

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
СХІДНОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ДАЛЯ

факультет здоров'я людини
кафедра психології та соціології

О.В. Убійко

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА

**ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ ТРИВОГИ У
ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В ПЕРІОД ЖИТТЄВИХ ЗМІН**

2025

**СХІДНОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ДАЛЯ**

Факультет здоров'я людини
(повне найменування інституту, факультету)
Кафедра психології та соціології
(повна назва кафедри)

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА

бакалавра

на тему: «Психологічні особливості прояву тривоги у здобувачів вищої
освіти в період життєвих змін»

Здобувачка вищої освіти спеціальності 053 Психологія,
ОПП «Психологія», групи ПС – 21з

О.В. Убійко

Керівник роботи: старший викладач

О.В. Пелешенко

Рецензент: д. психол. н., проф., завідувачка кафедри
загальної та соціальної психології Львівського державного
університету внутрішніх справ

З. Я. Ковальчук

СХІДНОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ДАЛЯ

Факультет _____ здоров'я людини _____
Кафедра _____ психології та соціології _____
Освітній ступінь _____ бакалавр _____
Спеціальність _____ 053 Психологія _____
Освітньо – професійна програма _____ «Психологія» _____

ЗАТВЕРДЖУЮ
Завідувачка кафедри
психології та соціології
Бохонкова Ю.О.

“05” травня 2025 року

**ЗАВДАННЯ
НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ**
Убійко Олесі Валеріївни

1. Тема роботи: «Психологічні особливості прояву тривоги у здобувачів вищої освіти в період життєвих змін».

Керівник роботи: О.В. Пелешенко – старший викладач кафедри психології та соціології, затверджений наказом по університету від «02» травня 2025 року, № 81/15

2. Строк подання студентом роботи до захисту «11» червня 2025 року _____.

3. Вихідні дані до роботи: обсяг роботи – 76 сторінок (1,5 інтервал, 14 шрифт з дотриманням відповідного формату), список використаної літератури оформлюється згідно з бібліографічними нормами з урахуванням Національного стандарту України ДСТУ 8302:2015.

4. Зміст основної частини (перелік питань, які потрібно розробити): проаналізувати наукові джерела із зазначеної проблематики; підібрати діагностичний інструментарій згідно проблеми дослідження та провести експериментальне дослідження; за допомогою математичних методів обробити й презентувати отримані результати; на основі результатів проведеного констатувального експерименту розробити практичні рекомендації щодо проблеми дослідження.

5. Перелік графічного матеріалу (з точним зазначенням обов'язкових креслень): таблиці, рисунки (гістограми, діаграми, сегментограми)

6. Консультанти розділів:

Розділ	Прізвище, ініціали та посада консультанта	Підпис, дата	
		завдання видав	завдання прийняв
1.	Пелешенко О. В. – старший викладач кафедри психології та соціології	19.05.2025	01.06.2025
2.	Пелешенко О. В. – старший викладач кафедри психології та соціології	02.06.2025	10.06.2025

7. Дата видачі завдання: 05.05.2025 р.

КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

№ з/п	Назва етапів кваліфікаційної роботи	Строк виконання етапів роботи	Примітка
1	Визначення проблеми, завдань дослідження та розроблення плану кваліфікаційної роботи.	02.05.2025 – 18.05.2025	
2	Аналіз літератури за проблемою. Систематичний аналіз наукових джерел. Структурування огляду літератури. Робота над теоретичною частиною дослідження.	19.05.2025 – 01.06.2025	
4	Узагальнення результатів констатувального експерименту.	02.06.2025 – 10.06.2025	
6	Представлення роботи на зовнішню рецензію.	11.06.2025 – 15.06.2025	
7	Перевірка роботи на академічний плагіат.	16.06.2025 – 22.06.2025	
8	Підготовка кваліфікаційної роботи до захисту.	16.06.2025 – 22.06.2025	
9	Захист кваліфікаційної роботи.	23.06.2025 – 29.06.2025	

Здобувачка вищої освіти

Убійко О. В.

**Керівник роботи:
ст. викл.**

Пелешенко О. В.

РЕФЕРАТ

Текст – 76 с., рис. – 4, табл. – 13, додатків – 5, літератури – 70 дж.

У роботі експериментально розглянуто психологічні особливості прояву тривоги у здобувачів вищої освіти в період життєвих змін. Проведено аналіз та підібрано психодіагностичні методики, спрямовані на дослідження психологічних особливостей прояву тривоги у здобувачів вищої освіти в період життєвих змін. За допомогою методів обробки даних представлено результати констатувального експерименту, на основі яких підібрано матеріали для розробки практичних рекомендацій, спрямованих на допомогу здобувачам вищої освіти при прояві тривоги в період життєвих змін.

Ключові слова: АДАПТАЦІЯ, ВІЙНА, ВИДИ СТРЕСУ, ВПЛИВ СТРЕСУ, ҐЕНДЕРНІ АСПЕКТИ ПЕРЕЖИВАННЯ СТРЕСУ, ДИСТРЕС, ЖИТТЄСТІЙКІСТЬ, ЗДОБУВАЧ ВИЩОЇ ОСВІТИ, ОСОБИСТІСТЬ, ПРАКТИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ, ПСИХОЛОГІЧНА НАПРУГА, ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ, РЕЗІЛЬЄНТНІСТЬ, СТАДІЇ СТРЕСУ, СТРАХ, СТРЕС, СТРЕСОР, СТРЕСОСТІЙКІСТЬ, ТРИВОЖНІСТЬ, ФОРМИ ПРОЯВУ СТРЕСУ.

ABSTRACT

Ubiiko O.V. Psychological characteristics of anxiety manifestation in higher education students during periods of life change. – Qualification work. – Kyiv, 2025.

The paper experimentally examines the psychological characteristics of anxiety manifestation in higher education students during periods of life changes. An analysis was conducted and psychodiagnostic methods were selected to study the psychological characteristics of anxiety manifestation in higher education students during periods of life changes. Using data processing methods, the results of a descriptive experiment are presented, on the basis of which materials were selected for the development of practical recommendations aimed at helping higher education students when anxiety manifests itself during periods of life change.

Key words: adaptation, anxiety, distress, fear, forms of stress manifestation, gender aspects of stress experience, higher education students, impact of stress, personality, practical recommendations, psychological factors, psychological stress, resilience, stages of stress, stress, stress resistance, stressor, types of stress, war.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	8
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО – МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОЯВУ ТРИВОГИ У ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В ПЕРІОД ЖИТТЄВИХ ЗМІН	12
1.1. Психологічні особливості прояву тривоги у здобувачів вищої освіти в період життєвих змін	12
1.2. Соціально–психологічні особливості розвитку особистості у період молодості.....	24
1.3. Психологічні особливості емоційної – чуттєвої сфери здобувачів вищої освіти.	32
1.4. Вплив військового положення на психологічні стани здобувачів вищої освіти у період життєвих змін.....	43
Висновки до розділу 1	51
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ТРИВОГИ У ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ВІЙНИ	53
2.1. Психологічні особливості прояву тривоги у здобувачів вищої освіти в період життєвих змін	53
2.2. Дослідження психологічних особливостей прояву тривоги у здобувачів вищої в період життєвих змін.	59
2.3. Психологічний та статистичний аналіз результатів констатувального експерименту	63
2.4. Розробка та обґрунтування психокорекційної програми зниження тривожності у здобувачів вищої освіти засобами сучасної психологічної практики.	74
Висновки до розділу 2	82
ВИСНОВКИ	84
СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ.....	88
ДОДАТКИ.....	96

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Тривожність є одним із найбільш поширених емоційних станів, який виникає в умовах життєвих змін, особливо екстремального характеру, таких як війна. У сучасних реаліях, коли суспільство стикається із соціальними, економічними та психологічними викликами, проблема тривожності набуває особливого значення. Війна створює специфічний фон, який сприяє виникненню почуття невизначеності, загрози та втрати стабільності. Здобувачі вищої освіти як соціально – психологічна група перебувають у стані підвищеного ризику розвитку тривожних станів, адже саме в цей період формуються професійні цінності, життєві орієнтири та соціальні зв'язки, що є важливими для подальшого особистісного становлення.

Період навчання у закладах вищої освіти характеризується одночасним впливом багатьох стресогенних факторів, таких як адаптація до освітнього процесу, соціальний тиск, необхідність прийняття важливих життєвих рішень. В умовах війни ці фактори значно ускладнюються, що сприяє підвищенню рівня тривожності, яка, у свою чергу, негативно впливає на успішність, міжособистісні стосунки та загальний психоемоційний стан особистості. Саме тому дослідження психологічних особливостей тривожності у студентської молоді в умовах життєвих змін, спричинених війною, є надзвичайно актуальним.

Особливої значущості ця проблема набуває у зв'язку з потребою розробки ефективних психокорекційних заходів, які спрямовані на підтримку молоді у кризових ситуаціях. Урахування специфіки тривожних станів у здобувачів вищої освіти в умовах війни дозволяє не лише глибше зрозуміти природу тривожності, але й сприяти зниженню її негативного впливу на загальний психоемоційний стан особистості.

Проблематика дослідження полягає у недостатньому висвітленні впливу життєвих змін, зокрема воєнного контексту, на психоемоційну сферу

здобувачів вищої освіти. Більшість наукових праць, присвячених тривожності, зосереджуються на загальних аспектах цього явища, не враховуючи його специфіки у ситуаціях тривалого стресу. Водночас існує дефіцит методик, адаптованих до умов війни, що значно обмежує можливості ефективного надання психологічної допомоги.

Аналіз сучасної літератури свідчить, що проблематика тривожності досліджувалася багатьма науковцями. Зокрема, К. Роджерс розглядав її як наслідок розриву між реальним і ідеальним "Я", А. Маслоу пов'язував тривожність із блокуванням базових потреб, Г. Сел'є досліджував вплив стресу на емоційні стани особистості. Важливими для даного дослідження є праці К. Ізарда, який визначав емоції як адаптивну систему.

Вітчизняні науковці зробили вагомий внесок у дослідження проблеми тривожності. Г. С. Костюк та Л. М. Карамушка звертали увагу на соціокультурний і освітній контексти розвитку тривожності у молоді.

Серед українських науковців, які досліджували проблематику тривожності варто відзначити: Томчук С. М. у монографії "Психологія тривоги, страху та агресії особистості в освітньому процесі" (2018) розглядає тривогу як "механізм раннього попередження". Наугольник Л. Б. у підручнику "Психологія стресу" (2015) аналізує взаємозв'язок між тривожністю та стресовими станами [37]. Крайнюк В. М. у статті "Механізми формування стресостійкості особистості" (2004) досліджує психологічні механізми подолання тривожних станів. Зливков В. Л., Лукомська С. О., Федан О. В. у праці "Психодіагностика особистості у кризових життєвих ситуаціях" (2016) розглядають методи діагностики тривожності. Карамушка Л. М., Снігур Ю. С. у статті "Копінг – стратегії: сутність, підходи до класифікації, значення для психологічного здоров'я особистості та організації" (2020) аналізують стратегії подолання тривожності. Титаренко Т. М. у навчальному посібнику "Профілактика порушень адаптації молоді до повсякденних стресів і кризових життєвих ситуацій" (2011) досліджує методи профілактики тривожних станів. Поліщук В. М. у монографії "Вікові кризи в підлітковому і юнацькому віці.

Базові симптомокомплекси" (2019) аналізує вікові особливості проявів тривожності.

Об'єкт дослідження – феномен тривожності у здобувачів вищої освіти.

Предмет дослідження – психологічні особливості прояву тривоги у здобувачів вищої освіти в період життєвих змін.

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати та експериментально дослідити психологічні особливості прояву тривоги у здобувачів вищої освіти в період життєвих змін.

Для досягнення мети дослідження потрібно вирішити наступні **завдання:**

1. Проаналізувати проблему дослідження у вітчизняній та зарубіжній науковій літературі.
2. Надати соціально – психологічну характеристику особливостей прояву тривоги у здобувачів вищої освіти в період життєвих змін.
3. Дослідити психологічні особливості прояву тривоги у здобувачів вищої освіти в період життєвих змін.
4. На основі результатів констатувального експерименту розробити практичні рекомендації щодо зниження тривожності у здобувачів вищої освіти сучасними видами психологічної практики.

Теоретико – методологічну основу дослідження становлять роботи провідних науковців, які досліджували тривожність як психологічний феномен. У межах гуманістичного підходу К. Роджерс і А. Маслоу розглядали тривожність як наслідок конфлікту між потребами особистості та умовами середовища, акцентуючи на значенні самосприйняття і базових потреб. Когнітивно – поведінковий підхід, представлений А. Еллісом, пояснює тривогу через вплив негативних думок і ірраціональних переконань. Г. Сел'є визначав тривожність як компонент стресової реакції, що є адаптаційним механізмом. Вітчизняні дослідники, такі як Л. С. Виготський і Г. С. Костюк, акцентували увагу на соціокультурному контексті та вікових особливостях

формування тривожних станів. Ці концепції створюють основу для вивчення тривожності у студентської молоді в умовах життєвих змін.

У дослідженні застосовано комплекс **методів**, що забезпечують системний підхід до аналізу проблеми тривожності та достовірність отриманих результатів.

- *теоретичні методи* (аналіз, синтез, узагальнення) дозволили систематизувати наукові знання про феномен тривожності, особливо в умовах життєвих змін, та сформуванати теоретичну базу дослідження.

- *емпіричні методи* забезпечили збирання та аналіз первинної інформації. Для комплексного дослідження психологічних особливостей тривожності застосовувались такі психодіагностичні методики: шкала тривожності Спілбергера – Ханіна, яка дозволяє оцінити реактивну і особистісну тривожність; шкала тривоги Бека (BAI) [65] для вимірювання соматичних проявів тривоги; методика діагностики соціально – ситуативної тривожності О. Кондаша для виявлення різних аспектів ситуативної тривожності; авторська анкета "Життєві зміни та тривожність в умовах війни" сприяла отриманню даних про суб'єктивне сприйняття життєвих змін, а структуровані інтерв'ю – глибшому розумінню індивідуальних особливостей тривожності. Спостереження дозволило дослідити поведінкові прояви тривожності в природних умовах.

Теоретичне значення дослідження полягає у розширенні наукових уявлень про природу тривожності, її динаміку та прояви у здобувачів вищої освіти в умовах життєвих змін. У роботі уточнено роль воєнного контексту у формуванні емоційних станів студентської молоді, а також визначено соціально – психологічні фактори, що впливають на рівень тривожності.

Практичне значення дослідження полягає у розробці та апробації психокорекційної програми, спрямованої на зниження тривожності у здобувачів вищої освіти. Результати дослідження можуть бути використані у діяльності психологічних служб закладів освіти, а також у програмах психосоціальної підтримки молоді в умовах кризових ситуацій.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО – МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОЯВУ ТРИВОГИ У ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В ПЕРІОД ЖИТТЄВИХ ЗМІН

1.1. Психологічні особливості прояву тривоги у здобувачів вищої освіти в період життєвих змін

Феномен тривожності посідає особливе місце у психологічній науці, виступаючи одним із ключових понять, що розкривають емоційну сферу особистості та її реакції на різноманітні життєві виклики. Тривожність як психологічний феномен має складну природу, багатовимірну структуру та численні прояви, що зумовлює необхідність її комплексного дослідження з позицій різних теоретичних підходів. Розуміння тривожності пройшло тривалий шлях еволюції від первинних концептуалізацій до сучасних інтегративних моделей, що відображають багатогранність цього явища.

Історичний розвиток наукових уявлень про тривожність характеризується поступовим розширенням та поглибленням розуміння її природи, функцій, механізмів виникнення та впливу на життєдіяльність людини. Аналіз наукових джерел свідчить про те, що тривожність як предмет наукового дослідження привертала увагу представників різних психологічних шкіл та напрямів, кожен з яких пропонував власне бачення цього феномену.

Історія наукового вивчення тривожності бере свій початок з психоаналітичної традиції, де З. Фройд вперше виокремив тривогу як самостійний предмет дослідження. У своїй праці "Проблема тривоги" (1926) він визначив тривогу як специфічний емоційний стан, що характеризується поєднанням відчуття небезпеки з реакцією на неї. Фройд розрізняв об'єктивну тривогу (реальний страх), невротичну тривогу та моральну тривогу. Об'єктивна тривога виникає внаслідок сприйняття реальної зовнішньої небезпеки, невротична – як результат внутрішнього конфлікту між Ід та Его, а моральна – як наслідок конфлікту між Его та Супер – Его [54].

Подальший розвиток психоаналітичного розуміння тривожності пов'язаний з роботами К. Хорні, яка розглядала тривогу як реакцію на загрозу особистості в цілому. На її думку, базальна тривога формується в дитинстві внаслідок порушення стосунків між дитиною та значущими дорослими. Хорні виділила дві стратегії подолання тривоги: рух до людей (пошук прийняття, любові, схвалення) та рух від людей (прагнення до самодостатності та незалежності) [17].

Представник неофрейдизму Г. Саллівен розглядав тривожність як особливу емоційну напругу, що виникає внаслідок загрози безпеці, самоповазі та статусу особистості в міжособистісних стосунках. Він вважав, що тривожність передається від матері до дитини через емпатійний зв'язок і є первинним негативним переживанням, яке формує основу для розвитку системи самості [31].

Екзистенційний напрям психології, представлений роботами Р. Мей, П. Тілліха, І. Ялома, розглядав тривогу як онтологічну характеристику людського існування. Р. Мей визначав тривогу як "побоювання, що виникає, коли під загрозою опиняються цінності, які людина вважає важливими для свого існування як особистості". Він розрізняв нормальну та невротичну тривогу: перша є адекватною реакцією на реальну загрозу, друга – непропорційною та неадекватною реакцією [7].

У гуманістичній психології К. Роджерс розглядав тривожність як стан дискомфорту та напруги, що виникає внаслідок розбіжності між реальним досвідом індивіда та його уявленням про себе. Тривога, за Роджерсом, є сигналом про невідповідність між "Я – реальним" та "Я – ідеальним", що може призвести до порушення цілісності особистості [53].

А. Маслоу пов'язував тривожність із фрустрацією базових потреб особистості, особливо потреби в безпеці. Він вважав, що тривога є природною реакцією на загрозу задоволенню фундаментальних потреб і може бути подолана через самоактуалізацію особистості [13].

У когнітивній психології А. Бек розглядав тривожність як результат специфічних когнітивних процесів, пов'язаних із неадаптивними схемами мислення та інтерпретації подій. Він вважав, що в основі тривожних розладів лежать дисфункціональні переконання та автоматичні думки, що активуються в ситуаціях, які сприймаються як загрозові [47].

Дж. Келлі в теорії особистісних конструктів трактував тривогу як усвідомлення того, що події, з якими стикається людина, лежать поза діапазоном застосування її конструктної системи. Тривога виникає, коли людина не може передбачити або пояснити події, що відбуваються, використовуючи наявні у неї конструкти [17].

Р. Лазарус у рамках когнітивно – мотиваційної теорії емоцій розглядав тривогу як результат оцінки ситуації як загрозової при недостатності ресурсів для її подолання. Він підкреслював роль когнітивної оцінки в генезі тривоги та інших емоційних станів [21].

У біхевіоральному підході тривожність розглядалася переважно як набута реакція. Дж. Вольпе визначав тривогу як "реакцію автономної нервової системи на стимул, що викликає страх, яка виникає внаслідок класичного обумовлення". Він розробив метод систематичної десенсибілізації для лікування тривожних розладів, заснований на принципі реципрокного гальмування [46].

У теорії соціального наuczіння А. Бандури тривожність розглядається як результат спостереження за тривожною поведінкою інших людей та власного негативного досвіду. Бандура підкреслював роль самоефективності у регуляції тривоги: люди з високою самоефективністю менш схильні до тривожних реакцій, оскільки вірять у свою здатність впоратися з труднощами [1].

Нейробіологічні дослідження тривожності, що активно розвиваються з другої половини XX століття, фокусуються на вивченні нейрофізіологічних механізмів тривоги. Дж. Грей запропонував концепцію поведінкової системи гальмування (BIS), яка активується у відповідь на сигнали покарання, новизни

та відсутності очікуваної винагороди, викликаючи тривогу та поведінкове гальмування [37].

Сучасні нейробіологічні дослідження виявили ключову роль мигдалеподібного тіла, гіпокампу, префронтальної кори та інших мозкових структур у генерації та регуляції тривожних станів. Також встановлено роль нейромедіаторних систем, зокрема ГАМК – ергічної, серотонінергічної та норадренергічної, у механізмах тривоги [55].

Еволюційний підхід до розуміння тривожності, представлений роботами І. Маркса та Р. Несса, розглядає тривогу як адаптивний механізм, що сформувався в процесі еволюції для захисту від різноманітних загроз. З цієї точки зору, тривога є частиною системи раннього попередження, що мобілізує організм для боротьби або втечі в потенційно небезпечних ситуаціях [31].

У табл. 1.1 представлено узагальнення основних теоретичних підходів до розуміння тривожності у психологічній науці (див. додаток А).

Аналіз еволюції теоретичних концепцій тривожності демонструє поступовий перехід від розуміння тривоги як виключно негативного, патологічного явища до визнання її адаптивної функції та ролі в регуляції поведінки. Сучасні дослідження тривожності характеризуються інтегративним підходом, що поєднує досягнення різних психологічних шкіл та суміжних наук, зокрема нейробіології, генетики, еволюційної психології.

Важливим теоретико – методологічним аспектом дослідження тривожності є розмежування споріднених понять "тривога", "тривожність" та "страх", які часто використовуються як взаємозамінні, проте мають суттєві відмінності. Чітке розуміння цих відмінностей є необхідною умовою для коректного аналізу та інтерпретації емоційних станів особистості.

Тривога (anxiety) – це емоційний стан, що характеризується відчуттям напруги, занепокоєння, очікування негативних подій. Ч. Спілбергер визначає тривогу як "емоційну реакцію, що виникає в ситуаціях невизначеної небезпеки та проявляється у передчутті неблагополуччя, неприємності або загрози" [54].

На відміну від страху, тривога не має конкретного об'єкта, вона спрямована в майбутнє та пов'язана з очікуванням невизначених загроз.

Тривожність (anxiousness) – це відносно стійка індивідуальна характеристика, що відображає схильність суб'єкта до тривоги та передбачає наявність у нього тенденції сприймати досить широкий спектр ситуацій як загрозливі, реагуючи на них станом тривоги. Тривожність можна розглядати як особистісну рису, що характеризується підвищеною схильністю до переживань, побоювань і неспокою [54].

Страх (fear) – це базова емоція, що виникає в ситуації реальної або уявної небезпеки для життя, здоров'я, самооцінки, захищеності. На відміну від тривоги, страх має конкретний об'єкт, який можна визначити та описати. К. Ізард визначає страх як "емоційний процес, що має чітко виражений негативний відтінок, який виникає в умовах загрози біологічному або соціальному існуванню індивіда та спрямований на джерело дійсної або уявної небезпеки" [54].

Томчук С.М. підкреслює, що "тривога є більш дифузним, безпредметним та ірраціональним переживанням, ніж страх. Якщо страх – це реакція на конкретну небезпеку, то тривога – це стан невизначеного занепокоєння, що виникає в ситуації, яка містить або уявляється такою, що містить елементи небезпеки, загрози або шкоди" [54].

Зливков В.Л., Лукомська С.О. та Федан О.В. зазначають, що "тривожність відрізняється від тривоги тим, що представляє собою не окремий епізодичний стан, а стійку особистісну характеристику, що відображає потенційну схильність розцінювати різні ситуації як загрозливі" [17].

