

**Міністерство освіти і науки України**  
**Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка**  
**Кафедра психології**

«До захисту допускаю»

Завідувач кафедри психології

доктор психологічних наук, професор

\_\_\_\_\_ М.В. Савчин « » \_\_\_\_\_ 2025 р.

**ОСОБЛИВОСТІ ПОВЕДІНКИ ОСОБИСТОСТІ В СТРЕСОВИХ  
СИТУАЦІЯХ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ**

**Спеціальність: 053 Психологія**

Магістерська робота

на здобуття кваліфікації – Магістр психології за спеціалізацією «Практична психологія».

**Автор роботи: Возняк Владислав Ришардович**

\_\_\_\_\_ *підпис*

**Науковий керівник кандидат психологічних наук,  
доцент Хавула Роман Михайлович**

\_\_\_\_\_ *підпис*

**Дрогобич, 2025**



## АНОТАЦІЯ

### **Возняк В.Р. «Особливості поведінки особистості в стресових ситуаціях навчально-виховного процесу»**

У магістерській роботі проаналізовано зарубіжні та українські дослідження присвячені проблемі стресових ситуацій, які проявляються у навчально-виховному процесі. Розширено та доповнено сутність поняття «стресові ситуації». Розкрито особливості стресових ситуацій студентів запропоновані різними психологами. Інтерпретовані та детально проаналізовані види стресових ситуацій. Змістовно розкриті види та поведінкові симптоми стресу. Емпірично досліджено стресові ситуації на етапі професійної підготовки та виявлено, що найбільш проблемною групою є студенти з низьким рівнем резильєнтності, оскільки вони схильні до емоційного виснаження, втрати самоконтролю та труднощів у подоланні навчальних і життєвих криз. Запропоновано психолого-педагогічні напрямки, стратегії, та механізми розвитку резильєнтності у студентському середовищі, а також рекомендації щодо розвитку резильєнтності на етапі професійної підготовки

**Ключові слова:** стрес, фактори стресу, стресові ситуації, види стресових ситуацій, резильєнтність, професійна резильєнтність, чинники резильєнтності, юнацький вік.

## ANNOTATION

### **Voznyak V.R. «Features of personality behavior in stressful situations of the educational process»**

The master's thesis analyzes foreign and Ukrainian studies devoted to the problem of stressful situations that manifest themselves in the educational process. The essence of the concept of «stressful situations» is expanded and supplemented. The features of students' stressful situations proposed by various psychologists are revealed. Types of stressful situations are interpreted and analyzed in details. Types and behavioral symptoms of stress are meaningfully revealed. Stressful situations at the stage of professional training are empirically studied and it is found that the most problematic group are students with a low level of resilience, since they are prone to emotional exhaustion, loss of self-control and difficulties in overcoming educational and life crises. Psychological and pedagogical directions, strategies, and mechanisms for developing resilience in the student environment are proposed, as well as recommendations for developing resilience at the stage of professional training.

**Key words:** stress, stress factors, stressful situations, types of stressful situations, resilience, professional resilience, resilience factors, adolescence.

## ЗМІСТ

<b>ВСТУП</b>	5
<b>РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ ПРОБЛЕМИ СТРЕСОВИХ СИТУАЦІЙ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ</b>	9
1.1. Психологічний аналіз стресових ситуацій студентів у працях зарубіжних психологів	9
1.2 Стресові ситуації у навчально-виховному процесі: сучасний український науковий дискурс	14
1.3. Особливості стресових ситуацій на етапі професійної підготовки	21
Висновки до першого розділу	27
<b>РОЗДІЛ II. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ СТРЕСОВИХ СИТУАЦІЙ НА ЕТАПІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ</b>	28
2.1. Вибір та характеристика інструментів психодіагностичного дослідження	28
2.2. Узагальнення результатів емпіричного дослідження: кількісний аналіз та їхня якісна інтерпретація	35
Висновки до другого розділу	44
<b>РОЗДІЛ III. ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ РЕЗИЛЬЄНТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ НА ЕТАПІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ</b>	45
3.1 Психолого-педагогічні напрямки, стратегії та механізми розвитку резильєнтності у студентському середовищі	45
3.2 Рекомендації для розвитку резильєнтності на етапі професійної підготовки	51
Висновки до третього розділу	57
<b>ВИСНОВКИ</b>	58
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ</b>	61
<b>ДОДАТКИ</b>	66

## ВСТУП

**Актуальність дослідження.** Сучасний навчально-виховний процес в Україні відбувається в умовах безпрецедентного виклику – повномасштабної російсько-української війни, що створює унікальний контекст для осмислення проблеми поведінки особистості у стресових ситуаціях навчально-виховного процесу. Така реальність кардинально трансформувала освітній простір, наповнивши його низкою хронічних стресових факторів, що впливають на всіх без винятку учасників освітнього процесу. Постійні повітряні тривоги, необхідність евакуації та навчання в умовах бомбосховищ, психологічна нестабільність через небезпеку для життя близьких і невизначеність майбутнього є системними викликами, які безпосередньо впливають на студентську молодь. У цих умовах освітній процес перестає бути нейтральним середовищем і перетворюється на багатофакторний простір адаптації, в якому переплітаються особистісні, соціальні та екзистенційні виміри.

Провідною тенденцією сучасних зарубіжних психологічних досліджень є наукові доробки щодо стресу та якості життя серед студентів університетів (Ribeiro, 2018) [47]; академічного стресу та академічного вигорання у підлітків (Gao, 2023) [37]; сімейного та академічного стресу та їхнього впливу на студентів (Deng, 2022) [36]; академічного стресу та його джерел серед студентів університетів (Reddy, 2018) [46]; академічного стресу як предиктора психічного здоров'я у студентів (Córdova Olivera, 2023) [32]. Основним вектором сучасних українських психологічних досліджень можна вважати наукові доробки щодо атрибутивних особливостей чутливості студентів до стресових ситуацій у навчальній діяльності (Фоменко, 2014) [25]; психологічних особливостей розвитку стресостійкості у науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів (Ришко, 2014) [22]; психосоціального стресу та технік його подолання (Неудачина, 2020) [21]; психології стресу та стресових розладів (Овчаренко, 2023) [20]; дослідження фізіологічного стану стресу українців в умовах воєнного часу (Пасько, Нікітенко, 2023) [17]; психології стресостійкості студентської молоді (Афанасенко, 2018) [2]; сутності стресу та його вплив на організм людини в екстремальних умовах (Макарова, 2023) [12]; емоційного інтелекту як чинника психоемоційних

станів в умовах екзаменаційного стресу студентів (Діомідова, 2016) [7]; психологічного супроводу розвитку резильєнтності як чинника саморегуляції особистості, яка перебуває в складній життєвій ситуації (Грішин, 2024) [5].

Попри наявність значної кількості праць, присвячених проблемі стресу, в українській та зарубіжній психологічній науці досі недостатньо висвітлено теоретичні й методологічні аспекти сучасного навчально-виховного процесу в Україні, який розгортається у контексті багатовимірною стресового середовища, де поєднуються воєнні реалії, соціально-економічна нестабільність та виклики дистанційного й змішаного навчання. Це зумовлює актуальність дослідження особливостей поведінки студентів у стресових ситуаціях, адже саме від їхньої здатності до конструктивного подолання криз залежить не лише успішність навчання, а й подальший особистісний та професійний розвиток, що й стало підставою для вибору теми магістерського дослідження: «Особливості поведінки особистості в стресових ситуаціях навчально-виховного процесу».

**Мета** нашої магістерської роботи полягає теоретичному в емпіричному вивченні специфіки та чинників стресових ситуацій у професійній підготовці студентів-психологів.

**Об'єктом** дослідження є стресові ситуації в навчально-виховному процесі.

**Предмет** дослідження – психологічні особливості поведінки студентів в стресових ситуаціях на етапі професійної підготовки.

Відповідно до мети було визначено такі **завдання**:

– здійснити систематизацію наукових підходів та напрямків досліджень щодо проблеми вивчення поведінки особистості в стресових ситуаціях навчально-виховного процесу у зарубіжних та українських дослідженнях;

– підібрати та обґрунтувати діагностичний інструментарій, який відповідатиме меті і завданням дослідження та забезпечить комплексне вивчення проблеми поведінки особистості стресових ситуацій на етапі професійної підготовки;

– провести емпіричне дослідження специфіки стресових ситуацій на етапі професійної підготовки;

– розробити науково-обґрунтовані рекомендації щодо розвитку резильєнтності на етапі професійної підготовки.

**Методи дослідження.** Теоретичний аналіз реалізовано через вивчення, систематизацію, логічне структурування й узагальнення психолого-педагогічних і наукових праць, присвячених особливостям переживання та подолання стресових ситуацій у процесі навчання. Емпіричні: спостереження, психодіагностичне тестування; «Опитувальник самодіагностики типу поведінки в стресовій ситуації»; «Методика визначення стресостійкості та соціальної адаптації» за Холмсом і Раге; «Діагностика копінг-поведінки в стресових ситуаціях» (С. Норман, Д. Ендлер, Д. Джеймс та М. Паркер), та «Коротка шкала резилієнтності» (BRS) (автори: Б. Сміт, Дж. Дален та ін. в адаптації О.Т. Шевченко), систематизація та узагальнення якісних та кількісних результатів дослідження.

*Гіпотеза дослідження.* На етапі професійної підготовки студенти виявляють недостатній рівень резильєнтності та обмежені навички конструктивного розв'язання проблем у стресових ситуаціях.

Дослідницька робота здійснювалась на базі ДДПУ імені Івана Франка. Вибірка була сформована з 32 респондентів.

**Наукова новизна та теоретичне значення** проведеного дослідження полягають у багатовимірному та системному розкритті психологічного змісту стресових ситуацій у навчально-виховному процесі, а також у визначенні їхніх специфічних психологічних особливостей. У роботі здійснено ґрунтовний аналіз поглядів зарубіжних і вітчизняних науковців, які досліджували феномен стресових ситуацій, що проявляються у контексті освітнього середовища, та визначено їхній вплив на поведінку особистості. Особлива увага приділена науковому обґрунтуванню поведінкових симптомів стресу, а також систематизації основних груп факторів, детермінованих стресом, тривогою та депресивними станами у студентської молоді. У результаті дослідження розширено наукове розуміння феномену стресових ситуацій, уточнено та поглиблено класифікацію їхніх різновидів за критерієм джерела походження, що дозволило виявити їхній багаторівневий характер. Отримані результати забезпечують можливість конкретизації, уточнення та подальшого розширення спектра наукових уявлень

щодо особливостей поведінки особистості в умовах стресових ситуацій навчально-виховного процесу.

**Практичне значення одержаних результатів** полягає у можливості їхнього використання в процесі підготовки майбутніх психологів, педагогів та інших фахівців освітньої сфери для глибокого розуміння особливостей поведінки особистості в стресових ситуаціях навчально-виховного процесу. Отримані результати можуть бути інтегровані у викладання дисциплін освітньо-професійної програми за спеціальністю 053 «Психологія», зокрема при формуванні у студентів навичок і вмінь щодо виявлення поведінкових симптомів стресу та розробки ефективних стратегій їх подолання. Практичні напрацювання дослідження можуть використовуватися у процесі підвищення дослідницької компетентності студентів закладів вищої освіти, у створенні робочих програм вибіркових дисциплін, а також у розробці психолого-педагогічних тренінгів, спрямованих на розвиток стресостійкості та формування готовності майбутніх фахівців до ефективної взаємодії в умовах освітніх стресових ситуацій.

**Апробація результатів магістерської роботи.** Основні теоретичні та практичні положення магістерського дослідження доповідалися та отримали схвалення на Звітній науковій конференції магістрів-психологів. «Проблеми підготовки практичних психологів: теорія і практика». (Дрогобич, 18-19 лютого 2025 р.). URL:

[https://www.dkpp.com.ua/konferentsiia\\_mahistriv\\_psykholohiv\\_2025.html](https://www.dkpp.com.ua/konferentsiia_mahistriv_psykholohiv_2025.html)

**Структура магістерської роботи.** Магістерська робота складається із вступу, трьох розділів, висновків, додатків, 7 рисунків та 2 таблиці. Обсяг основної частини дослідження – 66 сторінок. Список використаних джерел містить 50 позицій.

## **РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ ПРОБЛЕМИ СТРЕСОВИХ СИТУАЦІЙ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ**

### **1.1. Психологічний аналіз стресових ситуацій студентів у працях зарубіжних психологів**

Проблематика стресових ситуацій у студентському середовищі тривалий час привертала увагу зарубіжних дослідників, які розглядали її крізь призму психологічних механізмів адаптації, соціокультурних відмінностей та особливостей освітніх систем. Студентський період є інтегральним етапом становлення особистості, об'єктивно супроводжується комплексом стресових факторів, детермінованих як внутрішньоособистісними кризами юнацького віку, так і зовнішніми вимогами навчально-виховного середовища. Розуміння природи цих стресових ситуацій неможливе без звернення до фундаментальних наукових доробків зарубіжної психології, яка не лише сформувала класичні теоретичні моделі стресу, але й накопичила значний емпіричний досвід їх дослідження в освітньому контексті різних культур.

Ми маємо на меті провести порівняльний психологічний аналіз стресових ситуацій студентів, ґрунтуючись на наукових працях зарубіжних психологів дослідників та зробити акцент на виявленні як універсальних, транскультурних джерел стресу (наприклад, екзаменаційне навантаження, необхідність самоорганізації), так і специфічних, обумовлених соціокультурним, освітнім та економічним контекстом конкретних країн. Американська дослідницька традиція, зосереджена на проблемах конкурентного середовища та фінансової залежності студентів, європейський підхід із його увагою до балансу навчання та особистого життя, а також східна парадигма, де на перший план виходить тиск сімейних очікувань та колективізму – усі вони формують багатовимірну картину явища.

Таке комплексне дослідження дозволить не лише структурувати ключові стресові фактори, визначені світовою наукою, але й виокремити психологічні механізми оцінки та подолання стресу, що є необхідною теоретичною основою для подальшого аналізу особливостей поведінки студентів в умовах української вищої школи.

Розкриття специфіки поведінки студентів у стресових ситуаціях вимагає звернення до фундаментальних доробків зарубіжної психології, яка пропонує різнобічні теоретичні моделі та емпіричні підходи. Дослідження, проведені в різних соціокультурних контекстах дозволяють виокремити як універсальні, так і культурно-специфічні джерела, прояви та наслідки академічного стресу.

Дослідники, які представляють академічні установи США провели мета-аналіз для оцінки ефективності різних інтервенцій, спрямованих на зниження стресу серед студентів бакалаврату та магістратури (Yusufov M., Nicoloso-SantaBarbara J., Grey N., Moyer A., 2019) [50]. Відповідно до висновків науковців ефективними серед досліджених програм виявилися інтервенції, засновані на принципах когнітивно-поведінкової терапії (КПТ), навички подолання та втручання соціальної підтримки були ефективнішими у зменшенні сприйнятого стресу, тоді як тренінги з релаксації, зниження стресу на основі усвідомленості та психоосвіта були ефективнішими у зменшенні тривожності.

Ключовим висновком є те, що структуровані програми, орієнтовані на розвиток навичок саморегуляції та зміну дезадаптивних мисленнєвих паттернів, мають статистично значимий позитивний вплив на зниження рівня стресу. Автори також зазначають, що ефективність інтервенцій залежала від їх тривалості та формату, причому довші та комбіновані (групові та індивідуальні) підходи показували кращі результати. Ця робота має важливе практичне значення для психологічного супроводу в освіті, пропонуючи науково обґрунтовані рекомендації для розробки профілактичних та корекційних програм у студентському середовищі [50].

Представник Оксфордського університету (Велика Британія) М. Мофаттех (M. Mofatteh) доводить, що поширеність стресу, тривоги та депресії є високою серед студентів університетів у розвинених та країнах, що розвиваються. Автор систематизував фактори ризику, пов'язані з розвитком стресу, тривоги та депресії у студентів: академічне навантаження, фінансові труднощі, соціальна ізоляція та перехідні життєві етапи. Вчений підкреслив, що комбінація цих факторів у поєднанні з низькою стійкістю й відсутністю соціальної підтримки значно підвищує ризик появи клінічних симптомів. У роботі проводиться аналіз

попередніх емпіричних досліджень та виділяються прогалини, особливо щодо контекстуальних впливів у різних країнах. Mofatteh також зазначає, що пандемія COVID-19 посилила ті фактори, які вже існували, роблячи студентські популяції більш вразливими. Автор робить рекомендації щодо інтеграції програм резильєнтності і скринінгу у закладах вищої освіти. Дослідження служить корисним підґрунтям для побудови профілактичних стратегій і служб підтримки студентів. Воно закликає до подальших досліджень, що зосереджуються на міжкультурних відмінностях у факторах ризику (Mofatteh, 2021) [42].

У таблиці 1.1 представлена інформація про групи факторів ризику, пов'язані зі стресом, тривогою та депресією серед студентів бакалаврату в розвинених та країнах.

**Таблиця 1.1**

<b>Основні групи факторів пов'язані зі стресом, тривогою та депресією серед студентів</b>	
<b>Психологічні фактори</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Низька самооцінка та впевненість у собі</li> <li>2. Основний психічний розлад до вступу до університету</li> <li>3. Тип особистості (високий невротизм та низька екстраверсія)</li> <li>4. Самотність</li> </ol>
<b>Академічні фактори</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Страх поганих оцінок</li> <li>2. Робоче навантаження</li> <li>3. Іспити та оцінювання</li> <li>4. Неправильні очікування від університету та курсу</li> <li>5. Негативні стосунки з вчителями та персоналом</li> <li>6. Навчання не рідною мовою</li> <li>7. Недостатнє володіння предметом</li> <li>8. Рік навчання</li> <li>9. Почуття провини за помилки на робочому місці та в завданнях</li> <li>10. Вхід до нового середовища на робочому місці</li> </ol>
<b>Біологічні фактори</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Основний фізичний стан перед вступом до університету</li> <li>2. Стать</li> <li>3. Вік</li> </ol>
<b>Фактори способу життя</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Куріння тютюну, вживання алкоголю та зловживання наркотиками [24],</li> <li>2. Відсутність достатньої фізичної активності</li> <li>3. Розлади харчової поведінки</li> <li>4. Недостатній сон</li> </ol>

<b>Соціальні фактори</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Відсутність підтримуючої соціальної мережі</li> <li>2. Відсутність соціальної підтримки з боку університету</li> <li>3. Нечасті візити до родини</li> <li>4. Відсутність участі в громадській діяльності</li> <li>5. Інтернет-залежність та надмірне використання соціальних мереж</li> <li>6. Сексуальна віктимізація</li> <li>7. Належність до расової або релігійної меншини</li> <li>8. Соціальна стигма, пов'язана з психічним здоров'ям</li> </ol>
<b>Фінансові фактори</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Відсутність належної фінансової підтримки</li> <li>2. Низький дохід сім'ї</li> <li>3. Бідність у дитинстві</li> </ol>

Для нас важливо розкрити особливості *академічних факторів* (провідним джерелам стресу для студентів), яким значна увага приділяється у сучасних дослідженнях. Встановлено, що специфіка спеціальності безпосередньо впливає на рівень психоемоційної напруги. Зокрема, студенти медичних спеціальностей демонструють вищу поширеність депресії та тривожності порівняно зі своїми немедичними колегами, що зумовлено поєднанням значного теоретичного навантаження та практичної роботи з пацієнтами. Окремою групою ризику є майбутні психологи та філософи, які також частіше схильні до депресивних станів в процесі навчання (Kawase, Hashimoto, Sakamoto, 2008) [39]. Науковці підкреслюють, що не завжди можна однозначно визначити, чи психоемоційні труднощі передують вибору таких спеціальностей, чи саме навчальний процес виступає провокуючим фактором. Важливим стресором є й практична підготовка, що вимагає виконання завдань у нових і часто незнайомих умовах, зокрема під час польових досліджень чи практики (Wanda, Carla, 2013) [49]. Це посилює почуття тривожності, створює додаткове навантаження та ускладнює адаптацію студентів до навчально-виховного процесу.

