

**Міністерство освіти і науки України
Таврійський національний університет імені В. І. Вернадського
Навчально-науковий гуманітарний інститут**

КАФЕДРА ПСИХОЛОГІЇ, ФІЛОСОФІЇ ТА СУСПІЛЬНИХ НАУК

На правах рукопису

Кваліфікаційна робота на здобуття ступеня вищої освіти

магістр

**ПСИХОКОРЕКЦІЯ СТРЕСОВИХ СТАНІВ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ
ОСВІТИ В УМОВАХ ВІЙНИ**

Студента Романова О. В.
Освітня програма “Психологія”
Спеціальність 053 Психологія

Науковий керівник Біла І. М.
доктор психологічних наук, доцент

Національна шкала _____
Кількість балів: _____ Оцінка: ECTS _____

Київ – 2025

АНОТАЦІЯ

Романов Олександр. Психокорекція стресових станів здобувачів вищої освіти в умовах війни.

У роботі здійснено комплексний аналіз проблеми психокорекції стресових станів здобувачів вищої освіти в умовах війни, висвітлено психологічні механізми впливу воєнних стресорів на емоційно-поведінкову сферу студентської молоді. На основі отриманих результатів розроблено та апробовано програму психокорекції стресових станів, доведено її ефективність за допомогою кількісного аналізу динаміки показників до і після впровадження програми, що підтвердило позитивний вплив цілеспрямованої психокорекційної роботи на психологічний стан студентів у воєнних умовах.

Ключові слова: стрес, стресовий стан, психокорекція, копінг-стратегії, стресостійкість, здобувачі вищої освіти, умови війни.

S U M M A R Y

Full name. Psychocorrection of stress states of higher education students in wartime.

The work carries out a comprehensive analysis of the problem of psychocorrection of stress states of higher education students in wartime, highlights the psychological mechanisms of the influence of war stressors on the emotional and behavioral sphere of student youth, and outlines the theoretical and methodological principles of studying stress and means of overcoming it. Based on the results obtained, a program of psychocorrection of stress states was developed and tested, its effectiveness was proven by quantitative analysis of the dynamics of indicators before and after the implementation of the program, which confirmed the positive impact of targeted psychocorrection work on the psychological state of students in wartime.

Keywords: stress, stress state, psychocorrection, coping strategies, stress resistance, higher education students, wartime conditions.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	4
РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПСИХОКОРЕКЦІЇ СТРЕСОВИХ СТАНІВ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	11
1.1. Психологічна сутність та класифікація стресових станів.....	11
1.2. Особливості прояву стресових станів у здобувачів вищої освіти...	17
1.3. Роль психокорекції стресових станів у професійній діяльності психолога.....	23
ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ I.....	27
РОЗДІЛ II. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОКОРЕКЦІЇ СТРЕСОВИХ СТАНІВ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ВІЙНИ	
2.1. Обґрунтування методик і вибірки дослідження.....	29
2.2. Аналіз результатів емпіричного дослідження.....	37
ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ II.....	53
РОЗДІЛ III. ПРОГРАМА ПСИХОКОРЕКЦІЇ СТРЕСОВИХ СТАНІВ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ВІЙНИ.....	56
3.1. Розробка програми психокорекції стресових станів здобувачів вищої освіти в умовах війни.....	56
3.2. Оцінка ефективності програми психокорекції стресових станів здобувачів вищої освіти в умовах війни.....	64
ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ III.....	77
ВИСНОВКИ.....	80
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	83
ДОДАТКИ.....	90

ВСТУП

Актуальність теми. У контексті збройного конфлікту, що триває на території України, психічне здоров'я здобувачів вищої освіти набуває особливої ваги як об'єкт наукового аналізу та практичної інтервенції. Війна не лише трансформує соціальні структури, а й глибоко проникає в особистісний простір молодшої людини, порушуючи базові відчуття безпеки, стабільності та передбачуваності. У таких умовах стресові стани студентської молоді стають не епізодичними реакціями на окремі подразники, а хронічним фоном життєдіяльності, що вимагає цілеспрямованої психокорекційної роботи.

Психологічна наука розглядає стрес як складний психофізіологічний процес, що виникає у відповідь на надмірні або загрозові вимоги середовища. У випадку війни ці вимоги набувають екзистенційного характеру: загроза життю, втрата близьких, руйнування життєвих планів, вимушене переміщення, економічна нестабільність, інформаційна перенасиченість. Для здобувачів вищої освіти ці чинники поєднуються з академічним навантаженням, невизначеністю професійного майбутнього та соціальною ізоляцією, що значно підвищує ризик розвитку дезадаптивних форм реагування — тривожних розладів, депресивних станів, емоційного вигорання, соматизацій.

Психокорекційна робота зі здобувачами вищої освіти в умовах війни має враховувати як індивідуальні особливості (тип реагування на стрес, рівень резильєнтності, попередній досвід травматизації), так і соціокультурний контекст (ціннісні орієнтації, національна ідентичність, колективна травма). Важливою є також етична чутливість до теми війни, уникнення ретравматизації, забезпечення безпечного простору для емоційного вираження та підтримки.

Загальна постановка проблеми. Проблема психічного здоров'я та адаптації здобувачів вищої освіти в умовах воєнних дій набуває особливої

актуальності у сучасних соціально-політичних умовах. Психологічний стан студентів, що перебувають під впливом хронічного стресу, пов'язаного з війною, значно ускладнює процес навчання, соціальної інтеграції та професійного розвитку. Дослідження вітчизняних та зарубіжних науковців підтверджують, що стресові реакції молоді можуть проявлятися у вигляді тривожності, емоційної нестійкості, низької саморегуляції, зниження концентрації уваги та мотивації до навчальної діяльності (О. Антонець ; О.Г. Злобіна; І.В. Каськов). При цьому, хоча в літературі існує значна кількість праць, присвячених загальним аспектам психологічної адаптації та стресостійкості студентів (Л.І. Коломієць, А.С. Степова; Л.І. Мороз, О.Д. Сафін), питання розробки ефективних психокорекційних програм саме для здобувачів вищої освіти в умовах військових конфліктів висвітлено недостатньо.

Виявлене протиріччя полягає в тому, що, з одного боку, сучасні дослідження підтверджують значущість формування навичок емоційної саморегуляції та адаптивного копіngu для подолання стресових станів студентів, а з іншого — відсутні систематизовані науково обґрунтовані програми психокорекції, які могли б бути впроваджені у вищих навчальних закладах у кризових умовах. Незважаючи на наявність окремих психопрофілактичних методик і практичних рекомендацій (О. Антонець; О.Г. Злобіна; І.В. Каськов), питання їх адаптації до особливостей стресових станів, викликаних війною, залишаються відкритими, що потребує проведення емпіричних досліджень та апробації спеціалізованих програм психокорекції.

Об'єкт дослідження - стресові стани здобувачів вищої освіти в умовах війни.

Предмет дослідження - психокорекційні засоби, методи та умови зниження стресових станів у здобувачів вищої освіти в умовах війни.

Мета дослідження - наукове обґрунтування та емпірична перевірка ефективності психокорекційного впливу, спрямованого на зниження стресових станів здобувачів вищої освіти в умовах війни.

Завдання:

1. На основі теоретичного аналізу літературних джерел визначити поняття стресового стану та психокорекції, теоретично обґрунтувати технології зниження стресового стану здобувачів вищої освіти.
2. Обґрунтувати психодіагностичний інструментарій для дослідження особливостей психокорекції стресових станів здобувачів вищої освіти;
3. Провести емпіричне дослідження та здійснити аналіз результатів дослідження особливості психокорекції стресових станів здобувачів вищої освіти;
4. Розробити та апробувати психологічну програму психокорекції стресових станів здобувачів вищої освіти.
5. Довести ефективність запропонованої психологічної програми за допомогою методів математичної статистики.

Методологічна основа дослідження психокорекції стресових станів здобувачів вищої освіти в умовах війни вибудована на провідних принципах сучасної психологічної науки, що забезпечують цілісне, системне та багатовимірне вивчення феномену стресу та можливостей його психокорекції. У межах дослідження враховано фундаментальні положення гуманістичної психології про цілісність особистості, її здатність до саморегуляції, самоактуалізації та конструктивного подолання життєвих труднощів, а також концептуальні підходи когнітивно-поведінкової терапії, які розглядають стрес як результат взаємодії внутрішніх і зовнішніх факторів та передбачають можливість його корекції через трансформацію дезадаптивних когнітивних схем, емоційних реакцій та поведінкових стратегій.

Теоретичним підґрунтям роботи стали праці вітчизняних і зарубіжних науковців, присвячені вивченню природи стресу, механізмів психологічної

адаптації та впливу екстремальних умов на психічне функціонування особистості. Значний внесок у дослідження динаміки стресових реакцій та соціально-психологічних наслідків проживання в умовах війни зробили українські вчені, серед яких важливу роль відіграють дослідження О. Антоненя щодо психологічної підтримки особистості у кризових ситуаціях, праці О. Г. Злобіної, присвячені соціально-психологічним механізмам переживання колективної травми, а також концептуальні підходи І. В. Каськова щодо феноменології стресу та адаптаційної поведінки молоді. Вагомими є також напрацювання Л. І. Коломієць та А. С. Степової, які детально аналізують особливості стресостійкості студентської молоді у період суспільних трансформацій, а також дослідження Л. І. Мороз і О. Д. Сафіна, що обґрунтовують психологічні засади формування ресурсності та подолання наслідків психотравмувальних подій.

Вивчення проблематики психокорекції стресових станів спиралося на теоретичні положення про системний характер адаптації та роль внутрішніх ресурсів особистості у подоланні емоційного напруження, представлені в роботах зарубіжних класиків психологічної науки, зокрема Г. Сельє, Р. Лазаруса, С. Фолкмана, які визначили базові підходи до розуміння стресових реакцій, когнітивної оцінки стресорів та копінг-стратегій. Положення цих концепцій було інтегровано з сучасними українськими дослідженнями впливу війни на психічне здоров'я молоді, що дозволило сформуванню комплексний методологічний підхід, спрямований на виявлення як детермінант стресових станів, так і можливостей їх цілеспрямованої психокорекції в умовах воєнних викликів.

Методи дослідження. У дослідженні було застосовано комплекс взаємодоповнювальних методів, що забезпечили всебічне та науково обґрунтоване вивчення особливостей психокорекції стресових станів здобувачів вищої освіти в умовах війни. Теоретичний рівень аналізу охопив поглиблене опрацювання наукових джерел, спрямоване на розкриття сутності психокорекції стресових станів, уточнення змісту категорій «стрес» і

«стресовий стан», а також узагальнення сучасних концептуальних підходів до їх подолання. Це дало змогу сформуванню теоретичну базу дослідження та визначити ключові аналітичні критерії для подальшої емпіричної роботи.

Емпіричний блок був спрямований на всебічне вимірювання індивідуально-психологічних характеристик здобувачів, що визначають їхню здатність ефективно долати стрес у кризових умовах. Для цього було використано стандартизовані психодіагностичні методики, які дозволили отримати валідні та надійні показники. Методика К. Роджерса – Р. Даймонда дала можливість оцінити соціально-психологічні аспекти подолання стресу, рівень адаптивності, самоприйняття та особистісної зрілості студентів. Шкала психологічного стресу PSM-25 (Лемур–Тесьє–Філліон у адаптації Н. Водоп'янової) забезпечила кількісне вимірювання інтенсивності суб'єктивного стресу та дозволила визначити ступінь його психологічного впливу на учасників дослідження. Використання методики Д. Амірхана «Індикатор копінг-стратегій» дало змогу виявити домінуючі стратегії поведінки, які студенти застосовують для подолання стресових станів, а також зрозуміти структуру їх копінг-репертуару.

Для підтвердження достовірності та об'єктивності отриманих результатів застосовувалися методи математичної статистики, що забезпечили можливість кількісного аналізу динаміки змін, порівняння показників експериментальної та контрольної груп, а також оцінку ефективності психокорекційних впливів. Статистична обробка даних дозволила виявити значущість виявлених відмінностей і зробити науково обґрунтовані висновки щодо результативності розробленої програми.

База дослідження. Емпіричне дослідження було проведене на вибірці, що складалася з 40 здобувачів вищої освіти віком від 18 до 25 років, які навчаються у закладах вищої освіти різних регіонів України, зокрема Одеси, Києва та Львова. Формування вибірки здійснювалося на засадах добровільної участі та відповідності критерію наявності досвіду проживання у воєнних або кризових соціальних умовах протягом останніх років. Такий підхід

забезпечив залучення респондентів, чутливих до впливу зовнішніх стресорів, що дало змогу дослідити закономірності переживання стресу та оцінити результативність психокорекційних заходів у реалістичних соціально-психологічних умовах.

У вибірку увійшли представники обох статей: 22 жінки (55%) та 18 чоловіків (45%). Поділ за статтю дозволив не лише урізноманітнити вибірку, але й забезпечив можливість виявлення потенційних гендерних відмінностей у динаміці стресових станів та реагуванні на психокорекційний вплив. Усі учасники перебували у періоді юнацького віку, що характеризується психофізіологічною чутливістю до стресових факторів, підвищеною емоційною лабільністю та необхідністю формування стійких адаптивних механізмів подолання труднощів.

Дослідження здійснювалося на базі закладів вищої освіти, що функціонують у регіонах із різним рівнем воєнної загрози. Це дало змогу отримати більш об'ємне уявлення про вплив контекстуальних умов на психологічний стан студентів, а також оцінити універсальність запропонованої психокорекційної програми у різних соціально-психологічних середовищах.

Практичне значення здобутих результатів. Отримані результати мають суттєве практичне значення для організації психологічного супроводу здобувачів вищої освіти в умовах воєнного стану. Розроблена та апробована психокорекційна програма, підтверджена емпіричними даними, може бути використана у діяльності практичних психологів, консультантів і фахівців центрів психологічного здоров'я університетів для зниження рівня стресових проявів, розвитку адаптивних копінг-стратегій та формування стійкості до психотравмувальних факторів.

Запропонований алгоритм психокорекційної роботи сприяє не лише зменшенню інтенсивності переживання стресу, але й підсиленню таких ключових ресурсів, як внутрішній контроль, здатність до саморегуляції, емоційна стабільність і конструктивна поведінка у кризових ситуаціях.

Практична апробація програми довела її ефективність щодо підвищення адаптивності студентів, що дозволяє рекомендувати її для системного використання в освітньому середовищі, зокрема в періоди підвищеної соціальної та психологічної напруги.

Окрім того, результати дослідження створюють підґрунтя для подальшого вдосконалення програм психологічної підтримки молоді, розширення їх ресурсної складової та інтеграції інноваційних методів роботи зі стресом у практику університетських служб. Вони також можуть бути використані при підготовці навчальних курсів з психології стресу, кризової інтервенції та психічного здоров'я студентської молоді, що підсилює їх прикладне значення для освітньої та психологічної практики.

Структура роботи. Робота складається зі вступу, 3-х розділів, висновків, списку використаних джерел (60 джерел), додатків. Загальний обсяг кваліфікаційної роботи 93 сторінки.

РОЗДІЛ І.

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПСИХОКОРЕКЦІЇ СТРЕСОВИХ СТАНІВ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

1.1. Психологічна сутність та класифікація стресових станів

Психологічна природа стресу в сучасній науковій парадигмі розглядається як багатовимірна динамічна система, що охоплює когнітивні, емоційні, нейрофізіологічні та соціально-поведінкові механізми. Нині стрес визначається не лише як реакція організму на надмірні чи загрозливі впливи, а як процес транзакції між індивідом та середовищем, що ґрунтується на когнітивній оцінці, внутрішніх ресурсах суб'єкта та зовнішніх умовах. У дослідженнях останніх років особливого розвитку набуває саме системний підхід, що поєднує когнітивно-транзакційну концепцію Р. Лазаруса з нейробіологічною моделлю алостатичного навантаження, яку поглиблюють сучасні публікації у *Journal of Affective Disorders* та *Psychoneuroendocrinology*. У межах цих підходів стрес постає як процес зсуву гомеостазу під впливом вимог, що перевищують адаптивний потенціал [55].

В українському науковому дискурсі розуміння стресу розгортається у працях О. Овчаренко, яка конкретизує стрес як «інтегративний психофізіологічний феномен, що поєднує зовнішні навантаження й внутрішні реакції, відображаючи зміни гомеостатичного балансу» [26, с. 88]. Сучасні емпіричні дані українських дослідників демонструють, що в умовах війни стрес набуває характеру довготривалого системного стану, який модифікує когнітивну оцінку загроз, емоційну чутливість, інтенсивність фізіологічних зрушень і змінює типи адаптаційних стратегій населення.

В табл. 1.1 наведені визначення поняття «стрес» українськими та зарубіжними науковцями.

Таблиця 1.1

Наукові визначення поняття «стрес»

Автор	Наукове визначення
О. Овчаренко	Стрес як інтегративний психофізіологічний процес, що виражається у взаємодії зовнішніх навантажень і внутрішніх реакцій та відображає порушення гомеостатичного балансу.
В. Предко, О. Сомова	Стрес як психологічний процес реагування на екстремальні соціальні події, зокрема війну, що супроводжується емоційними, когнітивними й соматичними змінами.
D. Martsenkovsky et al.	Стрес як психічне переживання, здатне переходити у клінічно значущі порушення, що охоплюють значну частку населення в умовах соціальної кризи.
Bruce McEwen	Стрес як механізм алоstaticної регуляції, у межах якого організм адаптується до стресорів шляхом зміни роботи нейроендокринної та імунної систем.
George Slavich	Стрес як соціально обумовлений біопсихологічний процес, що поєднує соціальні фактори з нейробіологічними механізмами запалення та регуляції настрою.

Джерело: складено автором за [22; 23; 36; 42]

Визначення, запропоноване О. Овчаренком, демонструє традицію української психофізіологічної школи, де стрес описується як інтегративний процес, що поєднує зовнішні навантаження й внутрішні реакції організму, підкреслюючи роль порушення гомеостатичного балансу [22]. Таке трактування базується на спадкоємності класичних ідей В. М. Русанова, О. М. Леонтьєва та інших представників біопсихологічного підходу, але актуалізує його в контексті сучасних умов, зокрема посилення соціальної турбулентності [26].

У працях В. Предка та О. Сомової акцент переноситься на психологічну природу реагування на зовнішні екстремальні події, передусім на воєнний досвід, що є визначальним чинником життєвого середовища сучасних українців [23]. Їхнє визначення підкреслює взаємопов'язаність емоційних, когнітивних і соматичних компонентів стресу, демонструючи системну природу психічного реагування на події підвищеної небезпеки. У центрі уваги цих авторів — динамічність стресових реакцій, що відображають інтенсивність соціальних загроз та їхній вплив на психічне функціонування особистості.

Міждисциплінарний підхід простежується в трактуванні D. Martsenkovsky та його колег, які, працюючи в рамках сучасної медико-психологічної парадигми, описують стрес не лише як суб'єктивне переживання, а як чинник, здатний набувати клінічної значущості [36]. У цьому контексті стрес постає не просто реакцією індивіда, а суспільно масштабним явищем, що може охоплювати значні групи населення у стані соціальної кризи. Такий підхід відповідає тенденціям сучасної транскультурної психіатрії, де наголошується на розширенні спектра стресових розладів унаслідок глобальних потрясінь.

Визначення Б. Мак-Івена відображає розвиток нейроендокринної концепції стресу, що ґрунтується на теорії алостатичного навантаження. У межах цього підходу стрес описується як механізм адаптації, у якому організм модифікує роботу нейроендокринної, автономної та імунної систем, реагуючи на варіативність стресорів [42]. Таке трактування науковець обґрунтовує через взаємодію між когнітивними процесами, нейронними мережами та фізіологічними регуляторними механізмами, демонструючи, що хронічний стрес спричиняє кумулятивні біологічні зміни.

Соціально-біологічну інтеграцію у вивченні стресу найбільш повно репрезентує концепція Дж. Славича, у якій стрес розглядається не лише як індивідуальна психологічна реакція, а як продукт соціальних взаємодій, здатний активувати нейробіологічні механізми, пов'язані з регуляцією

настрою, запальними процесами та реакціями соціальної загрози [53]. У межах цієї моделі стрес постає складним біопсихосоціальним утворенням, де соціальні умови, міжособистісні конфлікти та відчуття соціальної небезпеки відіграють ключову роль у модуляції фізіологічних процесів.

Психологічна сутність стресового стану розкривається через специфічний психофізіологічний «портрет» людини, у якому фіксуються надмірна активація стресових систем, зсуви у роботі автономної нервової системи, зміни афективної та когнітивної регуляції. Зарубіжні дослідження останніх років описують стресовий стан як стійку фазову форму стресового процесу, яка характеризується переходом від адаптивної мобілізації до виснаження та алостатичного перевантаження. У наукових роботах українських учених стресові стани розглядаються як психосоціально зумовлені конструкти, що проявляються у формах гострого війсьного дистресу, подовженого стресу, реактивних тривожних і депресивних станів, а також посттравматичних форм, які перебувають на межі між нормою і патологією [13].

В табл. 1.2 наведені визначення поняття «стресовий стан» українськими та зарубіжними науковцями.

Таблиця 1.2

Наукові визначення поняття «стресовий стан»

Автор	Наукове визначення
О. Злобіна	Стресовий стан як психічний стан населення, що формується під впливом екстремальних подій і набуває форм дистресу, подовженого стресу та посттравматичних реакцій.
О. Kraskov	Стресовий стан як психофізіологічна реакція на воєнний дистрес, що може переходити у патологічні форми психічного реагування.
О. Пасько	Стресовий стан як зміщення фізіологічних параметрів організму та суб'єктивних переживань унаслідок надмірних навантажень, характерних для воєнних умов.