Дослідники виділяють різні види тривожності залежно від ситуацій, що її викликають. Ч. Спілбергер запропонував розрізняти ситуативну (реактивну) та особистісну тривожність. Ситуативна тривожність виникає як реакція на стресову ситуацію і є відносно нестійким станом. Особистісна тривожність – це стійка індивідуальна характеристика, що відображає схильність суб'єкта до

тривоги і передбачає наявність у нього тенденції сприймати широкий спектр ситуацій як загрозові [54].

Крім того, виділяють соціальну тривожність (пов'язану з соціальними ситуаціями, особливо тими, де індивід може бути оцінений іншими), шкільну або академічну тривожність (пов'язану з навчальною діяльністю), тестову тривожність (що виникає в ситуаціях перевірки знань та здібностей) та інші види [31].

У контексті розмежування понять важливо також звернути увагу на патологічні форми тривоги, що проявляються у вигляді тривожних розладів. Відповідно до Діагностичного та статистичного посібника з психічних розладів (DSM – 5), до тривожних розладів належать генералізований тривожний розлад, панічний розлад, специфічні фобії, соціальний тривожний розлад, агорафобія та інші [31].

Таким чином, розмежування понять "тривога", "тривожність" та "страх" має важливе значення для розуміння природи емоційних станів особистості та їх впливу на поведінку і діяльність. Тривога є емоційним станом, тривожність – особистісною характеристикою, а страх – базовою емоцією з конкретним об'єктом. Ці поняття, хоча і взаємопов'язані, мають суттєві відмінності, що необхідно враховувати при дослідженні емоційної сфери особистості.

Різноманітність теоретичних підходів до розуміння тривожності відображає складність та багатовимірність цього феномену. Кожен підхід акцентує увагу на певних аспектах тривожності, пропонуючи власне бачення її природи, механізмів виникнення та функцій.

Психоаналітичний підхід, започаткований З. Фройдом, розглядає тривогу як сигнал про небезпеку для Его, що може походити від зовнішнього світу (реалістична тривога), внутрішніх конфліктів між Ід та Его (невротична тривога) або між Его та Супер – Его (моральна тривога) [54]. К. Хорні підкреслила соціокультурну детермінацію тривоги, вважаючи, що базальна тривога формується в дитинстві внаслідок порушення стосунків з батьками, і описала три стратегії її подолання: рух до людей, проти них або від них [17].

Г. Саллівен акцентував на міжособистісних стосунках, стверджуючи, що тривога передається від матері до дитини через емпатійний зв'язок і виникає внаслідок загрози безпеці, самоповазі та статусу в стосунках [31].

Екзистенційний підхід трактує тривогу як невід'ємну частину людського існування. Р. Мей розрізняв нормальну (адекватну) та невротичну (неадекватну) тривогу, вважаючи першу конструктивною для особистісного росту [7]. П. Тілліх описав три форми екзистенційної тривоги: тривогу долі та смерті, порожнечі та безглуздості, вини та осуду, які можуть бути подолані через "мужність бути" [7]. І. Ялом виділив чотири "кінцеві даності" існування як джерела екзистенційної тривоги: смерть, свободу, екзистенційну ізоляцію та безглуздість [31].

Гуманістичний підхід розглядає тривожність у контексті самоактуалізації. К. Роджерс вважав, що тривога виникає через розбіжність між реальним досвідом та самоконцепцією [53]. А. Маслоу пов'язував тривожність із фрустрацією базових потреб, розрізняючи дефіцитарну тривогу (через незадоволення базових потреб) та буттєву тривогу (пов'язану з самоактуалізацією) [13].

Когнітивний підхід фокусується на ролі мислення у виникненні тривожності. А. Бек розробив модель, згідно з якою в основі тривоги лежать дисфункціональні схеми, що включають переоцінку загрози та недооцінку власних ресурсів [47]. Р. Лазарус підкреслював роль когнітивної оцінки, виділяючи первинну (оцінка ситуації) та вторинну (оцінка ресурсів) [21]. Дж. Келлі трактував тривогу як усвідомлення того, що події лежать поза діапазоном застосування конструктної системи особистості [17].

Біхевіоральний підхід розглядає тривожність як набуту реакцію через класичне та оперантне обумовлення. Дж. Вольпе визначав тривогу як реакцію автономної нервової системи на стимул, що викликає страх [46]. А. Бандура підкреслював роль спостереження та моделювання у формуванні тривожних реакцій, а також значення самоефективності у їх регуляції [1].

Нейробіологічний підхід вивчає мозкові механізми тривоги, виявляючи роль мигдалеподібного тіла, гіпокампу, префронтальної кори та нейромедіаторних систем [55]. Дж. Грей запропонував концепцію поведінкової системи гальмування, що активується у відповідь на сигнали покарання та викликає тривогу [37]. Дж. ЛеДу виявив два шляхи обробки емоційної інформації: швидкий підкірковий та повільніший кірковий [55].

Еволюційний підхід трактує тривогу як адаптивний механізм для захисту від загроз. І. Маркс та Р. Несс вважають її частиною системи раннього попередження, що мобілізує організм для боротьби або втечі [31].

Інтегративні підходи поєднують досягнення різних напрямів, визнаючи багатофакторну природу тривожності. Д. Барлоу запропонував триєдину модель, що включає біологічну вразливість, загальну та специфічну психологічну вразливість [31]. С. Рахман розробив трикомпонентну модель, що включає когнітивний, фізіологічний та поведінковий компоненти [46].

Сучасне розуміння тривожності базується на інтеграції цих підходів, визнаючи взаємодію біологічних, психологічних та соціальних факторів у її формуванні та прояві.

Різноманітність проявів тривожності зумовлює необхідність її класифікації за різними критеріями, що дозволяє більш точно описати та дослідити цей феномен. У психологічній науці існують різні підходи до типології тривожності, які відображають різні аспекти цього явища.

Однією з найбільш відомих та широко використовуваних класифікацій є розподіл тривожності на ситуативну (реактивну) та особистісну, запропонований Ч. Спілбергером. Ситуативна тривожність характеризується суб'єктивно пережитими емоціями напруги, занепокоєння, заклопотаності, нервозності, що виникають як реакція на конкретну стресову ситуацію. Цей вид тривожності є динамічним, мінливим у часі та залежить від зовнішніх обставин. Особистісна тривожність, навпаки, є відносно стійкою індивідуальною характеристикою, що відображає схильність суб'єкта до

тривоги та передбачає наявність у нього тенденції сприймати широкий спектр ситуацій як загрозливі [54].

У таблиці 1.2 представлено узагальнення основних видів тривожності за різними класифікаційними критеріями (див. додаток А).

Крім того, в контексті вікового розвитку виділяють вікові форми тривожності, що є характерними для певних вікових періодів та пов'язані з вирішенням специфічних вікових завдань. Наприклад, у дошкільному віці поширеною є тривожність, пов'язана з відокремленням від батьків та адаптацією до дитячого садка; у молодшому шкільному віці – тривожність, пов'язана з навчальною діяльністю та стосунками з вчителем; у підлітковому віці – тривожність, пов'язана з самооцінкою, фізичними змінами та стосунками з однолітками; у юнацькому віці – тривожність, пов'язана з професійним самовизначенням та побудовою близьких стосунків [40].

Різні види тривожності часто співіснують та взаємодіють між собою, де особистісна тривожність підвищує ймовірність виникнення ситуативної у широкому спектрі ситуацій, а соціальна може посилювати академічну, особливо під час публічних виступів чи групової роботи [31]. Розуміння цих взаємозв'язків дозволяє точніше діагностувати проблему та розробляти ефективні стратегії подолання тривожності, враховуючи індивідуальні особливості особистості.

Тривожність як психологічний феномен виконує низку взаємопов'язаних функцій у життєдіяльності людини. Її адаптивна функція полягає у підготовці організму до ефективної реакції на потенційну загрозу через активацію симпатичної нервової системи, що призводить до фізіологічних змін, спрямованих на мобілізацію ресурсів [37]. Наугольник Л. Б. підкреслює, що помірна тривога підвищує готовність до дії та концентрацію уваги, що безпосередньо пов'язано з її сигнальною функцією – попередженням про небезпеку [37]. Томчук С. М. характеризує тривогу як "механізм раннього попередження", що активується при сприйнятті потенційно загрозливих стимулів навіть до їх повного усвідомлення [54].

Захисна функція тривожності реалізується через активацію психологічних захисних механізмів і копінг – стратегій, що сприяє особистісному зростанню та підвищенню психологічної стійкості [17]. Ця функція тісно пов'язана з мотиваційною, оскільки тривога стимулює активність, спрямовану на уникнення або подолання загрози [31].

Крайнюк В.М. зазначає, що тривога мотивує до підготовки до важливих подій і розвитку нових навичок [28], одночасно виконуючи регуляторну функцію – впливаючи на поведінку та діяльність особистості, регулюючи рівень ризику та стримуючи імпульсивні дії [29].

Соціальна функція тривожності проявляється у регуляції соціальної поведінки та міжособистісних стосунків, сприяючи засвоєнню соціальних норм і розвитку емпатії [54]. Ця функція доповнюється розвивальною, яку Маслоу А. пов'язував із "буттєвою тривогою" як невід'ємною частиною процесу самоактуалізації [13]. Прогностична функція тривожності, за Беком А., активує когнітивні схеми, пов'язані з небезпекою, що дозволяє ефективніше виявляти потенційні загрози та готуватися до них [47].

Важливо розуміти, що функціональність тривожності залежить від її інтенсивності та адекватності ситуації. Згідно з законом Йеркса – Додсона, помірний рівень тривоги підвищує ефективність діяльності, тоді як надто низький або високий її знижує [28].

Сучасні наукові погляди на природу тривожності характеризуються інтегративним підходом, що об'єднує досягнення різних галузей науки. Нейробіологічні дослідження виявили ключові структури мозку, залучені до регуляції тривоги: мигдалеподібне тіло обробляє емоційно значущу інформацію, гіпокамп формує контекстуальні асоціації між стимулами та емоційними реакціями, а префронтальна кора регулює емоційні реакції через пригнічення активності мигдалеподібного тіла [55]. Нейрохімічні дослідження показали важливу роль ГАМК, серотоніну та норадреналіну у механізмах тривоги [37, 55].

Генетичні дослідження демонструють, що спадковість пояснює 30 – 50% варіативності у схильності до тривожності [31], хоча вплив окремих генів – кандидатів (5 – HTTLPR, рецептори ГАМК, COMT, BDNF) відносно невеликий [55]. Епігенетичні механізми забезпечують зв'язок між генетичними факторами та впливом середовища, зокрема ранній стрес може викликати епігенетичні зміни, що впливають на регуляцію стресової реакції у дорослому віці [31].

Когнітивні моделі тривожності підтверджують наявність специфічних упереджень у осіб з підвищеною тривожністю: упередження уваги (підвищена чутливість до загрозливих стимулів), інтерпретаційне упередження (тенденція тлумачити неоднозначні ситуації як загрозливі) та упередження пам'яті (краще запам'ятовування інформації, пов'язаної з загрозою) [47]. Соціально – психологічні дослідження підкреслюють важливість соціального навчіння, культурних факторів та соціальної підтримки у формуванні та регуляції тривожних станів [17, с. 31].

Інтегративні моделі тривожності, такі як біопсихосоціальна модель, модель діатез – стресу та триєдина модель Барлоу, поєднують різні фактори у єдину пояснювальну систему, визнаючи, що тривожність є результатом складної взаємодії біологічних, психологічних та соціальних чинників [31]. Сучасні дослідження також розглядають тривожність у контексті резильєнтності [33], посттравматичного зростання [31] та викликів цифрової епохи [15], а підходи до терапії тривожних станів відображають комплексне розуміння цього феномену, поєднуючи когнітивно – поведінкові техніки [47], майндфулнес – орієнтовані підходи [31], фармакотерапію [55] та інші методи.

Комплексне вивчення тривожності як багатовимірного психологічного феномену потребує застосування надійного та валідного діагностичного інструментарію. Сучасні методи діагностики можна класифікувати за формою проведення (опитувальники самооцінки, проєктивні методики, структуровані інтерв'ю, психофізіологічні методи), спрямованістю (загальний рівень тривожності чи окремі її види) та віковою специфікою. Найбільш поширеними

інструментами є "Шкала тривожності Спілбергера – Ханіна" (STAI) для оцінки ситуативної та особистісної тривожності, "Шкала тривоги Бека" (BAI) для вимірювання соматичних проявів, а також спеціалізовані методики: "Шкала соціальної тривожності Лібовіца" (LSAS), "Тест тривожності Сарасона" (TAI), "Шкала академічної тривожності Кассаді" (ACAS).

Сучасні технологічні досягнення розширили можливості об'єктивної діагностики тривожності через використання психофізіологічних методів (вимірювання варіабельності серцевого ритму, електродермальної активності, рівня кортизолу) та нейровізуалізації. Інноваційним напрямом є застосування екологічного моментального оцінювання (ЕМА) за допомогою мобільних додатків, що дозволяє вивчати динаміку тривожних станів у реальному часі. Комплексний підхід до діагностики передбачає поєднання різних методів з урахуванням культурних особливостей прояву тривожності, що створює основу для розробки ефективних інтервенцій, спрямованих на профілактику та корекцію дезадаптивних проявів тривожності у студентської молоді.

Таким чином, сучасні наукові погляди на природу тривожності характеризуються інтегративним підходом, що визнає взаємодію біологічних, психологічних та соціальних факторів у її формуванні та прояві. Тривожність розглядається як складний, багатовимірний феномен, що має як адаптивні, так і дезадаптивні аспекти, і потребує комплексного підходу до дослідження та корекції.

1.2. Соціально–психологічні особливості розвитку особистості у період молодості

Період молодості є важливим етапом життєвого шляху особистості, що характеризується активним формуванням ідентичності, самосвідомості, розширенням соціальних зв'язків та вирішенням ключових життєвих завдань. Аналіз наукових джерел свідчить про те, що молодість як психологічний феномен привертає увагу багатьох дослідників, які розглядають цей період з різних теоретичних позицій.

Психологічна характеристика періоду молодості передбачає розгляд його як особливого етапу життєвого шляху, що має свої специфічні риси та закономірності. За визначенням В.М. Поліщука, молодість охоплює віковий діапазон від 20 – 21 до 28 – 30 років і є періодом активного особистісного та професійного становлення [40]. Цей період характеризується досягненням оптимуму фізичного розвитку, високою інтелектуальною активністю, формуванням стійкої системи цінностей та світогляду, розширенням соціальних контактів та набуттям економічної самостійності.

Н.О. Єрмакова та О.О. Сауленко зазначають, що в період молодості відбувається активне формування індивідуального стилю діяльності, пошук свого місця в системі соціальних відносин, вибір партнера та створення сім'ї, початок професійної кар'єри [15]. Ці процеси супроводжуються інтенсивним розвитком рефлексії, самосвідомості, становленням ідентичності та формуванням життєвих планів.

Основні завдання розвитку в період молодості, згідно з дослідженнями С.І. Бабатіної, включають: професійне самовизначення та початок професійної діяльності; пошук шлюбного партнера та створення сім'ї; формування власного способу життя; досягнення економічної незалежності; розвиток громадянської позиції та соціальної відповідальності; становлення індивідуальності та реалізація творчого потенціалу [2]. Успішне вирішення

цих завдань сприяє гармонійному розвитку особистості та її психологічному благополуччю.

Н.В. Волинець підкреслює, що саме в період молодості відбувається активне конструювання життєвих планів особистості, що включає визначення ключових життєвих цілей, вибір засобів їх досягнення та часової перспективи реалізації [13]. Життєві плани молодшої людини охоплюють різні сфери життєдіяльності: професійну, сімейну, особистісну, соціальну. Їх формування відбувається під впливом як внутрішніх (ціннісні орієнтації, мотиви, здібності), так і зовнішніх (соціально – економічні умови, культурні норми, соціальні очікування) чинників.

Період молодості характеризується також переживанням специфічних криз та нормативних життєвих змін. О.О. Байєр виділяє кризу професійного становлення (23 – 25 років), пов'язану з переоцінкою професійного вибору та пошуком нових шляхів самореалізації, та кризу тридцятиріччя (28 – 33 роки), що супроводжується переоцінкою життєвих досягнень та корекцією життєвих планів [3]. Ці кризи є нормативними і відображають процес особистісного зростання та розвитку.

В.М. Поліщук зазначає, що кризи молодості мають свої специфічні симптомокомплекси, що включають: переоцінку цінностей, пошук сенсу життя, зміну життєвих пріоритетів, підвищену тривожність, внутрішні конфлікти між бажаним та дійсним, розчарування в професійному та особистому житті [40]. Успішне подолання цих криз сприяє особистісному зростанню, формуванню нових адаптивних стратегій поведінки та підвищенню стресостійкості.

Особливе місце в період молодості займає формування ідентичності та самосвідомості. За визначенням В.Л. Зливкова, ідентичність є інтегративним психологічним феноменом, що забезпечує людині цілісність, тотожність, визначеність та включає усвідомлення своєї приналежності до різних соціальних груп [17]. У період молодості відбувається формування

професійної, гендерної, сімейної, громадянської ідентичності, що створює основу для цілісного сприйняття себе та свого місця в світі.

Л.І. Коломієць та А.С. Степова підкреслюють, що в період молодості активно розвивається самосвідомість, що включає самопізнання, самооцінку та саморегуляцію [24]. Молоді люди прагнуть до самоактуалізації, реалізації свого потенціалу, що є важливим чинником їхнього психологічного благополуччя та стресостійкості.

Специфіка соціалізації молоді в сучасних умовах визначається низкою факторів, серед яких: глобалізаційні процеси, цифровізація суспільства, соціально – економічна нестабільність, трансформація ціннісних орієнтацій, зміна форм соціальної взаємодії. І.А. Власенко та О.М. Рева зазначають, що сучасна молодь соціалізується в умовах високої невизначеності, інформаційного перевантаження, швидких соціальних змін, що створює додаткові виклики для формування стійкої ідентичності та психологічного здоров'я [12].

Особливої актуальності набуває проблема соціалізації молоді в умовах війни та пов'язаних з нею стресових факторів. Н. Жигайло та М. Цимбалюк відзначають, що в умовах війни молодь стикається з такими викликами, як загроза життю та здоров'ю, втрата близьких, руйнування звичного способу життя, економічна нестабільність, що потребує розвитку особливих адаптаційних механізмів та стресостійкості [16].

Студентський вік як особлива соціально – психологічна категорія молодості має свої специфічні характеристики. С.М. Бужинська визначає студентський вік як період інтенсивного формування професійної ідентичності, розвитку професійно важливих якостей, засвоєння професійних знань, умінь та навичок [10]. Цей період характеризується високою інтелектуальною активністю, розширенням соціальних контактів, формуванням професійного світогляду.

Т.В. Циганчук зазначає, що студентський вік є періодом підвищеної стресогенності через необхідність адаптації до нових умов навчання, високе

інтелектуальне навантаження, зміну соціального оточення, необхідність поєднання навчання з роботою, невизначеність майбутнього працевлаштування [57]. Ці фактори можуть негативно впливати на психологічне благополуччя здобувачів вищої освіти та їхню академічну успішність.

Студентський вік як специфічний період молодості потребує окремого розгляду, оскільки має низку психологічних особливостей, що відрізняють його від інших вікових категорій молоді. За визначенням І.Д. Беха, студентство є особливою соціально – психологічною спільнотою, яка характеризується не лише віковими межами, але й специфічними умовами життя, діяльності та соціального статусу [7, с. 124]. Ця специфіка проявляється насамперед у провідній діяльності – навчально – професійній, яка суттєво відрізняється від трудової діяльності працюючої молоді своєю спрямованістю на оволодіння професійними знаннями, уміннями та навичками.

М.В. Савчин підкреслює, що студентський вік характеризується особливою сенситивністю до засвоєння професійних знань та формування професійного мислення [46, с. 87], що безпосередньо пов'язано з підвищеною стресогенністю цього періоду, про яку зазначає Т.В. Циганчук. Постійна необхідність засвоювати великий обсяг інформації, адаптуватися до нових форм навчання та контролю знань, поєднувати навчальну діяльність з іншими сферами життя створює специфічний комплекс стресорів, характерний саме для студентської молоді.

О.П. Сергєєнкова виокремлює специфічні психологічні новоутворення студентського віку, які формуються під впливом навчально – професійної діяльності: професійна спрямованість, професійне самовизначення, професійна рефлексія, професійна компетентність [48, с. 142]. Ці новоутворення безпосередньо пов'язані з тими стресорами, які виділяє А.М. Панасюк – академічними, соціальними та особистісними. Зокрема, формування професійної ідентичності може супроводжуватися кризовими

явищами, пов'язаними з переоцінкою професійного вибору, що є специфічним стресором для студентської молоді.

Когнітивна сфера здобувачів вищої освіти також має свої особливості, які впливають на їхню стресостійкість. Н.Є. Завацька зазначає, що в студентському віці досягають максимуму розвитку такі пізнавальні процеси, як довільна увага, логічна пам'ять, абстрактне мислення [16, с. 93], що створює когнітивні передумови для формування ефективних стратегій подолання стресу. Водночас, висока інтенсивність інтелектуальної діяльності в поєднанні з емоційним напруженням, характерним для періодів контролю знань, може призводити до когнітивного виснаження та зниження стресостійкості.

Специфічною рисою студентського віку є також особлива соціальна ситуація розвитку, яку В.І. Носков характеризує як перехідну від залежного дитинства до самостійної дорослості [37, с. 118]. Ця ситуація "напівзалежності" створює додаткові стресори, пов'язані з необхідністю балансувати між академічними вимогами, прагненням до автономії та частковою економічною залежністю від батьків. На відміну від працюючої молоді, здобувачі вищої освіти часто змушені вирішувати проблему фінансової нестабільності, поєднуючи навчання з роботою, що підвищує загальний рівень стресового навантаження.

Емоційно – вольова сфера студентів, за спостереженнями Т.М. Титаренко, характеризується підвищеною емоційною реактивністю та лабільністю емоційних станів [54, с. 203], що безпосередньо пов'язано з тими стресовими факторами, які виділяє Т.В. Циганчук. Ситуації оцінювання знань, необхідність адаптації до нового соціального оточення, невизначеність майбутнього працевлаштування викликають у здобувачів вищої освіти інтенсивні емоційні реакції, що потребують розвинених навичок емоційної саморегуляції.

Для систематизації відмінностей між студентською та іншими категоріями молоді доцільно представити їх у вигляді порівняльної таблиці 1.3 (див. додаток Б).

Аналіз даних, представлених у табл. 1.3, дозволяє зробити висновок про те, що студентська молодь має специфічні психологічні особливості, які впливають на формування стресостійкості. Ці особливості пов'язані з провідною навчально – професійною діяльністю, перехідним соціальним статусом, частковою економічною залежністю та специфічними стресогенними факторами академічного середовища. Розуміння цих особливостей є важливим для розробки ефективних стратегій формування стресостійкості студентської молоді, що відповідають її специфічним потребам та викликам.

А.М. Панасюк виділяє основні стресори студентського життя: академічні (екзамени, заліки, велике навчальне навантаження), соціальні (адаптація до нового колективу, конфлікти з викладачами та однолітками), особистісні (самовизначення, пошук партнера, фінансові труднощі) [38]. Здатність ефективно справлятися з цими стресорами визначає рівень стресостійкості здобувачів вищої освіти та їхню академічну успішність.

