

УНІВЕРСИТЕТ МИТНОЇ СПРАВИ ТА ФІНАНСІВ
ФАКУЛЬТЕТ УПРАВЛІННЯ
КАФЕДРА ПСИХОЛОГІЇ

Нормоконтроль проведено _____

Кваліфікаційна робота

другий (магістерський) рівень вищої освіти
спеціальність 053 «Психологія»

**ПСИХОЛОГІЧНИЙ СТАН ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ
ВІЙНИ**

Виконала

студентка групи ПС24-1зм

Погорелова Анастасія Михайлівна

Керівник:

доктор психологічних наук,
професор

Шевяков Олексій Володимировіч

Завідувач випускової
кафедри:

доцент кафедри
психології, кандидат
психологічних наук

Склянська Ольга Вадимівна

2026рік

АНОТАЦІЯ

Погорелова А.М. Психологічний стан здобувачів вищої освіти в умовах війни. У роботі аналізується проблема психологічного стану здобувачів вищої освіти в умовах війни, розкриваються особливості впливу воєнних подій на емоційну сферу, рівень стресу, тривожності та адаптаційні можливості студентської молоді. Виявляється взаємозв'язок між інтенсивністю переживання воєнних стресорів та показниками психоемоційного благополуччя здобувачів освіти.

У процесі написання роботи було визначено загальні теоретико-методологічні підстави дослідження психологічного стану особистості в екстремальних умовах, підібрано комплекс психодіагностичних методик, адекватних меті дослідження, здійснено діагностику та аналіз основних психологічних проявів війни у здобувачів вищої освіти, а також визначено напрями психологічної підтримки та профілактики дезадаптивних станів у студентському середовищі.

Ключові слова: психологічний стан, війна, стрес, тривожність, емоційне виснаження, адаптація, здобувачі вищої освіти.

SUMMARY

Pohorelova A. M. Psychological State of Higher Education Students in the Conditions of War.

The paper analyzes the problem of the psychological state of higher education students in the conditions of war and reveals the specifics of the impact of military events on the emotional sphere, stress levels, anxiety, and adaptive capacities of student youth. The relationship between the intensity of experiencing war-related stressors and indicators of psycho-emotional well-being of students is identified.

In the process of conducting the study, general theoretical and methodological foundations for researching the psychological state of personality in extreme conditions were defined. A set of psychodiagnostic methods adequate to the purpose of the study was selected. The psychological manifestations of the impact of war on higher education students were diagnosed and analyzed, and directions for

psychological support and prevention of maladaptive states in the student environment were determined.

Keywords: psychological state, war, stress, anxiety, emotional exhaustion, adaptation, higher education students.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПСИХОЛОГІЧНОГО СТАНУ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ В УМОВАХ ВІЙНИ .7	7
1.1. Загальна характеристика психологічного стану здобувачів освіти	7
1.2. Особливості впливу військових дій на емоційно-вольову сферу студентської молоді	13
1.3. Взаємозв'язок тривожності, агресивності та самооцінки в умовах стресу	26
Висновки до першого розділу	31
РОЗДІЛ 2. МЕТОДОЛОГІЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО СТАНУ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ ВОЄННОГО ЧАСУ	35
2.1. Методологія та гіпотези дослідження	35
2.2. Обґрунтування вибору психодіагностичних методик для дослідження...54	54
Висновки до другого розділу	77
РОЗДІЛ 3. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО СТАНУ СТУДЕНТІВ.....	79
3.1.Результати аналізу та інтерпретація отриманих даних	79
3.2.Рекомендації для студентів та керівників закладів освіти	119
Висновки до третього розділу	123
ВИСНОВКИ.....	128
СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ.....	133
ДОДАТКИ.....	139

ВСТУП

Актуальність. Стрес у сучасному світі є важливим фактором, що впливає на різні аспекти життєдіяльності людини. Особливо це стосується студентів — однієї з найуразливіших соціальних груп, які в умовах кризових подій, зокрема війни, зазнають значного психоемоційного навантаження. У період військових дій психічне здоров'я молоді опиняється під загрозою через вплив постійного стресу, тривожності, нестабільності та дестабілізованого освітнього процесу. У таких умовах надзвичайно актуальним є дослідження психологічного стану здобувачів освіти, зокрема когнітивної сфери, яка найбільше страждає під впливом стресових чинників.

В умовах війни студенти стикаються з низкою викликів: фізичною загрозою, втратою домівки, переміщенням у безпечніші регіони, зміною формату навчання (перехід у дистанційний режим), обмеженим доступом до освітніх ресурсів. Все це створює передумови для формування стійкого психоемоційного напруження, що відбивається на увазі, пам'яті, мисленні, мотивації та здатності до навчання загалом. В умовах війни виникають ситуації, коли здобувачі освіти не мають можливості повноцінно адаптуватися до нових умов, що призводить до зниження рівня когнітивної активності, зниження самооцінки, підвищення рівня тривожності, агресивності та загального емоційного виснаження.

У працях таких українських науковців, як Бондаренко О.Ф. [5], Волянська О.В. [9], Кондратенко Л.І. [20], Шаповалова Т.Г. [55], Гамов В.Г. [11] зазначено, що когнітивні характеристики студентської молоді суттєво змінюються під впливом гострого та хронічного стресу. Дослідники підкреслюють важливість розуміння зв'язку між психоемоційним станом і ефективністю освітнього процесу. Стрес викликає зміни в емоційно-вольовій

сфері, що веде до деструкції звичних механізмів саморегуляції та адаптації, що, у свою чергу, негативно позначається на освітній діяльності студентів.

Мета дослідження — виявити психологічний механізм впливу стресу на когнітивну сферу студентів під час війни, а також сформулювати рекомендації для підвищення їхньої стресостійкості та ефективності навчальної діяльності.

Об'єкт дослідження — психологічне здоров'я здобувачів в умовах війни та особливості впливу стресових чинників, зокрема їхній вплив на когнітивну, емоційну та вольову сферу студентів.

Предмет дослідження — психологічний стан здобувачів освіти.

Гіпотези дослідження: Концептуальна гіпотеза: стресові ситуації, викликані війною, значно впливають на когнітивну сферу студентів, знижуючи рівень уваги, пам'яті та здатність до аналітичного мислення, що негативно позначається на академічній успішності. Емпірична гіпотеза: студенти з високим рівнем стресостійкості та розвиненими навичками когнітивного самоконтролю демонструють вищі показники академічної успішності в умовах стресу, ніж ті, у кого стресостійкість нижча.

Завдання дослідження:

1. Проаналізувати теоретичні підходи до поняття стресу, тривожності, агресивності та самооцінки в психолого-педагогічній науці.
2. Охарактеризувати психологічний стан студентів у кризових умовах та визначити фактори, що впливають на когнітивну сферу в умовах війни.
3. Розглянути особливості емоційно-вольової сфери здобувачів освіти в умовах бойових дій.
4. Дослідити взаємозв'язок між рівнем тривожності, агресивністю та самооцінкою студентів у стресових умовах.
5. Здійснити емпіричне дослідження впливу стресу на психоемоційний та когнітивний стан студентської молоді.

- 6 Надати психолого-дидактичні рекомендації щодо покращення адаптації здобувачів освіти до умов воєнного часу.

Теоретико-методологічна база дослідження ґрунтується на положеннях когнітивної психології, теоріях адаптації та емоційної саморегуляції. Основу склали наукові праці вітчизняних дослідників, таких як Гамов В.Г. [11], Кондратенко Л.І. [20], Штифурак В.С. [50], Хоменко-Семенова Л.О. [48], а також праці, що досліджують психоемоційний стан молоді в кризових умовах — Мартинюк І. [29], Шаповалова Т.Г. [55], Бужинська С.М. [52]. У дослідженні враховано також підходи до вимірювання стресостійкості та рівня когнітивних функцій за допомогою методик:

У межах дослідження було застосовано низку валідних психодіагностичних методик, що дозволили здійснити комплексний аналіз психоемоційного стану студентської молоді. Зокрема, Шкала САН (самопочуття, активність, настрої) дала змогу оперативно оцінити суб'єктивне фізичне та емоційне самопочуття респондентів у момент обстеження, визначити рівень їхньої життєвої активності та емоційного тону. Методика Спілберґера — тест тривожності — дозволила розмежувати особистісну та ситуативну тривожність, що є надзвичайно важливим у контексті аналізу адаптивності студентів до стресових умов. Опитувальник Кеттелла (16-факторний тест) був використаний для поглибленого вивчення структури особистості, зокрема таких якостей, як самоконтроль, соціальна сміливість, емоційна стабільність та рівень самодисципліни. Тест Баса-Даркі допоміг виявити рівень агресивності, типи агресивних реакцій (фізична, вербальна, непряма тощо) та схильність до внутрішньої напруги у складних міжособистісних ситуаціях. Методика Буддасі дозволила оцінити загальну емоційну напруженість та виявити психосоматичні прояви стресу, що суттєво доповнило результати основного опитувальника. У поєднанні з авторськими шкалами — Методикою оцінки суб'єктивного рівня соціальної підтримки (Додаток Е)— дослідження дало змогу сформулювати цілісний, багатовимірний

психологічний портрет респондентів, охоплюючи як внутрішні ресурси особистості, так і соціальні, емоційні та поведінкові чинники адаптації. Авторська методика діагностики рівня стресу студентів(Додаток Ж)-дослідили рівень стресостійкості та виявили провідні стресогенні чинники.

Методи дослідження:

Теоретичні: аналіз, узагальнення, систематизація літературних джерел;

Емпіричні: психодіагностичні методики, анкетування, спостереження;

Статистичні: описова статистика, кореляційний аналіз Пірсона.

Практична значущість. Отримані результати можуть бути використані у практичній діяльності психологів, педагогів, кураторів академічних груп та інших фахівців для формування ефективних програм підтримки здобувачів освіти в умовах війни. Зокрема, це стосується запровадження тренінгів для підвищення стресостійкості, формування адаптивних механізмів подолання емоційних навантажень, корекційних програм роботи з самооцінкою та агресивністю.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПСИХОЛОГІЧНОГО СТАНУ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ В УМОВАХ ВІЙНИ

1.1. Загальна характеристика психологічного стану здобувачів освіти

У загальній характеристиці психологічного стану здобувачів освіти варто зазначити, що сучасна українська психологічна школа розглядає цей стан не як статичне психічне утворення, а як динамічну систему емоційних, мотиваційних, когнітивних і поведінкових компонентів, які взаємопов'язані та змінюються залежно від навчального і соціального контексту. Під впливом зовнішніх обставин, зокрема таких масштабних, як війна, психологічний стан студентів характеризується високим рівнем напруженості, тривожності, фрустрації, часто — депресивними тенденціями та емоційним виснаженням.

Олександр Кокун наголошує, що порушення психологічного стану можуть виникати через дисфункції соціогенезу та психогенезу, які активізуються в умовах соціального стресу. Також він вважає, що відхилення в психічному стані часто є наслідком недієвих механізмів адаптації до нових реалій, особливо коли особистість втрачає контакт із соціальним середовищем або не має змоги ефективно його засвоїти [19, с. 138].

Ганс Сельє, в загальній концепції синдрому адаптації, наголошував на тому, що конфлікт між вимогами середовища та можливостями індивіда викликає підвищену психологічну напругу, яка в свою чергу може провокувати нестабільний психоемоційний стан, що проявляється у тривожності, дратівливості або апатії [11, с. 117–120]. Цей підхід також підтримує Боярин, зазначаючи, що соціальна адаптація в умовах криз — не лише поведінкова відповідь, а й внутрішній психологічний процес, що вимагає мобілізації ресурсів і формування нових стратегій реагування [6, с. 224].

Таблиця 1.1

Загальна характеристика психологічного стану здобувачів освіти

Науковець	Рівень стану	Розгорнута характеристика стану
Алексєєва Т. В. [1]	Стабільний	Оптимальний психофізіологічний фон, високий рівень саморегуляції, адекватна самооцінка, сформовані адаптаційні механізми.
Бойко І. В. [4]	Напружений	Наявність ситуативної тривожності, емоційного виснаження, тенденція до самоізоляції, порушення режиму сну та навчання.
Бондаренко О. Ф. [5]	Напружений	Часті зміни настрою, втрата інтересу до навчання, гіперреактивність на критику, зниження толерантності до стресу.
Боярин Л. В. [6]	Дестабілізований	Хронічне психоемоційне напруження, страх невдачі, труднощі в соціальній комунікації, схильність до уникання зобов'язань.
Гамов В. Г. [11]	Кризовий	Емоційна спустошеність, апатія, відмова від академічної діяльності, підвищений ризик депресивних станів.
Кондратенко Л. [20]	Дестабілізований	Виражена дезадаптація до навчального середовища, відсутність внутрішньої мотивації, зниження когнітивної активності.
Ворожбит С. А. [10]	Стабільний	Здатність до мобілізації в умовах стресу, раціональне планування навчальної діяльності, емоційна гнучкість, самодисципліна.
Волянська О. В. [9]	Стабільний	Наявність підтримуючого соціального оточення, розвинене емоційне інтелектуальне реагування, стійкість до фрустраційних факторів.

Джерело: складено автором за [1; 4; 5; 6; 9; 10; 11; 20].

Психологічний стан здобувачів освіти — багатовимірне явище, яке відображає інтегральну реакцію особистості на навчальну, соціальну та особистісну дійсність. У науковій літературі він розглядається як динамічна

система, що включає в себе емоційні, мотиваційні, когнітивні та поведінкові компоненти [1; 5; 6].

Алексєєва Т. В. [1] трактує психоемоційний стан студентів як результат процесу адаптації до нових соціокультурних та освітніх умов. Бондаренко О. Ф. [5] акцентує увагу на впливі сучасного стилю життя студентства на рівень емоційної стабільності. Гамов В. Г. [11] вказує на частоту переходу студентів від функціонального до критичного рівня стану через перевантаження, ізоляцію, неуспішність.

Психологічний стрес як феномен є фундаментальним поняттям у психології, яке описує реакцію людини на події, що сприймаються як загрозові або перевищують її адаптаційні ресурси. У класичному розумінні, яке узгоджується з роботами Н. Б. Наугольника, стрес — це не просто зовнішній стимул, а складний внутрішній процес взаємодії суб'єкта з навколишнім середовищем, що включає когнітивну оцінку ситуації, емоційне переживання та фізіологічну мобілізацію ресурсів. Наугольник у своїй монографії «Психологія стресу» підкреслює, що стрес виникає тоді, коли особа оцінює життєву ситуацію як таку, що потребує перевищення її ресурсів для ефективного реагування; при цьому важливим є не стільки об'єктивні характеристики події, скільки її суб'єктивне сприйняття [34].

У рамках такого підходу стрес розглядається як динамічний процес, який включає три основні компоненти: оцінка реакції «загроза — ресурс», активація адаптивних механізмів і емоційно-мотиваційна відповідь. Саме поєднання когнітивних оцінок (що вона означає для особи), емоційних реакцій (тривога, роздратування чи пригніченість) і поведінкових стратегій (аналітичне вирішення, ухилення або уникнення) визначає індивідуальний профіль відповіді на стрес. У цьому розумінні стрес є не абсолютним станом, а сукупністю оцінок та реакцій в межах конкретної особистості та контексту [34].

Крім того, у сучасних дослідженнях увагу акцентують на понятті **стресостійкості** — здатності особистості утримувати високий рівень психофізіологічної та психологічної функціональної діяльності під впливом стресорів. Як показують Бужинська, Скляр і Даніліч-Скакун у їхній статті про стресостійкість студентів, цей показник виступає не як статична риса, а як інтегративна характеристика, що формується під впливом життєвого досвіду, навчальних навантажень і психологічної підтримки [52]. Стресостійкість включає такі компоненти, як когнітивна оцінка ситуації, емоційне регулювання, здатність до планування дій та рефлексивний контроль. Високий рівень стресостійкості пов'язаний із здатністю студента швидко переходити від емоційної напруги до конструктивної дії, зберігати концентрацію на навчальних задачах і витримувати складні умови навчання чи життєві зміни.

Таким чином, у науковому контексті психологічний стрес — це багатовимірна реакція, яка включає когнітивні оцінки, емоційні переживання, фізіологічні зміни та поведінкові стратегії. Це не просто «реакція на тиск», а складна система взаємодії особистості із середовищем, де ключову роль відіграють суб'єктивне сприйняття події і здатність адаптуватися до неї.

Таким чином, науковці розглядають психологічний стан як континуум від стабільності до кризовості. На рівні стабільного стану особистість демонструє високий рівень адаптивності, а при кризовому — відчувається втрата самоконтролю, емоційна спустошеність та глибока дезорганізація психічних функцій. Своєчасне виявлення напружених або дестабілізованих станів дозволяє впроваджувати ефективні психокорекційні заходи [1; 4; 5; 11; 20].

На думку Блажівського, сучасний здобувач освіти опиняється в особливо уразливому становищі через змінність соціальних ролей, постійне інформаційне перенасичення та потребу одночасного реагування на освітні й життєві виклики. Він вказує на те, що студентська молодь часто не має

достатнього життєвого досвіду для ефективного управління власним емоційним станом у таких ситуаціях [2, с. 236].

Проблема психологічного стану студентів ускладнюється тим, що багато з них мають підвищений рівень нейротизму, що спричиняє емоційну нестійкість, лабільність, схильність до домінування негативних емоцій і думок. Як вказує Бусел у своєму словнику, нейротизм проявляється в підвищеній реактивності, що робить людину надто чутливою до подразників і підвищує ризик деструктивних психічних реакцій на навіть незначні зміни [7, с. 922].

Наталія Богомолова, розглядаючи психологічний стан студентів у соціально-психологічному ключі, підкреслює, що більшість з них перебуває у стані хронічної психологічної втоми, викликаній постійною адаптацією до змін, невизначеності, та страху втрати контролю над майбутнім. Вона вважає, що це призводить до зниження мотивації, порушення когнітивної діяльності (особливо уваги та пам'яті), а також до емоційної відстороненості [3, с. 61–65].

Інтровертованість також виступає фактором, який ускладнює збереження стабільного психологічного стану. Як зазначає Кондратенко, студенти-інтроверти менш схильні до соціальної комунікації, що в умовах ізоляції чи дистанційного навчання значно зменшує їхні можливості отримати емоційну підтримку, що поглиблює відчуття самотності та невпевненості [20, с. 81].

На погляд Ворожбита, психологічний стан здобувачів безпосередньо пов'язаний із розвитком інтелектуальних здібностей і когнітивної зрілості. Він стверджує, що інтелектуальна гнучкість і здатність до абстрактного мислення корелюють із меншим рівнем дистресу в навчальному середовищі, тоді як низький рівень когнітивного контролю спричиняє невпевненість у собі та підвищену емоційну вразливість [10, с. 77].

Волянська у своїй праці наголошує, що адаптаційна напруга в період соціальних трансформацій неминує провокує зміни в емоційному тонусі

студентів, змушуючи їх реагувати як на макросоціальні виклики (війна, криза), так і на мікросоціальні (навчання, особисте життя, самореалізація). Вона підкреслює, що цей постійний тиск формує своєрідний стан «психологічного виснаження», у якому знижуються всі параметри психічного благополуччя [9, с. 215].

Поняття самооцінки в психологічній науці є центральним елементом у розумінні того, як особистість сприймає й оцінює себе як суб'єкта діяльності. Самооцінка — це не сума окремих думок про себе, а інтегративна характеристика, що відображає загальне ставлення особи до власної цінності, компетентності, здібностей і належності до соціальних груп. Самооцінка не існує як абстрактна категорія; вона формується під впливом індивідуального досвіду, соціальних очікувань, оцінок значущих інших і результатів власної діяльності.

У працях Пухно самооцінка студентів розглядається як важливий чинник успішності навчання та адаптації до умов вищого навчального закладу. Автор підкреслює, що саме суб'єктивне відчуття власної ефективності впливає на мотивацію, вибір стратегії навчальної діяльності та рівень академічної самоорганізації [39]. Самооцінка діє як міст між внутрішніми психологічними процесами та зовнішньою академічною успішністю.

Теоретично самооцінка включає кілька компонентів: когнітивний (уявлення про власні здібності), афективний (емоційне значення самооцінки для особи) і поведінковий (реальні дії, що випливають із самооцінки). Когнітивний компонент пов'язаний із рефлексією над власними досягненнями й невдачами; афективний — з відчуттям гордості або приниження; поведінковий — з тим, як особистість обирає поставлені цілі й долає навчальні труднощі.

Пухно також зазначає, що самооцінка має динамічний характер: вона змінюється залежно від контексту, міжособистісних взаємодій, оцінок педагогів і ровесників. Самооцінка студента може бути адекватною

(реалістичною), заниженою або завищеною — кожен тип пов'язаний із різними механізмами поведінки та академічних результатів [39]. Таким чином, розуміння самооцінки дозволяє не лише описати рівень психічного благополуччя студента, а й прогнозувати його адаптацію та ефективність навчальної діяльності.

Таким чином, більшість науковців одноставно вказують на багатофакторність впливу соціального контексту на психологічний стан здобувачів освіти. Здебільшого, це стан емоційної нестабільності, зниженого життєвого тону, внутрішньої тривожності, зумовленої недостатньою впевненістю у майбутньому та перевантаженням життєвими задачами. Згідно з Волковою, збереження позитивного психологічного стану студентів в умовах нестабільності є не лише індивідуальним завданням, а й соціально-психологічним викликом для освітнього середовища [8, с. 143].

1.2. Особливості впливу військових дій на емоційно-вольову сферу студентської молоді

У ситуації радикальних змін суспільного розвитку, зумовлених воєнним станом, студенти вищих навчальних закладів опиняються в унікальному психологічному середовищі, яке вимагає переосмислення їхньої емоційно-вольової сфери. Психологічна адаптація в таких умовах набуває подвійного значення: з одного боку, це пристосування до нової академічної реальності, зміни соціального оточення, зменшеного зовнішнього контролю; з іншого — це мобілізація внутрішніх ресурсів волі, мотивації, саморегуляції. Науковці, такі як Алексєєва, підкреслюють, що процес адаптації студентів до навчання у ВНЗ має складну структурну основу, і в умовах воєнного стану ця структура зазнає додаткових навантажень [1, с. 10]. Блажівський звертає увагу на те, що поняття адаптації в сучасній літературі включає не лише соціально-психологічну складову, а й волеву — тобто здатність особистості не

просто пристосовуватись, а активно діяти в умовах невизначеності [2, с. 238]. Богомолова визначає адаптацію як соціально-психологічний феномен, через який особистість досягає нового балансу зі зміненим середовищем; у цьому контексті воля виступає як один із ключових ресурсів для входження в нову систему вимог [3, с. 45].

З погляду емоційного компонента, студенти в умовах військових дій часто переживають страх, тривогу, образу, апатію. Як зазначає Дідух, зміни соціального оточення, невизначеність майбутнього, сигналізація тривоги та безпеки створюють у молоді «стан підвищеної готовності», який з одного боку мобілізує, а з іншого — виснажує психіку [14, с. 62]. Гамов у своїй роботі підкреслює, що волеві порушення (зниження мотивації, зниження ініціативи, уповільнення активності) супроводжують зміну емоційної сфери при адаптації до екстремальних умов [11, с. 120]. Таким чином, емоційно-вольова сфера постає як комплексна динамічна система, яка реагує на зміну зовнішнього середовища і виявляє себе в змінах у настрої, поведінці та внутрішніх ресурсах.

Волевий аспект адаптації має свою специфіку: студенти мають підтримувати цілеспрямованість, долати перешкоди, регулювати власну поведінку й емоції, перебудовувати власний ритм дій. Боярин у теоретичному аналізі соціальної адаптації наголошує, що воля — це не просто внутрішня установка, а здатність особистості вступати у взаємодію з новим середовищем і приймати його вимоги як виклик, а не як загрозу [6, с. 225]. У воєнному контексті ця здатність стає критичною: коли змінюються умови навчання, місце проживання, соціальна підтримка, студенти змушені не просто пристосовуватись, а перебудовувати себе — змінювати мотивацію, стратегічно діяти, відновлювати волю у нових обставинах.

Особливо складною є ситуація, коли волі бракує — коли мотивація знижується, студенти втрачають впевненість у власній дієвості, їхня спроможність діяти під вимогами середовища послаблюється. Як Пухно

доводить, самооцінка студентів виступає одним із чинників успішності навчання; знижена самооцінка веде до зниження активності волі, тобто до пасивності, уникання відповідальності, відкладання дій [39, с. 35]. В умовах зростаючої невизначеності (воєнний стан) ці фактори набувають значення підсилювача: студенти, які вже мають слабку волю чи низьку самооцінку, більш вразливі до емоційно-вольових порушень.

Іншим аспектом є інтроспективна напруга: студенти замислюються про сенс навчання, майбутню професію, роль у суспільстві, що підсилюється військовою ситуацією. Левківська, Сорочинська та Штифурак вказують, що процес адаптації першокурсників включає формування соціальних зв'язків, професійної ідентичності, ролі «студента» у новому середовищі [24, с. 35]. Якщо це не відбувається, волева сфера може блокуватись: відсутня установка на дію, виникає поведінкова інертність.

Соціальна інтеграція студентів, яка також впливає на волевий компонент, у воєнному контексті зазнає ускладнень: зменшення групових активностей, дистанційне навчання, зміщення побутового режиму. Кондратенко та Кібенко роблять акцент на тому, що дистанційне навчання — це не лише технологічне питання, але психологічний виклик для волі й самоорганізації студента [48, с. 56]. Без стабільної соціальної підтримки волева діяльність стає виснажливою.

Підсумовуючи проміжні висновки теоретичного характеру: емоційно-вольова сфера студентів в умовах військових дій характеризується високою емоційною напругою (тривога, страх), послабленою волею (зниження мотивації, пасивність), порушеним самоконтролем, послабленою соціальною інтеграцією. Науковці підкреслюють, що саме воля — як ресурс дії — має бути предметом уваги при адаптації студентів. Наприклад, Кондратенко відзначає, що психологічна адаптація студентів до умов ВІЗ вимагає не лише активації емоцій, а й розвитку вольових якостей — самоорганізації, відповідальності, активної позиції [20, с. 80]. Ці зміни в

емоційно-вольовій сфері мають прямий вплив на академічну успішність, професійну орієнтацію та життєву траєкторію студентської молоді.

Дослідження в галузі психологічної адаптації студентів в умовах воєнного стану поки що доволі обмежені, проте наявні публікації та праці вказують на низку основних завдань, які сьогодні стоять перед педагогами і психологами. Зокрема, у нових реаліях гарантування психологічної стійкості та адаптації студентської молоді до складних життєвих обставин є одним із пріоритетних напрямів. Зміни — у формі соціального оточення, у зменшенні зовнішнього контролю, у вимогах до академічної ситуації, у зміні місця проживання — безпосередньо впливають на студентів, як зазначає Алексєєва [1, с. 15].

Психологічна адаптація є багатовимірним явищем, що описується в сучасній науковій літературі як процес, механізм і результат пристосування особистості до умов зовнішнього середовища. У загальному розумінні адаптація — це не просто відповідь на зміну умов, а складний динамічний процес взаємодії суб'єкта і ситуації, що включає когнітивну оцінку, регуляцію поведінки, емоційні реакції та мотиваційні стратегії. У контексті навчання в університеті адаптація проявляється в здатності студента успішно долати перехідні періоди (перехід між курсами, зміна навчального навантаження, соціальних умов), зберігати продуктивність, стійкість, емоційний баланс та здатність до конструктивної взаємодії з соціальним і академічним середовищем.

Аналіз наукових джерел показує, що адаптація має структурні компоненти: когнітивний (усвідомлення вимог ситуації), емоційно-мотиваційний (переживання, реакції, мотивація до подолання труднощів), поведінковий (реальна діяльність, яка адаптує до нових умов) та соціальний (взаємодія з іншими людьми та соціальними інститутами) [2; 8; 17]. Так, Алексєєва підкреслює, що адаптація студентів до вищого навчального закладу є результатом інтеграції психологічних механізмів, що

з'єднують особистісні ресурси та вимоги зовнішнього середовища — як академічного, так і соціального [1]. Адаптація не зводиться до «звикання» до нових умов; вона охоплює реорганізацію внутрішніх процесів особистості, що дозволяє оптимізувати поведінкові стратегії, регуляцію емоцій і мислення для досягнення цілей у нових умовах.

Цей процес є також динамічним і контекстуальним: рівень адаптації може змінюватися залежно від подій, навчальних вимог, соціальної підтримки, життєвих подій (зокрема, стресу війни), внутрішніх ресурсів особистості тощо. Бойко наголошує, що в умовах війни адаптація студентів ускладнюється зовнішніми стресорами, що потребують швидкої мобілізації психологічних ресурсів, гнучкості стратегії поведінки та здатності до самоконтролю [4]. Тому психологічна адаптація студентів — це не статична характеристика, а динамічний процес, що проявляється в здатності ефективно взаємодіяти з вимогами навчання та соціального середовища, зберігаючи психоемоційний баланс, мотивацію й функціональну ефективність діяльності.

У цьому контексті соціально-психологічна адаптація студентів виступає як важливий фактор, що впливає на їхню майбутню адаптацію у професійному становленні. Блажівський підкреслює, що адаптація студента в умовах воєнного стану пов'язана не просто з пристосуванням, а з формуванням соціальної компетентності та підтримкою академічної успішності [2, с. 240]. Богомолова звертає увагу, що студентська молодь у військових умовах опиняється перед подвійними викликами: з одного боку — навчання та соціальна інтеграція, а з іншого — змагання із тривогою, нестабільністю, змінами в середовищі [3, с. 67].

Основні методи і технології підтримки адаптації, які науковці виокремлюють з урахуванням воєнної ситуації, включають:

— соціальна підтримка: Волкова наголошує, що допомога з боку психологів, соціальних працівників, педагогів, а також розвиток соціальних зв'язків студентів є критичною [8, с. 102];

— розвиток стресостійкості: Боярин у теоретичному аналізі вказує, що навички саморегуляції, підвищення фізичної активності, розвиток волі – все це складові формування стресостійкості [6, с. 226];

— дистанційне навчання як адаптивна технологія: Дідух зазначає, що зміна формату навчання, перехід до дистанційної або змішаної моделі є не просто технічним викликом, а психологічним – тому що вимагає нових навичок організації, мотивації, саморегулювання [14, с. 63];

— формування усвідомлення нормальності емоційних реакцій: Кондратенко та Кібенко вважають, що важливо донести до студентів і педагогів, що тривога, страх, сум під час воєнного стану — це нормальна реакція і не є ознакою слабкості [20, с. 81];

— використання технік релаксації: У праці Левківська, Сорочинська і Штифурак вказано, що релаксаційні практики, дихальні вправи, медитації можуть виступати ресурсом для підтримки емоційного стану й концентрації [24, с. 40];

— створення атмосфери співпраці: Алексеева також відзначає, що групові проєкти, інтерактивне навчання, дискусії між студентами можуть зменшити відчуття ізоляції й підвищити рівень соціальної підтримки [1, с. 18].

Саме в умовах воєнного стану акцент на цих підходах стає особливо критичним: зміна умов навчання та соціальна ізоляція можуть виступати ключовими чинниками, що сприяють розвитку стресу та тривоги серед студентів [8, с. 67]. У наукових публікаціях прямо зазначається, що такі методи як психологічні тренінги, консультативна робота, фізичні вправи, медитація та релаксаційні техніки є найдієвішими для адаптації студентів за таких складних обставин [33, с. 97].

Когнітивна сфера включає сукупність психічних процесів, які забезпечують сприйняття, обробку, зберігання та використання інформації людиною. У широкому науковому розумінні когніція — це ті процеси, що забезпечують мислення, увагу, пам'ять, уяву, мову, прийняття рішень,

планування та вирішення проблем. Когнітивні процеси є фундаментальними для навчальної діяльності, тому їхній стан прямо впливає на успішність навчання, ефективність засвоєння матеріалу, здатність до концентрації уваги та критичного мислення.

Наукове розуміння когнітивної сфери часто спирається на мультикомпонентні моделі, що включають як обмежені ресурси уваги, так і механізми контролю когнітивних операцій. Наприклад, увага є фільтром, що визначає, який набір стимулів буде оброблятися на вищому рівні; пам'ять — це система, що зберігає й відтворює інформацію; мислення — це процес формування суджень, концепцій та стратегій вирішення завдань. Когніція є не лише механічним набором функцій, а відображає інтерактивний процес між знаннями, досвідом, мотивацією та емоційною регуляцією.

У навчальному контексті когнітивна сфера має вирішальне значення: саме через когнітивні механізми студент аналізує навчальну інформацію, робить висновки, опирається на логіку, застосовує знання в практичних або творчих ситуаціях. Зміни когнітивної сфери під впливом стресових чинників можуть проявлятися через зниження концентрації, проблеми з оперативною пам'яттю, уповільнення мислення, порушення планування та самоконтролю (що важливо для вашого дослідження стрес-когнітивний вплив).

Педагоги і психологи, які працюють з студентами в цих умовах, мають врахувати наступні аспекти: індивідуальні особливості людини, її соціальний і культурний контекст, рівень мотивації, комунікативні та організаторські здібності. Як підкреслює Боярин, «адаптивність — це не просто реакція на середовище, а активна зміна поведінки й ставлення, формування нових стратегій» [6, с. 227].

Емоційно-волева сфера — це сукупність психічних процесів, що визначають емоції, мотивацію, самоконтроль, цілепокладання та здатність до регуляції поведінки за складних умов. Це не просто переживання емоцій; це комплекс, що включає сприйняття, оцінку, вираження і регуляцію емоцій, а

також волеві зусилля для досягнення поставлених цілей всупереч перешкодам (стресу, втомі, неуспіху). Емоційно-волева сфера є ключовим механізмом не лише для психологічного благополуччя, але й для адаптації, академічної успішності, стресостійкості та поведінкового самоконтролю.

У сучасних психологічних підходах емоції розглядаються як важливий компонент когнітивної оцінки ситуації, що впливає на вибір стратегії поведінки. Волева сфера забезпечує самоорганізацію, стійкість до емоційних коливань, здатність долати внутрішні суперечності й імпульси, щоб діяти цілеспрямовано. Наприклад, у контексті навчальної діяльності студент з розвиненою емоційно-волевою сферою здатний ефективно регулювати тривогу перед екзаменами, зберігати мотивацію під час тривалого навчального навантаження, а також контролювати імпульсивні реакції, що можуть перешкоджати продуктивній діяльності.

У цьому сенсі війна, хоч і створює значний виклик — емоційне виснаження, психологічний стрес, ризик професійного вигорання, — водночас відкриває можливості: розвиток адаптивності, емпатії, стійкості до стресу, формування професійної ідентичності. Ці процеси можуть бути стимульовані за допомогою інтерактивних методик — наприклад, метод проєктів і дистанційне навчання, які, за Дідухом, дають змогу студентам не лише адаптуватись, а й відчувати себе активними суб'єктами у нових умовах [14, с. 65].

Таблиця 1.2

Особливості впливу військових дій на емоційно-вольову сферу студентської молоді

Науковець	Прояв впливу	Теоретичне тлумачення
Бойко І. В. [4]	Апатія, знижена мотивація	Адаптаційне виснаження — результат хронічного психологічного тиску, відсутність сил на самоорганізацію.
Красілова Ю. М. [22]	Інформаційне перевантаження	Військові повідомлення викликають когнітивний шок, посилюють відчуття загрози, порушують емоційну стабільність.
Лазаренко В. І. [23]	Розрив соціального середовища	Втрата групової підтримки, зниження ідентичності, формування стану "психологічної розірваності".
Матяш В. М. [30]	Пригнічення волі	Втрата ініціативи, відмова від прийняття рішень, залежність від сторонніх впливів.
Москаленко А. В. [33]	Дисоціація, емоційна відстороненість	Психологічний механізм самозахисту в умовах сильного травматизму.
Тимків Л. [45]	Зниження відповідальності	Зміщення ціннісних орієнтирів, відхід від конструктивного планування освітнього майбутнього.
Шпильова А. [49]	Гіперчутливість	Надмірна вразливість до соціальних і навчальних подразників, що викликає фрустрацію.

Джерело: складено автором за [4; 22; 23; 30; 33; 45; 49].

У сучасних умовах повномасштабної війни психіка студентської молоді зазнає масштабного емоційного навантаження, що виявляється у вигляді підвищеної тривожності, нестійкості до стресу, розладів волі та зниження когнітивних можливостей [4; 23; 30].

Москаленко А. В. [33] вказує на феномен "функціональної гіпобулії", коли студент не здатен виявляти вольові імпульси у звичайних ситуаціях. Тимків Л. [45] звертає увагу на зниження рівня самостійності, втрату інтересу

до майбутнього. Красілова Ю. М. [22] фіксує зростання психологічної вразливості до інформаційного шуму, що поглиблює деструктивні реакції.

Емоційно-вольова сфера студентської молоді в умовах війни порушується комплексно. Особливо небезпечним є поєднання соціальної ізоляції, фрустрації та пригнічення волі, які здатні трансформуватися у глибокі психічні розлади. Необхідна не лише психоемоційна, а й соціально-педагогічна підтримка [22; 23; 30; 45].