Вичаючи *психологічні фактори* в контексті теми психічного здоров'я і благополуччя студентів, американські та японські науковці виявили, що студенти з нижчим рівнем самооцінки більш схильні до розвитку тривоги та депресії (Ratanasiripong, China, Toyama, 2018) [45]. Самооцінка, впевненість у собі, типи особистості та самотність можуть бути пов'язані з соціально-емоційним розладом серед студентів університетів. До індивідуально-психологічних чинників, що

зумовлюють підвищену вразливість студентів до стресу, належать низька самооцінка та недостатній рівень упевненості у власних можливостях. Додатковими предикторами можуть виступати вже наявні психічні розлади, з якими студент вступає до університету. Важливу роль також відіграють особистісні характеристики: високий рівень невротизму, низька екстраверсія та відчуття самотності. Сукупність цих факторів істотно підвищує ймовірність розвитку соціально-емоційних розладів у процесі навчальної діяльності та ускладнює адаптацію до вимог освітнього середовища (Mofatteh, 2021) [42].

Dalia Bedewy та Adel Gabriel дослідивши сприйняття академічного стресу у 100 студентів розробили валідний інструмент його вимірювання, а саме: коротку шкалу самооцінки для вимірювання сприйняття студентами джерел академічного стресу. Автори показали чітку структуру джерел стресу, що включають робоче навантаження, соціальні очікування, управління часом та екзаменаційну тривогу. Вони підкреслили необхідність врахування культурно-адаптованих факторів під час оцінки стресу у студентів з різних соціокультурних контекстів. У своїй роботі автори надали емпіричні докази зв'язку між рівнем сприйняття стресу та зниженням академічної мотивації та продуктивності. На підставі отриманих даних вони рекомендували впровадження коротких скринінгових інструментів для університетських служб підтримки студентів. Робота Bedewy & Gabriel стала часто використовуваною у подальших дослідженнях як основа для вивчення джерел академічного стресу. Їх підхід сприяв розвитку практик раннього виявлення студентів з високим ризиком емоційного вигорання. Ця праця має практичне значення для університетських психологічних служб і програм профілактики (Bedewy, Gabriel, 2015) [30].

Викладач кафедри розвитку психології Амстердамського науково-дослідного інституту громадського здоров'я Yagmur Amanvermez здійснюючи систематичний огляд та метааналіз впливу самотійних втручань у управління стресом у студентів коледжів акцентує увагу на тому, що самотійні втручання з управління стресом потенційно корисні для студентів коледжів загалом та студентів коледжів з підвищеним рівнем стресу. Ці результати важливі з точки зору громадського здоров'я, оскільки можна врахувати кілька наслідків як для впровадження програм

у вищій освіті, так і для майбутніх досліджень. Науковці пропонують університетам інтегрувати такі програми в онлайн-платформи підтримки студентів і підкреслюють, що сучасні цифрові і самокеровані підходи перспективні, але не замінюють традиційної психологічної підтримки (Amanvermez, 2022) [28]

Вивчаючи Академічний стрес та психічне благополуччя студентів коледжів в США, Georgia Varbayannis доводить статистично значущу кореляцію між сприйняттям академічного стресу студентів університету та їхнім психічним благополуччям (тобто, чим вищий стрес, тим гірше благополуччя). Дослідники рекомендують інтегрувати програми підвищення добробуту поряд із навчальними планами. Робота демонструє важливість системного підходу та моніторингу психічного стану студентів, а комплексні стратегії підтримки психічного здоров'я студентів є ключовими для зниження негативного впливу академічного стресу (Varbayannis, 2022) [29].

Аналіз зарубіжних досліджень демонструє, що академічний стрес – багатовимірне явище, джерела якого включають навчальні вимоги, соціальні очікування, проблеми зі сном і фінансові фактори. Зарубіжні наукові праці підкреслюють необхідність міждисциплінарних і мультимодальних інтервенцій: від стандартизованих скринінгів і програм підвищення резильєнтності до систем підтримки в університетах. Багато авторів також вказують на важливість культурного контексту та сімейних чинників, що модулюють прояви стресу.

Узагальнення зарубіжного досвіду дає змогу сформулювати теоретичне підґрунтя для аналізу особливостей поведінки студентів у стресових ситуаціях українського освітнього середовища.

## **1.2 Стресові ситуації у навчально-виховному процесі: сучасний український науковий дискурс**

Юнацький вік як етап життєвого шляху особистості супроводжується значним комплексом стресових чинників, зумовлених як академічними навантаженнями, так і соціально-психологічною адаптацією до нових умов. Сучасний український науковий дискурс щодо стресу у студентському середовищі розкриває цю

проблему через призму трансформаційних процесів у системі вищої освіти, воєнного стану та викликів глобалізації. Вітчизняні дослідники акцентують увагу на взаємодії екзогенних (соціальних, економічних, освітніх) та ендогенних (психологічних, біологічних) факторів у генезі стресових станів. Значний внесок у розвиток цієї проблематики зробили українські психологи, чиї доробки формують теоретико-методологічну основу для подальших досліджень. Останні дослідження, виконані в умовах пандемії COVID-19 та повномасштабної війни, показують стійку тенденцію до зростання рівня тривожності, депресивних симптомів та проявів посттравматичного стресового розладу у студентських вибірках; це підкреслюють як масштабні лонгітюдні спостереження, так і багатоцентрові опитування українських ЗВО. Українські науковці акцентують увагу на мультифакторній природі стресу в освітньому середовищі: академічні вимоги, невизначеність майбутньої професійної долі, економічні й побутові ризики, а також прямий і опосередкований вплив бойових дій – усе це формує сукупність стресогенних чинників, які взаємодіють між собою й посилюють загальну психічну навантаженість студентів. Для практики це означає потребу в інтегрованих підходах – діагностика, профілактика, розвиток резильєнтності та створення доступних психосоціальних умов у закладах вищої освіти.

Помітний вклад у вивченні академічної успішності студентської молоді та суміжних проблем у навчально-виховному процесі зробили Ірина Пінчук, Інна Фельдман, Віолетта Селезньова та Володимир Вірченко у своїй статті «Незважаючи на темряву: проблеми психічного здоров'я та академічна успішність українських студентів університетів під час війни». Вчені досліджували проблеми психічного здоров'я з академічною успішністю студентів українських університетів під час війни та проаналізували вплив порушення освітнього процесу (перервані сесії, переміщення студентів) на академічну мотивацію та успішність. Згідно з результатами проведеного дослідження, переважна більшість опитаних студентів (85,8%) демонструвала клінічно значущі ознаки депресивних станів різного ступеня тяжкості. Поряд із цим, у 66,1% респондентів були виявлені

симптоми підвищеної тривожності, що свідчить про генералізований характер емоційного напруження в умовах воєнного стану. Значне поширення набули порушення психофізіологічної регенерації: 56,9% студентів зазначили наявність стійких проблем із сном, що є ключовим маркером хронічного стресу. Крім того, майже половина (48,1%) академічної молоді виявила симптомокомплекс, характерний для посттравматичного стресового розладу, що вказує на глибокий травматичний досвід, пов'язаний із загрозою життю. Результати застосування регресійного моделювання підтвердили прямий детермінуючий вплив психоемоційних порушень на академічну ефективність. Зокрема, було встановлено, що наявність тяжких депресивних симптомів асоціюється зі статистично значущим зниженням навчальної успішності на 17,4%. Це свідчить про те, що депресія, яка супроводжується когнітивними порушеннями та зниженням мотивації, є найпотужнішим фактором дезадаптації в навчально-виховному процесі. Симптоми тривоги, що викликають порушення концентрації уваги обумовлюють падіння академічних показників на 12,2%. Порушення сну, які порушують консолідацію пам'яті та знижують рівень енергії, ведуть до зниження успішності на 11,0%. Отримані дані є науковим підтвердженням того, що психічне здоров'я виступає критичним ресурсом для подолання стресових викликів навчально-виховного процесу в умовах екстремальної ситуації війни. Результати дослідження виявляють серйозні виклики у сфері психічного здоров'я студентів у період воєнного стану та підкреслюють його вирішальну роль для навчальної ефективності й збереження інтелектуального потенціалу держави (Pinchuk, 2025). [44].

Людмила Колісник провела лонгітюдні дослідження змін тривожності, депресії та стресу серед студентів України в перехідний період від пандемії до повномасштабної війни. Її робота підкреслює роль зовнішніх стресорів (евакуація, втрати ресурсів, тривожний медіапростір) у наростанні психічного навантаження студентів. Вона використовувала стандартизовані шкали для порівняння вибірок у різні часові періоди, що дозволило показати динаміку загострення симптомів. У

результатах виділено групи підвищеного ризику за статтю, віком і спеціальністю навчання. На підставі отриманих результатів авторка рекомендує впровадження систем моніторингу психічного здоров'я у вишах, адаптовані програми підтримки та цілеспрямовані стратегії профілактики, лікування тривоги, депресії та стресу серед студентів університетів. У методології її робіт поєднано кількісні опитувальні інструменти й якісні інтерв'ю, що підсилює валідність висновків. Праці Колісник мають прикладний характер і спрямовані на розробку методів підтримки студентів у кризових умовах (Kolisnyk, 2025) [40].

Психологічне благополуччя та академічну успішність українських студентів-медиків під тягарем війни досліджували Михайло Корда, Аркадій Шульгай, Оксана Шевчук, Олександра Шульгай, Анна-Марія Шульгай. У своїй науковій публікації вчені підкреслюють, що психічне здоров'я студентів-медиків є ключовим фактором успішності та надання високоякісної медичної допомоги в майбутньому. Згідно з результатами дослідження, проведеного серед українських студентів-медиків після 18 місяців повномасштабної війни, було виявлено кризовий стан їх психоемоційного здоров'я, що безпосередньо впливає на навчально-виховний процес. Дані свідчать, що абсолютна більшість респондентів усвідомлено фіксували у себе симптоми, характерні для стресових розладів: 62,5% – ознаки стресу, 59,6% – тривоги та 58,8% – депресії. Особливо показовим є те, що студенти, майбутні медичні фахівці, які мають краще розуміння норми та патології, самостійно ідентифікували ці стани, що підкреслює їх вираженість та вплив на повсякденне функціонування. Кількісні показники переростають у якісну характеристику дезадаптації: кожен четвертий студент (25,6%) демонстрував тяжкі або надзвичайно тяжкі депресивні симптоми, що супроводжується когнітивними порушеннями, які безпосередньо перешкоджають засвоєнню знань. Високий рівень тривоги, що унеможлиблює концентрацію уваги під час занять, був зареєстрований у 31,9% опитаних, а виражений стрес – у 29,7%. Гендерний аналіз виявив більш високу вразливість студенток, що може бути пов'язано з їх соціалізацією та емоційною відкритістю. Найбільш тривожним індикатором глибини психологічної

травми є те, що 44,2% респондентів мали значні симптоми ПТСР, що передбачає наявність повторних переживань травми, уникнення та гіперзбудження, які кардинально змінюють їх поведінку в освітньому середовищі, зокрема, формують стратегії уникнення складних навчальних ситуацій. Функціонування освітнього процесу в умовах війни має стратегічне значення для підготовки кваліфікованих медичних кадрів та гарантування належної якості медичної допомоги населенню. Усвідомлення психологічного та соціального тягаря воєнних подій створює підґрунтя для розробки комплексних програм підтримки, спрямованих на збереження психічного здоров'я студентів у конфліктних регіонах (Korda, 2025) [41].

Олег Сердюк робить акцент на аналізі впливу безпосередніх факторів травматичного впливу (обстріли, втрати близьких) на ризик формування ПТСР серед молоді, зокрема студентів. У його міжнародних публікаціях досліджується, як комбіновані травми пов'язані з довгостроковими проблемами психічного здоров'я. Сердюк також розглядає механізми медико-психологічного супроводу для постраждалих студентів. У його роботах підкреслено важливість скринінгу й направлення на спеціалізовану допомогу вчасно. Автор пропонує методичні підходи для університетських служб підтримки з урахуванням специфіки травми. Він наполягає на потребі міжвідомчої координації для ефективного реагування на масові потреби у допомозі. Праці Сердюка слугують теоретичною базою для програм лікування і реабілітації (Serdiuk, 2025) [48].

Едуард Грішин систематизував сучасні підходи до феномену резилієнтності та її ролі у подоланні стресу, що особливо важливо для студентських груп у кризові періоди. Він окреслює резилієнтність як багатовимірний динамічний конструкт, що включає цілісність життєвої стратегії, емоційну стабільність та навички саморегуляції. У своїй статті автор представив підхід до психодіагностики резилієнтності й практичні інструменти для її розвитку у навчально-виховному середовищі. Грішин підкреслює важливість інтеграції тренінгових програм у систему психологічного супроводу ЗВО для зниження академічного стресу. Він

також аналізує емпіричні дані, що свідчать про кореляцію між рівнем резилієнтності й академічною адаптацією студентів. Практична спрямованість його праць робить їх корисними для розробки модульних курсів зі стресостійкості. Загалом, Грішин розглядає резилієнтність як центральний ресурс, здатний пом'якшувати негативні наслідки стресових ситуацій у студентському середовищі (Грішин, 2021) [4].

Олег Кокун та Тетяна Мельничук фокусує увагу розмежуванні понять резилієнс та резильєнтність у освітніх установах, чинникаї її розвитку та на методичних посібниках для викладачів і практиків. Він співредагував і долучився до посібників-довідників із резилієнсу, що містять конкретні вправи й сценарії тренінгів для студентів та педагогів. У своїх роботах Кокун пропонує методи діагностика резильєнтності та життєстійкості і аналізує, як структурно організовані інтервенції (модулі психоедукації, тренінги з емоційної регуляції) можуть знизити рівні академічної тривоги й запобігти професійному вигоранню молодих фахівців. Він підкреслює необхідність міждисциплінарної співпраці вишів для системної підтримки психологічного здоров'я студентів. Автор визначає методологічні підходи до адаптації інтервенцій під локальний контекст університету. Олег Кокун також робить наголос на розробці коротких практичних матеріалів для доступної імплементації в освітній практиці у ЗВО (Кокун, Мельничук, 2023) [10].

У контексті дослідження стресових ситуацій у студентському середовищі, корисним є підхід, запропонований Басенко О.М., яка розглядає психологічний стрес як індивідуальну реакцію на загрозові чинники, що порушують комфортну взаємодію з середовищем [3]. Переносючи цю концепцію на навчальний процес, можна стверджувати, що академічний стрес є реакцією на специфічні виклики (наприклад, сесія, дедлайни). Ключовим для аналізу поведінки студентів є теза дослідниці про те, що подолання стресу відбувається шляхом активізації ресурсів та розвитку життєстійкості, яка, на її думку, є динамічним процесом адаптації, а не лише статичною здатністю. Це означає, що ефективність копінг-стратегій студентів залежить не лише від їхніх особистісних якостей, але й від підтримки з боку

навчального закладу як складової соціальної системи (Басенко, 2023). Отже поведінка студентів у стресових ситуаціях навчально-виховного процесу значною мірою залежить від здатності мобілізувати внутрішні ресурси та використовувати зовнішню підтримку. Життестійкість у цьому контексті постає як динамічний процес адаптації, що визначає ефективність подолання психологічного напруження та збереження особистісного балансу.

Монографічне дослідження Кузнецова М.А., і Діомідової Н.Ю підтверджує, що емоційний інтелект є ключовим «захисним» ресурсом, який здатен стримувати або пом'якшувати негативні психоемоційні реакції в умовах академічного стресу. Це дозволяє прогнозувати, що розвиток емоційної компетентності серед студентів може стати ефективною стратегією підвищення психологічної стійкості й покращення поведінкових моделей реакції в стресових ситуаціях навчально-виховного процесу. Монографія присвячена вивченню ролі емоційного інтелекту у формуванні психоемоційних реакцій студентів під час іспитів – класичного академічного стресора, який часто стає тригером для напруги, тривоги та емоційної нестабільності. Автори виділяють ключові компоненти емоційного інтелекту (розпізнавання власних емоцій, регулювання, розуміння емоцій, мотивація тощо) і досліджують, як їх рівень корелює з інтенсивністю негативних переживань у стресовій ситуації. Вони також розробили програму розвитку навичок емоційної регуляції та самоврядування, що продемонструвала ефективність у зменшенні емоційного напруження студентів під час відповідальних екзаменаційних завдань (Кузнецов, Діомідова, 2017) [11].

Аналіз сучасного українського наукового дискурсу свідчить, що психоемоційний стан студентів у стресових ситуаціях зумовлений багатофакторною взаємодією індивідуально-психологічних характеристик і зовнішніх соціально-економічних викликів, серед яких особливе місце займають умови воєнного стану. Узагальнені дослідження доводять, що академічний стрес безпосередньо впливає на навчальну успішність та адаптаційні стратегії студентів,

а ключовими захисними ресурсами у подоланні психічного напруження виступають високий рівень емоційного інтелекту і життєстійкість.

### **1.3. Особливості стресових ситуацій на етапі професійної підготовки**

Етап професійної підготовки у вищому навчальному закладі є ключовим періодом становлення особистості, що супроводжується інтенсивним інтелектуальним навантаженням, соціалізацією та формуванням професійної ідентичності. Цей процес обумовлює високу ймовірність виникнення стресових ситуацій, які стають невід'ємним компонентом навчально-виховного процесу. У цей період студент стикається з інтенсивним навантаженням, необхідністю адаптації до нових соціальних та академічних умов, пошуком професійної ідентичності. Специфіка академічного стресу полягає в його прямому зв'язку з професійним майбутнім студента, що загострює переживання та впливає на характер поведінкових реакцій. Отже, аналіз психологічних особливостей стресу саме в цьому контексті є важливим для розуміння механізмів адаптації та розробки ефективних засобів психологічної підтримки.