Для систематизації основних характеристик періоду молодості доцільно представити їх у вигляді табл. 1.4 (див. Додаток Б).

Аналіз даних, представлених у табл. 1.4, дозволяє зробити висновок про багатоаспектність та складність періоду молодості як етапу життєвого шляху особистості. Цей період характеризується вирішенням важливих життєвих завдань, формуванням ідентичності, подоланням нормативних криз та адаптацією до швидкозмінних соціальних умов.

Особливої уваги заслуговує проблема стресостійкості молоді, яка набуває особливої актуальності в сучасних умовах. К.Р. Маннапова визначає стресостійкість як інтегративну властивість особистості, що забезпечує здатність протистояти стресовим впливам, зберігаючи оптимальний рівень психологічного та фізіологічного функціонування [33]. Стресостійкість є важливим чинником психологічного благополуччя та успішної адаптації молоді до викликів сучасного життя.

Дослідження А.С. Степової свідчать про те, що в період молодості відбувається активне формування стресостійкості під впливом як внутрішніх (особистісні якості, копінг – стратегії, самооцінка), так і зовнішніх (соціальна підтримка, умови життя та діяльності) чинників [52]. При цьому важливу роль відіграють такі особистісні якості, як життєстійкість, оптимізм, самоефективність, емоційний інтелект, які сприяють підвищенню стресостійкості.

Л.М. Карамушка та Ю.С. Снігур підкреслюють роль копінг – стратегій у формуванні стресостійкості молоді [21]. Вони виділяють адаптивні (проблемно – орієнтовані, пошук соціальної підтримки) та неадаптивні (уникнення, заперечення) копінг – стратегії, зазначаючи, що перевага адаптивних стратегій сприяє підвищенню стресостійкості та психологічного благополуччя.

Особливої актуальності набуває проблема формування стресостійкості студентської молоді. І.В. Каськов зазначає, що формування стресостійкості здобувачів освіти є важливим завданням вищого ступня навчання, оскільки саме в цей період закладаються основи професійної стресостійкості, що визначатиме успішність майбутньої професійної діяльності [22].

А. Черкашин виділяє основні напрями формування стресостійкості студентів: розвиток адаптивних копінг – стратегій, формування позитивного мислення, навчання методам саморегуляції, розвиток комунікативних навичок, створення підтримуючого освітнього середовища [58]. Реалізація цих напрямів сприятиме підвищенню стресостійкості здобувачів вищої освіти та їхньої академічної успішності.

Для систематизації основних чинників формування стресостійкості молоді доцільно представити їх у вигляді таблиці 1.5 (див. додаток Б).

Аналіз даних, представлених у табл. 1.5, свідчить про багатofакторність процесу формування стресостійкості молоді. Взаємодія особистісних, когнітивних, поведінкових, соціальних, фізіологічних та професійних

чинників визначає рівень стресостійкості та здатність молоді людини ефективно справлятися з викликами сучасного життя.

Важливим аспектом розвитку особистості в період молодості є формування життєвих стратегій. С.І. Бабатіна визначає життєву стратегію як індивідуальний спосіб організації життєдіяльності, що відображає ціннісні орієнтації, життєві цілі та способи їх досягнення [2]. Формування життєвих стратегій відбувається під впливом як внутрішніх (особистісні якості, цінності, мотиви), так і зовнішніх (соціокультурні умови, економічна ситуація, соціальні очікування) чинників.

Н.В. Волинець виділяє такі типи життєвих стратегій молоді: стратегія життєвого благополуччя (орієнтація на досягнення матеріального добробуту та соціального статусу), стратегія життєвого успіху (орієнтація на самореалізацію та досягнення), стратегія життєвої самореалізації (орієнтація на розкриття свого потенціалу та творчість) [13]. Вибір тієї чи іншої стратегії визначає напрям життєвого шляху молоді людини та способи подолання життєвих труднощів.

Особливої уваги заслуговує проблема психологічного здоров'я молоді в сучасних умовах. І.А. Власенко та О.М. Рева розробили модель збереження психологічного здоров'я студентської молоді, що включає: розвиток стресостійкості, формування адаптивних копінг – стратегій, розвиток емоційного інтелекту, формування здорового способу життя, створення підтримуючого соціального середовища [12]. Реалізація цієї моделі сприятиме підвищенню психологічного благополуччя молоді та її успішній адаптації до викликів сучасного життя.

Л.М. Карамушка підкреслює важливість збереження психічного здоров'я молоді в умовах війни та пропонує такі стратегії його підтримки: розвиток стресостійкості, формування адаптивних копінг – стратегій, пошук соціальної підтримки, дотримання режиму дня, фізична активність, обмеження споживання негативної інформації [20]. Ці стратегії допомагають

молодим людям зберігати психологічне благополуччя в складних життєвих обставинах.

Таким чином, період молодості є важливим етапом життєвого шляху особистості, що характеризується вирішенням ключових життєвих завдань, формуванням ідентичності, подоланням нормативних криз та адаптацією до швидкозмінних соціальних умов. Особливої актуальності в сучасних умовах набуває проблема формування стресостійкості молоді, що є важливим чинником її психологічного благополуччя та успішної адаптації до викликів сучасного життя. Розвиток адаптивних копінг – стратегій, формування позитивного мислення, навчання методам саморегуляції, розвиток комунікативних навичок, створення підтримуючого соціального середовища сприятимуть підвищенню стресостійкості молоді та її успішній самореалізації в різних сферах життєдіяльності.

1.3. Психологічні особливості емоційної – чуттєвої сфери здобувачів вищої освіти

Емоційна сфера особистості є однією з найважливіших структурних складових психіки людини, що забезпечує регуляцію поведінки, взаємодію з навколишнім середовищем та адаптацію до мінливих умов життя. Особливого значення дослідження емоційної сфери набуває в контексті вивчення психологічних особливостей здобувачів вищої освіти, оскільки саме цей період характеризується інтенсивними емоційними переживаннями, пов'язаними з професійним становленням, соціальною адаптацією та особистісним самовизначенням.

Аналіз наукових джерел свідчить про те, що емоційна сфера здобувачів вищої освіти має свою специфіку та закономірності розвитку, зумовлені як віковими особливостями, так і специфікою навчальної діяльності. За

визначенням С.М. Томчука, емоційна сфера особистості включає різноманітні емоційні явища: емоційний тон відчуттів, емоції, почуття, емоційні стани, емоційні властивості особистості, що в сукупності утворюють емоційний досвід людини [54]. У студентському віці відбувається якісна перебудова емоційної сфери, пов'язана з формуванням світогляду, ціннісних орієнтацій, професійної спрямованості, що впливає на характер емоційних переживань.

Структура емоційної сфери здобувачів вищої освіти, за дослідженнями Т.В. Циганчук, включає взаємопов'язані компоненти: емоційний досвід, емоційні реакції, емоційні стани та емоційні властивості особистості, що формують цілісну систему емоційної регуляції поведінки [57].

Функціональне значення цієї сфери розкривається у працях І.А. Власенко та О.М. Реви, які виділяють оцінну, мотиваційну, регулятивну, комунікативну та захисну функції, що забезпечують ефективність навчальної діяльності [12].

Специфіка емоційних переживань студентів, як зазначає А.М. Панасюк, має амбівалентний характер, поєднуючи позитивні емоції від набуття знань із негативними від навчальних перевантажень [38]. Цю особливість підтверджують Л.М. Карамушка та Ю.С. Снігур, відзначаючи підвищену інтенсивність, лабільність та чутливість емоційних переживань здобувачів вищої освіти до зовнішніх впливів [21].

Емоційні стани студентів, досліджені Т.В. Циганчук, характеризуються динамічністю та залежністю від ситуативних факторів, охоплюючи як негативні (тривога, стрес, фрустрація), так і позитивні стани (зацікавленість, натхнення) [57].

Проблема тривожності, яку С.М. Томчук визначає як стійке емоційне переживання невизначеної загрози [54], поглиблюється у дослідженнях К.К. Борща, який виділяє навчальну, соціальну, особистісну та професійну тривожність здобувачів вищої освіти [8].

А.М. Меллер – Леймкюллер виявляє гендерні відмінності у проявах тривожності: емоційно – когнітивні у дівчат та поведінково – фізіологічні у

хлопців [34], що доповнює розуміння факторів впливу на емоційний стан студентів.

Академічне навантаження, за спостереженнями А.М. Панасюка, може призводити до емоційного перенапруження та стресу, особливо в період сесій [38], а соціальна адаптація, як зазначають Н.О. Єрмакова та О.О. Сауленко, викликає емоційну напруженість при встановленні нових міжособистісних стосунків [15].

Професійне самовизначення, досліджене С.І. Бабатіною, часто супроводжується тривогою щодо правильності вибору професії [2], а особистісні фактори, виділені А.С. Степовою, включають самооцінку, локус контролю та рівень домагань, що визначають індивідуальні особливості емоційного реагування [52].

Для систематизації факторів, що впливають на емоційний стан студентів, доцільно представити їх у вигляді таблиці 1.6 (див. додаток В).

Аналіз даних, представлених у таблиці 1.6, дозволяє зробити висновок про різноманітність та взаємопов'язаність факторів, що впливають на емоційний стан студентів. Взаємодія цих факторів створює складну систему впливів, що визначає характер емоційних переживань здобувачів вищої освіти та їхню здатність до емоційної регуляції.

Особливості прояву тривожності в контексті навчальної діяльності мають свою специфіку, пов'язану з різними аспектами навчального процесу. Т.В. Циганчук виділяє такі форми прояву тривожності у навчальній діяльності студентів: екзаменаційна тривожність (пов'язана зі складанням іспитів та заліків), комунікативна тривожність (пов'язана з публічними виступами, відповідями на заняттях), тривожність очікування (пов'язана з очікуванням оцінки результатів навчальної діяльності) [57]. Ці форми тривожності можуть негативно впливати на навчальну успішність, знижувати ефективність навчальної діяльності, призводити до емоційного виснаження.

С.М. Томчук відзначає, що тривожність у навчальній діяльності може мати як деструктивний, так і конструктивний характер [54]. Помірний рівень

тривожності мобілізує когнітивні ресурси, підвищує мотивацію до навчання, сприяє більш ретельній підготовці до занять та іспитів. Високий рівень тривожності, навпаки, дезорганізує навчальну діяльність, знижує концентрацію уваги, погіршує запам'ятовування матеріалу, призводить до помилок у виконанні завдань.

Взаємозв'язок тривожності з іншими емоційними станами та особистісними характеристиками здобувачів вищої освіти є комплексним психологічним феноменом. Дослідження показують, що тривожність інтегрується в цілісну структуру емоційної сфери особистості студента, формуючи стійкі зв'язки з іншими психологічними конструктами.

На рівні емоційних станів тривожність виявляє значущі позитивні кореляції з емоційним виснаженням, депресивними станами та фрустрацією. Як зазначає Н.М. Булатевич, тривожність і емоційне виснаження утворюють замкнений цикл взаємопосилення: тривалі тривожні стани виснажують емоційні ресурси, а емоційне виснаження знижує здатність регулювати тривожність [9]. Водночас спостерігаються негативні кореляції тривожності з позитивними емоційними станами, що свідчить про її обмежувальний вплив на здатність переживати позитивні емоції.

О.Є. Блинова виділяє три типові емоційні профілі здобувачів вищої освіти з підвищеною тривожністю: тривожно – депресивний, тривожно – агресивний та тривожно – апатичний, що відображає різні варіанти інтеграції тривожності в загальну емоційну картину особистості [5].

На рівні особистісних характеристик тривожність демонструє стійкі взаємозв'язки з самооцінкою, локусом контролю, перфекціонізмом та стратегіями подолання стресу. І.С. Попович підкреслює двосторонній характер цих взаємозв'язків: тривожність впливає на формування особистісних характеристик, а ці характеристики, своєю чергою, підтримують тривожні стани [41].

Особливу увагу дослідники приділяють взаємозв'язку тривожності з когнітивними процесами. Н.О. Єрмакова та О.О. Сауленко доводять, що

тривожність сприяє формуванню специфічних когнітивних схем (катастрофізація, персоналізація, дихотомічне мислення), які підтримують тривожні стани, створюючи когнітивну вразливість до тривожних розладів [15].

В.М. Корольчук пропонує розглядати взаємодію тривожності з компонентами особистості як системне явище, що охоплює когнітивний, емоційний, мотиваційний, поведінковий та соматичний рівні [25]. На когнітивному рівні тривожність впливає на процеси уваги, пам'яті та мислення; на мотиваційному – формує мотиви уникнення невдачі; на поведінковому – проявляється у захисних та уникаючих стратегіях.

Л.І. Коломієць та А.С. Степова виявили негативний взаємозв'язок тривожності з компонентами емоційного інтелекту, що обмежує здатність здобувачів вищої освіти ефективно розпізнавати, розуміти та регулювати емоції [24].

Т.В. Циганчук зазначає, що характер взаємозв'язків тривожності з іншими психологічними конструктами змінюється протягом навчання: на перших курсах домінують зв'язки з адаптаційними проблемами, на середніх – з академічним навантаженням, на випускних – з професійним самовизначенням [57].

Розуміння цих взаємозв'язків має важливе значення для розробки ефективних стратегій психологічної допомоги студентам з підвищеним рівнем тривожності та створення сприятливих умов для їхнього емоційного благополуччя.

Взаємозв'язок емоційних станів та навчальної успішності є важливим аспектом вивчення емоційної сфери студентів. С.М. Бужинська виявила, що існує зворотна кореляція між рівнем тривожності та навчальною успішністю: здобувачі вищої освіти з високим рівнем тривожності мають нижчі показники успішності порівняно зі студентами з середнім та низьким рівнем тривожності [10]. Це пояснюється тим, що висока тривожність негативно впливає на

когнітивні процеси, необхідні для успішного навчання: увагу, пам'ять, мислення.

О.Г. Ставицька зазначає, що емоційні стани здобувачів вищої освіти впливають не лише на навчальну успішність, але й на мотивацію до навчання, задоволеність навчальним процесом, професійне самовизначення [50]. Позитивні емоційні стани (зацікавленість, натхнення, радість від досягнення успіху) підвищують мотивацію до навчання, сприяють формуванню позитивного ставлення до обраної професії. Негативні емоційні стани (тривога, фрустрація, апатія) знижують мотивацію, призводять до формального виконання навчальних завдань, можуть викликати сумніви щодо правильності вибору професії.

Для більш глибокого розуміння взаємозв'язку емоційних станів та навчальної успішності доцільно розглянути механізми цього взаємозв'язку. І.Ф. Аршава виділяє такі механізми впливу емоційних станів на навчальну діяльність: вплив на когнітивні процеси (увагу, пам'ять, мислення), вплив на мотивацію та цілепокладання, вплив на саморегуляцію та вольові процеси, вплив на міжособистісну взаємодію [1]. Ці механізми визначають характер і ступінь впливу емоційних станів на навчальну успішність студентів.

Емоційний інтелект є важливим компонентом емоційної сфери студентів, що забезпечує ефективну емоційну регуляцію та адаптацію до навчального середовища. Л.І. Коломієць та А.С. Степова визначають емоційний інтелект як здатність розуміти власні емоції та емоції інших людей, керувати емоційною сферою, що проявляється в умінні розпізнавати, виражати, контролювати емоції, використовувати емоційну інформацію в мисленні та діяльності [24]. Розвинений емоційний інтелект сприяє ефективній адаптації до навчального середовища, встановленню позитивних міжособистісних стосунків, підвищенню стресостійкості та навчальної успішності.

Дослідження К.Р. Маннапової свідчать про те, що здобувачі вищої освіти з високим рівнем емоційного інтелекту мають вищі показники

академічної успішності, краще адаптуються до навчального процесу, ефективніше долають стресові ситуації, пов'язані з навчанням [33]. Це пояснюється тим, що емоційний інтелект забезпечує ефективну емоційну регуляцію, що є важливою умовою успішної навчальної діяльності.

Емоційна регуляція у здобувачів вищої освіти є важливим аспектом їхньої емоційної сфери, що забезпечує адаптацію до навчального середовища та ефективність навчальної діяльності. В.І. Розов визначає емоційну регуляцію як систему психічних процесів, спрямованих на управління емоційними станами, їх модифікацію та контроль [46]. Емоційна регуляція включає усвідомлення емоцій, їх вираження у соціально прийнятній формі, контроль інтенсивності емоційних реакцій, використання емоцій для досягнення цілей.

Т.Л. Крюкова виділяє такі стратегії емоційної регуляції у студентів: когнітивні (переоцінка ситуації, пошук позитивних аспектів, раціоналізація), поведінкові (фізична активність, релаксація, переключення уваги), соціальні (пошук соціальної підтримки, обговорення проблем з іншими) [32]. Вибір стратегій емоційної регуляції залежить від індивідуальних особливостей студентів, характеру емоційних переживань, ситуативних факторів.

Особливої уваги заслуговує проблема емоційної саморегуляції здобувачів вищої освіти в умовах життєвих змін. В.М. Генковська зазначає, що життєві зміни (переїзд, зміна місця навчання, сімейні обставини, втрата близьких) можуть викликати інтенсивні емоційні переживання, що потребують ефективною саморегуляції [14]. Здатність до емоційної саморегуляції є важливим чинником психологічного благополуччя та адаптації здобувачів вищої освіти до нових життєвих обставин.

Для більш глибокого розуміння особливостей емоційної регуляції здобувачів вищої освіти доцільно розглянути її структуру. Л.М. Карамушка та Ю.С. Снігур виділяють такі компоненти емоційної регуляції: когнітивний (усвідомлення та розуміння емоцій), емоційний (переживання емоцій та управління їх інтенсивністю), поведінковий (вираження емоцій у поведінці та діяльності), мотиваційний (використання емоцій для досягнення цілей) [21].

Ці компоненти взаємопов'язані та утворюють цілісну систему емоційної регуляції, що забезпечує адаптацію здобувачів вищої освіти до навчального середовища та ефективність навчальної діяльності.

Для систематизації основних стратегій емоційної регуляції здобувачів вищої освіти доцільно представити їх у вигляді таблиці 1.7 (див. додаток В).

Аналіз даних, представлених у таблиці 1.7, дозволяє зробити висновок про різноманітність стратегій емоційної регуляції, що використовуються студентами для управління своїми емоційними станами. Ефективність цих стратегій залежить від індивідуальних особливостей студентів, характеру емоційних переживань, ситуативних факторів. Важливо зазначити, що адаптивні стратегії емоційної регуляції сприяють психологічному благополуччю та навчальній успішності студентів, тоді як неадаптивні стратегії можуть призводити до емоційних проблем та зниження ефективності навчальної діяльності.

Життєві зміни, за визначенням Т.М. Титаренко, суттєво трансформують життєвий простір особистості, вимагаючи адаптації та переосмислення цілей і цінностей [53]. Для здобувачів вищої освіти такі зміни охоплюють вступ до ЗВО, зміну місця проживання, початок самостійного життя та інші важливі події.

В умовах війни, як зазначають Н. Жигайло та М. Цимбалюк, здобувачі вищої освіти переживають особливо травматичні зміни: загрозу життю, втрату близьких, вимушене переселення [16], що викликає інтенсивні емоційні реакції та потребує психологічної підтримки.

С.О. Богданов описує типову динаміку емоційних реакцій на життєві зміни: від шоку через заперечення, гнів і торг до депресії та прийняття [7]. Ці стадії формують процес адаптації до змін, відображаючи трансформацію емоційного стану.

Ключовими адаптивними характеристиками в цей період стають стресостійкість, яку С.І. Бабатіна визначає як здатність протистояти стресовим

впливам [2], та резильєнтність, що за С.О. Богдановим, забезпечує відновлення після складних ситуацій [6].

В.М. Корольчук виділяє взаємопов'язані фактори адаптації студентів: особистісні (емоційна стійкість, самооцінка), когнітивні (гнучкість мислення), соціальні (наявність підтримки) та поведінкові (стратегії подолання стресу) [25]. Взаємодія цих факторів визначає характер емоційних переживань та адаптивний потенціал.

Особливу роль відіграють копінг – стратегії, які А. Черкашин визначає як комплексні зусилля для подолання стресових ситуацій [58]. Л.М. Карамушка та Ю.С. Снігур класифікують їх на проблемно – орієнтовані, емоційно – орієнтовані та стратегії уникнення [21], підкреслюючи адаптивну перевагу проблемно – орієнтованих підходів, що сприяють активному подоланню стресу та ефективній адаптації.

Для систематизації інформації про копінг – стратегії здобувачів вищої освіти доцільно представити їх у вигляді таблиці 1.8 (див. додаток В).

Аналіз даних, представлених у таблиці 1.8, дозволяє зробити висновок про різноманітність копінг – стратегій, що використовуються студентами у період життєвих змін. Ефективність цих стратегій залежить від їхньої відповідності ситуації, індивідуальних особливостей студентів, наявності ресурсів для подолання стресу. Важливо зазначити, що гнучке використання різних копінг – стратегій залежно від ситуації є найбільш адаптивним способом подолання стресу та адаптації до життєвих змін.

Емоційна сфера здобувачів вищої освіти безпосередньо впливає на їхнє психологічне благополуччя, яке Л.М. Карамушка визначає як інтегральний показник позитивного функціонування особистості [20]. Розвиваючи цю концепцію, І.А. Власенко та О.М. Рева виокремлюють взаємопов'язані фактори формування позитивних емоційних станів: позитивні переживання, задоволеність навчанням, цілеспрямованість та позитивні міжособистісні стосунки [12], що підтверджує системний характер емоційного благополуччя.

Особливу загрозу для психологічного здоров'я здобувачів вищої освіти становить емоційне вигорання, яке А.О. Харченко характеризує як стан комплексного виснаження [55]. Поглиблюючи розуміння цього феномену, Т.В. Циганчук виявила його багатфакторну природу, де надмірне навчальне навантаження посилюється високими вимогами та недостатньою підтримкою, а неефективні копінг – стратегії взаємодіють з особистісними вразливостями [57].

Для подолання емоційних проблем В.І. Розов пропонує інтегративний підхід, що поєднує когнітивно – поведінкові, емоційно – фокусовані, тілесно – орієнтовані та соціально – психологічні технології [47], забезпечуючи комплексний вплив на різні аспекти емоційної сфери.

Гендерні особливості емоційної сфери здобувачів вищої освіти проявляються на кількох взаємопов'язаних рівнях. А.М. Меллер – Леймкюллер виявила, що жінки демонструють вищу емоційну реактивність та відкритість у вираженні емоцій [34], що підтверджується фізіологічними дослідженнями Е. Каяantie та D.I.Phillips, які виявили посилену активацію стрес – реактивних систем у жінок [65]. Ці біологічні відмінності доповнюються висновками В.М. Kudielka та С. Kirschbaum про залежність емоційних реакцій жінок від гормонального статусу [66].

Соціокультурний контекст, за спостереженнями S.A. Motzer та V. Hertig, формує диференційовані очікування щодо емоційної експресії [69], що знаходить підтвердження в дослідженнях Y. Li, де виявлено, що жінки – студентки, маючи вищу схильність до тривожності, одночасно демонструють розвиненіший емоційний інтелект [67].

А.У. Shalev розширює розуміння емоційної регуляції, показуючи як культурні норми (колективістські чи індивідуалістичні) системно впливають на способи переживання та вираження емоцій [70]. Цей культурний контекст взаємодіє з віковими особливостями, що відображено в дослідженнях D. Mechanic, який виявив специфічні емоційні виклики на кожному етапі

навчання студентів, демонструючи динамічний характер розвитку емоційної сфери [68].