Таким чином, в умовах воєнного стану адаптація студентів вимагає комплексного підходу, що об'єднує соціальну підтримку, стресостійкість, технологічні форми навчання, активні методики й усвідомлення емоційних процесів. Викладачам і психологам важливо не лише реагувати на симптоми, а створювати умови для розвитку внутрішніх ресурсів студентської молоді, що допоможуть їй не просто вижити, а інтегруватися й розвиватися в нових обставинах.

У сучасному воєнному контексті студентська молодь стикається з радикально зміненими умовами: нестабільність безпеки, зміна соціального оточення, перехід на дистанційне чи змішане навчання, поєднання освітнього процесу з волонтерською або соціальною діяльністю. Ці умови мають глибокий вплив на емоційну та волеву сферу студентів — тобто на їх здатність переживати, емоційно реагувати, мотивуватись, діяти цілеспрямовано, саморегулюватись.

Згідно з Роботою Угрин О. Г. та Южека Р. С., адаптація студентів в умовах воєнного стану передбачає не лише інтеграцію в академічне середовище, а й збереження емоційної стабільності й ефективне управління часом і стресовими ситуаціями. [6, с. 69]

Натомість Радзівіл К. аналізує психологічні особливості адаптації молоді-психологів у воєнному середовищі і підкреслює, що емоційно-вольова сфера характеризується значною лабільністю, зниженням волі, підвищеною агресивністю — як проявами стресу. [3, с. 82]

Нижче перерахуємо ключові особливості впливу військових дій на емоційно-вольову сферу студентської молоді:

Емоційна тривожність і страх перед невизначеністю У військових умовах студенти перебувають під впливом сигналів небезпеки, змін безпеки, нестабільного формату життя. Це породжує тривогу, страх, нерідко — очікування загроз. Так, Угрин і Южек зазначають, що однією з головних складових адаптації в умовах війни є саме здатність зберігати емоційну рівновагу, незважаючи на зовнішню нестабільність. [6, с. 68] З емоційної точки зору це означає: підвищена чутливість до подразників, часті зміни настрою, страх перед невідомим, зменшення внутрішнього відчуття контролю.

Послаблення волі, зниження мотивації та самоорганізації

Воля — це здатність діяти, долати перешкоди, саморегулюватись. У військових умовах ця здатність під сумнівом через зростання емоційного навантаження, зміни навчального процесу, соціальної підтримки. Як підкреслює Боярин Л. В., у теоретичному аналізі соціальної адаптації воля розглядається як одна із ключових нервових систем у взаємодії особистості та нового середовища. [6, с. 225]

Отже, студенти можуть відчувати, що «не встигають», «не можуть», «не мають ресурсів» — що веде до зниження мотивації, відкладання дій, збільшення прокрастинації.

Емоційний вплив військових дій — не лише страх, але й гнів, роздратування. Радзівіл К. у своєму дослідженні виявив підвищений рівень спонтанної агресивності, дратівливості та емоційної лабільності серед студентів під час війни. [3, с. 83] З вольової точки: студент може вступати у конфлікти, проявляти поведінку, яка раніше не притаманна йому, що є реакцією на напругу й втрату контролю.

Порушення фізіологічного стану, що впливає на емоції та волю Військовий стан супроводжується тривогами, сигналами повітряної тривоги,

змінами проживання та умовами навчання — це порушує сон, режим харчування, потребу в відпочинку. У матеріалі Денефіль О. В. та ін. виявлено, що студенти показували збільшення показників невротичності, дратівливості, емоційної лабільності під час війни. [5, с. 101]

Фізіологічне виснаження — це втрачений ресурс для волі, зниження здатності до тривалої концентрації, зростання емоційної нестійкості.

Зменшена соціальна підтримка і відчуття ізольованості Соціальні зв'язки — важливий ресурс для емоційної та волевої стабільності. В умовах воєнного стану студент може бути відділений від родини, друзів, групи підтримки, може навчатися дистанційно. Прохор М. підкреслює, що соціальна інтеграція студентів під час війни — це значний психологічний виклик, пов'язаний з необхідністю адаптації до нових реалій, втрати контактів, зміни середовища. [9, с. 170] Емоційно — виникає самотність, тривога, втрати підтримки; волево — зменшується стимул до дії, мотивація «я не сам», «я не підтриманий».

Зміна освітнього процесу і підвищене навантаження на самоорганізацію Перехід на онлайн-форми, дистанційне навчання, перебої з інтернетом чи умовами навчання — усе це веде до зростання вимог до самоорганізації. Угрин О. Г. та Южек Р. С. вказують, що серед умов адаптації — ефективно управління часом, самостійність у навчанні, мотивація, незважаючи на перешкоди. [6, с. 69] Для волі це означає: потреба планувати, контролювати, змінювати стратегії; для емоцій — підвищена тривожність через невизначеність, втрату звичної структури.

Фрустрація волі через невідповідність очікувань і навколишніх умов Коли студент має плани, цілі, очікування (завершити курс, отримати визнання, знайти друзів), але зовнішні обставини — війна, зміна середовища, переселення — порушують ці очікування, виникає фрустрація. У теоріях адаптації зазначено, що адаптація — це узгодження між середовищем і особистістю [2, с. 239]; коли цього узгодження немає — воля може згасати,

емоційні реакції — негативні. Таким чином, студент може переживати: «Я старався, але це не має сенсу» — що пригнічує волю, знижує мотивацію, підсилює тривожність і апатію.

Мобілізація волі і емоцій як позитивний нерв ресурсу в кризі. Хоч впливи частіше описуються як негативні, але війна також може виступати каталізатором волі та емоційного підйому: студенти беруть участь у волонтерстві, громадських ініціативах, підтримують одногрупників — це активує волю, дає сенс, підсилює емоційний стан. Угрин О. Г. та Южек Р. С. означили, що незважаючи на труднощі, студенти демонструють значну стійкість і здатність до адаптації [6, с. 70]. Це означає: емоційно — відчуття власної значущості, спільності; волево — активність, ініціативність, цілеспрямованість.

Ціннісно-мотиваційний вплив на волю та емоції. Воля і емоції тісно пов'язані з мотивацією та цінностями студента. У ситуації війни частина молоді може переосмислювати свої цінності: «Чому я навчаюсь?», «Яка моя роль у суспільстві?» — і це може бути як стимулом, так і джерелом кризи. Богомолова Н. відзначає, що адаптація як соціально-психологічний феномен передбачає мобілізацію особистісних ресурсів і переоцінку соціальної ролі. [3, с. 45] Волево це означає: чіткість мети, внутрішня мотивація; емоційно — підйом чи розчарування, залежно від відповіді на ці питання.

Динамічність змін і нестійкість волевої поведінки. У військових умовах студентська реальність швидко змінюється: змінюється житло, графік, формат навчання. Це означає, що воля повинна бути гнучкою — але часто вона витрачається на стабілізацію. Як зазначено в працях з адаптації, адаптація — це процес, а не стан [4, с. 118]. Отже, волева активність може бути нестабільною — сьогодні активність, завтра виснаження; емоційна сфера — аналогічно: підйоми й падіння. Це створює додаткові навантаження.

Роль освітнього середовища, педагогічної підтримки і групової взаємодії. Науковці вказують, що адаптація студентів у воєнному становищі значною

мірою залежить від системи підтримки університету: психологічних служб, груп самопомоги, взаємодії з викладачами. Наприклад, Угрин О.Г. та Южек Р.С. виділяють підтримку педагогічного колективу і технологічні інструменти як ключові чинники збереження мотивації і емоційної стабільності. [6, с. 71]

Для волі це означає: ресурс підтримки, який підсилює дію; для емоцій — відчуття, що не наодинці, що є допомога, що є сенс.

1.3. Взаємозв'язок тривожності, агресивності та самооцінки в умовах стресу

У сучасних умовах, коли студенти вимушені функціонувати в умовах підвищеного стресу зокрема через воєнні дії, зміни освітнього середовища, соціальну нестабільність, надзвичайно важливо звернути увагу на взаємозв'язок трьох психічних показників: тривожності, агресивності та самооцінки. Ці показники не існують ізольовано, вони взаємодіють і формують складну динаміку психічного стану особистості.

Тривожність — це емоційний стан, що супроводжується почуттям небезпеки, напруженістю, неспокоєм, і часто виступає первинною реакцією на умовну чи реально сприйняту зовнішню загрозу. Амплєєва О. М., Плужник А. Ю. розглядають тривожність як першочергову емоційно-ситуативну реакцію у студентському віці [8, с. 5-7].

Агресивність — це тенденція особистості до проявів агресії, яка може виражатись як у поведінкових актах (деструктивна агресія), так і в установках або схильностях до конфлікту. Юлія Олійник у роботі «Взаємозв'язок агресії з самооцінкою у осіб юнацького віку» описує агресію як дію чи установку, що спричиняє шкоду іншому [1, с. 7-10].

Самооцінка — це суб'єктивне оцінювання особистістю себе, своїх здібностей, можливостей, місця в соціумі. Високий або низький рівень

самооцінки може стати фактором ризику чи захисту в стресових умовах. (В роботі з адаптації студентів вказано, що між рівнем самооцінки та адаптивністю існує помітний кореляційний зв'язок) [3, с. 44-45].

Дослідження показують, що високий рівень тривожності найчастіше супроводжується зниженою самооцінкою. Наприклад, у дослідженні студентів-психологів встановлено, що рівень самооцінки корелював позитивно з адаптивністю ($r \approx 0,453$), тоді як рівень ситуативної тривожності мав дуже слабкий негативний зв'язок з адаптивністю ($r \approx -0,058$) [3, с. 44]. Це свідчить про те, що коли студент має адекватну самооцінку, він краще справляється зі стресом, тоді як тривожність сама по собі не завжди прямопропорційно веде до погіршення адаптації, але може впливати опосередковано.

В умовах стресу (зміни, невизначеність, війна) тривожність часто підсилюється, і якщо самооцінка низька, це створює порочне коло: тривога → зниження самооцінки → послаблення механізмів саморегуляції → ще більша тривога.

У психології стрес розглядається як потужний каталізатор змін у структурі особистості. Він модифікує базові характеристики «Я-концепції», знижує відчуття контролю над ситуацією та провокує компенсаторні реакції. Тривожність, агресивність і самооцінка у цьому контексті є триєдиною системою, що визначає глибину та якість адаптаційної відповіді [1; 5; 26].

Бужинська С. М. [52] підкреслює, що агресія в умовах навчального перевантаження — це реакція на внутрішню дезінтеграцію. Пухно С. В. [39] доводить, що самооцінка безпосередньо впливає на рівень стресостійкості. Шаповалова Т. Г. [55] зазначає, що в умовах дистанційного навчання студенти із заниженою самооцінкою виявляють підвищену тривожність і агресивні реакції.

Таблиця 1.3

Взаємозв'язок тривожності, агресивності та самооцінки в умовах стресу

Науковець	Компонент	Психологічне тлумачення
Алексєєва Т. В. [1]	Самооцінка	Низька самооцінка знижує рівень самоконтролю, формує залежність від зовнішньої оцінки.
Бондаренко О. Ф. [5]	Агресивність	Агресія — індикатор внутрішнього конфлікту; виявляється через вербальну опозиційність або пасивну агресію.
Мазоха І. С. [26]	Тривожність	Психоемоційна нестабільність, розсіяність уваги, песимізм щодо майбутнього.
Пухно С. В. [39]	Самооцінка	Студенти з високою самооцінкою демонструють кращу здатність до адаптації в умовах змін.
Бужинська С. М. [52]	Агресивність	Психоемоційне вигорання посилює імпульсивні реакції, схильність до конфліктів.
Гриньова М. [53]	Тривожність	Високий рівень тривожності — типове явище для перехідного віку через незавершеність «Я-образу».
Шаповалова Т. Г. [55]	Самооцінка	Погіршення зворотного зв'язку в дистанційній освіті спричиняє зниження впевненості та самосприйняття.

Джерело: складено автором за [1; 5; 26; 39; 52; 53; 55].

Умови хронічного стресу актуалізують тривожність, що веде до фрустрації, а в окремих випадках — до агресивних виявів. Самооцінка ж є «буферною зоною» психіки, і саме її стан визначає, чи адаптація буде конструктивною, чи патологічною. Тому робота з самооцінкою має бути одним із ключових напрямів психологічної допомоги студентам [26; 39; 52; 55].

Існують дослідження, які вказують на те, що низька або завищена самооцінка може бути пов'язана з підвищеною агресивністю. Наприклад, у роботі Олійник Юлії в групах з високим рівнем агресивності виявлено статистично значущі зв'язки між самооцінкою та фізичною агресією,

роздратуванням, почуттям провини та індексом агресії [1, с. 39-40]. Теоретично це пояснюється так: коли особистість з необґрунтовано високою самооцінкою зустрічається з невдачами чи обмеженнями, що часто трапляється в умовах стресу, вона може реагувати агресією; навпаки, коли самооцінка занижена — може виникати агресивна оборонна поведінка як спосіб компенсувати внутрішнє відчуття недооцінки.

Тривожність, особливо коли вона хронічна або високого рівня, може бути тригером агресивної поведінки або схильності. Напруження, страх, накопичена напруга призводять до зниження порогу толерантності, підвищеної збудливості. У працях з адаптації студентів зазначено, що властивості особистості, серед яких агресивність, нейротизм, реактивність, корелюють із показниками тривожності.

Студенти в умовах воєнного чи надзвичайного стресу часто перебувають у режимі «постійного очікування» небезпеки, що створює умови для переростання тривоги у фази агресивної або реактивної поведінки.

У ситуаціях, коли освітнє середовище та соціальне життя студентів порушено (наприклад, через воєнний стан), взаємозв'язки між тривожністю, агресивністю та самооцінкою мають специфіку:

- посилення тривожності через зовнішні загрози - студенти під впливом сигналів тривоги, зміни життєвих умов, невизначеності майбутнього мають підвищену тривогу. ця тривожність створює фундамент для можливого зниження самооцінки (через почуття невпевненості, «не впораюсь») і для агресивної реакції (через напругу);

- нестабільна самооцінка як фактор ризику - в умовах, коли студент – переселенець, змінив місце навчання, втратив соціальну підтримку, його самооцінка може бути похитнутою. це створює середовище, де агресивність може виступати як компенсатор;

- агресивність як зовнішній симптом внутрішніх психічних станів - в умовах стресу агресія може бути зовнішнім проявом внутрішньої тривоги чи

заниженої самооцінки. наприклад, студент може використовувати агресію як захист від власного відчуття нестачі контролю;

- циклічність взаємодії: наприклад, тривожність → зниження самооцінки → агресивність → ще більша тривожність та соціальні наслідки → подальше зниження самооцінки;

- роль соціального середовища - в умовах стресу соціальна підтримка та інтеграція мають особливу значущість. коли їх бракує, падає самооцінка, зростає тривожність і потенційно агресивність;

- волеві ресурси і адаптивність - самооцінка виступає ресурсом, який підтримує волю до дії, до навчання, до адаптації. якщо вона слабка — воля слабшає, що створює умови для агресії або пасивності;

- контекст змін (напр., дистанційне навчання, переселення, сигнали тривоги): ці умови порушують звичні механізми підтримки самооцінки (наприклад, успіхи, визнання, стабільність) і створюють умови для зростання тривожності та агресивності;

- диференціація за рівнями - студенти з високою самооцінкою можуть демонструвати більшу стійкість до тривожності і агресивності; навпаки — студенти з низькою самооцінкою — більш вразливі.

- вплив на академічну діяльність - поєднання високої тривожності, підвищеної агресивності і низької самооцінки — ризик для навчальної успішності, соціальної інтеграції, мотивації;

- потенціал позитивної трансформації- коли самооцінка адекватна, тривожність керована, агресивність мінімальна або конструктивна — студент може адаптуватись, розвивати волю, соціальні навички, саморегуляцію.

З наукової точки зору, ключовими завданнями є визначення факторів, які модулюють цей взаємозв'язок: наприклад, рівень соціальної підтримки, тип навчання, життєвий досвід, характеристики темпераменту (нейротизм, реактивність). Аналіз теоретичної літератури також показує, що інтервенції мають включати підвищення самооцінки, розвиток навичок саморегуляції

тривожності, роботи з агресивними тенденціями (через групову підтримку, тренінги).

Наприклад, серед студентів-психологів було встановлено, що понад половину мають помірний рівень тривожності, значна частина — середню або високу норму самооцінки, що підтверджує важливість самооцінки для адаптації [3, с. 44].

Аналітично можна виокремити модель: високий рівень тривожності + знижена самооцінка = високий ризик агресивності → негативні наслідки; навпаки, низька тривожність + адекватна самооцінка = менший ризик агресивності → краща адаптація.

При цьому, навіть якщо тривожність висока, але самооцінка стабільна, агресивність може бути меншою, що демонструє резерв самооцінки як захисного фактора.

Соціально-психологічна робота з такими студентами має включати: діагностику рівнів тривожності, агресивності, самооцінки; групові й індивідуальні заходи для підвищення самооцінки (рефлексія досягнень, формування реалістичних цілей); тренінги саморегуляції тривоги (дихальні техніки, релаксація); підтримку волі до дії (мотиваційні консультації, коучинг); формування конструктивної агресії чи перенаправлення енергії в продуктивні дії.

Аналітично важливо моніторити динаміку: зниження тривожності — збільшення самооцінки — зниження агресивності; або навпаки: зростання тривожності — падіння самооцінки — зростання агресивної поведінки. У умовах нестабільності (наприклад, війни) ці процеси можуть пришвидшуватись і вимагати оперативного втручання.

Висновки до першого розділу

Загальна характеристика психологічного стану здобувачів освіти дозволяє зробити висновок, що сучасні студенти перебувають у стані високої психологічної чутливості до змін середовища, що охоплює як зовнішні обставини (соціальні, політичні, освітні), так і внутрішні особливості (індивідуальні риси, емоційна зрілість, рівень мотивації). Здобувачі освіти в умовах динамічного освітнього процесу часто демонструють нестабільність емоційного стану, підвищену тривожність, схильність до самоізоляції, а також труднощі з концентрацією уваги й саморегуляцією поведінки.

Одним із ключових викликів є потреба адаптації до нових умов навчання, що нерідко супроводжується втратою почуття безпеки, особливо в умовах суспільної нестабільності. Студенти стикаються з новими вимогами до самостійності, високим інтелектуальним навантаженням, змінами соціального середовища, що викликає зниження емоційної стійкості. Їх психологічний стан виявляється у формі підвищеної емоційної напруги, дратівливості, відчуття перевантаженості, а іноді — у зниженні інтересу до навчання або формуванні унікальної поведінки. Цей стан не є статичним, він змінюється під впливом соціального середовища, типу взаємодії з викладачами та рівня підтримки в навчальній спільноті. Психологічний стан студентів потребує системного моніторингу, а навчальні заклади — впровадження програм психологічного супроводу та розвитку емоційної грамотності.

Особливості впливу військових дій на емоційно-вольову сферу студентської молоді зумовлюють глибокі трансформації в емоційному житті, уявленнях про майбутнє та здатності до вольового самоконтролю. Військовий стан, постійна загроза, втрати, евакуація, розрив соціальних контактів — усі ці фактори викликають хронічну психоемоційну напругу. У таких умовах

емоційна сфера студентів характеризується домінуванням негативних афектів — страху, тривоги, гніву, пригнічення. Емоції стають менш керованими, часто спонтанними, що веде до деструктивних реакцій або емоційного виснаження.

Вольова сфера також зазнає значного тиску. У нормальних умовах студент розвиває саморегуляцію через поступове привчання до відповідальності, але в умовах війни ця функція переходить у фазу постійної мобілізації: необхідність адаптуватися до змін, діяти в умовах невизначеності, приймати складні рішення без повної інформації. Через це можливе зниження внутрішнього контролю, втрати мотивації, апатія або, навпаки, імпульсивна активність, яка часто супроводжується дратівливістю.

Проте, попри негативні наслідки, важливо зазначити, що стресові ситуації можуть мати й потенціал до розвитку особистості. У деяких випадках студенти демонструють високий рівень стресостійкості, активізують волю, мобілізують внутрішні ресурси, формують нові цінності, підвищують рівень емпатії та відповідальності. Війна в цьому контексті постає не лише як криза, а й як ситуація екстремального розвитку.

Взаємозв'язок тривожності, агресивності та самооцінки в умовах стресу формує особливо складну психологічну динаміку. Тривожність, агресивність та самооцінка не існують окремо — вони формують єдину систему, у якій кожен елемент впливає на інші. У стресових умовах (зокрема, у ситуаціях загрози життю, невизначеності, соціальної ізоляції) тривожність зростає, особливо якщо самооцінка нестабільна або занижена. Людина, яка не вірить у власні можливості, схильна відчувати небезпеку частіше та сильніше, навіть коли зовнішні умови не загрожують безпосередньо.

Цей підвищений рівень тривожності часто переходить у агресивну поведінку — як спосіб скидання емоційної напруги. Агресивність у студентів у таких випадках може проявлятися як у міжособистісних конфліктах, так і у внутрішньому неприйнятті себе чи оточення. У критичних випадках вона трансформується в аутоагресію, депресію, або навіть соціальне відчуження. У

свою чергу, агресивна поведінка веде до негативної оцінки себе з боку соціального оточення, що ще більше підриває самооцінку — і знову підвищує тривожність. Таким чином, формується замкнене коло негативних психічних реакцій.

Водночас самооцінка — це ключова ланка в цьому ланцюгу. Якщо вона стабільна, сформована на позитивному досвіді, підтримана соціальним середовищем, то вона виконує буферну функцію: знижує ризик тривожності, контролює імпульсивність, дозволяє людині реалістично сприймати труднощі. Самооцінка не є сталою — вона змінюється, але коли її розвиток цілеспрямовано підтримується (через успіхи, рефлексію, конструктивну взаємодію), то особистість отримує внутрішню опору в умовах зовнішньої нестабільності.

Аналіз взаємозв'язку тривожності, агресивності та самооцінки також показує, що особливо вразливими є студенти, які мають попередній досвід психологічних труднощів або недостатню соціальну підтримку. У них спостерігається більш виражене зниження контролю, домінування емоцій над мисленням, а також труднощі з адаптацією до нових ролей. Особливо ускладнює ситуацію нестача фахової психологічної підтримки або недооцінка важливості цих процесів адміністрацією навчальних закладів.

РОЗДІЛ 2. МЕТОДОЛОГІЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО СТАНУ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ ВОЄННОГО ЧАСУ

2.1. Методологія та гіпотези дослідження

Дослідження психологічного стану студентської молоді в умовах воєнного часу вимагає уважного методологічного обґрунтування, яке враховує не лише класичні підходи до адаптації в освітньому просторі, але й специфіку екстремальних умов — змінене соціальне оточення, загрози безпеці, трансформацію освітнього процесу, дистанційне навчання, мобільність і переселення. Роботи Алексєєвої [1], Блажівського [2], Богомолової [3] й Боярґана [6] закладають теоретичні підвалини розуміння адаптації як системного, динамічного процесу, що залежить від взаємодії особистості і соціального середовища. У контексті воєнного стану ці підходи доповнюються уявленням про кризову адаптацію, мобілізацію внутрішніх ресурсів і збалансування волевих та емоційних компонентів.

Об'єктом дослідження виступає психологічне здоров'я здобувачів в умовах війни (як локалізованих зон бойових дій, так і переміщених/переселених студентів, студентів, які змінюють форму навчання). Предметом — психологічні характеристики їх стану: рівні тривожності, агресивності, самооцінки, волевих проявів, адаптивних стратегій, а також вплив зовнішніх умов (соціальна підтримка, навчальна форма, безпека, життєві зміни) на ці характеристики. Такий вибір предмета й об'єкта обґрунтований тим, що адаптація в умовах війни — не лише академічний феномен, а глибоко психосоціальний, що включає емоційно-вольову сферу, самооцінку, мотивацію, поведінкові реакції.

Методологічна база дослідження базується на кількох ключових принципах. По-перше, принцип системності: особистість розглядається як

система, що включає внутрішні ресурси (особистісні характеристики, самооцінка, воля) й зовнішні умови (соціальне середовище, навчальний контекст, воєнні чинники). По-друге, принцип динамізму: враховуються зміни стану студента у часі — початковий період адаптації, проміжні етапи, стабілізація чи дезадаптація. Це відповідає підходу Блажівського, який підкреслює динамічність адаптації як процесу [2]. По-третє, принцип багаторівневості: дослідження охоплює індивідуальний рівень (особистість, самооцінка, тривожність, агресивність), груповий рівень (студентська група, взаємодія, соціальна підтримка) і соціально-екологічний рівень (воєнна ситуація, життєві зміни, навчальна форма). Найголовнішою методологічною задачею є інтеграція цих рівнів та встановлення взаємозв'язків між змінними.

Інструментарій дослідження передбачає комбінований підхід: кількісні методи — анкетні опитувальники (вимірювання тривожності, агресивності, самооцінки, волі), індекси умов (наприклад: ступінь змін життєвих обставин, роль переселення, форма навчання, соціальна підтримка) — та якісні методи

Вибірка дослідження спланована так, щоб охопити різноманітність студентської молоді: різні курси (перший курс до старших курсів), різні форми навчання (денна, заочна), студенти-переселенці/переміщені та місцеві, з різним рівнем соціальної підтримки (визначеним через окремий опитувальник). Орієнтовний обсяг вибірки — 80 студентів, що дозволяє провести достатньо потужний статистичний аналіз (кореляції, регресії, порівняння груп).

Процедура дослідження включає підготовчий етап: тестування й адаптацію методик, пілотаж на малій групі; основний етап — анкетування й інтерв'ю; заключний етап — аналіз і інтерпретація. Для кількісних даних використовуються методи кореляційного аналізу, множинної регресії, факторного аналізу для визначення основних латентних чинників. Якісні дані аналізуються методом тематичного аналізу, що дозволяє виокремити моделі поведінки студентів у воєнних умовах .

Особливо важливим є контроль змінних-коваріат (вік, курс, форма навчання, переселення) та забезпечення надійності й валідності результатів: застосування перевірених методик, стандартизованих опитувальників, тестування на внутрішню узгодженість (Cronbach's α), попередня перевірка вибірки на репрезентативність. Крім того, враховується етичний аспект: добровільна участь, конфіденційність, можливість консультації для студентів, які мають значущі негативні результати.

Аналітичній частині методології приділено увагу моделюванню зв'язків. Подальший крок — перевірка модераторного ефекту самооцінки (що особливо підкреслено в роботах Богомолової [3]) та медіаторного ефекту соціальної підтримки. Таким чином, постановлено завдання не лише визначити рівні показників, а й встановити моделі впливу: які змінні виступають як фактори ризику або захисту в умовах воєнного стану.

Наприклад, з теоретичних даних: Алексєєва [1] виділяє, що адаптаційні процеси у студентів залежать від особистісних ресурсів і соціального оточення; Блажівський [2] показує, що адаптація є багаторівневим феноменом із комплексом видів (когнітивна, поведінкова, емоційна); Богомолова [3] підкреслює соціально-психологічний характер адаптації, де самооцінка виступає провідним ресурсом. У воєнних умовах ці підходи набувають специфічного характеру: зовнішні умови стають радикально незвичними — переселення, небезпека, дистанційне навчання, втрата підтримки. Таким чином, методологія передбачає вимірювання як класичних показників адаптації, так і нових (інформаційна тривога, життєві зміни, ризикова мобільність).

Аналітика полягає не лише у фіксації числових показників, але й у виявленні груп ризику: студентів-переселенців, студентів, які перейшли на дистанційне навчання, мають низький рівень соціальної підтримки. Цим групам передбачається вищий ризик тривожності, агресивності та зниження самооцінки. Крім того — слід оцінити взаємозалежності: чи вища самооцінка

пом'якшує вплив зовнішніх стресорів на тривожність; чи соціальна підтримка виступає ресурсом, що зменшує агресивну реакцію; чи визначена форма навчання (денна vs заочна) модифікує ці зв'язки.

У практичній площині методологія передбачає також виділення рекомендацій: за результатами дизайну можна буде сформулювати інтервенційні програми — наприклад, тренінги підвищення самооцінки, групи соціальної підтримки, адаптаційні сесії для студентів-переселенців. Методологічне обґрунтування має завершуватись планом обробки даних: створення бази даних, перевірка на нормальність, використання t-тестів для групових порівнянь, кореляційного аналізу, множинної регресії для визначення чинників впливу, а також якісного аналізу з метою збагачення кількісної картини.

Отже, методологія дослідження психологічного стану студентів в умовах воєнного часу стала таким собі «каркасом», який дозволяє не лише описати ситуацію, а й виявити причинно-наслідкові зв'язки, групи ризику й ресурси адаптації. Науковці, зокрема Алексеєва [1], Блажівський [2], Богомолова [3] й Боярин [6], заклали теоретичні основи адаптації, а запропонований дизайн дає змогу застосувати ці основи в особливих умовах війни.

Таблиця 2.1

Методологічне обґрунтування емпіричного дослідження психологічного стану студентів в умовах воєнного часу

Компонент дослідження	Опис
Об'єкт дослідження	Психологічний стан здобувачів освіти
Предмет дослідження	Психологічні характеристики стану студентів: тривожність, агресивність, самооцінка, воля, адаптаційні стратегії та вплив зовнішніх факторів.
Методологічні принципи	Системність (взаємозв'язок особистості та оточення), динамізм (зміни у часі), багаторівневність (індивідуальний, груповий і соціальний рівні).
Методи дослідження	Комбіновані: кількісні (анкети, опитувальники), якісні (інтерв'ю, фокус-групи, кейс-аналіз).
Інструменти збору даних	Стандартизовані методики (тривожність — Спілбергера, агресивність — Баса-Даркі, методики Буддасі, методика САН, опитувальник Кеттела, авторські опитувальники).
Вибірка	80 студентів різного віку, курсу, форми навчання та рівня соціальної підтримки. Репрезентативна вибірка для кореляційного, регресійного аналізу.
Обробка даних	Кореляційний аналіз, якісний аналіз — тематичне кодування .
Контроль змінних	Вік, курс, переселення, форма навчання — враховані як коваріати для більш точного аналізу.
Етичні засади	Добровільність, конфіденційність, можливість психологічної підтримки учасникам з високими ризиками.
Очікувані моделі зв'язків	Життєві зміни → ↑ тривожність, агресивність; ↓ самооцінка. Самооцінка — модератор, соціальна підтримка — медіатор.
Практична мета	Визначити групи ризику, створити програми психологічної допомоги (тренінги, підтримка, адаптаційні сесії).

Ця таблиця демонструє інтегрований підхід до емпіричного дослідження в кризовому середовищі, де класичні методологічні принципи доповнюються специфікою воєнного часу. Відбір вибірки та багаторівневний аналіз дозволяють не тільки зібрати об'єктивні дані, а й розкрити глибинні механізми

адаптації або дезадаптації студентів. Важливо, що дослідження не обмежується кількісними методами — залучення якісного підходу відкриває можливості виявлення унікальних моделей поведінки в умовах стресу.

У процесі проведення дослідження нами було обрано загальну методологічну парадигму, яка поєднує елементи кількісного та якісного аналізу, що дозволяє глибше дослідити складні психоемоційні конструкти, зокрема рівень стресостійкості, схильність до переживання стресу, а також особистісні та соціальні чинники, які потенційно можуть впливати на внутрішню адаптацію індивіда до умов зовнішнього стресового тиску. У межах сучасної психологічної науки дослідження стресу займає надзвичайно важливе місце, оскільки в умовах військового конфлікту, соціальної нестабільності, економічної турбулентності молодь потрапляє в ситуацію постійної загрози, а отже, у зону ризику формування тривалого дистресу, психосоматичних розладів, когнітивної та емоційної дезорганізації. Особливе занепокоєння викликає ситуація в студентському середовищі, де водночас присутні академічні виклики, особистісне формування, відсутність повного соціального захисту та водночас вплив інформаційного простору, що перебуває в стані перманентного тривожного фону.

Дослідження було організоване на базі двох університетів — Університету митної справи та фінансів (м. Дніпро) та Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара. Вибір саме цих двох закладів зумовлений прагненням порівняти реакції студентів різних освітніх контекстів: один із закладів є спеціалізованим, із фокусом на прикладних дисциплінах, інший — класичний, з широким спектром гуманітарної, природничої й технічної підготовки. Участь у дослідженні взяли 80 респондентів, по 40 осіб з кожного університету. Додатковим критерієм диференціації стало розділення вибірки за статтю: 37 жінок і 43 чоловіки. Таким чином, у межах дослідження було сформовано чотири підвибірки: студентки УМСФ, студенти УМСФ, студентки ДНУ, студенти ДНУ. Ця

стратифікація дозволила дослідити можливі відмінності в реакціях на стресові чинники залежно від статі та навчального середовища.

Методологічною базою дослідження слугували такі концепції: модель когнітивної оцінки стресу Р. Лазаруса, теорія особистісної адаптації А. Леонтьєва, модель психічної саморегуляції В. Морозова, а також праці з військової психології, що описують особливості переживання тривалого екзистенційного стресу. Було прийнято рішення застосувати як стандартизовані психодіагностичні методики, так і авторський опитувальник, розроблений на основі актуальних досліджень у сфері стресостійкості та практичного досвіду психологів, які працюють з молоддю в кризових умовах.

Психодіагностичний інструментарій складався з двох основних складових. Перша — класичні валідизовані методики: САН (Самопочуття, Активність, Настрій), методика Спілбергера (для оцінки ситуативної та особистісної тривожності), методика Басса-Даркі (агресивність як маркер деструктивної реакції на стрес), опитувальник Кеттела, методика Будасі. Друга складова авторські методики діагностики рівня стресостійкості студентів ґрунтуються на комплексному підході до вивчення психоемоційного стану молоді у контексті академічного навантаження, соціальної адаптації та внутрішніх ресурсів особистості. Перша з них — опитувальник «оцінки суб'єктивного рівня соціальної підтримки» — є глибоко структурованим психодіагностичним інструментом, який дозволяє виявити не лише загальний рівень стресостійкості, а й ключові джерела стресу, ефективність особистісних стратегій регуляції, а також наявність чи відсутність ресурсної підтримки. Методика містить 50 тверджень, які охоплюють різні психоемоційні й поведінкові аспекти. Респонденти оцінюють власні реакції за п'ятибальною шкалою, що дозволяє отримати кількісну оцінку ступеня адаптивності до стресу. Система оцінювання передбачає обернений підрахунок балів для певних тверджень, що мають негативне емоційне чи деструктивне навантаження, завдяки чому знижується ризик соціально бажаних відповідей.

Після підрахунку суми балів, інтерпретація дозволяє класифікувати рівень стресостійкості як низький, середній або високий. Особливістю методики є її універсальність та можливість використання як індивідуально, так і в груповому форматі, а також у поєднанні з тренінговими програмами з розвитку стресостійкості.

Друга методика — авторський опитувальник діагностики рівня стресостійкості та суб'єктивного переживання стресу — акцентує увагу на особистісному досвіді респондента у процесі подолання життєвих труднощів. Цей інструмент також містить 50 тверджень, що відображають широке коло ситуацій і реакцій на стрес, від тілесних симптомів до способів емоційної саморегуляції, схильності до уникання, внутрішніх установок та стратегій взаємодії з оточенням. Методика дозволяє глибше зрозуміти, як студент суб'єктивно сприймає стресові події, які психологічні механізми задіює у критичних ситуаціях, і наскільки він здатен мобілізувати свої ресурси. Інтерпретація результатів здійснюється аналогічно першій методиці, однак особлива увага приділяється аналізу глибини залучення до неадаптивних форм подолання, таких як уникання, драматизація, самозвинувачення або внутрішня ізоляція. Завдяки цьому, опитувальник є надзвичайно корисним не лише як діагностичний засіб, а й як інструмент формування індивідуальних психологічних рекомендацій. Він дозволяє визначити, наскільки респондент відкритий до емоційного контакту, здатний усвідомлювати й конструктивно виражати емоції, та чи потребує додаткової підтримки з боку фахівців.

Обидві методики мають значну діагностичну цінність у контексті роботи з молоддю, оскільки враховують сучасні психосоціальні виклики, характерні для студентського середовища. Їх можна ефективно використовувати для моніторингу емоційного стану, розробки профілактичних програм, а також у рамках тренінгів з розвитку стресостійкості. Зокрема, в поєднанні з тренінговими заняттями, результат опитувальників може слугувати як діагностичним індикатором, так і

відправною точкою для самоусвідомлення учасників щодо власного психоемоційного функціонування. Таким чином, методики не лише виявляють рівень стресостійкості, а й стимулюють особистісний розвиток та психологічну грамотність студентів.

Який складався з 50 тверджень, що охоплювали когнітивні, емоційні, поведінкові та соціальні аспекти переживання стресу. Оцінювання відповідей здійснювалося за 5-бальною шкалою Лайкерта. Було передбачено інверсію відповідей на окремі пункти, щоби уникнути формального заповнення та виявити тенденції до соціальної бажаності відповідей.