J. Herman	Стресовий стан як фаза стресового процесу, що включає зміни активності гіпоталамо-гіпофізарно-надниркової осі та стійкі когнітивно-емоційні зсуви.
S. Slavich	Стресовий стан як стійкий патерн психофізіологічної активації, що відображає запальні та нейроендокринні механізми відповіді на тривалі соціальні загрози.

Джерело: складено автором за даними [12; 27; 47; 48; 51]

В українському науковому контексті визначення О. Злобіної підкреслює соціально-психологічний вимір стресового стану, який формується під впливом екстремальних подій та проявляється у формах дистресу, подовженого стресу і посттравматичних реакцій [12]. Це трактування актуалізує класичну концепцію адаптивних та дезадаптивних реакцій особистості, розширюючи її у контексті сучасних соціальних криз, зокрема воєнного часу.

Подібно, О. Пасько акцентує увагу на фізіологічних складових стресового стану, визначаючи його як зміщення параметрів організму і суб'єктивних переживань унаслідок надмірних навантажень. У цьому підході інтегруються психофізіологічні індикатори, що дозволяють оцінювати рівень адаптації та резервні можливості організму, підкреслюючи взаємозв'язок психічного досвіду та фізіологічної мобілізації [27].

Науковий підхід О. Kraskov розширює концепцію стресового стану через акцент на психофізіологічну реакцію на воєнний дистрес і його потенційну трансформацію у патологічні форми психічного реагування. Ця позиція демонструє інтеграцію клінічного та психофізіологічного аспектів стресу, що дозволяє оцінювати ризики виникнення психічних порушень у постраждалих популяціях [47].

Зарубіжні дослідники J. Herman та S. Slavich пропонують концептуальні рамки, які поєднують нейробіологічні та психофізіологічні механізми стресового стану. Herman визначає його як фазу стресового процесу, що включає зміни активності гіпоталамо-гіпофізарно-надниркової

осі та стійкі когнітивно-емоційні зсуви, демонструючи, як довготривалі або інтенсивні стресори впливають на центральну нервову систему та емоційний стан особистості [48]. Slavich пропонує розглядати стресовий стан як стійкий патерн психофізіологічної активації, який відображає соціально детерміновані запальні та нейроендокринні механізми. У цій моделі стресовий стан розглядається як результат взаємодії соціальних факторів і біологічних процесів, що пояснює варіативність індивідуальних реакцій на тривалі соціальні загрози [51].

Класифікація стресових станів у сучасній психології сьогодні сприймається не як простий перелік категорій, а як складна структура, що інтегрує часові, функціональні та когнітивно-поведінкові виміри психофізіологічної реакції на стресори. Перший із цих вимірів пов'язаний із тривалістю стресового впливу, що дозволяє окреслити динаміку адаптаційних процесів та потенційних порушень. Гострий стрес виступає як короткочасна мобілізація ресурсів організму, яка активізує когнітивні, емоційні та фізіологічні механізми, спрямовані на ефективне подолання конкретної загрози. У цьому контексті він характеризується високою регуляторною пластичністю та зворотністю процесів. Хронічний або подовжений стрес, натомість, формується при тривалому або систематичному впливі стресорів і проявляється як стійка зміна психофізіологічного стану, що веде до виснаження адаптаційних ресурсів. Українські емпіричні дослідження, зокрема Мартсенковського та колег, показали, що серед населення, яке зазнало тривалого впливу соціальних та воєнних стресорів, частка осіб у стані хронічного стресу корелює з клінічними індикаторами психічних порушень, що свідчить про безпосередній зв'язок тривалості стресового впливу з ризиком розвитку психологічних і соматичних патологій [46].

Другий вимір класифікації стресових станів стосується глибини та модальності впливу, що дозволяє оцінювати трансформацію стресу від психологічних переживань до системних фізіологічних змін. У межах цього виміру увага зосереджується на тому, як емоційні та когнітивні напруження,

що виникають у відповідь на стресор, інтегруються із соматичними, нейроендокринними та імунними реакціями. Сучасні дослідження демонструють, що інтенсивність та тип впливу стресора визначають характер активації гіпоталамо-гіпофізарно-надниркової осі, а також ступінь залучення симпатичної та парасимпатичної нервової системи. У цьому контексті глибина впливу визначає потенційні ризики алоstaticного перевантаження, що в подальшому може призводити до когнітивних збоїв, емоційної лабільності та порушень регуляції поведінкових реакцій [2].

Третій вимір охоплює оцінний та копінговий аспекти стресового стану і відображає ключову роль когнітивної обробки інформації та стратегій подолання стресових ситуацій. Підходи Лазаруса та Фолкмана закладають основу цього виміру, визначаючи стрес як результат взаємодії між сприйняттям загрози, оцінкою ресурсів для її подолання та реалізацією копінгових стратегій. Сучасні українські дослідження, зокрема роботи Руханської [31], підтверджують, що тип когнітивної оцінки і вибір стратегій подолання — активні проблемно-орієнтовані, емоційно-фокусовані або унікальні — визначають не лише суб'єктивне переживання стресу, а й його психофізіологічні наслідки. Оцінка ресурсів і реалізація адекватного копіngu виступають ключовими факторами, що модулюють інтенсивність та тривалість стресових станів, а також здатність організму та психіки до відновлення.

Таким чином, стресовий стан у сучасній академічній психології розглядається як конкретна форма прояву стресового процесу, у якій зібрано сукупність психічних, поведінкових і фізіологічних індикаторів, що відображають ступінь адаптації чи дезадаптації особистості. Він є одночасно результатом і фазою стресу, уміщуючи як короткочасні мобілізаційні реакції, так і довготривалі патогенетичні зміни. В умовах сучасних соціальних криз, зокрема війни, стресовий стан набуває додаткової соціально-психологічної складності, що фіксується у численних українських дослідженнях, де стрес постає як явище, що охоплює індивідуальні, колективні та культурні рівні.

1.2. Особливості прояву стресових станів у здобувачів вищої освіти

Сучасний освітній процес у вищій школі є складним психосоціальним середовищем, що характеризується високими когнітивними вимогами, соціальною конкуренцією та інтенсивною академічною активністю. Ці фактори формують специфічний контекст виникнення та прояву стресових станів у студентів, які поєднують психофізіологічні, когнітивні та емоційні компоненти. Психологічна структура цих станів у студентів вирізняється підвищеною чутливістю до зовнішніх академічних вимог і залежністю від ресурсів адаптації, що доступні особистості в конкретних соціальних та організаційних умовах [2].

Українські дослідження останніх років, зокрема роботи О. Злобіної та Руханської Д.В., показують, що у студентів стрес проявляється через інтеграцію когнітивних оцінок завдань, емоційного реагування та фізіологічної активації, що часто супроводжується емоційним вигоранням, тривожністю та соматичними симптомами [12; 31]. Особливо актуальним у контексті сучасних соціальних викликів України є взаємозв'язок академічного стресу із психосоціальними стресорами — нестабільністю соціального середовища, невизначеністю щодо майбутньої професійної реалізації та перевантаженням навчальною інформацією.

Зарубіжні дослідження також підтверджують складність прояву стресових станів у студентів як багатовимірного процесу. S. Stallman (2019) виділяє високий рівень емоційної лабільності та когнітивного перевантаження серед студентів, що прямо впливає на академічну продуктивність, тоді як M. Regehr та колеги акцентують на взаємозв'язку стресу та емоційного вигорання, яке посилюється через соціально-когнітивні механізми оцінки ресурсів особистості та ефективності копінгу [40].

Особливістю прояву стресових станів у здобувачів освіти є їхня індивідуальна варіабельність. Українські автори виділяють різні типи

стресових реакцій, які залежать від психологічної стійкості, рівня соціальної підтримки та типу копінгових стратегій [21]. Студенти з високим рівнем психологічної стійкості демонструють переважно адаптивні мобілізаційні реакції, тоді як особи з низьким ресурсом адаптації більш схильні до дезадаптивних станів, що проявляються у тривалих когнітивних порушеннях, емоційних зсувів та соматичних симптомах.

Крім того, академічний стрес у студентів має специфічні нейробиологічні та психофізіологічні маркери, що включають підвищену активацію симпатичної нервової системи, зміни в роботі гіпоталамо-гіпофізарно-надниркової осі, а також підвищення рівня кортизолу. Такі механізми пояснюють, чому хронічний стрес у студентів пов'язаний із зниженням когнітивних функцій, погіршенням концентрації уваги, зростанням тривожності та порушенням сну [10].

З огляду на комплексність проявів стресу у здобувачів вищої освіти, сучасна психологічна наука пропонує структурувати його прояви за функціональними компонентами: когнітивними, емоційними, поведінковими та соматичними, а також враховувати вплив зовнішніх і внутрішніх факторів на формування цих станів [17]. Це дозволяє інтегрувати академічні та соціально-психологічні детермінанти стресу, що є критично важливим для розробки превентивних і корекційних програм у вищій освіті (табл. 1.3).

Таблиця 1.3

Основні прояви стресових станів у студентів вищої освіти

Функціональний компонент	Типові прояви	Коментарі щодо впливу академічного середовища
Когнітивний	Проблеми концентрації, труднощі у прийнятті рішень, негативні установки щодо власних можливостей	Зростає при перевантаженні навчальними завданнями та строками виконання
Емоційний	Тривожність, пригніченість, емоційне вигорання, роздратованість	Поглиблюється через соціальну конкуренцію та невизначеність майбутньої професійної реалізації

Поведінковий	Відкладання виконання завдань, уникання активної участі у навчальному процесі, ізоляція	Часто спричинений високою навчальною та соціальною напругою
Соматичний	Порушення сну, головний біль, підвищена стомлюваність, зміни апетиту	Виникає при тривалому хронічному стресі, пов'язаному з академічним навантаженням

Джерело: складено автором за даними [33]

Таблиця 1.3 ілюструє структуру проявів стресових станів у студентів вищої освіти через призму функціональних компонентів психічної діяльності та їх взаємодії з академічним середовищем. Когнітивний компонент відображає особливості інформаційного та аналітичного функціонування студента в умовах навчальних навантажень. Як показують сучасні дослідження українських і зарубіжних психологів (Руханська, 2024; Stallman, 2019), стрес призводить до зниження концентрації, труднощів у прийнятті рішень та формування негативних установок щодо власних можливостей. Ці когнітивні зсуви особливо проявляються в умовах перевантаження терміновими завданнями, коли обсяг інформації перевищує здатність обробки, що в свою чергу підсилює суб'єктивне відчуття тривоги та невпевненості [3].

Емоційний компонент характеризується підвищеною лабільністю афективних станів, що проявляється тривожністю, пригніченістю, емоційним вигоранням та роздратованістю. Дослідження Злобіної демонструють, що ці прояви поглиблюються під впливом соціальної конкуренції та невизначеності щодо майбутньої професійної реалізації, що формує хронічне емоційне напруження та знижує здатність до адаптивного реагування на навчальні виклики [15].

Поведінковий компонент включає специфічні форми зовнішньої активності студента, які віддзеркалюють внутрішній стан стресу. Виявляється це у відкладанні виконання завдань, униканні активної участі у навчальному

процесі, соціальній ізоляції. Як свідчать сучасні дослідження, такі прояви формуються під впливом високої навчальної та соціальної напруги і є поведінковими маркерами недостатньої адаптації, що в довгостроковій перспективі може негативно впливати на академічну успішність та соціальну інтеграцію [18].

Соматичний компонент проявляється через порушення сну, головний біль, підвищену стомлюваність та зміни апетиту. Він відображає фізіологічні наслідки хронічного стресу, зокрема активацію симпатичної нервової системи, підвищення рівня кортизолу та алостатичне навантаження. Українські дослідження показують, що ці соматичні прояви тісно корелюють із тривалістю та інтенсивністю академічного навантаження і служать показником зниження адаптаційних ресурсів організму [36].

В табл. 1.4 наведені фактори, що модулюють стресові стани студентів.

Таблиця 1.4

Фактори, що модулюють стресові стани студентів

Тип фактору	Приклади	Вплив на прояви стресу
Індивідуальні	Психологічна стійкість, самооцінка, копінг-стратегії	Визначають інтенсивність та тип стресової реакції
Академічні	Обсяг навчального навантаження, строки, методи оцінювання	Підсилюють когнітивні та емоційні компоненти стресу
Соціальні	Підтримка родини, однолітків, групова динаміка	Модулюють адаптивність та здатність до мобілізації ресурсів
Організаційні	Культура університету, доступність психологічних служб	Впливають на довгострокові наслідки стресу та рівень вигорання

Джерело: складено автором за даними [1; 8; 25]

Табл. 1.4 відображає комплекс факторів, які модулюють прояви стресових станів у студентів вищої освіти, та демонструє їх інтегративний вплив на психофізіологічні, когнітивні та емоційні реакції. Індивідуальні

фактори, зокрема психологічна стійкість, рівень самооцінки та ефективність копінг-стратегій, формують базовий ресурс адаптації студента і визначають інтенсивність і характер його стресової реакції. Українські дослідження показують, що студенти з високим рівнем психологічної стійкості здатні підтримувати когнітивну ефективність і емоційну стабільність навіть за умов інтенсивного навчального навантаження, тоді як низька стійкість підсилює вразливість до дезадаптивних проявів [4; 8; 12].

Академічні фактори, такі як обсяг навчального навантаження, строки виконання завдань і методи оцінювання, безпосередньо впливають на когнітивні та емоційні компоненти стресу. Як свідчать сучасні дослідження, перевантаження інформацією та високі вимоги до продуктивності спричиняють зростання тривожності, зниження концентрації уваги та формування негативних установок щодо власних можливостей, що підсилює загальний рівень стресу [39; 45].

Соціальні фактори включають підтримку родини, однолітків та групову динаміку, і вони модулюють здатність студентів мобілізувати внутрішні ресурси та адаптивно реагувати на стресові ситуації. Дослідження українських авторів демонструють, що наявність підтримки з боку соціального оточення зменшує інтенсивність емоційного напруження та сприяє ефективному використанню стратегій копіngu, тоді як її відсутність підсилює ізоляцію, пригніченість та ризик вигорання [60].

Організаційні фактори, що включають культуру університету, доступність психологічних служб та структурованість освітнього середовища, визначають довгострокові наслідки стресових станів та рівень професійного і академічного вигорання. Системний підхід до організації навчального процесу, наявність супервізії, психологічного консультування та ресурсів підтримки дозволяє мінімізувати негативний вплив хронічного стресу, підтримувати когнітивну та емоційну стабільність студентів і сприяє формуванню адаптивних моделей поведінки [18].

Аналіз наукових досліджень дозволяє констатувати, що стресові стани у здобувачів вищої освіти мають комплексний, багатовимірний характер, який включає когнітивні, емоційні, поведінкові та соматичні прояви. Особливості їх виникнення та прояву зумовлені взаємодією індивідуальних психологічних ресурсів, академічних вимог та соціального середовища, а також специфікою організаційної культури навчального закладу. Українські дослідження підкреслюють значущість соціально-психологічних та психофізіологічних детермінант, які формують стійкі або дезадаптивні патерни реагування студентів на навчальні та соціальні стресори, тоді як зарубіжні роботи демонструють універсальність цих закономірностей та наголошують на ролі підтримки та ефективного копіngu [49].

Таким чином, прояв стресових станів у студентів є результатом динамічної взаємодії між зовнішніми впливами та внутрішніми механізмами адаптації, де інтенсивність і тривалість стресу визначаються рівнем особистісної стійкості, доступністю ресурсів копіngu та соціальною підтримкою. Це підтверджує необхідність інтегрованого підходу до вивчення та корекції стресових станів у вищій освіті, що передбачає одночасний аналіз психофізіологічних, когнітивних і соціально-психологічних аспектів.

1.3. Роль психокорекції стресових станів у професійній діяльності психолога

Психокорекція стресових станів у професійній діяльності психолога займає ключове місце, оскільки ефективність психологічного супроводу та консультування напряму залежить від рівня власної психофізіологічної стабільності фахівця. Професійна діяльність психолога пов'язана із високим когнітивним та емоційним навантаженням, постійним контактом із клієнтськими проблемами, що часто мають кризовий або травматичний характер. Це створює специфічні психофізіологічні умови, які можуть провокувати розвиток стресових станів, емоційного вигорання та зниження

професійної компетентності. Наукові дослідження сучасних українських і зарубіжних психологів підтверджують, що недостатній рівень власної психокорекції знижує здатність до емпатійного включення, об'єктивного аналізу ситуації та професійного прийняття рішень [51].

Психокорекційна робота психолога виступає не лише як засіб власної саморегуляції, але й як методичний інструмент забезпечення ефективності психотерапевтичного та консультувального процесу. Вона включає комплекс психофізіологічних, когнітивно-емоційних і поведінкових стратегій, спрямованих на зменшення негативного впливу стресу та підтримку адаптивного функціонування. Особливість професійної діяльності психолога полягає у тому, що психокорекція одночасно має два рівні: внутрішній (самопсихокорекція фахівця) та зовнішній (психокорекційна робота з клієнтом), що потребує високої компетентності, структурованих методик та регулярної психологічної практики [40].

Згідно з сучасними дослідженнями, ефективна психокорекція у професійній діяльності психолога реалізується через інтеграцію когнітивних, емоційних і фізіологічних компонентів. Когнітивний аспект включає розвиток усвідомленості власних стресових реакцій, формування реалістичних оцінок навантажень та побудову ефективних стратегій проблемно-орієнтованого копінгу. Емоційний компонент передбачає навчання регуляції афективних станів, розвиток здатності до емпатії без втрати психологічної дистанції та формування стійких ресурсів саморегуляції. Фізіологічний рівень передбачає контроль соматичних проявів стресу, використання релаксаційних технік, дихальної регуляції та тілесно-орієнтованих методів психокорекції [43].

Сучасні українські науковці, такі як О. Злобіна та О. Пасько [12; 27], виділяють ефективність системного підходу до психокорекції психологів, що передбачає поєднання групових тренінгів, індивідуального супервізування та застосування методів когнітивно-поведінкової та тілесно-орієнтованої психотерапії. Зарубіжні дослідники, зокрема G. Slavich [39] і J. Herman [42], підкреслюють важливість використання нейробіологічно обґрунтованих

методів регуляції стресу, які спрямовані на нормалізацію функцій гіпоталамо-гіпофізарно-надниркової осі та зниження алостатичного навантаження.

Важливим аспектом є також систематизація факторів, що визначають ефективність психокорекції психолога. Перший рівень факторів пов'язаний з особистісними характеристиками фахівця — психологічною стійкістю, рівнем емоційного інтелекту, здатністю до саморефлексії та саморегуляції. Другий — організаційні фактори, які включають підтримку професійного середовища, доступ до супервізійних та навчальних ресурсів, а також культуру професійної взаємодії. Третій рівень — методичні фактори, що визначають вибір конкретних психокорекційних стратегій і їх відповідність специфіці професійної діяльності [58].

В табл. 1.5 наведений взаємозв'язок стресових проявів психолога та методів психокорекції.

Таблиця 1.5

Взаємозв'язок стресових проявів психолога та методів психокорекції

Прояви стресу	Метод психокорекції	Очікуваний ефект на професійну діяльність
Когнітивні порушення (зниження концентрації, труднощі прийняття рішень)	Когнітивно-поведінкові техніки, усвідомленість, планування навантажень	Покращення фокусування, об'єктивна оцінка ситуацій, зниження ризику помилок
Емоційна нестійкість, тривожність, вигорання	Емоційна регуляція, супервізія, групова підтримка	Збереження емпатії, адекватна емоційна дистанція, зниження вигорання
Фізіологічна напруга (тривале м'язове напруження, порушення сну)	Релаксаційні техніки, дихальна регуляція, тілесно-орієнтовані методи	Підвищення загальної стійкості, нормалізація соматичних показників, покращення самопочуття

Дезадаптивні поведінкові реакції (ізоляція, відкладання завдань)	Формування навичок активного копіngu, структуризація робочого процесу	Підвищення ефективності професійної діяльності, розвиток ресурсів адаптації
--	---	---

Джерело: складено автором за даними [33]

Табл. 1.5 демонструє інтегративний взаємозв'язок між проявами стресових станів у психологів та відповідними методами психокорекції, акцентуючи увагу на їхньому впливі на ефективність професійної діяльності. Когнітивні порушення, що проявляються зниженням концентрації, труднощами у прийнятті рішень та формуванням негативних установок щодо власної компетентності, знижують здатність психолога до об'єктивного аналізу ситуацій та ефективного виконання професійних завдань. Використання когнітивно-поведінкових технік, практик усвідомленості та планування навантажень дозволяє нормалізувати когнітивні процеси, підвищити фокусування уваги та знизити ризик помилок у прийнятті рішень, що забезпечує стабільність професійної діяльності навіть у кризових умовах [32].

Емоційна нестійкість, тривожність та вигорання відображають психоафективний рівень стресових реакцій, що безпосередньо впливає на здатність психолога підтримувати емпатійний контакт і професійну дистанцію. Застосування методів емоційної регуляції, супервізії та групової підтримки сприяє стабілізації емоційного стану, формуванню ресурсів саморегуляції та підтримці адекватної емпатійної взаємодії з клієнтом, що знижує ризик професійного вигорання та дозволяє зберігати високу якість психологічної допомоги [21].

Фізіологічна напруга, яка включає тривале м'язове напруження, порушення сну та загальне соматичне виснаження, є проявом хронічного стресу та алостатичного навантаження. Використання релаксаційних технік, дихальних вправ та тілесно-орієнтованих методів психокорекції забезпечує

нормалізацію соматичних показників, підвищує загальну стійкість організму та покращує самопочуття психолога, що, в свою чергу, дозволяє підтримувати ефективний рівень професійної діяльності та когнітивної працездатності [17].