Для систематизації інформації про особливості емоційної сфери здобувачів вищої освіти на різних етапах навчання доцільно представити їх у вигляді таблиці 1.9 (див. додаток В).

Аналіз даних, представлених у таблиці 1.9, дозволяє зробити висновок про динамічний характер розвитку емоційної сфери здобувачів вищої освіти протягом навчання у закладі вищої освіти. На кожному етапі навчання здобувачі вищої освіти стикаються з різними емоційними проблемами та використовують різні стратегії емоційної регуляції. Розуміння цих особливостей є важливим для розробки ефективних програм психологічного супроводу здобувачів вищої освіти на різних етапах навчання.

Важливим аспектом вивчення емоційної сфери здобувачів вищої освіти є її зв'язок з професійним становленням та формуванням професійної ідентичності. Н.В. Волинець відзначає, що емоційні переживання студентів, пов'язані з професійним самовизначенням, впливають на формування професійної ідентичності, мотивації до професійної діяльності, професійних цінностей та установок [13]. Позитивні емоційні переживання, пов'язані з професійним навчанням (зацікавленість, захоплення, радість від досягнення успіху), сприяють формуванню позитивної професійної ідентичності, високої мотивації до професійної діяльності. Негативні емоційні переживання (тривога, розчарування, фрустрація) можуть призводити до кризи професійної ідентичності, зниження мотивації, сумнівів щодо правильності вибору професії.

Для розуміння ролі емоційної сфери у професійному становленні здобувачів вищої освіти важливо розглянути її функції у цьому процесі. О.К. Кравцова виділяє такі функції: мотиваційна (формування мотивації до професійної діяльності), ціннісно – орієнтаційна (формування професійних цінностей та установок), регулятивна (регуляція професійної поведінки), адаптаційна (адаптація до професійного середовища), комунікативна

(забезпечення професійної комунікації) [26]. Ці функції забезпечують ефективність професійного становлення та формування професійної ідентичності студентів.

Підсумовуючи аналіз психологічних особливостей емоційної сфери здобувачів вищої освіти, можна зробити висновок про її складність, багатоаспектність та динамічність. Емоційна сфера здобувачів вищої освіти включає різноманітні емоційні явища (емоції, почуття, емоційні стани, емоційні властивості), що виконують важливі функції у навчальній діяльності, міжособистісній взаємодії, професійному становленні, адаптації до життєвих змін. Особливості емоційної сфери здобувачів вищої освіти зумовлені як віковими закономірностями розвитку, так і специфікою навчальної діяльності, соціальною ситуацією розвитку, індивідуальними особливостями.

1.4. Вплив військового положення на психологічні стани здобувачів вищої освіти у період життєвих змін

Воєнний конфлікт в Україні спричинив безпрецедентні виклики для системи вищої освіти та створив особливі умови для психологічного функціонування студентської молоді. Комплексний аналіз впливу воєнного контексту на психологічні стани здобувачів вищої освіти потребує врахування соціокультурних, освітніх та індивідуально – психологічних вимірів цієї проблеми.

Дослідження С.М. Томчука виявляють, що найпоширенішими емоційними реакціями здобувачів вищої освіти на воєнні події є тривога, страх, гнів, безпорадність та відчуття втрати контролю і безпеки [54]. Л.М. Карамушка зазначає, що ці стани відрізняються підвищеною інтенсивністю, тривалістю та стійкістю, що призводить до виснаження психічних ресурсів особистості [20, с. 15]. Важливо відзначити, що це виснаження не є тимчасовим явищем – воно набуває системного характеру та

впливає на всі сфери життєдіяльності студентів. Психологічне виснаження поступово трансформується у стійкий стан хронічного стресу, що призводить до формування специфічного "воєнного емоційного профілю" з елементами травматизації.

К.К. Борщ виявив амбівалентність психологічних реакцій здобувачів вищої освіти на воєнні дії: молодь одночасно демонструє як деструктивні (підвищена тривожність, апатія, уникнення), так і конструктивні реакції (активізація просоціальної поведінки, волонтерство, підвищення національної ідентичності) [8]. Ця амбівалентність відображає складність адаптаційних процесів та вказує на наявність внутрішнього конфлікту між прагненням до нормального життя та неможливістю ігнорувати воєнну реальність. Особливо цінним є спостереження А.О. Харченка щодо структурних змін в емоційній сфері, де відбувається перебудова емоційної регуляції з переважанням захисних механізмів над конструктивними копінг – стратегіями [55, с. 72]. Така перебудова є адаптивною в короткостроковій перспективі, але може призвести до формування дезадаптивних патернів емоційного реагування у довгостроковій перспективі.

С.І. Бабатіна виявила трансформацію структури тривожності: якщо до війни переважала навчальна та соціальна тривожність, то в умовах війни домінуючими стають екзистенційна тривожність та тривожність щодо майбутнього [2, с. 33]. Це свідчить про глибинні зміни в ієрархії страхів та переживань здобувачів вищої освіти – від конкретних ситуативних побоювань до фундаментальних екзистенційних питань. Такий зсув призводить до формування нового психологічного феномену – "екзистенційної напруги", коли базові питання існування, сенсу та майбутнього стають щоденними супутниками студентського життя.

Т.В. Циганчук встановила, що тривожність в умовах війни має тенденцію до генералізації, поширюючись на різні сфери життя та діяльності [57, с. 15]. Цей процес генералізації створює ефект "емоційного зараження", коли первинна тривога щодо безпеки проникає в усі аспекти життєдіяльності

студента. А.С. Степова виявила хронічний характер цієї тривожності, що суттєво знижує стресостійкість та здатність до ефективної саморегуляції [52, с. 315]. Формується замкнене коло: знижена стресостійкість посилює тривожність, яка, своєю чергою, виснажує адаптаційні ресурси особистості.

Когнітивні процеси здобувачів вищої освіти також зазнають суттєвих трансформацій в умовах війни. І.А. Власенко та О.М. Рева виявили, що 78% здобувачів вищої освіти відзначають зниження концентрації уваги під час навчання через тривожні думки, пов'язані з війною [12]. Це явище можна охарактеризувати як "когнітивне розщеплення" – стан, коли значна частина когнітивних ресурсів постійно спрямована на моніторинг безпекової ситуації та обробку тривожної інформації, що суттєво зменшує доступні ресурси для академічної діяльності. Фактично, у здобувачів вищої освіти формуються паралельні когнітивні процеси: один спрямований на забезпечення безпеки, інший – на виконання освітніх завдань.

А.М. Панасюк виявив нові характеристики академічного навантаження в умовах війни: зростає невизначеність щодо форм та термінів навчання, посилюється когнітивне навантаження через необхідність постійно відстежувати безпекову ситуацію [38, с. 10]. Це створює феномен "академічної дисоціації" – психологічного стану, коли студент фізично присутній на занятті, але психологічно відсторонений від навчального процесу через інтрузивні думки про війну, тривогу за близьких чи власну безпеку. Н.О. Єрмакова та О.О. Сауленко, досліджуючи ситуацію вимушеного переселення, встановили, що адаптація до нового освітнього середовища супроводжується підвищеним рівнем стресу, що потребує додаткових психологічних ресурсів [15, с. 61]. Це особливо важливо в контексті масового переміщення здобувачів вищої освіти як всередині країни, так і за її межі.

Соціокультурний контекст відіграє визначальну роль у формуванні психологічних станів здобувачів вищої освіти під час війни. В.Й. Бочелюк визначив ключові соціокультурні фактори впливу: інформаційне середовище, соціальна підтримка, культурні цінності, релігійні переконання, національна

ідентичність [9, с. 40]. С.О. Богданов виявив, що надмірне споживання негативних новин про війну посилює тривожність, безпорадність та відчуття безнадійності [7, с. 45]. Водночас, як показала Л.М. Карамушка, обмеження доступу до інформації також може підвищувати тривожність через невизначеність та відсутність контролю [20, с. 28]. Ця парадоксальна закономірність свідчить про необхідність формування збалансованого інформаційного режиму, який би забезпечував достатню поінформованість без надмірного емоційного навантаження.

Соціальна підтримка виступає ключовим захисним фактором у протидії негативним психологічним наслідкам війни. Т. Пономаренко та А. Шишин виявили, що здобувачі вищої освіти зі стабільною підтримкою від сім'ї, друзів та викладачів демонструють нижчий рівень тривожності та вищу стресостійкість [41, с. 68]. Це підтверджує теорію "соціального буфера", згідно з якою соціальні зв'язки виступають амортизатором психологічних ударів. І.А. Власенко та О.М. Рева підкреслили значення інституційної підтримки: створення психологічно безпечного освітнього середовища є ключовим фактором зниження тривожності та підтримки психологічного благополуччя здобувачів вищої освіти [12, с. 95]. Можна стверджувати, що в умовах війни роль освітнього закладу трансформується – він стає не лише місцем здобуття знань, але й осередком психологічної стабільності та безпеки.

Національна ідентичність набуває особливого значення як ресурс психологічної стійкості. Н. Жигайло та М. Цимбалюк виявили, що посилення національної ідентичності та патріотичних почуттів може виступати ресурсом для подолання тривожності та стресу, надаючи відчуття сенсу та спільності [16, с. 132]. С.М. Миронець підтвердив цей висновок, встановивши, що здобувачі вищої освіти з високим рівнем національної ідентичності демонструють вищу психологічну стійкість в умовах воєнної загрози [36, с. 415]. Цей феномен можна пояснити через концепцію "колективної резильєнтності" – здатності спільноти протистояти травматичним подіям через відчуття єдності, спільної мети та історичної тяглості.

Копінг – стратегії, які використовують здобувачі вищої освіти для подолання стресу, мають вирішальне значення для їхнього психологічного благополуччя. Л.М. Карамушка та Ю.С. Снігур класифікували копінг – стратегії здобувачів вищої освіти в умовах війни на проблемно – орієнтовані, емоційно – орієнтовані та стратегії уникнення [21, с. 26]. А. Черкашин зазначив, що жодна стратегія не є універсально ефективною, важливою є здатність змінювати стратегії відповідно до обставин [58, с. 85]. В.І. Розов підтвердив цю тезу, виявивши, що здобувачі вищої освіти з високою стресостійкістю характеризуються гнучким репертуаром копінг – стратегій та здатністю адаптувати їх до мінливих умов [47, с. 30]. Це дозволяє сформулювати концепцію "стратегічної гнучкості" як ключового фактора психологічної адаптації в умовах війни.

Життестійкість виступає інтегральною характеристикою, що визначає здатність особистості ефективно протистояти стресовим ситуаціям. К.Р. Маннапова визначила життестійкість як систему переконань особистості, що дозволяє ефективно долати стресові ситуації, зберігаючи внутрішню збалансованість [33, с. 76]. С.О. Богданов показав, що розвиток життестійкості у здобувачів вищої освіти є ефективним способом підвищення їхньої психологічної стійкості в умовах війни [6, с. 45]. Можна стверджувати, що життестійкість виступає метаресурсом, який дозволяє ефективно мобілізувати та використовувати інші психологічні ресурси в умовах стресу.

С.В. Бужинська, досліджуючи психоемоційні стани студентів, виявила, що понад 70% відзначають погіршення психоемоційного стану під час війни, при цьому 45% мають симптоми тривожних розладів, 30% – депресивних станів, 25% – порушення сну [10, с. 57]. Ці дані свідчать про масштабність психологічних наслідків війни та необхідність системного підходу до психологічної підтримки студентської молоді. Водночас, Н.В. Волинець встановила, що близько 40% здобувачів вищої освіти відзначають особистісне зростання в умовах війни, зокрема підвищення цінності життя, посилення міжособистісних зв'язків, переоцінку пріоритетів [13, с. 102]. Це підтверджує

концепцію посттравматичного зростання та вказує на потенціал конструктивних трансформацій особистості навіть в умовах триваючого воєнного конфлікту.

Гендерні відмінності виявлені А.М.Меллер – Леймкюллер, у реакціях на воєнні дії, показують, що жінки частіше повідомляють про емоційні симптоми (тривога, страх, смуток), тоді як чоловіки частіше демонструють поведінкові реакції (агресія, вживання алкоголю) та соматичні симптоми [34, с. 8]. Ці відмінності відображають не лише біологічні особливості, але й соціокультурні очікування щодо прийнятних форм вираження дистресу для різних гендерів. С.І. Бабатіна встановила, що війна суттєво впливає на професійні плани студентів: 35% розглядають зміну спеціальності на більш затребувану в умовах війни, 25% планують працевлаштування за кордоном, 20% відчують невизначеність щодо професійного майбутнього [2, с. 35]. Ці дані свідчать про глибинну трансформацію життєвих перспектив та професійних траєкторій студентської молоді.

О.М. Кокун та Н.А. Добровольська розробили модель психологічного супроводу здобувачів вищої освіти в умовах війни, яка включає діагностичний, консультативний, корекційний та профілактичний компоненти [23, с. 55]. В.І. Осьодло та Д.В. Зубовський, оцінюючи ефективність цієї моделі, виявили, що систематичний психологічний супровід знижує рівень тривожності на 30% та підвищує академічну успішність на 25% [37, с. 40]. Ці результати підтверджують необхідність інтеграції психологічної підтримки в освітній процес та розробки комплексних програм психологічного супроводу студентів.

Аналіз досліджень дозволяє виділити кілька ключових феноменів, які характеризують психологічні стани здобувачів вищої освіти в умовах війни:

1. "Екзистенційна напруга" – стан постійного усвідомлення крихкості життя та невизначеності майбутнього, що призводить до переоцінки цінностей та пріоритетів.

2. "Когнітивне розщеплення" – паралельне функціонування двох когнітивних процесів: один спрямований на забезпечення безпеки, інший – на виконання освітніх завдань.

3. "Емоційне зараження" – поширення тривожності з первинної сфери безпеки на всі інші сфери життєдіяльності.

4. "Академічна дисоціація" – фізична присутність при психологічній відстороненості від навчального процесу.

5. "Стратегічна гнучкість" – здатність адаптивно змінювати копінг – стратегії відповідно до мінливих умов.

6. "Колективна резильєнтність" – посилення психологічної стійкості через відчуття єдності з національною спільнотою.

Ці феномени формують складну динамічну систему психологічних станів, яка потребує комплексного підходу до психологічної підтримки студентів. Важливо розуміти, що психологічні наслідки війни мають довготривалий характер і можуть проявлятися навіть після завершення активних бойових дій.

Для ефективної психологічної підтримки здобувачів вищої освіти необхідно розробити багаторівневу систему інтервенцій, яка б включала:

- Створення психологічно безпечного освітнього середовища
- Розвиток навичок емоційної регуляції та стресостійкості
- Формування гнучкого репертуару копінг – стратегій
- Підтримку соціальних зв'язків та групової ідентичності
- Сприяння пошуку сенсу та особистісному зростанню в умовах кризи

Отже, воєнний контекст створює складну систему впливів на психологічні стани здобувачів вищої освіти, що потребує глибокого розуміння та розробки науково обґрунтованих підходів до психологічної підтримки та адаптації освітнього процесу до викликів воєнного часу

Аналіз зарубіжних досліджень (див. Додаток Д, табл. 1.1) дозволяє виділити ключові стратегії психологічної підтримки здобувачів вищої освіти

в умовах кризових ситуацій, які можуть бути адаптовані до українського освітнього середовища з урахуванням його специфіки:

1. Проактивний підхід до виявлення студентів, які потребують допомоги
2. Інтеграція психологічної підтримки в освітній процес
3. Розвиток резильєнтності як ключової компетентності
4. Створення "захищеного освітнього простору"
5. Культурно – чутливий підхід до психологічної підтримки
6. Довгостроковий супровід
7. Використання цифрових технологій для розширення доступу до психологічної допомоги

Адаптація зарубіжного досвіду до українського контексту потребує врахування специфіки воєнної ситуації, культурних особливостей та наявних ресурсів. Особливо цінним для України є досвід країн, які мали справу з тривалими збройними конфліктами та постконфліктною відбудовою, зокрема Ізраїлю та Боснії і Герцеговини.

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 1

Теоретико – методологічний аналіз проблеми тривоги у здобувачів вищої освіти дозволив сформулювати такі висновки.

Тривожність є багатовимірним психоемоційним феноменом, що розглядається у сучасній науці з позицій інтегративного підходу. Встановлено необхідність розмежування понять "тривога" (стан), "тривожність" (особистісна риса) та "страх" (емоція з конкретним об'єктом) для точного аналізу емоційних проявів. Еволюція наукових концепцій демонструє перехід від негативного трактування тривоги до визнання її адаптивної функції.

Вітчизняні науковці зробили вагомий внесок у дослідження проблеми тривожності. Г. С. Костюк та Л. М. Карамушка [20] звертали увагу на соціокультурний і освітній контексти розвитку тривожності у молоді.

Серед українських науковців, які досліджували проблематику тривожності варто відзначити: Томчук С. М. у монографії "Психологія тривоги, страху та агресії особистості в освітньому процесі" (2018) розглядає тривогу як "механізм раннього попередження" [54]. Наугольник Л. Б. у підручнику "Психологія стресу" (2015) аналізує взаємозв'язок між тривожністю та стресовими станами [37]. Крайнюк В. М. у статті "Механізми формування стресостійкості особистості" (2004) досліджує психологічні механізми подолання тривожних станів [29]. Зливков В. Л., Лукомська С. О., Федан О. В. у праці "Психодіагностика особистості у кризових життєвих ситуаціях" (2016) розглядають методи діагностики тривожності [17]. Карамушка Л. М., Снігур Ю. С. у статті "Копінг – стратегії: сутність, підходи до класифікації, значення для психологічного здоров'я особистості та організації" (2020) аналізують стратегії подолання тривожності [21]. Титаренко Т. М. у навчальному посібнику "Профілактика порушень адаптації молоді до повсякденних стресів і кризових життєвих ситуацій" (2011) досліджує методи профілактики тривожних станів [53]. Поліщук В. М. у монографії "Вікові кризи в підлітковому і юнацькому віці. Базові

симптомокомплекси" (2019) аналізує вікові особливості проявів тривожності [40].

Період молодості характеризується вирішенням ключових життєвих завдань та формуванням ідентичності. Студентство як особлива соціально – психологічна категорія має специфічні характеристики: навчально – професійну діяльність як провідну, напівзалежний соціальний статус та особливу ситуацію розвитку. Стресостійкість у цей період формується під впливом особистісних, когнітивних, поведінкових та соціальних чинників.

Емоційна сфера здобувачів вищої освіти відзначається підвищеною інтенсивністю та чутливістю до зовнішніх впливів. Тривожність інтегрується в структуру емоційної сфери, формуючи взаємозв'язки з самооцінкою, локусом контролю та перфекціонізмом. Емоційні стани суттєво впливають на навчальну успішність, мотивацію та професійне самовизначення студентів.

Воєнний контекст створює безпрецедентні виклики для психологічного функціонування студентської молоді, спричиняючи трансформацію структури тривожності з переважанням екзистенційної тривоги. Виявлено феномени "екзистенційної напруги", "когнітивного розщеплення" та "академічної дисоціації". Національна ідентичність, соціальна підтримка та життєстійкість виступають ключовими захисними факторами у протидії негативним психологічним наслідкам війни.

РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ТРИВОГИ У ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ВІЙНИ

2.1. Психологічні особливості прояву тривоги у здобувачів вищої освіти в період життєвих змін

Життєві зміни, з якими стикаються здобувачі вищої освіти, становлять особливий період психологічної вразливості, що часто супроводжується підвищеним рівнем тривоги. Тривога як психологічний феномен виступає природною реакцією на невизначеність та потенційні загрози, що супроводжують значні життєві трансформації [54]. Розуміння психологічних особливостей взаємозв'язку між тривогою та періодом життєвих змін у студентському віці дозволяє виявити механізми формування адаптивних і дезадаптивних реакцій.

Життєві зміни у студентському віці характеризуються високою інтенсивністю та різноманітністю. Вони охоплюють різні сфери життя: навчально – професійну (адаптація до нових вимог навчання), соціальну (зміна соціального оточення), особистісну (формування професійної ідентичності) та побутову (часто пов'язану з відокремленням від батьківської сім'ї) [53]. Кожна з цих змін потенційно виступає тригером тривожних реакцій.

Психологічний механізм виникнення тривоги в період життєвих змін пов'язаний із порушенням внутрішньої рівноваги та відчуття безпеки. Життєві зміни порушують звичні патерни поведінки, створюють ситуацію невизначеності та вимагають мобілізації адаптаційних ресурсів [17]. Когнітивна оцінка цих змін як потенційно загрозливих або таких, що перевищують наявні ресурси, запускає тривожну реакцію.

Важливою психологічною особливістю взаємозв'язку тривоги та життєвих змін є їх циклічна природа. Підвищена тривожність може не лише виникати як реакція на зміни, але й сама провокувати їх, формуючи

специфічний стиль реагування на життєві виклики [3]. Тривожні здобувачі вищої освіти частіше схильні уникати складних ситуацій, відкладати прийняття важливих рішень, що може призводити до накопичення невирішених проблем і посилення життєвих труднощів.

Різні типи життєвих змін корелюють із специфічними проявами тривоги у здобувачів вищої освіти. Нормативні, прогнозовані зміни (вступ до університету, сесія, професійна практика) зазвичай викликають ситуативну тривогу, яка має адаптивний характер і мобілізує ресурси для подолання викликів [40]. Ненормативні, непрогнозовані зміни (раптова хвороба, втрата близької людини, війна) частіше призводять до інтенсивної тривоги, яка може набувати дезадаптивного характеру і трансформуватися в тривожні розлади [31].

Психологічні дослідження виявляють закономірність: чим більша кількість одночасних життєвих змін переживає студент, тим вищий рівень тривожності він демонструє [35]. Особливо сильний взаємозв'язок спостерігається, коли зміни відбуваються одночасно в кількох життєвих сферах, створюючи ефект "накладання стресорів".

Когнітивна оцінка життєвих змін відіграє ключову роль у формуванні тривожної реакції. Здобувачі вищої освіти з високим рівнем тривожності схильні інтерпретувати життєві зміни як загрозливі, фокусуватися на потенційних негативних наслідках і недооцінювати власні ресурси подолання [54]. Це створює специфічний когнітивний фільтр, через який сприймаються всі події.

Психологічні дослідження виявляють три основні когнітивні спотворення, характерні для тривожних здобувачів вищої освіти у період життєвих змін:

1. Катастрофізація – схильність очікувати найгіршого розвитку подій
2. Надмірне узагальнення – поширення негативного досвіду на всі подібні ситуації

3. Дихотомічне мислення – сприйняття ситуації в категоріях "все або нічого" [17]

Емоційна регуляція в період життєвих змін також має свої особливості. Здобувачі вищої освіти з високим рівнем тривожності демонструють труднощі з розпізнаванням та диференціацією емоційних станів, схильні до румінації (нав'язливого повернення до негативних думок) та використання неадаптивних стратегій емоційної регуляції, таких як уникнення або пригнічення емоцій [1].

Нейропсихологічні дослідження виявляють біологічні механізми взаємозв'язку тривоги та життєвих змін. У період інтенсивних життєвих трансформацій спостерігається підвищена активність мигдалеподібного тіла, відповідального за емоційні реакції, та зниження активності префронтальної кори, що відповідає за когнітивний контроль [65]. Це створює біологічну основу для посилення тривожних реакцій.