Було передбачено використання статистичних методів обробки результатів, зокрема t-критерію Стьюдента для парних вибірок, коефіцієнта кореляції Пірсона для вивчення зв'язків між шкалами до та після тренінгу, а також побудову інтеркореляційних матриць для ідентифікації внутрішніх залежностей між окремими аспектами стресостійкості. Ці методи дозволяли не лише встановити факт змін, але й описати характер взаємодії між змінними, виявити латентні структури психоемоційної саморегуляції, а також запропонувати практичні інтервенції на основі отриманих даних.

Форма проведення дослідження передбачала повну анонімність, добровільну участь, інформовану згоду, а також можливість припинити участь на будь-якому етапі. Дані збиралися через Google-форму, а також у процесі онлайн-занять, де відбувалося неформальне спостереження за поведінкою респондентів (з дозволу групи), з метою додаткової якісної валідації отриманих відповідей. Водночас було організовано зворотний зв'язок — після завершення опитувань усі учасники могли звернутися до дослідника за короткою інтерпретацією власного результату, що підвищувало мотивацію до участі.

Авторський опитувальник пройшов попередню апробацію на пілотній вибірці з 15 студентів, що дозволило уточнити формулювання окремих пунктів, вилучити неінформативні твердження та ввести корекцію шкали з

урахуванням інверсій. Було проведено експертну оцінку змістової валідності інструменту, а також розраховано показники внутрішньої узгодженості (α -Кронбаха), які показали прийнятний рівень надійності ($\alpha > 0.78$). Таким чином, авторський опитувальник став не лише діагностичним інструментом, але й основою для формування модуля тренінгу, адже дозволив виділити найпроблемніші зони для роботи: зокрема — фіксацію на невдачах, дефіцит стратегії вирішення проблем, уникання відповідальності та емоційне виснаження.

Загалом методологія дослідження поєднала концептуальну чіткість, інноваційний інструментарій, практичне втручання та статистичну верифікацію, що дозволяє вважати отримані результати обґрунтованими та релевантними для розуміння динаміки психічного стану студентської молоді в умовах надзвичайної ситуації. Запропонована структура дослідження може бути масштабована на інші вибірки, використана для моніторингу ефективності психопрофілактичних програм або адаптована до потреб конкретних освітніх установ.

Моделювання зв'язків — ключовий етап, який дозволяє перевірити гіпотези про роль самооцінки як буферу, а соціальної підтримки — як захисного фактора. Очікувані результати можуть мати прикладне значення — для побудови ефективних інтервенцій, спрямованих на покращення психоемоційного стану студентської молоді, що є критично важливим у сучасному освітньому просторі України в умовах війни.

У межах дослідження, спрямованого на вивчення особливостей психосоціального функціонування студентської молоді в умовах стресових навантажень, обґрунтування методологічного підходу відіграє ключову роль у забезпеченні достовірності, надійності та практичної цінності отриманих результатів. Методологія даного дослідження базується на комплексному, інтегративному підході до діагностики психологічних характеристик особистості, який дозволяє врахувати як внутрішні когнітивно-емоційні

процеси, так і соціально детерміновані фактори, що впливають на адаптаційний потенціал особистості. У зв'язку з цим до діагностичного інструментарію були включені методики, які взаємно доповнюють одна одну, формуючи єдине аналітичне поле дослідження. Підґрунтям для формулювання методологічної концепції стало розуміння того, що стресостійкість не є ізольованою психічною якістю, а є результатом взаємодії багатьох внутрішніх і зовнішніх змінних, зокрема рівня соціальної підтримки, самооцінки, типових механізмів емоційної регуляції та інтерпретації життєвих подій. Тому дослідження проводилось із залученням двох основних психодіагностичних інструментів: методики оцінки суб'єктивного рівня соціальної підтримки, та авторського опитувальника для оцінки рівня стресостійкості, джерел стресу і захисних ресурсів студентів.

Ключовим положенням дослідницької стратегії є теоретичне припущення про взаємозв'язок між рівнем сприйманої соціальної підтримки, самооцінкою та здатністю особистості ефективно адаптуватися до стресових ситуацій. Базуючись на положеннях когнітивно-поведінкової теорії стресу Р. Лазаруса, соціальної підтримки К. Кобби та концепції самоконцепції К. Роджерса, було висунуто припущення про те, що чим вищим є рівень суб'єктивного сприйняття підтримки та внутрішньої впевненості в собі, тим вищою буде здатність особистості зберігати функціональність у складних життєвих умовах. З іншого боку, низький рівень соціального ресурсу та недостатня самоцінність здатні спричинити виснаження адаптаційних механізмів і збільшення вразливості до дії стресогенних чинників. Таким чином, дослідження вибудовувалось на гіпотезі про багатфакторну природу стресостійкості, яка формується на перетині внутрішніх (самооцінка, емоційна регуляція, мотиваційна структура) та зовнішніх (соціальна підтримка, взаємодія з оточенням) чинників.

Методика оцінки суб'єктивного рівня соціальної підтримки була використана для того, щоб зафіксувати рівень сприймання особистістю

доступності емоційної, інструментальної та інформаційної підтримки у повсякденному житті. Цей інструмент дозволяє виявити не лише наявність чи відсутність підтримуючих контактів, але й суб'єктивну впевненість особи в тому, що вона не залишиться наодинці у разі труднощів. Оскільки саме суб'єктивне сприйняття соціального середовища є більш вагомим чинником впливу на психологічний добробут, аніж об'єктивна кількість контактів, методика була включена в дослідження як важливий індикатор соціально-психологічного ресурсу. Високий бал у цій методиці свідчить про внутрішнє відчуття підтримки, що сприяє зниженню емоційної напруги та формує внутрішню безпеку. Низький рівень, у свою чергу, може бути предиктором емоційної ізоляції, вразливості до стресу та зниження мотивації до самореалізації. Дані цієї методики планувалося проаналізувати у зв'язку з рівнем стресостійкості, щоб виявити, наскільки відчуття соціальної підтримки корелює зі здатністю справлятися із труднощами.

Опитувальник оцінки рівня стресостійкості, джерел стресу та захисних ресурсів був розроблений спеціально з урахуванням особливостей студентського середовища та реалій, у яких функціонує сучасна молодь. Цей інструмент дозволяє не лише виміряти загальний рівень стресостійкості, а й деталізувати її структуру: виявити рівень тривожності, наявність стратегій самозаспокоєння, навички планування та адаптації, наявність фізичних і психічних проявів напруження, схильність до конструктивних чи деструктивних стратегій реагування. Широка шкала оцінювання та велика кількість тверджень дозволяють уникнути ефекту шаблонності, підвищити чутливість методики до змін і побачити реальну картину емоційної регуляції. Авторський характер методики обумовлений необхідністю адаптації до специфіки національного освітнього контексту, а також інтеграції сучасних психологічних знань про вплив соціальних мереж, гібридного навчання, цифрових перевантажень та соціального відчуження на молодь.

У рамках дослідження була висунута основна гіпотеза про те, що високий рівень соціальної підтримки та самооцінки позитивно корелює з високим рівнем стресостійкості, тоді як дефіцит підтримки й низький рівень самоприйняття підвищують імовірність деструктивних стратегій реагування на стрес. Окремо розглядалася гіпотеза про наявність гендерних відмінностей у проявах стресостійкості, сприйманої підтримки та рівня самооцінки, з урахуванням соціально-культурних чинників. Крім того, було припущено, що соціальна підтримка може виконувати роль буфера, який пом'якшує вплив низької самооцінки на рівень стресостійкості, що відповідає моделі посередництва у психологічних дослідженнях.

Також було висунуто припущення про існування профілів адаптаційної стійкості, які можна умовно згрупувати на основі результатів трьох методик. Наприклад, профіль із високим рівнем самооцінки, підтримки та стресостійкості можна умовно назвати «ресурсним», а профіль із низькими показниками за всіма шкалами – «уразливим». Ці профілі мали на меті стати основою для подальшого психокорекційного супроводу або формування тренінгових програм, що дозволяють цілеспрямовано впливати на найбільш ослаблені компоненти психологічного функціонування. Таким чином, методологія дослідження поєднує емпіричний вимір, концептуальне бачення взаємозв'язків між ключовими змінними та практичну орієнтованість на психопрофілактику та розвиток психологічних ресурсів.

Продовжуючи виклад методології дослідження, важливо підкреслити, що вибір саме кількісної стратегії з використанням стандартизованих психодіагностичних методик був зумовлений потребою у забезпеченні високого ступеня об'єктивності, відтворюваності та статистичної обґрунтованості отриманих результатів. Застосування опитувальників із закритими шкалами дозволяє зменшити варіативність інтерпретацій відповідей, забезпечити єдині критерії для всіх респондентів та провести міжгруповий і кореляційний аналіз із використанням відповідних

статистичних методів. Водночас такий підхід дозволяє залучити велику кількість учасників, що підвищує репрезентативність вибірки та достовірність отриманих висновків. Вибір цільової аудиторії — студентської молоді — не є випадковим. Саме ця група демонструє високу чутливість до соціальних, емоційних і когнітивних впливів. Студентство — це етап життєвого циклу, коли особистість активно конструює власну ідентичність, стикається з необхідністю прийняття самостійних рішень, формує цінності та вперше масово зазнає впливу тривалих стресових факторів, пов'язаних із навчальним процесом, соціальними очікуваннями, пошуком самореалізації. У такому контексті психоемоційна стабільність, рівень підтримки з боку оточення та внутрішня самоцінність стають вирішальними чинниками адаптації.

Реалізація дослідження відбувалася у кілька етапів. На підготовчому етапі проводився відбір та адаптація методик, підготовка бланків, формулювання інструкцій і створення електронної версії опитувальника для полегшення збору даних. Основний етап включав проведення онлайн-анкетування за допомогою електронних форм, що дозволило забезпечити добровільність участі, зручність проходження тестів і більшу чесність відповідей за рахунок зниження соціального тиску. Після збору даних проводився етап статистичної обробки з використанням описової статистики, кореляційного аналізу, порівняльних характеристик (t-критерій Стьюдента) та побудови профілів. Зокрема, здійснювався розрахунок середніх значень за кожною шкалою, пошук взаємозв'язків між рівнями соціальної підтримки, самооцінки та стресостійкості, вивчення впливу демографічних змінних (стать, вік, курс навчання) на рівень адаптаційних ресурсів. Визначались також крайні значення, які свідчили про особливу потребу в психологічній підтримці.

На теоретичному рівні дослідження спиралося на ідею системного підходу, згідно з яким особистість розглядається як цілісна структура, що функціонує у постійній взаємодії з соціальним середовищем. Відповідно до

цього підходу, будь-який психологічний феномен — у тому числі стресостійкість — виникає не ізольовано, а в контексті певної системи відносин, переживань, установок та впливів. Саме тому в дослідженні було відмовлено від спроби пояснити стресостійкість виключно як вроджену рису чи як результат психофізіологічних характеристик. Натомість вона розглядається як динамічний процес, що формується в контексті досвіду, навчання, підтримки, внутрішніх уявлень про себе та своє місце у світі. У межах цієї концептуальної рамки було також враховано положення теорії особистісних ресурсів Гобфолла, згідно з якою людина прагне накопичувати та зберігати різноманітні ресурси — емоційні, соціальні, матеріальні, когнітивні — і саме їх наявність чи втрата визначає її реакцію на стрес. У цій теорії соціальна підтримка виступає як ключовий ресурс, що дозволяє не лише подолати труднощі, але й попередити розвиток деструктивних станів, таких як вигорання, депресія чи тривожність.

Інтеграція шкали самооцінки у структуру дослідження була зумовлена положеннями гуманістичної психології, згідно з якою базове прийняття себе є умовою для психічного здоров'я, мотивації до розвитку, здатності до автономного функціонування. Концепції Карла Роджерса, Абрахама Маслоу та Натана Брендена сформували уявлення про самооцінку як критично важливий чинник суб'єктивного добробуту. За цим підходом, особистість, що не приймає себе, втрачає здатність до відкритої взаємодії з іншими, до конструктивного сприйняття невдач, до бачення майбутнього. У контексті дослідження це означає, що низька самооцінка стає не лише характеристикою, а й чинником ризику: вона знижує здатність особи приймати допомогу, формувати стійкі соціальні зв'язки, реагувати конструктивно на зовнішній тиск.

Дослідження також мало практичне підґрунтя. Наприклад, якщо буде доведено, що студенти з низькою соціальною підтримкою мають високий рівень тривожності й використовують неефективні способи самозаспокоєння,

саме ці компоненти можуть стати мішенню для психокорекційних інтервенцій. Методологія дослідження передбачала також подальше використання даних у динаміці: до і після впровадження тренінгової програми з метою визначення ефективності впливу. Завдяки стандартизованим шкалам, кожен респондент міг пройти повторне тестування через певний час, що дозволяло порівнювати результати та фіксувати позитивну динаміку.

Завершальний етап методологічного обґрунтування передбачає розгляд валідизації обраних психодіагностичних інструментів, їхньої культурної адаптації та потенційних обмежень, які можуть впливати на якість отриманих даних. Кожна з методик, включених у дослідження, має достатній рівень теоретичної обґрунтованості та психометричної надійності, що дозволяє говорити про відповідність діагностичних інструментів меті дослідження. Шкала самооцінки Розенберга, яка є однією з найвживаніших у світовій психології, була багаторазово перевірена на надійність і валідність у різних культурах, у тому числі — у межах української вибірки. Методика оцінки соціальної підтримки була адаптована на основі аналізу існуючих моделей соціального ресурсу та апробована в кількох попередніх дослідницьких проектах, що дозволяє з упевненістю говорити про її відповідність контексту. Авторський опитувальник стресостійкості було розроблено з урахуванням сучасного соціального контексту, зокрема реалій студентського життя в умовах нестабільності, війни, пандемії, змішаного формату навчання. Хоча ця методика ще не має масштабної стандартизації, її змістова валідність забезпечена завдяки експертному узгодженню, пілотному тестуванню та внутрішній логічній структурі шкал.

Слід також зазначити, що під час розробки та застосування методології було враховано можливі етичні аспекти. Усі учасники дослідження давали добровільну згоду на участь, були поінформовані про мету дослідження, анонімність результатів та право припинити участь у будь-який момент. Усі методики мають непрямий характер діагностики та не передбачають

інвазивного впливу або провокації сильних емоційних реакцій. Отримані результати використовувались виключно у наукових цілях, без передачі третім особам, що відповідає нормам етичного кодексу психолога. Також було забезпечено принцип зворотного зв'язку: учасники, які виявили інтерес, могли отримати узагальнену інформацію про результати дослідження або персональні рекомендації за бажанням.

Ще одним важливим моментом є культурна релевантність застосованих методик. Усі інструменти були адаптовані з урахуванням мови, соціокультурного контексту та особливостей сприйняття в українському студентському середовищі. Було виключено терміни, що можуть спричинити незрозуміння, а формулювання тверджень максимально наближені до реалій повсякденного життя студентів. Це дозволило досягти високого рівня відповідності між змістом питань і досвідом респондентів, а отже — забезпечити якісне заповнення опитувальників і достовірність відповідей. При цьому дослідження не претендує на універсалізацію висновків за межами студентської аудиторії, що є обмеженням, але також засвідчує точність і вузьку спрямованість обраної методології.

Таким чином, методологія дослідження ґрунтується на принципах валідності, цілісності, системності, наукової обґрунтованості та практичної доцільності. Вона дозволяє не лише зафіксувати рівень окремих психоемоційних характеристик студентів, а й простежити між ними взаємозв'язки, виокремити групи ризику та профілі адаптаційної стійкості, сформувати емпіричну базу для подальших інтервенцій. Гіпотези, висунуті у дослідженні, мають як теоретичне, так і прикладне значення: вони дозволяють розширити уявлення про стресостійкість як комплексний конструкт, який формується в контексті внутрішніх та зовнішніх ресурсів, а також закладають основу для інноваційних психопрофілактичних програм у сфері вищої освіти.

Як підсумок, обрані методики, їхнє поєднання, логіка побудови дослідження, формулювання гіпотез, а також реалізовані етапи дослідження

дозволяють говорити про цілісність і глибину методологічного підходу. Він не лише відповідає науковим стандартам, а й має практичну значущість для освітнього та психологічного супроводу студентської молоді в умовах зростання соціальної напруги та глобальних викликів сучасності.

2.2. Обґрунтування вибору психодіагностичних методик для дослідження

Методика САН (Самопочуття, Активність, Настрій) є одним із базових інструментів, які використовуються для оперативного вимірювання психофізіологічного стану особистості. Її основна мета — надати кількісну та якісну оцінку емоційно-вольової сфери на момент обстеження. У контексті дослідження студентської молоді в умовах воєнного стану ця методика стає особливо актуальною, оскільки дозволяє фіксувати мікродинаміку змін, що відображають рівень адаптації або дезадаптації індивіда до нових, часто екстремальних умов існування.

Воєнний стан створює для студентів абсолютно новий контекст функціонування — зростає рівень невизначеності, емоційної напруги, соціальної нестабільності. Молодь стикається з багатьма викликами: порушення звичного життєвого укладу, вимушене переміщення, дистанційне навчання, зменшення соціальної підтримки, збільшення тривожних чинників. Усе це прямо впливає на психоемоційний стан. Саме тому дослідження потребує методики, яка дає змогу оперативно, достовірно та чутливо до контексту зафіксувати ці зміни. САН — саме такий інструмент.

Методика базується на семантичному диференціалі: респонденту пропонуються тридцять пар прикметників, які він оцінює за 7-бальною шкалою. Кожна пара належить до одного з трьох факторів — самопочуття, активність, настрій. Таким чином, отримується три незалежні кількісні показники, які можна інтерпретувати окремо, співставляти з іншими

психометричними змінними або відслідковувати у динаміці. На відміну від особистісних опитувальників, методика САН не фіксує стабільні риси, а діагностує ситуативний стан, що дозволяє використати її для багаторазового тестування та оцінки змін, пов'язаних із зовнішніми обставинами.

Особливо важливим є те, що САН дає змогу оцінити функціональний стан у трьох вимірах, які відповідають базовим компонентам адаптації. Самопочуття відображає фізіологічну складову психічного здоров'я: тонус, енергійність, життєздатність. Воно чутливо реагує на соматичні збої, переважно, виснаження. Активність — це прояв волі, ініціативи, спроможності до дії. Зниження активності може свідчити про апатію, знижену мотивацію, безпорадність, що часто спостерігається в умовах хронічного стресу. Настрій — найпряміший індикатор емоційного фону: він відображає рівень позитивних або негативних переживань, ступінь пригнічення, схильність до тривожності або депресивності. Усі три компоненти разом дають цілісну картину внутрішнього стану, яку можна використовувати для порівняння між групами, для оцінки ефективності інтервенцій або для побудови динамічних моделей адаптації.

Методика є зручною у застосуванні. Її можна проводити як у паперовій, так і в електронній формі. Вона не потребує спеціальної підготовки, проста для респондента, має високу зрозумілість інструкцій. Час заповнення становить до десяти хвилин, що робить її придатною для використання навіть у ситуаціях емоційного або когнітивного виснаження. Це критично важливо в умовах воєнного стану, коли студенти можуть мати обмежений ресурс уваги, мотивації або просто перебувати у фізично чи психологічно складних обставинах. Простота форми дозволяє уникати помилок заповнення, а відсутність складних формулювань — знизити вплив соціальної бажаності відповідей.

САН може застосовуватись не лише як самостійна методика, але й як частина комплексного діагностичного підходу. У дослідженнях

психологічного стану вона легко інтегрується з тестами тривожності (STAI), агресивності (Басса–Даркі), самооцінки (Буддасі), що дозволяє виявити складні профілі реагування студентів на стрес. Наприклад, поєднання високої ситуативної тривожності з низьким самопочуттям і пригніченим настроєм може вказувати на ризик афективних розладів. Якщо до цього додається низький рівень соціальної підтримки — виникає профіль дезадаптації, що потребує негайної психологічної підтримки.

САН також дозволяє побудову інтервенційних стратегій. Наприклад, студенти, які мають знижену активність, можуть бути залучені до програм з підвищення мотивації, саморегуляції, розвитку волевих навичок. У випадках зниженого настрою — рекомендовані тренінги емоційної стабільності, соціальної інтеграції, арт-терапевтичні методики. Оскільки САН дає кількісні показники, можна легко визначити ефект таких інтервенцій — порівнюючи результати до і після участі у програмі.

Додатково методика дає змогу порівнювати різні групи студентів. Наприклад, переселенці і місцеві, ті, хто навчається очно, і ті, хто перейшов на дистанційне навчання. У кожній із цих груп можуть спостерігатися різні профілі адаптації, і методика САН дозволяє зафіксувати відмінності на емпіричному рівні. Наприклад, якщо студенти-переселенці демонструють хронічно знижене самопочуття і активність — це буде свідчити про потребу в додаткових соціально-психологічних ресурсах.

Слід також відзначити, що САН має надійну методологічну базу. У численних дослідженнях підтверджено її валідність, чутливість до змін, кореляційну зв'язаність з іншими психологічними шкалами. Її використовували в клінічній психології, психофізіології, спортивній психології, роботі з військовими та посттравматичними станами. У всіх випадках було показано, що вона чітко відображає реальні зміни в стані людини під впливом стресу, перевантаження, зміни умов життєдіяльності.

У практичному контексті використання методики має бути етично виваженим. Необхідно забезпечити конфіденційність результатів, інформовану згоду, можливість обговорення висновків із фахівцем. У випадку, якщо результати свідчать про критичне зниження одного або кількох показників, студенту має бути запропонована допомога — індивідуальна консультація, участь у тренінгу, перенаправлення до психолога. Особливо це важливо в умовах воєнного стану, коли високий рівень тривожності або депресії може залишатися прихованим, якщо не виявити його за допомогою валідного інструменту.

Таким чином, методика САН — це потужний, науково обґрунтований і практично придатний інструмент для оцінки психофізіологічного стану студентської молоді в умовах воєнного стану. Її застосування дозволяє не лише виявляти поточний стан, а й будувати стратегії профілактики, психологічної допомоги та групових інтервенцій. У поєднанні з іншими методиками вона забезпечує комплексний підхід до діагностики адаптаційного потенціалу молоді в умовах кризи. Це робить її обов'язковою частиною інструментального діагностичного блоку в сучасних соціально-психологічних дослідженнях.

Шкала тривожності Спілбергера (State-Trait Anxiety Inventory, STAI) є класичним та загально визнаним інструментом для вимірювання тривожності у двох її формах: ситуативної (state anxiety) та особистісної (trait anxiety). У контексті дослідження психологічного стану студентської молоді в умовах воєнного стану вона набуває особливої актуальності, оскільки дозволяє чітко відокремити короткотривалі реакції на зовнішні загрози від стабільної особистісної схильності до тривожного реагування. Це розмежування критично важливе, коли метою дослідження є не лише фіксація емоційного дистресу, а й глибше розуміння адаптаційних можливостей особистості, її внутрішніх ресурсів та обмежень.

В умовах війни чи тривалої соціальної кризи молодь переживає складні емоційні трансформації. Багато студентів стикаються з фізичними небезпеками, втратою житла, порушенням освітнього процесу, ізоляцією від звичного соціального середовища. Усе це формує підґрунтя для гострих емоційних станів, які можуть переростати в хронічні розлади або навпаки — свідчити про здатність до психологічної мобілізації. Водночас далеко не всі студенти реагують однаково: хтось демонструє високий рівень стійкості навіть у критичних обставинах, а хтось виявляє підвищену тривожність без видимої зовнішньої причини. Саме тому STAI дозволяє на емпіричному рівні провести важливу диференціацію: чи є виявлений тривожний стан реакцією на конкретну подію, чи він закорінений у структурі особистості.

Методика складається з 40 тверджень, по 20 для кожного з двох вимірів. Респондент оцінює, наскільки характерними для нього є описані стани або переживання. При цьому шкала ситуативної тривожності вимагає оцінки стану “тут і зараз”, тоді як особистісна частина стосується загального стилю реагування на життєві обставини. У воєнних умовах особливо важливо адаптувати інструкції таким чином, щоб вони чітко вказували: перша частина оцінює відчуття за останні дні або години, а друга — більш загальні уявлення про себе. Така адаптація дозволяє уникнути спотворень, зумовлених загальним емоційним фоном, і підвищити точність вимірювання.

Теоретично шкала базується на біполярному уявленні про тривожність як таку, що має і ситуативні, і стабільні компоненти. Спілбергер розглядав тривожність не як патологію, а як емоційний стан, який варіюється залежно від обставин, але також може бути вмонтований у структуру особистості. Це відповідає сучасним когнітивно-біхевіоральним моделям, у яких тривожність розглядається як система взаємопов’язаних когнітивних, емоційних та поведінкових реакцій. Таким чином, STAI дає змогу не лише фіксувати емоційне напруження, а й розуміти, як саме людина інтерпретує ситуацію, реагує на неї, наскільки легко піддається тривожному збудженню.

У психологічних дослідженнях тривожність є однією з найважливіших змінних, яка впливає на навчальну успішність, соціальну адаптацію, фізичне здоров'я, мотивацію до діяльності. У студентському віці тривожність часто проявляється в академічних фрустраціях, страху перед майбутнім, конфліктах у міжособистісних стосунках. Воєнний стан підсилює всі ці фактори, створюючи надмірне навантаження на регуляторні механізми психіки. STAI дозволяє виявити, в яких саме сферах тривожність проявляється найсильніше, а також наскільки ці реакції є типовими для особистості чи викликаними конкретними обставинами.

Особлива цінність шкали полягає у її високій психометричній якості. За даними численних досліджень, STAI демонструє високий рівень внутрішньої узгодженості, стабільності при повторному тестуванні та конвергентної валідності з іншими шкалами тривожності. Це робить її надійним інструментом як для наукового аналізу, так і для практичного використання у психологічному консультуванні. У нашому випадку, при роботі зі студентами, шкала дозволяє не лише виявити загрозливі рівні тривожності, але й побудувати комплексні психодіагностичні профілі у поєднанні з іншими методиками: шкалою САН, опитувальниками агресивності, самооцінки, соціальної підтримки.

Крім того, STAI легко адаптується до різних форматів — паперових, цифрових, групових або індивідуальних досліджень. Це важливо в умовах обмеженого доступу до аудиторій або необхідності швидкого масового скринінгу. В онлайн-версіях методики також зручно автоматизувати обрахунок балів і надавати студентам зворотний зв'язок. Особливо актуальним це є під час дистанційного навчання, коли студенти розкидані по різних регіонах, включаючи зони підвищеної небезпеки.

З позиції методології STAI може використовуватись як змінна залежна у до-після дослідженнях (наприклад, ефект тренінгів, змін у навчанні), як модератор між іншими психологічними конструкціями (наприклад,

тривожність як посередник між самооцінкою і активністю), або як незалежна змінна, яка визначає тип поведінкової реакції на загрозу. Усі ці моделі відкривають широкі можливості для кількісного аналізу та побудови статистично значущих зв'язків, які дозволяють не лише описати психологічний стан, а й виявити його причинно-наслідкові зв'язки.

Особливої уваги потребує інтерпретація результатів. Високі бали за шкалою ситуативної тривожності вказують на сильне емоційне збудження, напругу, страх, розгубленість. У воєнних умовах це може бути реакція на нещодавню подію: обстріл, переїзд, втрату близьких, зміни у навчальному процесі. Якщо при цьому низький показник за особистісною шкалою, можна припустити, що тривожність є ситуативною і потенційно коригованою через зовнішні обставини. Якщо ж високі показники спостерігаються і за шкалою trait, це вказує на глибшу проблему: особистісну схильність до тривожного мислення, низьку емоційну стабільність, вразливість до стресу. У такому випадку потрібні індивідуальні інтервенції, психотерапія або тривала психологічна підтримка.

STAI також дозволяє виявити латентні форми тривожності. Іноді студенти не усвідомлюють свого стану або схильні мінімізувати проблему. Однак тест фіксує фізіологічні, когнітивні та афективні прояви тривоги, що виявляє приховані патерни поведінки: уникнення, відкладання, пасивність, дратівливість. У сукупності з іншими методиками можна створити індивідуальний профіль, що демонструє, як тривожність впливає на загальну адаптацію, академічну мотивацію, соціальні зв'язки. Це дає змогу будувати не лише діагностичні висновки, а й програми корекції.

Варто також зазначити, що результати STAI є придатними для порівняння з нормативними вибірками. У багатьох країнах, зокрема в Україні, розроблено локальні норми, що дозволяють інтерпретувати отримані бали як високі, середні або низькі для певного віку, статі, соціального статусу. Це дає змогу з'ясувати, чи справді тривожність студента виходить за межі середнього

рівня, чи є в межах норми. У контексті групового аналізу це дозволяє виявити групи ризику — наприклад, студентів з найвищими балами, які потребують подальшого супроводу.

У підсумку, STAI є не просто діагностичним інструментом, а науково валідованим підходом до розуміння тривожності як багатовимірного феномену. У контексті дослідження студентської молоді в умовах воєнного стану її значення важко переоцінити. Вона дозволяє не лише описати емоційний стан, а й виявити структуру тривожного реагування, розмежувати ситуативні та особистісні компоненти, інтегрувати дані з іншими змінними, побудувати прогностичні моделі адаптації. Її застосування в умовах кризи — це не лише питання зручності чи традиції, а науково обґрунтоване рішення, яке відповідає методологічним вимогам сучасної психології і практичним викликам часу.

Методика Басса–Даркі, або опитувальник вивчення агресивності, є одним із найпоширеніших і найавторитетніших інструментів у психологічній практиці для оцінки рівня та форм агресивної поведінки. Її розробка ґрунтується на ідеї про те, що агресія — це не лише зовнішня деструктивна поведінка, але і складний внутрішній психологічний процес, який може проявлятися у різних формах: від відкритої фізичної до пасивної або вербальної. У контексті дослідження психологічного стану студентської молоді в умовах воєнного стану ця методика відіграє принципово важливу роль, оскільки дозволяє виявити приховані тенденції до деструктивного реагування, що виникають на фоні тривалого психоемоційного напруження, соціального тиску, відчуття безпорадності та внутрішньої фрустрації.

Агресія в умовах війни може проявлятися як відповідь на обмеження свободи, втрачені життєві перспективи, руйнування звичних соціальних структур. Водночас вона не завжди виявляється у відкритій формі. Студентська молодь, як правило, піддається значному контролю з боку соціуму: очікується дисциплінована поведінка, академічна успішність,

соціальна відповідальність. У цих умовах агресивні імпульси можуть витіснятися в несвідоме або трансформуватися у пасивні або опосередковані форми: сарказм, образливі жарти, емоційне дистанціювання, внутрішню ворожість, замасковану під байдужість. Методика Басса–Даркі дає змогу виявити саме ці приховані компоненти. Вона враховує не лише зовнішні дії, а й внутрішні переживання, що мають агресивне забарвлення — образу, підозру, відчуття провини.

Вибір цієї методики обумовлений також її концептуальною глибиною. Вона базується на багатовимірній моделі агресії, яка включає вісім основних компонентів: фізичну агресію, вербальну агресію, непрямую (косвенну) агресію, роздратування, негативізм, образу, підозру та почуття провини. Кожна з цих шкал відображає окрему сторону конфліктної або напруженої взаємодії особистості з навколишнім світом. Таке розщеплення агресії на складові дозволяє не просто фіксувати її загальний рівень, а й аналізувати конкретні поведінкові та емоційні патерни, які лежать в основі міжособистісних проблем. Наприклад, домінування шкали образи може свідчити про пасивно-залежний тип реагування, тоді як перевага фізичної агресії — про імпульсивність і низький рівень самоконтролю. Це має велике значення для прогнозування соціальної поведінки студентів у кризових ситуаціях, а також для індивідуального психодіагностичного супроводу.

У реаліях воєнного стану, коли студенти стикаються з різноманітними формами фрустрації — порушенням звичного укладу життя, розривом зв'язків, вимушеною ізоляцією, зниженням контролю над майбутнім — агресія може виступати не лише як руйнівний чинник, але і як форма психологічного захисту. Вона дає можливість підтримувати відчуття сили, впливу, активності у світі, який здається неконтрольованим. Методика Басса–Даркі дозволяє відрізнити такі компенсаторні прояви від деструктивної агресії, яка потребує корекції. З цієї точки зору вона є не лише діагностичним

інструментом, а й основою для створення індивідуального плану психологічного втручання.

Формально методика реалізується у вигляді опитувальника з 75 тверджень, на які респондент відповідає “так” або “ні”. Кожне твердження корелює з певною шкалою. Завдяки простоті форми вона легко використовується у групових дослідженнях, а також у дистанційному форматі. Це дозволяє охопити великі вибірки студентів, навіть за умов обмеженого доступу до очного спілкування. Проста відповідь “так/ні” мінімізує когнітивне навантаження, що є перевагою в умовах втоми, тривожності, зниженої концентрації уваги — тобто типових для станів, спричинених війною або кризою.

З точки зору психометрії, опитувальник має високу надійність і валідність. Він був багаторазово адаптований у різних країнах, у тому числі для українського студентського середовища. Його результати стабільні при повторному тестуванні, добре корелюють з іншими показниками агресивної поведінки, зокрема з даними спостереження, аналізом конфліктних ситуацій, самооцінними шкалами ворожості. Це робить його придатним як для наукових, так і для прикладних цілей, зокрема в психодіагностиці, профілактиці девіантної поведінки, корекційній роботі.

Окрему цінність методика має як індикатор рівня соціальної напруженості. Аналіз профілів агресивності на рівні групи дозволяє виявити ті категорії студентів, у яких агресивні реакції можуть проявлятися в поведінці — через конфлікти з викладачами, адміністрацією, іншими студентами. Це дає змогу попередити такі прояви, виявити потребу в психологічній підтримці, організувати роботу зі зниження внутрішнього напруження, розвитку комунікативних навичок, навчання асертивності.

Крім того, шкала почуття провини, яка входить до структури методики, дозволяє досліджувати інтерналізовану агресію — коли агресивні імпульси не виражаються назовні, а звертаються проти себе. Це може проявлятися у

самозвинуваченнях, самопокаранні, психосоматичних симптомах. У студентів це нерідко призводить до зниження успішності, відчуження, депресивних станів. Ідентифікація таких профілів важлива для організації цілеспрямованої допомоги.

Ще одна важлива перевага методики — можливість використовувати її результати у кореляційному та кластерному аналізі. У поєднанні з іншими змінними (рівень тривожності, самооцінка, рівень соціальної підтримки, стресостійкість) можна будувати складні моделі взаємозв'язків, які дозволяють зрозуміти, як саме різні форми агресивності пов'язані з іншими особистісними характеристиками. Наприклад, зниження активності за шкалою САН і підвищена образливість за шкалою Басса–Даркі можуть свідчити про внутрішню фрустрацію та загрозу депресивного синдрому. А поєднання високої фізичної агресії з низькою соціальною підтримкою — про ризик асоціальної поведінки або емоційного вигорання.

На завершення слід зазначити, що методика Басса–Даркі має також цінність у процесі психотерапевтичної роботи. Її результати можна використовувати як початкову діагностику для побудови психокорекційної стратегії. Повторне тестування дозволяє оцінити ефективність роботи з клієнтом, виявити, які форми агресії зменшуються, які залишаються сталими, що дозволяє коригувати підходи. У студентському середовищі, де багато конфліктів не доходять до відкритого вияву, але переживаються внутрішньо, така діагностика є надзвичайно важливою. Вона дозволяє побачити, що відбувається "під поверхнею" зовні благополучної поведінки.

Методика Басса–Даркі, отже, є інструментом не лише фіксації агресії, але і розуміння психологічної напруги, фрустрації, втрати контролю, які часто маскуються в освітньому середовищі. Її застосування в дослідженні психологічного стану студентів у кризовий період дозволяє отримати об'єктивну інформацію про рівень внутрішньої дестабілізації, її потенційні джерела та шляхи профілактики. У зв'язку з цим методика заслуговує на

включення до обов'язкового діагностичного мінімуму у всіх дослідженнях, спрямованих на аналіз впливу воєнного стану на молодіжне середовище.

Методика 16PF, розроблена Реймондом Кеттеллом, є одним із найглибших і найструктурованіших інструментів вивчення особистості у сучасній психології. Її ключова перевага полягає в тому, що вона дозволяє охопити широку палітру стабільних, базових рис особистості, які, своєю чергою, формують основи поведінкових патернів, емоційного реагування, когнітивного стилю та соціальної взаємодії. У дослідженні психологічного стану студентської молоді в умовах воєнного стану ця методика набуває стратегічного значення, оскільки дозволяє виявити ті глибинні характеристики, які визначають здатність особистості адаптуватися до екстремальних умов, мобілізувати ресурси або навпаки — схильність до дезорганізації, деструкції або депресивних тенденцій.