Дезадаптивні поведінкові реакції, такі як соціальна ізоляція, відкладання виконання завдань та уникання активної участі у професійних процесах, відображають недостатню адаптацію до стресових факторів і негативно впливають на продуктивність психолога. Формування навичок активного копінгу та структуризація робочого процесу дозволяють оптимізувати поведінкові реакції, підвищити ефективність професійної діяльності та створити умови для стійкої адаптації до високих психоемоційних та когнітивних навантажень.

В табл. 1.6 наведені фактори, що визначають ефективність психокорекції психолога.

Таблиця 1.6

Фактори, що визначають ефективність психокорекції психолога

Тип фактору	Приклади	Вплив на ефективність психокорекції
Особистісні	Психологічна стійкість, емоційний інтелект, рівень саморегуляції	Визначають швидкість та якість адаптації до стресових ситуацій
Організаційні	Доступ до супервізії, професійне середовище, культура взаємодії	Модують можливість систематичного відновлення та підтримки психолога
Методичні	Вибір психокорекційних стратегій, відповідність методів специфіці професійної діяльності	Забезпечують ефективність інтеграції психофізіологічних, когнітивних та емоційних компонентів

Джерело: складено автором за даними [51]

Аналіз наукових досліджень демонструє, що психокорекція стресових станів у професійній діяльності психолога виступає фундаментальним чинником забезпечення ефективності психологічного супроводу та

консультування. Вона реалізується як інтеграційний процес, що охоплює когнітивні, емоційні та фізіологічні аспекти реагування на професійні навантаження, і спрямована на підтримку адаптивної мобілізації ресурсів, збереження емоційної стабільності та оптимізацію когнітивних функцій. Наукові дані українських та зарубіжних дослідників підкреслюють, що ефективна психокорекція не лише зменшує негативні прояви стресу у психолога, але й підвищує його професійну компетентність, здатність до емпатійного включення, об'єктивної оцінки клієнтських ситуацій і прийняття адекватних рішень [11; 24; 33; 49].

Особливістю психокорекції у професійній діяльності є її подвійна функція: внутрішня, що забезпечує саморегуляцію фахівця, та зовнішня, спрямована на психокорекційне супроводження клієнтів. У цьому контексті формуються механізми стійкості до емоційного вигорання, когнітивної перевтоми та соматичних проявів хронічного стресу, що дозволяє підтримувати стабільність психічного та фізичного функціонування психолога протягом тривалого часу.

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ I

Аналіз наукових джерел та емпіричних даних дозволяє констатувати, що стресові стани є складним багатовимірним феноменом, який інтегрує психофізіологічні, когнітивні, емоційні та соціальні компоненти і проявляється в умовах взаємодії індивідуальних характеристик особистості та зовнішніх факторів. Психологічна сутність стресу та стресових станів у сучасній науці розглядається як динамічний процес адаптації, що включає як мобілізаційні, так і дезадаптивні реакції, залежно від тривалості, інтенсивності впливу та доступності внутрішніх і зовнішніх ресурсів. Сучасні українські та зарубіжні дослідження демонструють, що розвиток стресових станів пов'язаний не лише з індивідуальною чутливістю та когнітивною оцінкою подій, але й із соціально-організаційними умовами,

характером академічного або професійного навантаження, а також із наявністю системи підтримки та ефективних стратегій копіngu.

Особливу увагу сучасна психологія приділяє специфіці прояву стресових станів у здобувачів вищої освіти, де поєднання високих когнітивних вимог, невизначеності майбутньої професійної реалізації та соціальної конкуренції формує умови для хронічного стресу, емоційного вигорання та когнітивної перевтоми. Українські дослідження підтверджують, що індивідуальні ресурси стійкості, ефективність стратегій копіngu та соціальна підтримка визначають виразність та тривалість цих станів, тоді як зарубіжні роботи демонструють універсальність цих закономірностей у різних освітніх контекстах.

Важливим аспектом є роль психокорекції стресових станів у професійній діяльності психолога, що виступає як ключовий механізм підтримки ефективності професійного функціонування та забезпечення якості психологічної допомоги. Психокорекція забезпечує інтеграцію когнітивної, емоційної та фізіологічної саморегуляції, формує стійкі ресурси адаптації та запобігає розвитку дезадаптивних реакцій, включаючи емоційне вигорання, когнітивні порушення та соматичні симптоми. Системний підхід до психокорекції передбачає одночасну роботу на внутрішньому рівні психолога і зовнішньому — у процесі супроводу клієнтів, що підкреслює її значення як інтегративного інструменту професійної діяльності.

РОЗДІЛ II.

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОКОРЕКЦІЇ СТРЕСОВИХ СТАНІВ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ВІЙНИ

2.1.Обґрунтування методик і вибірки дослідження

Для дослідження психокорекції стресових станів здобувачів вищої освіти в умовах війни була обрана вибірка із 40 студентів віком від 18 до 25

років, які навчалися в закладах вищої освіти різних регіонів України: Одеси, Києва та Львова. Вибірка була сформована за критеріями добровільної участі та наявності досвіду проживання у воєнних або кризових умовах протягом останніх років, що дозволяло досліджувати вплив зовнішніх стресорів на психоемоційний стан студентів та ефективність психокорекційних втручань.

Емпіричне дослідження було організоване у три етапи: констатувальний, формувальний (розвивально-корекційний) та контрольний. На констатувальному етапі здійснювалося первинне вивчення психоемоційного стану здобувачів вищої освіти та виявлення особливостей проявів стресу у навчальному та соціальному контексті воєнного часу. Для цього використовувалися стандартизовані психологічні методики, що дозволяли кількісно оцінити рівень стресу, прояви емоційної напруженості та здатність до адаптивного реагування на стресові фактори.

Основними інструментами дослідження стали: «Шкала психологічного стресу PSM-25» (Лемур-Тесьє-Філліон, адаптована Н. Водоп'яноюю), яка дозволяє визначити інтегральний показник психічної напруженості та рівень адаптації до стресу, а також «Індикатор копінг-стратегій» (Д. Амірхан), що забезпечує оцінку переважних способів реагування на стресові ситуації, включаючи вирішення проблем, пошук соціальної підтримки та уникнення проблем [55].

«Шкала психологічного стресу PSM-25» (Лемур-Тесьє-Філліон, адаптація Н. Водоп'яноюї) застосовується як стандартизований інструмент для кількісної оцінки рівня психологічного стресу здобувачів вищої освіти в умовах воєнного впливу. Опитувальник включає 25 тверджень, що описують різні аспекти психоемоційного стану респондента, зокрема когнітивні, емоційні, соматичні та поведінкові прояви стресу. Під час обробки результатів визначається інтегральний показник психічної напруженості (ППН), який дозволяє класифікувати рівень стресу за трьома категоріями: низький – відповідає психологічній адаптованості та здатності ефективно функціонувати в навчальному середовищі; середній – відображає помірну

психоемоційну напруженість та часткові порушення когнітивної чи поведінкової регуляції; високий – свідчить про значний психічний дискомфорт та знижену адаптивність, що потребує психокорекційного втручання [55].

Інструкція для респондентів передбачає оцінку власного стану протягом останнього тижня за 8-бальною шкалою, де 1 відповідає відсутності ознак напруженості, а 8 – постійному щоденному переживанню симптомів стресу. Студенти обирають найбільш релевантне число поруч із кожним твердженням, що дозволяє забезпечити максимально щире самозвітування без можливості “правильних” чи “неправильних” відповідей. Тривалість заповнення опитувальника складає приблизно 5 хвилин, що робить його ефективним інструментом для дослідження великої кількості респондентів у реальному навчальному процесі.

Використання PSM-25 у контексті дослідження психокорекції стресових станів здобувачів вищої освіти дозволяє об’єктивно визначити інтегровану психічну напруженість, оцінити ефективність адаптаційних ресурсів та відслідкувати динаміку змін психоемоційного стану після застосування психокорекційних втручань, таких як когнітивно-поведінкові техніки, практики усвідомленості та релаксаційні вправи. Це створює науково обґрунтовану основу для розробки індивідуалізованих та групових програм підтримки студентів у умовах підвищеного стресового навантаження, зокрема воєнного характеру.

Цифри від 1 до 8 означають частоту переживань:

1 – «ніколи»; 2 – «вкрай рідко»; 3 – «дуже рідко»; 4 – «рідко»; 5 – «іноді»; 6 – «часто»; 7 – «дуже часто»; 8 – «постійно (щодня)» (табл. 2.1).

Таблиця 2.1

Опитувальник PSM-25

1	Стан напруженості і крайньої схвилюваності (напруженості)	1234567 8
2	Відчуття клубка в горлі і / або сухості в роті	1234567 8

3	Я перевантажений (а) роботою. Мені зовсім не вистачає часу	1234567 8
4	Я поспіхом проковтую їжу або забуваю поїсти	1234567 8
5	Після роботи я не можу відключитися від думок про незавершені справи, проблеми, плани; я «застряють» на переживаннях робочих ситуацій і невирішених питань, обмірковую свої ідеї знову і знову	1234567 8
6	Я відчуваю себе самотнім (ой) і незрозумілим (ой)	1234567 8
7	Я страждаю від фізичного нездужання; у мене запаморочення, головний біль, напруженість і дискомфорт в області шийного відділу, болі в спині, спазми в шлунку	1234567 8
8	Я поглинений (а) похмурими думками, змучений (а) тривожними станами	1234567 8
9	Мене раптово кидає то в жар, то в холод	1234567 8
1 0	Я забуваю про зустрічі або справах, які повинен зробити або вирішити	1234567 8
1 1	У мене часто псується настрій; я легко можу заплакати від образи або проявити агресію, лють	1234567 8
1 2	Я відчуваю себе втомленим людиною	1234567 8
1 3	У важких ситуаціях я міцно стискаю зуби (чи стискаю кулаки)	1234567 8
1 4	Я спокійний (на) і безтурботний (на) *	1234567 8
1 5	Мені важко дихати і / або у мене раптово перехоплює подих	1234567 8
1 6	Я маю проблеми з травленням і з кишечником (болі, кольки, розлади або запори)	1234567 8
1 7	Я схвилюваний (а), стурбований (а), збуджений (а)	1234567 8
1 8	Я легко лякаюся; шум або шерех змушують мене здригатися	1234567 8
1 9	Мені необхідно більш ніж півгодини для того, щоб заснути	1234567 8
2 0	Я збитий (а) з пантелику; мої думки сплутані; мені не вистачає зосередженості і я не можу сконцентрувати увагу	1234567 8
2 1	У мене втомлений вигляд; мішки або круги під очима	1234567 8

2 2	Я відчуваю тяжкість на своїх плечах	1234567 8
2 3	Я стривожений (а), мені необхідно постійно рухатися; я не можу стояти або сидіти на одному місці	1234567 8
2 4	Мені важко контролювати свої вчинки, емоції, настрої або жести	1234567 8
2 5	Я відчуваю напруженість	1234567 8

Джерело: складено автором за даними [55]

Обробка та інтерпретація результатів PSM-25 у дослідженні психокорекції стресових станів здобувачів вищої освіти в умовах війни передбачає визначення інтегрального показника психічної напруженості (ППН) як сумарного значення відповідей респондента за 25 твердженнями опитувальника. Питання №14 оцінюється у зворотному порядку, що дозволяє компенсувати упередженість у відповідях і підвищує валідність інтегрального показника.

Високий ППН (понад 155 балів) свідчить про значний рівень психоемоційної напруженості, що в умовах воєнного впливу відображає стан дезадаптації та психічного дискомфорту. Такий рівень стресу вказує на необхідність застосування комплексних психокорекційних заходів, включаючи когнітивно-поведінкові техніки, релаксаційні практики, усвідомленість та інші методи психологічного розвантаження для нормалізації психоемоційного стану та зміни дезадаптивних моделей поведінки.

Інтервал ППН від 100 до 154 балів відображає середній рівень стресу, що характеризує помірну психоемоційну напруженість та часткові порушення когнітивної, емоційної та поведінкової регуляції. Для студентів із таким рівнем напруженості актуальні групові психокорекційні втручання та формування ефективних стратегій копіngu, спрямованих на підвищення адаптивних ресурсів.

Низький рівень ППН (менше 100 балів) характеризує психічну адаптованість студентів до навчальних та соціальних навантажень у складних умовах. Такий стан відображає достатній рівень психоемоційної стійкості та здатності ефективно мобілізувати власні ресурси для подолання стресових факторів, що свідчить про відносну психологічну стабільність здобувачів вищої освіти та їхню здатність до саморегуляції у навчальному процесі та умовах війни.

Методика «Індикатор копінг-стратегій» (Д. Амірхан) у контексті дослідження психокорекції стресових станів здобувачів вищої освіти в умовах війни застосовується для кількісного та якісного визначення переважних стратегій подолання стресових ситуацій. Вона дозволяє оцінити, як студенти реагують на стресові чинники, характерні для навчального та соціального середовища воєнного часу, та визначити типові копінг-стратегії: вирішення проблем, пошук соціальної підтримки та уникнення проблем [49].

Обробка отриманих результатів здійснюється за стандартизованим ключем, який передбачає диференціацію рівнів прояву кожної стратегії. Для шкали «Вирішення проблем» 11–16 балів відповідають дуже низькому рівню, 17–21 – низькому, 22–30 – середньому, 31 і вище – високому. Шкала «Пошук соціальної підтримки» оцінюється як дуже низька при <13 балах, низька – 14–18, середня – 19–28, висока – ≥ 29 . Для «Уникнення проблем» 11–15 балів відповідають дуже низькому рівню, 16–23 – низькому, 24–26 – середньому, ≥ 27 – високому. Після оцінки результатів кожної шкали проводиться порівняльний аналіз для визначення домінуючої копінг-стратегії конкретного респондента, що дозволяє ідентифікувати індивідуальні моделі адаптивного та дезадаптивного реагування на стресові чинники навчального середовища.

Дослідження передбачало комплексний підхід: опитування здобувачів вищої освіти проводилося із застосуванням методик PSM-25 та «Індикатора копінг-стратегій», що забезпечило багатовимірну оцінку психоемоційного стану та особливостей адаптивного реагування на стрес. Отримані дані піддавалися як кількісному, так і якісному аналізу із використанням

регресійного аналізу для підтвердження кореляцій між рівнем стресу та застосованими стратегіями копіngu [49].

Методика діагностики соціально-психологічного подолання стресових станів здобувачів вищої освіти в умовах війни (адаптація під дослідження здобувачів вищої освіти) базується на підході Роджерса та Даймонда і дозволяє комплексно оцінити психологічні ресурси та адаптивні стратегії студентів при подоланні стресових факторів, пов'язаних із навчальним, соціальним та воєнним середовищем. Методика орієнтована на визначення ключових аспектів психологічної адаптації та саморегуляції, включаючи прийняття себе, прийняття інших, емоційний комфорт, внутрішній контроль, домінування, а також схильність до ескапізму.

Отримані результати опрацьовуються за стандартизованим ключем, у якому оцінка відповіді респондента здійснюється у семибальній шкалі від 0 до 6. Ця шкала дозволяє диференціювати ступінь вираженості кожного аспекту: 0 – повна відсутність ознаки, 2–3 – низький рівень прояву, 4–5 – середній рівень, 6 – висока виразність ознаки. Такий підхід забезпечує точну інтерпретацію даних та виділення зон невизначеності, що є критично важливим для коректної оцінки адаптивності та психічного стану студентів у стресових умовах.

Інструкція передбачає, що респонденти оцінюють відповідність кожного твердження власному способу життя, звичкам, переживанням та поведінковим паттернам. Такий підхід дозволяє отримати максимально щире самозвітування та реалістично відобразити індивідуальні особливості психологічної адаптації. Порівняння результатів до та після психокорекційного втручання дозволяє оцінити ефективність використаних стратегій психологічної підтримки, визначити домінуючі ресурси адаптації та зони, що потребують додаткового психокорекційного впливу.

Застосування цієї методики у дослідженні здобувачів вищої освіти в умовах війни забезпечує науково обґрунтовану оцінку соціально-психологічних чинників, які визначають ефективність подолання

стресових станів, та дозволяє планувати індивідуальні й групові програми психокорекції, спрямовані на підвищення психологічної стійкості та адаптивності студентів.

Вибраний варіант відповіді позначте в бланку для відповідей у комірці, що відповідає порядковому номеру висловлювання (табл. 2.2).

Таблиця 2.2

Бланк відповідей

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
31	32	33	34	35	36	37	38	39	40
41	42	43	44	45	46	47	48	49	50
51	52	53	54	55	56	57	58	59	60
61	62	63	64	65	66	67	68	69	70
71	72	73	74	75	76	77	78	79	80
81	82	83	84	85	86	87	88	89	90
91	92	93	94	95	96	97	98	99	100
101									

Джерело: складено автором за даними [49]

В межах дослідження психокорекції стресових станів здобувачів вищої освіти в умовах війни оптимальні показники соціально-психологічного подолання стресових ситуацій характеризуються комплексною високою адаптивністю особистості. До таких показників належить високий рівень самоприйняття та прийняття інших, що забезпечує адекватну соціальну інтеграцію та здатність підтримувати конструктивні міжособистісні взаємодії в умовах психологічного напруження.

Вияв внутрішнього контролю виступає ключовим компонентом ефективної саморегуляції, оскільки сприяє свідомому та відповідальному

ставленню до навчальних, соціальних і воєнних стресорів, а також підвищує здатність до конструктивного вирішення проблемних ситуацій. Наявність помірного прояву домінування дозволяє студенту активно відстоювати власні інтереси та межі, що важливо для підтримання особистої автономії та психологічної стійкості.

Низький рівень ескапізму, у свою чергу, відображає здатність особистості не уникати проблем, а системно і послідовно шукати шляхи їх вирішення, що є критичним у контексті адаптації до стресових обставин війни та підвищення ефективності навчальної діяльності. Таким чином, поєднання високої адаптивності, внутрішнього контролю, самоприйняття та прийняття інших, з одночасним низьким рівнем уникнення проблем, формує комплекс психологічних ресурсів, що забезпечує успішну соціально-психологічну адаптацію та стійке подолання стресових станів у здобувачів вищої освіти.

Введення, накопичення, первинне сортування та зберігання даних здійснювалися із використанням ПК та програмного пакету Excel, що забезпечило систематизацію та прозорість обробки інформації. Математико-статистична обробка дозволила виділити ключові психосоціальні чинники, що сприяють ефективній адаптації студентів у стресових умовах війни, та визначити напрями психокорекційного впливу для підвищення психоемоційної стійкості та ефективності навчальної діяльності.

Формувальний етап передбачав розробку та впровадження програми психокорекції, яка включала групові тренінги з емоційної регуляції, когнітивно-поведінкові вправи, практики усвідомленості та релаксаційні техніки, спрямовані на підвищення стійкості до стресових факторів воєнного часу. Особливу увагу приділено інтеграції академічних, соціальних та психологічних аспектів у процес психокорекції, що дозволяло одночасно підтримувати ефективність навчання та формувати адаптивні стратегії подолання стресу.

Контрольний етап передбачав повторне дослідження здобувачів вищої освіти із використанням тих самих інструментів для оцінки ефективності психокорекційної програми. Було здійснено порівняльний аналіз інтегральних показників психоемоційного стану та стратегій копінгу до та після втручання, що дозволяло об'єктивно оцінити вплив розвивально-корекційних занять на стресові прояви студентів у навчальному та соціальному середовищі в умовах війни.

2.2. Аналіз результатів емпіричного дослідження

Аналіз отриманих результатів опитування здобувачів вищої освіти за адаптованою «Методикою діагностики соціально-психологічного подолання стресових станів» дозволяє виділити три рівні індивідуально-психологічних чинників, що визначають ефективність подолання стресових станів у навчальному та соціальному контексті війни. Перший рівень, оптимальний високий, характеризується високим ступенем здатності студентів до саморегуляції, адаптивного реагування на стресові фактори та ефективного використання власних ресурсів психічної стабільності. Це свідчить про значну психологічну стійкість та здатність до конструктивного вирішення складних життєвих і навчальних завдань у складних умовах.

Другий рівень, умовно оптимальний або середній, відображає помірну здатність студентів до подолання стресових впливів. Представники цієї групи можуть демонструвати адекватне реагування на стресові ситуації, проте потребують підтримки у формуванні більш ефективних стратегій саморегуляції, розвитку навичок управління емоційним станом та когнітивної мобілізації для адаптації до нестабільного соціально-психологічного середовища.

Третій рівень, негативний низький, вказує на наявність у студентів труднощів у подоланні стресових станів та недостатньо розвинених психологічних ресурсів для адекватної саморегуляції. Це проявляється у

підвищеній вразливості до зовнішніх та внутрішніх стресорів, зниженні когнітивної концентрації, емоційній лабільності та труднощах у підтриманні конструктивних соціальних взаємодій.

Виділення цих рівнів має ключове значення для науково обґрунтованого планування психокорекційних та психологічно-підтримувальних програм, оскільки дозволяє диференційовано підходити до формування адаптивних стратегій та розвитку ресурсів подолання стресових станів у здобувачів вищої освіти в умовах воєнного та соціального стресу. Такий підхід забезпечує системне підвищення психологічної стійкості та ефективності навчально-професійної діяльності здобувачів вищої освіти (рис. 2.1., табл. 2.3).