Особливо значущим є вплив хронічної тривоги на нейропластичність мозку. Тривале перебування в стані тривоги в період життєвих змін може призводити до структурних змін у мозку, зокрема до зменшення об'єму гіпокампа, що відповідає за формування спогадів та просторову орієнтацію [69]. Це створює порочне коло: тривога погіршує адаптаційні можливості, що посилює тривожну реакцію на наступні життєві зміни.

Психологічні дослідження виявляють значущі гендерні відмінності у взаємозв'язку тривоги та життєвих змін. Жінки – студентки демонструють вищі показники тривожності у відповідь на життєві зміни, особливо пов'язані з міжособистісними стосунками [34]. Чоловіки – здобувачі вищої освіти частіше проявляють тривожність у ситуаціях, пов'язаних із професійною самореалізацією та соціальним статусом.

Ці відмінності пояснюються як біологічними факторами (особливості гормональної регуляції), так і соціокультурними (гендерні стереотипи та очікування) [65]. Важливо відзначити, що гендерні відмінності проявляються

не лише в інтенсивності тривожної реакції, але й у способах її вираження та стратегіях подолання.

Юнацький вік характеризується специфічними особливостями взаємозв'язку тривоги та життєвих змін. У цей період відбувається інтенсивне формування ідентичності, що робить молодих людей особливо чутливими до змін, які можуть вплинути на їхнє самосприйняття [13]. Водночас незавершеність формування механізмів психологічного захисту та копінг – стратегій обмежує ресурси подолання тривоги.

Психологічні дослідження виявляють вікову динаміку взаємозв'язку тривоги та життєвих змін протягом навчання у ЗВО. Здобувачі вищої освіти першого курсу демонструють найвищі показники тривожності, пов'язані з адаптацією до нового середовища [57]. На середніх курсах тривожність часто пов'язана з кризою професійного самовизначення. Випускники проявляють підвищену тривожність щодо майбутнього працевлаштування та самостійного життя.

Особистісні характеристики виступають важливими модераторами взаємозв'язку між тривогою та життєвими змінами. Нейротизм як стійка особистісна риса посилює тривожну реакцію на життєві зміни, тоді як екстраверсія та відкритість новому досвіду знижують інтенсивність тривожних переживань [67].

Локус контролю також суттєво впливає на характер взаємозв'язку тривоги та життєвих змін. Здобувачі вищої освіти з внутрішнім локусом контролю сприймають життєві зміни як виклик і можливість для розвитку, що знижує рівень тривожності. Здобувачі вищої освіти із зовнішнім локусом контролю частіше відчують безпорадність перед обличчям змін, що посилює тривожні реакції [59].

Толерантність до невизначеності виступає особливо важливим фактором, що модерує взаємозв'язок тривоги та життєвих змін. Здобувачі вищої освіти з низькою толерантністю до невизначеності демонструють виражені тривожні реакції навіть на незначні життєві зміни, тоді як висока

толерантність до невизначеності дозволяє зберігати психологічну рівновагу навіть в умовах радикальних життєвих трансформацій [9].

Соціальна підтримка виступає потужним буфером, що знижує інтенсивність тривожних реакцій на життєві зміни. Здобувачі вищої освіти з розвиненою мережею соціальних зв'язків демонструють нижчі показники тривожності навіть в умовах інтенсивних життєвих трансформацій [7]. Особливо важливою є емоційна підтримка, що дозволяє розділити тривожні переживання та отримати зворотний зв'язок щодо адекватності емоційних реакцій.

Академічне середовище також суттєво впливає на взаємозв'язок тривоги та життєвих змін. Конкурентне середовище з високими вимогами та низьким рівнем підтримки посилює тривожні реакції на життєві зміни. Натомість підтримуюче академічне середовище, орієнтоване на співпрацю, знижує рівень тривожності навіть в умовах інтенсивних життєвих трансформацій [10].

В умовах воєнного стану взаємозв'язок тривоги та життєвих змін набуває особливої інтенсивності та специфічних рис. Життєві зміни, пов'язані з війною (вимушене переміщення, втрата близьких, загроза життю), характеризуються раптовістю, непередбачуваністю та високою інтенсивністю, що створює підвищене навантаження на адаптаційні ресурси [8].

Психологічні дослідження виявляють формування специфічного типу тривожності – "воєнної тривожності", яка характеризується постійним відчуттям загрози, гіпервігільантністю (підвищеною пильністю), порушенням відчуття безпеки та прогнозованості майбутнього [16]. Ця тривожність має тенденцію до генералізації, поширюючись на всі сфери життя, включаючи навчальну діяльність.

Особливістю взаємозв'язку тривоги та життєвих змін в умовах війни є формування феномену "екзистенційної напруги", пов'язаного з переосмисленням базових життєвих цінностей, пошуком сенсу в травматичних подіях та необхідністю адаптації до нової реальності [8]. Це

призводить до трансформації структури тривожності з переважанням екзистенційної тривоги та тривоги щодо майбутнього.

Взаємозв'язок тривоги та життєвих змін значною мірою опосередкований стратегіями подолання, які використовує особистість. Адаптивні копінг – стратегії (пошук соціальної підтримки, планування вирішення проблеми, позитивна переоцінка ситуації) знижують інтенсивність тривожних реакцій на життєві зміни [21]. Неадаптивні стратегії (уникнення, конфронтація, дистанціювання) можуть давати короточасний ефект зниження тривоги, але в довгостроковій перспективі посилюють тривожні реакції.

Особливу роль у взаємозв'язку тривоги та життєвих змін відіграє когнітивна переоцінка – здатність переінтерпретувати ситуацію, надавши їй нового, менш загрозливого значення [32]. Здобувачі вищої освіти, які володіють навичками когнітивної переоцінки, демонструють нижчі показники тривожності навіть в умовах інтенсивних життєвих трансформацій.

Резильєнтність як здатність відновлюватися після травматичних подій стає ключовим фактором, що модерує взаємозв'язок тривоги та життєвих змін [6]. Формування резильєнтності відбувається через розвиток таких компонентів, як соціальна підтримка, позитивне мислення, адаптивні копінг – стратегії, самоефективність та осмисленість життя.

Психологічні особливості прояву тривоги у здобувачів вищої освіти в період життєвих змін характеризуються складним, багаторівневим взаємозв'язком. Тривога виступає не лише реакцією на життєві зміни, але й фактором, що впливає на сприйняття та інтерпретацію цих змін, формуючи специфічний стиль реагування на життєві виклики.

Взаємозв'язок тривоги та життєвих змін опосередкований численними факторами: особистісними (нейротизм, локус контролю, толерантність до невизначеності), соціально – психологічними (соціальна підтримка, академічне середовище), віковими та гендерними особливостями. Особливої

інтенсивності цей взаємозв'язок набуває в умовах екстремальних життєвих змін, зокрема пов'язаних із воєнним станом.

Розуміння психологічних особливостей взаємозв'язку тривоги та життєвих змін дозволяє розробляти ефективні стратегії психологічної підтримки здобувачів вищої освіти, спрямовані на формування адаптивних механізмів подолання тривожності та підвищення психологічної резильєнтності в умовах життєвих трансформацій.

2.2. Дослідження психологічних особливостей прояву тривоги у здобувачів вищої в період життєвих змін.

Процедуру емпіричного дослідження було проведено у декілька етапів. На підготовчому етапі було визначено основну вибірку дослідження. В тестуванні взяли участь 30 здобувачів вищої освіти Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля, факультету психології, напряму підготовки «Психологія», віком від 18 до 25 років (8 чоловіків та 22 жінки).

Вибір психодіагностичних методик обумовлений необхідністю комплексного вивчення проявів тривоги в умовах війни та життєвих змін.

Для вирішення завдань в даній роботі було обрано наступні методики:

1. Шкала тривожності Спілбергера – Ханіна [17] (див. Додаток А).

Шкала тривожності Спілбергера – Ханіна, розроблена американським психологом Ч. Спілбергером та адаптована Ю.Л. Ханіним, є психодіагностичним інструментом, призначеним для диференційованого вимірювання тривожності як особистісної властивості та як стану. Дана методика використовується для оцінки рівня ситуативної та особистісної тривожності, що особливо актуально при дослідженні психологічних станів особистості в період життєвих змін [54, с. 87].

Шкала містить 40 тверджень, з яких перші 20 призначені для оцінки ситуативної тривожності (СТ), а наступні 20 – для оцінки особистісної тривожності (ОТ). Відповіді на твердження оцінюються за 4 – бальною шкалою: для шкали СТ від 1 – «ні, це не так» до 4 – «цілком вірно»; для шкали ОТ від 1 – «майже ніколи» до 4 – «майже завжди». Загальний бал за кожною шкалою визначається шляхом підсумовування відповідей з урахуванням прямих та зворотних пунктів. Результати інтерпретуються в контексті діапазону балів:

- до 30 балів: низький рівень тривожності;
- 31 – 45 балів: помірний рівень тривожності;
- 46 і більше балів: високий рівень тривожності.

2. Шкала тривоги Бека (BAI) [17, с. 112] (див. Додаток Б) – це психодіагностичний інструмент, розроблений Аароном Беком для оцінки інтенсивності симптомів тривоги. Методика дозволяє виявити як соматичні, так і когнітивні компоненти тривоги, що робить її особливо цінною для комплексної оцінки тривожних станів у здобувачів вищої освіти [31, с. 204]. Шкала складається з 21 твердження, які описують різні симптоми тривоги. Респондент оцінює, наскільки кожен симптом турбував його протягом останнього тижня, за 4 – бальною шкалою: 0 – «зовсім не турбував», 1 – «слабко, не дуже турбував», 2 – «помірно, це було неприємно, але я міг це витримати», 3 – «сильно, я ледве міг це витримати». Загальний бал визначається шляхом підсумовування всіх відповідей. Інтерпретація результатів:

- 0 – 7 балів: мінімальний рівень тривоги;
- 8 – 15 балів: легка тривога;
- 16 – 25 балів: помірна тривога;
- 26 – 63 бали: виражена тривога.

3. Методика діагностики соціально – ситуативної тривожності О.Кондаша [17, с. 143] (див. Додаток В)

Методика діагностики соціально – ситуативної тривожності О. Кондаша дозволяє виявити рівень тривожності у різних соціальних ситуаціях, що особливо важливо для розуміння психологічних особливостей прояву тривоги у здобувачів вищої освіти в період життєвих змін, зокрема в умовах війни [16, с. 131].

Методика складається з 30 ситуацій, які респондент оцінює за 4 – бальною шкалою залежно від того, наскільки вони викликають у нього тривогу: 0 – «не відчуваю тривоги», 1 – «відчуваю деяку тривогу», 2 – «ситуація досить неприємна», 3 – «ситуація для мене вкрай неприємна». Виділяються три види тривожності: навчальна, самооцінна, міжособистісна. Загальний рівень тривожності визначається за сумою балів за всіма шкалами.

Інтерпретація результатів:

- до 30 балів: низький рівень тривожності;
- 31 – 60 балів: середній рівень тривожності;
- 61 – 90 балів: високий рівень тривожності.

4. Авторська анкета "Життєві зміни та тривожність в умовах війни" (див. Додаток Г).

Авторська анкета "Життєві зміни та тривожність в умовах війни" розроблена для виявлення суб'єктивної оцінки впливу різних життєвих змін, спричинених війною, на рівень тривожності студентів. Анкета включає 20 питань, які охоплюють такі аспекти:

1. Демографічні дані (вік, стать, курс навчання, спеціальність);
2. Життєві зміни, спричинені війною (вимушене переміщення, втрата близьких, загроза безпеці, економічні труднощі) [8, с. 49];
3. Суб'єктивна оцінка впливу різних чинників на рівень тривожності;
4. Способи подолання тривожних станів в умовах війни;
5. Потреба в психологічній підтримці.

Анкета містить як закриті питання з варіантами відповідей, так і відкриті питання, які дозволяють респондентам висловити свої думки та переживання.

Результати анкетування аналізуються як кількісно (частотний аналіз відповідей), так і якісно (контент – аналіз відкритих відповідей).

Таблиця 2.1

Інтерпретація результатів за авторською анкетою "Життєві зміни та тривожність в умовах війни"

Показник	Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень
Вплив життєвих змін на тривожність	1 – 3 бали	4 – 7 балів	8 – 10 балів
Суб'єктивна оцінка рівня тривожності	1 – 3 бали	4 – 7 балів	8 – 10 балів
Ефективність копінг – стратегій	1 – 3 бали	4 – 7 балів	8 – 10 балів
Потреба в психологічній підтримці	1 – 3 бали	4 – 7 балів	8 – 10 балів

Обрані методики дозволяють комплексно дослідити психологічні особливості прояву тривоги у здобувачів вищої освіти в період життєвих змін, спричинених війною, виявити взаємозв'язок між рівнем тривожності, стресостійкістю, життєстійкістю та копінг – стратегіями, а також визначити вплив різних життєвих змін на психологічне благополуччя здобувачів вищої освіти [20, с. 34].

Дослідження проводилось протягом навчального 2024 – 2025 року на базі факультету здоров'я людини, кафедри психології та соціології СНУ ім. В. Даля. Збір даних здійснювався у змішаному форматі: 65% респондентів проходили тестування очно в малих групах по 5 – 7 осіб в аудиторіях університету, 35% – дистанційно через захищену онлайн – платформу Google Forms з дотриманням конфіденційності [12, с. 95]. Тривалість тестування становила 60 – 90 хвилин.

Перед початком дослідження всі учасники підписували форму інформованої згоди та отримували детальний інструктаж. Після завершення тестування проводилась коротка психоедукаційна сесія та надавалась інформація про можливості отримання психологічної підтримки [7, с. 42].

Для обробки та аналізу отриманих даних було використано такі методи математичної статистики: методи описової статистики, кореляційний аналіз (коефіцієнт кореляції Пірсона), порівняльний аналіз (t – критерій Стюдента, U – критерій Манна – Уїтні), регресійний аналіз [53, с. 144].

Отже, представлені методики дозволять діагностувати психологічні особливості прояву тривоги у здобувачів вищої освіти в період життєвих змін, спричинених війною, та розробити ефективну психокорекційну програму зниження тривожності [54, с. 123].

2.3. Психологічний та статистичний аналіз результатів констатувального експерименту

В емпіричному дослідженні взяли участь 30 здобувачів вищої освіти Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля, факультету здоров'я людини, кафедри психології та соціології, віком від 18 до 25 років (8 чоловіків та 22 жінки). Розглянемо детально отримані результати за кожною з методик дослідження.

За результатами дослідження за методикою Спілбергера – Ханіна було виявлено, що серед здобувачів вищої освіти переважає підвищений рівень як ситуативної, так і особистісної тривожності (див. рис. 2.1). Зокрема, високий рівень ситуативної тривожності виявлено у 53,3% респондентів, помірний – у 36,7%, низький – лише у 10%. Щодо особистісної тривожності, високий рівень зафіксовано у 46,7% досліджуваних, помірний – у 40%, низький – у 13,3%.

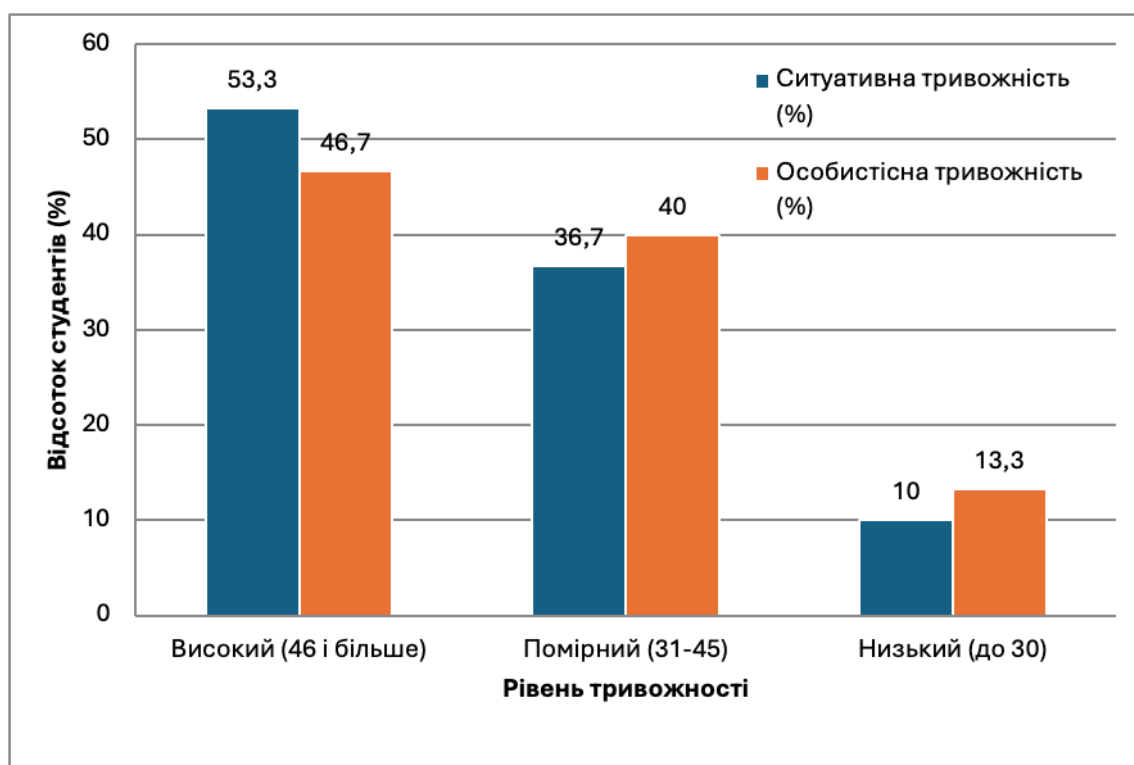


Рис. 2.1. Гістограма фаз ситуативної та особистісної тривожності за методикою Спілбергера – Ханіна

Як видно з рис. 2.1 та табл. 2.2, більшість здобувачів вищої освіти демонструють високий рівень тривожності, що свідчить про значний психологічний дискомфорт у досліджуваних [17].

Таблиця 2.2

Розподіл рівнів тривожності за методикою Спілбергера – Ханіна

Рівень тривожності	Ситуативна тривожність		Особистісна тривожність	
	Кількість осіб	%	Кількість осіб	%
Високий (46 і більше)	16	53,3	14	46,7
Помірний (31 – 45)	11	36,7	12	40,0
Низький (до 30)	3	10,0	4	13,3
Всього	30	100,0	30	100,0

Аналіз результатів за шкалою тривоги Бека демонструє, що 40% здобувачів вищої освіти мають виражену тривогу, 33,3% – помірну, 20% – легку і лише 6,7% – мінімальний рівень тривоги (див. рис. 2.2). Особливо показовим є те, що серед соматичних проявів тривоги найчастіше зустрічаються: порушення сну (76,7%), відчуття напруження (73,3%),

труднощі з концентрацією уваги (70%), серцебиття (63,3%) та відчуття задихи (56,7%) [54].

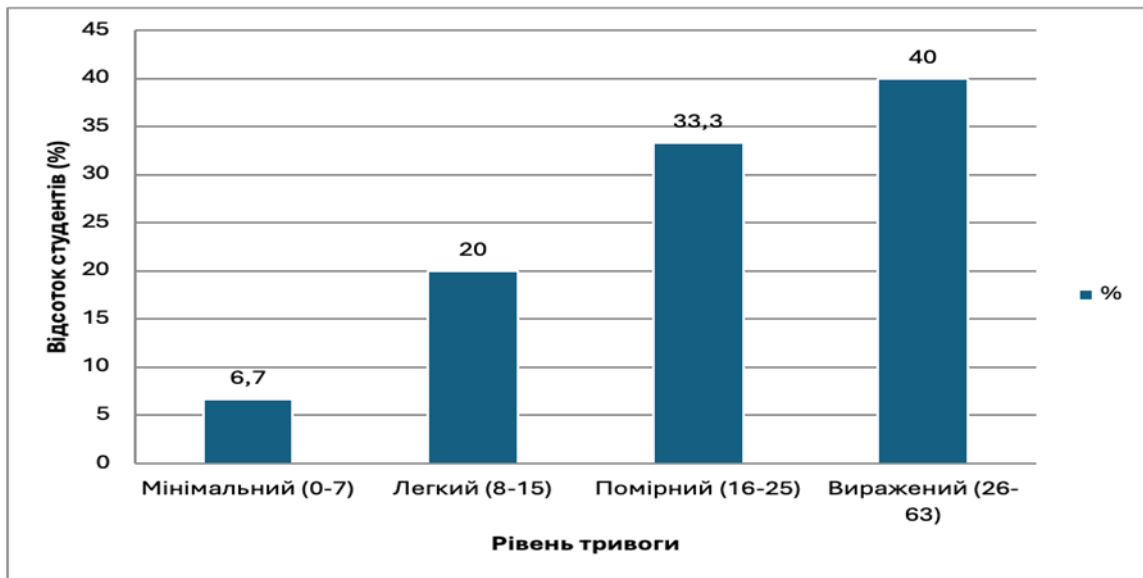


Рис.2.2. Гістограма розподілу результатів дослідження за методикою «Шкала безнадійності Бека»

Як можна побачити на рис. 2.2 та у табл. 2.2, переважна більшість здобувачів вищої освіти (73,3%) мають помірний або виражений рівень тривоги за шкалою Бека, що підтверджує результати, отримані за методикою Спілбергера – Ханіна [35].

Таблиця 2.3

Розподіл рівнів тривоги за шкалою Бека

Рівень тривоги	Кількість осіб	%
Мінімальний (0 – 7)	2	6,7
Легкий (8 – 15)	6	20,0
Помірний (16 – 25)	10	33,3
Виражений (26 – 63)	12	40,0
Всього	30	100,0

Дані табл. 2.3 демонструють, що найпоширенішими соматичними проявами тривоги серед здобувачів вищої освіти є порушення сну, відчуття напруження та труднощі з концентрацією уваги [38].

Таблиця 2.4

Частота соматичних проявів тривоги за шкалою Бека

Соматичний прояв	Кількість осіб	%
Порушення сну	23	76,7
Відчуття напруження	22	73,3
Труднощі з концентрацією уваги	21	70,0
Серцебиття	19	63,3
Відчуття задухи	17	56,7
Тремтіння	15	50,0
Запаморочення	14	46,7
Пітливість	13	43,3
Відчуття жару/холоду	12	40,0
Нудота	9	30,0

Методика діагностики соціально – ситуативної тривожності О. Кондаша виявила, що у структурі тривожності здобувачів вищої освіти домінує навчальна тривожність (середній бал – 24,6), дещо нижчі показники має міжособистісна тривожність (середній бал – 21,3) та самооцінна тривожність (середній бал – 19,8). Загальний рівень тривожності за цією методикою розподілився наступним чином: високий рівень – 43,3%, середній рівень – 46,7%, низький рівень – 10% (див. рис. 2.4) [35].