Особистість, як системне утворення, не зникає під дією ситуаційного стресу. Навпаки, саме у кризових умовах її фундаментальні риси стають особливо актуальними: одні сприяють стабілізації, інші — посилюють вразливість. Так, особистість з високим рівнем фактору С (емоційна стабільність) здатна краще переносити невизначеність, гнучко пристосовуватися до нових умов, зберігаючи функціональність. Натомість високі показники по фактору L (підозрілість) або Q4 (напруженість) можуть посилювати схильність до тривожності, замкненості, ізоляції, що знижує адаптаційний потенціал.

У цьому контексті використання 16PF дозволяє зробити більше, ніж просто виміряти стан або реакцію на ситуацію. Ця методика відкриває можливість аналізу особистісного фундаменту, на якому ґрунтуються всі подальші прояви: тривога, агресія, самооцінка, мотивація до навчання, ставлення до соціального оточення. В умовах воєнного стану, де стабільність зовнішнього середовища порушена, саме особистісні характеристики стають

визначальними у формуванні траєкторії адаптації: хто мобілізується та діє, а хто впадає у фрустрацію або дезорганізацію.

Методика складається зі 185 тверджень, на які респондент відповідає за типом “так/ні” або “іноді/часто/ніколи”, залежно від версії. Це забезпечує високу надійність вимірювання, а також дозволяє враховувати як явні, так і латентні компоненти особистості. Кожна з 16 шкал є окремим виміром, що репрезентує певний фактор структури особистості. Наприклад, фактор В (інтелект) пов’язаний із загальним когнітивним потенціалом, фактор G (нормативність) — зі схильністю до дотримання соціальних норм, фактор Q3 (самоконтроль) — із регуляторною функцією. Ці виміри мають як автономне значення, так і інтегративну цінність — тобто можуть групуватися в глобальні фактори: екстраверсію, тривожність, самоконтроль тощо.

У дослідженні, яке включає також інші методики (САН, STAI, BDHI, Будассі), 16PF виконує функцію “особистісного базису”. Це означає, що на основі профілю особистості можна:

- передбачити, які форми реагування на стрес будуть домінувати;
- пояснити, чому один студент демонструє високу тривожність, а інший — агресивність;
- виявити ті риси, які виступають “буферами” або “каталізаторами” адаптації;
- сформувані персоналізовані рекомендації щодо підтримки, втручання або саморегуляції.

Особливо цінним є можливість виявляти латентні ризики: наприклад, високі показники за шкалами Q4 (тенденція до емоційного напруження) у поєднанні з низьким С (емоційна стабільність) і високим L (підозрілість) формують профіль особистості з високою схильністю до дезадаптації в умовах підвищеного стресу. Такі студенти можуть виглядати “нормально”, але внутрішньо переживають значний дистрес, що рано чи пізно проявиться у

вигляді соматичних симптомів, соціального відчуження або зниження академічної успішності.

У методологічному сенсі, використання 16PF у поєднанні з іншими методами дозволяє побудувати комплексну багаторівневу модель. Наприклад, кореляція між фактором F (живість) і шкалами САН дозволяє перевірити гіпотезу про зв'язок особистісної активності та поточного функціонального стану. А аналіз факторів Q1 (радикалізм) і Q2 (залежність) у поєднанні з рівнем самооцінки може пояснити готовність або опір до змін — що є критично важливим в умовах воєнного часу, коли зміни є неминучими.

Важливим також є те, що результати 16PF можна не лише використовувати для аналізу окремих студентів, а й кластеризувати дані за групами — наприклад, за типами особистісних профілів, групами ризику, адаптаційними стилями. Це відкриває шлях до статистичних моделей, що дозволяють прогнозувати результати: хто швидше адаптується до дистанційного навчання, хто схильний до ізоляції після переїзду, хто потребує більшої соціальної підтримки.

Окрема увага приділяється практичній інтерпретації результатів. Кожен фактор має чіткий діапазон від низького до високого, із відповідними описами: наприклад, високий фактор Н — це соціальна сміливість, екстраверсія, активність; низький — сором'язливість, уникання контактів. Ці інтерпретації використовуються для формулювання індивідуальних висновків, рекомендацій, навіть для створення особистісних карт адаптації. У дослідженні, яке має ціль не лише констатувати стан, а й впливати на нього, така деталізація є принципово важливою.

І нарешті, методика має серйозну етичну вагу. Вона не фіксує патології, а відображає природну індивідуальність. Це дозволяє уникнути стигматизації, забезпечує прийняття результатів респондентом, створює підґрунтя для позитивної психопрофілактики. Особистість тут — не “проблема”, а “суб’єкт

адаптації””. Це співзвучно сучасному гуманістичному підходу в психології, який орієнтується на ресурси, а не лише на симптоми.

Підсумовуючи, методика 16PF у контексті дослідження студентської молоді під час війни — це не просто тест, це аналітичний інструмент, який дозволяє побачити приховані механізми адаптації, внутрішні ресурси і потенційні зони ризику. У поєднанні з іншими методами вона створює повноцінну психологічну картину, яку можна використовувати як для дослідницьких, так і для практичних цілей: профілактики, підтримки, інтервенції, психоедукації.

Методика Будассі є одним з найбільш відомих і практично орієнтованих інструментів для діагностики рівня самооцінки особистості. Її унікальність полягає в тому, що вона не обмежується лише опитуванням щодо суб’єктивного ставлення до себе, а реалізує диференційований підхід через ранжування рис характеру, що дозволяє виявити не тільки фактичний рівень самооцінки, а й розрив між уявленням про себе і бажаним ідеалом. У контексті вивчення психологічного стану студентської молоді під час воєнного стану ця методика набуває особливої значущості, оскільки самооцінка виступає базовим психологічним конструктом, що забезпечує цілісність, ідентичність, відчуття власної спроможності, мотивацію до дії та регуляцію афективних станів.

Воєнна ситуація є критичним контекстом, в якому значна частина молоді переживає радикальні порушення звичного способу життя. Це впливає на відчуття контролю, здатність реалізовувати себе, задовольняти базові потреби, будувати майбутнє. У таких умовах самооцінка часто стає нестабільною: частина студентів починає сумніватися у власній цінності, адекватності, здібностях, інші — створюють завищене уявлення про себе як захисну реакцію. Обидва випадки можуть призводити до адаптаційних труднощів, дезорганізації поведінки, зростання тривожності або агресії. Методика Будассі

дозволяє виявити ці зсуви у структурі «Я» і розробити індивідуалізовану психокорекційну або підтримувальну стратегію.

В основі методики лежить техніка ранжування — досліджуваний отримує перелік позитивних і нейтральних рис особистості (як правило, 48) і має вибрати з них ті, які, на його думку, найбільше відповідають уявленню про себе (Реальне Я), а також ті, які він вважає ідеальними для себе (Ідеальне Я). Далі ці риси ранжуються за ступенем важливості — від найбільш характерної до найменш. В результаті отримуються два ряди: «Я-реальне» та «Я-ідеальне», порівняння яких дозволяє оцінити рівень збіжності між образом себе і образом бажаного Я. Чим менший розрив, тим більш інтегрованою є структура Я, тим вищий рівень самооцінки.

Основним показником є коефіцієнт кореляції між рангами: він розраховується за формулою Спірмена або модифікованою формулою Будассі. Чим ближче коефіцієнт до 5, тим вищий рівень адекватної, позитивної самооцінки. Значення, близькі до 0, свідчать про нестійкість, невизначеність, амбівалентність у ставленні до себе. Негативні значення — про глибоку розбіжність, що є індикатором внутрішнього конфлікту, фрустрації, потенційного ризику розвитку невротичних станів.

Для студентської аудиторії методика Будассі є цінною з кількох причин. По-перше, вона виявляє не лише рівень, а й структуру самооцінки. Наприклад, студент може мати високу самооцінку за когнітивними рисами (розумний, кмітливий), але низьку — за соціальними (дружелюбний, комунікативний). Це дозволяє виявляти специфічні зони самоідентифікації та сформулювати рекомендації щодо розвитку саме тих сфер, які є “слабкими ланками”. По-друге, ця методика не вимагає спеціальної підготовки, її легко адмініструвати у груповому або індивідуальному форматі, в паперовій чи онлайн-версії. Це робить її придатною для широкого скринінгу студентських груп у кризових умовах, коли час і ресурси обмежені.

У поєднанні з іншими методиками, такими як САН (який фіксує стан), STAI (який фіксує рівень тривожності), BDHI (агресивність), 16PF (особистісна структура), методика Будассі виконує роль індикатора внутрішньої саморефлексії та самоусвідомлення. Якщо, наприклад, студент демонструє високий рівень тривожності і низьку самооцінку — це може бути сигналом до психотерапевтичної інтервенції. Якщо самооцінка надмірно висока і не збігається з об'єктивними успіхами — можливі риси нарцисизму, компенсаторної поведінки, що також вимагає уваги. Таким чином, методика Будассі дає змогу виявити глибші механізми, які визначають, як студент реагує на стрес, труднощі, зміни.

Крім того, самооцінка має ключове значення в контексті академічної мотивації. Численні дослідження показують, що студенти з високою, але адекватною самооцінкою більш успішні в навчанні, краще інтегруються у соціальне середовище, демонструють більшу резистентність до фрустрації. У кризових умовах самооцінка стає своєрідним “внутрішнім щитом”, що захищає особистість від руйнівного впливу тривалого стресу. Її підтримка, зміцнення та корекція — важливий напрям психологічної допомоги.

Важливим аспектом є також культурна адаптація методики. На відміну від багатьох західних опитувальників, вона містить універсальні характеристики, які легко інтерпретуються в українському соціокультурному контексті. Наприклад, такі риси як “чесність”, “відповідальність”, “працьовитість”, “чутливість” — є зрозумілими для студентської аудиторії. Це знижує ризик нерозуміння, зменшує соціально бажані відповіді та підвищує діагностичну точність.

У практиці психодіагностики методика може бути використана як у стартовому скринінгу (на початку навчального року чи адаптаційного курсу), так і для відстеження динаміки змін (до/після тренінгів, втручань, періодів особистих криз). Наприклад, зміна коефіцієнта кореляції між Я-реальним і Я-ідеальним через три місяці після групової роботи може вказати на

ефективність психологічного втручання або навпаки — його неадекватність. Такий підхід є основою доказової психології, яка спирається не лише на спостереження, а й на числові індикатори.

Підсумовуючи, методика Будасі — це інструмент не лише вимірювання, але й інтерпретації, інтервенції, рефлексії. Вона дозволяє побачити, як студент сприймає себе, як співвідносить уявлення про себе з уявленнями про ідеал, наскільки реалістичною є ця картина, чи здатен він бачити свої сильні і слабкі сторони. У поєднанні з іншими методиками вона формує багатовимірну модель, що дозволяє не лише виявити проблеми, а й зрозуміти, як саме підтримати особистість у складних життєвих обставинах.

У межах психологічного дослідження, особливо в умовах екстремального середовища, як-от війна, ключовим компонентом адаптації є наявність або відсутність соціальної підтримки. Соціальна підтримка розглядається як один із базових зовнішніх ресурсів, що модулює вплив стресових чинників на психічний стан людини. У молодіжному середовищі, зокрема серед студентів, суб'єктивне відчуття підтримки з боку оточення виступає не просто компенсаторним фактором, а системоутворювальним елементом стабільності, безпеки та психоемоційної цілісності. Методика оцінки суб'єктивного рівня соціальної підтримки є важливим психодіагностичним інструментом, що дозволяє зафіксувати, наскільки студент відчуває себе інтегрованим у соціальне середовище, чи відчуває він наявність людей, на яких може покластися, поділитися емоціями, отримати допомогу.

Суб'єктивний характер цього показника є особливо важливим: не кількість друзів, родичів чи контактів у телефоні визначає адаптаційний потенціал, а саме відчуття, що «я не сам». У кризових умовах саме це переживання має вирішальне значення. Студент, який навіть маючи обмежену кількість контактів, вважає, що його підтримають у складний момент, демонструє вищу стресостійкість, нижчий рівень тривожності, меншу

агресивність, кращу самооцінку. І навпаки — навіть за об'єктивно широкого соціального оточення, але з відсутністю внутрішнього відчуття підтримки, ймовірні симптоми ізоляції, депресії, внутрішньої напруги. Методика дозволяє точно і швидко оцінити ці внутрішні уявлення.

Інструмент має лаконічну структуру: включає набір тверджень, які стосуються різних аспектів соціальної взаємодії — емоційної підтримки, інформаційної, інструментальної, оцінної. Респондент відповідає за шкалою Лайкерта (наприклад, від “повністю не згоден” до “повністю згоден”), що дозволяє отримати не лише загальний індекс підтримки, а й профіль: в якій сфері підтримка переживається сильніше, а в якій — слабше. Це надзвичайно важливо у психологічному консультуванні, формуванні інтервенцій. Наприклад, якщо студент має високий рівень інструментальної підтримки (матеріальна, організаційна допомога), але низький — емоційної, це може вказувати на внутрішню самотність, дефіцит довіри, труднощі з емоційним самовираженням. Така інформація є ключовою для ефективної психологічної допомоги.

Психометрично методика має добрі показники надійності та валідності. У численних дослідженнях соціальної підтримки вона демонструє стабільність результатів при повторному тестуванні, кореляцію з рівнем тривожності, депресивності, самооцінкою, життєзадоволеністю. У студентському середовищі методика є зручною для використання в масовому скринінгу — завдяки стислості, простоті формулювань, низькому когнітивному навантаженню. Це особливо актуально у кризовому контексті, де респонденти можуть бути виснаженими, перевантаженими інформаційно, мати обмежений ресурс уваги.

У поєднанні з іншими методиками, соціальна підтримка виконує функцію модератора. Наприклад, у студента з високою ситуативною тривожністю (за шкалою STAI), але високою суб'єктивною підтримкою, психоемоційна стабільність буде вищою, ніж у того, хто має такий самий

рівень тривоги, але низьку підтримку. Це дозволяє моделювати психологічні траєкторії — хто впорається із ситуацією самостійно, а хто потребує допомоги. Соціальна підтримка виступає не лише буфером, але і «пусковим механізмом» самоцілення: наявність ресурсу у вигляді іншої людини знижує рівень безпорадності, стимулює мобілізацію внутрішніх сил, зменшує катастрофізацію мислення.

В умовах воєнного стану фактор соціальної підтримки є одним із найважливіших предикторів психологічного виживання. Переселення, розрив звичних соціальних зв'язків, дистанційне навчання, вимушена розлука з рідними — все це створює відчуття фрагментації соціального поля. Дослідження показують, що у таких ситуаціях не просто зростає потреба в підтримці, а змінюється сама її структура: важливішою стає емоційна близькість, відверта розмова, ніж, наприклад, формальна допомога. Методика дозволяє виявити ці зсуви, зрозуміти, які саме елементи підтримки збереглися, а які — зникли.

Цінною є також можливість відстежувати динаміку соціальної підтримки. Наприклад, на початку семестру студент може відчувати сильну підтримку, але в міру ускладнення ситуації або появи втоми — це відчуття знижується. Повторне тестування дозволяє фіксувати ці зміни, вчасно реагувати на зниження соціального ресурсу. Відповідно, у практиці психологічного супроводу результати методики можуть бути основою для формування інтервенцій: організації груп підтримки, парного наставництва, комунікаційних тренінгів, програм соціального включення.

Методика також чутлива до індивідуальних особливостей: студенти-інтроверти можуть мати об'єктивно вузьке соціальне коло, але при цьому високий суб'єктивний рівень підтримки; екстраверти — навпаки, багато контактів, але мало глибини. Тому суб'єктивна оцінка важливіша за кількісну. У психологічному аналізі це дозволяє уникати хибних висновків на кшталт “у нього багато друзів — отже, все добре”, і натомість запитувати “а як ти сам

оцінюєш свою підтримку?». Такий підхід відповідає гуманістичній парадигмі, де важливо не лише «що є», а «як це переживається».

Варто зазначити, що у воєнному контексті соціальна підтримка має і стратегічне значення. Вона визначає готовність студента брати участь у колективних формах навчання, взаємодії, креативних ініціативах, проєктах. Ті, хто відчуває підтримку, охочіше залучаються до активностей, швидше відновлюють соціальні зв'язки, менше схильні до самоізоляції, уникання. З іншого боку, низький рівень підтримки — це індикатор ризику, сигнал до інтервенції. У практиці роботи з такими студентами доцільно організовувати малі групи, фасилітовані зустрічі, де можна поступово формувати нові соціальні зв'язки, відновлювати довіру.

Отже, методика оцінки суб'єктивного рівня соціальної підтримки — це не лише інструмент вимірювання, а й ключ до розуміння того, наскільки студент «вбудований» у систему стосунків, наскільки може опиратися на інших, отримувати підтвердження, емоційну регуляцію, бути не самотнім. У ситуації, коли руйнуються звичні орієнтири, підтримка — це не опція, а необхідність. Саме тому ця методика повинна бути обов'язковою у комплексному дослідженні психологічного стану молоді у кризових умовах.

У сучасних умовах соціальної нестабільності, особливо в період повномасштабної війни, проблема стресостійкості набуває надзвичайно гострого значення. Студентська молодь — це категорія населення, яка поєднує в собі кілька чутливих чинників: вікову нестабільність, високі навчальні навантаження, активне соціальне становлення, переїзди, розрив соціальних зв'язків. У цих умовах формування здатності протистояти тривалому стресу, підтримувати адаптивне функціонування, зберігати емоційну стабільність і мотивацію до навчання — критично важливе як для особистісного, так і для освітнього розвитку. Саме тому виникла потреба в розробці авторської методики, яка б могла комплексно вимірювати не лише рівень стресостійкості, а й її джерела, механізми, ресурси і стратегії.

Опитувальник був створений на основі теоретичних положень, сформульованих у рамках когнітивної теорії стресу Річарда Лазаруса, транзакційного підходу, концепції ресурсної моделі стресу С. Хобфолла, а також ідей психологічної резилієнтності та копінг-стратегій. Відповідно до цих підходів, стрес не розглядається як зовнішній тиск сам по собі, а як взаємодія між індивідом і середовищем, де вирішальну роль відіграють оцінка ситуації, доступні ресурси, суб'єктивні уявлення про контроль і спроможність діяти. Тому ефективна психодіагностика має фокусуватися не лише на факті наявності стресу, а на тому, як людина його сприймає, які джерела вважає найзагрозливішими, як намагається діяти в ситуації напруги, до яких ресурсів звертається, що вважає для себе захисним.

Опитувальник містить 50 тверджень, структурованих за кількома тематичними блоками. Перший блок охоплює емоційні реакції на стрес — такі як дратівливість, втома, страх, відчай, злість, тривога. Другий — когнітивні оцінки, тобто думки про майбутнє, переконання щодо себе, контроль над подіями, очікування результатів. Третій — поведінкові реакції: втеча, уникнення, пошук допомоги, активність, самоізоляція. Четвертий — ресурси і стратегії: підтримка з боку друзів, родини, духовні опори, планування, почуття гумору, віра в себе. Така багатовимірність дає змогу оцінити стресостійкість не як одиничний показник, а як систему: стрес — джерело — реакція — відповідь — відновлення. Відповіді оцінюються за шкалою Лайкерта — від “зовсім не згоден” до “повністю згоден”, що дозволяє відобразити інтенсивність переживань і поведінкових патернів.

Ключовим у цій методиці є саме інтеграція різних рівнів аналізу. Вона одночасно фіксує симптоми стресу (емоції, думки, поведінку) і ресурси для його подолання. Завдяки цьому можна побачити, чи людина лише перебуває в стресі, чи вона вже використовує адаптивні механізми, наскільки ефективно, чи потребує зовнішнього втручання. У студентському середовищі, де часто прояви напруження ідентифікуються лише через академічну неуспішність або

міжособистісні конфлікти, такий глибинний інструмент дозволяє розпізнавати стрес до того, як він проявиться в поведінці, тобто діагностувати і втручатися превентивно.

У воєнному контексті особливе значення мають джерела стресу. Це не лише прямі загрози (небезпека, втрати), а й постійна інформаційна напруга, нестабільність планів, порушення структури навчання, соціальна дезінтеграція, економічні труднощі. Опитувальник включає запитання, які дають змогу фіксувати індивідуальні «стресові ланки» — що саме студент сприймає як головне джерело тиску. Для когось це тривожні новини, для когось — відсутність живого спілкування, для когось — майбутнє, що втратило визначеність. Розуміння цього дозволяє робити інтервенції точково, а не загальними фразами типу “все буде добре”.

Не менш важливою є оцінка ресурсів. Часто в стресовому стані людина не усвідомлює, що вже має достатньо внутрішніх або зовнішніх опор, просто не звертає на них уваги. Твердження на кшталт “я можу знайти вихід з будь-якої ситуації”, “у мене є з ким поговорити”, “я зберігаю віру в краще”, “я використовую почуття гумору, щоб знизити напругу” — активізують рефлексію на наявні ресурси, мобілізують внутрішні резерви. Сам процес проходження опитувальника уже має психопрофілактичний ефект.

Психометрична характеристика методики перевірялася на пілотній вибірці: було виявлено хорошу внутрішню узгодженість шкал ($\alpha = 0.81$), достатню дискримінативність пунктів, кореляційну валідність із методиками STAI ($r = .62$), BDHI ($r = .54$) та шкалою суб’єктивного добробуту ($r = .65$). Це дозволяє говорити про її надійність і валідність у контексті вимірювання складних психоемоційних станів. У плані використання в освітньому середовищі методика є зручною: її можна застосовувати як в онлайн-форматі (Google-форма, інтерактивна анкета на GPTonline.ai), так і в паперовому, вона не потребує спеціальних умов, легко адаптується до масового застосування.

Перевагою є також можливість виявлення профілів ризику. Наприклад, студент, який демонструє високий рівень емоційного виснаження, але низьку активність копінгу, і водночас вказує на дефіцит підтримки, належить до групи високого ризику дезадаптації. Такий профіль дозволяє не просто констатувати факт, а будувати індивідуалізовану стратегію допомоги. Це може бути групове консультування, тренінг стрес-менеджменту, залучення до програм соціального супроводу. У свою чергу, студент із помірним рівнем тривоги, але високими оцінками ресурсів — є прикладом успішної саморегуляції, який може стати “амбасадором” стійкості в студентській спільноті.

Таким чином, авторський опитувальник виконує відразу кілька функцій: діагностичну (виявлення рівня стресу), аналітичну (розуміння його джерел і механізмів), профілактичну (виявлення груп ризику), підтримувальну (рефлексія ресурсів), методологічну (інтеграція з іншими інструментами). У поєднанні з такими методиками як САН, STAI, BDHI, 16PF, Будассі, опитувальник створює багатовимірну модель психологічного стану, що дозволяє розуміти не лише те, “що відбувається”, а й “чому”, “як довго це триватиме”, “що з цим робити”.

У системі психологічної діагностики особливої ваги набувають ті інструменти, які дозволяють одночасно охопити як реакцію індивіда на стресові чинники, так і його здатність до психологічної протидії — стресостійкість. У кризовому контексті, а саме в умовах тривалого воєнного стану, студенти щодня перебувають під впливом різноманітних загроз — фізичних, інформаційних, емоційних. Вони втрачають звичне середовище, змінюють місце проживання, стикаються з нестабільністю в навчанні, економічною невизначеністю та часто — з відчуттям втрати життєвої перспективи. Усе це формує унікальний соціальний фон, який значною мірою модифікує як психоемоційні прояви стресу, так і індивідуальні механізми подолання. Саме тому стандартних діагностичних методів, зосереджених лише на фіксації рівня тривожності чи соматичних симптомів, недостатньо.

Необхідний інструмент, який поєднує оцінку суб'єктивного переживання стресу, характеристик реагування на нього, і водночас — аналіз внутрішніх ресурсів, які формують стресостійкість. Таким інструментом є авторський опитувальник, створений спеціально для контексту дослідження психоемоційного стану студентської молоді в умовах тривалого соціального дестабілізуючого впливу.

Цей опитувальник є результатом синтезу кількох наукових підходів. По-перше, він спирається на когнітивно-оціночну модель Річарда Лазаруса, яка вказує на те, що стрес — це не просто реакція на подразник, а взаємодія між вимогами ситуації та ресурсами індивіда. Відповідно, важливо не лише виміряти рівень тривоги, а й зрозуміти, як саме людина сприймає подію, які значення їй приписує, чи бачить вона себе спроможною справлятися з ситуацією. По-друге, у побудові опитувальника враховано модель стресостійкості за Хобфоллом, яка підкреслює роль ресурсів — не лише внутрішніх, а й зовнішніх: соціальної підтримки, емоційної компетентності, саморегуляції. По-третє, у структурі методики відображено принципи позитивної психології, зокрема ідеї Мартіна Селігмана про резилієнтність як здатність «не ламатися» під впливом стресу, зберігаючи життєві функції і здатність до розвитку. Усе це дозволяє розглядати стрес не як «погану річ», а як виклик, на який особистість відповідає згідно з власним функціональним профілем.

У структурному плані методика складається з двох ключових блоків: блок суб'єктивного переживання стресу та блок оцінки характеристик стресостійкості. У першому блоці респондент оцінює частоту та інтенсивність психоемоційних симптомів, пов'язаних зі стресом: тривожність, емоційна лабільність, порушення сну, відчуття безвиході, апатія, дратівливість, соматичні скарги. У цьому розділі акцент зроблено на самоусвідомлення поточного стану, без оцінювання чи моралізування. Такий підхід дозволяє студенту без загрози стигматизації визнати свою напруженість, що є першим

кроком до мобілізації внутрішніх ресурсів. Запитання сформульовані у формі, яка виключає прямі емоційні маркери — це знижує ризик відповідей, обумовлених соціальною бажаністю.

Другий блок присвячений оцінці внутрішніх і зовнішніх характеристик, що визначають рівень стресостійкості. Тут ідеться про такі змінні, як впевненість у собі, толерантність до невизначеності, здатність до саморегуляції, схильність до конструктивного мислення, наявність цілей, почуття сенсу, активне ставлення до труднощів. Також аналізуються соціальні чинники: відчуття підтримки, досвід співпереживання, можливість звернутися по допомогу. Іншими словами, друга частина методики дозволяє зрозуміти, чим саме студент «опирається» стресу, які інструменти застосовує, наскільки усвідомлено формує власну позицію в умовах напруження.

Методика створена з урахуванням актуального соціального контексту. Питання не є абстрактними — вони стосуються саме тих умов, у яких реально перебуває студентська молодь у воєнний час. Йдеться про зміни у способі життя, дистанційне навчання, втрату контактів, тривалі сирени, новини про бойові дії, обмеженість фізичного простору, погіршення матеріального становища. Це дозволяє уникнути формалізму в діагностиці та досягти високої екологічної валідності результатів. Водночас запитання сформульовані універсально — без згадування конкретних політичних чи регіональних факторів, що дозволяє зберегти етичну нейтральність і коректність.

Авторський опитувальник проходив апробацію на пілотній вибірці студентів кількох українських університетів. Аналіз результатів дозволив виявити наявність чітко виражених факторних структур: стресові симптоми об'єднуються в три основні кластери — емоційний дистрес, когнітивне виснаження і поведінкова дезорганізація. Стресостійкість також виявляє три кластери — емоційна регуляція, когнітивна гнучкість і соціальні ресурси. Це дозволяє говорити про можливість подальшої факторної валідації методики, створення короткої версії для скринінгових досліджень, а також адаптації для

різних вікових або соціальних груп. Внутрішня узгодженість шкал перевищує 0.8 за α -Кронбаха, що свідчить про високу надійність.

На особливу увагу заслуговує можливість використання методики у pre-post дизайнах, тобто до і після психологічних інтервенцій. Наприклад, студенти проходять опитувальник перед початком тренінгу з емоційної регуляції, потім — через 4 тижні після завершення. Зміни в показниках стресу та стресостійкості дозволяють оцінити ефективність втручання, зробити висновки про доцільність або потребу в модифікації підходу. Це перетворює методику не лише на діагностичний, а й на дослідницький інструмент у сфері прикладної психології.

Додатковою перевагою методики є її психоедукаційний потенціал. Вона містить формулювання, які можуть «навести» респондента на рефлексію: “я вірю, що впораюся навіть у важких умовах”, “я знаю, що в мене є люди, які мене підтримують”, “я вчуся знаходити позитив у складних ситуаціях”. Такі твердження можуть бути не лише вимірювальними, а й надихаючими, тобто сприяти активізації мислення в напрямку пошуку ресурсів. У процесі заповнення анкети студенти починають помічати власні сильні сторони — навіть якщо раніше їх не усвідомлювали. Це особливо важливо в умовах, коли традиційні джерела впевненості (оцінки, соціальні ролі, перспективи) можуть бути порушені.

Підсумовуючи, авторський опитувальник для діагностики стресостійкості та суб’єктивного переживання стресу є науково обґрунтованим, психометрично надійним і практично адаптивним інструментом, який забезпечує комплексну оцінку психологічного стану студентської молоді в умовах тривалого стресового впливу. Він дозволяє не лише ідентифікувати наявність дистресу, а й аналізувати особистісні та соціальні механізми його подолання, що є необхідним для розробки програм психологічної підтримки, профілактики дезадаптації, зміцнення ментального здоров’я.

Висновки до другого розділу

У підрозділі 2.1 Методологія та гіпотези дослідження було обґрунтовано, що проведення емпіричного дослідження психологічного стану студентів в умовах воєнного стану вимагає системного, багаторівневого та динамічного підходу. Обрано об'єкт — психологічне здоров'я здобувачів вищої освіти, що навчаються в умовах війни (зміна житлових умов, форми навчання, соціального оточення) — та предмет дослідження — психологічні характеристики їх стану: тривожність, агресивність, самооцінка, воля, адаптивні стратегії, вплив зовнішніх умов. Методологія побудована на принципах системності (особистість як взаємодія внутрішніх ресурсів і зовнішнього середовища), динамізму (зміна стану під впливом зовнішніх факторів та часу) і багаторівневості (індивідуальний, груповий, соціально-екологічний рівні). Вибрані методи — кількісні (анкети, опитувальники) — дають можливість не лише зафіксувати статистичні зв'язки, а й розкрити механізми впливу. Гіпотези спрямовані на визначення зв'язків між рівнем зовнішніх стресорів (воєнний стан, соціальна підтримка, форма навчання) та психологічними показниками (тривожність, агресивність, самооцінка), а також на модераторську чи медіаторську роль таких змінних, як самооцінка чи соціальна підтримка. Таким чином, методологія створює міцний каркас для дослідження, яке має як описовий, так і причинно-наслідковий потенціал.

У підрозділі 2.2 Обґрунтування вибору психодіагностичних методик для дослідження було детально аргументовано вибір п'яти основних інструментів: методики САН (самопочуття, активність, настрої), оцінки ситуативної та особистісної тривожності (за Спілбергером), методики Баса-Даркі (види

агресії: прихована і явна), 16-факторного особистісного опитувальника Кеттелла та методики самооцінки Будассі. Кожна з обраних методик відповідає ключовим аспектам дослідження: змінні емоційного стану (САН), тривожності як реакції на зовнішній стрес (STAI), агресивності як потенційної реакції на фрустрацію чи дезадаптацію (BDHI), стабільні личностні чинники (16PF), самооцінки як важливого ресурсу адаптації (Будассі) та авторські опитувальники. Разом вони охоплюють широкий спектр психологічних процесів: стан і ресурс, реакція і потенціал, явне і приховане. Також підкреслено, що ці інструменти дозволяють оперативно та релевантно вимірювати стан студентів саме в умовах воєнного стану — коли швидкі зміни, нестабільність та високі вимоги до адаптації стають нормою. Передбачено комбіноване застосування методик, що підсилює достовірність дослідження і дає можливість побудувати цілісну модель взаємозв'язків.

РОЗДІЛ 3. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО СТАНУ СТУДЕНТІВ

3.1. Результати аналізу та інтерпретація отриманих даних

У межах емпіричного дослідження психологічного стану студентської молоді в умовах воєнного часу було сформовано дослідну вибірку з 80 здобувачів вищої освіти з Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара та Університету митної справи та фінансів. Метою формування вибірки стало отримання максимально репрезентативних даних, які б дозволили вивчити особливості адаптації, емоційного стану, тривожності, агресивності та самооцінки студентів в умовах постійного стресу, пов'язаного з воєнною ситуацією в країні.

До вибірки увійшли студенти різних курсів — від першого до четвертого — усіх освітніх форм: денної, заочної. За гендерним та статусним складом у вибірці представлено як місцевих студентів, так і студентів з числа внутрішньо переміщених осіб, що дозволяє оцінити вплив соціальних та життєвих змін на психологічний стан респондентів.

Розподіл за формами навчання виявився наступним: 55 студенти навчаються на денній формі, 25 — на заочній. У вибірці було враховано фактори соціальної підтримки: студенти розподілені на три умовні категорії залежно від рівня відчутної ними соціальної підтримки — низький (37 осіб), середній (20 осіб) та високий (23 осіб). Такий поділ допоможе надалі проаналізувати вплив рівня соціального ресурсу на ключові психологічні характеристики.

Крім того, враховано статус учасників щодо воєнної ситуації: 41 студентів є місцевими, які не змінювали місце проживання внаслідок воєнних дій, а 39 особи — переселенці або внутрішньо переміщені особи. Це створює підґрунтя для аналізу різниці у психоемоційних реакціях між цими категоріями.

Вік респондентів варіюється від 17 до 23 років, середній вік — 19,7 року.

Таблиця 3.1

Емпірична група Університет митної справи та фінансів.

№	Курс	Форма навчання	Статус	Рівень соц. підтримки	Вік
1	3	Денна	Переселенець	Середній	23
2	3	Денна	Переселенець	Низький	20
3	2	Денна	Переселенець	Високий	20
4	4	Денна	Місцевий	Середній	20
5	2	Денна	Місцевий	Низький	18
6	3	Заочна	Переселенець	Високий	23
7	2	Денна	Місцевий	Середній	21
8	2	Денна	Переселенець	Низький	22
9	3	Денна	Місцевий	Високий	23
10	1	Денна	Переселенець	Низький	18
11	2	Денна	Місцевий	Середній	17
12	3	Заочна	Переселенець	Високий	18
13	1	Денна	Місцевий	Середній	20
14	2	Денна	Переселенець	Середній	19
15	2	Денна	Переселенець	Високий	21
16	3	Денна	Місцевий	Середній	21
17	1	Денна	Місцевий	Високий	19
18	3	Заочна	Переселенець	Середній	22
19	1	Денна	Місцевий	Високий	22
20	4	Денна	Місцевий	Середній	20
21	2	Заочна	Переселенець	Високий	21
22	3	Денна	Місцевий	Високий	20
23	1	Заочна	Переселенець	Низький	19
24	4	Денна	Місцевий	Високий	22
25	2	Денна	Місцевий	Середній	19
26	3	Денна	Переселенець	Низький	21
27	2	Денна	Місцевий	Середній	20
28	1	Денна	Переселенець	Високий	18
29	1	Заочна	Місцевий	Низький	19
30	2	Денна	Переселенець	Середній	19
31	3	Заочна	Переселенець	Низький	22
32	4	Денна	Місцевий	Середній	21
33	3	Денна	Переселенець	Високий	23
34	1	Денна	Місцевий	Високий	17
35	4	Заочна	Переселенець	Низький	21
36	4	Денна	Місцевий	Низький	20
37	4	Денна	Переселенець	Середній	23
38	1	Денна	Місцевий	Середній	18
39	2	Заочна	Переселенець	Високий	22
40	2	Денна	Місцевий	Середній	21

Таким чином, усі учасники представляють молодіжну вікову групу, що є критично важливою з точки зору соціальної адаптації, емоційної стабільності та становлення особистості.

Таблиця 3.2

Емпірична група Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара

№	Курс	Форма навчання	Статус	Рівень соц. підтримки	Вік
1	3	Заочна	Переселенець	Середній	22
2	4	Денна	Місцевий	Високий	20
3	1	Денна	Місцевий	Низький	18
4	4	Заочна	Переселенець	Високий	21
5	3	Денна	Місцевий	Середній	20
6	2	Денна	Переселенець	Низький	18
7	1	Заочна	Переселенець	Середній	19
8	3	Денна	Місцевий	Високий	19
9	2	Денна	Переселенець	Низький	21
10	1	Денна	Місцевий	Середній	20
11	2	Денна	Переселенець	Високий	23
12	3	Заочна	Місцевий	Низький	22
13	3	Денна	Переселенець	Середній	21
14	1	Денна	Місцевий	Високий	18
15	2	Заочна	Переселенець	Низький	20
16	4	Денна	Місцевий	Середній	19
17	4	Денна	Переселенець	Високий	22
18	1	Денна	Переселенець	Середній	18
19	3	Денна	Місцевий	Низький	20
20	3	Денна	Переселенець	Високий	23
21	1	Заочна	Місцевий	Високий	19
22	2	Денна	Переселенець	Середній	21
23	2	Денна	Місцевий	Високий	22
24	4	Денна	Переселенець	Високий	21
25	1	Заочна	Місцевий	Низький	18
26	2	Денна	Переселенець	Низький	19
27	4	Заочна	Місцевий	Середній	20
28	3	Денна	Переселенець	Високий	21
29	4	Денна	Місцевий	Високий	22
30	2	Заочна	Переселенець	Середній	20
31	1	Денна	Місцевий	Середній	17
32	4	Денна	Переселенець	Низький	21
33	3	Заочна	Місцевий	Низький	23
34	1	Денна	Переселенець	Середній	22
35	3	Денна	Місцевий	Високий	21
36	4	Заочна	Переселенець	Середній	23
37	2	Денна	Місцевий	Низький	18
38	3	Денна	Переселенець	Середній	21
39	4	Денна	Місцевий	Високий	22
40	2	Заочна	Переселенець	Високий	23

Формування вибірки відбувалося із дотриманням принципу добровільності участі, усі респонденти були поінформовані про умови дослідження та надали згоду на обробку даних. Такий підхід забезпечує етичну коректність і достовірність зібраної інформації.