Стресові ситуації у студентському середовищі можна класифікувати за джерелом походження на кілька груп:

*Особистісні стресові ситуації чинниками яких є низька самооцінка та відсутність впевненості у власних можливостях, невпевненість у власних силах, криза професійного самовизначення, фінансові складнощі.* Студенти з високим рівнем невротизму характеризуються підвищеною емоційною чутливістю, схильністю до тривоги, песимістичними інтерпретаціями власних невдач та надмірним самоконтролем. *Низька екстраверсія*, у свою чергу, знижує соціальну активність, ускладнює побудову міжособистісних контактів та зменшує можливість отримання соціальної підтримки, яка є важливим чинником подолання стресу. *Відчуття самотності* є ще одним вагомим стресогенним фактором для студентів, особливо в період переходу до нового навчального середовища. *Втрата*

звичного кола спілкування, розрив із сімейною підтримкою та відсутність близьких друзів можуть провокувати тривогу, апатію та зниження мотивації до навчання.

**Академічні стресові** ситуації чинниками яких є: *страх поганих оцінок* – страх отримати низьку оцінку формує у студентів постійне психоемоційне напруження, що ускладнює концентрацію та ефективність навчальної діяльності. *Екзаменаційні сесії* – екзаменаційний період є інтенсивним джерелом стресу, оскільки студентам доводиться одночасно опрацьовувати великий обсяг матеріалу та контролювати рівень власної успішності. *Написання та захист курсових та кваліфікаційних робіт* – процес підготовки і презентації наукових робіт створює значне психоемоційне навантаження через вимоги до глибини дослідження, аргументації та оцінювання. *Складність навчального матеріалу* – високий рівень абстрактності та технічної складності навчальних дисциплін підвищує когнітивний стрес і може спричиняти відчуття некомпетентності. *Публічні виступи* – демонстрація знань перед аудиторією провокує соціальну тривогу та страх оцінки, що значно посилює емоційне напруження. *Академічні конкурси* – участь у конкурсах, олімпіадах та наукових змаганнях стимулює психологічну напругу через високі вимоги до результатів та порівняння з успіхами інших студентів. *Робоче навантаження* – перевантаження навчальними завданнями призводить до хронічного стресу, виснаження психічних ресурсів і зниження продуктивності у навчальному процесі. *Іспити та оцінювання* – оцінювальні ситуації виступають потужними тригерами стресу, провокуючи тривогу, страх невдачі та емоційне напруження під час підготовки та проведення екзаменів. *Неправильні очікування від університету та курсу* – розбіжність між очікуваннями студентів і реальними вимогами навчальної програми створює психологічне розчарування та фрустрацію. *Негативні стосунки з викладачами та персоналом* – конфліктні взаємодії з педагогами або адміністрацією формують додатковий емоційний тиск і підвищують ризик соціальної дезадаптації. *Навчання не рідною мовою* – необхідність опановувати матеріал іноземною або другою мовою збільшує когнітивне навантаження та викликає мовний стрес. *Недостатнє володіння предметом* – низький рівень

попередньої підготовки підсилює страх невдачі та почуття некомпетентності, що провокує тривожні реакції. *Рік навчання* – перші роки університетського навчання супроводжуються високим рівнем адаптаційного стресу через нові академічні та соціальні вимоги. *Почуття провини за помилки на робочому місці та в завданнях* – самокритичність і страх негативної оцінки власної діяльності сприяють накопиченню психоемоційного напруження. *Вхід до нового середовища на робочому місці* – адаптація до нових колективів і умов навчання викликає невизначеність, соціальну тривогу та підвищене психічне навантаження.

*Стресові ситуації способу життя чинниками* яких є: розлади харчової поведінки – незбалансоване харчування або порушення прийому їжі негативно впливає на психічний стан та когнітивну продуктивність. *Куріння тютюну, вживання алкоголю та зловживання наркотиками* – шкідливі звички сприяють порушенню психофізіологічного балансу та підвищують рівень стресової реакції в студентів. *Відсутність достатньої фізичної активності* – низький рівень рухової активності зменшує вироблення ендорфінів, що підвищує вразливість до стресових чинників. *Недостатній сон* – хронічне недосипання послаблює здатність організму до адаптації та регуляції емоцій у стресових ситуаціях. *Соціальні фактори* – міжособистісні конфлікти та соціальна ізоляція формують додаткове психоемоційне навантаження для студентів. *Відсутність підтримуючої соціальної мережі* – брак близьких друзів і колег обмежує ресурси для емоційного відновлення та подолання стресу. *Відсутність соціальної підтримки з боку університету* – недостатня допомога від викладачів та адміністрації знижує здатність студентів ефективно справлятися з навчальними труднощами. *Нечасті візити до родини* – обмежена сімейна взаємодія зменшує психологічну стабільність і підвищує ризик тривожних станів. *Відсутність участі в громадській діяльності* – пасивність у соціальній інтеграції знижує можливості розвитку емоційної регуляції та життєстійкості. *Інтернет-залежність* та надмірне використання соціальних мереж – цифрова залежність підсилює когнітивну перевантаженість та порушує сон, що посилює стрес. *Сексуальна віктимізація* – досвід сексуальної

травми підвищує ризик посттравматичних і тривожних реакцій у навчальному середовищі. *Належність до расової або релігійної меншини* – дискримінаційні прояви формують хронічне психоемоційне напруження.

*Фінансової стресової ситуації* чинниками яких є: *відсутність належної фінансової підтримки* – обмежені матеріальні ресурси ускладнюють задоволення базових потреб студентів, підвищуючи рівень тривожності та стресу. *Низький дохід сім'ї* – економічні обмеження родини зумовлюють додаткове психологічне навантаження, що впливає на концентрацію та навчальну мотивацію. *Бідність у дитинстві* – ранні фінансові труднощі формують схильність до стресових реакцій у дорослому віці, зокрема в умовах навчально-виховного процесу.

*Майбутньо-орієнтовані стресові ситуації* чинниками: *страх безробіття* формує у студентів тривожні очікування щодо стабільності їхнього професійного майбутнього, що може знижувати концентрацію на навчанні та ефективність академічної діяльності. *Невизначеність щодо кар'єрних перспектив* призводить до підвищення рівня стресу та сумнівів у власних здібностях, що впливає на мотивацію та планування професійного розвитку. *Сумніви у правильності обраної спеціальності* спричиняють внутрішній конфлікт та психологічне напруження, що знижує впевненість у прийнятті рішень і ефективність навчально-виховного процесу.

Отже **стресові ситуації** у навчально-виховному процесі постають як складне соціально-психологічне явище, що виникає у студентів під впливом інтенсивного навчального процесу, високих вимог до результатів і потреби в адаптації до освітнього середовища.

Дослідження поведінкових особливостей студентів у стресових ситуаціях навчально-виховного процесу вимагає попереднього виокремлення та *класифікації видів стресу* за ключовими параметрами, серед яких фундаментальним є критерій тривалості. За тривалістю стреси поділяються на *короткочасні (гострі)* та *довгострокові (хронічні)*. Гострий стрес, викликаний подіями на кшталт екзамену, мобілізує студента, що може проявлятися у підвищеній концентрації та швидкості

реакції, але також може супроводжуватися тривогою. На противагу цьому, хронічний стрес, спричинений постійним навчальним навантаженням або конфліктами, веде до емоційного виснаження, зниження мотивації та соціальної ізоляції. Поведінкові реакції на обидва типи стресу значною мірою детерміновані індивідуальними особливостями та наявними ресурсами подолання. Таким чином, хронічний стрес формує дезадаптивні моделі поведінки, тоді як гострий може виступати як стимул до розвитку.

За способом реагування студента на стресову ситуацію – виокремлюють інформаційний стрес та емоційний стрес.

*Інформаційний стрес* виникає в умовах надмірного потоку нової чи складної інформації, коли студент не встигає її переробляти та засвоювати. Типові ситуації – інтенсивні лекції, велика кількість завдань з різних дисциплін, недостатність часу для якісної підготовки. У поведінці це проявляється у неувважності, помилках під час виконання завдань, плутанині в мисленні, підвищеній тривожності та схильності до поспішних рішень.

*Емоційний стрес* пов'язаний з переживанням сильних емоцій у навчальному середовищі, таких як страх перед оцінюванням, розчарування через невдачі чи напруження у стосунках з одногрупниками. Він може спричинити імпульсивні реакції, агресивність або, навпаки, замкненість і уникнення взаємодії. Для студентів емоційний стрес небезпечний тим, що він безпосередньо впливає на мотивацію, здатність до самоконтролю та адекватність поведінкових рішень.

Стреси в освітньому процесі поділяються на *емоційно-позитивні (еустрес)* та *емоційно-негативні (дистрес)*. *Еустрес*, викликаний подіями на кшталт іспитів, мобілізує ресурси студента для підвищення мотивації та досягнення успіху, але при тривалому впливі може призводити до перенапруження. На противагу цьому, *дистрес* має деструктивний характер, викликаючи зниження працездатності, тривогу та погіршення самопочуття. Його поведінкові прояви серед студентів включають уникнення (прокрастинація, ізоляція), агресію та ригідність мислення.

Такі реакції поглиблюють соціальну відчуженість та загальну дезадаптацію в навчальному середовищі (Овчаренко, 2023; Ільницька, 2024, 17) [20; 16].

У контексті навчально-виховного процесу важливим є положення засновника вчення про стрес канадського психолога Ганса Сельє, який наголошував, що перехід стресу в конструктивну форму (еустрес) у студентів залежить від низки ключових чинників (див. Рисунок 1.1).



Рисунок 1.1. Чинники переходу стресу в еустрес та стресу в дистрес за Гансом Сельє.

У навчально-виховному процесі поведінкові симптоми стресу відображаються у зміні звичних дій та реакцій студента, що свідчить про його прагнення адаптуватися до психологічного навантаження. Найпоширенішими серед них є зміни у харчуванні та сні; дистанціювання від людей; зловживання шкідливими звичками, захоплення азартними іграми та схильність до необдуманих вчинків; нехтування своїми обов'язками або надмірно повільне їхнє виконання; надмірна підозрілість; захист в ситуаціях, які не потребують цього; проблеми зі спілкуванням.

## Висновки до першого розділу

Психологи різних наукових шкіл наголошують на багатовимірності студентського стресу, виділяючи його академічні, соціальні, фінансові та психологічні детермінанти. Особливу увагу у працях зарубіжних науковців приділено академічним факторам, серед яких надмірне навантаження, іспити та професійна спеціалізація, що підвищують ризик тривожних і депресивних розладів. Виявлено, що низька самооцінка, схильність до невротизму, недостатня соціальна підтримка та самотність значно підвищують вразливість студентів до негативних наслідків стресу. Зарубіжні автори підкреслюють ефективність когнітивно-поведінкових та мультикомпонентних інтервенцій, а також значущість спеціалізованих програм у зниженні рівня стресу.

Аналіз сучасних українських досліджень свідчить, що стресові ситуації студентів у навчально-виховному процесі значною мірою зумовлюються не лише внутрішньоособистісними чинниками, а й потужним впливом зовнішніх соціально-політичних умов. Особливої гостроти проблема набула в умовах повномасштабної війни, коли до традиційних освітніх труднощів додалися постійні повітряні тривоги, перебої з електропостачанням, вимушені евакуації та небезпека обстрілів. Такі фактори суттєво підвищують рівень тривожності, емоційного виснаження та дезорганізації навчальної діяльності, ускладнюючи адаптацію студентської молоді до освітнього середовища. Водночас результати досліджень підкреслюють важливість розвитку емоційної стійкості, резильєнтності та здатності до саморегуляції як ключових умов подолання негативних наслідків стресових впливів.

Проведений аналіз особливостей стресових ситуацій студентів на етапі професійної підготовки дозволяє констатувати їх комплексний та багатовимірний характер, що включає особистісні, академічні, фінансові, життєві та майбутньо-орієнтовані чинники. Класифікація видів стресу передбачає виокремлення короткочасних (гострих) та довгострокових (хронічних) за тривалістю; інформаційного та емоційного за способом реагування студента на стресову ситуацію; а також емоційно-позитивного (еустрес) та емоційно-негативного (дистрес) з відповідними чинниками переходу один в один. Поведінкові симптоми стресу проявляються у змінах харчування та сну; дистанціюванні від людей; зловживанні шкідливими звичками; захопленні азартними іграми та схильності до необдуманих вчинків; нехтуванні обов'язками або надмірно повільному їх виконанні; підвищеній підозрілості; надмірному захисті в ситуаціях, які не потребують цього; а також проблемах зі спілкуванням.

## **РОЗДІЛ II. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ СТРЕСОВИХ СИТУАЦІЙ НА ЕТАПІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ**

### **2.1 Вибір та характеристика інструментів психодіагностичного дослідження**

Професія психолога, за своєю суттю, передбачає систематичну роботу з інтенсивними людськими переживаннями, що робить фахівця особливо вразливим до впливу стресових чинників. Однак парадокс полягає в тому, що саме на етапі навчання, коли майбутній фахівець лише формує свій професійний «імунітет», він стикається з комплексом стресових впливів, пов'язаних із освоєнням професії. Ці стресові ситуації мають двоїстий характер: з одного боку, вони є невід'ємним елементом професійного становлення та адаптації, з іншого – можуть стати джерелом вигорання, деформації особистості та зниження якості майбутньої професійної діяльності.

Емпіричні дослідження стресу у студентському середовищі зазвичай акцентують увагу на загальних академічних стресах (екзаменаційний стрес, навчальне навантаження). Проте студенти-психологи, окрім цих загальноосвітніх викликів, з перших курсів залучаються до специфічної активності, що несе унікальні стресові ризики: це перший досвід участі у психологічному консультуванні, проведення діагностичних процедур, спостереження за клієнтами в складних життєвих ситуаціях під час практики, а також внутрішній конфлікт між особистими якостями та професійними вимогами. Ця специфічна складова залишається недостатньо вивченою в рамках вітчизняної науки, що створює значний прогалину в розумінні повної картини професійного становлення психолога.

Проблема дослідження полягає у суперечності між високою стресовою навантаженим характером майбутньої професії психолога та недостатньою розробленістю науково обґрунтованих підходів до діагностики та профілактики стресових станів саме на етапі їхньої професійної підготовки. Виникає ключове питання: які саме фактори та особливості стресових ситуацій, з якими стикаються

студенти-психологи, є найбільш визначальними для їхнього подальшого професійного розвитку та як ці ситуації взаємодіють з індивідуально-психологічними характеристиками студентів?

Мета нашого дослідження полягає в емпіричному вивченні специфіки та чинників стресових ситуацій у професійній підготовці студентів-психологів та розробці на цій основі практичних рекомендацій для психологічного супроводу.

Для досягнення поставленої мети визначаються наступні завдання:

- визначити та емпірично дослідити основні джерела та специфіку стресових ситуацій, характерних для фахівців першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
- дослідити взаємозв'язок між рівнем стресової навантаженості, індивідуально-психологічними особливостями студентів.

Для реалізації поставлених завдань емпіричного дослідження було сформовано комплекс психодіагностичних методик, який ґрунтується на принципах багаторівневості, комплексності та відповідності конкретним цілям роботи. Вибір інструментів був обумовлений необхідністю одночасної діагностики як об'єктивних характеристик стресових ситуацій (їх частоти, інтенсивності, змісту), так і суб'єктивного сприйняття стресу студентами, а також особистісних ресурсів і вразливостей, що опосередковують стресову реакцію. Усі методики є апробованими, стандартизованими та мають задовільні показники надійності та валідності.

З метою вивчення особливостей поведінки студентів у стресових ситуаціях та визначення їхньої схильності до впливу стресогенних чинників у нашому дослідженні ми обрали «Опитувальник самодіагностики типу поведінки в стресовій ситуації» (див. Додаток А). Цей інструмент дозволяє не лише зафіксувати індивідуальні відмінності у способах реагування на стрес, але й окреслити певні поведінкові стратегії, які визначають стійкість особистості в умовах професійної підготовки. Методика побудована таким чином, що сума набраних балів може коливатися від 30 (мінімальна) до 150 (максимальна). За критеріями автора, від 100

до 150 балів відповідають поведінковому типу А, від 39 до 75 – типу В, а від 76 до 99 балів – змішаному типу АВ. (Кляпець, 2009, 12) [13].

Змістовний аналіз цієї методики дає змогу виокремити три базові типи поведінки. Тип А характеризується високим рівнем змагальності, нетерпінням, активністю, схильністю до агресивних проявів у спілкуванні, швидким темпом мовлення й рухів, а також яскраво вираженою орієнтацією на успіх. Однак саме носії цього типу поведінки найчастіше виявляються вразливими до стресу, адже їхня напруженість та емоційна збудливість з часом виснажують організм, що призводить до підвищення ризику психосоматичних захворювань. На противагу їм, особи типу В демонструють низький рівень агресивності, схильність до спокою, розслабленості та гармонійності у стосунках. Вони менш зосереджені на боротьбі за результат, віддають перевагу врівноваженому темпу діяльності, тому рідше страждають від симптомів хронічного стресу. Особливий інтерес становить тип АВ, який поєднує продуктивність та цілеспрямованість типу А зі стресостійкістю та емоційною рівновагою типу В. Представники цього типу здатні активно працювати й досягати поставлених завдань, але при цьому зберігають внутрішню врівноваженість і вміють розслаблятися, що знижує ризик психоемоційного виснаження.

Важливо підкреслити, що сама методика не передбачає абсолютно правильних чи неправильних відповідей, оскільки вона спрямована на виявлення індивідуальних стилів реагування, які формуються в результаті життєвого досвіду та особистісних особливостей. Для однієї людини певна ситуація може бути вкрай травмувальною, тоді як для іншої вона не матиме значного емоційного впливу. Автор методики, ґрунтуючись на концепції поведінкових типів А та В, запропонував тритипову модель, що має прогностичну цінність щодо стресостійкості та ризиків дезадаптації. Тип А характеризується високою конкурентністю, орієнтацією на досягнення, прискореним темпом мовлення та рухів, а також схильністю до агресії та нетерпіння. Незважаючи на соціально схвалювану продуктивність, саме цей стиль поведінки, як зазначається в

інтерпретації методики, є потенційно травмогенним, оскільки підвищує ймовірність виникнення стресових симптомів і захворювань через хронічну напругу. Тип В являє собою протилежну модель: розслабленість, неспішність, низький рівень агресивності в міжособистісних стосунках і відсутність гострої конкурентності. Цей тип пов'язаний з кращими показниками психосоматичного здоров'я. Тип АВ є найбільш адаптивним, оскільки поєднує продуктивність та орієнтацію на цілі, властиві типу А, з емоційною стійкістю, самовладанням і здатністю до релаксації, притаманними типу В. Це дозволяє досягати високих результатів, мінімізуючи негативні наслідки стресу. Носії типу В та АВ виявляють більшу адаптивність, рідше хворіють і загалом легше долають стресові обставини, що має безпосереднє значення для забезпечення їхньої психологічної готовності до професійної діяльності.

