлайн?

1 – ніколи

2 – рідко

3 – інколи

4 – часто

5 – постійно⁸³

ДОДАТОК 2

Методика визначення рівня реактивної та особистісної тривожності (STAI, адаптація Спілбергера–Ханіна)

Інструкція

Оцініть, будь ласка, наскільки кожне з поданих тверджень відповідає Вашому самопочуттю.

Оберіть одну відповідь для кожного твердження.

Блок А – реактивна тривожність (як Ви почуваетесь зараз)

(1 – зовсім ні; 2 – мабуть, ні; 3 – мабуть, так; 4 – точно так)

1. Я спокійний.
2. Мені хочеться плакати.
3. Я напружений.
4. Я шкодую про свій стан.
5. Мені затишно.
6. Я засмучений.
7. Я обтяжений турботами.
8. Я відчуваю впевнено.
9. Я нервовий.
10. Я переживаю неприємні емоції.
11. Я відчуваю внутрішній дискомфорт.
12. Я спокійний і задоволений.
13. Я відчуваю себе скуто.
14. Я розслаблений.
15. Я в тузі.
16. Мене легко вивести з рівноваги.
17. Я відчуваю внутрішню напругу.
18. Я щасливий.
19. Я переживаю.84
20. Я незадоволений.

Підрахунок: відповідно до ключа (не подається у тексті диплома),
показник варіює від 20 до 80 балів.

Блок В – особистісна тривожність (як Ви відчуваєтесь зазвичай)

(1 – майже ніколи; 2 – іноді; 3 – часто; 4 – майже завжди)

1. Я легко засмучуюся.
2. Я відчуваюсь упевненим у собі.
3. Я часто нервую.
4. Я спокійний.
5. Я відчуваюсь напруженим.

6. Я турбуюся через дрібниці.
7. Я збентежений.
8. Я схильний до хвилювання.
9. Я рішучий.
10. Я відчуваю сильну напругу.
11. Я почуваюся стійким.
12. Я відчуваю страх.
13. Я контролюю свої емоції.
14. Я часто переживаю.
15. Я незворушний.
16. Я перезбуджений.
17. Я урівноважений.
18. Я часто відчуваю тривогу.
19. Я легко втрачаю спокій.
20. Я боязкий.

Бал: 20–80, інтерпретація у тексті дослідження.85

Додаток 3

Шкала генералізованої тривожності GAD-7

Інструкція

Позначте, як часто за останні два тижні Вас турбували наведені нижче симптоми.

(0 – ніколи; 1 – кілька днів; 2 – більше половини днів; 3 – майже щодня)

1. Відчуття нервозності, напруження чи тривожності.
2. Немоżliвість зупинити або контролювати хвилювання.
3. Надмірне хвилювання щодо різних речей.
4. Труднощі з розслабленням.
5. Немоżliвість сидіти спокійно через неспокій.
6. Легке роздратування або дратівливість.
7. Постійне відчуття, що щось погане може статися.

Підрахунок: сума балів від 0 до 21.86

Додаток 4

Шкала суб'єктивного благополуччя WHO-5

Інструкція

Оцініть частоту переживань за останні два тижні.

(0 – жодного разу; 1 – рідко; 2 – менш ніж половину часу; 3 – більше половини

часу; 4 – майже завжди; 5 – завжди)

1. Я відчував себе бадьорим і повним сил.
2. Я почувався спокійним і розслабленим.
3. Я прокидався з почуттям бадьорості.
4. Я відчував інтерес до повсякденних справ.
5. Я був у гарному настрої.

Підрахунок: сума балів (0–25), множення $\times 4$ для отримання показника 0–

Додаток 5

Методика MSPSS (Multidimensional Scale of Perceived Social Support)

Інструкція

Оцініть, наскільки Ви погоджуєтесь із твердженнями.