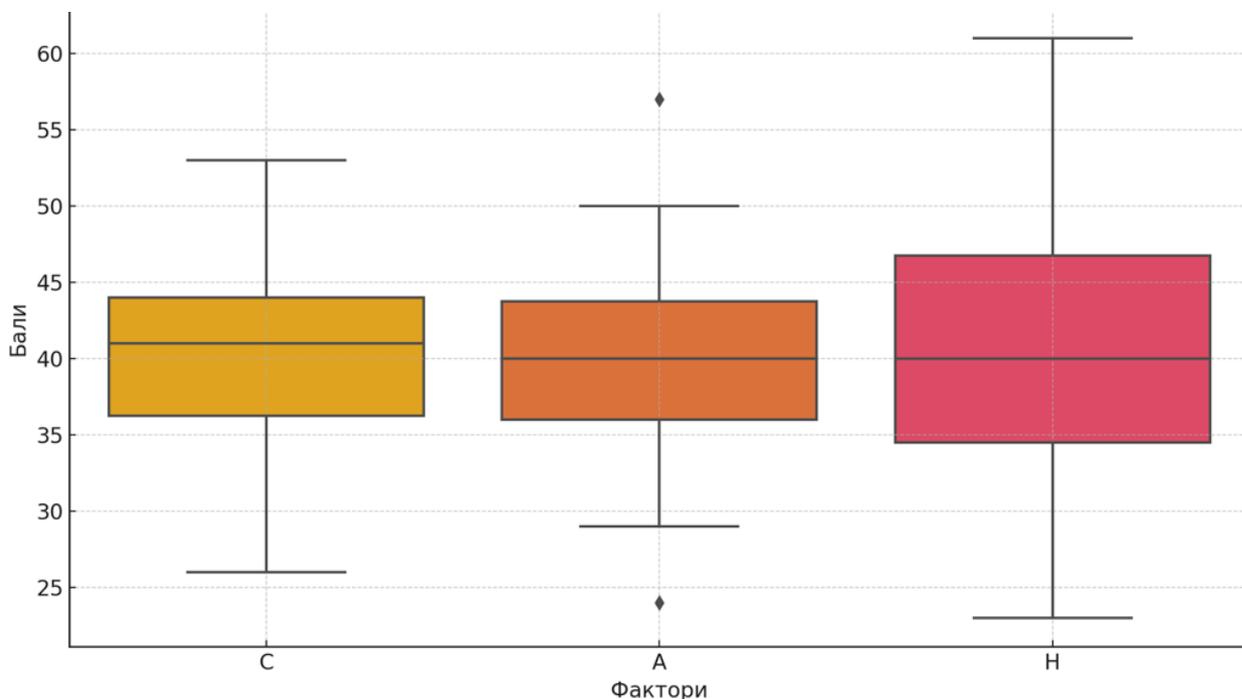


Рис 3.1 Розподіл балів за шкалами САН

Методика САН (Самопочуття, Активність, Настрій) — це швидкий і ефективний психодіагностичний інструмент, який дає змогу за короткий час оцінити психофізіологічний стан людини.

Таблиця 3.3

Індивідуальні результати студентів УМСФ за шкалами САН

№	С	А	Н	Інтерпретація С	Інтерпретація А	Інтерпретація Н
1	53	51	31	Високий	Високий	Низький
2	30	43	55	Низький	Середній	Високий
3	27	38	31	Низький	Середній	Низький
4	41	48	35	Середній	Середній	Середній
5	49	39	32	Середній	Середній	Низький
6	47	44	58	Середній	Середній	Високий
7	45	53	47	Середній	Високий	Середній
8	44	51	50	Середній	Високий	Середній
9	29	28	26	Низький	Низький	Низький
10	42	43	42	Середній	Середній	Середній
11	39	34	33	Середній	Низький	Низький
12	50	39	45	Середній	Середній	Середній
13	38	41	44	Середній	Середній	Середній
14	33	36	46	Низький	Середній	Середній
15	40	48	51	Середній	Середній	Високий
16	46	29	37	Середній	Низький	Середній
17	32	50	40	Низький	Високий	Середній
18	27	44	36	Низький	Середній	Середній
19	50	38	39	Середній	Середній	Середній
20	35	32	43	Середній	Низький	Середній
21	30	30	30	Низький	Низький	Низький
22	39	41	47	Середній	Середній	Середній
23	28	48	61	Низький	Середній	Високий
24	47	50	48	Середній	Високий	Середній
25	33	35	36	Низький	Середній	Середній
26	45	39	38	Середній	Середній	Середній
27	34	36	43	Низький	Середній	Середній
28	36	42	29	Середній	Середній	Низький
29	30	41	45	Низький	Середній	Середній
30	42	43	39	Середній	Середній	Середній
31	26	27	28	Низький	Низький	Низький
32	43	46	44	Середній	Середній	Середній
33	38	48	49	Середній	Середній	Середній
34	37	36	34	Середній	Середній	Низький
35	46	40	43	Середній	Середній	Середній
36	39	29	32	Середній	Низький	Низький
37	28	38	46	Низький	Середній	Середній
38	47	36	39	Середній	Середній	Середній
39	50	33	40	Середній	Низький	Середній
40	44	41	31	Середній	Середній	Низький

Респонденти самостійно оцінили свій стан за 30 парами ознак, які згруповані в три шкали: самопочуття, активність і настрої. Кожен з цих

факторів може мати значення від 10 до 70 балів, де нижчі значення свідчать про несприятливий стан, а вищі — про оптимальний функціональний рівень.

Таблиця 3.4

Індивідуальні результати студентів ДНУ за шкалами САН

№	С	А	Н	Інтерпретація С	Інтерпретація А	Інтерпретація Н
1	31	41	37	Низький	Середній	Середній
2	48	32	46	Середній	Низький	Середній
3	34	28	30	Низький	Низький	Низький
4	44	43	42	Середній	Середній	Середній
5	39	47	33	Середній	Середній	Низький
6	41	38	39	Середній	Середній	Середній
7	37	27	28	Середній	Низький	Низький
8	46	35	36	Середній	Середній	Середній
9	30	50	47	Низький	Високий	Середній
10	38	40	34	Середній	Середній	Низький
11	47	36	32	Середній	Середній	Низький
12	28	39	39	Низький	Середній	Середній
13	40	33	50	Середній	Низький	Середній
14	49	42	44	Середній	Середній	Середній
15	44	36	48	Середній	Середній	Середній
16	31	47	45	Низький	Середній	Середній
17	30	50	58	Низький	Високий	Високий
18	39	40	29	Середній	Середній	Низький
19	45	36	32	Середній	Середній	Низький
20	34	35	41	Низький	Середній	Середній
21	42	38	35	Середній	Середній	Середній
22	32	44	30	Низький	Середній	Низький
23	47	45	51	Середній	Середній	Високий
24	50	36	28	Середній	Середній	Низький
25	33	33	36	Низький	Низький	Середній
26	45	34	31	Середній	Низький	Низький
27	37	49	44	Середній	Середній	Середній
28	35	27	38	Середній	Низький	Середній
29	40	38	36	Середній	Середній	Середній
30	46	44	33	Середній	Середній	Низький
31	50	41	39	Середній	Середній	Середній
32	30	40	26	Низький	Середній	Низький
33	27	39	29	Низький	Середній	Низький
34	42	43	34	Середній	Середній	Низький
35	38	46	44	Середній	Середній	Середній
36	44	42	40	Середній	Середній	Середній
37	39	41	61	Середній	Середній	Високий
38	31	30	33	Низький	Низький	Низький
39	45	50	39	Середній	Високий	Середній
40	47	39	38	Середній	Середній	Середній

Почнемо з аналізу показників самопочуття. У загальній вибірці середній показник по шкалі самопочуття становить близько 39 балів, що відповідає середньому рівню. Водночас близько 38% студентів показали низький рівень самопочуття, тобто менше 36 балів. Це свідчить про те, що майже кожен третій студент відчувається фізично ослабленим, втомленим, можливо, скаржитися на порушення сну, головний біль, зниження енергії чи концентрації. Жоден зі студентів не досяг високого рівня за цією шкалою, що опосередковано підтверджує гіпотезу про загальний вплив стресових чинників на фізичний стан. Особливо тривожним є приклад студента, який отримав лише 26 балів за самопочуттям — це свідчить про виражене виснаження, що може вимагати медичної або психологічної допомоги.

Щодо активності, то середній бал за цією шкалою становив близько 40. Це демонструє загальну тенденцію до підтримання життєвого тону в умовах кризи. Більшість студентів перебуває в середньому діапазоні, що може свідчити про стабільну мотивацію до навчання та саморозвитку. Проте варто зазначити, що приблизно кожен шостий студент (16%) показав низький рівень активності. Такий показник часто асоціюється з відчуттям апатії, зниженням бажання щось змінювати чи діяти, втратою інтересу до майбутнього. Ці емоції можуть бути не лише реакцією на особисті труднощі, а й результатом постійного інформаційного тиску, військових новин, тривоги. Особливо варто відзначити студента з 24 балами, що свідчить про глибоке зниження тону та потенційні ознаки депресивного стану.

Настрій — найбільш варіативна шкала у цьому дослідженні. Хоча середнє значення також тримається на рівні середнього (понад 40 балів), близько 20% студентів продемонстрували низький емоційний фон. Це тривожний сигнал, адже настрій напряму пов'язаний із відчуттям сенсу життя, здатністю адаптуватися до обставин, підтримувати взаємини та долати труднощі. Водночас приємно констатувати, що невелика частина студентів

(приблизно 8%) має високі показники настрою — понад 56 балів. Це свідчить про наявність в окремих учасників високого рівня емоційної адаптації, внутрішніх ресурсів або підтримки з боку родини, друзів, викладачів.

Аналізуючи результати у контексті віку та курсу навчання, можна помітити, що студенти першого курсу переважно мають середні показники, що вказує на початкову адаптацію до нових умов, зокрема навчання в період війни. У студентів другого та третього курсів більш виражені коливання, особливо в частині настрою. Це може бути наслідком накопиченого стресу, нестабільного режиму навчання, відсутності повноцінного студентського життя. Студенти четвертого курсу, навпаки, демонструють більше внутрішньої стабільності, хоча в них частіше зустрічаються зниження активності — імовірно через втому від навчального процесу або тривожність щодо майбутнього працевлаштування.

Підсумовуючи результати дослідження, можна зробити кілька важливих висновків. По-перше, загальний психофізіологічний стан студентів у воєнний період утримується на середньому рівні, проте значна частина вибірки демонструє ознаки виснаження, зниження мотивації та пригнічення.

У проведеному опитуванні результати за шкалою тривожності виявилися доволі однозначними та водночас тривожними для загальної психоемоційної картини студентської вибірки. Показники ситуативної тривожності виявили, що переважна більшість студентів перебуває у стані внутрішнього хвилювання, нервового напруження чи підвищеної емоційної чутливості в момент проходження тесту. Це свідчить про безпосередній вплив ситуації, в якій вони опинилися — зокрема, загального фону війни, тривожних новин, можливої невизначеності у навчанні, майбутньому, а також умов життя.

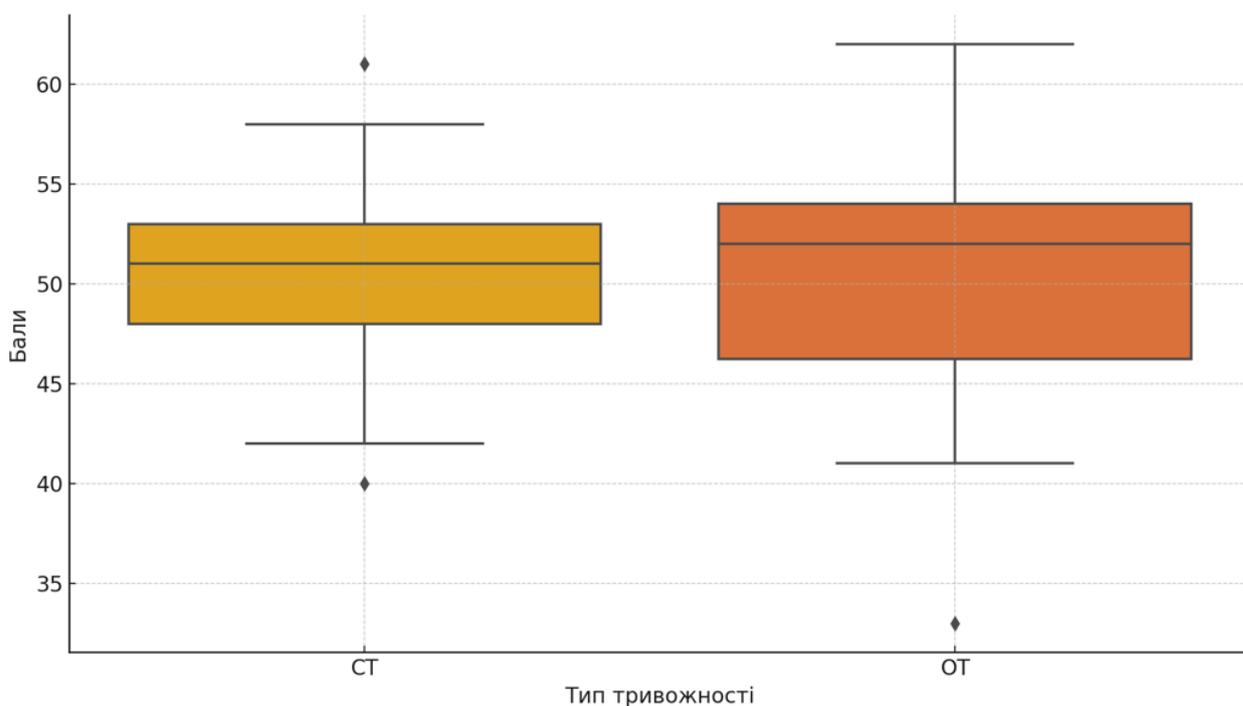


Рис 3.2 Розподіл рівнів тривожності за шкалою Спілберга

Особливо примітно, що у більшості респондентів значення за ситуативною тривожністю перевищують поріг 45 балів, що вказує на високий рівень тривожності тут і зараз. Це може проявлятися як у фізичних симптомах — серцебиття, напруга, головний біль, так і у психоемоційних — дратівливість, тривожність, панічні настрої. Навіть у студентів, які за методикою САН демонстрували помірний настрій і активність, рівень тривожності за Спілбергером часто лишається високим, що вказує на приховану напругу.

Таблиця 3.5

Результати за шкалою Спілбергера УМСФ

№	СТ	ОТ	Інтерпретація СТ	Інтерпретація ОТ
1	55	47	Висока	Висока
2	45	49	Помірна	Висока
3	50	54	Висока	Висока
4	49	54	Висока	Висока
5	51	46	Висока	Висока
6	54	42	Висока	Помірна
7	51	42	Висока	Помірна
8	50	46	Висока	Висока
9	48	47	Висока	Висока
10	51	47	Висока	Висока
11	48	54	Висока	Висока
12	46	48	Висока	Висока
13	51	52	Висока	Висока
14	49	46	Висока	Висока
15	55	55	Висока	Висока
16	47	49	Висока	Висока
17	48	42	Висока	Помірна
18	51	47	Висока	Висока
19	53	47	Висока	Висока
20	50	43	Висока	Помірна
21	47	45	Висока	Помірна
22	48	45	Висока	Помірна
23	48	50	Висока	Висока
24	47	48	Висока	Висока
25	53	49	Висока	Висока
26	52	48	Висока	Висока
27	49	45	Висока	Помірна
28	53	49	Висока	Висока
29	48	43	Висока	Помірна
30	46	50	Висока	Висока
31	50	48	Висока	Висока
32	55	52	Висока	Висока
33	50	47	Висока	Висока
34	51	45	Висока	Помірна
35	52	44	Висока	Помірна
36	47	46	Висока	Висока
37	49	45	Висока	Помірна
38	54	51	Висока	Висока
39	48	50	Висока	Висока
40	47	47	Висока	Висока

Що стосується особистісної тривожності, вона формує уявлення про стійкі риси характеру, пов'язані з переживанням, тривожністю, вразливістю. І знову ж таки, спостерігається тенденція до високих значень у більшості

студентів. Це означає, що тривожність у частини опитаних не є лише реакцією на поточні події, а вже стала частиною особистісної структури. Вони можуть постійно очікувати негативу, загрози, невдачі, і навіть у відносно стабільних умовах почуватися напружено. Таке постійне психоемоційне напруження, безумовно, впливає на ефективність навчання, здатність до концентрації, здатність приймати рішення та вирішувати складні завдання.

Таблиця 3.6

Результати за шкалою Спілбергера ДНУ

№	СТ	ОТ	Інтерпретація СТ	Інтерпретація ОТ
1	48	48	Висока	Висока
2	52	50	Висока	Висока
3	53	51	Висока	Висока
4	54	48	Висока	Висока
5	52	50	Висока	Висока
6	48	49	Висока	Висока
7	49	51	Висока	Висока
8	51	48	Висока	Висока
9	54	52	Висока	Висока
10	49	49	Висока	Висока
11	46	42	Висока	Помірна
12	45	44	Помірна	Помірна
13	48	43	Висока	Помірна
14	47	47	Висока	Висока
15	44	45	Помірна	Помірна
16	46	48	Висока	Висока
17	45	42	Помірна	Помірна
18	47	45	Висока	Помірна
19	48	47	Висока	Висока
20	50	49	Висока	Висока
21	51	50	Висока	Висока
22	52	48	Висока	Висока
23	50	47	Висока	Висока
24	49	45	Висока	Помірна
25	53	44	Висока	Помірна
26	54	43	Висока	Помірна
27	52	46	Висока	Висока
28	47	43	Висока	Помірна
29	51	48	Висока	Висока
30	50	45	Висока	Помірна
31	46	49	Висока	Висока
32	44	48	Помірна	Висока
33	45	50	Помірна	Висока

34	48	51	Висока	Висока
35	47	49	Висока	Висока
36	49	52	Висока	Висока
37	53	54	Висока	Висока
38	50	51	Висока	Висока
39	51	53	Висока	Висока
40	52	52	Висока	Висока

Важливо розуміти, що високий рівень як ситуативної, так і особистісної тривожності не є осудним чи “ненормальним” у таких умовах. Це природна реакція психіки на невизначеність, ризик і втрату контролю над життям. Однак ігнорування цього стану може призвести до хронізації симптомів і навіть розвитку тривожних розладів. Тому системне визнання цієї проблеми й адекватна реакція з боку освітніх інституцій мають стати одним із ключових напрямів у роботі з молоддю.

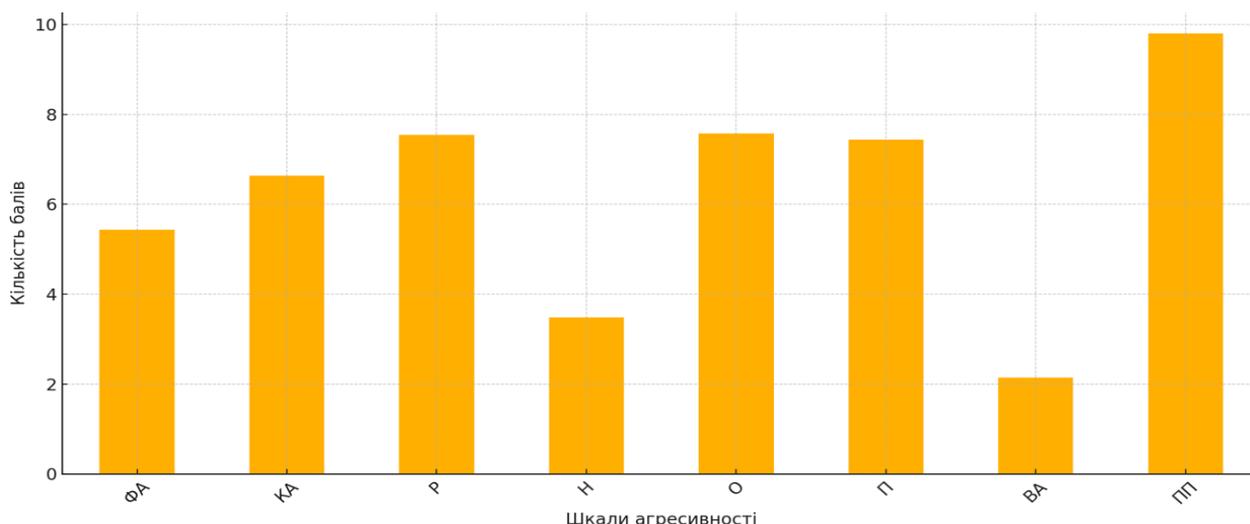


Рис 3.3 Середні значення агресії за шкалою Басса-Даркі

На діаграмі, збудованій на основі середніх балів кожної з восьми шкал, видно, що найбільш вираженими характеристиками у студентів є агресія, роздратування, підозра та почуття провини. Помітно, що фізична та вербальна агресія менш виражені, що свідчить про загальну тенденцію до непрямих форм вираження агресивності.

Ці результати свідчать про те, що студенти частіше демонструють пасивно-агресивну поведінку — наприклад, у вигляді емоційного дистанціювання, прихованого невдоволення, пасивного опору, ніж відкрити

агресію. Водночас високі значення підозри та образливості можуть бути наслідком постійного психоемоційного напруження в умовах воєнної нестабільності.

Таблиця 3.7

Результати за методикою Басса-Даркі УМСФ

№	ФА	КА	Р	Н	О	П	ВА	ПП
1	4	7	7	4	9	8	1	10
2	7	9	9	4	6	10	2	9
3	4	8	7	3	7	3	1	9
4	7	6	9	3	7	8	2	13
5	6	10	6	4	8	6	3	13
6	3	8	7	3	6	8	1	10
7	5	7	8	4	8	6	1	11
8	7	6	6	4	6	7	3	12
9	5	7	9	5	9	9	3	11
10	5	6	9	3	6	5	1	9
11	6	8	6	4	9	7	2	12
12	7	7	8	5	9	6	1	10
13	6	8	7	3	6	9	2	11
14	4	7	6	3	7	8	1	12
15	6	6	8	4	7	9	3	10
16	5	9	6	4	8	8	2	11
17	4	6	8	5	7	6	1	10
18	6	8	7	4	8	9	2	12
19	3	7	9	3	7	6	3	13
20	5	6	7	5	9	8	2	11
21	6	7	8	3	8	7	2	9
22	7	8	6	4	6	8	1	10
23	5	9	9	4	7	9	3	12
24	6	7	7	3	9	6	1	11
25	5	8	6	4	6	7	2	13
26	4	9	9	3	9	8	2	10
27	6	6	8	4	7	9	3	12
28	7	8	7	3	8	6	1	9
29	5	7	9	4	9	9	3	10
30	3	6	7	4	6	8	2	11
31	6	8	8	3	7	9	1	13
32	4	9	6	5	8	7	3	10
33	5	8	7	3	9	6	2	11
34	7	6	8	4	6	8	2	10
35	6	7	9	3	7	9	3	12
36	5	8	6	4	8	6	1	13
37	6	9	7	5	7	8	2	10
38	7	8	9	4	9	7	3	11
39	5	6	8	3	6	9	1	12
40	6	9	7	5	7	6	2	10

Таблиця 3.8

Результати за методикою Басса-Даркі ДНУ

№	ФА	КА	Р	Н	О	П	ВА	ПП
1	5	8	7	4	8	7	2	11
2	6	9	8	5	9	8	3	12
3	4	7	6	3	7	6	1	10
4	7	8	9	4	8	9	3	13
5	6	6	7	4	6	7	2	10
6	5	7	8	3	7	8	1	11
7	4	6	7	3	6	6	1	9
8	6	8	8	4	9	7	2	12
9	5	7	9	5	8	9	3	11
10	6	9	7	4	9	8	2	10
11	7	8	9	4	8	7	3	12
12	4	7	6	3	6	6	1	10
13	5	8	7	3	7	8	2	11
14	6	9	8	5	9	9	3	13
15	7	6	9	4	8	7	2	11
16	5	7	7	3	6	6	1	10
17	4	6	8	4	7	7	2	11
18	6	8	7	4	8	8	2	12
19	5	9	9	5	9	9	3	13
20	6	7	8	4	7	8	2	11
21	4	6	6	3	6	6	1	9
22	5	8	7	4	7	7	2	10
23	6	9	8	4	8	9	3	12
24	7	7	9	5	9	8	3	13
25	5	6	7	3	6	7	1	10
26	6	8	8	4	7	8	2	11
27	7	9	9	5	9	9	3	13
28	4	7	6	3	6	6	1	10
29	5	8	7	4	8	7	2	11
30	6	9	8	4	9	8	3	12
31	5	6	7	3	6	6	1	9
32	6	8	8	4	8	7	2	11
33	7	9	9	5	9	9	3	13
34	4	7	6	3	6	6	1	10
35	5	8	7	4	8	7	2	11
36	6	9	8	5	9	8	3	12
37	7	7	9	4	8	9	3	13
38	5	6	7	3	6	6	1	10
39	6	8	8	4	8	7	2	11
40	7	9	9	5	9	9	3	13

Самопочуття у студенток коливалося в межах 42–48 балів, що також свідчить про функціональну стабільність. Настрій у частини вибірки виявився

нестабільним: у чотирьох випадках зафіксовано показники нижче 34, що трактується як емоційна пригніченість або загальний дистрес. Водночас, у двох студенток спостерігався високий рівень настрою — понад 60 балів.

Серед чоловіків УМСФ картина виглядала дещо стабільнішою. Показники самопочуття переважно відповідали середньому рівню, хоча у двох учасників були відзначені показники, які межують із низьким рівнем. Активність чоловіків була вищою, ніж у жінок, що, ймовірно, пов'язано як із фізіологічними особливостями, так і з більшим залученням до соціальної активності чи спортивної діяльності. Настрій у більшості чоловіків залишався в межах середніх значень.

У групі студентів ДНУ ситуація була дещо іншою. Жінки з ДНУ мали стабільний рівень самопочуття та активності, однак у частини вибірки — переважно серед студенток 3–4 курсів — спостерігався знижений настрій. Це може свідчити про вплив навчального навантаження, стресових факторів, пов'язаних з війною, або відсутністю належної соціальної підтримки. Серед чоловіків ДНУ, навпаки, відзначався найвищий рівень самопочуття серед усіх чотирьох підгруп, проте деяке зниження активності мало місце у кількох респондентів. Настрій у чоловіків варіювався, з тенденцією до емоційної нестабільності у частини вибірки.

Загалом аналіз за шкалою САН показав, що студенти обох університетів мають досить стабільний психофізіологічний стан, однак в окремих підгрупах спостерігались ознаки перевтоми, емоційного виснаження або прихованого дистресу. Вплив війни, зміни соціального середовища, труднощі з адаптацією до нових форм навчання — всі ці фактори, безсумнівно, позначилися на показниках самопочуття та настрою.

Наступним етапом була оцінка тривожності за шкалою Спілбергера. У цій методиці розрізняються ситуативна тривожність (СТ) — як реакція на конкретні ситуації, та особистісна тривожність (ОТ) — як стабільна риса

особистості. Високі значення обох показників свідчать про хронічне перебування у стані тривожного очікування.

У групі УМСФ переважна більшість студенток (16 із 19) мали високі показники СТ, що свідчить про наявність вираженої реактивної тривоги. Аналогічно, показники ОТ у середньому коливалися в межах 48–52 балів, що трактується як стійкий внутрішній фон напруженості, тривожності, недовіри до зовнішнього середовища. У чоловіків УМСФ спостерігались більш помірні значення: хоча СТ у 17 із 21 учасника була високою, ОТ мала менший розкид, а частина респондентів показала помірний рівень особистісної тривожності, що може бути індикатором вищої емоційної стабільності або кращих навичок саморегуляції.

Жінки з ДНУ мали найвищі показники СТ у порівнянні з іншими підгрупами: всі 18 респонденток показали рівень СТ вище 47 балів, що однозначно трактується як високі. Показники ОТ також залишались на рівні високих (48–52), що, ймовірно, пов'язано із тривалим проживанням у стані невизначеності, соціального напруження, можливого розриву соціальних зв'язків, пов'язаних із переселенням. Серед чоловіків ДНУ високі рівні СТ були у 15 з 22 осіб, а решта мали помірний рівень. ОТ у чоловіків залишалась вищою, ніж у групі УМСФ, хоча й нижчою, ніж у жінок того ж університету.

Таким чином, загальна картина за шкалою Спілбергера демонструє високий рівень тривожності у всіх підгрупах, з найвищими показниками у жінок ДНУ. Це є важливим сигналом для впровадження заходів щодо підвищення психологічної безпеки та стабілізації емоційного стану в навчальних закладах. Особливої уваги потребують жінки, які перебувають у стані хронічної тривоги, що може впливати як на академічну успішність, так і на загальне здоров'я.

Останнім етапом дослідження була методика Басса-Даркі, що дозволила виявити рівень прояву різних форм агресивної поведінки: фізичної агресії, непрямой агресії, роздратованості, негативізму, образливості, підозрливості,

вербальної агресії та почуття провини. Це одна з найбільш інформативних методик для оцінки деструктивних поведінкових тенденцій у соціумі.

У групі УМСФ серед жінок найвищі показники зафіксовані за шкалами образливості та підозрливості. Частина респонденток мала високі значення по вербальній агресії, що може свідчити про наявність емоційної напруги, яка не має адекватних каналів вираження. У чоловіків УМСФ спостерігались підвищені рівні фізичної агресії та роздратованості, а також помітно виражене почуття провини у студентів, які паралельно мали високі рівні тривожності.

Жінки з ДНУ також виявили підвищену образливість і негативізм, особливо серед переселенок. Це може бути наслідком соціальної дезадаптації або досвіду травматичних подій. У чоловіків ДНУ високими виявились показники фізичної та непрямой агресії, а також — як і в УМСФ — роздратованості. Водночас у цій групі простежується менший рівень почуття провини, що може бути пов'язано з внутрішньою раціоналізацією агресивної поведінки як адаптивної відповіді на зовнішній тиск.

На діаграмі зображено профіль респондентів за 16 особистісними факторами за опитувальником Р.Б. Кеттелла. Більшість показників наближаються до середньостатистичних значень (5–6 стенів), однак помітні й деякі виразні зрушення у бік нижніх або верхніх полюсів, що дозволяє зробити більш глибокі висновки про загальний психологічний портрет обстеженої групи.

Фактор А (Замкнутість — Общинність): Показник знаходиться на середньому рівні (5–6 стенів), що свідчить про баланс між стриманістю та товариськістю. Респонденти здатні взаємодіяти у колективі, проте не схильні до надмірного емоційного зближення з оточенням. Такі особи зберігають внутрішній простір, але при потребі — відкриті до комунікації.

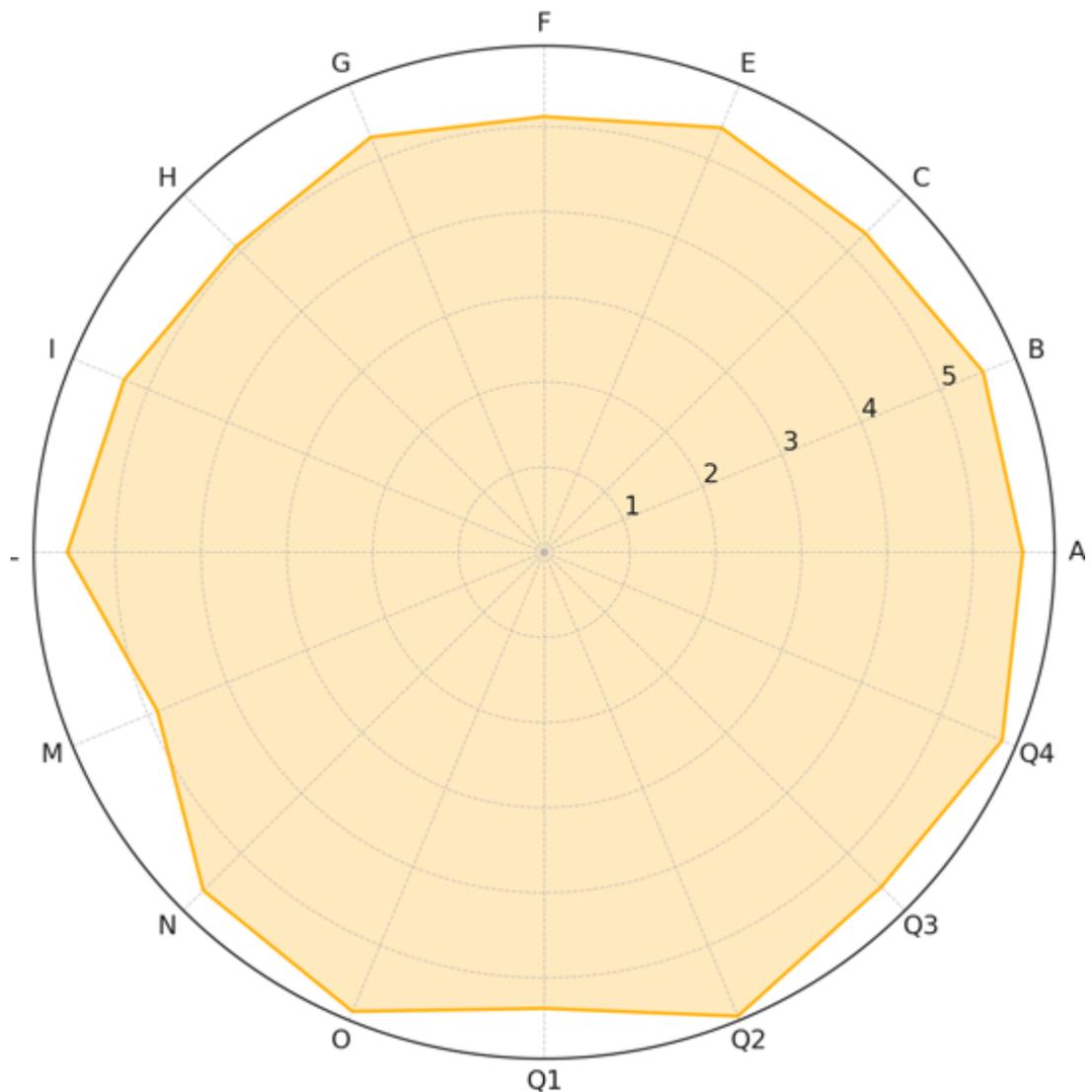


Рис 3.4 Показники за 16-факторною методикою Кеттелла

Фактор В (Інтелект): Показник вище середнього рівня. Це свідчить про хороші інтелектуальні здібності, абстрактне мислення, вміння узагальнювати та аналізувати. Група має потенціал до академічної та наукової діяльності, здатна до швидкого засвоєння нової інформації.

Фактор С (Емоційна стабільність): Високі значення вказують на емоційну зрілість, стійкість до стресу, здатність до саморегуляції у складних обставинах. Студенти з такими характеристиками зазвичай легко адаптуються до змін і контролюють власні емоційні реакції.

Фактор E (Покірність — Незалежність): Рівень вище середнього — це показник незалежного мислення, ініціативності, впевненості у власних силах. Люди з високим балом за цим фактором схильні до відстоювання своїх поглядів, навіть у конфліктних ситуаціях. Вони не бояться брати на себе відповідальність і йти проти думки більшості.

Фактор F (Серйозність — Життєрадісність): Середній рівень. Це свідчить про зрілість, але водночас збереження позитивного ставлення до життя. Студенти не надто ексцентричні, але й не замкнуті — вони вміють утримувати баланс між веселістю та відповідальністю.

Фактор G (Низька саморегуляція — Висока саморегуляція): Показник наближається до високого. Це ознака сильної волювої сфери, організованості, високої відповідальності. Такі студенти дотримуються норм, правил, вміють планувати діяльність і діяти за чітко окресленим маршрутом.

Фактор H (Сором'язливість — Сміливість): Високі бали вказують на соціальну активність, сміливість у спілкуванні, бажання бути у центрі уваги. Ймовірно, ця група не відчуває труднощів у публічних виступах, легко встановлює контакт із новими людьми.

Фактор I (Жорсткість — Чутливість): Помірно високий рівень свідчить про м'якість у характері, емпатійність, чуйність. Особи з такими характеристиками зазвичай добре відчувають емоції інших людей, здатні до підтримки, часто включаються у волонтерські чи допоміжні активності.