Отже, використання «Опитувальника самодіагностики типу поведінки в стресовій ситуації» є доцільним у дослідженні студентів спеціальності «Психологія», оскільки він дає можливість простежити залежність між індивідуальними поведінковими стратегіями та рівнем стресостійкості. Це дозволяє не лише визначити ризиковані групи, а й розробити практичні рекомендації щодо оптимізації адаптаційних механізмів майбутніх фахівців у процесі їхньої професійної підготовки (Кляпець, Лазоренко, Лепіхова, Савінов, 2009) [13].

З метою ґрунтовного аналізу рівня стресового навантаження американські дослідники Д. Холмс і К. Раге розробили спеціальну шкалу, у якій кожній значущій життєвій події відповідає певна кількість балів, що визначає її ступінь стресогенності. Методика визначає кількісний рівень стресової завантаженості, а отримані показники дозволяють не лише констатувати рівень стресостійкості, але й прогнозувати можливі поведінкові паттерни студентів у стресових ситуаціях навчального процесу, що є важливим для розробки цільових профілактичних програм. Розробники методики довели, що наслідки дії стресу для особистості зумовлюються не лише її психологічними характеристиками, а й частотою та

інтенсивністю прояву стресових чинників у житті людини. Застосування методики визначення стресостійкості та соціальної адаптації за Холмсом і Раге дає можливість виявити індивідуальний рівень здатності протистояти стресові (високий, межовий або низький), що робить її доцільною у комплексі з іншими психодіагностичними інструментами, використаними в межах нашого дослідження. Результати численних емпіричних досліджень засвідчили, що високий рівень стресового навантаження, визначений за шкалою Холмса-Раге, має тісний зв'язок із підвищеною ймовірністю розвитку як психічних розладів, так і фізичних захворювань, зокрема психосоматичного характеру. Використання цієї методики у вивченні студентської молоді є особливо важливим, оскільки саме в умовах інтенсивного навчально-виховного процесу студенти стикаються з численними стресогенними подіями, що впливають на їхню психоемоційну сферу. Таким чином, шкала Холмса-Раге розглядається у нашій магістерській роботі як один із ключових інструментів психологічної діагностики та профілактики, що дає змогу не лише ідентифікувати рівень стресової вразливості, а й виробити рекомендації для підвищення адаптивних ресурсів студентів. Її застосування створює підґрунтя для глибшого розуміння особливостей поведінки майбутніх фахівців у стресових ситуаціях навчально-виховного процесу та формування програм психологічної підтримки, спрямованих на зниження ризику розвитку стресових і психосоматичних порушень [13] (див. Додаток Б).

Для дослідження домінантних стратегій подолання стресу у студентів було застосовано методику «Діагностики копінг-поведінки в стресових ситуаціях» (С. Норман, Д. Ендлер, Д. Джеймс та М. Паркер), що дозволяє вивчити усвідомлені зусилля особистості щодо оцінки та подолання стресових вимог навчального процесу (Додаток В). [13]. Поняття «*копінг-поведінка*» розглядається як ключовий психологічний процес, у межах якого індивід мобілізує когнітивні та поведінкові ресурси для протидії стресовим чинникам, що загрожують його психоемоційній рівновазі. У контексті навчального стресу копінг-стратегії виступають важливим механізмом збереження ефективності навчальної діяльності шляхом стабілізації

емоційного стану та зниження рівня тривожності. Згідно з класифікацією методики, *проблемно-орієнтована* стратегія є найбільш адаптивною, оскільки спрямована на активне вирішення проблеми через планування, пошук інформації та звернення за соціальною підтримкою. На противагу цьому, *емоційно-орієнтована* стратегія зосереджується на регуляції негативних емоційних реакцій за допомогою таких методів, як релаксація або позитивне мислення, не впливаючи безпосередньо на причину стресу. Менш конструктивною є стратегія *уникнення*, яка, забезпечуючи тимчасове зниження тривоги через відкладання завдань або ізоляцію, у довгостроковій перспективі призводить до накопичення стресу. Стратегія *відволікання*, що полягає в перемиканні уваги на інші види діяльності, може бути функціональною для короткочасного відновлення ресурсів, але при постійному використанні перешкоджає ефективному вирішенню проблем. Окремо виокремлюється стратегія *соціального відволікання* (пошук соціальної підтримки), яка сприяє підвищенню психологічної стійкості студентів через отримання емоційного підтвердження та практичних порад від оточення.

З метою дослідження особливостей поведінки студентів у стресових ситуаціях навчально-виховного процесу, важливим інструментом є визначення рівня їхньої резилієнтності – здатності швидко відновлюватися після стресу. Для цього може бути використана Коротка шкала резилієнтності (BRS) (автори: Б. Сміт, Дж. Дален та ін. в адаптації О.Т. Шевченко) [16] (Додаток Г). Ця шкала дозволяє оцінити, наскільки швидко студенти можуть повертатися до психологічної рівноваги після важких навчальних ситуацій, таких як складання іспитів, конфлікти або інші академічні негаразди. Використання цієї методики дозволяє диференціювати рівень стресостійкості (високий, середній, низький), що сприяє глибшому розумінню адаптаційних можливостей студентської молоді. Інтерпретація результатів діагностики резилієнтності свідчить, що рівень до 14 балів відображає низьку здатність студентів до відновлення після стресових впливів, 15–22 бали характеризують середній рівень із частковими труднощами подолання серйозних навчальних проблем, тоді як показники понад 23 бали демонструють високий

рівень психологічної стійкості та ефективності у подоланні стресових ситуацій навчально-виховного процесу. Динаміка резилієнтних характеристик розкриває зв'язок між накопиченням мікростресових подій навчального середовища та зниженням ефективності копінг-стратегій студентів. Аналіз за шкалою BRS виявляє опосередкований вплив соціально-освітнього середовища на формування адаптаційного потенціалу особистості в умовах когнітивного та емоційного навантаження. Порівняльний аналіз рівнів резилієнтності в контексті навчальної успішності дає змогу прогнозувати ризики дезадаптації та розробляти диференційований психологічний супровід.

## **2.2. Узагальнення результатів емпіричного дослідження: кількісний аналіз та їхня якісна інтерпретація**

З метою вивчення особливостей поведінки студентів у стресових ситуаціях навчально-виховного процесу було проведено емпіричне дослідження на базі Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Для реалізації завдань роботи було сформовано вибірку, що налічувала 32 студенти юнацького віку (від 17 до 19 років), які безпосередньо залучені до навчально-виховного процесу та становили цільову групу для вивчення особливостей їхньої поведінки у стресових ситуаціях.

Виокремлений параграф є ключовим у структурі емпіричного розділу, оскільки саме в ньому відбувається синтез отриманих результатів та їхня наукова інтерпретація у контексті теоретичної бази дослідження. Основне завдання цього етапу полягає у системному узагальненні результатів, що передбачає не лише констатацію статистичних закономірностей, але й їхнє змістовне пояснення через призму психологічних механізмів поведінки студентів. Комплексний аналіз, що поєднує кількісні показники з якісним тлумаченням, дозволяє перейти від опису фактів до формування обґрунтованих висновків щодо особливостей реагування студентської молоді на виклики навчально-виховного середовища.

На першому етапі емпіричного дослідження було застосовано «Опитувальник самодіагностики типу поведінки в стресовій ситуації» (Кляпець, Лазоренко, Лепіхова, Савінов, 2009) [13], що дозволило перейти від констатації факту стресу до аналізу індивідуальних стилів реагування, які є ключовими медіаторами у взаємодії особистості з стресогенними умовами навчально-професійного середовища. Методика реалізує діагностичний підхід, заснований на концепції поведінкових Отримані результати дозволяють виокремити три типи поведінки в умовах стресу: тип А, тип В та змішаний тип АВ. На рисунку 2.1 представлено узагальнену схему диференціації трьох типів поведінки, яка відображає їхнє значення для ефективного подолання стресових ситуацій у студентському середовищі.

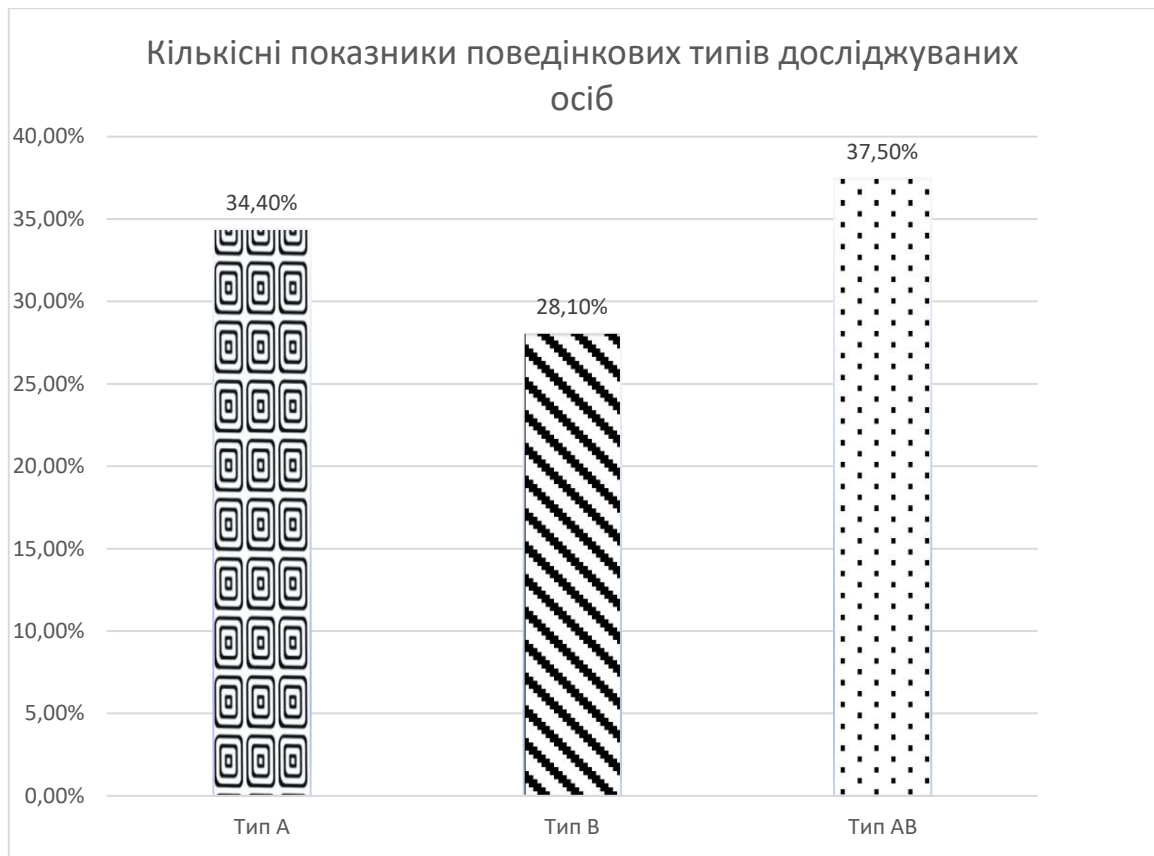


Рис 2.1. Статистичний розподіл різновидів поведінкових реакцій студентів у стресових умовах.

Отримані кількісні та якісні результати емпіричного дослідження свідчать про неоднорідність поведінкових стратегій студентів у стресових ситуаціях. Кількісний аналіз показав, що у 11 досліджуваних (34,4%) домінує поведінковий тип А. Цей тип характеризується підвищеною конкурентністю, імпульсивністю та схильністю до агресивних реакцій, що, у свою чергу, знижує рівень стресостійкості. Виявлені особливості свідчать, що студенти з цим типом поведінки частіше зазнають психоемоційного напруження, а стресові чинники для них виступають потенційними тригерами психосоматичних порушень. Таким чином, поведінковий тип А можна вважати групою ризику, яка потребує цілеспрямованої психологічної підтримки.

У 9 осіб (28,1%) було зафіксовано поведінковий тип В, що вирізняється врівноваженістю, низьким рівнем агресивності та здатністю до конструктивного подолання труднощів. Якісний аналіз отриманих результатів свідчить, що носії цього типу рідше стикаються з внутрішніми конфліктами у взаємодії, а також

виявляють вищий рівень стресостійкості, що забезпечує їм збереження психологічного благополуччя навіть у складних умовах професійної підготовки.

Найбільш чисельною групою виявилися респонденти зі змішаним типом АВ – 12 студентів (37,5%). Цей тип поєднує характерні для типу А прагнення до досягнення високих результатів і продуктивність з емоційною врівноваженістю та здатністю до розслаблення, властивими типу В. Якісний аналіз свідчить, що студенти з типом АВ демонструють оптимальне поєднання динамічності та самоконтролю, завдяки чому вони є найбільш адаптивними до стресових умов. Такі респонденти здатні активно реалізовувати професійні завдання без істотного ризику для психічного здоров'я, що робить їх прикладом ефективної інтеграції ресурсних характеристик обох полярних типів поведінки.

Отже, кількісні результати виявили якісні характеристики кожного типу поведінки: студенти з домінуванням типу А виявили підвищену уразливість до стресу, респонденти з типом В – високий рівень психологічної стійкості, тоді як носії типу АВ продемонстрували найбільш збалансований варіант поведінкової реакції. Отримані результати дозволяють стверджувати, що саме тип АВ виступає оптимальною моделлю для забезпечення гармонійної взаємодії студентів із навчально-професійним середовищем. Проведений аналіз дає підстави стверджувати, що стресовий досвід майбутніх фахівців не є однорідним, а детермінується індивідуально-типологічними особливостями, що мають прямий вплив на їхню професійну резильєнтність. Ідентифікація індивідуально-типологічних особливостей поведінки у стресових ситуаціях розкриває їхній потенціал щодо рівня стресостійкості, психофізіологічного стану та академічної успішності студентів, що становить наукову основу для розробки диференційованих програм психопрофілактики, спрямованих на розвиток адаптивних копінг-стратегій та формування психологічно безпечного освітнього середовища.

В результаті графічного відображення результатів дослідження за методикою «Визначення стресостійкості та соціальної адаптації» (Д. Холмс, К. Раге) були

визначені ключові показники, що демонструють рівень здатності студентів протистояти стресовим впливам (Рис. 2.2). Отримані показники свідчать про наявність різного ступеня стресостійкості серед респондентів, що відображає індивідуальні особливості психологічної адаптації. Аналіз результатів дозволяє визначити, які аспекти соціальної адаптації перебувають у прямій залежності від рівня стресостійкості. Крім того, дослідження вказує на значущу роль навчально-виховного середовища у формуванні здатності студентів ефективно регулювати емоційні та поведінкові реакції в стресових ситуаціях.

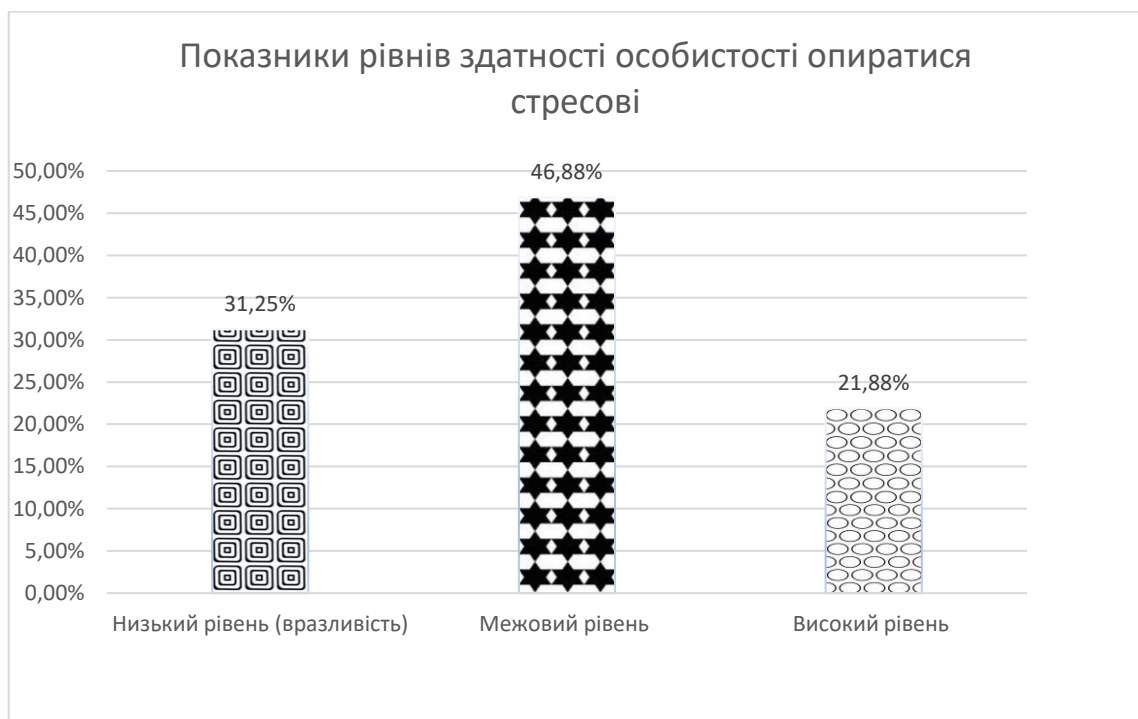


Рисунок 2.2. Рівні стресостійкості та соціальної адаптації студентів: результати дослідження

Аналіз результатів дослідження за методикою Холмса-Раге виявив критичний розподіл рівнів стресостійкості серед студентської молоді в умовах тривалої російсько-української війни. Отримані дані свідчать про значне психологічне навантаження, зумовлене поєднанням академічних викликів із соціально-політичною кризою.

Низький рівень здатності опиратися стресові властивий для 10 респондентів (31,25%). Такі студенти демонструють ознаки хронічного стресового стану, що проявляється у зниженні когнітивної продуктивності та емоційній нестабільності.

В умовах воєнного стану ця група особливо схильна до розвитку тривожних розладів, апатії та навчальної дезадаптації. Кумулятивний ефект академічного навантаження та військового стресу створює загрозу формування стійких психосоматичних розладів, що вимагає негативного психологічного втручання.

Межовий рівень (15 респондентів, 46,88%) характеризується нестійкістю адаптаційних механізмів. У респондентів цієї категорії спостерігається циклічність у навчальній продуктивності – періоди ефективного функціонування змінюються станами виснаження, особливо під час сесійних навантажень. В умовах триваючої війни такі студенти схильні до використання пасивних копінг-стратегій, що зумовлює ризик переходу до низького рівня стресостійкості при посиленні стресових чинників.