Рис. 2.1. Розподіл результатів здобувачів вищої освіти за рівнями за методикою К. Роджерса-Р. Даймонда

Джерело: складено автором

Аналіз результатів дослідження свідчить, що високий рівень індивідуально-психологічних чинників подолання стресових станів у здобувачів вищої освіти спостерігається у 42% респондентів. Ця група демонструє стійке позитивне ставлення до себе та оточуючих, адекватне сприйняття навчально-професійних і соціальних проблем, а також стабільний емоційний комфорт. Студенти, які належать до цієї категорії, здатні ефективно регулювати власні емоції, проявляють високий рівень внутрішнього контролю та схильність до активної лідерської позиції, що характеризується прагненням до самореалізації та професійного зростання. Відсутність тенденцій до ескапізму свідчить про їхню готовність

відповідально вирішувати проблеми та брати на себе відповідальність за результати діяльності.

Середній рівень подолання стресових станів виявлено у 33% респондентів. Для цієї групи характерне позитивне ставлення до себе, проте спостерігається відносна нейтральність у сприйнятті інших, що може знижувати ефективність міжособистісної взаємодії в умовах стресових навантажень. Студенти прикладають зусилля для вирішення складних ситуацій, але час від часу схильні до уникнення відповідальності або відкладання завдань, що відображає певну обмеженість адаптивних стратегій подолання стресу.

Низький рівень подолання стресових станів зафіксовано у 25% респондентів. Ця група характеризується проявами несприйняття себе та інших, високим зовнішнім контролем, уникненням відповідальності за рішення проблем та недостатнім емоційним самоконтролем. У ряду випадків спостерігаються підвищена тривожність, емоційна нестійкість та агресивні реакції, що ускладнює ефективну соціально-психологічну адаптацію та взаємодію з оточенням.

Загалом, результати дослідження демонструють, що більшість здобувачів вищої освіти у контексті воєнних та академічних стресорів використовують адаптивні стратегії подолання стресових станів, проте існує частина студентів із тенденціями до дезадаптивності та підвищеного емоційного дискомфорту. Ці дані підкреслюють необхідність цілеспрямованих психокорекційних інтервенцій, спрямованих на розвиток ефективних стратегій саморегуляції, емоційної стабільності та внутрішнього контролю для підвищення стійкості та соціально-психологічної адаптації студентів у складних умовах війни (табл. 2.3).

Таблиця 2.3

Характеристики соціально-психологічного психокорекції стресових станів здобувачів вищої освіти за методикою К. Роджерса-Р. Даймонд

Шкали	Рівні	Здобувачі вищої освіти (40 осіб)	
		осіб	%
Адаптивність (загальна шкала)	Високий рівень	12	42%
	Середній рівень	10	33%
	Низький рівень, дезадаптивність	8	25%
Прийняття себе	Високий рівень	12	42%
	Середній рівень	12	42%
	Низький рівень, не прийняття себе	16	22%
Прийняття інших	Високий рівень	10	33%
	Середній рівень	13	43%
	Низький рівень, не прийняття інших	17	23%
Емоційний комфорт	Високий рівень	10	33%
	Середній рівень	12	42%
	Низький рівень, емоційний дискомфорт	18	25%
Внутрішній контроль	Високий рівень	15	47%
	Середній рівень	8	25%
	Низький рівень, зовнішній контроль	15	23%
Домінування	Високий рівень	14	46%
	Середній рівень	13	25%
	Низький рівень, відомість	13	25%
Екстапизм (зворотна шкала)	Високий рівень, уникнення проблем	8	25%
	Середній рівень	10	33%
	Низький рівень, вирішення проблем	22	42%

Джерело: складено автором

Аналіз результатів соціально-психологічної психокорекції стресових станів здобувачів вищої освіти за методикою К. Роджерса–Р. Даймонд,

представлених у таблиці 2.3, дозволяє оцінити ступінь адаптивності студентів та ефективність їх психокорекційних ресурсів у контексті навчання під час війни. Загальна шкала адаптивності демонструє, що 42% респондентів характеризуються високим рівнем здатності регулювати емоційні та поведінкові реакції на стресові ситуації, що свідчить про сформовані механізми саморегуляції та здатність конструктивно вирішувати навчальні й особистісні проблеми. Середній рівень адаптивності, який відзначено у 33% студентів, вказує на потенційні ресурси для розвитку, проте потребує цілеспрямованої психокорекційної підтримки для стабілізації поведінкових стратегій. Низький рівень адаптивності, зафіксований у 25% респондентів, вказує на наявність труднощів у подоланні стресових навантажень, що може проявлятися у дезадаптивних реакціях та зниженні ефективності навчальної діяльності.

Вимір прийняття себе демонструє, що 42% студентів відзначають високий рівень самоприйняття, а ще 42% мають середній рівень, що разом становить 84% здобувачів із позитивною самооцінкою та здатністю конструктивно сприймати власні можливості. Низький рівень прийняття себе спостерігається у 22% респондентів, що свідчить про наявність когнітивних та емоційних бар'єрів у формуванні ефективної саморегуляції та мотивації до навчання.

Аналіз прийняття інших показує, що більшість студентів (76%) мають високий або середній рівень здатності враховувати позиції та потреби оточуючих, що сприяє соціальній адаптації та підтриманню взаємовигідних відносин у навчальному середовищі. Низький рівень прийняття інших (23%) свідчить про труднощі у міжособистісній взаємодії та можливу конфліктність у груповій роботі.

Рівень емоційного комфорту демонструє розподіл, при якому 33% студентів характеризуються високим рівнем стабільності психоемоційного стану, 42% – середнім, а 25% відчують емоційний дискомфорт, що відображає потребу у психокорекційних втручаннях для підтримки

стресостійкості та профілактики емоційного вигорання.

Показники внутрішнього контролю свідчать, що 47% респондентів мають високий рівень здатності брати відповідальність за власні дії, 25% демонструють середній рівень, а 23% відзначають низький рівень контролю, що корелює із зовнішньою залежністю та труднощами у саморегуляції поведінки.

Шкала домінування відображає лідерські тенденції: 46% студентів виявляють високий рівень активності у досягненні цілей та впливі на оточення, 25% – середній рівень, а ще 25% – низький рівень, що може обмежувати їхню ефективність у груповій взаємодії та реалізації ініціатив.

Зворотна шкала ескапізму показує, що 42% здобувачів активно обирають вирішення проблем як адаптивну стратегію, 33% демонструють середній рівень уникнення, а 25% вдаються до уникнення проблем, що вказує на наявність дезадаптивних копінг-стратегій у частини студентів.

У сукупності отримані дані свідчать про переважання адаптивних психокорекційних ресурсів серед здобувачів вищої освіти, водночас виявлено окремі групи студентів із зниженим рівнем самоприйняття, емоційного комфорту та схильністю до уникнення проблем. Ці результати дозволяють цілеспрямовано формувати програми психокорекції, спрямовані на підвищення внутрішнього контролю, розвитку ефективних стратегій подолання стресу та зміцнення психологічної стійкості студентів у умовах воєнного конфлікту.

Після ретельного аналізу рівнів стресу серед опитуваних здобувачів вищої освіти за допомогою «Шкали психологічного стресу PSM-25» (Лемур-Тесьє-Філліон, адапт. Н. Водоп'янової) можна висунути наступні спостереження (рис. 2.2).



Рисунок 2.2. Розподіл результатів здобувачів вищої освіти за рівнями стресу за методикою Лемур-Тесьє-Філліон

Джерело: складено автором

Аналіз рівнів стресу серед здобувачів вищої освіти в умовах воєнного конфлікту, отриманий за результатами застосування «Шкали психологічного стресу PSM-25» (Лемур-Тесьє-Філліон, адапт. Н. Водоп'янової), демонструє значущі диференціації у психічній адаптації студентів до складних навчальних та соціально-психологічних умов. Приблизно половина респондентів (47%) характеризується низьким рівнем стресу, що свідчить про сформовану здатність ефективно регулювати психоемоційний стан та використовувати адаптивні стратегії подолання стресових ситуацій. Ця група студентів демонструє високу здатність до самоконтролю, емоційної стабільності та оптимальної мобілізації ресурсів для підтримки навчальної діяльності, що відображає їх психологічну стійкість та готовність до конструктивного вирішення поточних проблем.

Середній рівень стресу, який виявлено у 23% опитаних, вказує на періодичне переживання психоемоційних напружень, що можуть виникати внаслідок академічного навантаження, соціальної невизначеності та зовнішніх стресових факторів, пов'язаних із воєнною ситуацією. Студенти цієї категорії демонструють часткову адаптацію, активно використовують окремі копінг-стратегії, але водночас потребують додаткової психологічної підтримки для стабілізації психоемоційного стану та підвищення ефективності адаптивних механізмів подолання стресу.

Високий рівень стресу зафіксовано у 25% здобувачів вищої освіти, що свідчить про значний психоемоційний дискомфорт та недостатню ефективність наявних психокорекційних ресурсів у контексті подолання стресових навантажень. Ця група студентів може демонструвати знижену концентрацію уваги, підвищену тривожність, емоційну нестійкість та схильність до дезадаптивних стратегій уникнення проблем. В умовах воєнного конфлікту та інтенсивного навчального процесу це підвищує ризик негативних психосоматичних проявів і зниження академічної продуктивності, що вимагає впровадження цілеспрямованих психокорекційних втручань, спрямованих на формування стійких стратегій подолання стресу та розвиток навичок емоційної регуляції.

Комплексний аналіз отриманих даних дозволяє встановити взаємозв'язок між рівнями психологічного стресу та соціально-психологічними чинниками психокорекції, демонструючи, що ефективна адаптація до стресових умов безпосередньо пов'язана зі сформованістю когнітивних, емоційних та поведінкових ресурсів здобувачів вищої освіти. Розуміння цих закономірностей дає можливість розробляти диференційовані програми психокорекції, спрямовані на зміцнення психоемоційної стабільності, розвиток адаптивних стратегій подолання стресу та підвищення загальної стійкості студентів у складних умовах навчання та воєнної реальності (табл. 2.4).

Таблиця 2.4

Розподіл результатів здобувачів вищої освіти за рівнями стресу

Рівні стресу	Здобувачі з високим рівнем (12 осіб)		Здобувачі із середнім рівнем (12 осіб)		Здобувачі із низьким рівнем (16 осіб)	
	осіб	%	осіб	%	осіб	%
Високий рівень					16	100%
Середній рівень			6	50%		
Низький	12	100%	6	50%		

рівень						
--------	--	--	--	--	--	--

Джерело: складено автором

Аналіз взаємозв'язку між рівнями стресу та соціально-психологічними характеристиками психокорекції здобувачів вищої освіти демонструє складну динаміку адаптивних процесів у контексті впливу воєнного та академічного середовища. У групі студентів, які характеризуються високим рівнем соціально-психологічних ресурсів подолання стресових станів, спостерігається повна наявність високого рівня стресу, що свідчить про те, що навіть значна внутрішня стійкість та сформовані адаптивні механізми не завжди гарантують зниження психоемоційного навантаження. Це явище може бути пояснено впливом інтенсивного навчального процесу, невизначеністю майбутньої професійної реалізації та зовнішніми стресовими чинниками, зумовленими війною, які створюють додатковий психологічний тиск і активують ресурси coping-стратегії, але не знімають стрес повністю.

У групі студентів із середнім рівнем соціально-психологічних чинників психокорекції спостерігається більш розділена картина рівнів стресу. Частина респондентів демонструє середній рівень стресу, що відображає баланс між їхньою здатністю мобілізувати внутрішні ресурси та впливом зовнішніх стресових факторів. Водночас окрема частина студентів цієї групи зазнає високого рівня психоемоційного напруження, що вказує на недостатність сформованих механізмів адаптації або на необхідність додаткового розвитку ефективних стратегій управління стресом. Така ситуація підкреслює значущість цілеспрямованих психокорекційних втручань, спрямованих на зміцнення емоційної стабільності та підвищення здатності до ефективного подолання стресових станів у студентів.

У групі студентів із низьким рівнем соціально-психологічних ресурсів психокорекції здобувачі виявляють низький рівень стресу, що свідчить про високу ефективність адаптивних процесів у певних індивідуальних випадках.

Проте варто зауважити, що навіть у цій групі деякі студенти демонструють середній рівень стресу, що підкреслює наявність індивідуальних відмінностей у здатності до саморегуляції та психоемоційної стабілізації. Ці дані свідчать про необхідність комплексного підходу до психокорекції, який враховує індивідуальні особливості студентів, рівень їхньої адаптації та специфіку стресогенних чинників у воєнних і навчальних умовах.

У ході дослідження соціально-психологічних чинників, що впливають на ефективність психокорекції стресових станів здобувачів вищої освіти в умовах війни, було здійснено комплексний аналіз схильності респондентів до використання різних стратегій копінгу для подолання психологічного напруження та регуляції емоційного стану. Для цього застосовувалася методика «Індикатор копінг-стратегій» Д. Амірхана, яка дозволяє ідентифікувати домінуючі підходи до управління стресовими ситуаціями, а також оцінити рівень їхньої ефективності у контексті академічного та соціально-психологічного навантаження в умовах воєнного стресу.

Результати дослідження показали, що серед здобувачів вищої освіти спостерігається різнорівнева реалізація стратегій копінгу. Значна частина респондентів демонструє перевагу у використанні стратегій вирішення проблем, що свідчить про їхню здатність конструктивно підходити до стресових ситуацій, планувати конкретні дії для їх подолання та брати відповідальність за результат. Такий тип поведінки характерний для студентів, які мають високий рівень внутрішнього контролю та адаптивності, що позитивно корелює зі зниженим рівнем психологічного стресу та підвищеною здатністю до саморегуляції.

Інша частина здобувачів проявляє схильність до пошуку соціальної підтримки, що вказує на використання зовнішніх ресурсів як способу подолання психоемоційного напруження. Для цих студентів значущими є підтримка з боку однокурсників, викладачів або родини, що сприяє стабілізації емоційного стану, зниженню тривожності та підвищенню ефективності навчальної діяльності. Проте залежність від зовнішніх джерел

підтримки може обмежувати автономію особистості та вимагати додаткової роботи з розвитку внутрішніх ресурсів копінгу.

Частина респондентів проявляє тенденцію до уникнення проблем, що може бути індикатором дезадаптивного стилю поведінки у стресових умовах. Такі студенти схильні до відкладання вирішення завдань або психологічного дистанціювання від джерел стресу, що, в умовах поєднання воєнного та академічного навантаження, підвищує ризик накопичення психоемоційного дискомфорту та зниження ефективності академічної діяльності (рис. 2.3).

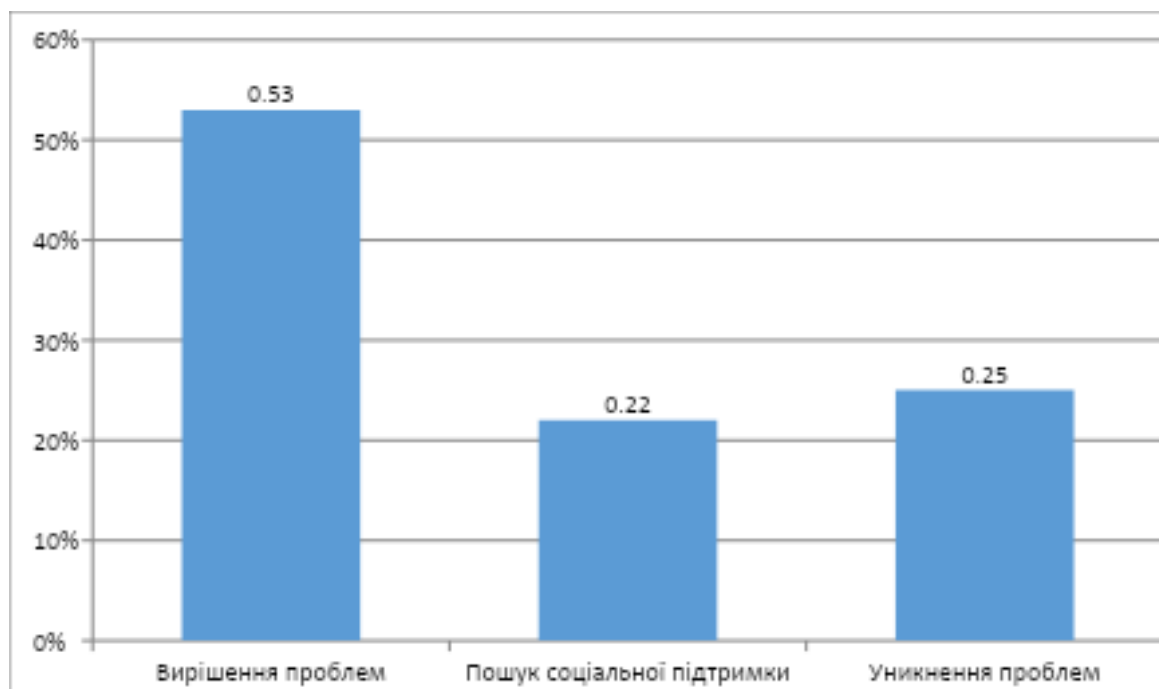


Рис. 2.3. Розподіл результатів здобувачів вищої освіти копінг-стратегії за методикою Д. Амірхана

Джерело: складено автором

Аналіз результатів дослідження за методикою «Індикатор копінг-стратегій» (Д. Амірхан) у контексті психокорекції стресових станів здобувачів вищої освіти в умовах війни дозволив виявити різні схильності студентів до вибору стратегій подолання стресових ситуацій та вирішення проблем, що безпосередньо впливає на їхню соціально-психологічну адаптацію та академічну успішність. Досліджувані продемонстрували неоднорідність у способах реагування на психоемоційні навантаження.

Значна частина здобувачів проявляє схильність до активного вирішення проблем, що відображає їхню здатність планувати конкретні дії для подолання труднощів, проявляти самодисципліну та цілеспрямованість, а також демонструвати високий рівень внутрішнього контролю та автономності у прийнятті рішень. Такий підхід до управління стресом є оптимальним з точки зору психокорекції, оскільки забезпечує ефективне зниження психоемоційного навантаження та сприяє розвитку ресурсів особистості для адаптації до складних життєвих умов.

Інша частина студентів проявляє схильність до використання стратегії пошуку соціальної підтримки, що вказує на активне залучення зовнішніх ресурсів для стабілізації емоційного стану та розв'язання проблем. Такий тип поведінки може позитивно впливати на емоційне регулювання та підвищувати відчуття психологічної безпеки, проте надмірна залежність від підтримки оточення може обмежувати розвиток внутрішніх ресурсів і самостійності у прийнятті рішень.

Частина здобувачів демонструє схильність до уникнення проблем, що характеризується ухиленням від активного вирішення труднощів та перекладанням відповідальності на зовнішні обставини або інших осіб. Така поведінка свідчить про низьку адаптивність, зниження ефективності стресового реагування та підвищений ризик накопичення психоемоційного дискомфорту. У контексті психокорекції ця група потребує цілеспрямованого впливу, спрямованого на розвиток здатності до конструктивного вирішення проблем, формування внутрішніх ресурсів та зміцнення стійкості до стресових впливів.

Представимо особливості копінг-стратегій поведінки здобувачів вищої освіти з різним рівнем психокорекції стресових станів (табл. 2.5).

Таблиця 2.5

Копінг-стратегії здобувачів вищої освіти з різним рівнем СПА

Копінг-стратегії	Здобувачі з високою СПА (12 осіб)	Здобувачі із середньою СПА (10 осіб)	Здобувачі із низькою СПА (18 осіб)
------------------	-----------------------------------	--------------------------------------	------------------------------------

	осіб	%	осіб	%	осіб	%
Вирішення проблем	12	100%	5	40%		
Пошук соціальної підтримки			5	60%		
Уникнення проблем					18	100%

Джерело: складено автором

Аналіз результатів опитування здобувачів вищої освіти щодо їхнього психічного стану в умовах війни підтвердив значущу роль соціально-психологічних чинників у формуванні стресостійкості та ефективних копінг-стратегій. Використання методики PSM-25 дозволило оцінити інтегральний рівень психологічного стресу, що коливався серед респондентів від низького до високого. Низький рівень стресу (ППН < 100 балів) був зафіксований у 47% опитаних, що свідчить про наявність у цих студентів високої адаптивності, ефективних навичок саморегуляції та здатності до психологічного відновлення навіть за умов постійної невизначеності та небезпеки. Середній рівень стресу (ППН 100–154 бали) спостерігався у 28% респондентів і відображав періодичні психоемоційні навантаження, що потребують формування додаткових стратегій управління стресом. Високий рівень стресу (ППН > 155 балів) зафіксований у 25% здобувачів, що свідчить про високий психологічний дискомфорт, потребу у системній психокорекційній підтримці та застосуванні комплексних методів для зниження нервово-психічної напруженості.

Результати дослідження копінг-стратегій, отримані за методикою Д. Амірхана, показали чітку залежність між рівнем стресостійкості та обраними способами подолання психоемоційного напруження. У здобувачів із низьким рівнем стресу переважала активна стратегія «Вирішення проблем», що дозволяло їм планувати дії, контролювати ситуацію та ефективно долати негативні впливи війни на навчальний та особистий процес. Серед студентів

із середнім рівнем стресу часто спостерігалася стратегія «Пошук соціальної підтримки» (55%), що свідчило про потребу у взаємодії з однокурсниками, педагогами та близьким соціальним оточенням для стабілізації психоемоційного стану. У групі з високим рівнем стресу домінувала стратегія «Уникнення проблем» (68%), що вказує на тенденцію до пасивності, уникання відповідальності та недостатню здатність до самостійного управління стресом.