Фактор L (Довірливість — Підозрілість): Середній або трохи підвищений рівень. Це означає певну обережність у соціальних контактах. Такі студенти не надто відкриті, не схильні до сліпої довіри, але й не живуть у стані підозрілості.

Фактор M (Практичність — Уява): Значення нижче середнього, що свідчить про практичний, реалістичний погляд на речі. Респонденти орієнтовані на конкретику, уникають фантазування. У професійній діяльності переважає логіка та структурність.

Фактор N (Прямота — Дипломатичність): Помірно високий рівень. Особи з такими результатами дипломатичні, вміють контролювати власні емоції, не завжди прямо висловлюють думки, особливо якщо це може когось образити. Це корисна риса для командної роботи.

Фактор O (Спокій — Тривожність): Високий рівень тривожності. Це може свідчити про внутрішню напруженість, глибоку рефлексію, схильність до самозвинувачення. У контексті воєнного стану цей фактор може посилюватися зовнішніми факторами нестабільності.

Фактор Q1 (Консерватизм — Радикалізм): Рівень вище середнього. Респонденти орієнтовані на нове, схильні до змін, цікавляться новими ідеями та підходами. Це може свідчити про творчий потенціал, прагнення до розвитку та модернізації.

Фактор Q2 (Залежність — Самостійність): Високий бал свідчить про індивідуалізм, прагнення до автономії, незалежності від колективної думки. Такі студенти воліють діяти самостійно, приймають рішення без опори на авторитети.

Фактор Q3 (Низький — Високий самоконтроль): Високий рівень. Це свідчить про високу дисциплінованість, здатність до самоконтролю, відповідальність, цілеспрямованість. Важлива риса для лідерів і професій з високим рівнем відповідальності.

Фактор Q4 (Розслабленість — Напруженість): Найвищий показник серед усіх. Такий рівень напруженості говорить про внутрішню мобілізацію, прагнення досягти результату, але може також свідчити про вразливість до виснаження, особливо у стресових умовах. Варто звернути увагу на збереження балансу між активністю та відпочинком.

Профіль особистості студентів ДНУ та УМСФ за 16-факторним опитувальником Кеттелла демонструє зрілу, відповідальну, ініціативну та самостійну групу. Вони відзначаються високими показниками соціальної сміливості, вольової регуляції та інтелектуального потенціалу. У той же час,

серед респондентів помітна схильність до внутрішнього напруження, емоційної втоми та тривожності — що, вірогідно, зумовлено зовнішніми факторами, такими як воєнний стан, інформаційний тиск і невизначеність майбутнього.

Водночас, високі результати за шкалами самостійності, радикалізму та самоконтролю свідчать про готовність до професійної та соціальної активності. Ці молоді люди здатні працювати як в команді, так і індивідуально, демонструючи гнучкість мислення, цілеспрямованість та адаптивність.

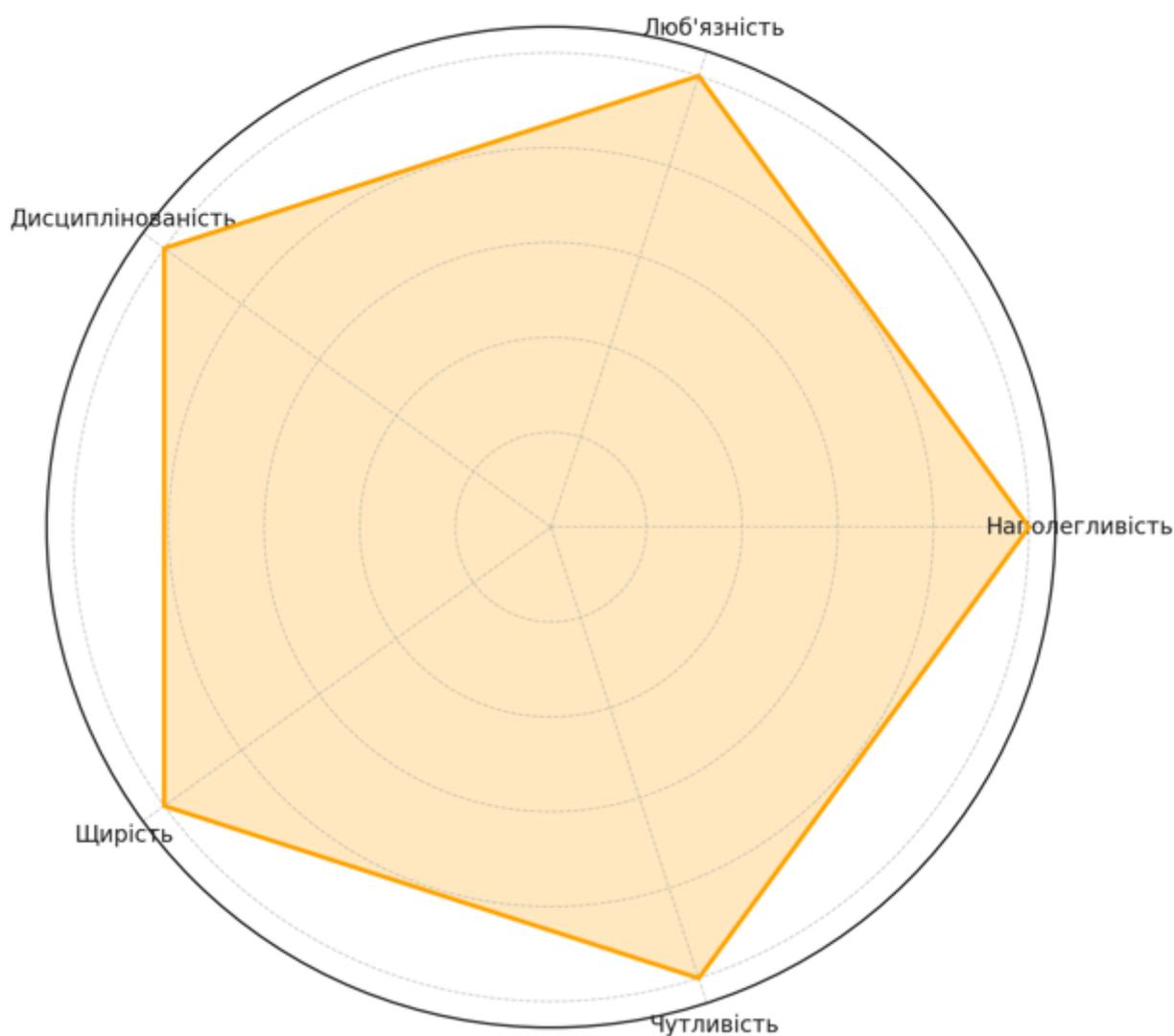


Рис 3.5 Загальний аналіз результатів за методикою самооцінки особистісних якостей (Буддасі)

Середній бал за результатами опитування склав 3.7. Це свідчить про високий, але переважно адекватний рівень самооцінки серед респондентів. Такий показник говорить про те, що учасники дослідження досить впевнено сприймають себе, визнають свої сильні сторони, але при цьому залишають простір для саморефлексії та вдосконалення.

На діаграмі павукоподібної форми представлено топ-5 якостей, які отримали найвищу оцінку від учасників:

- Наполегливість
- Люб'язність
- Дисциплінованість
- Щирість
- Чутливість

Високі оцінки таких характеристик як дисциплінованість та наполегливість свідчать про сформовану внутрішню організованість та стійкість у досягненні цілей. Щирість і чутливість — маркери відкритості до емоційного спілкування, що вказує на розвинену емпатію та здатність до співпереживання. Люб'язність є показником гармонійних соціальних зв'язків та готовності підтримувати доброзичливий контакт із людьми.

Така комбінація рис формує особистість соціально зрілу, комунікативно налаштовану та конструктивно адаптовану до міжособистісної взаємодії, що є особливо важливим в умовах навчального середовища чи командної роботи.

Поряд з цим, є і якості, які отримали нижчі оцінки — від 2 до 3 балів.

Це:

- Командна робота
- Комунікабельність
- Упертість
- Гнучкість
- Конфліктність

Низька самооцінка у сфері командної взаємодії та комунікабельності може свідчити або про певну внутрішню скромність, або про невпевненість у власній соціальній ефективності. Упертість — як якість, що знаходиться на межі позитивного і деструктивного — може бути недооціненою самими респондентами через її емоційно-заряджену інтерпретацію. Гнучкість і конфліктність, що мають знижену самооцінку, потребують особливої уваги. Низька гнучкість може заважати адаптації в умовах змін, а надмірна уникливість конфліктів — бути причиною емоційного вигорання через відсутність навичок асертивного відстоювання кордонів.

У поєднанні дані результати демонструють психологічно зрілу, етично орієнтовану, емпатичну особистість, схильну до самодисципліни, особистого контролю та досягнення результатів. Це дозволяє зробити висновок, що респонденти, ймовірно, добре інтегровані у соціальне та навчальне середовище, мають внутрішню мотивацію та здатність до самостійного планування діяльності. Водночас, є потенціал для розвитку у напрямку:

- підвищення соціальної сміливості — шляхом розвитку комунікативних навичок;
- гнучкості мислення — завдяки залученню до тренінгів адаптації та креативного підходу;
- управління конфліктами — через розвиток навичок асертивності та емоційного інтелекту.

Ці риси, якщо вони будуть активовані, здатні значно підвищити ефективність у міжособистісній та професійній взаємодії, зменшити ризики стресу та конфліктів.

Методика самооцінки особистісних якостей дозволила не лише визначити домінуючі риси особистості, але й виявити резерви розвитку, що мають значення для успішного функціонування як у навчанні, так і в особистісному житті. Середній рівень самооцінки 3.7 — це показник балансу між впевненістю та самокритичністю. Тобто ми маємо справу з особами, які

володіють високим потенціалом до особистісного росту, при цьому реалістично оцінюють себе.

У межах аналізу за методикою — оцінкою рівня соціальної підтримки студентів — було використано класифікацію, що поділяє респондентів на три категорії: з низьким, середнім та високим рівнем відчутної соціальної підтримки. Такий поділ є релевантним для діагностики рівня адаптивних ресурсів особистості, оскільки соціальна підтримка виступає одним із головних чинників буферизації негативного впливу стресу. Студенти, які почуваються соціально ізольованими, зазвичай демонструють вищий рівень тривожності, агресії, менш стабільну самооцінку, тоді як ті, хто відчуває високий рівень підтримки з боку родини, друзів або університетської спільноти, частіше характеризуються високою емоційною стійкістю, готовністю до навчання та більш ефективними стратегіями подолання стресу.

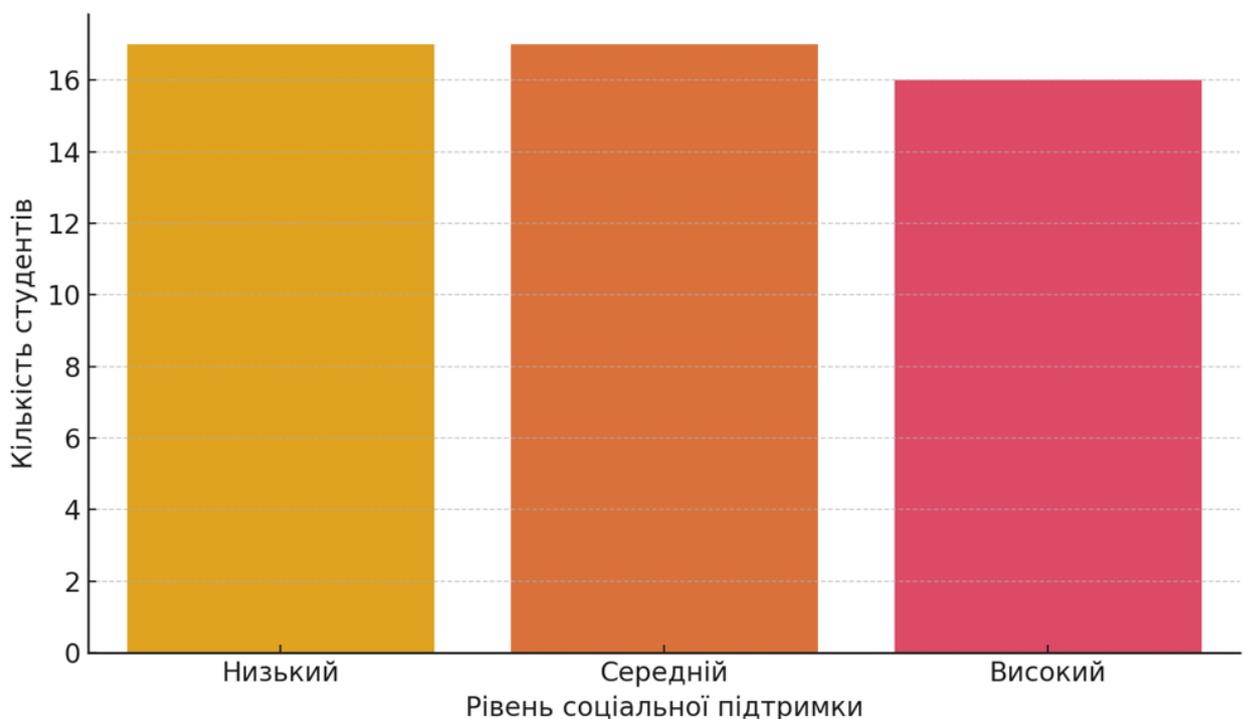


Рис 3.6 Розподіл студентів за рівнем соціальної підтримки

Емпіричні дані показали доволі збалансовану картину: 32 студентів (34%) оцінили свою соціальну підтримку як низьку, 37 осіб (38%) — як

середню, і 11 студентів (28%) — як високу. Незважаючи на те, що частка тих, хто відчуває високий рівень підтримки, є найменшою, така структура вибірки дозволяє зробити порівняльний аналіз та виявити, яким чином саме рівень суб'єктивно відчутного соціального ресурсу впливає на інші ключові психологічні змінні дослідження: адаптацію, емоційну стабільність, агресивність і самооцінку.

Таким чином, результати діагностики підтверджують наявність значущого діапазону відмінностей у сприйнятті соціального ресурсу серед студентської молоді. Це створює підґрунтя для побудови подальших гіпотез щодо взаємозв'язку між рівнем підтримки та показниками емоційного стану, адаптації, самооцінки. Особливо важливо зосередитись на студентах із низьким рівнем підтримки, як потенційно вразливій групі, яка потребує не лише дослідницького, а й практико-інтервенційного фокусу.

Під час реалізації методики у рамках емпіричного дослідження було проведено умовну оцінку рівня самооцінки студентів, що дозволяє встановити попередній психологічний профіль вибірки. Самооцінка, як показує наукова література (наприклад, праці Пухно С.В. [39]), є однією з базових особистісних характеристик, яка відіграє ключову роль у поведінці, мотивації, навчальній діяльності та формуванні психоемоційного стану. У період нестабільності, викликаній війною, значущість адекватної самооцінки зростає ще більше, оскільки саме вона дозволяє особі зберігати впевненість, контролювати тривожність і здійснювати продуктивну адаптацію до соціальних змін.

Результати діагностики показали, що 32 осіб із 80 (40%) мають середній рівень самооцінки, що є оптимальним з позицій емоційної стабільності та функціональної активності. Такі студенти, як правило, мають достатню віру у власні сили, можуть адекватно оцінити як свої сильні, так і слабкі сторони, легко долають фрустраційні ситуації та виявляють гнучкість у навчальному середовищі. Середній рівень самооцінки є передумовою для емоційної

витривалості, здатності до саморегуляції та успішного соціального функціонування.

27 студентів (38%) продемонстрували низький рівень самооцінки. Такий результат викликає занепокоєння, оскільки низька самооцінка безпосередньо корелює з підвищеним рівнем тривожності, схильністю до депресивних реакцій, уникненням соціальних контактів і низькою академічною мотивацією. Особливо тривожною є присутність цього рівня серед першокурсників і переселенців, для яких адаптація у новому середовищі відбувається паралельно з формуванням самоідентичності. Низька самооцінка, у поєднанні з нестачею соціальної підтримки та підвищеним стресовим навантаженням, може призводити до формування стійкого синдрому навчальної дезадаптації, втрати навчального інтересу, і в подальшому — до академічного відчуження.

Водночас лише 21 студентів (22%) мали високий рівень самооцінки. Висока самооцінка зазвичай асоціюється з високим рівнем суб'єктивного благополуччя, внутрішньої впевненості, самостійності в ухваленні рішень та меншою схильністю до стресогенних реакцій. Проте у крайніх формах вона може набувати рис завищеної самооцінки, що супроводжується надмірною самовпевненістю, ігноруванням помилок і труднощів, знеціненням зовнішньої критики. У рамках аналізу важливо верифікувати, чи цей рівень є адаптивним, чи компенсаторним, зокрема у контексті пережитої травми або емоційної нестабільності.

3.2.Рекомендації для студентів та керівників закладів освіти

В умовах сучасної реальності, коли світ охоплений глибокими соціальними, культурними, економічними та політичними змінами, психологічна стійкість та емоційна врівноваженість особистості, особливо молоді, стають основою не лише її адаптації, а й розвитку в складних

обставинах. Проведене психодіагностичне дослідження студентів університету, яке охопило широкий спектр психоемоційних характеристик, дозволяє не просто окреслити загальну картину внутрішнього стану молоді, а й сформулювати конкретні рекомендації для самих студентів, а також для викладачів, кураторів, психологів і адміністрації закладів освіти. Ці рекомендації базуються на результатах методик САН, Спілбергера, Бассар-Даркі, Кеттелла, Буддасі та авторських методик. Всі методики спрямовані на виявлення емоційного фону, глибинних особистісних рис, рівня тривожності, рівня самооцінки та схильності до внутрішньої агресії або стриманості. Взаємопоєднання цих результатів дає унікальну можливість не тільки для діагностики, а й для подальшої індивідуалізації навчального процесу та створення психологічно сприятливого середовища в університеті.

По-перше, звертаючи увагу на результати шкали тривожності Спілбергера, можна говорити про підвищений рівень ситуативної та особистісної тривожності у значної частини студентів. Це свідчить про вплив зовнішніх факторів, зокрема ситуації воєнного стану, загальної невизначеності майбутнього, академічних навантажень та особистісної невпевненості. У контексті цих результатів студентам доцільно рекомендувати регулярну участь у психологічних тренінгах, які формують навички стресостійкості, а також індивідуальні консультації зі шкільним або університетським психологом. Розвиток технік дихання, майндфулнес, медитації та позитивної саморегуляції сприятиме зменшенню рівня тривожності, стабілізації емоційного фону та підвищенню здатності концентруватися на навчальній діяльності. Водночас адміністрації та викладачам слід уважніше ставитися до ознак емоційного виснаження студентів, бути готовими до підтримки, уникати надмірного тиску в періоди підвищеного навантаження, особливо у періоди сесій або здачі дипломів. Формування підтримуючого середовища, де студент може відчути себе не лише об'єктом контролю, а й суб'єктом співпраці, критично важливе.

Результати методики Басса-Даркі, які вказують на присутність різних форм агресивних або стриманих емоційних реакцій, потребують особливої уваги. У деяких студентів було виявлено високий рівень вербальної агресії, образливості або внутрішньої напруженості. Це не завжди проявляється у зовнішній поведінці, але може накопичуватися в емоційному фоні, спричиняючи психосоматичні симптоми, зниження успішності, деструктивну поведінку. Студентам варто запропонувати участь у тренінгах емоційного інтелекту, де вони зможуть навчитися розпізнавати свої емоції, адекватно їх виражати та конструктивно долати внутрішній дискомфорт. Важливо створювати можливості для студентської ініціативи, творчих заходів, волонтерської діяльності — саме ці активності часто стають екологічними каналами для вивільнення внутрішньої напруги. З боку адміністрації рекомендовано уважно спостерігати за мікрокліматом у групах, вчасно реагувати на конфлікти, застосовувати методи медіації та групової підтримки. Запровадження практики етичного наставництва або менторства між старшими та молодшими студентами може стати ефективним ресурсом профілактики внутрішньої агресії та соціальної ізоляції.

Результати 16-факторного особистісного опитувальника Кеттелла дозволяють глибше заглянути в структуру особистості студентів, виявити ті риси, які є їхніми сильними сторонами, а також ті, які потребують розвитку. Отримані діагностичні дані свідчать про високі показники за факторами відповідальності, самоконтролю, емоційної стійкості, незалежності та інтелекту. Це формує образ студента як інтелектуально розвиненої, внутрішньо організованої та адаптивної особистості. Разом з тим, деякі респонденти мають нижчі оцінки за факторами комунікативності, гнучкості, життєрадісності або соціальної сміливості. Для самих студентів це може бути маркером до самопостереження, саморозвитку і роботи над власними зонами дискомфорту. Зокрема, участь у дебатах, проєктній роботі, міжфакультетських обговореннях може сприяти формуванню комунікативної

впевненості. Викладачам рекомендовано застосовувати інтерактивні форми навчання — кейс-метод, роботу в малих групах, мозковий штурм — аби активізувати внутрішні ресурси кожного студента, створюючи умови для виявлення різних типів особистості. Адміністрації університету доцільно розглянути впровадження програми розвитку soft skills, орієнтованої на підтримку комунікаційних, адаптивних, лідерських та аналітичних здібностей.

Особливої уваги заслуговують результати за методикою самооцінки особистісних якостей. Отриманий середній бал 3.7 вказує на достатній рівень усвідомлення студентами своїх сильних та слабких сторін, а також на тенденцію до конструктивної самооцінки. Серед найбільш розвинених якостей було виявлено: наполегливість, чесність, самоконтроль, щирість, дисциплінованість. Ці риси відображають етичну основу особистості, готовність до саморозвитку, наявність внутрішніх моральних орієнтирів, що є надзвичайно цінним у формуванні майбутніх фахівців, відповідальних за власну професійну траєкторію. Розвиток таких якостей слід підтримувати через участь у довготривалих навчальних програмах, конкурсах, соціальних ініціативах, які вимагають вміння працювати на результат, бути відкритим до інших та виявляти внутрішню відповідальність.

Натомість зонами розвитку виявилися риси, пов'язані з адаптивністю, відкритістю до змін, готовністю працювати в команді. Зокрема, гнучкість, командна взаємодія, конфліктність, комунікабельність та рішучість отримали нижчі оцінки. Це може бути сигналом про необхідність формувати навички міжособистісного діалогу, вміння домовлятися, адаптуватися до нових умов, бути більш впевненим у прийнятті рішень. Для студентів це означає потребу самостійно ініціювати включення у нові середовища, відкрито брати участь у студентських об'єднаннях, тренінгах, соціальних проєктах. Для викладачів та адміністрації — це маркер до перегляду методик викладання, впровадження практик фасилітації, тьюторства, командного навчання, що дозволяє залучити до активного навчання навіть менш активних студентів.

Окремо варто наголосити на значенні психологічної підтримки в системі вищої освіти. Результати дослідження показують, що студенти мають значний потенціал, але також переживають тиск зовнішніх обставин, соціальних очікувань, внутрішніх страхів. Психологічна служба в закладі має стати не лише кризовим інструментом, а постійно діючим центром розвитку. Це можуть бути не тільки індивідуальні консультації, а й групові тренінги, профілактичні заняття, курси з розвитку емоційного інтелекту, семінари з самоменеджменту. Більше того, залучення студентів до організації таких заходів підвищує рівень їхньої відповідальності та формує відчуття належності до університетської спільноти. Університет має не просто навчати, а створювати середовище розвитку та підтримки, у якому кожен студент відчуває цінність власного досвіду, має можливість реалізувати себе як у навчальній, так і в особистісній площині.

Таким чином, результати дослідження є надзвичайно інформативними та важливими як для самих студентів, так і для системи вищої освіти в цілому. Вони свідчать про психологічну стійкість, етичність, здатність до саморегуляції молоді, але також демонструють потребу в активному розвитку міжособистісних навичок, гнучкості мислення та готовності працювати в команді. Рекомендації, що випливають з цього дослідження, мають бути імplementовані у формальні та неформальні освітні програми, у систему підтримки, в педагогічну стратегію кожного навчального закладу, який прагне не просто давати знання, а формувати всебічно розвинену, свідому, соціально зрілу особистість. Тільки так освіта зможе відповідати викликам сучасності та забезпечити своїм випускникам не тільки професійну компетентність, але й психологічну готовність до життя, роботи, взаємодії з іншими у динамічному, багатогранному світі.

Висновки до третього розділу

У процесі дослідження психоемоційного стану студентської молоді в умовах воєнного стану було використано вісім психодіагностичних методик. Кожна з них виявила низку важливих показників, що дозволяють сформувати повноцінну аналітичну картину функціонування особистості в умовах підвищеного стресового навантаження.

Методика САН (Самопочуття, Активність, Настрій) показала, що загальний психофізіологічний стан студентів коливається в межах середнього рівня. Середній бал за шкалою самопочуття становив 39, що відповідає помірному функціональному стану, проте 38% опитаних виявили низький рівень самопочуття (менше 36 балів), що свідчить про фізичну втому, можливе зниження імунітету, труднощі зі сном та дефіцит енергії. Найнижчий показник за цією шкалою — 26 — був отриманий одним із респондентів і є свідченням глибокого виснаження, яке потребує серйозної уваги. Шкала активності також демонструє середній результат — близько 40 балів, але кожен шостий студент показав низький рівень активності, що свідчить про знижену ініціативність, відсутність мотивації до змін, втрату інтересу до повсякденних подій. Настрій виявився найбільш варіативним — середній бал склав 41, проте 20% студентів перебували в зоні низького емоційного фону, що вказує на ризик розвитку емоційного дистресу, депресивних переживань, відчуття безвиході. Водночас лише 8% респондентів мали високий настрій — понад 56 балів — що свідчить про незначну частку студентів, які мають потужні внутрішні ресурси.

Шкала тривожності Спілбергера показала переважання високих рівнів тривожності як ситуативної, так і особистісної. За ситуативною шкалою (СТ) понад 80% студентів продемонстрували значення більше 45 балів, що означає присутність напруженого емоційного стану під час тестування. У низці випадків зафіксовано показники 55 і вище, що свідчить про критичну емоційну

напругу, викликану, ймовірно, ситуацією війни, загрозою безпеці, нестабільністю життєвих обставин. За шкалою особистісної тривожності (ОТ) більшість респондентів також мали високі значення (від 48 до 52 балів), що свідчить про стійку схильність до занепокоєнь, очікування загроз, загальну підвищену емоційну чутливість. Найбільш тривожною групою виявилися студентки ДНУ, які продемонстрували найвищі середні показники за обома шкалами. Їхній середній рівень СТ становив 47,8 бала, ОТ — 50,6 бала. Це дає підстави стверджувати, що дана група перебуває у стані хронічної емоційної напруги, яка може потребувати психологічного втручання.

Результати методики Басса-Даркі підтвердили наявність прихованої та відкритої агресивності серед студентів. Найбільш вираженими формами агресії виявилися образливість (середній показник — 8,3 бала), підозрілість (8,1 бала), роздратованість і почуття провини (11,5 бала). Це свідчить про наявність не тільки зовнішніх проявів конфліктності, а й внутрішніх емоційних конфліктів, які можуть бути наслідком довготривалого стресу. У жінок переважали прояви емоційної агресії — образа, підозра, напруження. Чоловіки демонстрували більш відкриту, фізичну форму агресії, роздратованість і схильність до активного реагування. Високі показники почуття провини можуть бути наслідком завищених вимог до себе, нездатності адекватно виражати негативні емоції, що є типовим для осіб, які перебувають у стані емоційного вигорання.

Аналіз за 16-факторним опитувальником Кеттелла дав змогу визначити загальну психологічну структуру особистості студентів. Найвищі середні значення були зафіксовані за факторами Q3 (самоконтроль), В (інтелектуальні здібності), Н (соціальна сміливість) — відповідно на рівні 7 і вище стенів. Це свідчить про наявність високого рівня вольової організації, здатність до планування, ефективну когнітивну обробку інформації. Водночас високі значення за факторами О (тривожність) та Q4 (внутрішня напруга) — 7–8 стенів — вказують на глибоку внутрішню вразливість. Студенти водночас є

вольовими, інтелектуально сильними особистостями, які перебувають у стані тривалого внутрішнього напруження, викликаного стресовими подіями. Це свідчить про високу адаптивність за формальними критеріями, але з ризиком емоційного виснаження.

Дані методики самооцінки за Буддассі підтверджують, що загальний рівень самооцінки у студентів — високий, але не завищений (середній бал 3.7 з 5). Це говорить про адекватне усвідомлення себе, своєї сили та обмежень. Серед найбільш виражених якостей виявлено: наполегливість, чесність, самоконтроль, дисциплінованість, щирість. Це — ядро ціннісного світогляду, яке варто підтримувати та культивувати в освітньому просторі. Водночас до зон розвитку увійшли такі якості, як гнучкість, командна робота, рішучість, комунікабельність, здатність до адаптації. Це вказує на потребу у впровадженні тренінгів із командної взаємодії, фасилітації лідерства, а також формування культури відкритої, неагресивної комунікації.

Методика Буддассі також дозволила оцінити самооцінку особистісних рис студентів. Найвищі середні оцінки отримали такі риси: наполегливість (4,6 бала), дисциплінованість (4,5 бала), щирість (4,3 бала), чутливість (4,3 бала), люб'язність (4,2 бала). Це дозволяє зробити висновок про сформовану етико-вольову структуру особистості, готовність до конструктивної поведінки, здатність до співпереживання. Проте, низькі оцінки отримали комунікабельність (2,6 бала), гнучкість (2,4 бала), командна робота (2,2 бала), що свідчить про труднощі у соціальній взаємодії, можливі труднощі в умовах колективної діяльності та недостатню здатність адаптуватися до змін.

Оцінка рівня соціальної підтримки виявила, що 40% студентів відчують її як низьку, ще 38% — як середню і лише 22% — як високу. Це розподілення демонструє критичну нерівномірність у сприйнятті соціального ресурсу, а також вказує на високий ризик психоемоційного дистресу серед групи студентів із низьким рівнем підтримки. У них частіше фіксувались високі показники тривожності, агресивності та низької самооцінки. Високий

рівень соціальної підтримки чітко корелював із більш високими результатами за шкалами самопочуття, активності, емоційної стабільності, що підтверджує буферну роль цього чинника.

Додатковим важливим компонентом емпіричного дослідження стала оцінка рівня стресостійкості студентів за авторським опитувальником, що дозволив більш глибоко проаналізувати здатність респондентів протистояти тривалому психоемоційному напруженню в умовах воєнного часу. Отримані результати свідчать про наявність суттєвих міжгрупових відмінностей, зумовлених як гендерними особливостями, так і специфікою освітнього середовища та життєвого досвіду студентів.

Зокрема, середній показник рівня стресостійкості у чоловіків УМСФ становив 32,14 бала, що відповідає середньому рівню стресостійкості. Це свідчить про здатність більшості респондентів цієї підгрупи зберігати функціональну ефективність у стресових умовах, однак за умови тривалого навантаження існує ризик виснаження адаптаційних ресурсів. Водночас жінки УМСФ продемонстрували дещо вищий середній показник — 33,89 бала, що може вказувати на кращу сформованість навичок емоційної саморегуляції, використання соціальної підтримки та більш гнучкі копінг-стратегії у відповідь на стресові події.

У групі жінок ДНУ середній бал рівня стресостійкості становив 33 бали, що також відповідає середньому, але наближеному до високого рівня. Такий результат є показовим з огляду на те, що саме у цій підгрупі було зафіксовано високі показники тривожності за шкалою Спілбергера. Це дозволяє припустити, що навіть за умов підвищеної тривоги жінки ДНУ зберігають здатність до мобілізації внутрішніх ресурсів і продовжують виконувати навчальні та соціальні функції, хоча і за рахунок значного внутрішнього напруження.

Найвищий рівень стресостійкості був виявлений у чоловіків ДНУ, середній показник яких становив 36,77 бала. Такий результат відповідає

високому рівню стресостійкості та свідчить про розвинену здатність до психологічної витривалості, емоційної стабільності й раціонального реагування на стресові фактори. Ймовірно, це може бути пов'язано з більшою схильністю до когнітивної переробки стресу, використанням проблемно-орієнтованих стратегій подолання та нижчим рівнем емоційної реактивності.

Узагальнюючи отримані дані, можна зробити висновок, що всі досліджувані групи демонструють щонайменше середній рівень стресостійкості, що є свідченням загальної адаптивності студентської молоді в умовах воєнної нестабільності. Водночас відносно нижчі показники у жінок УМСФ та ДНУ у поєднанні з високими рівнями тривожності й напруженості вказують на приховане перевантаження адаптаційних механізмів, яке може призводити до емоційного виснаження у довгостроковій перспективі.

ВИСНОВКИ

У процесі теоретичного аналізу особливостей психологічного стану здобувачів освіти в умовах війни було виявлено цілу низку психоемоційних змін, що мають стійкий характер і потребують особливої уваги з боку фахівців, які працюють із молоддю. Психологічний стан студентів в умовах воєнного часу не є сталим — він формується під безперервним впливом дестабілізуючих чинників, серед яких провідну роль відіграють хронічний стрес, тривожність, емоційне напруження, відчуття небезпеки, втрати, зміни соціальних ролей та динаміка середовища, у якому перебуває молодь. Було виявлено, що в умовах збройного конфлікту здобувачі освіти не лише стикаються зі звичайними віковими та академічними труднощами, а й переживають серйозні емоційно-вольові навантаження, які можуть провокувати загострення як існуючих, так і прихованих психологічних проблем. Такий стан характеризується посиленою емоційною збудливістю, епізодами апатії або надмірної тривожності, перепадами настрою, дратівливістю, а також схильністю до соціальної ізоляції або, навпаки, до демонстративної поведінки.

Війна як феномен має унікальну психотравмуючу силу, і її вплив на молодіжне середовище є мультивекторним. Розділ 1 засвідчив, що емоційно-вольова сфера студентської молоді вразлива до таких впливів, оскільки вона ще перебуває у стадії формування. Студенти, що проживають досвід втрат, небезпеки або нестабільності, демонструють як підвищений рівень внутрішнього напруження, так і погіршення когнітивних процесів, включаючи концентрацію уваги, здатність до аналізу, пам'ять і загальну академічну продуктивність. Окрім того, спостерігається дестабілізація системи цінностей, послаблення мотиваційних установок, фрагментарність ідентичності, що також є наслідками впливу воєнного середовища.

Окремо у теоретичному аналізі було досліджено взаємозв'язок тривожності, агресивності та самооцінки як комплексних характеристик, що

тісно переплітаються в умовах стресогенних ситуацій. Психологічні моделі адаптації до стресу демонструють, що високий рівень тривожності часто є фоном для формування реактивної агресії, особливо за умови низького рівня емоційного контролю або деформованої самооцінки. У студентському середовищі, в умовах постійного психоемоційного навантаження, виникає ризик формування ворожих установок, девіантної поведінки, міжособистісних конфліктів, що, в свою чергу, ускладнює навчальний процес і соціальну адаптацію. Було підтверджено, що саме адекватна самооцінка є буфером, який дозволяє особистості більш гнучко реагувати на виклики та ефективно долати кризи. У той час як завищена або занижена самооцінка може спричинити психологічні дисбаланси, що перешкоджають формуванню стабільного «Я-образу» в умовах турбулентного соціального середовища.

Теоретичні напрацювання, проаналізовані у першому розділі, стали підґрунтям для подальшої методологічної побудови дослідження. Було виявлено необхідність вивчення цих явищ у реальному освітньому середовищі з метою виявлення актуального рівня тривожності, агресивності, особистісного ресурсу та самооцінки в умовах війни. Теоретичні моделі підтверджують, що в умовах стресу саме системна діагностика та подальша корекційна робота з цими психічними станами є найефективнішим інструментом профілактики психічних порушень та дезадаптаційних проявів у молоді.

У другому розділі було здійснено методологічне обґрунтування емпіричного дослідження психологічного стану студентів у воєнний період, що дозволило закласти науково обґрунтовану базу для подальшого аналізу психологічних характеристик досліджуваної групи. Розглянуто концептуальні положення дослідження, визначено мету, завдання, об'єкт, предмет і гіпотези, а також аргументовано вибір психодіагностичних методик, кожна з яких спрямована на діагностику окремого аспекту психоемоційного функціонування особистості. Розділ довів, що ефективне емпіричне вивчення

психологічного стану студентів в умовах стресогенних факторів, обумовлених війною, потребує комплексного, поліметодичного підходу.

Обрані методики — зокрема, методика САН для вимірювання самопочуття, активності та настрою, шкала Спілбергера для оцінки ситуативної та особистісної тривожності, методика Баса-Даркі для визначення форм агресивності, 16-факторний опитувальник Кеттелла для глибокого аналізу структури особистості та методика Буддассі для дослідження самооцінки особистісних якостей, а також авторські методики — дозволяють створити багатовимірний психологічний портрет здобувача освіти. Таке поєднання кількісних та якісних підходів сприяє виявленню внутрішніх суперечностей у психічному функціонуванні студентської молоді, визначенню латентних ризиків психічної дезадаптації та точній локалізації ресурсних і деформованих зон особистості.