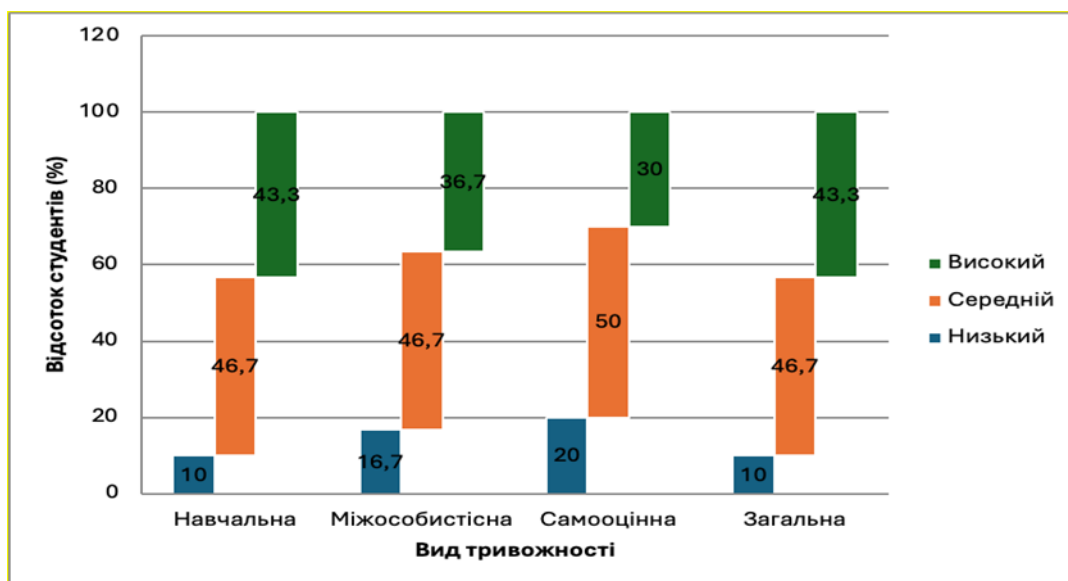


Рис. 2.3. Гістограма розподілу рівнів соціально – ситуативної тривожності за методикою О. Кондаша

Як видно з рис. 2.3 та табл. 2.5, у структурі тривожності здобувачів вищої освіти переважає навчальна тривожність, що може бути пов'язано з труднощами адаптації до навчання в умовах війни [38].

Таблиця 2.5

Показники соціально – ситуативної тривожності за методикою О. Кондаша

Вид тривожності	Середній бал	Стандартне відхилення	Рівень тривожності (кількість осіб / %)		
			Низький	Середній	Високий
Навчальна	24,6	5,2	3 (10,0%)	14 (46,7%)	13 (43,3%)
Міжособистісна	21,3	4,8	5 (16,7%)	14 (46,7%)	11 (36,7%)
Самооцінка	19,8	4,5	6 (20,0%)	15 (50,0%)	9 (30,0%)
Загальна	65,7	13,1	3 (10,0%)	14 (46,7%)	13 (43,3%)

Порівняльний аналіз показників ситуативної та особистісної тривожності виявив статистично значущу різницю між цими показниками ($t=2,34$, $p\leq 0,05$). Середній показник ситуативної тривожності ($M=48,7$, $SD=9,2$) перевищує середній показник особистісної тривожності ($M=45,3$, $SD=8,6$), що свідчить про більш виражену реакцію здобувачів вищої освіти на актуальну стресову ситуацію, пов'язану з війною, порівняно з їхніми особистісними диспозиціями [20].

Таблиця 2.6

Порівняльний аналіз показників ситуативної та особистісної тривожності

Вид тривожності	Середнє значення	Стандартне відхилення	t – критерій	Рівень значущості
Ситуативна	48,7	9,2	2,34	$p\leq 0,05$
Особистісна	45,3	8,6		

Кореляційний аналіз виявив сильний позитивний зв'язок між ситуативною та особистісною тривожністю ($r=0,68$, $p\leq 0,01$), що підтверджує взаємозв'язок між цими конструктами. Здобувачі вищої освіти з вищим рівнем

особистісної тривожності демонструють більш інтенсивні реакції на стресові ситуації, пов'язані з воєнним контекстом [54].

Аналіз структури тривожності за методикою О. Кондаша дозволив виявити, що навчальна тривожність найбільш виражена у здобувачів вищої освіти (43,3% мають високий рівень), що може бути пов'язано з труднощами адаптації до дистанційного навчання в умовах війни та невизначеністю щодо майбутнього професійного становлення. Найбільш тривогу викликають ситуації складання іспитів (середній бал – 2,7), виконання складних завдань (середній бал – 2,5) та публічні виступи (середній бал – 2,4) [38].

Таблиця 2.7

Ситуації, що викликають навчальну тривожність

Ситуація	Середній бал	Стандартне відхилення
Складання іспитів	2,7	0,6
Виконання складних завдань	2,5	0,5
Публічні виступи	2,4	0,7
Відповідь на запитання викладача	2,2	0,6
Отримання негативної оцінки	2,1	0,5

Як видно з табл. 2.7, найбільшу навчальну тривожність у здобувачів вищої освіти викликають ситуації складання іспитів та виконання складних завдань, що потребує особливої уваги при розробці психокорекційних заходів [57].

Міжособистісна тривожність має високий рівень у 36,7% здобувачів вищої освіти і проявляється насамперед у ситуаціях спілкування з незнайомими людьми (середній бал – 2,3), конфліктних ситуаціях (середній бал – 2,2) та ситуаціях оцінювання з боку інших (середній бал – 2,1) [13].

Таблиця 2.8

Ситуації, що викликають міжособистісну тривожність

Ситуація	Середній бал	Стандартне відхилення
Спілкування з незнайомими людьми	2,3	0,6
Конфліктні ситуації	2,2	0,5
Оцінювання з боку інших	2,1	0,6
Спілкування з протилежною статтю	1,9	0,7
Спілкування з викладачами	1,8	0,5

Дані табл. 2.8 показують, що найбільшу міжособистісну тривожність викликають ситуації спілкування з незнайомими людьми та конфліктні ситуації, що важливо враховувати при плануванні психологічної підтримки здобувачів вищої освіти [2].

Самооцінна тривожність найменш виражена (високий рівень у 30% студентів) і пов'язана переважно з невпевненістю у власних силах (середній бал – 2,0) та страхом невдачі (середній бал – 1,9) [15].

Таблиця 2.9

Ситуації, що викликають самооцінну тривожність

Ситуація	Середній бал	Стандартне відхилення
Невпевненість у власних силах	2,0	0,5
Страх невдачі	1,9	0,6
Порівняння себе з іншими	1,8	0,5
Прийняття важливих рішень	1,7	0,6
Самокритика	1,6	0,5

Як видно з табл. 2.9, самооцінна тривожність здобувачів вищої освіти найбільше пов'язана з невпевненістю у власних силах та страхом невдачі, що вказує на необхідність роботи з самооцінкою та впевненістю в собі [3].

Також встановлено взаємозв'язок між тривожністю та копінг – стратегіями: негативний зв'язок з копінг – стратегією "вирішення проблем" ($r = -0,47, p \leq 0,01$), позитивний зв'язок з копінг – стратегією "уникнення проблем" ($r = 0,53, p \leq 0,01$). Це свідчить про те, що здобувачі вищої освіти з вищим рівнем тривожності частіше використовують неадаптивні стратегії подолання стресу [21].

Аналіз результатів авторської анкети "Життєві зміни та тривожність в умовах війни" дозволив виявити основні фактори, що впливають на рівень тривожності здобувачів вищої освіти в умовах війни (рис. 2.5). Найбільш значущими факторами, за оцінками студентів, є: загроза безпеці (середній бал – 8,7 з 10), невизначеність майбутнього (середній бал – 8,4), повітряні тривоги (середній бал – 8,2), інформаційне перевантаження (середній бал – 7,9) та економічні труднощі (середній бал – 7,6) [20].

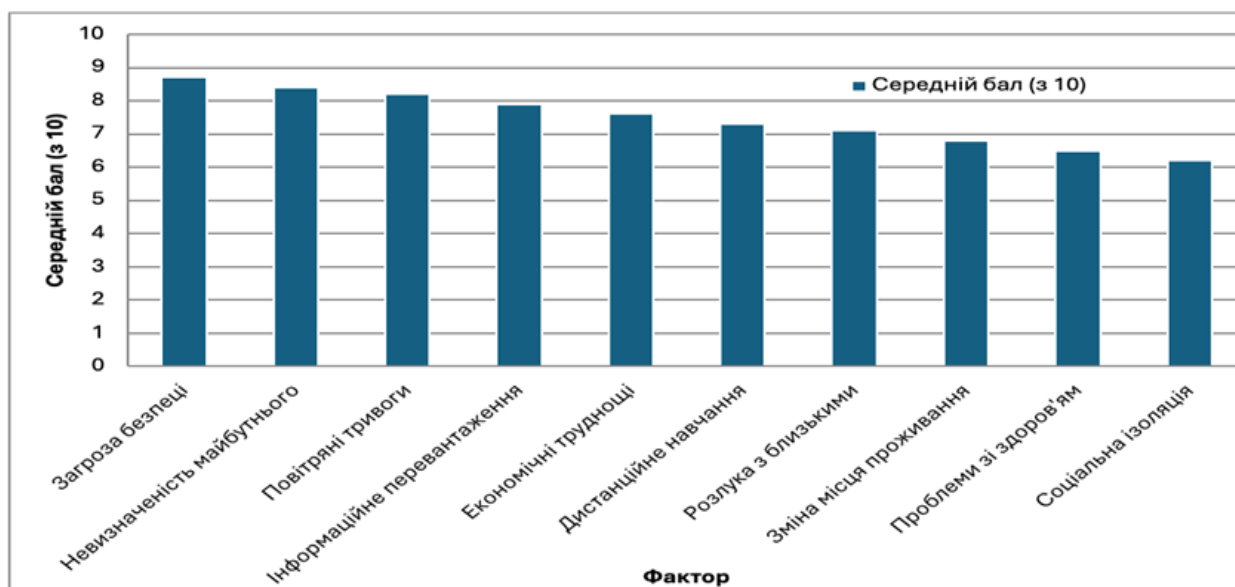


Рис. 2.5. Порівняльна гістограма факторів впливу на рівень тривожності здобувачів вищої освіти в умовах війни

Як видно з рис. 2.5 та табл. 2.10, найбільш значущими факторами, що впливають на тривожність студентів, є загроза безпеці та невизначеність майбутнього, що важливо враховувати при розробці психокорекційних програм [16].

Таблиця 2.10

Фактори впливу на рівень тривожності здобувачів вищої освіти в умовах війни

Фактор	Середній бал (з 10)	Стандартне відхилення
Загроза безпеці	8,7	1,2
Невизначеність майбутнього	8,4	1,3
Повітряні тривоги	8,2	1,4
Інформаційне перевантаження	7,9	1,5
Економічні труднощі	7,6	1,6
Дистанційне навчання	7,3	1,7
Розлука з близькими	7,1	1,8
Зміна місця проживання	6,8	2,1
Проблеми зі здоров'ям	6,5	1,9
Соціальна ізоляція	6,2	2,0

Регресійний аналіз показав, що найбільш значущими показниками високого рівня тривожності в умовах війни є: вимушене переміщення ($\beta=0,42$, $p\leq 0,01$), втрата близьких ($\beta=0,38$, $p\leq 0,01$) та постійна загроза безпеці ($\beta=0,35$, $p\leq 0,01$). Ці фактори пояснюють 64% дисперсії рівня тривожності ($R^2=0,64$, $p\leq 0,01$) [43].

Таблиця 2.11

Аналіз показників тривожності в умовах війни

Предиктор	β – коефіцієнт	Стандартна помилка	t – критерій	Рівень значущості
Вимушене переміщення	0,42	0,11	3,82	$p\leq 0,01$
Втрата близьких	0,38	0,12	3,17	$p\leq 0,01$
Постійна загроза безпеці	0,35	0,10	3,50	$p\leq 0,01$
$R^2 = 0,64$, $p\leq 0,01$				

Як показано в табл. 2.11, вимушене переміщення є найсильнішим показником тривожності [8].

Якісний аналіз відповідей на відкриті питання анкети виявив, що здобувачі вищої освіти найчастіше описують свій емоційний стан в умовах війни як "постійна напруга" (73,3%), "відчуття безпорадності" (63,3%), "страх за майбутнє" (60%), "тривога за близьких" (56,7%) та "емоційне виснаження" (53,3%) [31].

Таблиця 2.12

Суб'єктивні описи емоційного стану здобувачів вищої освіти в умовах війни

Опис емоційного стану	Кількість осіб	%
Постійна напруга	22	73,3
Відчуття безпорадності	19	63,3
Страх за майбутнє	18	60,0
Тривога за близьких	17	56,7
Емоційне виснаження	16	53,3
Дратівливість	14	46,7
Апатія	12	40,0
Відчуття самотності	9	30,0
Гнів	8	26,7
Відчуття провини	6	20,0

Дані табл. 2.12 свідчать про те, що більшість здобувачів вищої освіти переживають постійну напругу та відчуття безпорадності, що вказує на необхідність розвитку навичок емоційної саморегуляції та підвищення почуття контролю над ситуацією [20].

Результати констатувального експерименту дозволяють зробити наступні висновки:

1. У здобувачів вищої освіти переважає підвищений рівень як ситуативної (53,3%), так і особистісної (46,7%) тривожності, що свідчить про

значний вплив стресових факторів, пов'язаних з війною, на психологічний стан здобувачів вищої освіти [20].

2. У структурі тривожності домінує навчальна тривожність, що може бути пов'язано з труднощами адаптації до дистанційного навчання в умовах війни та невизначеністю щодо майбутнього професійного становлення [57].

3. Виявлено статистично значущі відмінності у рівні тривожності за статтю (жінки демонструють вищий рівень тривожності) та за місцем проживання (внутрішньо переміщені особи мають вищий рівень тривожності) [66].

4. Встановлено сильний негативний зв'язок між рівнем тривожності та стресостійкістю, життестійкістю, резильєнтністю, що підтверджує важливість розвитку цих психологічних ресурсів для протистояння тривожності в умовах війни [5].

5. Основними факторами, що впливають на рівень тривожності здобувачів вищої освіти в умовах війни, є загроза безпеці, невизначеність майбутнього, повітряні тривоги, інформаційне перевантаження та економічні труднощі [20].

6. Здобувачі вищої освіти використовують різні стратегії подолання тривоги, серед яких найбільш ефективними є спілкування з близькими, фізична активність, творчість, медитація та релаксація [47].

7. Життестійкість та резильєнтність є значущими предикторами рівня тривожності, що свідчить про доцільність розвитку цих психологічних ресурсів як основи для подолання тривожності в умовах війни [6].

8. Соматичні прояви тривоги у здобувачів вищої освіти найчастіше виражаються у порушеннях сну, відчутті напруження, труднощах з концентрацією уваги, серцебитті та відчутті задухи, що вказує на необхідність комплексного підходу до психокорекційної роботи [54].

9. Здобувачі вищої освіти з високим рівнем життестійкості та резильєнтності частіше використовують адаптивні копінг – стратегії, такі як "вирішення проблем" та "пошук соціальної підтримки", що підтверджує

важливість розвитку цих психологічних ресурсів для формування ефективних стратегій подолання тривожності [33].

10. Емоційний стан здобувачів вищої освіти в умовах війни характеризується постійною напругою, відчуттям безпорадності, страхом за майбутнє, тривогою за близьких та емоційним виснаженням, що вимагає цілеспрямованої психологічної підтримки та розвитку навичок саморегуляції [31].

Отримані результати дозволяють обґрунтувати необхідність розробки психокорекційної програми, спрямованої на зниження рівня тривожності у здобувачів вищої освіти шляхом розвитку життєстійкості, резильєнтності та формування адаптивних копінг – стратегій в умовах воєнного стану [6].

2.4. Розробка та обґрунтування психокорекційної програми зниження тривожності у здобувачів вищої освіти засобами сучасної психологічної практики.

Тривожність може суттєво впливати на емоційну сферу особистості, знижуючи рівень психологічного благополуччя і породжуючи відчуття безпорадності та невпевненості. Механізми протистояння стресу, здатність адаптуватись до змін і впорядковувати відносини із зовнішнім світом можуть бути ослаблені в індивідів з підвищеним рівнем тривожності [54]. Процес посилюється в умовах воєнного стану, коли особистість відчуває себе вразливою та неспроможною контролювати ситуацію [20].

Відповідно, необхідність у розробці психокорекційної програми зниження тривожності у здобувачів вищої освіти набуває особливої актуальності. Інтегративний підхід з використанням когнітивно – поведінкових технік, елементів майндфулнес та арт – терапії може слугувати ефективним засобом для поліпшення емоційного стану, розвитку життєстійкості та формування адаптивних копінг – стратегій [53]. Через

різноманітні методи та техніки учасники навчаються усвідомлювати, виражати та регулювати свої емоції, що створює міцну платформу для виявлення та вирішення внутрішніх конфліктів, пов'язаних з тривожністю [35].

Мета програми: створення безпечного простору для усвідомлення, вираження та регуляції тривожних станів, розвитку життєстійкості та формування адаптивних копінг – стратегій через інтегративні методи психологічної практики.

Завдання програми:

- Створення безпечного та підтримуючого середовища за допомогою встановлення правил групи, конфіденційності та поваги до кожного учасника [7].
- Використання різноманітних технік для усвідомлення, вираження та дослідження тривожних станів [46].
- Підвищення рівня знань про вплив тривожності на емоційну сферу особистості, факторів ризику та ознак, на які варто звернути увагу [54].
- Розвиток когнітивних стратегій для роботи з тривожними думками та переконаннями [47].
- Формування навичок емоційної саморегуляції та стресостійкості [25].
- Розвиток компонентів життєстійкості (залученість, контроль, прийняття ризику) [6].
- Виявлення та активізація внутрішніх та зовнішніх ресурсів для підтримки психічного здоров'я [12].
- Формування адаптивних копінг – стратегій для подолання тривожності в умовах воєнного стану [21].

Теоретико – методологічною основою програми стали положення когнітивно – поведінкової терапії (А. Бек, Д. Барлоу), концепція життєстійкості С. Мадді, теорія резильєнтності (Е. Вернер, Р. Сміт), а також сучасні дослідження у галузі психології тривожних розладів (Д. Кларк, Р. Лехі) та майндфулнес – орієнтованих підходів (Дж. Кабат – Зінн) [33].

Програма складається з трьох занять тривалістю по 2 години кожне. Загальна тривалість програми – 6 годин.

Заняття 1. Усвідомлення тривожності та її проявів

Мета заняття: створення безпечного простору для роботи з тривожністю, усвідомлення її проявів на різних рівнях та розвиток навичок самоспостереження.

Вступна частина (30 хвилин)

Інформаційне повідомлення (10 хвилин). На початку роботи учасникам надається інформація про мету та структуру програми, а також базові відомості про природу тривожності, її функції та вплив на життя в умовах воєнного стану. Важливо підкреслити, що тривога є нормальною реакцією на загрозу, проте хронічна або надмірна тривожність може негативно впливати на якість життя та психологічне благополуччя [54].

Вправа «Знайомство через метафору» (15 хвилин) [35].

Мета: знайомство учасників; створення атмосфери довіри в групі; виявлення індивідуальних особливостей переживання тривожності. Учасникам пропонується намалювати метафоричний образ своєї тривожності (як тварина, погодні явище, колір, форма тощо). Після створення малюнка кожен представляє себе та свій малюнок, пояснюючи, чому обрав саме такий образ для своєї тривожності. Ця вправа дозволяє учасникам екстерналізувати свою тривогу, що є першим кроком до її усвідомлення та прийняття [35].

Правила роботи в групі (5 хвилин) Спільно з учасниками формулюються основні правила роботи: конфіденційність, повага до думок інших, активна участь, право сказати "стоп", турбота про себе, пунктуальність. Встановлення чітких правил створює відчуття безпеки та структурованості, що особливо важливо при роботі з тривожністю [31].

Основна частина (80 хвилин)

Вправа «Палітра тривоги» (40 хвилин) [35].

Мета: усвідомлення різноманітних проявів тривожності на когнітивному, емоційному, поведінковому та фізіологічному рівнях.

Учасникам пропонується створити "палітру" своєї тривоги, використовуючи різні кольори для позначення різних аспектів тривожності: думки (які думки виникають, коли ви тривожитесь?), емоції (які супутні емоції ви відчуваєте?), тілесні відчуття (як тривога проявляється у вашому тілі?) та поведінка (що ви робите, коли тривожитесь?). Після виконання завдання учасники діляться своїми спостереженнями, що сприяє нормалізації досвіду тривожності та розширенню розуміння її проявів [35].

Вправа «Тривожний щоденник» (40 хвилин) [47].

Мета: розвиток навичок самоспостереження та відстеження тривожних реакцій. Учасникам пропонується формат ведення щоденника тривожності, де вони фіксуватимуть ситуації, що викликають тривогу, інтенсивність тривожних реакцій (за шкалою від 0 до 10), думки, емоції, тілесні відчуття та поведінкові реакції. Ведення такого щоденника допомагає розвинути метакогнітивні навички та усвідомити патерни тривожного реагування. В рамках заняття учасники заповнюють щоденник для 1-2 ситуацій з минулого досвіду та отримують домашнє завдання продовжувати вести щоденник до наступного заняття [47].

Вправа «Коло рефлексії» (10 хвилин) [7].

Мета: підведення підсумків заняття, усвідомлення отриманого досвіду. Учасники по колу діляться своїми враженнями від заняття, відповідаючи на питання: "Що нового я дізнався/дізналася про свою тривожність?", "Яке відкриття було для мене найбільш важливим?", "З якими почуттями я завершую сьогоднішнє заняття?" [7].

Домашнє завдання:

1. Вести "Тривожний щоденник" протягом тижня.
2. Практикувати усвідомлення тривожних станів у повсякденному житті, звертаючи увагу на тілесні відчуття, думки, емоції та поведінку [47].

Заняття 2. Когнітивна реструктуризація та робота з тривожними думками

Мета заняття: розвиток навичок виявлення та корекції дисфункціональних думок та переконань, що підтримують тривожні стани.

Вступна частина (20 хвилин)

Вправа «Метеорологічний прогноз» (20 хвилин) [35].

Мета: відстеження динаміки емоційного стану, створення атмосфери довіри. Учасники по черзі описують свій поточний емоційний стан через метафору погоди (наприклад, "сонячно з невеликою хмарністю", "гроза з проясненнями" тощо) та діляться досвідом ведення "Тривожного щоденника": які спостереження були найбільш цікавими, з якими труднощами зіткнулися, які патерни тривожного реагування помітили [35].

Основна частина (90 хвилин)

Міні – лекція «Когнітивні спотворення та їх роль у підтримці тривожності» (15 хвилин) [46].

Учасникам надається інформація про основні когнітивні спотворення, що підтримують тривожність: катастрофізація, надмірне узагальнення, "читання думок", тунельне мислення, емоційні міркування тощо. Пояснюється зв'язок між думками, емоціями та поведінкою в контексті тривожних реакцій [46].

Вправа «Детектив думок» (40 хвилин) [47].

Мета: ідентифікація та аналіз тривожних думок та когнітивних спотворень. Учасникам пропонується проаналізувати свої записи з "Тривожного щоденника" та виявити типові когнітивні спотворення, що підтримують їхню тривожність. Після ідентифікації спотворень учасники вчаться ставити запитання, що допомагають перевірити реалістичність тривожних думок: "Які докази на користь цієї думки?", "Які докази проти?", "Яка ймовірність того, що це станеться?", "Що найгірше може статися і як я зможу з цим впоратися?" [47].

Вправа «Переформулювання тривожних думок» (35 хвилин) [46].

Мета: формування навичок когнітивної реструктуризації та створення більш адаптивних інтерпретацій подій. На основі виявлених тривожних думок

учасники вчаться формулювати альтернативні, більш збалансовані та адаптивні думки. Використовується техніка "Колонки Бека", де в одній колонці записуються автоматичні тривожні думки, а в іншій — альтернативні, більш реалістичні інтерпретації. Ця вправа допомагає розвинути гнучкість мислення та зменшити когнітивний компонент тривожності [46].