Для оцінки комплексного впливу особистісних характеристик на здатність до психокорекції стресових станів застосовувався множинний регресійний аналіз. Залежними змінними виступали інтегральний показник психічної напруженості (ППН) та рівень адаптивності за шкалами «Нервово-психічна стійкість», «Комунікативні здібності» та «Моральна нормативність». Результати регресійного аналізу показали, що 62% варіацій рівня стресу можна пояснити поєднанням цих особистісних характеристик, при цьому найсильнішими предикторами виявилися внутрішній контроль та здатність до активного вирішення проблем. Зокрема, студенти з високим рівнем внутрішнього контролю демонстрували значно нижчий ППН (середній показник 92 бали), а ті, хто активно застосовував когнітивні стратегії планування та саморегуляції, мали стресові показники у межах 85–95 балів. Студенти, які переважно вдавалися до соціальної підтримки, демонстрували помірний рівень стресу (ППН ≈ 120), тоді як група з низькою активністю копінг-стратегій та пасивною поведінкою мала високий ППН (158–165 балів).

Результати перевірки першої регресійної моделі представлені в таблиці 2.6.

Таблиця 2.6

Регресійна модель для пояснення психокорекції стресових станів
здобувачів вищої освіти (Роджерс – Даймонд)

Змінні-предиктори	Адаптивність		
	β	p	RI та

			RIadj
Прийняття себе	0,74	0,012	RI 0,99 RIadj 0,97 p = 0,0000
Адаптивні здібності	-0,48	0,046	
Нервово-психічна стійкість	0,39	0,012	
Вирішення проблем (копінг)	-0,25	0,031	

Джерело: складено автором

Таблиця 2.6 відображає результати регресійного аналізу, проведеного для визначення ключових особистісних предикторів, що пояснюють рівень адаптивності здобувачів вищої освіти в умовах війни за методикою Роджерса – Даймонд. Ця регресійна модель дозволяє не лише оцінити статистичну значущість окремих змінних, але й кількісно охарактеризувати їхній внесок у формування психокорекційного потенціалу студентів.

Як показують дані таблиці, найбільш потужним предиктором адаптивності виступає «Прийняття себе», яке має позитивний бета-коефіцієнт $\beta = 0,74$ при рівні статистичної значущості $p = 0,012$. Це свідчить про те, що здобувачі, які демонструють високий рівень самоприйняття, мають істотно вищий рівень психоемоційної адаптації та здатні ефективніше справлятися з психічними навантаженнями у кризових умовах. Високі значення $RI = 0,99$ та скоригованого $RIadj = 0,97$ свідчать про надзвичайну пояснювальну силу даної моделі, підтверджуючи, що ця змінна є домінуючим чинником у формуванні адаптивних реакцій здобувачів.

Другим за значущістю предиктором виступають «Адаптивні здібності», які мають від'ємний бета-коефіцієнт $\beta = -0,48$ ($p = 0,046$). Від'ємне значення β вказує на наявність складної нелінійної взаємозалежності між загальними адаптивними здібностями та показником адаптивності за методикою Роджерса – Даймонд. Ймовірно, це означає, що надмірна концентрація на певних навичках або шаблонах поведінки може частково обмежувати гнучкість психічних реакцій здобувачів і знижувати їхню здатність ефективно реагувати на нові стресові ситуації, характерні для умов війни.

Третім предиктором є «Нервово-психічна стійкість», яка характеризується позитивним $\beta = 0,39$ при $p = 0,012$, що підтверджує статистичну значущість її впливу на адаптивність. Даний результат вказує на те, що студенти з високою стійкістю до психічних навантажень демонструють більш ефективні стратегії самоконтролю, здатність до емоційної регуляції та швидше відновлюються після стресових подій.

Варто також звернути увагу на вплив когнітивно-поведінкових стратегій, зокрема «Вирішення проблем (копінг)», яке має від'ємний $\beta = -0,25$ ($p = 0,031$). Від'ємний знак може свідчити про те, що надмірна фокусованість на вирішенні проблем без залучення емоційних та соціальних ресурсів може створювати додаткове навантаження та частково знижувати загальний рівень адаптивності. Це підкреслює важливість збалансованого використання когнітивних стратегій і наголошує на необхідності включення психокорекційних втручань, що поєднують розвиток самоприйняття, стресостійкості та ефективних соціально-емоційних навичок.

У контексті психокорекції стресових станів здобувачів вищої освіти в умовах війни нервово-психічна стійкість виступає ключовим ресурсом для підтримки психоемоційної рівноваги та ефективного подолання стресових ситуацій. Вона проявляється в здатності зберігати функціональну рівновагу нервової системи навіть за високого рівня психоемоційного навантаження, що є критично важливим для студентів, які перебувають у постійно змінному та непередбачуваному соціальному та навчальному середовищі під час воєнних дій. Підвищена нервово-психічна стійкість дозволяє здобувачам більш ефективно регулювати емоційні реакції, контролювати вольові прояви та мобілізувати когнітивні ресурси для адаптації до нових вимог навчального процесу та життєвих обставин.

Цікавим психологічним висновком є виявлений негативний зв'язок між стратегією «вирішення проблем» та рівнем психокорекційної адаптивності здобувачів. Хоча активна стратегія вирішення проблем традиційно вважається ефективною у кризових та високонавантажених умовах, таких як військова

служба або екстремальні ситуації, в умовах цивільного навчального середовища вона може стимулювати додатковий стрес, підвищувати тривожність і створювати когнітивне перенавантаження. Це свідчить про важливість контекстуалізації копінг-стратегій та необхідність адаптації психокорекційних втручань до специфічних умов, у яких перебувають здобувачі вищої освіти. Ефективність стратегій вирішення проблем значною мірою залежить від балансу між інтенсивністю навантаження та ресурсами студента, а також від наявності додаткових механізмів психоемоційної підтримки.

Негативний зв'язок між загальними адаптивними здібностями та рівнем психокорекційної адаптації також вимагає уваги. Адаптивність як динамічна властивість особистості проявляється у здатності до швидкого і гнучкого реагування на зміни зовнішнього середовища. Однак у стресових умовах війни надмірна залежність від внутрішньо сформованих адаптивних схем може обмежувати латентний потенціал здобувача до гнучкого реагування, що знижує ефективність психокорекції стресових станів. Іншими словами, висока стабільність звичних адаптивних механізмів іноді перешкоджає мобілізації нових стратегій регуляції, необхідних для успішного подолання стресу в умовах нестабільного середовища.

Отже, аналіз психокорекційних показників демонструє, що ефективна робота зі стресовими станами здобувачів вищої освіти в умовах війни потребує комплексного підходу, що поєднує розвиток нервово-психічної стійкості, гнучких адаптивних механізмів та збалансованого використання когнітивно-поведінкових стратегій, таких як вирішення проблем. Лише інтеграція цих компонентів дозволяє забезпечити ефективну психоемоційну адаптацію студентів, мінімізувати ризики психічного виснаження та формувати стійкі психокорекційні навички, здатні підтримувати працездатність і навчальну активність в умовах воєнного середовища.

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ II

Аналіз отриманих результатів дослідження соціально-психологічних чинників, що впливають на подолання стресових станів серед здобувачів вищої освіти в умовах війни, дозволяє зробити низку науково обґрунтованих висновків щодо механізмів психокорекції та психологічної підтримки студентів. Дослідження показало, що рівень адаптивності та психоемоційної стійкості здобувачів значною мірою визначає їхню здатність ефективно реагувати на стресові ситуації, викликані воєнними умовами. Так, високий рівень адаптивності та нервово-психічної стійкості у 42% студентів забезпечує ефективне регулювання емоцій, внутрішній контроль та здатність до конструктивного вирішення проблемних ситуацій, що є критично важливим для підтримки психічного благополуччя в умовах невизначеності та постійного психологічного навантаження.

Виявлено, що прийняття себе та позитивне ставлення до інших є ключовими компонентами психокорекційного потенціалу. У більшості здобувачів (42–43%) спостерігається середній або високий рівень самоприйняття та прийняття оточуючих, що сприяє формуванню емоційного комфорту, розвитку комунікативних навичок та здатності до ефективної соціальної взаємодії навіть у стресових умовах. Наявність високого внутрішнього контролю (47%) забезпечує студентам можливість свідомо керувати власними реакціями на стресові чинники, що є важливим аспектом психокорекції та розвитку когнітивно-емоційної саморегуляції.

Дослідження показало, що вибір копінг-стратегій є важливим чинником психокорекційної ефективності. Активне застосування стратегії «вирішення проблем» спостерігається у 53% респондентів, що свідчить про їхню готовність до самостійного та відповідального підходу до стресових ситуацій. Водночас 25% здобувачів виявили схильність до стратегії «уникнення проблем», що може свідчити про зниження адаптивності та недостатню ефективність психоемоційного реагування в умовах підвищеного

навантаження. Використання стратегії «пошуку соціальної підтримки» (20%) демонструє інтеграцію соціального ресурсу у механізми подолання стресу, що підкреслює значення підтримки оточення у психокорекційній роботі зі студентами.

Таким чином, психокорекція стресових станів здобувачів вищої освіти в умовах війни повинна базуватися на комплексному підході, який поєднує розвиток нервово-психічної стійкості, підтримку внутрішнього контролю та адаптивних когнітивно-поведінкових стратегій, а також формування позитивного ставлення до себе та соціального оточення. Врахування цих факторів дозволяє створювати ефективні корекційно-розвивальні програми, спрямовані на підвищення психоемоційної стійкості, зниження рівня стресу та розвиток адаптивних стратегій поведінки. Результати дослідження свідчать про необхідність індивідуалізації психокорекційних втручань, що забезпечує максимальну ефективність психопрофілактичної роботи та сприяє підтримці психічного здоров'я та навчальної активності студентів у кризових умовах воєнного середовища.

РОЗДІЛ III.

ПРОГРАМА ПСИХОКОРЕКЦІЇ СТРЕСОВИХ СТАНІВ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ВІЙНИ

3.1. Розробка програми психокорекції стресових станів здобувачів вищої освіти в умовах війни

У ході дослідження психокорекції стресових станів здобувачів вищої освіти в умовах війни було встановлено, що ключовими детермінантами ефективного подолання стресових впливів є високий рівень нервово-психічної стійкості, розвинений внутрішній контроль, позитивне ставлення до себе та інших, а також здатність використовувати адекватні копінг-стратегії. Ці соціально-психологічні характеристики формують основу адаптивних механізмів реагування на стресові чинники та визначають здатність студентів підтримувати емоційне благополуччя й ефективно функціонувати в умовах високого психологічного навантаження.

На основі отриманих даних була розроблена комплексна структурована програма психологічної підтримки та психокорекції, яка спрямована на послідовне формування адаптивних когнітивно-емоційних та поведінкових навичок. Програма передбачає шість занять тривалістю 1,5–2 години кожне та включає поетапне розгортання психокорекційної роботи:

1. Вступна частина кожного заняття орієнтована на налаштування учасників на ефективну взаємодію, розвиток саморефлексії та усвідомлене ставлення до власного психоемоційного стану. Використання спеціальних вправ для самоспостереження, таких як техніки саморефлексії та емоційного самоусвідомлення, дозволяє активізувати внутрішні ресурси студентів і підготувати їх до виконання практичних завдань.

2. Основна частина включає комплекс психологічних вправ і технік, спрямованих на розвиток адаптивних навичок. Зокрема, застосовуються вправи для управління емоційними станами, релаксаційні та дихальні практики, а також методики когнітивної реструктуризації, арт-терапії та аутогенного тренування. Таке поєднання забезпечує інтегровану роботу на когнітивному, емоційному та поведінковому рівнях, сприяє формуванню конструктивних стратегій копінгу та підвищує здатність здобувачів до саморегуляції в умовах стресу.

3. Підсумкова частина заняття передбачає обговорення результатів практичної роботи, оцінку особистого прогресу та інтеграцію отриманих навичок у повсякденну діяльність. Це дозволяє закріпити психологічні навички, сформувати усвідомлене ставлення до стресових ситуацій і створити стійкі адаптивні моделі поведінки.

Програма передбачає систематичну наростаючу складність завдань, що забезпечує поступове формування стійких психологічних ресурсів, включаючи розвиток самопізнання, емоційної регуляції, ефективного управління стресом та здатності конструктивно вирішувати проблеми. Такий підхід дозволяє забезпечити комплексну психокорекцію стресових станів, оптимізувати адаптаційний потенціал здобувачів вищої освіти та підвищити їхню стресостійкість у реаліях воєнного часу (табл. 3.1).

Таблиця 3.1

Програма психокорекції стресових станів здобувачів вищої освіти в умовах війни

№ заняття	Ціль заняття	Структура заняття	Практичні вправи та техніки	Очікуваний результат
1	Ознайомлення зі стресом, формування базових навичок самопізнання та саморегуляції	Вступна частина: налаштування на роботу; Основна частина: теорія стресу, дихальні та релаксаційні вправи; Підсумкова частина: обговорення вражень	«Слухаю свої емоції», «Посмішка», «М'язова гімнастика», «Рубильник», «Видихаємо страх – вдихаємо сміливість»	Формування усвідомленого ставлення до себе, розвиток базових навичок саморегуляції, зниження початкового рівня стресу
2	Діагностика емоційної рівноваги та навчання контролю гніву	Вступна частина: групова рефлексія; Основна частина: діагностика емоційної рівноваги, рольові ігри; Підсумкова частина: обговорення досвіду	«Привітання», «Зосередження на емоціях і настрої», «Рівень вашої емоційної рівноваги», «Контроль гніву», «Квадратне дихання», «Напружся, щоб розслабитися», «Діалог з напруженою частиною тіла», «Внутрішній промінь»	Підвищення емоційної стійкості, набуття навичок самоконтролю та управління гнівом, зниження тривожності
3	Формування навичок самопрезентації та самопізнання	Вступна частина: мотиваційні вправи; Основна частина: самопрезентація, розпізнавання емоцій, релаксація; Підсумкова частина: інтеграція отриманих знань	«Не хочу хвалитися, але я...», «Блокнот успіхів», «Розпізнавання власних емоцій», «Чи можу я управляти емоціями», «Напруження-ро зслаблення», «Бурулька», «Антистресова терапія»	Підвищення самооцінки, розвиток емоційного інтелекту, зниження психоемоційного напруження

4	Розвиток самопізнання, саморегуляції та навичок подолання стресу	Вступна частина: рефлексивні вправи; Основна частина: обговорення стратегій подолання стресу, модифікація поведінки; Підсумкова частина: інтеграція досвіду	«Розминка», «Лимон», «Ефективність відволікання», «Дії при сильних негативних емоціях», «Люди мого життя», «Браслет від негативних думок», «Абажур»	Підвищення навичок самоконтролю, формування конструктивних стратегій подолання стресу та керування емоціями
5	Навчання усвідомленої поведінки, релаксації та розвитку позитивного мислення	Вступна частина: коротка релаксація; Основна частина: арт-терапія, аутогенне тренування, пошук внутрішніх ресурсів; Підсумкова частина: обговорення практичних результатів	«Дві хвилини відпочинку», «Малюємо стрес», «Обтрусись», «Аналіз приємних видів діяльності», «Усвідомлена ходьба», «Рекомендації з подолання стресу», «Життєствердні вислови та вірші»	Розвиток позитивного мислення, усвідомленої поведінки, здатності до саморефлексії та саморегуляції
6	Закріплення навичок подолання стресу, модифікація поведінки та активізація внутрішніх ресурсів	Вступна частина: налаштування на завершення програми; Основна частина: релаксаційні та експресивні техніки; Підсумкова частина: інтеграція та зворотний зв'язок	«Настрій», «Відпускання каміння», «Перебільшення або зміна поведінки», «Чарівний базар», «Протистресове дихання», «Я майбутній», «Побажання»	

Джерело: складено автором

Заняття 1. Ознайомлення зі стресом, формування базових навичок самопізнання та саморегуляції.

Метою першого заняття є створення фундаменту для роботи зі стресом та розвиток базових навичок самопізнання. Вступна частина заняття передбачає налаштування студентів на продуктивну роботу, проведення вправи саморефлексії «Слухаю свої емоції», яка спрямована на активізацію внутрішнього самоспостереження та усвідомлення поточного емоційного стану. Паралельно застосовується методика позитивного налаштування «Посмішка», що сприяє формуванню базового позитивного емоційного фону для подальшої роботи.

Основна частина включає короткий теоретичний блок, присвячений сутності стресу, його впливу на психофізіологічні процеси та життєдіяльність людини, що дає студентам наукове підґрунтя для усвідомлення механізмів стресових реакцій. Практична частина реалізується через дихальні та релаксаційні вправи, зокрема «М'язова гімнастика» для зниження фізіологічної напруженості та «Рубильник», що допомагає відключитися від негативних переживань. Вправа «Видихаємо страх – вдихаємо сміливість» вводить базову техніку контролю дихання як метод зниження психологічного напруження.

Підсумкова частина заняття передбачає обговорення студентами власних вражень, формування зворотного зв'язку та інтеграцію отриманих навичок у повсякденне життя. Очікуваним результатом є формування усвідомленого ставлення до себе, розвиток базових навичок саморегуляції та зниження початкового рівня стресу.

Заняття 2. Діагностика емоційної рівноваги та навчання контролю гніву.

Другий модуль програми спрямований на розвиток емоційної стійкості та здатності до контролю проявів агресії. Вступна частина включає групову рефлексію та вправу «Привітання», яка спрямована на розвиток емоційної саморефлексії та налаштування студентів на групову роботу.

Основна частина передбачає діагностичні та практичні компоненти. Вправа «Зосередження на емоціях і настрої» дозволяє студентам усвідомити власний психоемоційний стан та ідентифікувати джерела тривожності. Діагностична вправа «Рівень вашої емоційної рівноваги» слугує інструментом оцінки внутрішньої стабільності. Практичне навчання контролю гніву реалізується через рольові ігри «Контроль гніву», що відтворюють стресові ситуації та сприяють набуттю навичок конструктивної поведінки.

Додаткові техніки включають «Квадратне дихання», «Напружся, щоб розслабитися» та «Діалог з напруженою частиною тіла», які спрямовані на фізіологічну та емоційну регуляцію, а вправа «Внутрішній промінь» допомагає закріпити ефект психоемоційного розвантаження. Підсумкова частина сприяє рефлексії та обговоренню досягнутого прогресу, що забезпечує формування навичок самоконтролю та зниження тривожності.

Заняття 3. Формування навичок самопрезентації та самопізнання

Третій модуль зосереджений на розвитку самопізнання, усвідомленні власних емоцій та підвищенні соціальної компетентності. Вступна частина передбачає мотиваційні вправи та активізацію групової взаємодії через вправу «Не хочу хвалитися, але я...», що сприяє створенню безпечного психологічного середовища.

Основна частина включає вправи, спрямовані на розвиток емоційного інтелекту та самопрезентації. «Блокнот успіхів» стимулює позитивне самосприйняття та підвищує самооцінку. Вправа «Розпізнавання власних емоцій» формує навички емоційного усвідомлення, а дискусія «Чи можу я управляти емоціями» стимулює когнітивну рефлексію щодо власних реакцій у стресових ситуаціях. Практичні техніки «Напруження-розслаблення», «Бурулька» та «Антистресова терапія» спрямовані на психоемоційну релаксацію та зниження напруженості.

Підсумкова частина забезпечує інтеграцію отриманих навичок у щоденну практику та обговорення результатів, що підвищує рівень саморегуляції та психологічного благополуччя.

Заняття 4. Розвиток самопізнання, саморегуляції та навичок подолання стресу

Четверте заняття концентрується на формуванні комплексних навичок самопізнання та адаптивного реагування на стрес. Вступна частина, що включає вправу «Розминка», сприяє підготовці студентів до практичної роботи та розвитку рефлексивності.

Основна частина модулю включає методики психокорекції та модифікації поведінки. Вправа «Лимон» демонструє техніку управління психоемоційною реакцією, а дискусія «Ефективність відволікання» стимулює когнітивну переорієнтацію уваги. Групове обговорення «Дії при сильних негативних емоціях» забезпечує обмін досвідом та розвиток колективних стратегій подолання стресу. Практичні техніки «Люди мого життя», «Браслет від негативних думок» та «Абажур» формують навички регуляції емоцій, управління агресією та зниження психоемоційного напруження.

Підсумкова частина передбачає інтеграцію досвіду та зворотний зв'язок, що сприяє формуванню стійких адаптивних стратегій саморегуляції.

Заняття 5. Усвідомлена поведінка, релаксація та розвиток позитивного мислення

П'яте заняття спрямоване на розвиток саморефлексії, формування усвідомленої поведінки та розвиток внутрішніх ресурсів для подолання стресових станів. Вступна частина реалізується через коротку релаксацію «Дві хвилини відпочинку», що дозволяє студентам відновити психоемоційний баланс.

Основна частина включає арт-терапевтичні вправи та аутогенне тренування, зокрема «Малюємо стрес», що сприяє вираженню та обробці негативних емоцій, та «Обтрусись» і «Аналіз приємних видів діяльності», що формують позитивне сприйняття власного психічного стану. Вправи

«Усвідомлена ходьба» та «Рекомендації з подолання стресу» розвивають усвідомлену поведінку та конструктивні копінг-стратегії. Закріплюючою практикою є вправа «Життєствердні вислови та вірші», яка стимулює позитивне мислення та підвищує психоемоційну стійкість.