Було доведено, що зазначені методики не лише дозволяють фіксувати поточний стан психоемоційної сфери особистості, а й дають змогу порівнювати результати у часовій динаміці, що є вкрай важливим у контексті тривалого стресового впливу, спричиненого війною. Комплексний характер методичного інструментарію дозволив охопити як об'єктивно вимірювані показники (наприклад, рівень тривожності чи агресивності), так і суб'єктивні уявлення респондента про власну особистість, що підвищує валідність результатів.

Методологічне обґрунтування підтвердило доцільність проведення саме емпіричного дослідження, оскільки теоретичні моделі, хоч і важливі, потребують верифікації в реальних умовах, з урахуванням специфіки воєнного контексту. Крім того, практичне застосування методик дозволяє не лише діагностувати, але й розробляти індивідуалізовані програми підтримки, психологічної корекції та профілактики для студентів, які перебувають у зоні ризику психоемоційного виснаження. Таким чином, методологічний базис,

сформований у другому розділі, є міцним фундаментом для проведення якісного, достовірного й репрезентативного емпіричного дослідження.

У третьому розділі проведено всебічне емпіричне дослідження психологічного стану студентів ДНУ та УМСФ в умовах воєнного часу, що дало змогу глибоко вивчити вплив стресогенних факторів на психоемоційну, особистісну та поведінкову сфери молоді. Результати, отримані з використанням психодіагностичних методик, розкрили комплексну картину сучасного психічного стану здобувачів освіти, продемонстрували певні ризики для психічного здоров'я та водночас окреслили особистісні ресурси, які можуть бути залучені для психологічної адаптації.

Зокрема, методика САН виявила у частини респондентів помірне зниження рівня самопочуття, активності й настрою, що відповідає типовим проявам хронічного психоемоційного напруження. За шкалою Спілбергера було зафіксовано високі рівні як ситуативної, так і особистісної тривожності, що свідчить про глибоке емоційне реагування на зовнішні загрози, характерні для умов війни. Методика Баса-Даркі дозволила виявити підвищені рівні як відкритої, так і прихованої агресії у значної частини опитаних, що можна тлумачити як результат напруги, безпорадності й відсутності стабільних механізмів психологічного захисту.

Результати за 16-факторним опитувальником Кеттелла виявили особистісний портрет досліджуваної вибірки: підвищена емоційна чутливість, тривожність, схильність до соціального уникнення в поєднанні з високою потребою у самореалізації, інтелектуальній активності та незалежності. Ці фактори взаємодіють між собою, створюючи складне психологічне поле з як позитивними, так і проблемними зонами.

Методика Буддасі дозволила оцінити загальний рівень самооцінки та специфіку сприйняття особистісних якостей. Загалом у студентів зафіксовано переважно адекватну високу самооцінку (середній бал — 3,7), але водночас окремі важливі якості — зокрема стресостійкість, самоконтроль, емоційна

стабільність — потребують розвитку, що вказує на потенційні ризики в умовах тривалого впливу стресу.

Дані, отримані під час дослідження, стали підґрунтям для формулювання низки практичних рекомендацій, спрямованих як на психологічну підтримку здобувачів освіти, так і на організаційно-педагогічні заходи з боку керівництва закладів вищої освіти. Пропоновані рекомендації враховують як психологічні особливості молоді, так і специфіку воєнного контексту, що робить їх максимально актуальними та прикладними.

Таким чином, емпіричне дослідження не лише підтвердило теоретичні припущення, висловлені у попередніх розділах, а й дозволило виявити конкретні психологічні закономірності, притаманні сучасному студентству в умовах війни. Воно також дало змогу чітко окреслити напрями подальшої психологічної підтримки, розвитку стресостійкості та зміцнення особистісного ресурсу здобувачів освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Алексєєва Т. В. Психологічні фактори та прояви процесу адаптації студентів до навчання у вищому навчальному закладі : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Київський національний університет імені Тараса Шевченка. Київ, 2004. 22 с.
2. Блажівський М. І. Поняття адаптації у сучасній науковій літературі. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. Серія психологічна*. 2014. № 1. С. 234–242.
3. Богомолова Н. Адаптація як соціально-психологічний феномен. Київ, 2020. 127 с.
4. Бойко І. В. Особливості психологічної адаптації до навчання в умовах війни. Київ: Державний заклад «Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України», 2018. 138 с.
5. Бондаренко О. Ф. Психологічні особливості сучасної студентської молоді. *Практична психологія та соціальна робота*. 2013. С. 8.
6. Боярин Л. В. Теоретичний аналіз вивчення проблеми соціальної адаптації у психологічній літературі. *Теоретичні і прикладні проблеми психології*. 2013. № 3(32). С. 223–227.
7. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод., допов. та CD) / уклад. та гол. ред. В. Т. Бусел. Київ : Ірпінь : ВТФ «Перун», 2017. 1736 с.
8. Волкова Н. П. Педагогіка : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. 2-ге вид., перероб., допов. Київ : Академвидав, 2007. 203 с.
9. Волянська О. В. Соціальна психологія. Київ: Знання, 2015. 275 с.
10. Ворожбит С. А. Вплив особливостей інтелекту на процес успішної адаптації студентів до університету. *Проблеми загальної та педагогічної психології*. 2020. Т. 8, № 7. С. 74–79.

11. Гамов В. Г. Психологічні особливості адаптації студентів. *Проблеми загальної та педагогічної психології*. 2014. Т. 6, вип. 8. 234 с.
12. Гейко І. Використання інтерактивних форм і методів навчання. *З досвіду роботи*. 2021. Вип. № 3/4. С. 229–232.
13. Горбунова В. В. Експериментальна психологія в схемах і таблицях : навчальний посібник. Київ: ВД «Професіонал», 2007. 208 с.
14. Дідух М. М. Проблеми й основні напрями адаптації студентів до умов навчання в закладах вищої освіти. *Юридична психологія*. 2019. № 2 (25). С. 61–69.
15. Сльникова О. В. Інтерактивні методи навчання, їх місце у класифікації педагогічних інновацій. *Імідж сучасного педагога*. 2018. Вип. № 3–4. С. 71–74.
16. Ільїна Н. В. Організація зворотного зв'язку під час дистанційного навчання в умовах ЗВО. *Дистанційне навчання студентів: теорія і практика : зб. наук.-метод. праць Херсонського державного університету*. Херсон: ХДУ, 2020. С. 28–34.
17. Казміренко В. П. Програма дослідження психолого-соціальних чинників адаптації молоді людини до навчання у ВНЗ та майбутньої професії. *Практична психологія та соціальна робота*. 2014. Вип. № 6. С. 76–78.
18. Круглякова В. В. Педагогічний контроль в системі дистанційного навчання. *Дистанційне навчання у ЗВО: моделі, технології, перспективи: матеріали круглого столу...* Львів: ФУФБ, 2021. С. 58–63.
19. Коkun О. М. Аналіз поняття адаптаційних можливостей людини. *Проблеми загальної та педагогічної психології: зб. наук. праць Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України*. Київ: ГНОЗІС, 2002. Т. IV, ч. 5. С. 137–140.

20. Кондратенко Л. Психологічна адаптація студентів до умов вищого навчального закладу. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2015. Вип. № 1 (78). С. 79–83.
21. Кондратьєв М. Ю., Вартанова М. Ю. Особливості адаптації особистості, що розвивається в умовах становлення учнівської групи. *Питання психології*. 2022. Вип. № 5. С. 90–100.
22. Красілова Ю. М., Максимова Н. Ю. Вплив воєнного стану на інформаційне навантаження особи. *Габітус*. 2023. Вип. № 47. С. 121–126.
23. Лазаренко В. І., Бабич Р. Ю. Партнерська підтримка студентської молоді з числа переселенців в умовах вищого навчального закладу. *Соціалізація і ресоціалізація в умовах сучасного суспільства : матер. IV Міжнар. наук.-практ. конф.* Київ, 2014. С. 111–114.
24. Левківська Г. П., Сорочинська В. Є., Штифурак В. С. Адаптація першокурсників в умовах вищого навчального закладу : навч. посіб. Київ: НМЦ вищої освіти, 2019. 128 с.
25. Мазуркевич І. Психологічні особливості адаптації молоді-мігрантів у громадському середовищі. *Психологічний журнал*. 2011. Вип. № 4. С. 77–84.
26. Мазоха І. С. Психологічні особливості навчального стресу студентів. *Науковий вісник Ізмаїльського державного гуманітарного університету*. 2015. Вип. № 33. С. 107–110.
27. Мала І. Б. Дистанційне навчання як дієвий інструмент управлінської освіти. *Вчені записки Університету «КРОК»*. 2022. Вип. № 2 (66). С. 132–150.
28. Мариновська О. Я. Педагогічна інноватика. Менеджмент інновацій : навч.-метод. посібник. Івано-Франківськ: Місто НВ, 2019. 504 с.
29. Мартинюк І. Психологічні особливості студентського віку. *Психологія стресостійкості студентської молоді / за заг. ред. В. Шмаргуна*. Київ: Видав. центр НУБіП України, 2018. С. 65.

30. Матяш В. М., Козлова О. О. Соціальна психологія в умовах війни. Львів: СПОЛОМ, 2019. 246 с.
31. Мельник Ю. В., Бороденко Н. Д., Богданова Н. В. Деякі проблеми організації дистанційного навчання у ВНЗ. *П'ята міжнародна науково-практична конференція (26 травня 2017, Київ, Україна): тези доповідей*. Київ: КНУБіА, 2017.
32. Мітіна О. В., Єфімова О. Ю. Психологічна адаптація осіб, що пережили стресові ситуації. Київ: Видавничий дім «Слово», 2020. 67 с.
33. Москаленко А. В. Психологічна адаптація дітей до навчання в умовах воєнного конфлікту. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2017. Вип. № 8. С. 95–103.
34. Наугольник Л. Б. Психологія стресу : підручник. Львів: Львівський державний університет внутрішніх справ, 2015. 324 с.
35. Ніколаєнко С. І., Ніколаєнко О. С. Труднощі навчання у вищому навчальному закладі та шляхи прискорення адаптації студентів до них. *Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору: тематичний випуск*. 2020. Вип. 4, Т. 7 (25). С. 288–294.
36. Ніколаєнко С., Ніколаєнко О. Поняття адаптації в різних напрямках психології. *Світогляд. Філософія. Релігія: зб. наук. праць*. 2012. Вип. 2. С. 68–76.
37. Павелків Р. В. Загальна психологія. Київ: Кондор, 2009. 181 с.
38. Пометун О. І., Пироженко Л. А. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід. Київ, 2002. 133 с.
39. Пухно С. В. Самооцінка студентів закладів вищої освіти як чинник успішності навчання. *Слобожанський науковий вісник. Серія «Психологія»*. 2023. Вип. 2. С. 35–39.
40. Прибилова В. М. Проблеми та переваги дистанційного навчання у вищих навчальних закладах України. *Проблеми сучасної освіти*. 2023. Вип. № 4. С. 27–37.

41. Савельєва Н. М., Томіліна Т. В., Герман С. І., Кленовська С. В., Шнайдер С. А. Психологічна адаптація учасників освітнього процесу до умов війни. *Bulletin of Dentistry. Вісник стоматології*. 2022. Вип. № 4 (121). С. 15–21.
42. Скрипко Л. В. Проблеми адаптації психологів в установах освіти. *Практична психологія та соціальна робота*. 2022. Вип. № 6. С. 56–59.
43. Стрельникова О., Матвієнко І. Психологічні аспекти адаптації молоді-мігрантів до навчально-педагогічного середовища. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 12: Психологічні науки*. 2018. Вип. № 33. С. 20–25.
44. Терлецька Л. Г. Психологія зрілості : практикум : навчальний посібник. Київ: Главник, 2016. 44 с.
45. Тимків Л. Психологічна підтримка студентів в освітньому процесі під час війни. *Міжнародний проєкт як одна з активних форм підготовки майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності*. 2022. Вип. № 9. С. 222–230.
46. Фурман А. В. Психодіагностика особистісної адаптивності: наукове видання. Тернопіль: Економічна думка, 2000. 197 с.
47. Харицька С. В., Колісниченко А. В. Проблема адаптації форм виховних заходів до сучасних вимог дистанційного навчання. *Перспективи та інновації науки. Серія: Педагогіка. Психологія. Медицина*. 2022. Вип. № 8 (13). С. 306–315.
48. Хоменко-Семенова Л. О., Алпатова О. В., Прохоренко Я. С. Адаптація студентів гуманітарних спеціальностей до дистанційного навчання як проблема сучасної педагогіки в умовах пандемії. *Вісник Національного авіаційного університету*. 2021. Вип. № 65. С. 54–59.
49. Шпильова А. Психологічна адаптація дітей-мігрантів у системі освіти України. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 12: Психологічні науки*. 2017. Вип. № 23. С. 34–39.

50. Штифурак В. С. Адаптація студентів-першокурсників в умовах вищого навчального закладу : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Київський державний лінгвістичний університет. Київ, 2019. 37 с.

51. Ясулайтіс В. А. Дистанційне навчання: методичні рекомендації. Київ: МАУП, 2021. 72 с.

52. Бужинська С. М., Скляр С. С., Даніліч-Скакун А. А. Стресостійкість студентів як складник успішності навчання у ЗВО. *Габітус*. 2021. Вип. № 23. С. 55–59. URL: <http://habitus.od.ua/journals/2021/23-2021/23-2021.pdf> (дата звернення: 31.10.2025).

53. Гриньова М., Ткаченко А. Феноменологія студентського віку і проблема соціальної адаптації. *Витоки педагогічної майстерності*. 2016. Вип. 18. С. 66–72. URL: <http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/7/1/Grinyova.pdf> (дата звернення: 31.10.2025).

54. Йопа Т. В., Остапов А. В. Адаптація студентів-першокурсників до умов навчання в закладах вищої освіти. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*. 2021. Вип. № 2 (340), ч. 2. С. 16–27. URL: <http://visnyk.luguniv.edu.ua/index.php/vped/issue/view/24> (дата звернення: 31.10.2025).

55. Шаповалова Т. Г., Кондратенко Л. І., Кібенко Л. М. Адаптація студентів до умов дистанційного навчання. *Перспективи та інновації науки*. 2022. Вип. № 3 (8). С. 152–162. URL: <http://perspectives.pp.ua/index.php/pis/article/view/1286/1284> (дата звернення: 31.10.2025).

56. Гришко О., Чернякова О. Шляхи подолання негативних емоційних станів студентів в умовах воєнного часу. *Грааль науки*. 2024. № 37. С. 416–418. DOI: <https://doi.org/10.36074/grail-of-science.15.03.2024.069>

57. Кузнецов М. А., Фоменко К. І., Кузнецов О. І. Психічні стани студентів у процесі навчально-пізнавальної діяльності : монографія. Харків : Діса плюс, 2015. 338 с.

58. Олійников О. А. Про основні напрямки досліджень антропогенного психоемоційного стресу в сучасних умовах розвитку екстремальної та кризової психології. *Проблеми екстремальної та кризової психології : зб. наук. пр.* Харків : НУЦЗУ, 2012. Вип. 12, ч. 2. С. 25–33.

59. Лазаренко В., Саніна Н. Психологічний стан студентів закладів вищої освіти під час війни. *Матеріали конференції МНЛ 22 квітня 2022.* Тернопіль, 2022. С. 239–240.

60. Чернякова О., Лукашук А. Особливості психічного здоров'я сучасних студентів Київського університету інтелектуальної власності та права Національного університету «Одеська юридична академія» в умовах воєнного стану. *Scientific Collection «InterConf».* 2023. № 141. С. 186–188.

ДОДАТКИ

ДОДАТОК А.

МЕТОДИКА САН (Самопочуття, Активність, Настрій)

Інструкція для користувача:

"Нижче наведено 30 пар слів, що описують різні стани людини. Уважно прочитайте кожну пару та оберіть цифру від 1 до 7 на шкалі між ними, яка найточніше відображає Ваш стан **зараз, на даний момент**. Не роздумуйте надто довго, обирайте першу відповідь, що спала на думку."

Формат запитання в додатку: Кожна пара слів подається у вигляді інтерактивної шкали з сімома кнопками або слайдером.

Приклад відображення одного запитання: *Самопочуття:* Слабкий -
-- 1 --- 2 --- 3 --- 4 --- 5 --- 6 --- 7 --- Сильний

ПОВНИЙ СПИСОК ПАР САН:

1. Самопочуття:

Слабкий — 1 — 2 — 3 — 4 — 5 — 6 — 7 — Сильний

2. Самопочуття:

Здоровий — 1 — 2 — 3 — 4 — 5 — 6 — 7 — Хворий

3. Активність:

Пасивний — 1 — 2 — 3 — 4 — 5 — 6 — 7 — Активний

4. Активність:

Бадьорий — 1 — 2 — 3 — 4 — 5 — 6 — 7 — В'ялий

5. Настрій:

Сумний — 1 — 2 — 3 — 4 — 5 — 6 — 7 — Веселий

6. Настрій:

○ Життєрадісний — 1 — 2 — 3 — 4 — 5 — 6 — 7 — Похмурий

7. Самопочуття:

Повний сил — 1 — 2 — 3 — 4 — 5 — 6 — 7 — Виснажений

8. Активність:

Швидкий — 1 — 2 — 3 — 4 — 5 — 6 — 7 — Повільний

9. Настрій:

Задоволений — 1 — 2 — 3 — 4 — 5 — 6 — 7 — Нездоволений

10. Самопочуття:

Відпочилий — 1 — 2 — 3 — 4 — 5 — 6 — 7 — Втоmlений

11. Активність:

Збирається з думками — 1 — 2 — 3 — 4 — 5 — 6 — 7 — Зібраний

12. Настрій:

Оптимістичний — 1 — 2 — 3 — 4 — 5 — 6 — 7 — Песимістичний

13. Самопочуття:

Витривалий — 1 — 2 — 3 — 4 — 5 — 6 — 7 — Стомлюваний

14. Активність:

Малий — 1 — 2 — 3 — 4 — 5 — 6 — 7 — Великий

15. Настрій:

Наповнений надією — 1 — 2 — 3 — 4 — 5 — 6 — 7 — Розчарований

16. Самопочуття:

Розім'ятий — 1 — 2 — 3 — 4 — 5 — 6 — 7 — Закляклий

17. Активність:

Багато сил — 1 — 2 — 3 — 4 — 5 — 6 — 7 — Мало сил

18. Настрій:

Затишний — 1 — 2 — 3 — 4 — 5 — 6 — 7 — Тривожний

19. Самопочуття:

Запальний — 1 — 2 — 3 — 4 — 5 — 6 — 7 — Спокійний

20. Активність:

Енергійний — 1 — 2 — 3 — 4 — 5 — 6 — 7 — Апатичний

21. Настрій:

Радісний — 1 — 2 — 3 — 4 — 5 — 6 — 7 — Смутний

22. Самопочуття:

Свіжий — 1 — 2 — 3 — 4 — 5 — 6 — 7 — Знемагаючий

23. Активність:

Сонний — 1 — 2 — 3 — 4 — 5 — 6 — 7 — Збуджений

24. Настрій:

Пригнічений — 1 — 2 — 3 — 4 — 5 — 6 — 7 — Знесений

25. Самопочуття:

Зосереджений — 1 — 2 — 3 — 4 — 5 — 6 — 7 — Розсіяний

26. Активність:

Повний бажання діяти — 1 — 2 — 3 — 4 — 5 — 6 — 7 — Байдушкий

27. Настрій:

Впевнений — 1 — 2 — 3 — 4 — 5 — 6 — 7 — Невпевнений

28. Самопочуття:

Розслаблений — 1 — 2 — 3 — 4 — 5 — 6 — 7 — Напружений

29. Активність:

Жвавий — 1 — 2 — 3 — 4 — 5 — 6 — 7 — Інертний

30. Настрій:

Добрий — 1 — 2 — 3 — 4 — 5 — 6 — 7 — Злий

ІНСТРУКЦІЯ ДЛЯ РОЗРОБНИКА: ОБРОБКА ТА ІНТЕРПРЕТАЦІЯ**1. Ключ для оцінки:**

Деякі пари слів є прямими, а деякі — оберненими. Необхідно провести "перекодування" обернених пар.

Прямі пари (бал залишається як є): 1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 15, 16, 17, 19, 20, 21, 22, 25, 26, 27, 29, 30.

Приклад: Для пари 1 ("Слабкий-Сильний") обрана цифра 6 дає 6 балів за "Самопочуття".

Обернені пари (бал потрібно інвертувати: 1=7, 2=6, 3=5, 4=4, 5=3, 6=2, 7=1): 2, 13, 18, 23, 24, 28.

Приклад: Для пари 2 ("Здоровий-Хворий") обрана цифра 2 дає 6 балів після інвертування (2 -> 6) за "Самопочуття".

2. Розрахунок результатів:

Програма повинна підрахувати суму балів для кожного з трьох факторів, враховуючи ключ вище.

Фактори та номери пар, що до них належать:

С (Самопочуття): 1, 2, 7, 8, 13, 14, 19, 20, 25, 26

А (Активність): 3, 4, 9, 10, 15, 16, 21, 22, 27, 28

Н (Настрій): 5, 6, 11, 12, 17, 18, 23, 24, 29, 30

Максимальний бал для кожного фактора = 70. Мінімальний = 10.

3. Інтерпретація для користувача: Після підрахунку додаток має показати:

Числові бали: "Ваші результати: Самопочуття (С): [X] /70, Активність (А): [Y] /70, Настрій (Н): [Z] /70".

Діаграму: Візуальне представлення у вигляді стовпчикової діаграми або "павутинки" для трьох факторів.

Текстову інтерпретацію (зразок):

Високий рівень (56-70 балів): "Високе значення за шкалою [С/А/Н] свідчить про прекрасний стан. Ви відчуваєтеся [сильним, повним енергії, у гарному настрої]."

Середній рівень (36-55 балів): "Помірний рівень за шкалою [С/А/Н] вказує на нормальний, звичайний стан. Ви функціонуєте в штатному режимі."

Низький рівень (10-35 балів): "Низький бал за шкалою [С/А/Н] може свідчити про погіршення стану. Можливо, ви відчуваєте [втому, недостатньо активні, пригнічені]. Зверніть увагу на відпочинок."

ДОДАТОК Б

ШКАЛА ТРИВОЖНОСТІ СПІЛБЕРГЕРА

Оцінка ситуативної та особистісної тривожності

ЧАСТИНА 1: ШКАЛА СИТУАТИВНОЇ ТРИВОЖНОСТІ (СТ)

Інструкція для користувача: "Прочитайте уважно кожне з наведених нижче тверджень і оберіть варіант відповіді, який найкраще описує Ваш стан **ЗАРАЗ, НА ДАНИЙ МОМЕНТ**. Не роздумуйте надто довго, обирайте швидко та чесно."

Формат: Радіокнопки з чотирма варіантами відповіді для кожного твердження.

ТВЕРДЖЕННЯ СТ (1-20):

1. Я спокійний(а)

Так, це так

Мабуть, так

Мабуть, ні

Ні, це не так

2. Мені нічого не загрожує

Так, це так

Мабуть, так

Мабуть, ні

Ні, це не так

3. Я напружений(а)

Так, це так

Мабуть, так

Мабуть, ні

Ні, це не так

4. Я відчуваю жаль з приводу можливих невдач

Так, це так

Мабуть, так

Мабуть, ні

Ні, це не так

5. Я відчуваю себе вільно(ою)

Так, це так

Мабуть, так

Мабуть, ні

Ні, це не так

6. Я розладнований(а)

Так, це так

Мабуть, так

Мабуть, ні

Ні, це не так

7. Мене турбують можливі невдачі

Так, це так

Мабуть, так

Мабуть, ні

Ні, це не так

8. Я відчуваю себе відпочившим(ою)

Так, це так

Мабуть, так

Мабуть, ні

Ні, це не так

9. Я стурбований(а)

Так, це так

Мабуть, так

Мабуть, ні

Ні, це не так

10. Я відчуваю внутрішній комфорт

Так, це так

Мабуть, так

Мабуть, ні

Ні, це не так

11. Я впевнений(а) у собі

Так, це так

Мабуть, так

Мабуть, ні

Ні, це не так

12. Я нервував(ла)

Так, це так

Мабуть, так

Мабуть, ні

Ні, це не так

13. Я не знаходжу собі місця

Так, це так

Мабуть, так

Мабуть, ні

Ні, це не так

14. Я занадто збуджений(а) і мені не зручно

Так, це так

Мабуть, так

Мабуть, ні

Ні, це не так

15. Я відчуваю почуття задоволення

Так, це так

Мабуть, так

Мабуть, ні

Ні, це не так

16. Я хвилююся

Так, це так

Мабуть, так

Мабуть, ні

Ні, це не так

17. Я відчуваю байдужість

Так, це так

Мабуть, так

Мабуть, ні

Ні, це не так

18. Я задоволений(а)

Так, це так

Мабуть, так

Мабуть, ні

Ні, це не так

19. Мене охоплює хвилювання

Так, це так

Мабуть, так

Мабуть, ні

Ні, це не так

20. Я відчуваю внутрішнє задоволення

Так, це так

Мабуть, так

Мабуть, ні

Ні, це не так

ЧАСТИНА 2: ШКАЛА ОСОБИСТІСНОЇ ТРИВОЖНОСТІ (ОТ)

Інструкція **для** **користувача:**

"Тепер прочитайте уважно ці твердження і оберіть варіант відповіді, який найкраще описує Ваші **ЗВИЧНІ, ПОВСЯКДЕННІ ВІДЧУТТЯ**. Як Ви відчуваєте себе **ЗАЗВИЧАЙ?**"

Формат: Аналогічний частині 1.

ТВЕРДЖЕННЯ ОТ (21-40):

21. У мене буває гарний настрій

Майже завжди

Часто

Іноді

Майже ніколи

22. Я швидко втомлююся

Майже завжди

Часто

Іноді

Майже ніколи

23. Я легко можу заплакати

Майже завжди

Часто

Іноді

Майже ніколи

24. Я хотів(ла) б бути таким же щасливим, як і інші

Майже завжди

Часто

Іноді

Майже ніколи

25. Буває, що я програю через те, що недостатньо швидко ухвалюю рішення

Майже завжди

Часто

Іноді

Майже ніколи

26. Зазвичай я почуваю себе бадьорим(ою)

Майже завжди

Часто

Іноді

Майже ніколи

27. Я спокійний(а), холонокровний(а) і зібраний(а)

Майже завжди

Часто

Іноді

Майже ніколи

28. Очікування труднощів дуже турбує мене

Майже завжди

Часто

Іноді

Майже ніколи

29. Я занадто переживаю через дрібниці

Майже завжди

Часто

Іноді

Майже ніколи

30. Я цілком задоволений(а)

Майже завжди

Часто

Іноді

Майже ніколи

31. Я приймаю все надто близько до серця

Майже завжди

Часто

Іноді

Майже ніколи

32. Мені не вистачає впевненості в собі

Майже завжди

Часто

Іноді

Майже ніколи

33. Зазвичай я почуваю себе в безпеці

Майже завжди

Часто

Іноді

Майже ніколи

34. Я намагаюся уникати критичних ситуацій і труднощів

Майже завжди

Часто

Іноді

Майже ніколи

35. У мене буває безпричинна млявість і пригніченість

Майже завжди

Часто

Іноді

Майже ніколи

36. Я задоволений(а)

Майже завжди

Часто

Іноді

Майже ніколи

37. Мені заважають різні думки, що лізуть в голову

Майже завжди

Часто

Іноді

Майже ніколи

38. Я так сильно переживаю свої розчарування, що потім довго не можу про них забути

Майже завжди

Часто

Іноді

Майже ніколи

39. Я врівноважена людина

Майже завжди

Часто

Іноді

Майже ніколи

40. Мене охоплює сильне занепокоєння, коли я думаю про свої справи і турботи

Майже завжди

Часто

Іноді

Майже ніколи

ІНСТРУКЦІЯ ДЛЯ РОЗРОБНИКА: ОБРОБКА ТА ІНТЕРПРЕТАЦІЯ

1. Ключ для оцінки:

Прямі твердження (відповідь "Так, це так"/"Майже завжди" отримує найвищий бал):

Для СТ: 3, 4, 6, 7, 9, 12, 13, 14, 16, 19

Для ОТ: 22, 23, 24, 25, 28, 29, 31, 32, 34, 35, 37, 38, 40

Обернені твердження (відповідь "Ні, це не так"/"Майже ніколи" отримує найвищий бал):

Для СТ: 1, 2, 5, 8, 10, 11, 15, 17, 18, 20

Для ОТ: 21, 26, 27, 30, 33, 36, 39

2. Шкала оцінювання:

Варіант відповіді	Бал для прямих тверджень	Бал для обернених тверджень
Варіант 1 (найлівіший)	4	1
Варіант 2	3	2
Варіант 3	2	3
Варіант 4 (найправіший)	1	4

Приклад: Для прямого твердження СТ-3 ("Я напружений(а)") вибір "Так, це так" дає 4 бали. *Приклад:* Для оберненого твердження СТ-1 ("Я спокійний(а)") вибір "Так, це так" дає 1 бал.

3. Розрахунок результатів:

Підсумувати бали за всіма 20 твердженнями **Ситуативної тривожності (СТ)**. Можливий діапазон: **20-80 балів**. Підсумувати бали за всіма 20 твердженнями **Особистісної тривожності (ОТ)**. Можливий діапазон: **20-80 балів**.

4. Інтерпретація для користувача:

Ситуативна тривожність (СТ):

До 30 балів: Низька. Ви відчуваєте спокійно та впевнено в даний момент.

31-45 балів: Помірна. Ви відчуваєте нормальний, звичайний рівень збудження.

46 і більше: Висока. Зараз ви відчуваєте значне хвилювання, нервозність або стрес.

Особистісна тривожність (ОТ):

До 30 балів: Низька. Ви, як правило, спокійна та стійка людина.

31-45 балів: Помірна. Ви маєте середній, нормальний рівень тривожності як особистісної риси.

46 і більше: Висока. Ви схильні сприймати навколишній світ як такий, що загрожує, і часто відчуваєте напругу та занепокоєння.

МЕТОДИКА БАСА-ДАРКІ (BUSS-DURKEE INVENTORY)

Інструкція для користувача: "Нижче наведено низку тверджень, що стосуються різних життєвих ситуацій. Уважно прочитайте кожне твердження та оберіть варіант "ТАК", якщо воно відповідає Вашій поведінці або почуттям, або "НІ", якщо не відповідає. Давайте відповіді, які найточніше характеризують Ваші звичні способи реагування."

Формат: Радіокнопки "ТАК" / "НІ" для кожного твердження.

ПОВНИЙ СПИСОК ТВЕРДЖЕНЬ (75 питань)

1. Іноді я не можу стриматися, щоб не втрутитися в сварку.

ТАК

НІ

2. Якщо мене підступно обдурять, я можу відповісти тим самим.

ТАК

НІ

3. Я легко роздратовуюсь, але так само легко й заспокоююсь.

ТАК

НІ

4. Якщо мене навмисно роздратовати, я не буду відповідати.

ТАК

НІ

5. Якщо мені не подобається порада, мені важко приховати це.

ТАК

НІ

6. Якщо хтось перший вдарить мене, я не відповідатиму.

ТАК

НІ

7. Коли я роздратований(а), я хлопаю дверима.

ТАК

НІ

8. Я набагато більш драгівливий(а), ніж здається.

ТАК

НІ

9. Якщо хтось корчить з себе начальника, я завжди роблю все навпаки.

ТАК

НІ

10. Мене часто ображають з приводу того, що я роблю.

ТАК

НІ

11. Іноді мені здається, що доля зі мною несправедлива.

ТАК

НІ

12. Я знаю людей, які можуть довести мене до бійки.

ТАК

НІ

13. Іноді я вирощуюся з себе через дрібниці.

ТАК

НІ

14. Зрідка я відчуваю, що люди сміються за мою спиною.

ТАК

НІ

15. Якщо я не схвалюю вчинки своїх друзів, я даю їм це відчути.

ТАК

НІ

16. Іноді мені здається, що моє життя проходить повз мене.

ТАК

НІ

17. Люди, які постійно допитують, дратують мене.

ТАК

НІ

18. Я часто відчуваю себе як порохова бочка, готова вибухнути.

ТАК

НІ

19. Якщо хтось вдарить мене, я відповідаю тим самим.

ТАК

НІ

20. Іноді я відчуваю, що можу піддатися провокації та вдарити когось.

ТАК

НІ

21. Коли щось не виходить, я часто відчуваю себе роздратованим(ою).

ТАК

НІ

22. Якщо хтось ставиться до мене не так, як я того заслуговую, я сильно засмучуюсь.

ТАК

НІ

23. Зазвичай я стримую свої почуття.

ТАК

НІ

24. Іноді я розповідаю про людей неприємні речі.

ТАК

НІ

25. Я маю різкі жести.

ТАК

НІ

26. Я часто бачу сни, яких не можу зрозуміти, і які мене турбують.

ТАК

НІ

27. Я можу бути ввічливим(ою) з тими, хто мені не подобається.

ТАК

НІ

28. Зазвичай я вимагаю, щоб мої права поважали.

ТАК

НІ

29. Мені важко зізнатися навіть самому(ій) собі, що я заздрю.

ТАК

НІ

30. Якщо мені не подобається правило, я хочу його порушити.

ТАК

НІ

31. Іноді мені здається, що ніхто мене не розуміє.

ТАК

НІ

32. Я можу пригадати випадки, коли я був(ла) настільки сердитий(а), що хапав(ла) перший предмет, який потрапляв під руку, і ламав(ла) його.

ТАК

НІ

33. Іноді я відчуваю, що можу почати сварку без причини.

ТАК

НІ

34. Я часто відчуваю себе роздратованим(ою).

ТАК

НІ

35. Якщо хтось грубо поводитьься зі мною, я не засмучуюсь.

ТАК

НІ

36. Я завжди вмію поставити людину на її місце, якщо вона того заслуговує.

ТАК

НІ

37. Я часто відчуваю, що життя ставиться до мене несправедливо.

ТАК

НІ

38. Я завжди захищаю свою точку зору, навіть якщо зі мною не згодні.

ТАК

НІ

39. Іноді мені хочеться зробити щось погане, шокуюче.

ТАК

НІ

40. Я часто поширюю чутки.

ТАК

НІ

41. Я можу бути дружнім(ою) з людьми, про яких знаю, що помиляються.

ТАК

НІ

42. Я часто витрачаю багато часу на те, щоб виправдати свої дії.

ТАК

НІ

43. Іноді я говорю про людей погано.

ТАК

НІ

44. Я з задоволенням дразню тварин.

ТАК

НІ

45. Мені легко відвести очі під час розмови.

ТАК

НІ

46. Я легко можу влаштувати сварку.

ТАК

НІ

47. Коли я розсерджений(а), я часто кричу та розмахуюю руками.

ТАК

НІ

48. Я часто відчуваю, що можу стати злочинцем.

ТАК

НІ

49. Коли мене критикують, я часто відповідаю грубо.

ТАК

НІ

50. Я ніколи не відповідаю грубостю на грубість.

ТАК

НІ

51. Я часто відчуваю себе як бомба, готовий вибухнути.

ТАК

НІ

52. Якщо хтось намагається пройти переді мною без черги, я не залишаю це без уваги.

ТАК

НІ

53. Іноді мені здається, що я ні на що не здатний(на).

ТАК

НІ

54. Мені здається, що мене часто покарали без причини.

ТАК

НІ

55. Я рідко відповідаю, коли зі мною грубо розмовляють.

ТАК

НІ

56. Я часто відчуваю себе апатичним(ою) та втомленим(ою).

ТАК

НІ

57. Мені здається, що багато людей недолюблюють мене.

ТАК

НІ

58. Я часто загрожую людям, хоча і не маю наміру виконувати загрози.

ТАК

НІ

59. Я часто дію першим(ою) і думаю потім.

ТАК

НІ

60. Я часто відчуваю себе на межі нервового зриву.

ТАК

НІ

61. Коли хтось щасливіший за мене, я можу його образити.

ТАК

НІ

62. Я вважаю, що багато людей засміюють мене.

ТАК

НІ

63. Я часто роблю речі, про які потім шкодую.

ТАК

НІ

64. Я легко можу вдарити людину, якщо вона мене розсердить.

ТАК

НІ

65. Якщо я розлючений(а), я можу кинути будь-який предмет.

ТАК

НІ

66. Якщо хтось спровокує мене, я з ним битимусь.

ТАК

НІ

67. Іноді я відчуваю, що люди знущаються з мене.

ТАК

НІ

68. Іноді я відчуваю, що долає відчай.

ТАК

НІ

69. Я можу вдатися до фізичної сили, якщо мене розсердити.

ТАК

НІ

70. Якщо я щось роблю, то часто потім шкодую про це.

ТАК

НІ

71. Я часто відчуваю, що люди говорять про мене за моєю спиною.

ТАК

НІ

72. Я часто відчуваю себе невпевнено.

ТАК

НІ

73. Я часто лаюся.

ТАК

НІ

74. Мені важко переносити чекати.