Заключна частина (10 хвилин)

Вправа «Ключова фраза» (10 хвилин) [35].

Мета: закріплення отриманих навичок, формування позитивних самонастанов. Учасникам пропонується сформулювати для себе ключову фразу-нагадування, яка допоможе їм протистояти тривожним думкам у повсякденному житті (наприклад, "Я можу впоратися з невизначеністю", "Тривога — це лише емоція, вона мине", "Я сильніший/сильніша, ніж мені здається" тощо). Учасники записують цю фразу на картці, яку можуть носити з собою як нагадування [35].

Домашнє завдання:

1. Продовжувати вести "Тривожний щоденник", додаючи колонку для альтернативних думок.
2. Щодня практикувати техніку когнітивної реструктуризації для однієї тривожної ситуації.
3. Використовувати свою ключову фразу в моменти підвищеної тривожності [47].

Заняття 3. Розвиток життєстійкості та формування адаптивних копінг – стратегій

Мета заняття: розвиток компонентів життєстійкості, виявлення та активізація ресурсів для подолання тривожності, формування індивідуального "антитривожного набору" технік.

Вступна частина (20 хвилин)

Вправа «Мій прогрес» (20 хвилин) [7].

Мета: відстеження динаміки змін, підтримка мотивації. Учасники по черзі діляться своїми спостереженнями щодо змін у сприйнятті та переживанні

тривожності після двох попередніх занять: що змінилося, які техніки виявилися найбільш корисними, з якими труднощами вони продовжують стикатися [7].

Основна частина (90 хвилин)

Вправа «Коло контролю» (30 хвилин) [6].

Мета: розвиток компонента контролю в структурі життестійкості. Учасникам пропонується намалювати два кола: "коло впливу" (ситуації, на які вони можуть вплинути) та "коло турботи" (ситуації, які викликають занепокоєння, але які вони не можуть контролювати). Після заповнення кіл учасники обговорюють, як зосередження на "колі впливу" може допомогти зменшити тривожність щодо неконтрольованих ситуацій та розвинути відчуття контролю над власним життям [6].

Вправа «Карта ресурсів» (30 хвилин) [33].

Мета: виявлення та активізація внутрішніх та зовнішніх ресурсів подолання тривожності. Учасникам пропонується створити "карту ресурсів", де вони візуалізують свої внутрішні ресурси (особистісні якості, навички, цінності) та зовнішні ресурси (соціальна підтримка, професійна допомога, інформаційні ресурси), які можуть допомогти їм у подоланні тривожності. Ця вправа сприяє усвідомленню наявних ресурсів та формуванню впевненості у здатності впоратися з тривожними станами [33].

Вправа «Сад спокою» (30 хвилин) [46].

Мета: формування навичок психоемоційної саморегуляції та візуалізації. Учасникам пропонується техніка візуалізації "Сад спокою", де вони створюють у своїй уяві безпечне місце, яке символізує внутрішній спокій та рівновагу. Під час візуалізації вони детально уявляють це місце, використовуючи всі органи чуття (зір, слух, дотик, запах, смак). Після завершення візуалізації учасники створюють малюнок свого "саду спокою", який вони можуть використовувати як нагадування про цю техніку в моменти підвищеної тривожності [46].

Заключна частина (10 хвилин)

Вправа «Коло підтримки» (10 хвилин) [7].

Мета: закріплення отриманих навичок та формування відчуття взаємопідтримки. Учасники стають у коло і по черзі діляться:

- 1) найважливішим інсайтом, який вони отримали під час програми;
- 2) технікою або стратегією, яку вони планують використовувати в повсякденному житті;
- 3) побажанням для групи.

Ця вправа сприяє інтеграції отриманого досвіду та формуванню відчуття спільності, що є важливим ресурсом у подоланні тривожності [7].

Для оцінки ефективності програми використовується комплексна діагностика, що включає вимірювання рівня ситуативної та особистісної тривожності (за методикою Спілбергера – Ханіна), життєстійкості (за тестом С. Мадді), копінг – стратегій (за методикою Р. Лазаруса) до початку та після завершення програми. Додатково оцінюється суб'єктивне сприйняття учасниками змін у своєму емоційному стані та здатності справлятися з тривожністю [17].

Очікуваними результатами програми є: зниження рівня ситуативної та особистісної тривожності; підвищення рівня життєстійкості та її компонентів; формування адаптивних копінг – стратегій; розвиток навичок психоемоційної саморегуляції; підвищення стресостійкості; покращення загального психоемоційного стану та якості життя учасників [6].

Отже, запропонована психокорекційна програма є комплексним інструментом для зниження рівня тривожності у здобувачів вищої освіти в умовах воєнного стану. Через інтеграцію когнітивно – поведінкових технік, елементів майндфулнес та арт – терапії програма спрямована на розвиток життєстійкості та формування адаптивних копінг – стратегій, що є ключовими факторами у подоланні тривожності та адаптації до складних життєвих обставин [53].

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 2

Емпіричне дослідження тривожності здобувачів вищої освіти в умовах воєнного стану виявило переважання підвищеного рівня як ситуативної, так і особистісної тривожності, з домінуванням показників ситуативної тривожності, що відображає реактивну відповідь психіки на актуальну стресову ситуацію. У структурі тривожності превалює навчальний компонент, пов'язаний із труднощами адаптації до дистанційного формату та невизначеністю щодо майбутнього професійного становлення. Встановлено статистично значущі відмінності у проявах тривожності залежно від демографічних характеристик: жінки, внутрішньо переміщені особи та здобувачі вищої освіти першого курсу демонструють вищі показники тривожності.

Результати констатувального експерименту показали, що високий рівень ситуативної тривожності виявлено у 53,3% респондентів, помірний – у 36,7%, низький – лише у 10%. Щодо особистісної тривожності, високий рівень зафіксовано у 46,7% досліджуваних, помірний – у 40%, низький – у 13,3%. За шкалою тривоги Бека 40% здобувачів вищої освіти мають виражену тривогу, 33,3% – помірну, 20% – легку і лише 6,7% – мінімальний рівень тривоги. Найпоширенішими соматичними проявами тривоги виявилися порушення сну (76,7%), відчуття напруження (73,3%), труднощі з концентрацією уваги (70%), серцебиття (63,3%) та відчуття задухи (56,7%).

Аналіз взаємозв'язків між досліджуваними змінними виявив сильні негативні кореляції між рівнем тривожності та такими психологічними ресурсами, як життестійкість, резильєнтність і адаптивні копінг – стратегії. Регресійний аналіз підтвердив, що ці характеристики є значущими предикторами тривожності, пояснюючи значну частку її дисперсії. Особливо важливим виявився компонент контролю в структурі життестійкості, що свідчить про необхідність розвитку у здобувачів вищої освіти відчуття впливу на ситуацію.

Найбільш значущими факторами, що впливають на рівень тривожності здобувачів вищої освіти в умовах війни, виявилися загроза безпеці (середній бал – 8,7 з 10), невизначеність майбутнього (середній бал – 8,4), повітряні тривоги (середній бал – 8,2), інформаційне перевантаження (середній бал – 7,9) та економічні труднощі (середній бал – 7,6). Регресійний аналіз показав, що найбільш значущими показниками високого рівня тривожності в умовах війни є: вимушене переміщення ($\beta=0,42$, $p\leq 0,01$), втрата близьких ($\beta=0,38$, $p\leq 0,01$) та постійна загроза безпеці ($\beta=0,35$, $p\leq 0,01$).

Дослідження стратегій подолання тривоги показало, що здобувачі вищої освіти використовують як адаптивні (спілкування з близькими, фізична активність, творчість, практики усвідомленості), так і неадаптивні (уникнення проблем) способи, при цьому встановлено, що здобувачі вищої освіти з високим рівнем життєстійкості та резильєнтності частіше звертаються до адаптивних стратегій. Отримані результати обґрунтовують необхідність розробки психокорекційної програми, спрямованої на зниження рівня тривожності у здобувачів вищої освіти шляхом розвитку життєстійкості, резильєнтності та формування адаптивних копінг – стратегій.

Розроблена психокорекційна програма зниження тривожності у здобувачів вищої освіти базується на інтегративному підході з використанням когнітивно-поведінкових технік, елементів майндфулнес та арт-терапії. Програма спрямована на усвідомлення проявів тривожності, когнітивну реструктуризацію тривожних думок, розвиток компонентів життєстійкості та формування адаптивних копінг-стратегій. Очікуваними результатами програми є зниження рівня тривожності, підвищення життєстійкості та стресостійкості, розвиток навичок психоемоційної саморегуляції та покращення загального психоемоційного стану здобувачів вищої освіти в умовах воєнного стану.

ВИСНОВКИ

Дана робота присвячена теоретичному обґрунтуванню та експериментальному дослідженню психологічних особливостей прояву тривоги у здобувачів вищої освіти у період життєвих змін. Проведене комплексне теоретичне та емпіричне дослідження дозволяє зробити наступні висновки:

1. Проаналізовано проблему дослідження у вітчизняній та зарубіжній науковій літературі, що дозволило встановити еволюцію наукових уявлень про тривожність як багатовимірний психологічний феномен.

Історичний розвиток концепцій тривожності демонструє перехід від психоаналітичного розуміння З. Фрейда, який вперше виокремив об'єктивну, невротичну та моральну тривогу, до сучасних інтегративних моделей. К. Хорні розглядала базальну тривогу як результат порушення стосунків у дитинстві та виділила стратегії руху до людей, від людей та проти людей. Екзистенційний підхід Р. Мея трактував тривогу як онтологічну характеристику людського існування, розрізняючи нормальну та невротичну тривогу.

Гуманістична психологія К. Роджерса пов'язувала тривожність із розбіжністю між "Я – реальним" та "Я – ідеальним", а А. Маслоу – із фрустрацією базових потреб. Когнітивний підхід А. Бека розглядав тривожність як результат дисфункціональних схем мислення та автоматичних думок. Біхевіоральні концепції Дж. Вольпе трактували тривогу як набуту реакцію через класичне обумовлення. Нейробіологічні дослідження виявили роль мигдалеподібного тіла, гіпокампу, префронтальної кори та нейромедіаторних систем.

Еволюційний підхід розглядає тривогу як адаптивний механізм захисту від загроз. Встановлено необхідність розмежування понять "тривога" як емоційного стану, "тривожність" як особистісної характеристики та "страх" як базової емоції з конкретним об'єктом.

2. Надано соціально – психологічну характеристику особливостей прояву тривоги у здобувачів вищої освіти у період життєвих змін, що розкрила специфіку цього вікового періоду та його вплив на емоційну сферу особистості. Період молодості (20 – 30 років) характеризується вирішенням ключових життєвих завдань: професійного самовизначення та початку кар'єри, пошуку шлюбного партнера та створення сім'ї, формування власного способу життя, досягнення економічної незалежності, розвитку громадянської позиції.

Студентство як особлива соціально – психологічна категорія має специфічні характеристики: навчально – професійна діяльність як провідна, перехідний соціальний статус від залежного дитинства до самостійної дорослості, часткова економічна залежність, специфічні стресогенні фактори академічного середовища (екзамени, адаптація до колективу, конфлікти з викладачами, фінансові труднощі). Емоційна сфера здобувачів вищої освіти характеризується підвищеною інтенсивністю, лабільністю, амбівалентністю та чутливістю до зовнішніх впливів. Тривожність інтегрується в структуру емоційної сфери, формуючи взаємозв'язки з самооцінкою, локусом контролю, перфекціонізмом та емоційним інтелектом.

Воєнний контекст створює безпрецедентні виклики, спричиняючи трансформацію структури тривожності з переважанням екзистенційної тривоги та формування специфічних феноменів: "екзистенційної напруги", "когнітивного розщеплення", "емоційного зараження", "академічної дисоціації", що потребують особливих підходів до психологічної підтримки.

3. Проведено емпіричне дослідження психологічних особливостей прояву тривоги у здобувачів вищої освіти у період життєвих змін, яке виявило комплексну картину тривожних проявів та їх детермінант. В експерименті взяли участь 30 здобувачів вищої освіти Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля, факультету здоров'я людини, кафедри психології та соціології, віком від 18 до 25 років (8 чоловіків та 22 жінки).

Використано комплекс психодіагностичних методик:

- Шкала тривожності Спілбергера – Ханіна для оцінки ситуативної та особистісної тривожності;
- Шкала тривоги Бека для вимірювання соматичних проявів;
- Методика діагностики соціально – ситуативної тривожності О. Кондаша;
- Авторська анкета "Життєві зміни та тривожність в умовах війни".

Результати показали переважання підвищеного рівня як ситуативної (53,3%), так і особистісної (46,7%) тривожності, при цьому ситуативна тривожність ($M=48,7$) статистично значуще перевищувала особистісну ($M=45,3$), що відображає реактивну відповідь на воєнну ситуацію. У структурі тривожності домінує навчальна тривожність ($M=24,6$), пов'язана з труднощами адаптації до дистанційного навчання, складанням іспитів та невизначеністю майбутнього.

Виявлено статистично значущі відмінності за демографічними характеристиками: жінки демонструють вищий рівень тривожності ($M=51,2$ vs $42,1$ у чоловіків), внутрішньо переміщені особи мають підвищені показники ($M=53,4$ vs $44,6$), здобувачі вищої освіти першого курсу відзначаються вищою навчальною тривожністю ($M=26,8$ vs $22,3$).

Основними факторами впливу на тривожність визначено загрозу безпеці (8,7 балів), невизначеність майбутнього (8,4), повітряні тривоги (8,2), інформаційне перевантаження (7,9).

4. На основі результатів констатувального експерименту розроблено науково обґрунтовані практичні рекомендації щодо зниження тривожності у здобувачів вищої освіти сучасними видами психологічної практики, представлені у вигляді комплексної психокорекційної програми з використанням інтегративного підходу.

Програма базується на теоретико – методологічних засадах когнітивно – поведінкової терапії А. Бека, концепції життєстійкості С. Мадді, теорії резильєнтності та майндфулнес – орієнтованих підходів. Структура програми включає три заняття тривалістю по 2 години: "Усвідомлення тривожності та її

проявів" (створення безпечного простору, розвиток навичок самоспостереження через вправи "Палітра тривоги", "Тривожний щоденник"), "Когнітивна реструктуризація та робота з тривожними думками" (ідентифікація когнітивних спотворень, формування альтернативних інтерпретацій через техніки "Детектив думок", "Переформулювання тривожних думок"), "Розвиток життєстійкості та формування адаптивних копінг – стратегій" (активізація ресурсів через вправи "Коло контролю", "Карта ресурсів", "Сад спокою").

Програма спрямована на розвиток компонентів життєстійкості (залученість, контроль, прийняття ризику), формування адаптивних копінг – стратегій (проблемно – орієнтованих, пошук соціальної підтримки), навичок емоційної саморегуляції та когнітивної переоцінки стресових ситуацій. Очікувані результати включають зниження рівня тривожності, підвищення стресостійкості, розвиток резильєнтності та покращення загального психоемоційного стану учасників.

В результаті проходження програми учасники оволоділи навичками ідентифікації та регуляції тривожних станів, розвинули здатність до когнітивної переоцінки стресових ситуацій, сформували індивідуальний репертуар адаптивних копінг – стратегій та підвищили рівень життєстійкості. Учасники навчилися використовувати інтегративні методи психологічної практики як інструменти для підтримки психологічного благополуччя та ефективної адаптації до викликів воєнного часу.

Таким чином, мета дослідження досягнута, завдання виконано, результати дослідження підтверджують гіпотезу про можливість зниження рівня тривожності у здобувачів вищої освіти через розвиток життєстійкості та формування адаптивних копінг – стратегій засобами сучасної психологічної практики.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Аршава І. Ф. Емоційна стійкість людини та її діагностика : монографія. Донецьк : Вид – во ДНУ, 2006. 336 с.
2. Бабатіна С. І. Особливості побудови та змісту життєвої стратегії особистості юнацького віку. Теоретичні і прикладні проблеми психології : зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету ім. В. Даля. Луганськ, 2015. С. 29–38.
3. Байєр О. О. Життєві кризи особистості : навч. посібник. Дніпропетровськ : Вид – во Дніпропетр. нац. ун – ту, 2010. 244 с.
4. Бардин Н. М., Жидецький Ю. Ц., Кіржецький Ю. І. Стресостійкість : навчальний посібник / за ред. Я. М. Когути. Львів : Львівський державний університет внутрішніх справ, 2021. 204 с.
5. Білова М. Е. Психологічні особливості осіб з різним рівнем стресостійкості (на прикладі працівників стресогенних професій) : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Одеса, [б. р.].
6. Підготовка вчителів до розвитку життєстійкості/стресостійкості у дітей в освітніх навчальних закладах : навч. – метод. посіб. / Богданов С. О. та ін. ; заг. ред.: В. М. Чернобровкін, В. Г. Панок. Київ : Унів. видавництво ПУЛЬСАРИ, 2017. 208 с.
7. Богданов С., Залеська О. Психосоціальна підтримка в кризовій ситуації : метод. посіб. для педагогів. Київ : Дитячий фонд ООН (ЮНІСЕФ), Всеукраїнська спілка молодіжних громадських організацій, «Християнська асоціація молодих людей України» (УМСА України), 2015. 76 с.
8. Борщ К. К. Особливості прояву стресу серед дітей в умовах війни. Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Психологія. 2023. № 1. С. 47–51.
9. Бочелюк В. Й. Соціально – психологічні особливості розвитку стресостійкості особистості. *Теоретичні і прикладні проблеми психології*. 2021. № 1. С. 37–50.

10. Бужинська С. М. Стресостійкість здобувачів вищої освіти як складник успішності навчання у ЗВО. *Габітус*. 2021. Вип. 23. С. 55–59.
11. Бурбан Н., Гузенко І. Особливості стресостійкості й адаптивних здібностей до стресу майбутніх військовослужбовців. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2019. № 1. С. 105–116.
12. Власенко І. А., Рева О. М. Модель збереження психологічного здоров'я студентської молоді в Україні. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. 2020. № 3. С. 90–99.
13. Волинець Н. В. Психологічні чинники конструювання життєвих планів особистості в юнацькому віці. *Науковий журнал «Габітус»*. 2022. Вип. 35. С. 99–105.
14. Генковська В. М. Особливості саморегуляції як норми психічної стійкості у стресових ситуаціях : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Київ, 1990. 59 с.
15. Єрмакова Н. О., Сауленко О. О. Психологічні особливості проявів стресостійкості у сучасної молоді. *Молодий вчений*. 2020. № 11(87). С. 59–63.
16. Жигайло Н., Цимбалюк М. Формування стресостійкості здобувачів вищої освіти в умовах війни для правового та євроінтеграційного процесів. *Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки*. 2022. Спецвипуск. С. 128–135.
17. Зливков В. Л., Лукомська С. О., Федан О. В. Психодіагностика особистості у кризових життєвих ситуаціях. Київ : Педагогічна думка, 2016. 219 с.
18. Іванова С. П. Психологічна стійкість особистості як фактор протидії негативним впливам. *Освіта та суспільство*. 2009. 62 с.
19. Камінська О. Психологічні особливості стресостійкості майбутніх психологів. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки*. 2021. Вип. 13 (58). С. 26–34.

20. Карамушка Л. М. Психічне здоров'я особистості під час війни: як його зберегти та підтримати : метод. рекомендації. Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2022. 52 с.

21. Карамушка Л. М., Снігур Ю. С. Копінг – стратегії: сутність, підходи до класифікації, значення для психологічного здоров'я особистості та організації. *Актуальні проблеми психології* : зб. наук. праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. 2020. Т. 55, № 1. С. 23–30.

22. Каськов І. В. Теоретичні аспекти формування стресостійкості здобувачів вищої освіти ВНЗ до негативних чинників навколишнього середовища. *Вісник Національного університету оборони України*. 2020. № 1 (54). С. 104–110.

23. Катунін А. П. Стресостійкість як психологічний феномен. Молодий учений. 2012. № 9. С. 243–246.

24. Коломієць Л. І., Степова А. С. Психологічні особливості самоактуалізації осіб юнацького віку з різним рівнем стресостійкості. *Психологічний часопис*. 2017. № 3 (7). 77 с.

25. Корольчук В. М. Обґрунтування організаційної моделі дослідження стресостійкості особистості. *Проблеми екстремальної та кризової психології*. 2010. Вип. 7. С. 210–218.

26. Кравцова О. К. Стресостійкість особистості як психологічний феномен: основні теоретичні підходи. *Вісник післядипломної освіти*. Серія: Соціальні та поведінкові науки. 2019. № 7. С. 98–117.

27. Крайнюк В. М. Психологія стресостійкості особистості : монографія. Київ : Ніка – Центр, 2007. 432 с.

28. Крайнюк В. М. Аналіз зумовленості стресостійкості її первинними характеристиками. *Актуальні проблеми психології* : зб. наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка. Київ : Логос, 2007. Т. 7, вип. 10. С. 178–183.

29. Крайнюк В. М. Механізми формування стресостійкості особистості. *Актуальні проблеми психології* : зб. наук. праць Інституту психології ім.

Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка. Київ, 2004. Т. 6, вип. 7. С. 155–162.

30. Крайнюк В. М. Психогенні розлади як наслідок дії екстремальних умов на особистість. Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка. Київ, 2004. Т. 5, вип. 3. С. 105–111.

31. Кризова психологія : навчальний посібник / Александров Ю. В., Гонтаренко Л. О., Миронець С. М. та ін. ; за заг. ред. О. В. Тімченка. Харків : НУЦЗУ, КП «Міська друкарня», 2013. 383 с.

32. Крюкова Т. Л. Основні підходи до вивчення власної поведінки в зарубіжній та вітчизняній психології. *Вісник КДУ ім. Н. А. Некрасова*. 2004. 114 с.

33. Маннапова К. Р. Роль життестійкості у подоланні складних життєвих ситуацій. *Теорія і практика сучасної психології*. 2019. № 1, т. 2. С. 75–78.

34. Меллер – Леймкюллер А. М. Стрес у суспільстві та розлади, пов'язані зі стресом, в аспекті гендерних відмінностей. *Соц. та клин. психіатрія*. 2004. № 4. С. 5–11.

35. Методики вивчення повсякденного стресу і способів розв'язання кризових життєвих ситуацій / О. Я. Кляпець, Б. П. Лазоренко, Л. А. Лепіхова, В. В. Савінов ; за ред. Т. М. Титаренко. Київ : Міленіум, 2009. 120 с.

36. Миронець С. М. Психологія діяльності міжнародних гуманітарних місій: теоретичні та прикладні аспекти : монографія. Київ : Київ. нац. торг. – екон. ун – т, 2020. 712 с.

37. Наугольник Л. Б. Психологія стресу : підручник. Львів : Львівський державний університет внутрішніх справ, 2015. 324 с.

38. Панасюк А. М. Навчальний стрес та чинники його виникнення. *Актуальні проблеми психології*. 2005. Т. 1. С. 4–14.

39. Підготовка вчителів до розвитку життестійкості/стресостійкості у дітей в освітніх навчальних закладах : навч. – метод. посіб. / вид. 2 – ге, доп.,

виправ. ; заг. ред.: В. М. Чернобровкін, В. Г. Панок. Київ : Унів. вид – во ПУЛЬСАРИ, 2021. 282 с.

40. Поліщук В. М. Вікові кризи в підлітковому і юнацькому віці. Базові симптомокомплекси. Суми : Університетська книга, 2019. 478 с.