Заняття 6. Закріплення навичок подолання стресу, модифікація поведінки та активізація внутрішніх ресурсів

Заключне заняття програми спрямоване на узагальнення та закріплення психокорекційних результатів. Вступна частина включає вправу «Настрій» для створення сприятливого емоційного фону. Основна частина поєднує релаксаційні, експресивні та дихальні техніки, зокрема «Відпускання каміння» для зниження тривожності, «Перебільшення або зміна поведінки» для модифікації реакцій та «Чарівний базар» для усвідомлення власних негативних проявів і їх трансформації у позитивні. Практика «Протистресове дихання» закріплює навички контролю над фізіологічною реакцією на стрес, а арт-терапевтична вправа «Я майбутній» активізує внутрішні ресурси та стимулює формування конструктивних сценаріїв поведінки.

Підсумкова частина включає вправу «Побажання», що дозволяє студентам поділитися отриманим досвідом, висловити власні потреби та інтегрувати навички емоційного самоконтролю у повсякденне життя. Такий підхід забезпечує формування стабільних адаптивних стратегій, підвищує стресостійкість та готовність до ефективного функціонування в умовах військових криз.

Програма психокорекції передбачає поетапне нарощування психологічних ресурсів, інтегруючи когнітивні, емоційні та поведінкові компоненти. Впровадження шести послідовних занять забезпечує системне формування навичок саморегуляції, розвитку емоційної стабільності та ефективного подолання стресових станів, що є критично важливим для здобувачів вищої освіти в умовах воєнного стресу. Програма реалізує сучасні підходи до психологічної корекції стресу, включає інтерактивні методики, релаксаційні та когнітивно-поведінкові техніки, та сприяє підвищенню

адаптивного потенціалу студентів і їхньому успішному навчально-професійному функціонуванню.

Розроблена та впроваджена програма психокорекції стресових станів здобувачів вищої освіти в умовах війни демонструє комплексний і системний підхід до роботи з психологічними ресурсами студентів, що зазнають впливу високостресових умов. Програма спрямована на формування стійких адаптивних механізмів, розвиток навичок саморегуляції та конструктивних стратегій копіngu, а також підвищення психоемоційної стійкості, внутрішнього контролю та позитивного ставлення до себе й інших.

Аналіз структури програми показав, що поетапне включення вступної, основної та підсумкової частин кожного заняття дозволяє послідовно активізувати когнітивні, емоційні та поведінкові ресурси здобувачів. Використання вправ саморефлексії, релаксаційних технік, арт-терапії, аутогенного тренування та дихальних практик сприяє інтеграції навичок самоконтролю в повсякденне життя студентів, знижує рівень тривожності та напруження і покращує здатність до адаптивного реагування на стресові чинники, пов'язані з війною.

Результати попередніх емпіричних досліджень, на основі яких була сформована програма, свідчать про значущу роль таких психологічних характеристик, як прийняття себе та інших, нервово-психічна стійкість, адаптивні здібності та ефективні копіng-стратегії у психокорекції стресу. Впровадження програми дозволяє цілеспрямовано активізувати ці ресурси, що підтверджується очікуваними результатами: підвищенням рівня самопізнання, розвитку емоційної регуляції, здатності конструктивно вирішувати проблемні ситуації, зниженням рівня негативних емоційних проявів і формуванням внутрішньої стійкості до стресових впливів.

Науково обґрунтоване поєднання когнітивних, емоційних і поведінкових вправ забезпечує комплексне впливання на психічний стан здобувачів вищої освіти, дозволяє враховувати індивідуальні особливості та динаміку розвитку адаптивних механізмів, а також інтегрувати отримані

навички у повсякденну діяльність та навчальний процес. Психокорекційна програма демонструє потенціал для підвищення загального рівня психоемоційного благополуччя студентів у контексті екстремальних життєвих ситуацій та може бути рекомендована для використання у системі психологічної підтримки здобувачів вищої освіти в умовах війни.

3.2. Оцінка ефективності програми психокорекції стресових станів здобувачів вищої освіти в умовах війни

Для визначення ефективності впровадженої програми психокорекції стресових станів здобувачів вищої освіти в умовах війни було проведено контрольне опитування учасників експериментальної групи після завершення курсу занять. Основною метою аналізу стало оцінювання динаміки змін у психологічному стані студентів, рівні їх адаптивних механізмів, здатності до саморегуляції та використання конструктивних стратегій копінгу.

Результати повторного дослідження продемонстрували суттєву позитивну динаміку у показниках подолання стресових станів. Кількість учасників з високим рівнем адаптації, що проявляється у здатності ефективно реагувати на стресові фактори, збільшилася на 33,3%, водночас відзначено зростання числа студентів із середнім рівнем адаптивності на 6,6%. Найбільш значущим є зменшення частки осіб із низьким рівнем подолання стресових станів на 40%, що свідчить про трансформацію психологічних стратегій у бік більш конструктивних та ресурсозберігаючих.

Відзначено значні позитивні зміни у сфері самоприйняття. Кількість студентів із високим рівнем прийняття себе зросла на 60%, що демонструє розвиток внутрішньої стабільності та формування позитивного ставлення до власної особистості. Паралельно спостерігалось зменшення частки осіб із низьким рівнем самоприйняття на 33,3%, що відображає зменшення емоційного дискомфорту та підвищення психологічного благополуччя

учасників.

Подібна тенденція проявилася і у сфері прийняття інших: кількість студентів з високим рівнем толерантності та готовності до співпраці збільшилася на 26,7%, тоді як кількість осіб, схильних до ворожого ставлення, зменшилася на аналогічну величину. Це свідчить про формування адаптивних соціальних навичок та здатності до конструктивної взаємодії в умовах стресових обставин.

Емоційний комфорт, як показник психоемоційної стабільності, також зазнав позитивних змін: на 33,3% зросла кількість студентів із високим рівнем емоційного комфорту, тоді як частка осіб із відчуттям дискомфорту зменшилася на 40%. Такі дані свідчать про ефективність використаних психокорекційних методик у зниженні тривожності та напруженості, що виникають під впливом воєнних та навчальних стресорів.

Важливим результатом стала динаміка показників внутрішнього контролю. Кількість студентів із високим рівнем внутрішнього контролю збільшилася на 40%, а частка тих, хто мав низький рівень, зменшилася на 40%. Це підтверджує розвиток здатності до саморегуляції, ефективного управління поведінкою та емоціями у стресових ситуаціях, що є ключовим чинником психокорекційної роботи.

Отримані результати свідчать про високу ефективність впровадженої програми психокорекції. Вона забезпечила формування адаптивних механізмів подолання стресу, підвищення емоційної стійкості, розвитку внутрішнього контролю та самоприйняття, а також покращення соціально-психологічної компетентності здобувачів вищої освіти. Позитивна динаміка зазначених показників підтверджує доцільність комплексного підходу до психокорекційної роботи, який поєднує теоретичну підготовку, практичні вправи з релаксації, дихальні техніки, когнітивно-поведінкові та арт-терапевтичні методики.

Таблиця 3.2

Розподіл результатів психокорекції стресових станів здобувачів вищої

освіти за методикою К. Роджерса-Р. Даймонд

Шк али	Рівні	Здобувачі вищої освіти (40 осіб)							
		ЕГ (20 осіб)				КГ (20 осіб)			
		До		Пі сл я		До		Пі сл я	
		осі б	%	осі б	%	осі б	%	осі б	%
Адаптивніст ь (загальна шкала)	Високий рівень			5	33,3 %	12	80%	12	80%
	Середній рівень	7	46,7 %	8	53,3 %	3	20%	3	20%
	Низький рівень, дезадаптивність	8	53,3 %	2	13,3 %				
Прийняття себе	Високий рівень			6	60%	12	80%	12	80%
	Середній рівень	9	60%	8	53,3 %	3	20%	3	20%
	Низький рівень, не прийняття себе	6	40%	1	6,7%				
Прийняття інших	Високий рівень			4	26,7 %	10	66,7 %	11	73,3 %
	Середній рівень	8	53,3 %	8	53,3 %	5	33,3 %	4	26,7 %
	Низький рівень, не прийняття інших	7	46,7 %	3	20%				
Емоцій ний комфор т	Високий рівень			5	33,3 %	10	66,7 %	12	80%
	Середній рівень	7	46,7 %	8	53,3 %	5	33,3 %	3	20%
	Низький рівень, емоційний дискомфорт	8	53,3 %	2	13,3 %				
Внутріш	Високий рівень			6	40%	15	100	15	100

Внутрішній контроль							%		%
	Середній рівень	8	53,3 %	8	53,3 %				
	Низький рівень, зовнішній контроль	7	46,7 %	1	6,7%				
Домінування	Високий рівень			-		14	93,3 %	12	80%
	Середній рівень	7	46,7 %	11	73,3 %	1	6,7%	3	20%
	Низький рівень, відомість	8	53,3 %	4	26,7 %				
Ескапізм (зворотна шкала)	Високий рівень, уникнення проблем	8	53,3 %	2	13,3 %				
	Середній рівень	7	46,7 %	7	46,7 %	3	20%	3	20%
	Низький рівень, вирішення проблем			6	40%	12	80%	12	80%

Джерело: складено автором

Табл. 3.2 демонструє результати психокорекційного впливу на здобувачів вищої освіти, які проходили програму підвищення адаптивності та стресостійкості в умовах війни. Дані, представлені за методикою К. Роджерса – Р. Даймонда, відображають динаміку змін у восьми ключових психологічних шкалах, що характеризують загальний рівень адаптивності, самоприйняття, прийняття інших, емоційний комфорт, внутрішній контроль, прояви домінування та ескапізм, що є критично важливими для оцінки ефективності психокорекційної роботи.

Аналіз показує, що у експериментальній групі після проходження програми спостерігається суттєве підвищення рівня адаптивності. На початку експерименту лише 5 осіб (33,3%) мали високий рівень адаптивності, тоді як після завершення циклу занять ця кількість збільшилася вдвічі, що свідчить

про значне покращення здатності студентів до ефективного подолання стресових ситуацій та саморегуляції. Водночас кількість осіб із низьким рівнем адаптивності зменшилася з 8 до 2 осіб, що підтверджує ефективність психокорекційної програми у трансформації дезадаптивних тенденцій у більш конструктивні форми поведінки.

Рівень прийняття себе у здобувачів експериментальної групи також продемонстрував позитивну динаміку: кількість студентів із високим рівнем прийняття себе зросла до 60%, а низький рівень самоприйняття після програми зафіксований лише у 6,7% учасників. Це свідчить про формування позитивного самосприйняття, що є ключовим чинником емоційної стабільності та внутрішньої саморегуляції в умовах постійного стресового впливу. Одночасно, показник прийняття інших продемонстрував підвищення кількості осіб із високим рівнем толерантності та готовності до співпраці з 4 до 10 осіб, що відображає розвиток соціальної компетентності та емпатійності, необхідних для ефективної взаємодії у навчальному та соціальному середовищі.

Емоційний комфорт респондентів експериментальної групи значно покращився: кількість осіб із високим рівнем емоційного комфорту зросла до 66,7%, тоді як кількість тих, хто відчував дискомфорт, скоротилася на 40%. Це відображає підвищення психоемоційної стійкості та зменшення впливу негативних стресогенних факторів, що є результатом опанування практичних навичок саморегуляції та релаксаційних технік. Внутрішній контроль, який характеризує здатність студентів до самокерування та усвідомленого прийняття рішень, також значно покращився: на завершальному етапі 100% учасників експериментальної групи досягли високого рівня внутрішнього контролю, що підкреслює формування стабільних механізмів саморегуляції та адаптивної поведінки.

Показник домінування, що оцінює здатність до керування соціальними взаємодіями та впливу на оточення, у експериментальній групі після проведення програми характеризувався переважанням середнього рівня у

73,3% учасників, при цьому висока агресивна домінантність не виявлялася. Це свідчить про баланс між проявами лідерських якостей та конструктивною соціальною взаємодією.

Що стосується ескапізму, який відображає прагнення уникати проблем та відповідальності, після психокорекційної програми спостерігається значне зменшення високих рівнів ескапізму до 13,3% та збільшення низьких рівнів до 40%. Це демонструє формування усвідомленого підходу до проблемних ситуацій та готовність до активного вирішення складнощів, що є ключовим компонентом адаптивної поведінки здобувачів в умовах постійного психоемоційного навантаження.

Контрольна група, яка не проходила психокорекційну програму, не продемонструвала суттєвих змін у цих показниках. Лише незначне підвищення рівня прийняття інших на 6,7% та емоційного комфорту на 13,3% вказує на мінімальний ефект від природної адаптації без цілеспрямованого психологічного впливу. При цьому показники внутрішнього контролю залишилися стабільними на високому рівні, а рівень адаптивності практично не змінився.

Представимо наочно отримані результати щодо розвитку показників психокорекції стресових станів здобувачів вищої освіти експериментальної та контрольної груп (рис. 3.1 та рис. 3.2).

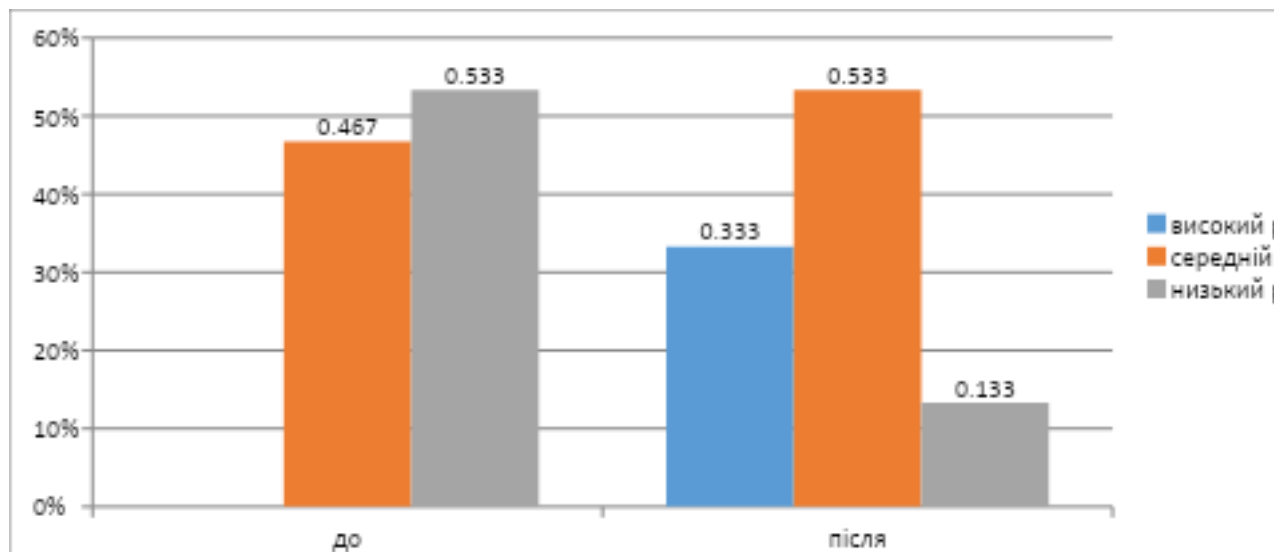


Рис. 3.1. Розподіл результатів психокорекції стресових станів здобувачів вищої освіти експериментальної групи за методикою К. Роджерса-Р. Даймонд
Джерело: складено автором

На рис. 3.2 наведений розподіл результатів психокорекції стресових станів здобувачів вищої освіти контрольної групи за методикою К. Роджерса-Р. Даймонд.

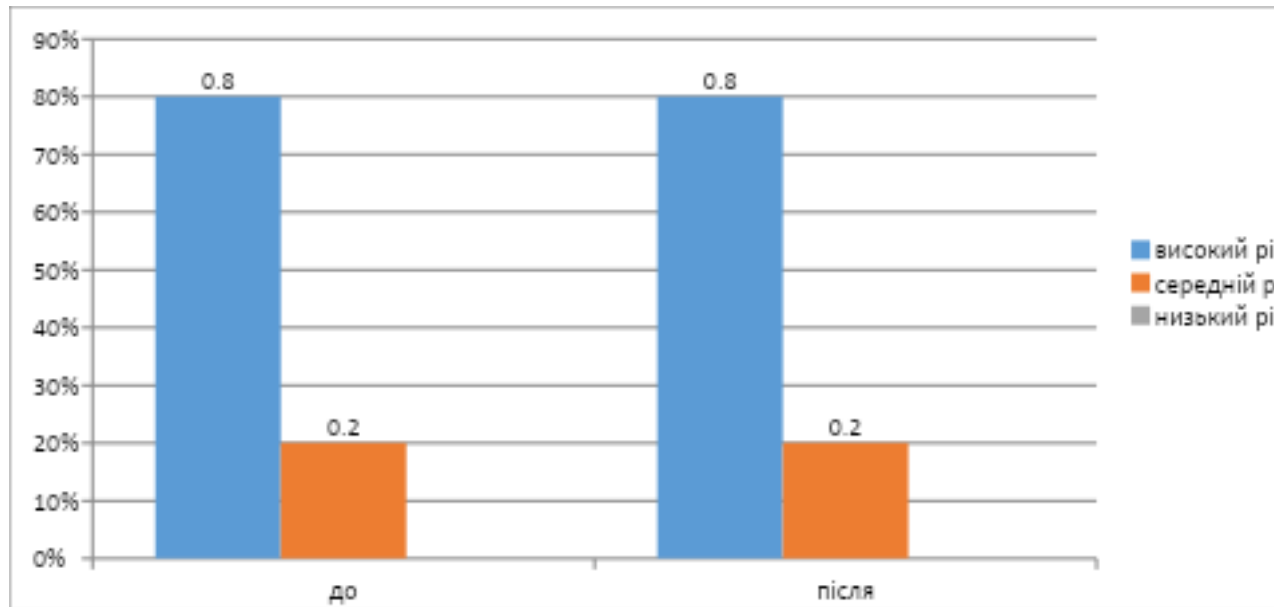


Рисунок 3.2. Розподіл результатів психокорекції стресових станів здобувачів вищої освіти контрольної групи за методикою К. Роджерса-Р. Даймонд
Джерело: складено автором

Аналіз отриманих результатів демонструє, що впроваджена психокорекційна програма для здобувачів вищої освіти експериментальної групи (ЕГ) сприяла значним позитивним змінам у рівні подолання стресових станів та адаптивності учасників. Зокрема, після завершення циклу психологічної роботи спостерігається збільшення кількості здобувачів вищої освіти з високим рівнем подолання дезадаптивних проявів на 33,3%, що свідчить про формування ефективних механізмів подолання стресу та психоемоційних труднощів, пов'язаних із навчанням та життєвими обставинами в умовах війни. Одночасно кількість респондентів із низьким

рівнем адаптивності, що характеризується дезадаптивними реакціями та труднощами у подоланні стресових станів, зменшилася на 40%, що підтверджує високу ефективність програми у трансформації дезадаптивних моделей поведінки у більш конструктивні та адаптивні.

Слід зазначити, що зміни у контрольній групі були мінімальними та статистично незначущими, що підкреслює специфічний ефект психокорекційного впливу саме на учасників експериментальної програми. Таким чином, позитивна динаміка в ЕГ відображає підвищення рівня особистісної адаптивності та здатності до усвідомленого реагування на стресові фактори, що безпосередньо впливає на ефективність навчальної та соціальної діяльності здобувачів вищої освіти.

Дані повторного вимірювання за допомогою «Шкали психологічного стресу PSM-25» (Лемур-Тесьє-Філліон) свідчать про достовірне зниження рівня психоемоційного стресу у учасників експериментальної групи. Це підтверджує, що включені у програму психокорекційні методики, такі як техніки саморегуляції, релаксаційні вправи, дихальні практики та формування конструктивних копінг-стратегій, сприяють ефективному зниженню психофізіологічного напруження, підвищенню емоційної стабільності та формуванню внутрішніх ресурсів для адаптації у складних умовах.

Отримані результати дозволяють зробити висновок, що проведена психокорекційна робота сприяє не лише зниженню проявів стресу, а й покращенню загальної адаптивності здобувачів вищої освіти, формує більш високий рівень самоконтролю та усвідомленого реагування на психологічні навантаження. Це підтверджує наукову обґрунтованість застосованої програми та її доцільність для впровадження у навчальний процес та психологічну підтримку студентів у умовах воєнного стресу (табл. 3.2).

Таблиця 3.2

Розподіл результатів рівнів стресу у здобувачів вищої освіти за
методикою Лемур-Тесьє-Філліон

Рівні стресу	Здобувачі вищої освіти (40 осіб)							
	ЕГ (20 осіб)				КГ (20 осіб)			
	До		Після		До		Після	
	осіб	%	осіб	%	осіб	%	осіб	%
Високий рівень	8	53,3%	4	6,7%	-		-	
Середній рівень	9	26,7%	10	53,3%	8	20%	5	26,7%
Низький рівень	3	20%	6	40%	12	80%	15	73,3%

Джерело: складено автором

Аналіз отриманих даних за методикою Лемур-Тесьє-Філліон дозволяє зробити висновки про значну динаміку змін рівнів стресу у здобувачів вищої освіти, що брали участь у психокорекційній програмі. Для експериментальної групи (ЕГ) спостерігається помітне зниження високого рівня стресу: до проведення психокорекційних занять 8 осіб (53,3%) демонстрували значні прояви психоемоційного напруження, тоді як після завершення програми ця кількість зменшилась до 4 осіб, що становить 6,7% від загальної кількості учасників ЕГ. Така трансформація свідчить про ефективність застосованих психокорекційних стратегій у зниженні психоемоційного навантаження, підвищенні здатності до саморегуляції та адаптивної поведінки в умовах високого стресу, пов'язаного з навчанням та життєвими обставинами в умовах війни.