ТАК

НІ

75. Іноді я сприймаю за образу те, що не було спрямовано проти мене.

ТАК

НІ

ІНСТРУКЦІЯ ДЛЯ РОЗРОБНИКА: ОБРОБКА ТА ІНТЕРПРЕТАЦІЯ

1. Ключ для оцінки (номери питань, за які нараховується 1 бал за відповідь "ТАК", якщо не вказано інше):

- 1. Фізична агресія (ФА):** 9, 10, 11, 12, 20, 21, 22, 64, 65, 66, 69
- 2. Косвена агресія (КА):** 2, 15, 16, 24, 25, 30, 33, 39, 40, 43, 48, 58, 73
- 3. Роздратування (Р):** 1, 7, 8, 13, 17, 18, 32, 34, 44, 46, 47, 51, 59, 63, 74
- 4. Негативізм (Н):** 4 (НІ), 36, 49, 50 (НІ), 52, 55 (НІ)
- 5. Образа (О):** 6 (НІ), 27 (НІ), 29, 35 (НІ), 41 (НІ), 45, 57, 62, 67, 72, 75
- 6. Підозра (П):** 5, 14, 19, 26, 28, 31, 37, 38, 53, 54, 56, 60, 61, 68, 70, 71
- 7. Вербальна агресія (ВА):** 3, 23, 42, 73 (додається також до косвеної агресії)
- 8. Почуття провини (ПП):** 8, 16, 24, 26, 29, 37, 39, 45, 48, 53, 56, 57, 60, 62, 67, 68, 70, 71, 72, 75

2. Розрахунок результатів: Підрахувати суму балів за кожною з 8 шкал. Кожна шкала має різну кількість питань, тому для порівняння можна перевести у стандартні бали або відсотки.

3. Інтерпретація для користувача:

Після підрахунку додаток має показати:

Профіль у вигляді діаграми: Стовпчикова діаграма з 8 шкалами.

Текстову інтерпретацію по кожній шкалі (зразок):

Фізична агресія: "Схильність до використання фізичної сили проти інших. Високий бал може означати, що ви схильні вирішувати конфлікти силою."

Косвена агресія: "Ненаправлена агресія (злісні жарти, сплетні, крики у повітря). Високий бал свідчить про те, що ви можете виражати гнів непрямыми шляхами."

Роздратування: "Готовність до прояву негативних емоцій при найменшому збудженні. Високий бал означає низький порід роздратування."

Негативізм: "Опозиційна манера поведінки, спрямована проти авторитетів. Високий бал може вказувати на проблеми з авторитетами."

Образа: "Здатність відчувати заздрість і ненависть до оточуючих через дійсні або уявні причини. Високий бал свідчить про підвищену чутливість до критики."

Підозра: "Недовіра до оточуючих, переконання, що люди планують завдати шкоди. Високий бал може вказувати на схильність до параноїдальних реакцій."

Вербальна агресія: "Вираження негативних почуттів через форму (крик, загрози) та зміст слів (лайка, прокльони)."

Почуття провини: "Відображає можливе відчуття власної "поганності", докори сумління. Високий бал може свідчити про тривожність та депресивність."

ДОДАТОК Г

16-ФАКТОРНИЙ ОСОБИСТІСНИЙ ОПИТУВАЛЬНИК КЕТТЕЛЛА (105 ПИТАНЬ)

Інструкція: Оберіть один з трьох варіантів відповіді (А, Б або В) на кожне питання.

1. Я дізнався(лася), що мене несправедливо покарали:

- а) Приймаю це спокійно
- б) Не знаю, як вчинив(ла) би
- в) Відчуваю обурення

2. Я віддаю перевагу компанії:

- а) Тихій, де можна розмовляти
- б) Не знаю, що обрати
- в) Веселій, товариській

3. Якщо б я був(ла) журналістом, я б більше хотів(ла) описувати:
- а) Виставки мистецтв
 - б) Не знаю, що обрати
 - в) Політичні мітинги
4. Мені подобається бути уважним(ою) до дрібних деталей у роботі:
- а) Так
 - б) Іноді
 - в) Ні
5. Якщо хтось говорив про мене погано за моєю спиною, я б:
- а) Шукав(ла) би можливість поговорити з ним
 - б) Не знаю, що зробив(ла) би
 - в) Намагав(ла) бися викрити його
6. У компанії я зазвичай:
- а) Першим(ою) знайомлюся з усіма
 - б) Не знаю
 - в) Чекаю, коли зі мною познайомляться
7. Я уникаю роботи в громадських установах, щоб не потрапити в складне становище:
- а) Вірно
 - б) Іноді
 - в) Не вірно
8. Найкраще часопроведження - це:
- а) Читання цікавої книги
 - б) Не знаю, що обрати
 - в) Участь у вечірці
9. На вулиці я частіше зупиняюся, щоб подивитися на роботу художника, ніж на будівництво:
- а) Так

б) Не знаю

в) Ні

10. Якщо б я керував(ла) фірмою, я б наймав(ла) людей:

а) Здатних до оригінальних ідей

б) Не знаю

в) Практичних і реалістичних

11. Я не люблю людей, які:

а) Завжди поспішають

б) Не знаю

в) Затримують мене, коли я поспішаю

12. На важливій нараді я б:

а) Висловив(ла) би свою думку

б) Не знаю

в) Слухав(ла) би думки інших

13. Я вважаю себе людиною, схильною до співпраці:

а) Так

б) Дещо

в) Ні

14. Мені більше подобається читати:

а) Про історичні події

б) Не знаю, що обрати

в) Про нові теорії та відкриття

15. Якщо б мені довелося обирати, я б краще хотів(ла) бути:

а) Лесником

б) Не знаю

в) Вчителем середньої школи

16. "Літак" так відноситься до "літака", як "птах" до:

а) "Гнізда"

б) "Яйця"

в) "Літати"

17. Я уникаю носіння одягу, який різко виділяється серед інших:

а) Вірно

б) Не знаю

в) Не вірно

18. Якщо я пропустив(ла) кілька занять у школі (університеті), я:

а) Хвилююся про це

б) Іноді

в) Не хвилююся

19. Я намагаюся уникати великих зборів і шумних компаній:

а) Вірно

б) Не знаю

в) Не вірно

20. Мені важко розповідати людям щось інтимне про себе:

а) Так

б) Іноді

в) Ні

21. Мені подобаються емоційні фільми:

а) Так

б) Іноді

в) Ні

22. Важливо, щоб робота дозволяла мені виявляти власну ініціативу:

а) Так

б) Не знаю

в) Ні

23. Я вважаю себе енергійною людиною:

а) Так

б) Не знаю

в) Ні

24. Найкращі друзі - це ті, хто:

а) Прагне допомагати іншим

б) Не знаю

в) Завжди справедливий

25. У школі я віддавав(ла) перевагу:

а) Музиці

б) Не знаю

в) Ручній праці

26. Мені було б цікавіше:

а) Керувати продажами

б) Не знаю

в) Бути конструктором

27. Швидше за все, я міг(ла) би знайти спільну мову з:

а) Тим, хто любить поговорити

б) Не знаю

в) Тим, хто завжди мовчить

28. Якщо б я міг(ла) подорожувати, мені б більше сподобалося:

а) Оглядати пам'ятки

б) Не знаю

в) Насолоджуватися відпочинком

29. Я волію, щоб мої начальники:

а) Були вимогливими

б) Не знаю

в) Були поблажливими

30. Більшість людей, з якими я спілкуюся, вважають мене:

а) Спокійним(ою)

б) Не знаю

в) Енергійним(ою)

31. Якщо б я був(ла) художником, мені б швидше за все подобалися:

а) Пейзажі

б) Не знаю

в) Портрети

32. Я зазвичай уникаю висловлювати свої почуття:

а) Так

б) Іноді

в) Ні

33. Мені подобається робота, яка вимагає:

а) Постійної уваги

б) Не знаю

в) Різноманітних дій

34. Я вважаю, що більшість свідчень на суді:

а) Є правдивими

б) Не знаю

в) Викликають сумніви

35. Я завжди готовий(а) відстоювати свої погляди:

а) Так

б) Іноді

в) Ні

36. Мені більше подобаються вистави:

а) Стримані, психологічні

б) Не знаю

в) Емоційні, драматичні

37. Якщо б мені довелося обирати професію, я б став(ла):

а) Садівником

б) Не знаю

в) Поліцейським

38. Я уникаю роботи, яка вимагає:

а) Фізичної витривалості

б) Не знаю

в) Швидкості реакції

39. У дитинстві мені подобалися:

а) Лише один-два близьких друга

б) Іноді

в) Компанії та ігри з багатьма дітьми

40. Я уникаю суперечок із людьми:

а) Так

б) Іноді

в) Ні

41. Якщо хтось обирає мою роботу, я:

а) Не звертаю уваги

б) Іноді

в) Відчуваю образа

42. Я часто прокидаюся вночі:

а) Так

б) Іноді

в) Ні

43. Якщо б я мав(ла) гроші, я б:

а) Охороняв(ла) б їх

б) Не знаю

в) Розважав(ла) бся

44. Мені найбільше не вистачає:

а) Впевненості в собі

б) Енергії

в) Інтересу до життя

45. Моїм найкращим якіством є:

а) Практичність

б) Не знаю

в) Уява

46. Я швидше за все викликаю повагу своєю:

а) Готовністю допомогти

б) Не знаю

в) Рішучістю

47. Я вважаю, що більшість людей:

а) Добрі

б) Не знаю

в) Нечесні

48. Я зазвичай не розповідаю про свої проблеми:

а) Так

б) Іноді

в) Ні

49. Якщо до мене несправедливі, я зазвичай:

а) Зберігаю спокій

б) Не знаю

в) Обурююся

50. Я часто відкладаю рішення на останній момент:

а) Так

б) Іноді

в) Ні

51. Я вважаю, що моє життя:

а) Корисне для суспільства

б) Не знаю

в) Безглузде

52. Багато хто вважає мене:

а) Енергійним(ою)

б) Не знаю

в) Спокійним(ою)

53. Я зазвичай уникаю говорити про себе:

а) Так

б) Іноді

в) Ні

54. Мені подобаються книги:

а) Реалістичні

б) Не знаю

в) Фантастичні

55. Мої думки часто:

а) Зосереджені на реальності

б) Не знаю

в) Блукають дедалі

56. Коли я бачу небезпеку, я:

а) Теряюся

б) Не знаю

в) Дію рішуче

57. Я часто відчуваю себе самотнім(ою):

а) Так

б) Іноді

в) Ні

58. Деякі люди вважають мене егоїстом:

а) Так

б) Не знаю

в) Ні

59. Я вважаю, що держава повинна:

а) Дотримуватися традицій

б) Не знаю

в) Проводити реформи

60. Я вважаю, що більшість людей:

а) Щирі

б) Не знаю

в) Нещирі

61. Якщо я чимось засмучений(а), я:

а) Тримаю це в собі

б) Не знаю

в) Ділюся з іншими

62. Я зазвичай дотримуюся традиційних методів роботи:

а) Так

б) Іноді

в) Ні

63. Мені подобається дразнити людей:

а) Так

б) Іноді

в) Ні

64. Якщо мене не розуміють, я:

а) Заспокоююся

б) Не знаю

в) Сердюся

65. Я вважаю, що закони:

а) Повинні суворо виконуватися

б) Не знаю

в) Повинні часто змінюватися

66. Я часто відчуваю себе нещасним(ою) без причини:

а) Так

б) Іноді

в) Ні

67. У важливих справах я:

а) Дію самостійно

б) Не знаю

в) Раджуся з іншими

68. Іноді я раптово відчуваю байдужість до всього:

а) Так

б) Іноді

в) Ні

69. Я вважаю, що моя особистість:

а) Сильна

б) Не знаю

в) Слаба

70. Я уникаю суспільних заходів:

а) Так

б) Іноді

в) Ні

71. Мені подобається робота, яка вимагає:

а) Постійної уваги

б) Не знаю

в) Різноманітних дій

72. Я часто хвилююся через дрібниці:

а) Так

б) Іноді

в) Ні

73. Я вважаю, що більшість людей:

а) Доброзичливі

б) Не знаю

в) Вороже налаштовані

74. Мені подобається розповідати жарти:

а) Так

б) Іноді

в) Ні

75. Я вважаю, що сімейне життя:

а) Дуже важливе

б) Не знаю

в) Не таке вже важливе

76. Я зазвичай уникаю говорити про свої почуття:

а) Так

б) Іноді

в) Ні

77. Я часто відчуваю себе невпевнено:

а) Так

б) Іноді

в) Ні

78. Мої ідеї часто не сприймаються серйозно:

а) Так

б) Іноді

в) Ні

79. Я вважаю, що найважливіше - це:

а) Мати гарний будинок

б) Не знаю

в) Бути задоволеним(ою) роботою

80. Я часто відчуваю себе непотрібним(ою):

а) Так

б) Іноді

в) Ні

81. Я вважаю, що більшість людей:

а) Прагнуть допомогти

б) Не знаю

в) Дбають лише про себе

82. Я зазвичай довіряю людям:

а) Так

б) Іноді

в) Ні

83. Я часто відчуваю себе стомленим(ою):

а) Так

б) Іноді

в) Ні

84. Я люблю розповідати історії:

а) Так

б) Іноді

в) Ні

85. Я стараюся уникати ситуацій, де мені доводиться:

а) Брати на себе відповідальність

б) Не знаю

в) Виконувати рутинну роботу

86. Мені подобається робота, яка вимагає:

а) Точності

б) Не знаю

в) Креативності

87. Я часто відчуваю себе ніким(ою):

а) Так

б) Іноді

в) Ні

88. Я вважаю, що суспільство повинне:

а) Дотримуватися традицій

б) Не знаю

в) Змінюватися

89. Я часто відчуваю себе винним(ою):

а) Так

б) Іноді

в) Ні

90. Я вважаю, що найкращий спосіб життя - це:

а) Жити сьогоднішнім

б) Не знаю

в) Планувати майбутнє

91. Коли я бачу несправедливість, я:

а) Зберігаю спокій

б) Не знаю

в) Обурююся

92. Я часто відчуваю себе невпевнено в собі:

а) Так

б) Іноді

в) Ні

93. Я вважаю, що більшість людей:

а) Щасливі

б) Не знаю

в) Нещасні

94. Я часто відчуваю потребу в активності:

а) Так

б) Іноді

в) Ні

95. Я вважаю, що найважливіше в роботі:

а) Заробіток

б) Не знаю

в) Самореалізація

96. Я часто відчуваю себе роздратованим(ою):

а) Так

б) Іноді

в) Ні

97. Я вважаю, що діти повинні:

а) Дотримуватися батьківських настанов

б) Не знаю

в) Мати власну думку

98. Я часто відчуваю себе незрозумілим(ою):

а) Так

б) Іноді

в) Ні

99. Я вважаю, що моє життя:

а) Має сенс

б) Не знаю

в) Безглузде

100. Більшість людей, з якими я спілкуюся:

а) Подобаються мені

б) Не знаю

в) Не подобаються мені

101. Я часто відчуваю себе невпевнено в нових ситуаціях:

а) Так

б) Іноді

в) Ні

102. Коли я помиляюся, я зазвичай:

а) Зберігаю спокій

б) Не знаю

в) Засмучуюся

103. Я вважаю, що сім'я:

а) Дуже важлива

б) Не знаю

в) Не така вже важлива

104. Я часто відчуваю потребу в змінах:

а) Так

б) Іноді

в) Ні

105. Я вважаю, що сім'я повинна:

а) Дотримуватися традиційних поглядів

б) Не знаю

в) Відкрито висловлювати свої погляди

ІНСТРУКЦІЯ ДЛЯ РОЗРОБНИКА: ОБРОБКА ТА ІНТЕРПРЕТАЦІЯ

1. Ключ для оцінки та переведення у стени:

Кожній відповіді на певне питання присвоюється бал (0, 1 або 2) за спеціальним ключем. Наприклад, для фактора А (замкнутість/общинність):

Питання 6: Відповідь "а" = 2 бали, "б" = 1 бал, "в" = 0 балів

Питання 19: Відповідь "а" = 0 балів, "б" = 1 бал, "в" = 2 бали

2. 16 основних факторів з інтерпретацією:

А: Замкнутість — Общинність

Низькі бали (1-3): Стриманий, критичний, відсторонений

Високі бали (8-10): Добродушний, легко знайомиться, емоційний

В: Інтелект

Низькі бали: Конкретне мислення

Високі бали: Абстрактне мислення, кмітливий

С: Емоційна нестійкість — Стійкість

Низькі бали: Емоційно нестійкий, легко засмучується

Високі бали: Емоційно стійкий, витриманий

Е: Покірність — Незалежність

Низькі бали: М'який, покірний

Високі бали: Самостійний, наполегливий

Ф: Обережність — Беспечність

Низькі бали: Серйозний, обережний

Високі бали: Беспечний, ентузіаст

Г: Низька саморегуляція — Висока саморегуляція

Низькі бали: Непостійний, піддається почуттям

Високі бали: Обов'язковий, мораліст

Н: Сором'язливість — Сміливість

Низькі бали: Сором'язливий, чутливий

Високі бали: Соціально сміливий, авантюрний

І: Жорсткість — Ніжність

Низькі бали: Практичний, самостійний

Високі бали: Ніжний, чутливий

Л: Довірливість — Підозрілість

Низькі бали: Довірливий, пристосований

Високі бали: Підозріливий, ревнивий

М: Практичність — Розвинена уява

Низькі бали: Практичний, реалістичний

Високі бали: Має розвинену уяву, оригінальний

N: Прямота — Дипломатичність

Низькі бали: Наївний, прямий

Високі бали: Проникливий, вміє спостерігати

O: Спокій — Тривожність

Низькі бали: Спокійний, самовпевнений

Високі бали: Тривожний, хвилюється

Q1: Консерватизм — Радикалізм

Низькі бали: Консервативний, дотримується традицій

Високі бали: Експериментатор, ліберальний

Q2: Залежність від групи — Самостійність

Низькі бали: Залежний від групи, "стадний"

Високі бали: Самостійний, індивідуаліст

Q3: Низький самоконтроль — Високий самоконтроль

Низькі бали: Низька інтеграція, слідує почуттям

Високі бали: Високий самоконтроль, соціально точний

Q4: Розслабленість — Напруженість

Низькі бали: Розслаблений, спокійний

Високі бали: Напружений, фрустрований

3. Практичні рекомендації для додатку:

Розробіть систему підрахунку балів за кожним фактором

Створіть візуальний профіль у вигляді "павутинної діаграми"

Надайте детальну інтерпретацію для кожного фактора

Додайте можливість зберігати результати для відстеження динаміки

Запропонуйте рекомендації для розвитку на основі результатів

ПОВНИЙ СПИСОК ЯКОСТЕЙ ДЛЯ САМООЦІНКИ

1. **Акуратність** (охайність, точність)
1 - 2 - 3 - 4 - 5
2. **Альтруїзм** (безкорисливість, турбота про інших)
1 - 2 - 3 - 4 - 5
3. **Впевненість у собі** (віра у свої сили)
1 - 2 - 3 - 4 - 5
4. **Відповідальність** (серйозність, надійність)
1 - 2 - 3 - 4 - 5
5. **Волеві якості** (цілеспрямованість, наполегливість)
1 - 2 - 3 - 4 - 5
6. **Доброзичливість** (дружелюбність, привітність)
1 - 2 - 3 - 4 - 5
7. **Допитливість** (цікавість, жадоба знань)
1 - 2 - 3 - 4 - 5
8. **Енергійність** (активність, жвавість)
1 - 2 - 3 - 4 - 5
9. **Життєрадісність** (оптимізм, позитивне ставлення до життя)
1 - 2 - 3 - 4 - 5
10. **Ініціативність** (здатність до самостійних дій)
1 - 2 - 3 - 4 - 5
11. **Комунікабельність** (здатність легко спілкуватися)
1 - 2 - 3 - 4 - 5
12. **Креативність** (здатність до творчості)
1 - 2 - 3 - 4 - 5
13. **Критичність** (здатність аналізувати та виявляти недоліки)
1 - 2 - 3 - 4 - 5
14. **Логічне мислення** (здатність до розумових висновків)
1 - 2 - 3 - 4 - 5

15. **Люб'язність** (ввічливість, вихованість)
1 - 2 - 3 - 4 - 5
16. **Мужність** (сміливість, рішучість)
1 - 2 - 3 - 4 - 5
17. **Наполегливість** (завзятість, стійкість у досягненні мети)
1 - 2 - 3 - 4 - 5
18. **Самостійність** (незалежність, здатність діяти без допомоги)
1 - 2 - 3 - 4 - 5
19. **Самоконтроль** (здатність керувати своїми емоціями та вчинками)
1 - 2 - 3 - 4 - 5
20. **Спритність** (здатність швидко орієнтуватися в ситуації)
1 - 2 - 3 - 4 - 5
21. **Тактовість** (вміння поводитися відповідно до норм)
1 - 2 - 3 - 4 - 5
22. **Терплячість** (здатність стримуватися, витривалість)
1 - 2 - 3 - 4 - 5
23. **Тверезість поглядів** (реалістичність, практичність)
1 - 2 - 3 - 4 - 5
24. **Упертість** (рішучість у відстоюванні своєї думки)
1 - 2 - 3 - 4 - 5
25. **Уважність** (зосередженість, здатність до концентрації)
1 - 2 - 3 - 4 - 5
26. **Цілеспрямованість** (наявність чітких життєвих цілей)
1 - 2 - 3 - 4 - 5
27. **Честолюбність** (прагнення до успіху, визнання)
1 - 2 - 3 - 4 - 5
28. **Чесність** (правдивість, принциповість)
1 - 2 - 3 - 4 - 5
29. **Чутливість** (емоційність, сприйнятливність)

1 - 2 - 3 - 4 - 5

30. **Щирість** (відвертість, прямота)

1 - 2 - 3 - 4 - 5

31. **Емпатія** (здатність співпереживати, розуміти почуття інших)

1 - 2 - 3 - 4 - 5

32. **Стресостійкість** (здатність зберігати спокій у стресових ситуаціях)

1 - 2 - 3 - 4 - 5

33. **Організованість** (здатність планувати та структурувати діяльність)

1 - 2 - 3 - 4 - 5

34. **Лідерські якості** (здатність вести за собою, керувати)

1 - 2 - 3 - 4 - 5

35. **Пунктуальність** (здатність бути вчасним, точність)

1 - 2 - 3 - 4 - 5

36. **Гнучкість** (здатність адаптуватися до змін)

1 - 2 - 3 - 4 - 5

37. **Дисциплінованість** (здатність дотримуватися правил і норм)

1 - 2 - 3 - 4 - 5

38. **Інтуїція** (здатність відчувати та передбачати)

1 - 2 - 3 - 4 - 5

39. **Тактичність** (вміння знаходити правильний підхід)

1 - 2 - 3 - 4 - 5

40. **Творче мислення** (здатність до нестандартних рішень)

1 - 2 - 3 - 4 - 5

41. **Аналітичні здібності** (здатність аналізувати інформацію)

1 - 2 - 3 - 4 - 5

42. **Командна робота** (здатність працювати в колективі)

1 - 2 - 3 - 4 - 5

43. **Конфліктність** (схильність до суперечок, протистояння)
1 - 2 - 3 - 4 - 5
44. **Критичне мислення** (здатність оцінювати та аналізувати)
1 - 2 - 3 - 4 - 5
45. **Мотивація** (здатність мотивувати себе та інших)
1 - 2 - 3 - 4 - 5
46. **Надійність** (стабільність, довіра)
1 - 2 - 3 - 4 - 5
47. **Обізнаність** (інформованість, ерудованість)
1 - 2 - 3 - 4 - 5
48. **Педантичність** (акуратність, точність у деталях)
1 - 2 - 3 - 4 - 5
49. **Продуктивність** (здатність ефективно працювати)
1 - 2 - 3 - 4 - 5
50. **Решительность** (здатність приймати рішення)
1 - 2 - 3 - 4 - 5

ІНСТРУКЦІЯ ДЛЯ РОЗРОБНИКА: ОБРОБКА ТА ІНТЕРПРЕТАЦІЯ

1. Розрахунок результатів:

Загальний рівень самооцінки: Середній бал по всіх 50 якостях.

Профіль якостей: Розподіл якостей за рівнем вираженості.

2. Інтерпретація для користувача:

Загальний рівень самооцінки:

4.1 - 5.0: Зависока самооцінка. Можлива переоцінка власних можливостей.

3.1 - 4.0: Адекватна висока самооцінка. Реалістичне сприйняття себе.

2.1 - 3.0: Помірна самооцінка. Можлива недооцінка себе.

1.0 - 2.0: Занижена самооцінка. Критичне ставлення до себе.

Аналіз профілю якостей:

Сильні сторони: Якості з оцінкою 4 та 5 балів.

Зони розвитку: Якості з оцінкою 1, 2 та 3 бали.

3. Візуалізація в додатку:

Діаграма "Павук": Кругова діаграма з ключовими якостями.

Топ-5 сильних якостей: Список якостей з найвищими оцінками.

Топ-5 якостей для розвитку: Список якостей з найнижчими оцінками.

Поради для розвитку: Конкретні рекомендації щодо вдосконалення якостей.

4. Практичні рекомендації для додатку:

Додати можливість порівняння результатів у часі.

Запропонувати індивідуальні плани розвитку.

Додати мотиваційні повідомлення.

Запропонувати корисні матеріали для розвитку конкретних якостей.

Додаток Е

Методика оцінки суб'єктивного рівня соціальної підтримки
(авторська адаптація, укладено на основі аналізу моделей соціального ресурсу)

Інструкція:

Оцініть, наскільки кожне твердження відповідає вашому теперішньому стану. Оберіть одну відповідь, яка найточніше описує ваш досвід.

Форма відповіді:

- 1 — ніколи
- 2 — рідко
- 3 — іноді
- 4 — часто
- 5 — завжди

Текст методики:

Я знаю, що є люди, які завжди мене підтримають.

Мої близькі допомагають мені долати труднощі.

Коли я почуваюся розгубленим(-ою), у мене є з ким порадитися.

Я відчуваю, що мене приймають таким(-ою), який(-а) я є.

Я відчуваю себе самотнім(-ьою).

Люди, з якими я спілкуюсь, зацікавлені в моєму житті.

Я легко можу поділитися переживаннями з кимось близьким.

Я отримую допомогу від друзів або родичів, коли вона потрібна.

У складних ситуаціях я залишаюсь наодинці.

Я знаю, до кого звернутися у випадку емоційної кризи.

Ключ:

Зворотне кодування (інверсія):

Пункти 5 та 9 — обертаються (тобто 1 = 5, 2 = 4 і т.д.)

Обробка результатів:

Сума всіх балів (максимум — 50, мінімум — 10).

41–50 балів — високий рівень соціальної підтримки

26–40 балів — середній рівень

10–25 балів — низький рівень

ДОДАТОК Ж

Авторська методика діагностики рівня стресу студентів

Назва методики:

Опитувальник «Оцінка рівня стресостійкості, джерел стресу та захисних ресурсів студентів»

Мета:

Дослідження рівня стресостійкості, виявлення провідних стресогенних чинників, оцінка наявності особистісних ресурсів і стратегій саморегуляції.

Інструкція:

Перед вами твердження, що стосуються вашого стану, поведінки, переконань та реакцій на стресові ситуації. Уважно прочитайте кожне з них та оберіть варіант відповіді, що найбільше вам відповідає на цей момент. Оцініть за шкалою:

- 1 — зовсім не погоджуюсь
- 2 — скоріше не погоджуюсь
- 3 — важко відповісти
- 4 — скоріше погоджуюсь
- 5 — повністю погоджуюсь

Твердження:

1. Я вважаю себе людиною, яка вміє контролювати емоції.
2. Під час стресу я часто втрачаю самоконтроль.
3. Мене легко вивести з рівноваги.
4. Я швидко відновлююсь після психоемоційного напруження.
5. У критичних ситуаціях я залишаюсь зібраним(ою).
6. Я схильний(а) до паніки в умовах невизначеності.
7. У мене є ефективні способи самозаспокоєння.
8. Я відчуваю постійну тривожність.
9. Я можу об'єктивно оцінювати події, навіть коли перебуваю в стресі.
10. У стресовій ситуації я впадаю в апатію.
11. Я вважаю, що добре адаптований(а) до змін.
12. Я часто відчуваю втому, навіть без фізичних навантажень.
13. Я знаю способи, які допомагають мені повернути спокій.
14. Я часто відчуваю безпорадність перед труднощами.
15. Я вмію конструктивно вирішувати конфлікти.
16. Я відчуваю, що емоційно виснажений(а).
17. Я маю підтримку з боку друзів або родини.

18. Я рідко втрачаю самовладання.
19. Я відчуваю сильне навантаження під час навчання.
20. Я здатен(на) зосередитись навіть у напружених умовах.
21. У складній ситуації я спершу впадаю в емоції, а не дію.
22. Я довго переживаю невдачі.
23. У мене є навички глибокого дихання або релаксації.
24. Я боюся брати на себе відповідальність.
25. У мене є внутрішнє відчуття стабільності.
26. Я відчуваю тривогу, коли не знаю, що буде далі.
27. Я легко адаптуюсь до нових умов.
28. Я схильний(а) драматизувати.
29. Я вмію говорити про свої емоції.
30. Я рідко звертаюсь по допомогу.
31. Я знаю свої сильні сторони у боротьбі зі стресом.
32. Я боюсь осуду, коли проявляю слабкість.
33. Я знаю, як впоратися з фізичними проявами стресу (головний біль, безсоння тощо).
34. Я відчуваю, що втрачаю контроль над собою.
35. Я здатен(на) самостійно заспокоїтись без сторонньої допомоги.
36. Я часто відчуваю напруження в тілі.
37. Я використовую техніки усвідомленості або медитації.
38. У критичні моменти я уникаю прийняття рішень.
39. Я почуваюсь безпечніше, коли маю чіткий план дій.
40. У стресі я часто вживаю нездорову їжу або палю.
41. Я почуваюся розгубленим(ою) у нових ситуаціях.
42. Я вважаю себе стресостійким(ою).
43. У мене бувають напади емоцій, які важко контролювати.
44. Я маю внутрішній ресурс, який допомагає мені триматися.
45. Я легко змінюю свою думку під впливом страху.

46. Я почуваюсь відповідальним(ою) за свої емоції.
47. Я здатен(на) зупинитись і подивитися на ситуацію з боку.
48. Я вважаю, що стрес руйнує мене.
49. Я вмію планувати свій день так, щоб уникати перенапруження.
50. Я відчуваю, що здатен(на) подолати будь-які труднощі.

Оцінювання:

Питання 2, 3, 6, 8, 10, 12, 14, 16, 19, 21, 22, 24, 26, 28, 30, 32, 34, 36, 38, 40, 41, 43, 45, 48 — обернені. Їхні бали рахуються у зворотному порядку: 5 → 1, 4 → 2, 3 → 3, 2 → 4, 1 → 5.

Решта — прямі.

Сума балів — показник рівня стресостійкості.

Інтерпретація результатів:

50–99 балів — низька стресостійкість

100–174 бали — середня стресостійкість

175–250 балів — висока стресостійкість

Додаток Б

Програма тренінгу з розвитку стресостійкості студентів

Мета тренінгу:

Підвищення рівня стресостійкості студентів шляхом формування навичок саморегуляції, критичного мислення, усвідомленого ставлення до емоцій та адаптивної поведінки в умовах невизначеності.

Тривалість: 3 повноцінних заняття по 90 хвилин. Формат — онлайн або очно. Кількість учасників — до 15 осіб.

Заняття 1. Тема: Усвідомлення індивідуального реагування на стрес

Завдання: визначити власний рівень стресостійкості, розпізнати емоційні та фізичні сигнали стресу.

Методи: психодіагностика, мозковий штурм «Що таке мій стрес», вправа «Мій стресовий профіль», тілесна практика «Сканування тіла».

Заняття 2. Тема: Розвиток стратегій подолання

Завдання: навчити учасників базових технік саморегуляції, виявити індивідуальні способи подолання стресу.

Методи: дихальні вправи, ролева гра «Стресові сценарії», візуалізація «Безпечне місце», обговорення на тему «Що мені допомагає».

Заняття 3. Тема: Посилення ресурсності

Завдання: відновлення внутрішнього ресурсу, рефлексія змін, підбиття підсумків.

Методи: арттехніка «Колаж ресурсів», вправа «Якорі спокою», групове обговорення, повторне тестування, заповнення зворотного зв'язку.

Оцінка ефективності:

Проводиться порівняльний аналіз результатів опитувальника до та після тренінгу. Використовується t-критерій Стьюдента для визначення статистичної значущості змін. Додатково враховується суб'єктивна оцінка змін учасниками.

ДОДАТОК X

Авторський опитувальник для діагностики рівня стресостійкості та суб'єктивного переживання стресу

Мета методики:

Виявити індивідуальний рівень стресостійкості студентів, визначити ключові

стресові чинники, що впливають на психоемоційний стан, а також виявити тенденції до ефективного чи неефективного подолання стресових ситуацій.

Форма проведення:

Опитувальник складається з 50 тверджень. Учасники мають оцінити, наскільки кожне з них відповідає їхньому стану або поведінці, використовуючи шкалу:

- 1 — зовсім не згоден
- 2 — скоріше не згоден
- 3 — частково згоден
- 4 — скоріше згоден
- 5 — повністю згоден

Інструкція для респондента:

Будь ласка, уважно прочитайте кожне твердження та позначте відповідь, яка найкраще відображає Ваше самопочуття або звичну поведінку останнім часом. Відповідайте чесно — правильних чи неправильних відповідей немає.

Твердження:

1. Я легко втрачаю самовладання у напружених ситуаціях.
2. Мені складно сконцентруватися під час сильного емоційного збудження.
3. Я вмію контролювати свої емоції у стресових ситуаціях.
4. У складних обставинах я зберігаю здатність мислити логічно.
5. Я часто відчуваю фізичну втому через емоційне навантаження.
6. Під час конфлікту я реагую спокійно.
7. Мене легко роздратувати, коли я перевтомлений.
8. Я вмію швидко відновлювати внутрішню рівновагу після стресу.
9. У кризових ситуаціях я шукаю підтримку у близьких.
10. Я можу ігнорувати дрібні неприємності.
11. Я схильний до надмірних хвилювань через незначні проблеми.

12. Мені важко приймати рішення під тиском.
13. Я швидко мобілізуюсь у непередбачених обставинах.
14. Я схильний уникати проблем, замість вирішувати їх.
15. Я усвідомлюю свої сильні сторони у подоланні стресу.
16. Я часто замислююсь про негативні сценарії розвитку подій.
17. Мені вдається зберігати спокій навіть при серйозних викликах.
18. Я часто внутрішньо «замикаюсь» у стресових ситуаціях.
19. Мене підтримують друзі, коли мені складно.
20. Я уникаю ситуацій, де можливе емоційне навантаження.
21. Я звертаюся до фахівців (психологів, консультантів) за потреби.
22. Я схильний пригнічувати свої емоції.
23. Я довго «переживаю» образи та невдачі.
24. Я часто не можу заснути через тривожні думки.
25. Я відкрито говорю про свій стрес.
26. Я здатен швидко аналізувати джерело мого напруження.
27. Я іноді відчуваю безпорадність перед життєвими труднощами.
28. Я зберігаю мотивацію навіть у стресовому середовищі.
29. Я часто переоцінюю значення проблеми.
30. Я приймаю свої емоції, навіть негативні.
31. Я уникаю відповідальності у складних обставинах.
32. Я веду активний спосіб життя, що допомагає мені знімати напругу.
33. Я часто звинувачую себе за власні помилки.
34. Я відчуваю внутрішню стійкість навіть при сильному тиску.
35. Я схильний знецінювати свої досягнення у складні періоди.
36. Я шукаю раціональні пояснення тому, що зі мною відбувається.
37. Я іноді ігнорую тривожні симптоми в організмі.
38. Я впевнений у своїй здатності подолати труднощі.
39. Я вмію відмежовуватися від чужого негативу.

40. Я перекладаю відповідальність на інших.
41. Я маю стратегії самозаспокоєння, які мені допомагають.
42. Я гостро реауюю на критику у складних обставинах.
43. Я використовую гумор для зниження напруження.
44. Я уникаю конфліктів будь-якою ціною.
45. Я вмію дати собі емоційний «відпочинок».
46. Я не відчуваю опори в складні моменти.
47. Я маю позитивні установки щодо майбутнього.
48. Я вважаю, що не здатен контролювати події навколо.
49. Я орієнтуюсь на рішення, а не на проблему.
50. Я приймаю власні обмеження без самознищення.

Обробка результатів:

Після заповнення всі бали підсумовуються.

Висока стресостійкість: 175–250 балів

Середній рівень: 100–174 балів

Низький рівень: 50–99 балів

Зворотні пункти: 1, 2, 5, 7, 11, 12, 14, 16, 18, 20, 22, 23, 24, 27, 29, 31, 33, 35, 37, 40, 42, 44, 46, 48 — оцінюються у зворотному порядку (5 → 1, 4 → 2, ...)