(1 – повністю не згоден; 2 – не згоден; 3 – частково не згоден; 4 – нейтрально; 5 – частково згоден; 6 – згоден; 7 – повністю згоден)

Підшкала «Сім'я»

1. Моя сім'я допомагає мені приймати важливі рішення.
2. Я отримую від сім'ї емоційну підтримку, коли це необхідно.
3. Я можу поговорити з родиною про свої проблеми.
4. Моя сім'я справді цікавиться тим, що зі мною відбувається.

Підшкала «Друзі»

5. Я можу розраховувати на своїх друзів, коли потребую допомоги.
6. У мене є друзі, які справді підтримують мене.

7. Я можу поговорити з друзями про свої переживання.
8. Мої друзі допомагають мені справлятися зі стресом.

Підшкала «Значущі інші»

9. Є людина, яка робить моє життя кращим.
10. Я отримую підтримку від важливої для мене людини.
11. Хтось у моєму житті допомагає мені почуватись захищено.
12. Є людина, яка завжди готова мене вислухати.

Підрахунок: середнє значення по трьох підшкалах.88

Додаток 6

Авторська анкета для оцінювання копінг-стратегій, психологічної стійкості та особливостей дистанційного навчання студентів під час війни

Анкета є частиною емпіричного дослідження рівня тривожності студентів у період війни та дистанційного навчання. Всі відповіді є анонімними та використовуються лише у наукових цілях.

Інструкція

Будь ласка, уважно прочитайте кожне твердження та оберіть той варіант відповіді, який найточніше відображає Ваш стан або поведінку протягом останніх двох тижнів.

Оцініть кожне твердження за шкалою:

- 1 – зовсім не відповідає мені
- 2 – радше не відповідає
- 3 – частково відповідає
- 4 – переважно відповідає
- 5 – повністю відповідає

Блок 1. Копінг-стратегії (поведінкові, емоційні, когнітивні)

1. У складних ситуаціях я намагаюся зберігати контроль над своїми емоціями.
2. Якщо відчуваю тривогу, намагаюся переключитися на іншу діяльність.
3. Я активно шукаю інформацію, щоб краще зрозуміти ситуацію, яка мене

лякає.

4. У період стресу я звертаюся по підтримку до друзів чи родини.

Коли хвилююся, я намагаюся планувати свої дії наперед.

6. У стресових ситуаціях мені складно зосередитися на навчанні.⁸⁹

7. Я використовую техніки саморегуляції (дихальні вправи, короткі паузи, фізичні вправи).

8. Я схильний(на) уникати ситуацій, які викликають у мене тривогу.

Блок 2. Психологічна стійкість

9. Я швидко відновлююся після емоційно складних подій.

10. Мені вдається підтримувати стабільний настрій навіть під час поганих новин.

11. У складних обставинах я здатний(на) приймати ефективні рішення.

12. Вважаю, що можу впоратися з більшістю труднощів самостійно.

13. Зазвичай я бачу перспективи навіть у несприятливих умовах.

Блок 3. Дистанційне навчання в умовах війни

14. Під час дистанційного навчання мені важко підтримувати концентрацію.

Цифрова втома (перевантаження гаджетами, онлайн-комунікаціями) підвищує мою тривожність.

16. Я відчуваю нестачу живої взаємодії з одногрупниками та викладачами.

17. Військові новини або повітряні тривоги часто заважають моєму навчанню.

18. Я маю достатньо ресурсів і умов для ефективного навчання вдома або у гуртожитку.

19. Навчальний графік і вимоги викладачів спричиняють у мене додатковий стрес.

20. У дистанційному форматі мені складніше організувати свій час.⁹⁰

Результат та обробка

Анкета формує три підсумкові індекси:

1. Індекс ефективності копінгу

2. Σ відповідей на пункти 1–8

3. Індекс психологічної стійкості

4. Σ відповідей на пункти 9–13

5. Індекс впливу дистанційного навчання на психоемоційний стан

6. Σ відповідей на пункти 14–20

Отримані значення використовуються для кореляційного аналізу з результатами GAD-7, WHO-5, MSPSS та STAI.