Високий рівень опірності стресу виявлено лише у 7 осіб (21,88%). Ці студенти демонструють здатність ефективно інтегрувати навчальні виклики та соціальні стресери у власний адаптаційний потенціал. Вони зберігають здатність до раціонального планування навчальної діяльності навіть у умовах тривалого стресу, що проявляється у стабільній академічній продуктивності та збереженні психоемоційного балансу.

Отримані результати засвідчують необхідність диференційованого підходу до психологічного супроводу студентів з урахуванням їхнього рівня стресостійкості. Для груп з низьким та межовим рівнем доцільно розробити цільові програми психопрофілактики, тоді як студенти з високою стресостійкістю можуть стати ресурсом для формування адаптаційних спільнот.

Візуалізація результатів діагностики за методикою «Копінг-поведінка в стресових ситуаціях» представлена на рисунку 2.3. Виявлені результати мають важливе значення для вивчення особливостей поведінки студентів, оскільки дозволяють простежити, які саме стратегії є провідними у навчально-виховному процесі та як вони впливають на рівень стресостійкості. Аналіз результатів дає змогу визначити тенденції у виборі копінг-стратегій, що безпосередньо пов'язані з адаптаційними можливостями студентів у складних умовах освітнього

середовища. Отримані показники дозволяють не лише зафіксувати домінантні форми реагування, але й виявити потенційні ризики виникнення дезадаптивної поведінки, що ускладнює ефективність навчання та знижує психологічне благополуччя студентської молоді. Статистична картина є підґрунтям для подальшого якісного аналізу, спрямованого на глибинне розуміння причин та наслідків використання домінуючих стратегій для особистісного розвитку та навчальної ефективності студентів.

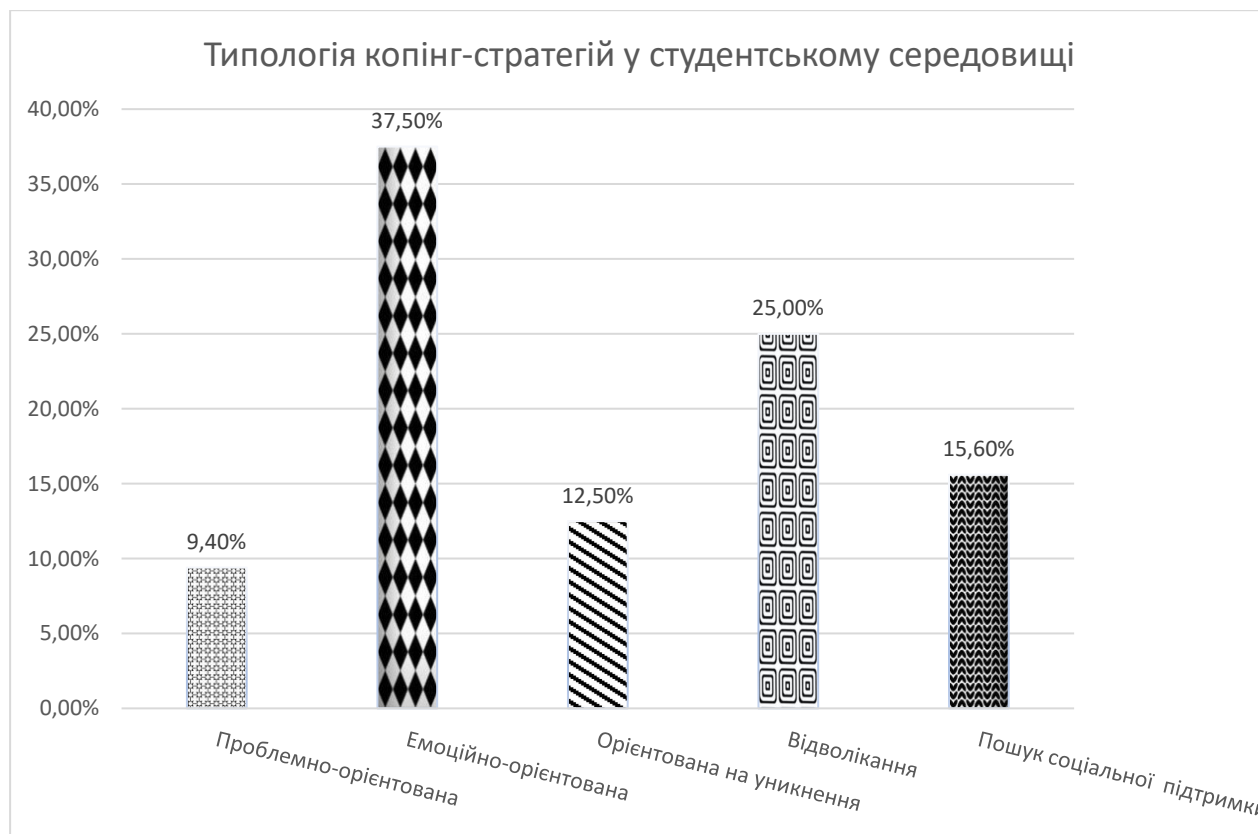


Рис 2.3. Розподіл копінг-стратегій студентів за результатами методики «Копінг-поведінка в стресових ситуаціях».

Отримані кількісні показники дозволяють не лише констатувати частоту використання різних типів копінг-поведінки, але й проаналізувати їхній потенційний вплив на ефективність навчальної діяльності та психоемоційний стан студентів. На основі кількісного аналізу результатів дослідження, наведених на рисунку 2.3, було виявлено, що лише у 3 осіб (9,4%) домінує *проблемно-орієнтована стратегія*, спрямована на розв'язання задач; цей тип поведінки

вважається найбільш раціональним, адже потребує активних зусиль і сприяє зменшенню впливу стресових факторів. Значна частка студентів, а саме 12 респондентів (37,5%), продемонструвала схильність до *емоційно-орієнтованої* стратегії, що виражається у зануренні в переживання та пошуку внутрішніх пояснень причин стресу, однак може провокувати емоційні розлади чи надмірне напруження. У 4 досліджуваних (12,5%) зафіксовано орієнтацію на *уникнення*, що свідчить про неусвідомлену реакцію на стрес і є малоефективним способом адаптації, оскільки воно обмежує виконання обов'язків та не сприяє вирішенню проблеми. У 8 студентів (25,0%) виявлено використання стратегії *відволікання*, завдяки якій вони знижують вплив травматичних переживань через комп'ютерні ігри, спілкування з друзями чи волонтерську діяльність, що частково допомагає зберегти емоційний баланс. Пошук *соціальної підтримки* був притаманний 5 респондентам (15,6%), які у стресових умовах зверталися за допомогою до однолітків і членів родини, що підкреслює важливість міжособистісної взаємодії у подоланні труднощів.

Отже, кількісний і якісний аналіз свідчить про переважання серед студентів емоційно-орієнтованих стратегій та стратегій відволікання, що може вказувати на дефіцит навичок конструктивного розв'язання проблем в умовах стресу. Виявлена картина актуалізує необхідність розробки психолого-педагогічних заходів, спрямованих на розвиток у студентів адаптивних ресурсів для ефективного подолання викликів навчально-виховного процесу та формування у студентів проблемно-орієнтованих стратегій подолання стресу.

З метою здійснення поглибленого кількісного та якісного аналізу рівня сформованості резиліентності студентської молоді у стресових умовах навчально-виховного процесу було застосовано «Коротку шкалу резиліентності» (BRS – Brief Resilience Scale), результати якої узагальнено та відображено на рисунку 2.4. Використання цієї методики дало можливість визначити індивідуальні відмінності у швидкості відновлення психологічної стійкості після впливу стресогенних чинників, що має важливе значення для розуміння адаптаційного потенціалу

студентів. Отримані показники дозволяють окреслити як загальні тенденції у поведінці досліджуваних, так і виокремити групи студентів із високим, середнім та низьким рівнем резилієнтності. Це, у свою чергу, сприяє формуванню більш цілісної картини особливостей їхньої поведінки в умовах психоемоційного навантаження та забезпечує емпіричне підґрунтя для подальшого розроблення рекомендацій щодо підвищення стресостійкості та розвитку ефективних копінг-стратегій.

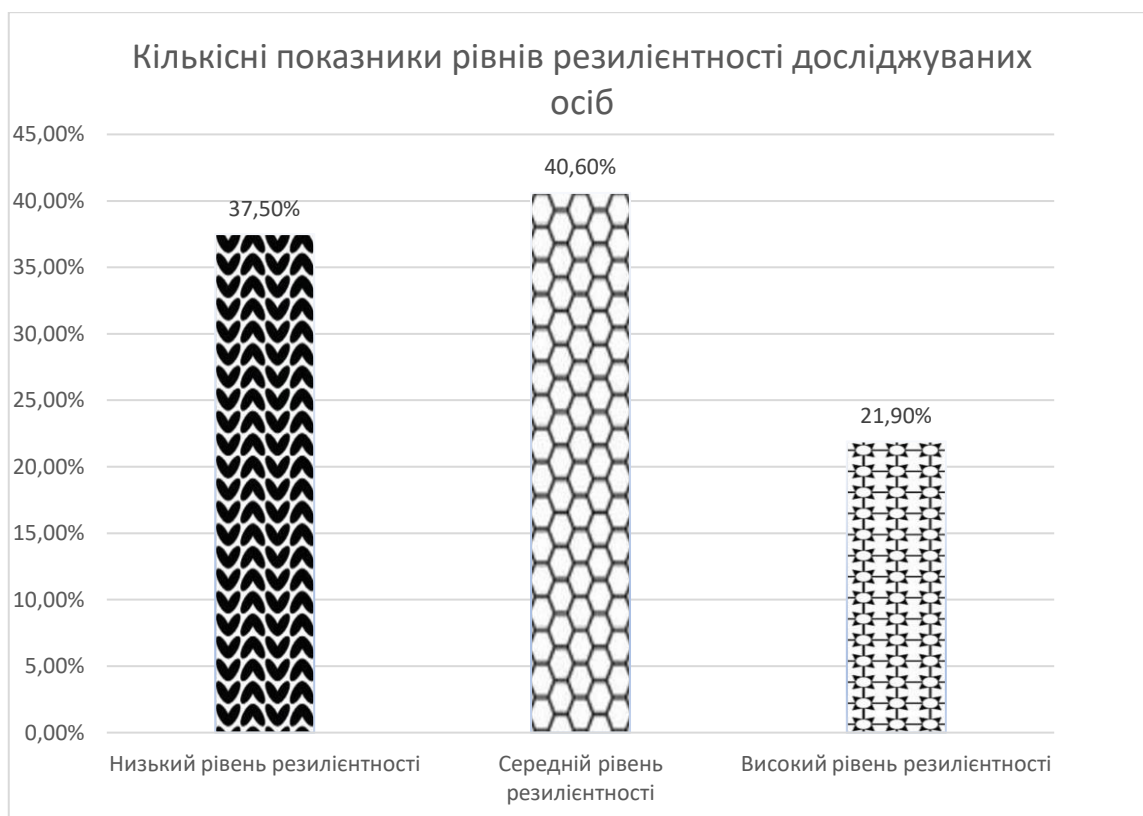


Рис. 2.4. Розподіл студентів за рівнями сформованості резилієнтності відповідно до результатів «Короткої шкали резилієнтності (BRS – Brief Resilience Scale)

Отримані показники демонструють значну диференціацію адаптаційного потенціалу серед респондентів, що відображає різноманітність їхніх копінг-стратегій у стресових умовах навчального середовища. Ми виявили, що 12 респондентів (37,5%) характеризуються низьким рівнем резилієнтності, що свідчить про системні труднощі в адаптації до академічних викликів. Такі студенти схильні до тривалого переживання навчальних невдач, що може проявлятися у

вигляді афективних реакцій, зниження навчальної мотивації. Особливої уваги заслуговує той факт, що ця група потребує цілеспрямованих психологічних інтервенцій для розвитку навичок стресостійкості. Найчисельнішою виявилася група зі середнім рівнем резилієнтності – 13 респондентів (40,6%). Їхня адаптація характеризується ситуативністю: вони успішно долають звичайні навчальні труднощі, але серйозні академічні стреси (наприклад, сесійний період, захист кваліфікаційних робіт) можуть викликати тимчасову дезадаптацію. Високий рівень резилієнтності зафіксований у 7 респондентів (21,9%), що свідчить про їхню здатність до швидкої психологічної регенерації після стресових впливів. Ці студенти демонструють ефективне використання адаптивних копінг-стратегій, збереження когнітивної продуктивності в умовах стресу та здатність до трансформації складних ситуацій у навчальний досвід.

Отже, отримані результати дозволяють стверджувати, що найбільш проблемною групою є студенти з низьким рівнем резилієнтності, оскільки вони схильні до емоційного виснаження, втрати самоконтролю та труднощів у подоланні навчальних і життєвих криз. Водночас наявність значної частки студентів із середнім рівнем резилієнтності вказує на потребу розробки спеціальних програм підтримки, спрямованих на розвиток навичок саморегуляції, емоційної стійкості та формування ефективних копінг-стратегій. Високий рівень резилієнтності, хоч і зафіксований у меншій кількості респондентів, виступає позитивним ресурсом студентського середовища, адже такі особи здатні не лише підтримувати власний психологічний баланс, а й відігравати роль стабілізаторів у групових взаємодіях. Доцільне створення індивідуальних програм розвитку стресостійкості, що враховуватимуть специфіку їхніх адаптаційних можливостей у контексті навчально-виховного процесу. Результати дослідження є цінним підґрунтям для подальшого аналізу особливостей поведінки студентів у стресових ситуаціях та створення комплексних психологічних програм, спрямованих на підвищення їхньої стресостійкості й гармонізацію навчально-виховного процесу.

## Висновки до другого розділу

Для досягнення мети кваліфікаційної роботи, було проведено емпіричне дослідження проблеми поведінки особистості в стресових ситуаціях в юнацькому віці у ДДПУ серед 32 студентів. Опитувальник самодіагностики типу поведінки в стресовій ситуації допоміг констатувати, що студенти в стресових ситуаціях демонструють різноманітні поведінкові стратегії: 34,4% належать до типу А, 28,1% – до типу В, а 37,5% – до змішаного типу АВ. Тип А характеризується підвищеним ризиком психоемоційного напруження, тип В забезпечує високу стресостійкість, а тип АВ поєднує динамічність і самоконтроль, що сприяє ефективній адаптації до навчально-професійних стресогенних умов. За допомогою методи «Визначення стресостійкості та соціальної адаптації» ми виявили, що 31,25% студентів мають низький, 46,88% – межовий, а 21,88% – високий рівень стресостійкості, що відображає неоднорідність їхньої здатності до психологічної адаптації в умовах навчально-виховного процесу та соціально-політичної напруженості. Виявлені результати за методикою «Копінг-поведінка в стресових ситуаціях» свідчать, що серед студентів переважають емоційно-орієнтовані (37,5%) та відволікаючі (25,0%) стратегії, тоді як проблемно-орієнтована поведінка проявляється лише у 9,4% респондентів, що засвідчує обмежену здатність більшості студентів до конструктивного подолання стресових ситуацій. Отримані показники за «Короткою шкалою резиліентності» свідчать, що 37,5% студентів мають низький, 40,6% – середній, а 21,9% – високий рівень резиліентності, що відображає різноманітність їхнього адаптаційного потенціалу та копінг-стратегій у стресових умовах навчально-виховного процесу.

Отримані кількісні результати та їхній якісний аналіз щодо психологічних особливостей поведінки студентів у стресових ситуаціях навчально-виховного процесу обґрунтовують необхідність розробки у наступному розділі диференційованої системи психолого-педагогічного супроводу спрямованого на зниження рівня академічного стресу та оптимізацію соціально-психологічного клімату в університеті.

## РОЗДІЛ III. ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ РЕЗИЛЬЄНТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ НА ЕТАПІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

### 3.1 Психолого-педагогічні напрямки, стратегії, та механізми розвитку резильєнтності у студентському середовищі

У сучасних умовах соціокультурних трансформацій та зростання інтенсивності освітніх навантажень питання формування й розвитку резильєнтності у студентської молоді набуває особливої актуальності. Резильєнтність виступає не лише індивідуальною психологічною характеристикою, що забезпечує здатність особи протистояти стресогенним впливам і швидко відновлювати внутрішню рівновагу, але й важливим чинником професійної підготовки, оскільки вона безпосередньо впливає на успішність навчання, збереження психічного здоров'я та ефективність міжособистісної взаємодії. У студентському середовищі високий рівень резильєнтності сприяє гармонізації освітнього процесу, запобігає виникненню кризових станів та створює основу для подальшої професійної самореалізації.

У контексті дослідження особливостей поведінки студентів в умовах освітнього стресу, резильєнтність виступає не лише як індивідуальна психологічна якість, але й як результат цілеспрямованого педагогічного впливу. Сучасний заклад вищої освіти вже не може розглядатися як нейтральний простір для трансляції знань; він являє собою активну систему, здатну як генерувати стресові фактори, так і формувати ресурси для їх подолання. Актуальним завданням вищої школи стає не епізодичне тренування стійкості, а цілісне психолого-педагогічне проектування резильєнтного освітнього середовища. Цей підхід передбачає синергію трьох взаємопов'язаних компонентів: стратегічного курсу (напрямків), конкретних стратегій та операційних механізмів, спрямованих на оптимізацію поведінки студентів у стресових ситуаціях.

У контексті розвитку стресостійкості студентів особливу увагу приділяють різним *напрямам* формування резильєнтності, які визначають загальні орієнтири та концептуальні шляхи, якими слід рухатися для формування резильєнтності та

поєднують превентивні, інтегративні та ресурсно-орієнтовані підходи для підвищення адаптивності, ефективної саморегуляції та здатності студентів конструктивно долати стресові ситуації навчально-виховного процесу.

*1. Проактивний розвиток резильєнтності* – акцент на попереджувальному формуванні психологічного імунітету студентів задля зменшення негативного впливу стресу. Цей напрям фокусується на формуванні у студентів базових захисних ресурсів задовго до виникнення критичних подій. Емпіричні та прикладні розробки в українській психолого-педагогічній традиції, які обґрунтовують саме системно-ресурсний і превентивний підхід, представлені в працях Едуарда Грішина, а саме в його психологічному супроводу розвитку резильєнтності як чинника саморегуляції особистості, яка перебуває в складній життєвій ситуації (Грішин, 2025) [5].