Середній рівень стресу в ЕГ після реалізації програми продемонстрував зростання: 9 осіб (26,7%) до проведення втручання та 10 осіб (53,3%) після. Цей зсув відображає трансформацію частини респондентів із високого рівня стресу у більш адаптивний стан, що характеризується контролем над емоційними реакціями, розвитком копінг-навичок та підвищеною здатністю до конструктивного вирішення проблемних ситуацій. Одночасно

спостерігається збільшення кількості учасників з низьким рівнем стресу: до проведення програми таких було 3 особи (20%), після – 6 осіб (40%), що підтверджує формування стійких навичок саморегуляції та здатності підтримувати психологічну рівновагу в умовах тривалого психоемоційного навантаження.

Контрольна група (КГ), яка не брала участі у психокорекційних заняттях, демонструє мінімальні зміни у динаміці рівнів стресу. Високий рівень стресу у КГ відсутній як до, так і після дослідження, що відображає низьку початкову варіативність проявів психоемоційного напруження у цій групі. Кількість осіб із середнім рівнем стресу змінюється незначно: до проведення оцінювання – 8 осіб (20%), після – 5 осіб (26,7%), що свідчить про природну мінливість психологічного стану без впливу психокорекційного втручання. Кількість учасників з низьким рівнем стресу зростає незначно – з 12 осіб (80%) до 15 осіб (73,3%), що свідчить про стабільно високий рівень психоемоційної адаптивності у контрольній групі.

Графічно результати щодо рівнів стресу здобувачів вищої освіти (ЕГ) і (КГ) представлено на рис. 3.3 і 3.4. За наведеними даними в контрольній групі виявлені незначні зміни, які в основному відносяться до мінімального зменшення кількості респондентів із низьким рівнем стресу. У експериментальній групі на 20% зросла кількість здобувачів вищої освіти із оптимальним низьким рівнем стресу, і на 46,6% зменшилась кількість осіб із вираженими ознаками стресу в їхньому житті.

На підставі цих даних можна зробити висновок, що учасники психологічних занять навчилися адекватно реагувати на стресові ситуації та використовувати конструктивні методи їх подолання.

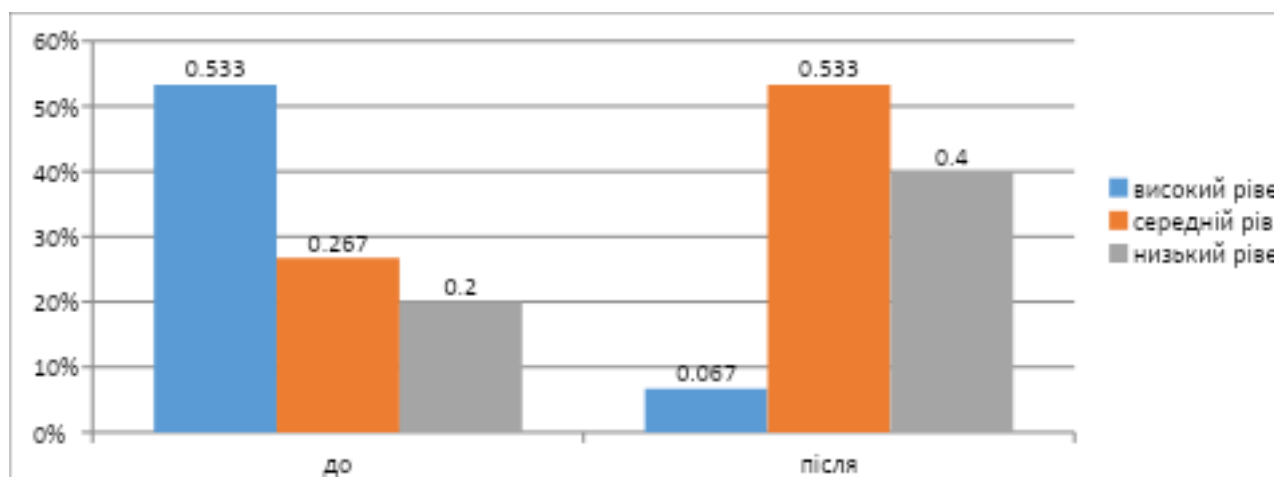


Рис. 3.3. Розподіл результатів рівнів стресу у здобувачів вищої освіти ЕГ за методикою Лемур-Тесьє-Філліон

Джерело: складено автором

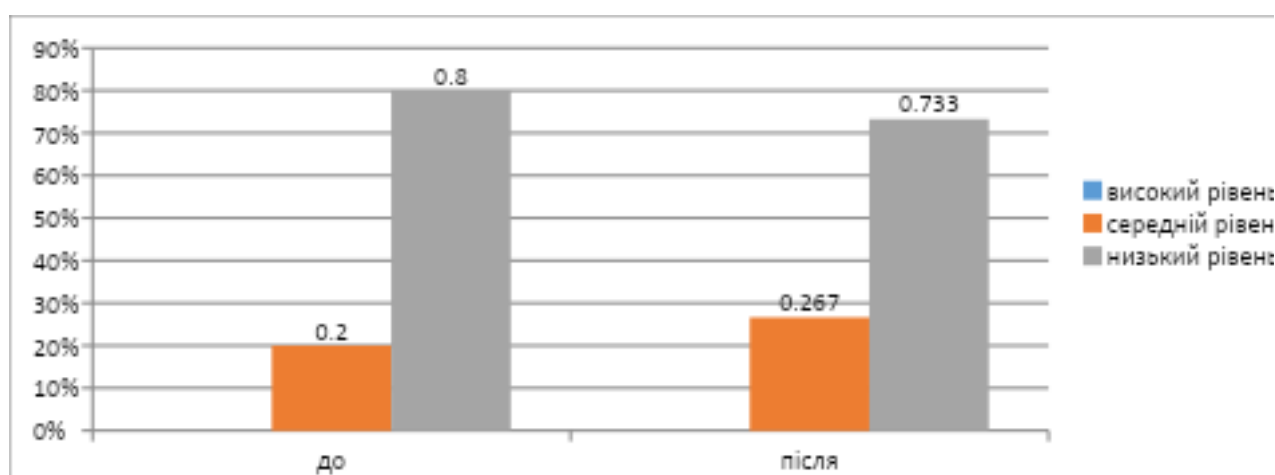


Рисунок 3.4. Розподіл результатів рівнів стресу у здобувачів вищої освіти КГ за методикою Лемур-Тесьє-Філліон

Джерело: складено автором

За методикою Д. Амірхана, проведеною вдруге, отримано такі дані опитування здобувачів вищої освіти (табл. 3.5.).

Таблиця 3.5

Розподіл результатів копінг-стратегій здобувачів вищої освіти за методикою Д. Амірхана

Копінг-стратегії	Здобувачі (40 осіб)
------------------	---------------------

	ЕГ (20 осіб)				КГ (20 осіб)			
	До		Після		До		Після	
	осіб	%	осіб	%	осіб	%	осіб	%
Вирішення проблем	10	53,3%	12	53,3%	20	100%	12	80%
Пошук соціальної підтримки	2	6,7%	5	40%			8	20%
Уникнення проблем	8	40%	3	6,7%				

Джерело: складено автором

Аналіз результатів дослідження копінг-стратегій здобувачів вищої освіти за методикою Д. Амірхана демонструє зміни в поведінкових та емоційних стратегіях подолання стресу під впливом психокорекційної програми. Для експериментальної групи (ЕГ) спостерігається позитивна трансформація у виборі копінг-стратегії. До проведення втручання 10 осіб (53,3%) застосовували стратегію «вирішення проблем», яка передбачає активне та усвідомлене додання складних ситуацій. Після завершення циклу психокорекційних занять кількість учасників, що використовують цю стратегію, залишилася стабільною на рівні 12 осіб (53,3%), проте спостерігається якісне поліпшення ефективності її застосування через набутий досвід конструктивного подолання стресових ситуацій і підвищену здатність до планування та прогнозування власних дій у складних умовах навчання та життєвої ситуації в умовах війни.

Стратегія «пошук соціальної підтримки», яка до початку дослідження застосовувалася лише 2 учасниками (6,7%), після проведення психокорекційної програми демонструє помітне зростання – до 5 осіб (40%). Це свідчить про формування у студентів здатності звертатися за допомогою до соціального оточення, використовувати ресурси колег,

друзів та наставників для емоційної підтримки та конструктивного вирішення проблем, що є критично важливим у кризових ситуаціях, зокрема в умовах війни.

Натомість стратегія «уникнення проблем», яка характеризує ухилення від активного вирішення стресових ситуацій, зазнала суттєвого зменшення в ЕГ: до психокорекційного втручання нею користувалися 8 осіб (40%), після завершення програми залишилося лише 3 особи (6,7%). Така трансформація вказує на зменшення тенденції до ескапізму, підвищення відповідальності за власну поведінку та формування усвідомленого підходу до подолання складнощів. Зменшення застосування уникання як стратегії свідчить про ефективність програмних заходів у розвитку конструктивних копінг-навичок та підвищенні психологічної стійкості здобувачів вищої освіти.

Для контрольної групи (КГ), яка не брала участь у психокорекційних заняттях, спостерігається інша динаміка. Стратегія «вирішення проблем» залишалася домінуючою, хоча її застосування знизилось з 20 осіб (100%) до 12 осіб (80%), що може свідчити про природну коливальність поведінкових реакцій у навчальному процесі без цілеспрямованого психокорекційного впливу. Стратегія «пошук соціальної підтримки» зросла лише до 8 осіб (20%), тоді як уникання проблем взагалі не фіксувалося в обох хвилях дослідження. Це підтверджує, що у відсутності цілеспрямованого втручання здобувачі не розвивають додаткові навички мобілізації соціальних ресурсів та контролю емоційної поведінки в стресових ситуаціях.

Представимо наочно зміни у виборах копінг-стратегій у здобувачів вищої освіти експериментальної та контрольної груп на рис. 3.5, рис. 3.6. Враховуючи той факт, що в експериментальній групі здобувачів вищої освіти майже на половину зросла кількість респондентів, які обирають конструктивну копінг-стратегію вирішення проблеми, ми можемо підтвердити високу ефективність впровадженої програми психологічної

роботи з психокорекції стресових станів здобувачів вищої освіти.

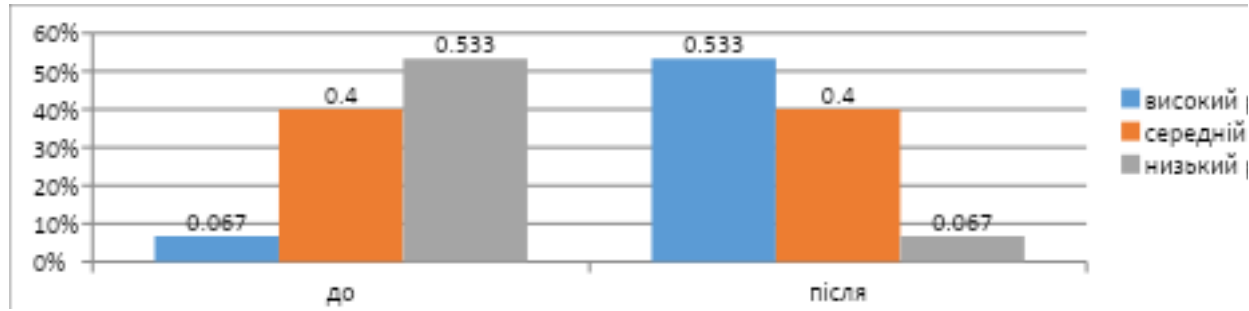


Рис. 3.5. Розподіл результатів копінг-стратегій здобувачів вищої освіти ЕГ за методикою Д. Амірхана

Джерело: складено автором

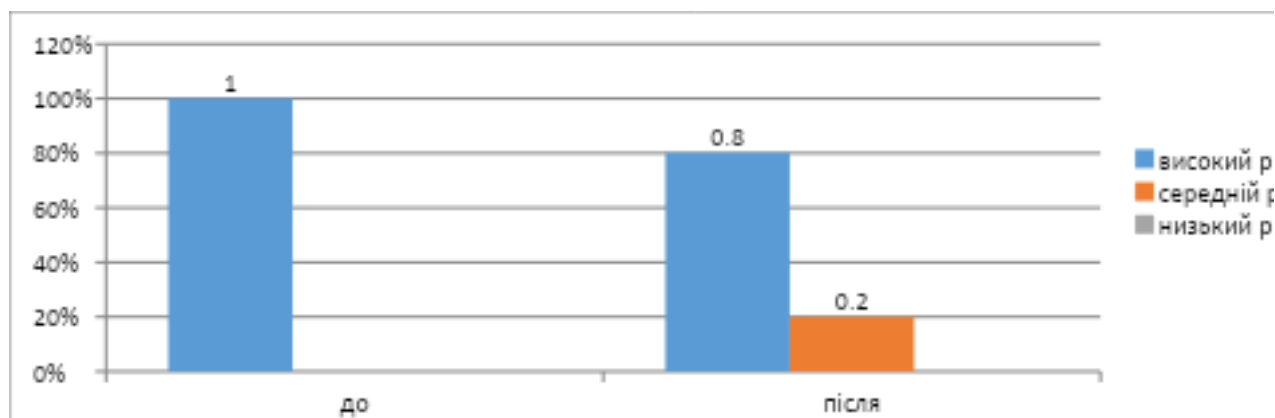


Рис. 3.6. Розподіл результатів копінг-стратегій здобувачів вищої освіти КГ за методикою Д. Амірхана

Джерело: складено автором

На основі проведеного контрольного етапу експериментального дослідження можна зробити висновок про високу ефективність запропонованої програми психокорекції стресових станів здобувачів вищої освіти в умовах війни. Аналіз отриманих даних засвідчив суттєве підвищення показників адаптивності, розвитку навичок саморегуляції, емоційної стабільності та ефективного використання копінг-стратегій серед учасників експериментальної групи. Зокрема, спостерігалася значна позитивна динаміка у рівні подолання стресових станів, емоційного комфорту, прийняття себе та інших, а також у здатності до усвідомленого управління

поведінкою та емоціями, що підтверджує ефективність психокорекційних втручань.

Порівняння результатів експериментальної та контрольної груп показало, що в умовах цілеспрямованого психокорекційного впливу студенти розвивають конструктивні стратегії подолання стресу, зменшують прояви уникання проблем і формують здатність до активного вирішення життєвих та навчальних труднощів. Такі зміни свідчать про посилення внутрішніх ресурсів, підвищення нервово-психічної стійкості та адаптивного потенціалу, що є ключовими чинниками психологічного благополуччя та успішної адаптації в умовах постійного стресового навантаження під час війни.

Отримані результати дають підстави рекомендувати впровадження розробленої програми психокорекції у практичну діяльність психологів вищих навчальних закладів та фахівців соціальних служб. Це дозволить оптимізувати процес подолання стресових станів та сприятиме формуванню ефективних механізмів психологічної адаптації здобувачів вищої освіти, підвищуючи їхню стресостійкість, емоційне благополуччя та здатність до успішної самореалізації в умовах війни.

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ III

На підставі проведеного контрольного етапу дослідження щодо оцінки ефективності психокорекційної програми, спрямованої на зниження стресових станів здобувачів вищої освіти в умовах війни, отримано чіткі емпіричні підтвердження її результативності. Впроваджена психокорекційна програма, що включала шість послідовних занять тривалістю 1,5–2 години, була побудована на активному розвитку ключових психологічних ресурсів, необхідних для адаптивного подолання стресу у студентської молоді в умовах підвищеної невизначеності та емоційної напруги, спричинених воєнним контекстом. Зміст програми був спрямований на формування навичок

саморегуляції, опанування ефективних копінг-стратегій, розвиток емоційної стабільності, підвищення рівня самоприйняття та соціальної адаптації.

Результати повторного діагностування студентів експериментальної групи засвідчили значне покращення їх психоемоційного стану та зростання рівня особистісної і соціальної адаптації. Так, за методикою К. Роджерса – Р. Даймонда зафіксовано зростання частки студентів із високим рівнем адаптивності на 33,3%, що супроводжувалося зменшенням кількості осіб із низькими показниками на 40%. Такі результати свідчать про зниження внутрішньої напруги, зменшення проявів емоційної дезадаптації та підвищення ефективності саморегуляції в умовах війни.

Позитивна динаміка простежувалася й у структурі ключових особистісних характеристик. Показники самоприйняття зросли на 60%, що відображає посилення внутрішньої цілісності та стабільності студентів; прийняття інших підвищилось на 26,7%, що свідчить про покращення соціальної взаємодії; емоційний комфорт збільшився на 33,3%, що є ознакою зниження рівня тривожності та відновлення емоційної рівноваги; показник внутрішнього контролю зріс на 40%, що вказує на підвищення усвідомленості та відповідального ставлення до викликів, зумовлених воєнними подіями. Окремо слід підкреслити зниження проявів уникання проблем на 40%, що свідчить про перехід студентів від пасивних та дезадаптивних форм реагування на стрес до конструктивних копінг-стратегій, орієнтованих на активне вирішення життєвих труднощів.

Порівняння з контрольною групою підтвердило, що позитивні зміни були наслідком саме психокорекційної роботи. У контрольній групі спостерігалися лише незначні коливання показників, без суттєвої тенденції до зростання адаптивності чи зниження стресових реакцій. Це дозволяє стверджувати, що за відсутності цілеспрямованого психологічного впливу рівень стресу та особливості поведінкових та емоційних реакцій студентів залишаються на первинному рівні.

Таким чином, отримані результати переконливо доводять ефективність розробленої програми психокорекції стресових станів здобувачів вищої освіти. Зміни, зафіксовані у параметрах емоційного комфорту, саморегуляції, адаптивності, соціальної взаємодії та стратегій подолання, свідчать про формування стійких внутрішніх ресурсів, необхідних для подолання стресових впливів воєнного часу. Досвід застосування програми доводить її доцільність для практики психологічного супроводу студентів у закладах вищої освіти, а також для використання фахівцями соціальних служб і кризових центрів у роботі зі здобувачами, які потребують підтримки в умовах тривалої соціальної та емоційної напруги.

ВИСНОВКИ

Проведене дослідження психокорекції стресових станів здобувачів вищої освіти в умовах війни дозволило комплексно оцінити проблему стресу та розробити ефективні підходи до його корекції. Теоретичний аналіз літературних джерел дав можливість уточнити концептуальне розуміння стресового стану як багатовимірного психофізіологічного та психологічного

феномену, що включає когнітивні, емоційні та поведінкові компоненти. Було теоретично обґрунтовано поняття психокорекції як цілеспрямованого психологічного впливу, спрямованого на підвищення адаптивності особистості та розвитку механізмів ефективного реагування на стресові фактори. На основі аналізу сучасних підходів було визначено ключові технології психокорекції, включаючи розвиток емоційної саморегуляції, навчання конструктивним копінг-стратегіям, формування внутрішнього контролю, підвищення самопізнання та прийняття себе і інших. Ці теоретичні положення стали підґрунтям для подальшого емпіричного дослідження та розробки програми психокорекції.

Для діагностики особливостей психокорекції стресових станів було обґрунтовано використання комплексу психодіагностичних методик. Зокрема, застосування методики К. Роджерса – Р. Даймонда дозволило оцінити рівні адаптивності, прийняття себе та інших, емоційний комфорт та внутрішній контроль у здобувачів вищої освіти. За результатами першого опитування в експериментальній групі (20 осіб) низький рівень подолання неефективних сімейних сценаріїв мав 53,3% респондентів, середній – 46,7%, високий рівень відсутній. У контрольній групі 80% осіб мали високий рівень адаптивності, що демонструє відсутність значної початкової дезадаптації. Крім того, шкала PSM-25 Лемур-Тесьє-Філліон дозволила кількісно визначити рівень стресу: у ЕГ високий рівень стресу спостерігався у 53,3% респондентів, середній – 26,7%, низький – 20%. Методика Д. Амірхана надала інформацію щодо вибору копінг-стратегій: до психокорекційного втручання 53,3% учасників ЕГ віддавали перевагу активному вирішенню проблем, 40% – уникали проблем, а лише 6,7% використовували соціальну підтримку.

Емпіричне дослідження та детальний аналіз отриманих результатів засвідчили, що в умовах психокорекційного втручання у здобувачів вищої освіти відбуваються значні позитивні зміни. Після проходження шести занять програми психокорекції у експериментальній групі високий рівень адаптивності став характерним для 33,3% респондентів, середній – 53,3%,

низький рівень знизився до 13,3%. Водночас показники прийняття себе зросли на 60% (з низького рівня 40% до 6,7%), прийняття інших – на 26,7%, внутрішнього контролю та свідомого реагування на проблеми – на 40%. Стосовно стресових проявів, дані PSM-25 зафіксували зменшення високого рівня стресу з 53,3% до 6,7%, середнього з 26,7% до 53,3%, а кількість осіб із низьким рівнем стресу зросла з 20% до 40%. Аналіз копінг-стратегій показав, що після психологічної роботи кількість респондентів, що застосовують уникнення проблем, знизилась з 40% до 6,7%, а використання активного вирішення проблем залишилось на рівні 53,3%, тоді як стратегія пошуку соціальної підтримки збільшилась із 6,7% до 40%, що свідчить про формування більш збалансованого підходу до подолання стресових ситуацій.

Розроблена програма психокорекції, структурована у шість послідовних занять тривалістю 1,5–2 години, забезпечила поетапне формування навичок самопізнання, саморегуляції, розвитку емоційної стабільності та конструктивного вибору копінг-стратегій. Практичні вправи включали дихальні та релаксаційні техніки («Видихаємо страх – вдихаємо сміливість», «Квадратне дихання»), арт-терапевтичні методики («Малюємо стрес», «Я майбутній»), рольові ігри та групові дискусії для відпрацювання емоційного контролю і взаємодії з оточуючими. Кожне заняття передбачало вступну частину для налаштування та саморефлексії, основну частину з практичними вправами та підсумкову частину для інтеграції отриманих навичок у повсякденне життя, що забезпечило комплексне психокорекційне втручання.