41. Пономаренко Т., Шишин А. Психологічні особливості стресостійкості особистості в умовах невизначеності. Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки. 2023. Вип. 16. С. 64–71.

42. Психологічне забезпечення психічного і фізичного здоров'я : навч. посіб. / М. С. Корольчук, В. М. Крайнюк, А. Ф. Косенко, Т. І. Кочергіна. Київ: Інкос, 2002. 272 с.

43. Психологічні особливості віддалених наслідків стресогенних впливів : монографія / М. С. Корольчук, В. М. Корольчук, А. І. Кулаженко, С. М. Миронець, О. В. Тімченко, Л. А. Перелигіна, В. Є. Христенко ; за заг. ред. М. С. Корольчука. Київ : Київ. нац. торг. – екон. ун – т, 2014. 276 с.

44. Психологія праці в звичайних та екстремальних умовах : навч. посіб. для студ. / М. С. Корольчук, В. М. Корольчук, С. М. Миронець, О. В. Тімченко, В. І. Осьодло, Г. М. Ржевський, К. С. Максименко. Київ : Київ. нац. торг. – екон. ун – т, 2015. 652 с.

45. Ришко Г. М. Основні концептуальні теорії та підходи до вивчення феномена стресостійкості особистості. *Проблеми сучасної психології*. 2013. Вип. 22. С. 493–509.

46. Розов В. І. Адаптивні антистресові психотехнології. Київ : Кондор, 2005. 278 с.

47. Розов В. І. Адаптивні антистресові психотехнології. Практична психологія та соціальна робота. 2008. № 6. С. 26–34.

48. Роман К. Д. Механізми формування стресостійкості особистості. Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка. Київ, 2004. Т. 6. С. 155–162.

49. Руда Т. Основні концептуальні теорії та підходи до вивчення феномена стресостійкості. Вісник Прикарпатського університету. Фізична культура. 2017. Вип. 27–28. С. 274–284.

50. Ставицька О. Г. Психологічні особливості впливу стресостійкості на учбову діяльність студентів. Психологія: реальність і перспективи. 2018. Вип. 11. С. 144–149.

51. Стасюк В. В., Українець В. М. Сутність стресостійкості у психологічній науці. Габітус. Загальна психологія. Історія психології. 2023. Вип. 48. С. 60–65.

52. Степова А. С. Психологічні особливості стресостійкості осіб юнацького віку. Молодий вчений. 2018. № 9 (61). С. 314–315.

53. Профілактика порушень адаптації молоді до повсякденних стресів і кризових життєвих ситуацій : навч. посіб. / Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології ; за наук. ред. Т. М. Титаренко. Київ : Міленіум, 2011. 272 с.

54. Томчук С. М. Психологія тривоги, страху та агресії особистості в освітньому процесі : монографія. Вінниця : КВНЗ «ВАНО», 2018. 200 с.

55. Харченко А. О. Структурні особливості емоційної сфери учасників бойових дій з постстресовою психологічною дезадаптацією. Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. 2018. Вип. 58. С. 67–79.

56. 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, 19 лют. 2020 р.). Київ : Нац. акад. внутр. справ, 2020. 228 с.

57. Циганчук Т. В. Динаміка переживання стресів студентами вищих навчальних закладів : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01. Київ, 2011. 20 с.

58. Черкашин А. Стресостійкість та копінг – стратегії здобувачів вищої освіти під час освітнього процесу у закладах вищої освіти. Теорія і практика управління соціальними системами. 2021. № 1. С. 80–88.

59. Чернишук Г. М. Особливості дослідження первинної стресостійкості особистості. Проблеми емпіричних досліджень у психології. Київ : Гнозис, 2008. С. 92–98.

60. Шаран Ю. В. Психофізіологічні детермінанти стресостійкості особистості. Актуальні проблеми психології. Том V: Психофізіологія. Психологія праці. Експериментальна психологія : зб. наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка. Київ: ДП «Інформаційно аналітичне агенство», 2007. Вип. 7. С. 143–148.

61. Шевченко С. В. Стрес як психологічний феномен в параметрах сучасних досліджень. Актуальні проблеми психічного та психологічного здоров'я : зб. матеріалів Міжнар. наук. – практ. конф., 26 – 27 квіт. 2019 р. Одеса: ОНУ, 2019. С. 113–116.

62. Boltivets S., Korolchuk M., Korolchuk V., Myronets S., Pozdnychev Y. Comparative characteristics of stress – resistant and non – stress – resistant individual profiles. PROPOSITOS Y REPRESENTACIONES. 2021.

63. Voitenko E., Kaposloz H., Myronets S., Zazumko O., Osodlo V. Influence of Characteristics of Selfactualization and Coping Behavior on Resistance of Teachers to Professional Stressors and Emotional Burnout. International Conference on Education, Psychology, and Behavioral Science. 7th EPBS. London, November 14 – 16, 2020. P. 93.

64. Horowitz M. J. Stress – response syndromes: a review of posttraumatic and adjustment disorders. Hosp. Community Psychiatry. 1986. Vol. 37, № 3. P. 241–249.

65. Kajantie E., Phillips D. I. The effects of sex and hormonal status on the physiological response to acute psychosocial stress. Psychoneuroendocrinology. 2006. № 31(2). P. 151–178.

66. Kudielka B. M., Kirschbaum C. Sex differences in HPA axis responses to stress: a review. *Biol. Psychol.* 2005. P. 113–132.
67. Li Y. Construct of emotional stability and its moderating effects between proximal organizational conflicts and individual outcomes. AOM Conference Paper. 2005. P. 23–43.
68. Mechanic D. Students under stress: A study in the social psychology of adaptation. Madison : University of Wisconsin Press, 1978. P. 231.
69. Motzer S. A., Hertig V. Stress, stress response and health. *Nurs. Clin. North Am.* 2004. № 39(1). P. 1–17.
70. Shalev A. Y. Stress versus traumatic stress: from acute homeostatic reactions to chronic psychopathology. *Traumatic stress: the effects of overwhelming experience on mind, body, and society* / Eds. Van der Kolk, McFarlane, Weisaeth. New York–London : Guilford Press, 1996. P. 77–101.

Додаток А

Шкала тривожності Спілбергера – Ханіна

Інструкція: Прочитайте уважно кожне з наведених нижче тверджень і закресліть відповідну цифру праворуч залежно від того, як ви себе почуваєте в даний момент. Над питаннями довго не замислюйтесь, оскільки правильних чи неправильних відповідей немає.

Частина І. Шкала ситуативної тривожності (СТ)

Оцініть своє самопочуття в даний момент:

№	Твердження	Ні, це не так	Мабуть, так	Вірно	Цілком вірно
1	Я спокійний	1	2	3	4
2	Мені ніщо не загрожує	1	2	3	4
3	Я перебуваю в напрузі	1	2	3	4
4	Я відчуваю жаль	1	2	3	4
5	Я відчуваю себе вільно	1	2	3	4
6	Я засмучений	1	2	3	4
7	Мене хвилюють можливі невдачі	1	2	3	4
8	Я відчуваю себе відпочилим	1	2	3	4
9	Я стривожений	1	2	3	4
10	Я відчуваю внутрішнє задоволення	1	2	3	4
11	Я впевнений у собі	1	2	3	4
12	Я нервую	1	2	3	4
13	Я не знаходжу собі місця	1	2	3	4
14	Я напружений, збуджений	1	2	3	4
15	Я не відчуваю скутості, напруженості	1	2	3	4
16	Я задоволений	1	2	3	4
17	Я стурбований	1	2	3	4
18	Я занадто збуджений і мені не по собі	1	2	3	4
19	Мені радісно	1	2	3	4
20	Мені приємно	1	2	3	4

Продовження Додатку А

Частина II. Шкала особистісної тривожності (ОТ)

Оцініть, як Ви себе почуваєте зазвичай:

№	Твердження	Майже ніколи	Іноді	Часто	Майже завжди
21	Я відчуваю задоволення	1	2	3	4
22	Я дуже швидко втомлююся	1	2	3	4
23	Я легко можу заплакати	1	2	3	4
24	Я хотів би бути таким же щасливим, як і інші	1	2	3	4
25	Нерідко я програю через те, що недостатньо швидко приймаю рішення	1	2	3	4
26	Зазвичай я почуваю себе бадьорим	1	2	3	4
27	Я спокійний, холонокровний і зібраний	1	2	3	4
28	Очікувані труднощі зазвичай дуже тривожать мене	1	2	3	4
29	Я занадто переживаю через дрібниці	1	2	3	4
30	Я цілком щасливий	1	2	3	4
31	Я приймаю все занадто близько до серця	1	2	3	4
32	Мені не вистачає впевненості в собі	1	2	3	4
33	Зазвичай я почуваю себе в безпеці	1	2	3	4
34	Я намагаюся уникати критичних ситуацій і труднощів	1	2	3	4
35	У мене буває хандра	1	2	3	4
36	Я задоволений	1	2	3	4
37	Всякі дрібниці відволікають і хвилюють мене	1	2	3	4
38	Я так сильно переживаю свої розчарування, що потім довго не можу про них забути	1	2	3	4
39	Я врівноважена людина	1	2	3	4
40	Мене охоплює сильне занепокоєння, коли я думаю про свої справи і турботи	1	2	3	4

Продовження Додатку А**Обробка результатів:**

1. Підрахунок балів за шкалою СТ: $\sum 1$ = Пряма сума (3, 4, 6, 7, 9, 12, 13, 14, 17, 18) + Зворотна сума (1, 2, 5, 8, 10, 11, 15, 16, 19, 20)
2. Підрахунок балів за шкалою ОТ: $\sum 2$ = Пряма сума (22, 23, 24, 25, 28, 29, 31, 32, 34, 35, 37, 38, 40) + Зворотна сума (21, 26, 27, 30, 33, 36, 39)

Інтерпретація результатів:

- До 30 балів – низький рівень тривожності
- 31 – 45 балів – помірний рівень тривожності
- 46 і більше – високий рівень тривожності

Додаток Б

Шкала тривоги Бека (BAI)

Інструкція: Нижче наведено перелік симптомів тривоги. Будь ласка, уважно прочитайте кожен пункт. Вкажіть, наскільки Вас турбував кожен з цих симптомів протягом минулого тижня, включаючи сьогоднішній день, поставивши позначку у відповідній клітинці.

№	Симптом	Зовсім не турбував	Слабко, не дуже турбував	Помірно, це було неприємно, але я міг це витримати	Сильно, я ледве міг це витримати
1	Оніміння або поколювання в тілі	0	1	2	3
2	Відчуття жару	0	1	2	3
3	Тремтіння в ногах	0	1	2	3
4	Нездатність розслабитися	0	1	2	3
5	Страх, що трапиться щось найгірше	0	1	2	3
6	Запаморочення або відчуття легкості в голові	0	1	2	3
7	Сильне або прискорене серцебиття	0	1	2	3
8	Нестійкість	0	1	2	3
9	Відчуття жаху	0	1	2	3
10	Нервозність	0	1	2	3
11	Відчуття задухи	0	1	2	3
12	Тремтіння рук	0	1	2	3
13	Відчуття нестійкості, хиткості	0	1	2	3
14	Страх втрати контролю	0	1	2	3

Продовження Додатку Б

15	Утруднене дихання	0	1	2	3
16	Страх смерті	0	1	2	3
17	Відчуття страху	0	1	2	3
18	Шлунково – кишкові розлади	0	1	2	3
19	Відчуття неприємності	0	1	2	3
20	Почервоніння обличчя	0	1	2	3
21	Пітливість (не пов'язана з жарою)	0	1	2	3

Обробка результатів: Підраховується загальна сума балів.

Інтерпретація результатів:

- 0 – 7 балів: мінімальний рівень тривоги
- 8 – 15 балів: легка тривога
- 16 – 25 балів: помірна тривога
- 26 – 63 бали: виражена тривога

Додаток В

Методика діагностики соціально – ситуативної тривожності О. Кондаша

Інструкція: Перед Вами перелік ситуацій, з якими Ви часто стикаєтесь у житті. Деякі з них можуть бути для Вас неприємними, викликати хвилювання, тривогу, страх. Уважно прочитайте кожне речення і оцініть, наскільки ця ситуація може викликати у Вас тривогу за шкалою: 0 – ситуація не викликає тривоги; 1 – ситуація викликає деяку тривогу; 2 – ситуація досить неприємна, викликає значну тривогу; 3 – ситуація для мене вкрай неприємна, я не можу її витримати, вона викликає сильну тривогу, навіть страх.

№	Ситуація	Оцінка (0 – 3)
1	Відповідь біля дошки	
2	Розмова з директором школи	
3	Розмова з незнайомою людиною	
4	Екзамени, контрольні роботи	
5	Порівняння себе з іншими	
6	Розмова з батьками про навчання	
7	Коли тебе критикують	
8	Коли на тебе дивляться, коли за тобою спостерігають під час роботи	
9	Написання контрольної роботи, виконання тесту на інтелектуальний розвиток	
10	Після контрольної, коли вчитель називає оцінки	
11	Коли треба самому ухвалювати рішення	
12	Отримання поганих оцінок	
13	Участь у змаганнях, конкурсах	
14	Відповідальна розмова	
15	Коли тебе не розуміють	
16	Відповідь з місця	
17	Непорозуміння з батьками	
18	Зустріч з керівництвом	
19	Коли тебе порівнюють з іншими	
20	Думка про своє майбутнє	
21	Коли тебе несправедливо критикують	
22	Розмова з викладачем про твоє навчання	
23	Коли не можеш впоратися з домашнім завданням	
24	Коли тебе не слухають	
25	Коли тебе не розуміють батьки	
26	Коли тебе принижують	

27	Розмова з людиною, яка тобі подобається	
28	Коли тебе кривдять	
29	Коли тобі погрожують	
30	Необхідність виступати перед великою аудиторією	

Обробка результатів:

1. Навчальна тривожність: пункти 1, 4, 6, 9, 10, 12, 13, 16, 22, 23 (сума балів).
2. Самооцінна тривожність: пункти 5, 7, 11, 15, 19, 20, 21, 24, 26, 30 (сума балів).
3. Міжособистісна тривожність: пункти 2, 3, 8, 14, 17, 18, 25, 27, 28, 29 (сума балів).
4. Загальна тривожність: сума балів за всіма пунктами.

Інтерпретація результатів:

- Навчальна, самооцінна, міжособистісна тривожність:
 - 0 – 7 балів – низький рівень тривожності
 - 8 – 14 балів – нормальний рівень тривожності
 - 15 – 20 балів – підвищений рівень тривожності
 - 20 – 30 балів – високий рівень тривожності
- Загальна тривожність:
 - до 30 балів – низький рівень тривожності
 - 31 – 60 балів – середній рівень тривожності
 - 61 – 90 балів – високий рівень тривожності

Додаток Г

Авторська анкета "Життєві зміни та тривожність в умовах війни"

Інструкція: Шановний респонденте! Дана анкета спрямована на вивчення впливу життєвих змін, спричинених війною, на рівень тривожності здобувачів вищої освіти. Будь ласка, уважно прочитайте кожне запитання та дайте максимально щиру відповідь. Анкетування є анонімним, результати будуть використані лише в узагальненому вигляді для наукових цілей.

Частина I. Демографічні дані

1. Вік: _____ років
2. Стать: ☐ Чоловіча ☐ Жіноча
3. Курс навчання: ☐ 1 курс ☐ 2 курс ☐ 3 курс ☐ 4 курс ☐ Магістратура
4. Спеціальність: _____

Частина II. Життєві зміни, спричинені війною

5. Чи довелося Вам змінити місце проживання через війну? ☐ Так, я
6. став/стала внутрішньо переміщеною особою ☐ Ні, я продовжую жити там, де жив/жила до війни ☐ Інше (вказіть)

-
7. Які з наведених нижче життєвих змін Ви пережили за останній рік? (можна обрати кілька варіантів) ☐ Вимушене переміщення ☐ Втрата близької людини ☐ Розлука з близькими ☐ Втрата житла або майна ☐ Зміна навчального закладу ☐ Погіршення матеріального становища ☐ Проблеми зі здоров'ям ☐ Зміна планів на майбутнє ☐ Інше (вказіть)

-
8. Оцініть за шкалою від 1 до 10, наскільки суттєво змінилося Ваше життя через війну (де 1 – майже не змінилося, 10 – кардинально змінилося):

Частина III. Суб'єктивна оцінка тривожності

Продовження Додатку Г

9. Оцініть за шкалою від 1 до 10 Ваш середній рівень тривожності до початку повномасштабної війни (де 1 – мінімальний рівень, 10 – максимальний рівень): _____

10. Оцініть за шкалою від 1 до 10 Ваш середній рівень тривожності на даний момент (де 1 – мінімальний рівень, 10 – максимальний рівень): _____

11. Які ситуації, пов'язані з війною, викликають у Вас найбільшу тривогу? (можна обрати кілька варіантів) ☐ Повітряні тривоги ☐ Новини про бойові дії ☐ Невизначеність щодо майбутнього ☐ Хвилювання за близьких, які перебувають у небезпеці ☐ Економічні труднощі ☐ Проблеми з навчанням ☐ Загроза власній безпеці ☐ Інше (вказіть) _____

12. Як часто Ви відчуваєте тривогу? ☐ Постійно, щодня ☐ Кілька разів на тиждень ☐ Кілька разів на місяць ☐ Рідко ☐ Практично не відчуваю

13. Які фізичні симптоми тривоги Ви у себе спостерігаєте? (можна обрати кілька варіантів) ☐ Прискорене серцебиття ☐ Утруднене дихання ☐ Підвищена пітливість ☐ Тремтіння рук ☐ Порушення сну ☐ Головний біль ☐ Шлунково – кишкові розлади ☐ Не спостерігаю фізичних симптомів ☐ Інше (вказіть) _____

Частина IV. Способи подолання тривожних станів

14. Які способи подолання тривоги Ви використовуєте? (можна обрати кілька варіантів) ☐ Спілкування з близькими ☐ Фізична активність, спорт ☐ Хобі, творчість ☐ Медитація, дихальні практики ☐ Професійна психологічна допомога ☐ Перегляд фільмів, серіалів ☐ Читання книг ☐ Вживання заспокійливих препаратів ☐ Вживання алкоголю ☐ Інше (вказіть) _____

15. Оцініть за шкалою від 1 до 10 ефективність обраних Вами способів подолання тривоги (де 1 – зовсім не допомагають, 10 – дуже ефективні): _____

Продовження Додатку Г

16. Чи змінилися Ваші способи подолання тривоги з початку війни?

- ☐ Так, суттєво змінилися ☐ Так, дещо змінилися ☐ Ні, залишилися такими ж ☐ Важко відповісти

17. Якщо Ваші способи подолання тривоги змінилися, опишіть, будь ласка, як саме:

Частина V. Потреба в психологічній підтримці

18. Чи відчуваєте Ви потребу в психологічній підтримці? ☐ Так, відчуваю гостру потребу ☐ Так, іноді відчуваю потребу ☐ Ні, не відчуваю потреби ☐ Важко відповісти

19. Чи зверталися Ви за професійною психологічною допомогою з початку війни? ☐ Так, регулярно звертаюся ☐ Так, звертався/зверталася кілька разів ☐ Ні, але планую звернутися ☐ Ні, не звертався/зверталася і не планую

20. Оцініть за шкалою від 1 до 10, наскільки доступною для Вас є психологічна допомога (де 1 – зовсім недоступна, 10 – дуже доступна): _____

21. Які форми психологічної підтримки були б для Вас найбільш прийнятними? (можна обрати кілька варіантів) ☐ Індивідуальні консультації з психологом (очно) ☐ Індивідуальні консультації з психологом (онлайн) ☐ Групові заняття з психологом ☐ Тренінги з розвитку навичок подолання стресу ☐ Психоедукаційні матеріали (статті, відео, подкасти) ☐ Групи взаємопідтримки ☐ Інше (вказіть) _____

Обробка результатів:

1. Вплив життєвих змін на тривожність: питання 7 (шкала 1 – 10)
2. Суб'єктивна оцінка рівня тривожності: питання 8, 9 (шкала 1 – 10)
3. Ефективність копінг – стратегій: питання 14 (шкала 1 – 10)
4. Потреба в психологічній підтримці: питання 17, 19 (шкала 1 – 10)

Інтерпретація результатів:

- 1 – 3 бали: низький рівень; – 4 – 7 балів: середній рівень; – 8 – 10 балів: високий рівень.

Додаток Д

Таблиця 1.1.

Зарубіжний досвід психологічної підтримки здобувачів вищої освіти в умовах кризових ситуацій

Автор(и)	Країна	Концепція/ модель	Ключові елементи	Можливості адаптації для України
M.J. Horowitz [64]	США	Концепція стрес реактивних синдромів	• Фазова модель реакції на травму • Диференціація нормальних і патологічних реакцій • Скринінгові методики для раннього виявлення ПТСР	• Впровадження скринінгових методик у ЗВО • Навчання кураторів розпізнаванню ознак травматичних реакцій
A.Y. Shalev [70]	Ізраїль	Триступенева модель скринінгу	• Первинна оцінка в перші дні після події • Повторна оцінка через місяць • Клінічне інтерв'ю для осіб з високим ризиком	• Створення системи моніторингу психологічного стану студентів • Розробка алгоритмів реагування на виявлені проблеми
D. Mechanic [68]	США	Модель інституційної підтримки	• Консультаційні центри • Групи взаємодопомоги • "Безпечні простори" у кампусах • Тренінги стресостійкості	• Створення психологічних служб у кожному ЗВО • Облаштування "безпечних просторів" • Впровадження програм взаємопідтримки
Y. Li [67]	Гонконг	Програма розвитку емоційної стабільності	• Техніки когнітивної реструктуризації • Майндфулнес –	• Включення елементів програми в обов'язкові

			практики • Тренінги з регуляції емоцій	курси для першокурсників • Розробка онлайн – версії програми
S. Boltivets, M. Korolchuk та ін. [62]	Україна/ міжнародне дослідження	Програма "Когнітивний щит"	• Формування адаптивних когнітивних стратегій • Розвиток навичок когнітивної переоцінки • Зниження рівня румінації	• Масштабування програми на всі ЗВО • Підготовка тренерів з числа викладачів психології
E. Voitenko, H. Kaposloz, S. Myronets та ін. [63]	Україна/міжнародне дослідження	Програма "Резильєнтний викладач"	• Розвиток емоційного інтелекту викладачів • Техніки самовідновлення • Стратегії створення психологічно безпечного середовища	• Включення програми в систему підвищення кваліфікації викладачів • Створення мережі супервізійної підтримки
Університет Сараєво	Боснія і Герцеговина	Модель "вбудованої підтримки"	• Інтеграція психоедукації в навчальні курси • Призначення психолога – консультанта на кожен факультет • Навчання викладачів базовим навичкам психологічної підтримки	• Впровадження посади факультетського психолога • Розробка інтегрованих навчальних програм з елементами психоедукації
Університети Ізраїлю	Ізраїль	Система психологічної безпеки	• Протоколи дій в надзвичайних ситуаціях • Тренування з психологічної	• Розробка протоколів реагування на повітряні тривоги

			- першої допомоги - Створення мережі волонтерів психологічної підтримки	Навчання здобувачів вищої освіти – волонтерів навичкам першої психологічної допомоги
Колумбійський університет	США	Програма "Trauma Informed Campus"	- Травмо орієнтований підхід до організації освітнього процесу - Гнучкі академічні політики - Регулярні оцінки психологічного клімату	- Перегляд академічних політик з урахуванням воєнних реалій - Впровадження травмо орієнтованого підходу в освітній процес