*2. Інтеграція резильєнтності в освітню парадигму* – впровадження принципів резильєнтності у навчальні дисципліни, виховні заходи та організацію освітнього процесу. Цей напрям пропонує не виділяти резилієнтність як ізольований курс, а вбудовувати її принципи у загальну освітню парадигму: навчальні плани, форми контролю, методи оцінювання та позааудиторні практики. Конкретні заходи включають розробку міждисциплінарних модулів із елементами психоедукації, завдань на рефлексію в рамках предметів, кейс-занять та проєктної роботи, яка моделює умови невизначеності. Орієнтиром для цього напрямку в українській науковій літературі є організаційно-психологічні розробки Л.В. Пляка в яких запропоновано техніки розвитку резильєнтності особистості (таблиця 3.1)

### Мета, завдання та техніки розвитку резильєнтності

Техніки	Мета та завдання
Тренінг	– <i>Розвиток</i> особистісних якостей: комунікабельність, впевненість у собі, позитивна та адекватна самооцінка, незалежність, креативність, оптимізм, почуття гумору, цілеспрямованість тощо. – <i>Формування навичок</i> асертивності, саморегуляції, ефективної комунікації тощо.
Копінг-стратегії	– Забезпечення та підтримка благополуччя людини та її психологічного і фізичного здоров'я, забезпечення задоволення життям та соціальними відносинами. – Оволодіння моделями вирішення проблем та використання активних стратегій подолання стресових ситуацій. – <i>Формування умінь</i> розв'язання проблем та використання стратегій подолання стресових ситуацій
Практика майндфулнес	– Сприяє зростанню відчуття контролю над власним життям. – <i>Формування умінь</i> бути тут і тепер, розпізнавати емоції і думки, які приходять, сприймати їх відкрито та без осуду; свідомо ставитись до свого внутрішнього досвіду; виклики розглядати, як можливості.
Рольові ігри	– <i>Розвиток</i> особистісних якостей та критичного мислення, уваги й уваги. – <i>Набуття досвіду та навичок</i> керувати своїми емоціями.
Арт-терапевтичні технології	– Зняття нервового напруження та відновлення здатності знаходити оптимальний стан, що сприяє активному продовженню життя, набуттю рівноваги. – <i>Формування навичок</i> релаксації
Дискусії	– <i>Розвиток</i> самостійного та критичного мислення. – <i>Формування умінь</i> враховувати власні можливості та життєві обставини, зосереджуватись на досягненні мети.

Таблиця 3.1. Комплекс особистісно-орієнтованих методів (технік) для розвитку резильєнтності (Пляка, 2023, 52) [18].

3. *Перспективний розвиток внутрішніх ресурсів стресових ситуаціях навчально-виховного процесу.* Виокремлений напрям передбачає цілеспрямоване формування психологічних, когнітивних та емоційних механізмів, що забезпечують ефективну саморегуляцію, адаптивне подолання стресових чинників навчально-виховного процесу та підвищення здатності до відновлення після психоемоційного навантаження. Практично це реалізується через тренінги з когнітивної реструктуризації, вправи на метапізнання (рефлексія над процесом навчання), формування адаптивних установок через моделі успішного навчання й систематичний розбір кейсів «помилки як джерела знання». Актуальною є трансформація установки студента щодо невдач і труднощів – від ставлення до труднощів як загрози до сприйняття їх як навчальної можливості і запрошення до розвитку в ситуаціях невизначеності. Такий підхід посилює мотивацію до навчання, знижує тривожність перед невдачами і сприяє формуванню стійких копінг-навичок, які переносно працюють у критичних ситуаціях. В українському

контексті ідеї культивування способів протидії негативним зовнішнім впливам через внутрішні чинники особистості (оптимізм, соціальні контакти (оточення), самопроєктування, самоствалення, цілі та смисли) представлені в статті О.А. Чиханцової, яка розкриває особливості розвитку резильєнтності особистості в ситуаціях невизначеності (Чиханцова, 2023) [26].

Психолого-педагогічні стратегії розвитку резильєнтності студентів конкретизують виокремлені напрямки, описуючи практичні методи, технології та прийоми, які реалізують обраний напрям та передбачають системне поєднання освітніх, виховних і психологічних впливів, спрямованих на посилення внутрішніх ресурсів особистості. Зокрема, акцент робиться на формуванні навичок саморегуляції, розвитку критичного мислення, стимулюванні емоційної гнучкості та підвищенні толерантності до невизначеності. Важливим аспектом є створення навчально-виховного середовища, орієнтованого на підтримку студента, яке ґрунтується на принципах гуманізації, партнерства та діалогу, що дозволяє зменшити психологічне напруження та забезпечити відчуття безпеки. Стратегічні напрямки визначають головні цілі діяльності закладу вищої освіти щодо розвитку резильєнтності. Стратегії є конкретними способами реалізації зазначених напрямів через педагогічну та психологічну практику. Важливим аспектом є застосування різноманітних психолого-педагогічних стратегій, спрямованих на зміцнення психологічної стійкості та формування адаптивних навичок поведінки у стресових умовах, а саме:

➤ *диференційований психолого-педагогічний супровід як стратегія розвитку резильєнтності.* Відмова від уніфікованого підходу на користь індивідуальних та групових траєкторій розвитку, що враховують особистісні особливості, рівень стресостійкості та тип стресових реакцій студентів. Застосування такого підходу дозволяє цілеспрямовано зміцнювати адаптивні ресурси кожного студента та підвищувати ефективність його навчальної діяльності у стресових умовах;

➤ *співпраця та взаємодопомога як стратегія розвитку резильєнтності.*

Створення в академічних групах атмосфери соціальної підтримки, де студенти вчаться колективно вирішувати проблеми, що зменшує відчуття ізоляції під час стресу. Регулярне використання колективних практик формує у студентів навички емпатії, взаєморегуляції та конструктивної комунікації, що сприяє їхній стійкості до психоемоційних навантажень;

➤ *переосмислення навчання через проектну діяльність як стратегія розвитку резильєнтності.* Імітація реальних професійних викликів і стресових ситуацій в контрольованих умовах навчальних проектів дозволяє відпрацювати стратегії подолання. Такий підхід стимулює розвиток критичного мислення, самоконтролю та здатності до швидкої адаптації, що є ключовими складовими резильєнтної поведінки.

➤ *формування стійкості через рефлексію та саморефлексивні практики як стратегія розвитку резильєнтності.* Студентів заохочують аналізувати власні реакції на стрес, оцінювати ефективність обраних стратегій подолання та планувати майбутні дії. Це сприяє розвитку метапізнавальних навичок, підвищенню психологічної автономії та здатності до самовдосконалення у складних навчально-виховних умовах.

Застосування комплексного підходу до розвитку резильєнтності, що поєднує індивідуалізацію, колективну підтримку та практичні проектні методики, сприяє формуванню у студентів стійких адаптивних моделей поведінки, здатності до саморегуляції та ефективного подолання стресових ситуацій навчально-виховного процесу.

Механізми розвитку резильєнтності – це інструменти та технології, за допомогою яких стратегії впроваджуються в освітній процес. Л.В. Пляка наголошує, що ключовими механізмами формування резильєнтності студентів є розробка психолого-педагогічних програм, які передбачають *механізм посилення міжособистісних взаємодій* (розвиток емпатії, підтримка та зниження ізоляції в стресових умовах), *механізм реалізації групових проектів із активною участю*

здобувачів вищої освіти (практична взаємодія у групах для розвитку компетентностей та ефективних адаптивних реакцій) та механізм створення позитивного емоційного освітнього середовища (доброзичлива атмосфера, яка підтримує дотримання соціальних норм і позитивну взаємодію, стимулює мотивацію до навчання та психологічний комфорт студентів) (Пляка, 2023, 53–54) [18]. Механізм рефлексивного супроводу передбачає систематичне відображення студентами власних переживань у «Щоденниках стресу та подолання», а також організацію семінарів після складних навчальних періодів, таких як сесійні випробування, що дає змогу критично аналізувати успішні та неуспішні моделі поведінкових реакцій, усвідомлювати власні стратегії подолання стресу та планувати корекційні дії для підвищення психологічної стійкості у майбутніх стресогенних ситуаціях. Механізм розвитку емоційного інтелекту як шлях оптимізації емоційних переживань майбутніх психологів з приводу навчання (Джеджерера, 2018) [6] передбачає проведення спеціалізованих тренінгів, спрямованих на розвиток здатності студентів розпізнавати, усвідомлювати та регулювати власні емоційні стани, що забезпечує основу для адекватного реагування в стресових ситуаціях, підвищує ефективність саморегуляції та сприяє стійкій адаптації в навчально-виховному процесі (Журавльова, 2014; Карпенко, 2020) [8; 9].

Отже, психолого-педагогічна робота з розвитку резильєнтності у закладах вищої освіти має бути системною та багаторівневою. Запропонована модель «Напрями → Стратегії → Механізми» дозволяє перетворити заклад вищої освіти з потенційного джерела стресу на потужний ресурсний центр, що формує в майбутніх фахівців здатність не лише ефективно функціонувати в умовах стресу, але й використовувати кризові ситуації для власного професійного та особистісного зростання. Оптимізація поведінки студентів у стресових ситуаціях навчально-виховного процесу досягається шляхом цілеспрямованого створення середовища, яке постійно, а не фрагментарно, стимулює розвиток їхньої психологічної стійкості.

### 3.2 Рекомендації для розвитку резильєнтності на етапі професійної підготовки

Формування практичних рекомендацій щодо розвитку резильєнтності на етапі професійної підготовки безпосередньо впливає з теоретико-психологічної моделі М. Мініна, яка визначає резильєнтність як результат динамічної взаємодії інтраіндивідуальних чинників (зокрема, гнучкості мислення, емоційної регуляції та цілепокладання) із чинниками зовнішнього середовища (такими як соціальне підтримка в ЗВО та організація навчального процесу). На основі теоретичного аналізу М. Мінін створив теоретичну модель резильєнтності студентської молоді, яка представлена на рис. 3.1

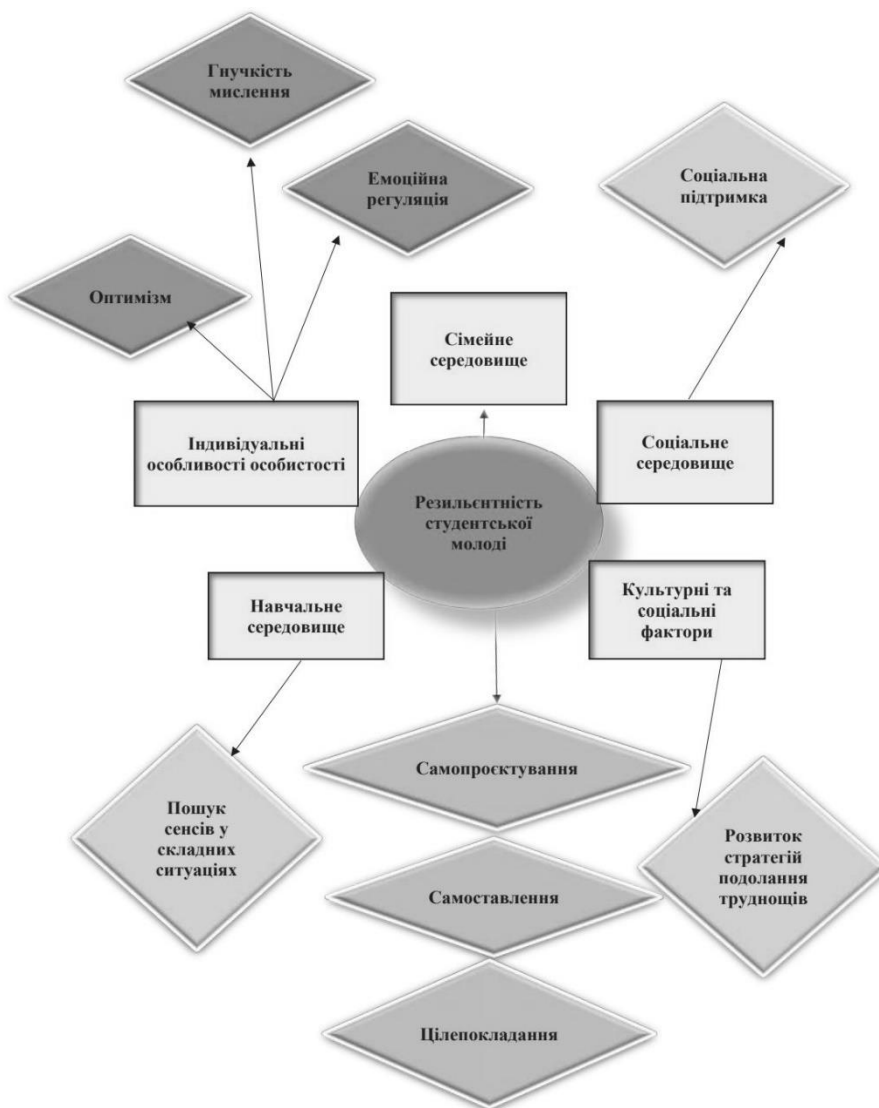


Рисунок 3.1 Теоретико-психологічна модель розвитку резильєнтності студентської молоді (Мінін, 2025, 83) [14].

Розвиток психологічної резильєнтності є пріоритетним завданням сучасної вищої освіти, оскільки це безпосередньо впливає на ефективність поведінки здобувачів освіти в стресових ситуаціях навчально-виховного процесу, сприяючи їхній академічній успішності та майбутній професійній самореалізації. Аналіз запропонованої моделі демонструє, що резильєнтність студентської молоді формується в результаті динамічної взаємодії інтраіндивідуальних чинників (таких як гнучкість мислення, оптимізм, емоційна регуляція, самоствавлення, цілепокладання, самопроєктування та здатність до пошуку сенсів) з чинниками зовнішнього середовища (сімейним, навчальним, соціокультурним). У контексті навчально-виховного процесу, гнучкість мислення виступає ключовим інтрапсихічним ресурсом, що дозволяє студенту оперативнo реструктурувати пізнавальні схеми та швидко знаходити альтернативні шляхи вирішення академічних проблем у умовах обмеженого часу та невизначеності, тим самим мінімізуючи дезадаптивні поведінкові реакції. Ефективність стратегій подолання труднощів, як центральної ланки моделі, безпосередньо детермінована якістю емоційної регуляції: студенти з розвиненою здатністю до модуляції афекту демонструють більш раціональний вибір копінг-стратегій (проблемно-орієнтованих), тоді як їхній дефіцит призводить до домінування уникнення та емоційної ескалації. Соціальне середовище ЗВО, будучи продумано організованим, може виконувати компенсаторну функцію щодо негативного впливу інших факторів моделі (наприклад, несприятливого сімейного середовища), формуючи навколо студента «буфер безпеки» через інституційну підтримку, яка опосередковано посилює його оптимізм та сприяє позитивному самоствавленню. Психолого-педагогічний вплив на складову моделі «пошук сенсів у складних ситуаціях» є стратегічним напрямком розвитку резильєнтності, оскільки переосмислення академічного стресу як виклику та можливості для зростання трансформує його з деструктивного фактора в каталізатор особистісного та професійного становлення. Інтеграція компонентів «цілепокладання» та «самопроєктування» в освітній процес створює внутрішній каркас резильєнтності, де чітко визначені орієнтири майбутнього (професійні ідеали) виступають

стабілізуючим якорем, що підтримує мотивацію та цілеспрямовану поведінку студента навіть у періоди найвищого психоемоційного напруження.

Отже, реалізація розроблених засад у освітній простір вищої школи дозволяє системно впливати на детермінанти резильєнтності, закладені в моделі М. Мініна: формувати внутрішній психологічний каркас (цілепокладання, емоційна регуляція) та одночасно створювати підтримуюче зовнішнє середовище, що в сукупності забезпечує стійкість поведінки студентів в умовах академічного стресу та сприяє їхній майбутній професійній самореалізації.

У процесі професійної підготовки здобувачів вищої освіти особливе значення має формування *практичних навичок ефективного виходу зі стресових ситуацій*, що забезпечує розвиток їхньої резильєнтності та стійкої адаптації до навчально-виховного середовища. Л.Б. Наугольник підкреслює, що ключовими *прийомами* є оволодіння техніками раціонального розподілу часу, що дозволяє уникати дезорганізації діяльності та перевантаження (Наугольник, 2015, 245) [15]. Важливим механізмом виступає здатність утримувати баланс між навчальною та особистісною активністю, уникаючи надмірних обіцянок і нерациональної багатозадачності, що часто стають джерелом емоційного виснаження. Окрему увагу дослідниця приділяє усвідомленню продуктивності як поступового наближення до поставленої мети, де навіть часткове виконання запланованого завдання розглядається як ресурс підтримки внутрішньої мотивації. Не менш значущим є формування позитивної інтерпретації складних чи негативних подій: низькі оцінки, наприклад, можуть виступати поштовхом до вдосконалення знань, а не фактором зниження самооцінки. Такий підхід сприяє перетворенню стресу на джерело психологічної енергії, що стимулює особистісне та професійне зростання. Розвиток резильєнтності також ґрунтується на здатності студента дивитися у майбутнє з позитивної перспективи, формуючи конструктивне ставлення до труднощів. Важливими навичками є вміння розв'язувати завдання поетапно, що знижує рівень емоційного напруження, а також попереджати конфліктні ситуації в родинному та міжособистісному середовищі. Усе це створює основу для гармонійного поєднання внутрішніх і зовнішніх ресурсів, необхідних для ефективною адаптації до стресових викликів навчально-виховного процесу.

Стратегічним напрямом у розвитку резильєнтності майбутніх фахівців є імплементація *цілісних психолого-педагогічних програм*, серед яких «Програма психологічного супроводу резильєнтності особистості» (Грішин, 2024) [5]. пропонує комплекс методів від психотехнік на релаксацію до імагінаційних технік (процес, за якого людина уявляє і переживає внутрішню реакцію без зовнішніх стимулів), орієнтованих на трансформацію стресового досвіду. Ефективність розвитку професійної резильєнтності залежить від системного застосування спеціальних психотехнологій, що поєднують інструменти релаксації, рефлексії та когнітивного переформатування у рамках цілісного супроводу. Ключовим компонентом програми виступає формування стресостійкості через оволодіння конструктивними копінг-стратегіями, що реалізується за допомогою рольових ігор та дискусій, спрямованих на відпрацювання поведінкових моделей. Важливим аспектом є розвиток саморегуляції через поєднання автосугестії та ведення щоденника, що дозволяє студентам ідентифікувати деструктивні психоемоційні стани та вчасно корегувати стратегії поведінки. Особливу увагу приділено трансформації мисленнєвих паттернів за допомогою арт-терапевтичних методик, що сприяють подоланню песимістичних установок і формуванню позитивного сприйняття складних ситуацій. Таким чином, запропонована програма інтегрує когнітивно-поведінкові, рефлексивні та духовні складові, що забезпечує багаторівневий вплив на розвиток професійної резильєнтності та формування особистісних ресурсів для подолання академічних викликів. Імплементація програми психологічного супроводу створює передумови для становлення життєстійкої особистості, здатної до гнучкої адаптації в умовах професійного стресу через оволодіння інструментами саморегуляції та осмисленого переживання складних ситуацій.