Аналіз контрольної групи засвідчив відсутність значних змін: рівень адаптивності залишився на початковому рівні у 80% респондентів, показники стресу та копінг-стратегій демонстрували мінімальні коливання до 13,3%, що підтверджує специфічний ефект проведеної програми в експериментальній групі. Отримані результати доводять, що застосування систематичної психокорекційної програми сприяє підвищенню психологічної стійкості, розвитку емоційного інтелекту, формуванню ресурсних механізмів адаптації

до стресових умов і позитивно впливає на здатність здобувачів вищої освіти конструктивно реагувати на виклики воєнного часу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Антонець О. Особливості прояву стресостійкості у студентської молоді. Збірник наукових матеріалів I Міжнародної науково-практичної конференції «Психологія в сучасному світі».Полтава, 2023. С. 24-27.

2. Бардин Н. М., Жидецький Ю. Ц., Кіржецький Ю. І. та ін. Стресостійкість : навчальний посібник / за ред. Я. М. Когута. Львів : Львівський державний університет внутрішніх справ, 2021. 204 с.
3. Беляєв С. Б., Кондрацька Л. В., Бабельчук О. І. Система розвитку стресостійкості в умовах закладу вищої освіти, 2024. Вип. 33. 11 с.
4. Березюк М., Діхтяренко С. Трансформації базових компонентів стресостійкості здобувачів вищої освіти під час війни. Вісник Національного університету оборони України. 2023. Вип. 71(1). С. 41–47. DOI: 10.33099/26176858-2023-71-1-41-47
5. Березюк М. О. Взаємозв'язок стресостійкості та творчого мислення здобувачів вищої освіти. Психологічні проблеми творчості: матеріали XXIII Міжнародної наукової психологічної / за ред. В. О. Моляко. Київ: Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2023. С. 47-49.
6. Береснева В. Т., Маслова Н. М. Дослідження стресостійкості у студентів, що знаходяться в прифронтових регіонах. Теоретичні та прикладні аспекти фундаментальних медико-біологічних наук : матеріали Всеукраїнської студентської науково-практичної конференції. Львів : Видавництво Львівської політехніки, 2023. С. 144-150.
7. Богдан Ж., Романовська О. Стресостійкість здобувачів вищої освіти в умовах війни. Соціально-психологічний супровід у мегаполісі: колективна монографія / За заг. наук. ред. проф. Резван О. О. Харків: Видавництво Іванченка І. С., 2024. С. 212-238.
8. Визначення стресостійкості студентів в період воєнного стану в Україні / Т. В. Івченко та ін. Інновації медичної освіти: перспективи, виклики та можливості : матеріали II Всеукр. дистанційної наук.-практ. конференції / під ред. Т. Ю. Четвертак. Запоріжжя, 2023. С. 157-161.
9. Власенко С. Б. Психологічна допомога особам, які знаходяться в стані травматичної кризи. Юридична психологія. 2018. № 2. С. 59–71.

10. Говорун Т. В., Нерубаська А. О., Паладе А. С. Емпіричне дослідження рівню стресу в контексті проблеми стресостійкості групи переселенців. Габітус. Актуальні питання психології. 2024. Вип. 65. С. 256262.
11. Гуменюк Р., Іванина В. Тривожність та розвиток стресостійкості здобувачів вищої освіти під час воєнного стану. Актуальні проблеми професійної педагогіки та освіти: досвід, новації, перспективи: збірник матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції (25 квітня 2024 року). Львів, 2024. С. 561-563.
12. Злобіна О. Г. Стресові стани населення України в контексті війни: соціально-груповий аналіз. Вісник Національної академії наук України. 2024. № 3. С. 45–60. DOI: 10.15407/visn2024.03.045.
13. Каськов І. В. Теоретичні аспекти формування стресостійкості студентів ВНЗ до негативних чинників навколишнього середовища. Вісник Національного університету оборони України. 2020. № 1 (54). С. 104–110.
14. Когут О. О. Психологія стресостійкості особистості : автореф. дис. ... д-ра психолог. наук : 19.00.07. Переяслав, 2021. 42 с. URL: <http://ephsheir.uhsp.edu.ua/handle/8989898989/5911?show=full>
15. Коломієць Л. І., Степова А. С. Психологічні особливості самоактуалізації осіб юнацького віку з різним рівнем стресостійкості. Психологічний часопис. 2017. № 3 (7). С. 77.
16. Козак А. А., Томчук М. І. Сучасні тенденції розвитку стресостійкості студентської молоді в умовах воєнного стану. КЗВО «Вінницька академія безперервної освіти». 2024. С. 240-248.
17. Кривошей К. Ю. Проблема переживання стресу здобувачами вищої освіти в умовах сьогодення. Світ дидактики: дидактика в сучасному світі: зб. матеріалів III Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції / за наук. ред. О. Топузова, О. Малихіна. Київ : Видавництво «Людмила», 2024. С. 87-90.

18. Кудінова М. Методологічні засади розвитку стресостійкості здобувачів освіти загальноосвітніх навчальних закладів в умовах військових дій. Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки. 2022. Вип. 14. С. 24–31.
19. Кудінова М. С. Теоретичні підходи до визначення сутності поняття «стресостійкість». Молодий вчений. 2019. № 3 (1). С. 137–143.
20. Кушнір Ю. В., Яремійчук О. В. Особливості прояву стресостійкості в осіб із різними когнітивними стилями. Науковий вісник Ужгородського університету. Серія : Психологія. Ужгород : Видавничий дім «Гельветика», 2021. Вип. 4. С. 56–59.
21. Михайлишин У. Б., Сухан В. С., Анталовці О. В. Психологічний стан здобувачів вищої освіти в період воєнного стану. Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Психологія. 2023. № 2. С. 27-33. DOI: 10.32782/psy-visnyk/2023.2.5
22. Мороз Л. І., Березюк М. О. Особливості впливу травматичних подій на рівень стресостійкості та шляхи надання психологічної допомоги. Актуальні проблеми психології розвитку особистості : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції .Київ : Український державний університет імені Михайла Драгоманова, 2023. С. 33-35.
23. Мороз Л. І., Сафін О. Д. Модель розвитку стресостійкості здобувачів вищої освіти в умовах воєнного стану. Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського. Серія: Психологія. 2022. Том 34 (73), № 5. С. 48-53. DOI: 10.32782/2709-3093/2022.5/08
24. Мороз Л., Березюк М. Психологічні чинники стресостійкості здобувачів вищої освіти в умовах війни. Psychology Travelogs. 2024. № 1. С. 115–125. DOI: 10.31891/PT-2024-1-11
25. Нагайчук О. В., Зоря М. В., Кучинський С. А. Інноваційні підходи до створення безпечного освітнього середовища для здобувачів

- вищої освіти в Україні під час війни. Педагогічна Академія: наукові записки. 2024. № 12. DOI: 10.5281/zenodo.14228532
26. Овчаренко О. Ю. Психологія стресу та стресових розладів : навч. посіб. Київ : Університет «Україна», 2023. 284 с.
 27. Пасько О. М. Психологічне дослідження фізіологічного стану стресу в українців під час воєнного часу. *Науковий вісник СУИТ*. 2023. № 3. С. 45–53. URL: <https://www.sulj.oduvs.od.ua/archive/2023/3/47.pdf>.
 28. Предко В. В., Сомова О. О. Вплив війни на зміну рівня стресу та стратегій збереження життєстійкості українців. *Психологія національної безпеки та безпеки життєдіяльності*. 2022. № 4. С. 125–139. URL: https://psych.vernadskyjournals.in.ua/journal/4_2022/16.pdf.
 29. Психологія стресостійкості студентської молоді / За заг. ред. В. Шмаргуна. Київ : Видавничий центр НУБіП України, 2018. 198 с.
 30. Пухно С. В. Стресостійкість студентів закладів вищої освіти як психологічна проблема. *Слобожанський науковий вісник. Серія Психологія*. 2023. Вип. 1. С. 44-48.
 31. Руханська Д. В. Стресостійкість та копінг-стратегії молоді в умовах кризового суспільства : кваліфікац. робота. Львів : Львівський державний університет внутрішніх справ, 2024. 78 с. URL: <https://dspace.lvduvs.edu.ua/bitstream/1234567890/7851/1/Ruhanska%20Darina.pdf>.
 32. Савіщенко В. Розвиток стресостійкості особистості ЗВО в умовах воєнного стану. *Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (ДДУВС, 25.04.2024)*. С. 98-100.
 33. Степова А. С. Психологічні особливості стресостійкості осіб юнацького віку. *Молодий вчений*. 2018. № 9 (61). С. 314-315.
 34. Твердохлебова Н. Є., Євтушенко Н. С. Формування психологічної безпеки студентів у сучасних умовах навчання. *Актуальні питання у сучасній науці*. 2022. № 1. С. 428.

35. Тептюк Ю. Психологічні умови розвитку стресостійкості особистості у дорослому віці. Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Військово-спеціальні науки. 2018. Вип. 1. С. 44–47.
36. Тютюнник Л. Л. Поняття стресостійкості особистості в сучасному науковому дискурсі. Габітус. 2020. Вип. 13. Т. 2. DOI: 10.32843/26635208.2020.13-2.26
37. Хома Д. О., Дідух М. М. Теоретичні аспекти дослідження стресостійкості. Актуальні питання виявлення та розкриття злочинів Національною поліцією: вітчизняний та зарубіжний досвід: матеріали Міжнар. наук.-практ. круглого столу. Київ: Нац. акад. внутр. справ, 2020. 228 с.
38. Цимбалюк М., Жигайло Н. Формування стресотійкості студентів в умовах війни для правового та євроінтеграційного процесів. Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки. 2022. Спецвипуск. С. 128–136.
39. Шкала диференціальних емоцій К. Ізард. URL: https://stud.com.ua/124958/psihologiya/shkala_diferentsialnih_emotsiy
40. Ядловська О. С. Шляхи подолання стресостійкості здобувачами вищої освіти. Українські студії в європейському контексті. 2023. № 6. С. 144150.
41. Якущенко А., Брюховецька О. В. Особливості стресостійкості у здобувачів вищої освіти. Наука і молодь – 2023: пріоритетні напрями глобалізаційних змін: матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції здобувачів вищої освіти і молодих учених. Київ: Навчальнонауковий інститут менеджменту та психології ДЗВО «Університет менеджменту освіти», 2023. Вип. 8. С. 391-394.
42. Acharya L., Jin L., Collins W. College life is stressful today – Emerging stressors and depressive symptoms in college students. Journal of

- American College Health. 2018. Vol. 66(7). P. 655-664. DOI: 10.1080/07448481.2018.1451869.
43. Brewer M. L., van Kessel G., Sanderson B., Naumann F., Lane M., Reubenson A., Carter A. Resilience in higher education students: a scoping review. *Higher Education Research & Development*. 2019. Vol. 38(6). P. 1105-1120. DOI: 10.1080/07294360.2019.1626810
 44. Denovan A., Macaskill A. Stress and Subjective Well-Being Among First Year UK Undergraduate Students. *Journal of Happiness Studies*. 2017. Vol. 18. P. 505-525.
 45. Farkhutdinova L. Physiological and psychological aspects of stress resistance of students. *The European Proceedings of Social and Behavioural Sciences*. 2020. DOI: 10.15405/epsbs.2020.11.100
 46. Gustems-Carnicer J., Calderón C., Calderón-Garrido D. Stress, coping strategies and academic achievement in teacher education students. *European Journal of Teacher Education*. 2019. Vol. 42(3). P. 375-390. DOI: 10.1080/02619768.2019.1576629
 47. Herman J. P. Stress integration in the neuroendocrine system: neurobiology and mechanisms. *Frontiers in Neuroendocrinology*. 2021. Vol. 63. Article 100941. DOI: 10.1016/j.yfrne.2021.100941.
 48. Kraskov O. The impact of stress factors related to the war in Ukraine on the medical and psychological state of the individual. *Psychological and Social Psychology*. 2024. № 1. P. 12–19. DOI: 10.33989/psp.2024.1.522.
 49. Martsenkovsky D., Pochtarenko V., Andreieva O., Mandrik O., Markova V., Korzh L. Mental health in Ukraine in 2023. *PLOS ONE*. 2024. Vol. 19, № 2. e0297520. DOI: 10.1371/journal.pone.0297520.
 50. McEwen B. S. Neurobiological and systemic effects of chronic stress. *Nature Reviews Neuroscience*. 2020. Vol. 22 (7). P. 453–467. DOI: 10.1038/s41583-020-0343-3.
 51. Slavich G. M. Social Safety Theory: A biologically based evolutionary perspective on life stress, health, and behavior. *Annual Review*

- of Clinical Psychology*. 2022. Vol. 18. P. 345–376. DOI: 10.1146/annurev-clinpsy-081219-113518.
52. Negi A. S., Khanna A., Aggarwal R. Psychological health, stressors and coping mechanism of engineering students. *International Journal of Adolescence and Youth*. 2019. Vol. 24(4). P. 511-524.
 53. Pascoe M. C., Hetrick S. E., Parker A. G. The impact of stress on students in secondary school and higher education. *International Journal of Adolescence and Youth*. 2020. Vol. 25(1). P. 104-112. DOI: 10.1080/02673843.2019.1596823
 54. Ribeiro I. J. S., Pereira R., Freire I. V., de Oliveira B. G., Casotti C. A., Boery E. N. Stress and Quality of Life Among University Students: A Systematic Literature Review. *Health Professions Education*. 2018. Vol. 4(2). P. 70-77.
 55. Saeed A. A., Bahnassy A. A., Al-Hamdan N. A., Almudhaibery F. S., Alyahya A. Z. Perceived stress and associated factors among medical students. *Journal of Family and Community Medicine*. 2016. Vol. 23(3). P. 166-171.
 56. Saleh D., Camart N., Romo L. Predictors of Stress in College Students. *Frontiers in Psychology*. 2017. Vol. 8. Article 19. DOI: 10.3389/fpsyg.2017.00019
 57. Stoliker B. E., Lafreniere K. D. The Influence of Perceived Stress, Loneliness, and Learning Burnout on University Students' Educational Experience. *College Student Journal*. 2015. Vol. 49(1). P. 146-160.
 58. Thompson G., McBride R. B., Hosford C. C., Halaas G. Resilience among medical students: The role of coping style and social support. *Teaching and Learning in Medicine*. 2016. Vol. 28(2). P. 174-182.
 59. Wilson J. M., Lee J., Fitzgerald H. N., Oosterhoff B., Sevi B., Shook N. J. Job insecurity and financial concern during the COVID-19 pandemic are associated with worse mental health. *Journal of Occupational and Environmental Medicine*. 2020. Vol. 62(9). P. 686-691.

60. Wong J. G., Cheung E., Chan K. K., Ma K. K., Tang S. W. Web-based survey of depression, anxiety and stress in first-year tertiary education students in Hong Kong. Australian & New Zealand Journal of Psychiatry. 2016. Vol. 40(9). P. 777-782.

ДОДАТКИ

Додаток А

Опитувальник

1. Зазнає незручність, коли вступає з кимось у розмову.
2. Немає бажання розкриватися перед іншими.
3. У всьому любить змагання, змагання, боротьбу.
4. Висуває високі вимоги.
5. Часто лає себе за зроблене.
6. Часто почувається приниженим.
7. Сумнівається, що може подобатися комусь із осіб протилежної статі.
8. Свої обіцянки виконує завжди.
9. Теплі, добрі стосунки з оточуючими.
10. Людина стримана, замкнена, тримається від усіх трохи осторонь.
11. У своїх невдачах звинувачує себе.
12. Людина відповідальна; на нього можна покластися.
13. Відчуває, що не в силах хоч щось змінити, всі зусилля марні.
14. На багато дивиться очима однолітків.
15. Приймає загалом ті правила та вимоги, які слід дотримуватися.
16. Власних переконань та правил не вистачає.
17. Любить мріяти — іноді просто серед білого дня. Насилу повертається від мрії до дійсності.
18. Завжди готовий до захисту і навіть нападу: «застрягає» на переживанні образ, подумки перебираючи способи помсти.
19. Вміє керувати собою та власними вчинками, змушувати себе, дозволяти собі; самоконтроль йому не проблема.
20. Часто псується настрій: накочує зневіру, нудьга.
21. Все, що стосується інших, не хвилює: зосереджений на собі, зайнятий собою.
22. Люди, як правило, йому подобаються.

23. Не соромиться своїх почуттів, відкрито їх висловлює.
24. Серед великого збігу народу буває трохи самотньо.
25. Зараз дуже не по собі. Хочеться все кинути, кудись сховатися.
26. З оточуючими зазвичай ладнає.
27. Найважче боротися з самим собою.
28. Насторожує незаслужене доброзичливе ставлення оточуючих.
29. У душі оптиміст, вірить у краще.
30. Людина неподатлива, уперта, таких називають важкими.
31. До людей критичний і судить їх, якщо вважає, що вони на це заслуговують.
32. Зазвичай відчувається не ведучим, а веденим: йому завжди вдається мислити і діяти самотійно.
33. Більшість із тих, хто його знає, добре ставляться до нього, люблять його.
34. Іноді бувають такі думки, якими не хотілося б ні з ким ділитися.
35. Людина із привабливою зовнішністю.
36. Почувається безпорадним, потребує того, щоб хтось був поруч.
37. Приймаючи рішення, слідує йому.
38. Приймаючи, начебто, самотійні рішення, неспроможна звільнитися від впливу інших.
39. Випробовує почуття провини, навіть якщо звинувачувати себе ніби ні в чому.
40. Відчуває ворожість до того, що його оточує.
41. Усім задоволений.
42. Вибитий із колії: не може зібратися, взяти себе в руки, організувати себе.
43. Відчуває млявість: усе, що раніше хвилювало, раптом стало байдужим.
44. Врівноважений, спокійний.
45. Розлютившись, нерідко виходить із себе.
46. Часто відчувається скривдженим.
47. Людина рвучка, нетерпляча, гаряча, не вистачає стриманості.
48. Буває, що пліткує.
49. Не дуже довіряє своїм почуттям: вони іноді підводять його.
50. Досить важко бути самим собою.
51. На першому місці розум, а не почуття: перш ніж щось зробити, подумає.
52. Те, що відбувається з ним, тлумачить на свій лад. Здатний вигадувати зайвого, словом, не від цього світу.

53. Людина, терпима до людей, приймає кожного таким, яким він є.
54. Намагається не думати про свої проблеми.
55. Вважає себе цікавою людиною – привабливою як особистість, помітною.
56. Людина сором'язлива. Легко тушкується.
57. Обов'язково треба нагадувати, підштовхувати, щоб довів справу до кінця.
58. У душі відчуває перевагу над іншими.
59. Немає нічого, в чому він висловив би себе, виявив свою індивідуальність, своє «Я».
60. Боїться, що подумают про нього інші.
61. Честолюбний, небайдужий до успіху, похвали: у тому, що для нього суттєво, намагається бути серед найкращих.
62. Людина, в якій зараз багато чого гідне зневаги.
63. Людина діяльнісна, енергійна, сповнена ініціатив.
64. Пасує перед труднощами та ситуаціями, які загрожують ускладненнями.
65. Себе просто недостатньо цінує.
66. За натурою ватажок і вміє проводити інших.
67. Належить до себе в цілому добре.
68. Людина наполеглива, наполеглива, їй завжди важливо наполягти на своєму.
69. Не любить, коли з кимось псуються стосунки, особливо якщо розбіжності загрожують стати явними.
70. Довго не може ухвалити рішення, а потім сумнівається в його правильності.
71. Перебуває в неувважності, все сплуталося, все змішалось в нього.
72. Задоволений собою.
73. Невдачливий.
74. Людина приємна, що сприяє собі.
75. Особою, може, й не дуже красивою, але може подобатися як людина, як особистість.
76. Зневажає осіб протилежної статі та не зв'язується з ними.
77. Коли треба щось зробити, охоплює страх: а раптом не впораюся, а раптом не вийде?
78. Легко, спокійно на душі, немає нічого, що сильно б турбувало.
79. Вміє наполегливо працювати.
80. Відчуває, що росте, дорослішає: змінюється сам і його ставлення до навколишнього світу.
81. Трапляється, що говорить про те, в чому зовсім не розуміється.

82. Завжди говорити лише правду.
83. Стривожений, стурбований, напружений.
84. Щоб змусити хоч щось зробити, потрібно як слід наполягти, і тоді він поступиться.
85. Відчуває невпевненість у собі.
86. Обставини часто змушують захищати себе, виправдовуватися та обґрунтовувати свої вчинки.
87. Людина поступлива, податлива, м'яка у відносинах з іншими.
88. Людина розумна, любить розмірковувати.
89. Іноді любить похвалитися.
90. Приймає рішення і тут же їх змінює: зневажає себе безвольністю, а зробити з собою нічого не може.
91. Намагається покладатися на свої сили, не розраховує на чийсь допису.
92. Ніколи не спізнюється.
93. Зазнає відчуття скутості, внутрішньої несвободи.
94. Виділяється серед інших.
95. Не дуже надійний товаришу, не в усьому можна покластися.
96. У собі все ясно, добре розуміє себе.
97. Комунікабельна, відкрита людина, легко сходиться з людьми.
98. Сили та здібності цілком відповідають тим завданням, які доводиться вирішувати; з усім може впоратися.
99. Себе не цінує, ніхто всерйоз його не сприймає; у разі до нього поблажливі, просто терплять.
100. Занепокоєно, що особи протилежної статі надто займають його думки.
101. Усі свої звички вважає добрими.