Рекомендації щодо розвитку резильєнтності на етапі професійної підготовки мають ґрунтуватися на системному підході до психологічного благополуччя студентів, яке виступає визначальним критерієм їхньої стійкості, зокрема через цілеспрямований вплив на такі його ключові детермінанти, як життєстійкість, самоконтроль та осмисленість життя. Ефективність психолого-педагогічного впливу на розвиток резильєнтності студентської молоді в умовах освітнього стресу

безпосередньо залежить від інтеграції у навчально-виховний процес заходів, спрямованих на формування конкретних психологічних ресурсів, визначених у структурі психологічного благополуччя, – від розвитку стресостійкості та самоефективності до культивування духовних цінностей та оптимізму (Рисунок 3.2).

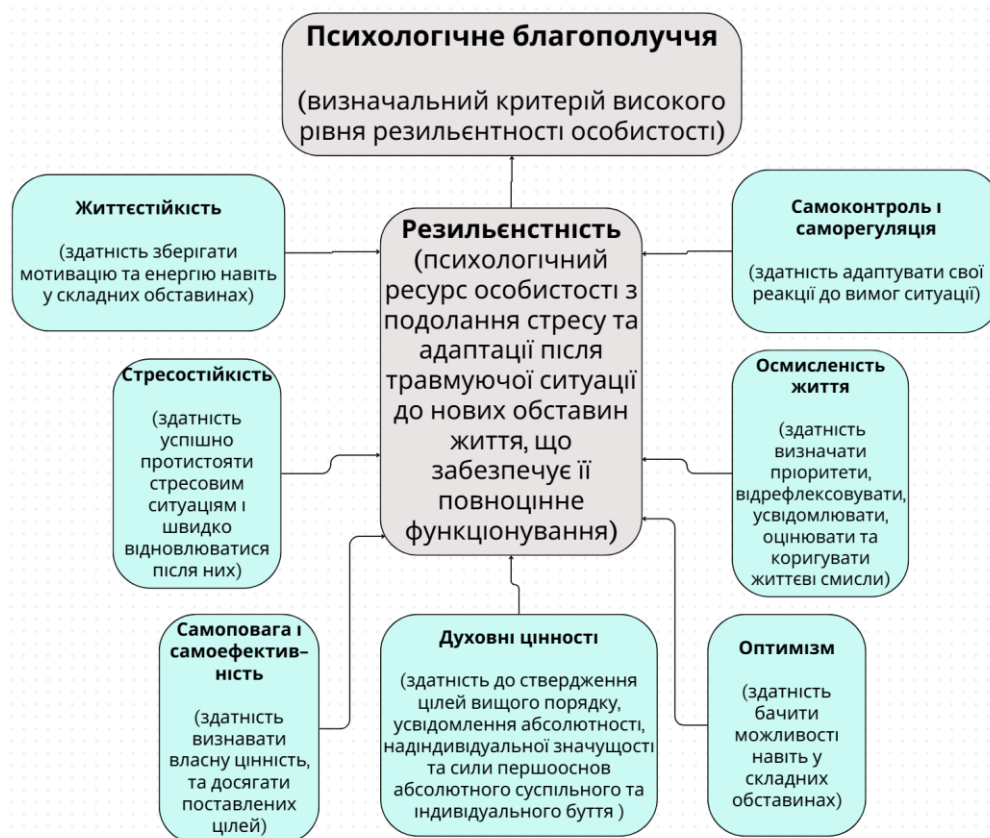


Рисунок 3.2 Структура психологічних чинників резильєнтності в умовах стресових ситуацій навчального процесу (Гршин, 2024) [5].

➤ Формування навичок когнітивної реструктуризації. Доцільно проводити тренінги з переосмислення стресових ситуацій (наприклад, невдалий іспит як можливість для покращення знань), що сприяє розвитку гнучкого мислення та зменшення тривожності.

➤ Розвиток емпатії та комунікативної компетентності. Необхідно включати в навчальний процес рольові ігри та групові дискусії для відпрацювання конструктивної взаємодії, врегулювання конфліктів і посилення соціальної підтримки.

➤ Використання методів саморегуляції. Запровадити практики дихальних вправ, прогресивної м'язової релаксації та аутогенних тренувань для швидкого відновлення в умовах стресу.

➤ Створення «Карти ресурсів». Допомогти студентам ідентифікувати особисті сильні сторони, зовнішні джерела підтримки (викладачі, друзі, родина) та стратегії подолання труднощів для підвищення самоефективності.

➤ Впровадження рефлексивних практик. Запропонувати ведення щоденника стресу з аналізом емоційних реакцій, тригерів та успішних стратегій подолання складних ситуацій.

➤ Використання психотехніки «Стрес як ресурс». Навчати перетворювати стресове збудження на енергію для дії через техніки позитивного переосмислення (наприклад, «виклик замість загрози»).

➤ Створення психологічно безпечного середовища. Організувати регулярні супервізійні групи взаємодопомоги, де студенти зможуть ділитися досвідом подолання труднощів під модерацією психолога.

Отже, імплементація розроблених рекомендацій у освітню практику вищої школи, спрямованих на розвиток кожного з компонентів психологічного благополуччя – від фундаментальних, таких як життєстійкість і самомотивація, до вищих, як-от духовні цінності та осмисленість, які є психологічними чинниками (ресурсами), що забезпечують психологічний супровід розвитку резильєнтності – дозволяє студенту не лише успішно протистояти академічним стресам, але й трансформувати їх у джерело особистісного зростання.

## Висновки до третього розділу

Розвиток резильєнтності студентів у стресових ситуаціях навчально-виховного процесу має здійснюватися крізь взаємодію трьох взаємопов'язаних складових – психолого-педагогічних напрямків, стратегій та механізмів, які в комплексі забезпечують формування адаптивних ресурсів, підвищення стресостійкості й створення цілісного резильєнтного освітнього середовища.

Ми сформуваємо рекомендації для розвитку резильєнтності студентів у процесі їхньої професійної підготовки, що ґрунтуються на поєднанні внутрішніх і зовнішніх ресурсів особистості. Основою рекомендацій є теоретична модель розвитку резильєнтності студентської молоді, а психолого-педагогічний вплив на складові моделі є стратегічним напрямком.

Актуально формувати *практичні навички ефективного виходу зі стресових ситуацій*, що забезпечує розвиток їхньої резильєнтності та стійкої адаптації до навчально-виховного середовища. Прийомами формування таких навичок є оволодіння техніками раціонального розподілу часу, усвідомлення продуктивності як поступового наближення до поставленої мети, формування позитивної інтерпретації складних чи негативних подій (низькі оцінки, наприклад, можуть виступати поштовхом до вдосконалення знань, а не фактором зниження самооцінки), уміння розв'язувати завдання поетапно, що знижує рівень емоційного напруження, а також попереджати конфліктні ситуації в родинному та міжособистісному середовищі.

Важливо впроваджувати цілісні психолого-педагогічні програми, серед яких «Програма психологічного супроводу резильєнтності особистості» (автор Грішин) [5].

Ефективність психолого-педагогічного впливу на розвиток резильєнтності студентської молоді в умовах освітнього стресу безпосередньо залежить від інтеграції у навчально-виховний процес заходів, спрямованих на формування конкретних психологічних ресурсів, визначених у структурі психологічного благополуччя.

Доцільним є впровадження тренінгів із когнітивної реструктуризації, формувати навички саморегуляції, розвивати емпатію та комунікативну компетентність, створювати «Карту ресурсів», впроваджувати рефлексивні практики та організовувати психологічно безпечне освітнє середовище.

## ВИСНОВКИ

У нашій магістерській роботі було досліджено проблему психологічних особливостей поведінки особистості в стресових ситуаціях навчально-виховного процесу. Сутність поняття «стресові ситуації» була розширена та доповнена з урахуванням сучасних психологічних концепцій, що дозволило уточнити їхні структурні характеристики та функціональне значення в контексті освітньої діяльності. *Стресові ситуації* у навчально-виховному процесі постають як складне соціально-психологічне явище, що виникає у студентів під впливом інтенсивного навчального процесу, високих вимог до результатів і потреби в адаптації до освітнього середовища. У роботі інтерпретовано та систематизовано підходи до визначення видів стресових ситуацій, а також проаналізовано поведінкові симптоми стресу, описані у працях провідних психологів. Проаналізовано актуальні наукові доробки зарубіжних та українських психологів, присвячених вивченню особливостей стресових ситуацій, що виникають у навчально-виховному процесі, та поведінкових реакцій студентів у таких умовах. Психологи зарубіжних наукових шкіл наголошують на багатовимірності студентського стресу, виокремлюючи його академічні, соціальні, фінансові та внутрішньоособистісні детермінанти. У зарубіжних дослідженнях особливий акцент зроблено на академічних факторах, серед яких перевантаженість навчальним матеріалом, часті іспити та потреба професійного самовизначення. Виявлено, що низька самооцінка, схильність до невротизму, нестача соціальної підтримки та відчуття ізоляції істотно підвищують вразливість студентів до негативних наслідків стресу. Значна увага приділяється й ефективності когнітивно-поведінкових та мультикомпонентних програм інтервенцій, спрямованих на зниження рівня тривожності та профілактику дистресу.

Аналіз українських наукових праць засвідчив, що стресові ситуації студентів зумовлюються не лише особистісними та академічними чинниками, а й зовнішніми соціально-політичними обставинами. В умовах повномасштабної війни проблема набула особливої гостроти, оскільки до традиційних труднощів навчання додалися фактори небезпеки – повітряні тривоги, перебої з електропостачанням, вимушені евакуації, постійна загроза обстрілів. Такі обставини посилюють тривожність, призводять до емоційного виснаження та ускладнюють навчальну діяльність. Водночас сучасні дослідження підкреслюють важливість розвитку резильєнтності,

емоційної стійкості та здатності до саморегуляції, що є ключовими умовами подолання негативних наслідків стресу.

Комплексний аналіз особливостей студентських стресових ситуацій дозволив уточнити їхню класифікацію за тривалістю (гострі й хронічні), характером реагування (інформаційні та емоційні) та емоційним забарвленням (еустрес і дистрес). Поведінкові симптоми проявляються у порушеннях сну та харчування, уникненні соціальних контактів, труднощах у спілкуванні, зловживанні шкідливими речовинами, ризикованих вчинках та дезорганізації діяльності. Такий підхід дає можливість комплексно оцінити стресові ситуації та розробити ефективні стратегії їх подолання у навчально-виховному процесі.

З метою досягнення поставленої мети магістерського дослідження було проведено емпіричне вивчення проблеми поведінки особистості у стресових ситуаціях. Використання опитувальника самодіагностики типу поведінки в стресовій ситуації дало можливість встановити, що студенти демонструють різні поведінкові стратегії: 34,4% належать до типу А, 28,1% – до типу В, а 37,5% – до змішаного типу АВ. При цьому тип А асоціюється з високою ймовірністю психоемоційного напруження, тип В вказує на виражену стресостійкість, тоді як тип АВ поєднує динамічність і контрольованість поведінки, що забезпечує адаптивність у стресогенних навчально-професійних умовах. За результатами методики «Визначення стресостійкості та соціальної адаптації» було з'ясовано, що 31,25% студентів мають низький рівень стресостійкості, 46,88% – межовий, а 21,88% – високий. Це вказує на неоднорідність здатності студентів до психологічної адаптації як в освітньому середовищі, так і в умовах сучасної соціально-політичної нестабільності. Аналіз результатів, отриманих за методикою «Копінг-поведінка в стресових ситуаціях», показав, що найбільш поширеними серед студентів є емоційно-орієнтовані (37,5%) та відволікаючі (25,0%) стратегії, тоді як проблемно-орієнтована поведінка характерна лише для 9,4% респондентів. Це свідчить про недостатню здатність більшості студентів до конструктивного вирішення проблемних ситуацій та раціонального подолання стресу. Отримані результати за «Короткою шкалою резилієнтності» засвідчили, що 37,5% студентів мають низький рівень резилієнтності, 40,6% – середній, а 21,9% – високий, що підтверджує різноманітність їхнього адаптаційного потенціалу та копінг-стратегій у навчально-виховному процесі. Сукупність кількісних

і якісних результатів дає підстави стверджувати, що поведінка студентів у стресових ситуаціях характеризується неоднорідністю та багаторівневістю, що визначає необхідність розробки диференційованої системи психолого-педагогічного супроводу, спрямованої на зниження рівня академічного стресу та формування сприятливого соціально-психологічного клімату у закладі вищої освіти.

*Гіпотеза* дослідження підтвердилася, оскільки на етапі професійної підготовки студенти виявляють недостатній рівень резильєнтності та обмежені навички конструктивного розв'язання проблем у стресових ситуаціях.

Важливим результатом проведеного дослідження стало окреслення ключових психолого-педагогічних напрямів, стратегій та механізмів, що забезпечують формування адаптивних ресурсів і стійкої академічної адаптації. Запропоновані рекомендації ґрунтуються на теоретичній моделі розвитку резильєнтності студентської молоді та передбачають інтеграцію внутрішніх і зовнішніх ресурсів особистості у професійну підготовку. Практична реалізація цього процесу включає формування навичок ефективного подолання стресових ситуацій, розвиток саморегуляції, емпатії, комунікативної компетентності та позитивної інтерпретації труднощів. Ефективність психолого-педагогічного впливу забезпечується впровадженням комплексних програм і тренінгів, спрямованих на створення психологічно безпечного та резильєнтного освітнього середовища.

Завершена магістерська робота не вичерпує всіх аспектів вивчення проблеми поведінки особистості у стресових ситуаціях навчально-виховного процесу, а тому відкриває перспективи подальших наукових пошуків. Зокрема, потребують більш глибокого дослідження питання ефективності розроблених психолого-педагогічних стратегій подолання стресу та їхнє практичне впровадження у систему професійної підготовки студентів. Подальші дослідження можуть бути спрямовані на перевірку результативності програм розвитку резильєнтності та стресостійкості, а також на вдосконалення методичних рекомендацій для оптимізації поведінки студентів у стресових умовах освітнього середовища. Отримані результати створюють підґрунтя для формування практичних підходів, які сприятимуть підвищенню психологічної готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності та конструктивної взаємодії в умовах стресогенних факторів сучасної освіти.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Артеменко А.І. Особливості дослідження стресостійкості майбутнього практичного психолога в період навчання у ВНЗ // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету : зб. наук. пр. 2014. Вип. 121. С. 17–19
2. Афанасенко Л. Емпіричний досвід діагностування мотиваційного комплексу студентів як основи розвитку їх стресостійкості // Психологія стресостійкості студентської молоді / за заг. ред. В. Шмаргуна. Київ : Видав. центр НУБіП України, 2018. С. 108–118.
3. Басенко О. Психологічні особливості прояву стресу та життєстійкості у дітей і підлітків в умовах воєнного конфлікту. Теорія і практика сучасної психології. 2019. №5. С. 14 – 19.
4. Грішин Е. Резилієнтність особистості: сутність феномену, психодіагностика та засоби розвитку. Вісник ХНПУ імені Г.С. Сковороди. Психологія. Вип. 64, 2021. С. 62–81. DOI: <https://doi.org/10.34142/23129387.2021.64.04>
5. Грішин Е.О. Психологічний супровід розвитку резильєнтності як чинника саморегуляції особистості, яка перебуває в складній життєвій ситуації: дисертація на здобуття ступеня доктора філософії за спеціальністю 053 Психологія. Західноукраїнський національний університет. Тернопіль, 2024. 181 с. URL: [http://dspace.wunu.edu.ua/bitstream/316497/50126/1/diser\\_Hrishyn.pdf](http://dspace.wunu.edu.ua/bitstream/316497/50126/1/diser_Hrishyn.pdf)
6. Джеджера О. В. Розвиток емоційного інтелекту як шлях оптимізації емоційних переживань майбутніх психологів з приводу навчання. Психологія: реальність і перспективи. 2018. Вип. 11. С. 47–53.
7. Діомідова Н. Ю. Емоційний інтелект як чинник психоемоційних станів в умовах екзаменаційного стресу студентів : дис. на здоб. наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07. ХНПУ ім. Г. С. Сковороди. Харків : [б. в.], 2016. 193 с.
8. Журавльова М.О. Розвиток емоційного інтелекту майбутніх психологів у процесі професійної підготовки : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2014. 22 с.
9. Карпенко Є.В. Психологія емоційного інтелекту в дискурсі життєздійснення особистості : дис. ... доктора психол. наук : 19.00.07. Івано-Франківськ, 2020. 497 с. URL: [https://www.oa.edu.ua/doc/dis/karpenko\\_dis.pdf](https://www.oa.edu.ua/doc/dis/karpenko_dis.pdf)
10. Кокун О. М., Мельничук Т. І. Резилієнс-довідник: практичний посібник. Київ: Інститут психології ім. Г.С. Костюка НАПН України, 2023. 25 с. URL:

[https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/734632/1/%D0%94%D0%BE%D0%B2%D1%96%D0%B4%D0%BD%D0%B8%D0%BA.pdf?utm\\_source](https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/734632/1/%D0%94%D0%BE%D0%B2%D1%96%D0%B4%D0%BD%D0%B8%D0%BA.pdf?utm_source)

11. Кузнецов М.А., Діомідова Н.Ю. Емоційний інтелект як чинник психоемоційних станів студентів в умовах іспиту. Харків: «Діса плюс», 2017. 189 с. URL: <https://dspace.hnpu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/1f77a5a7-f5a2-43f0-b223-a03cbdf60cec/content>

12. Макарова, О. П. Сутність стресу та його вплив на організм людини в екстремальних умовах / Макарова О. П., Червоний П. Д. // Габітус. Вип. 46, 2023. С. 222-226.

13. 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. К. : Міленіум, 2009. 120 с.

14. Мінін М. Модель резильєнтності студентської молоді / Наукові праці Міжрегіональної академії управління персоналом. Психологія Випуск 1 (66), 2025. С. 80-85 DOI <https://doi.org/10.32689/maup.psych.2025.1.11>

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

16. Особливості поведінки особистості в стресових ситуаціях : кваліфікаційна робота магістра / І.Я. Ільницька. Дрогобич, 2025. 56 с.

17. Пасько О. М. та Нікітенко Р. П. Психологічне дослідження фізіологічного стану стресу українців в умовах воєнного часу. Південноукраїнський часопис. Проблеми юридичної психології. 2023. № 3. С. 295-300. URL: <http://sulj.oduvs.od.ua/archive/2023/3/47.pdf>

18. Пляка Л.В. Шляхи розвитку резильєнтності у здобувачів вищої освіти в умовах воєнного стану / Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського. Серія: Психологія Том 34 (73) № 6, 2023. С. 50-55. DOI: <https://doi.org/10.32782/2709-3093/2023.6/09>

19. Психологія стресостійкості студентської молоді / Л. Афанасенко, І. Мартинюк, Л. Омельченко, А. Шамне, В. Шмаргун, С. Яшник / За заг. ред. В. Шмаргуна. К.: Видавничий центр НУБіП України, 2018. 198 с. URL: <https://dglib.nubip.edu.ua/server/api/core/bitstreams/423be051-1364-4d77-93a6-68d625066c4e/content>

20. Психологія стресу та стресових розладів : навч. посіб. / Уклад. О. Ю. Овчаренко. К. : Університет «Україна», 2023. 266 с. URL: [https://uu.edu.ua/upload/Nauka/naukovi\\_vydannia/psihologija\\_stresy\\_2023\\_compressed.pdf](https://uu.edu.ua/upload/Nauka/naukovi_vydannia/psihologija_stresy_2023_compressed.pdf)

21. Психосоціальний стрес: прояви та техніки його подолання : рек. бібліограф. покажч. / Харків. нац. пед. ун-т імені Г. С. Сковороди, наук. б-ка ; уклад. Т. І. Неудачина ; відп. ред. О. Г. Коробкіна. Харків : ХНПУ, 2020. 49 с. URL: [http://hnpu.edu.ua/sites/default/files/files/biblioteka/psyho\\_soc\\_stres\\_2020.pdf](http://hnpu.edu.ua/sites/default/files/files/biblioteka/psyho_soc_stres_2020.pdf)

22. Ришко Г.М. Психологічні особливості розвитку стресостійкості у науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2014. 20 с.

23. Савчин М. Духовна парадигма розвитку українського суспільства // Збірник наукових праць за матеріалами всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю «Тоталітаризм як система знищення національної пам'яті», 11-12 червня 2020 року. Львів, 2020. С. 477–480.

24. Соловей-Лагода, О. Резильєнтність особистості: поняття, моделі та техніки. Вісник Донецького національного університету імені Василя Стуса. Серія Психологічні науки, 2024. С. 32-44. DOI: [https://doi.org/10.31558/2786-8745.2023.2\(3\).4](https://doi.org/10.31558/2786-8745.2023.2(3).4).

25. Фоменко К.І. Атрибутивні особливості чутливості студентів до стресових ситуацій у навчальній діяльності // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. 2014. Вип. 2.12. С. 178–183. URL: [http://mdu.edu.ua/wp-content/uploads/files/35\\_12.pdf](http://mdu.edu.ua/wp-content/uploads/files/35_12.pdf)

26. Чиханцова О.А. Розвиток резильєнтності особистості в ситуаціях невизначеності / Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського. Серія: Психологія. Том 34 (73) № 1 2023. С. 35-40 DOI: <https://doi.org/10.32782/2709-3093/2023.1/07>

27. Якимець О. Побудова резильєнтності учнів та студентів під час навчального процесу. Реалізація освітніх ініціатив в умовах воєнного часу: вітчизняний та зарубіжний досвід. 2022. Вип. 1. С. 17–27.

28. Amanvermez, Y., et al. Effects of self-guided stress management interventions in college students: A systematic review and meta-analysis. Journal (open access), 2022. URL: [https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC8861419/?utm\\_source](https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC8861419/?utm_source)

29. Barbayannis, G., et al. Academic stress and mental well-being in college students. Frontiers in Psychology, 2022. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.886344>.

30. Bedewy, D., Gabriel, A. Examining perceptions of academic stress and its sources among university students: The Perception of Academic Stress Scale. *Health Psychology Open*, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1177/2055102915596714>
31. Connor K.M., Davidson J.R.T. Development of a new resilience scale: The Connor-Davidson resilience scale (CD-RISC). *Depression and Anxiety*, 18(2). 2003. P. 76-82.
32. Córdova Olivera, P., et al. Academic stress as a predictor of mental health in undergraduate students. 2023 URL: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/2331186X.2023.2232686>
33. Coutu D. L. How resilience works. *Harvard business review*, 80.5. 2002. P. 46-56.
34. Cutuli J.J., Herbers J.E., Masten A.S., Reed M. G.J. Resilience in development. *The Oxford Handbook of Positive Psychology*, 3rd ed. 2021. P. 171- 188.
35. Davydov, D. M., Stewart, R., Ritchie, K., & Chaudieu, I. Resilience and mental health. *Clinical psychology review*, 30 (5). 2010. P. 479-495.
36. Deng, Y., et al. Family and academic stress and their impact on students: cross-sectional/longitudinal findings. *International Journal / Open Access*, 2022. URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC9243415/>
37. Gao, X. (Xinhang) Academic stress and academic burnout in adolescents: A moderated mediating model. *Frontiers in Psychology*, 2023. URL: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2023.1133706/full>
38. Karyotaki E., Cuijpers Pim. Sources of stress and their associations with mental disorders among college students: results of the world health organization world mental health surveys international college student initiative. *Frontiers in Psychology*. Volume 11. 2020. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01759>
39. Kawase E, Hashimoto K, Sakamoto H, et al. Variables associated with the need for support in mental health check-up of new undergraduate students. *Psychiat Clin Neurosci*. 2008. 98–102. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1440-1819.2007.01781.x>
40. Kolisnyk L. Tracking changes in anxiety, depression, and stress among Ukrainian university students: a three-wave study from the COVID-19 pandemic to two years of ongoing full-scale war / *Eur J Psychotraumatol*. 16 (1), 2025. DOI: <https://doi.org/10.1080/20008066.2025.2543616>
41. Korda M., Shulhai A., Shevchuk O., Shulhai O., Shulhai A.-M. Psychological well-being and academic performance of Ukrainian medical students under the burden of war: a

cross-sectional study / Front Public Health. 2025. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpubh.2024.1457026>

42. Mofatteh M. Risk factors associated with stress, anxiety, and depression among university undergraduate students. AIMS Public Health. Volume 8, Issue 1, 2021. 36-65. URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7870388/>

43. Pascoe M. C., Hetrick S. E., and Parker A. G. The impact of stress on students in secondary school and higher education. Int. J. Adolesc. Youth 25, 2020. 104–112. <https://doi.org/10.1080/02673843.2019.1596823>

44. Pinchuk I., Feldman I., Seleznova V., Virchenko V. Braving the dark: mental health challenges and academic performance of Ukrainian university students during the war / Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology. Volume 60, 2025. P 2505–2516: URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s00127-025-02867-7>

45. Ratanasiripong P, China T, Toyama S. Mental Health and Well-Being of University Students in Okinawa. Educ Res Int. 2018 DOI: <https://doi.org/10.1155/2018/4231836>

46. Reddy, K. J., et al. Academic stress and its sources among university students. Biomed & Pharmacol Journal. 11(1), 2018. URL: <https://biomedpharmajournal.org/vol11no1/academic-stress-and-its-sources-among-university-students/>

47. Ribeiro, Í. J. S., et al. Stress and quality of life among university students: A systematic review. ScienceDirect / Journal, 2018. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2452301117300305>

48. Serdiuk O. , et al. Trauma exposure and risk of post-traumatic stress disorder among Ukrainian youth and young adults: A cross-sectional study / Journal of Affective Disorders. Volume 391, 2025. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2025.115378>

49. Wanda MC, Carla S. Stress, Depression, and Anxiety among Undergraduate Nursing Students. Int J Nurs Educ Scholarship. 2013. 255–266. DOI: <https://doi.org/10.1515/ijnes-2012-0032>

50. Yusuf M., Nicoloso-SantaBarbara J., Grey, N. E., Moyer A., Lobel M. Meta-analytic evaluation of stress reduction interventions for undergraduate and graduate students. International Journal of Stress Management, 26 (2), 2019. 132–145. URL: <https://doi.org/10.1037/str0000099>

## ДОДАТКИ

Додаток А

### Опитувальник самодіагностики типу поведінки в стресовій ситуації

**Інструкція.** Оцініть, наскільки кожна з наведених у анкеті фраз відповідає Вашій точці зору, використовуючи цифровий ряд. Число “1” вказує на повну незгоду з твердженням, а “5” – на повну згоду. Обведіть цифру, яка найкраще відображає Вашу думку. Після завершення підрахуйте загальну суму балів.

#### Опитувальник для визначення типу поведінки під час стресів

1.	Я завжди серджусь або відчуваю роздратування, якщо змушений(-а) стояти в черзі більш як 15 хвилин.	1	2	3	4	5
2.	Я вирішую одночасно кілька проблем.	1	2	3	4	5
3.	Протягом дня мені важко знайти час для відпочинку і розслаблення.	1	2	3	4	5
4.	Я відчуваю роздратування або нервую, коли хтось розмовляє надто повільно.	1	2	3	4	5
5.	Я завжди прагну перемогти у спорті або грі.	1	2	3	4	5
6.	Коли програю, серджуся на себе й на інших.	1	2	3	4	5
7.	Мені важко зробити для себе деякі речі.	1	2	3	4	5
8.	Я значно краще працюю, якщо перебуваю в цейтноті або під тиском.	1	2	3	4	5
9.	Я поглядаю на годинник, навіть коли сиджу або не зайнятий справами.	1	2	3	4	5
10.	Я беру роботу додому.	1	2	3	4	5
11.	Я відчуваю приплив енергії і збудження після того, як пережив напруження.	1	2	3	4	5
12.	Я відчуваю, що повинен(-а) взяти на себе керівництво групою, аби справа якось просувалася.	1	2	3	4	5
13.	Я швидко їм, щоб скоріше взятися за роботу.	1	2	3	4	5
14.	Я все роблю швидко, незалежно від того, є в мене час чи немає.	1	2	3	4	5
15.	Я перебиваю людей, якщо вважаю, що вони не праві.	1	2	3	4	5
16.	Я незговірливий(-а) і впертий(-а), коли йдеться про зміни на роботі або вдома.	1	2	3	4	5
17.	Коли я нервую, мені хочеться рухатися, щоб розслабитися.	1	2	3	4	5
18.	Я їм швидше за інших.	1	2	3	4	5
19.	На роботі мені потрібно виконувати кілька завдань одночасно, щоб відчути свою продуктивність.	1	2	3	4	5
20.	Я не використовую відпустку повністю.	1	2	3	4	5
21.	Я вважаю себе надто прискіпливим (-ою) і дріб'язковим(-ою).	1	2	3	4	5

22.	Мене дратують люди, які не працюють так само старанно, як я.	1	2	3	4	5
23.	Мені здається, що мій день міг би бути заповнений більш щільно.	1	2	3	4	5
24.	Я багато думаю про роботу.	1	2	3	4	5
25.	Я легко втрачаю інтерес до будь-чого.	1	2	3	4	5
26.	У вихідні дні я або працюю, або планую роботу.	1	2	3	4	5
27.	Я сперечаюся з людьми, які думають не так, як я.	1	2	3	4	5
28.	Стикаючись із проблемою, я завжди відчуваю розгубленість.	1	2	3	4	5
29.	Я втручаюсь у чужу розмову, щоб прискорити події.	1	2	3	4	5
30.	Я серйозно ставлюся до всього.	1	2	3	4	5

Набрана Вами сума балів може коливатися від 30 (мінімальна) до 150 (максимальна). Значення від 100 до 150 балів характеризують поведінковий тип А; від 39 до 75 балів – відповідно тип В; від 76 до 99 балів – тип АВ.

Оскільки всі люди різні, то, зрозуміло, не може бути й абсолютно правильних або абсолютно неправильних відповідей на те чи інше запитання цього тесту. Травмувальна ситуація для однієї людини не є такою для іншого. Проте ніхто, яким би бадьорим він не почувався після стресу, не зможе дотримуватися більшості стереотипів поведінки типу А і при цьому тривалий час зберігати здоров'я. Люди типу А страждають від значно більшої кількості стресових симптомів і хворіють частіше, ніж люди типу В.

Поведінка людей, які належать до типу В або АВ, дає їм змогу досягати цілей, бути активними, продуктивно працювати і виконувати те саме, що й люди типу А, але без ворожої агресивності, зайвого нетерпіння, з більш високими результатами досягати бажаного, зберігаючи при цьому самоопанування і здатність розслаблятися (а цього може навчитися кожна людина, якщо поставить перед собою таку мету). Змінивши стереотипи поведінки, характерні для типу А, і змусивши себе засвоїти більше рис, властивих типу В, людина менше хворітиме, а її життя стане більш радісним і незалежним, вільним від стресів.

## МЕТОДИКА ВИЗНАЧЕННЯ СТРЕСОСТІЙКОСТІ ТА СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ

Автори: Д. Холмс, К. Раге

Американські вчені Д. Холмс і К. Раге з огляду на результати свого експериментального дослідження дійшли висновку, що наслідки стресу для особистості визначаються не лише її індивідуальними особливостями, а й частотою і силою впливу самих стрес-чинників. Для визначення стресової завантаженості людини дослідники склали шкалу, де кожній важливій життєвій події відповідає певна кількість балів залежно від ступеня її стресогенності.

### *Інструкція до тесту*

#### *Коротко:*

Спробуйте пригадати всі події, що відбулися з Вами протягом останнього року, і підрахуйте загальну кількість “зароблених” балів.

#### *Розгорнуто:*

Уважно прочитайте весь перелік, щоб мати загальне уявлення про те, які ситуації, події і життєві обставини, що викликають стрес, у ньому представлено. Потім ще раз прочитайте кожний пункт, звертаючи увагу на кількість балів, якою оцінюється зазначена в ньому ситуація. Далі спробуйте підрахувати з огляду на ті ситуації і події, які впродовж останніх двох років відбувалися у Вашому житті, середнє арифметичне (визначте середню кількість балів за один рік). Якщо якась ситуація повторювалася неодноразово, то отриманий результат треба помножити на потрібну кількість разів.

### *Тестовий матеріал*

<b>Життєві події</b>	<b>Бали</b>
Смерть чоловіка (дружини)	100
Розлучення	73
Роз'їзд подружжя (без оформлення розлучення), розрив взаємин з партнером	65
Позбавлення волі	63
Смерть близького члена сім'ї	63
Травма чи хвороба	53
Одруження, весілля	50

Звільнення з роботи	47
Примирення подружжя	45
Вихід на пенсію	45
Зміни в стані здоров'я членів сім'ї	44
Вагітність партнерки	40
Сексуальні проблеми	39
Поява нового члена сім'ї, народження дитини	39
Реорганізація на роботі	39
Зміни фінансового становища	38
Смерть близького друга	37
Зміни професійної орієнтації, зміна місця роботи	36
Посилення конфліктності взаємин із шлюбним партнером	35
Борг чи кредит на велику покупку (наприклад, будинку)	31
Закінчення строку виплати боргу чи кредиту, збільшення боргів	30
Зміна посади, збільшення службової відповідальності	29
Син чи донька залишають дім	29
Проблеми з родичами чоловіка (дружини)	29
Визначне особисте досягнення, успіх	28
Чоловік (дружина) залишає роботу (чи приступає до роботи)	26
Початок чи закінчення навчання в освітньому закладі	26
Зміна умов життя	25
Відмова від якихось індивідуальних звичок, зміна стереотипів поведінки	24
Проблеми з керівництвом, конфлікти	23
Зміна умов чи часу роботи	20
Зміна місця проживання	20
Зміна місця навчання	20
Зміна звичок, пов'язаних з проведенням дозвілля чи відпустки	19
Зміна звичок, пов'язаних з віросповіданням	19
Зміна соціальної активності	18
Борг чи кредит на купівлю порівняно дорогої речі (машини, телевізора тощо)	17
Зміна індивідуальних звичок, пов'язаних із сном, порушення сну	16

Зміна кількості членів сім'ї, які живуть разом, зміна характеру чи частоти зустрічей з іншими членами родини	15
Зміна звичок, пов'язаних із харчуванням (кількість їжі, що споживається, дієта, відсутність апетиту тощо)	15
Відпустка	13
Різдво, зустріч Нового року, день народження	12
Незначні порушення правопорядку (штраф за порушення правил вуличного руху)	11

### *Інтерпретація результатів тесту*

Набрання випробуваним 150 балів означає 50-відсоткову вірогідність виникнення в нього якогось захворювання, а якщо сума сягає 300 балів, така вірогідність зростає до 90 %.

Підрахована сума показує водночас, якою мірою особистість здатна опиратися стресові. Велика кількість балів – це сигнал тривоги, що попереджає про небезпеку. Отже, респондентові слід терміново вжити заходів, щоб подолати стрес. Визначена в ході виконання тесту сума важлива ще й тому, що вона відображає кількісно рівень стресової завантаженості випробуваного.

#### *Здатність опиратися стресові:*

50–199 балів – високий рівень;

200–299 балів – межовий рівень;

300 і більше балів – низький рівень (вразливість).

Якщо, наприклад, сума балів перевищує 300, то це означає, що респондентові загрожує реальна небезпека – синдром вигорання чи психосоматичне захворювання, оскільки переживання стресів такої інтенсивності часто призводить до нервового виснаження.

## МЕТОДИКА «ДІАГНОСТИКА КОПІНГ-ПОВЕДІНКИ В СТРЕСОВИХ СИТУАЦІЯХ»

(Автори : С. Норман, Д. Ендлер, Д. Джеймс, М. Паркер)

Інструкція: У наведеному списку представлені можливі реакції людини на різноманітні стресові ситуації. Визначте, як часто Ви поводитесь подібним чином у важкій стресовій ситуації і поставте відповідну цифру у бланку відповідей. Шкала оцінювання: Ніколи – 1. Рідко – 2. Іноді – 3. Часто – 4. Дуже часто – 5.

**Текст методики**

1. Намагаюся ретельно розподілити свій час.
2. Зосереджуюсь на проблемі й думаю, як її можна вирішити.
3. Думаю про щось хороше, що було у моєму житті.
4. Намагаюся бути серед людей.
5. Звинувачую себе за нерішучість.
6. Роблю те, що вважаю найкращим у даній ситуації.
7. Занурююся у свій біль і страждання.
8. Звинувачую себе за те, що опинився у даній ситуації.
9. Ходжу по магазинах, нічого не купуючи.
10. Думаю про те, що для мене найголовніше.
11. Намагаюся більше спати.
12. Балую себе улюбленою їжею.
13. Переживаю, що не можу впоратися з ситуацією.
14. Відчуваю нервову напругу.
15. Згадую, як я розв'язував аналогічні проблеми раніше.
16. Кажу собі, що це відбувається не зі мною.
17. Звинувачую себе за надто емоційне ставлення до ситуації.
18. Іду кудись перекусити або пообідати.
19. Відчуваю емоційний шок.
20. Купую собі якусь річ.
21. Визначаю напрямок дій і дотримуюся його.
22. Звинувачую себе за те, що не знаю, як вчинити.
23. Іду на вечірку.
24. Намагаюся проникнутися ситуацією.
25. Застигаю (як заморожений) і не знаю, що робити.
26. негайно вживаю заходів, щоб виправити ситуацію.
27. Обмірковую подію, яка сталася або своє ставлення до неї.
28. Шкодную, що не можу змінити того, що сталося або своє ставлення до того, що трапилося.
29. Іду в гості до друга.
30. Турбуюся про те, що я буду робити
31. Проводжу час з близькою людиною.
32. Іду на прогулянку.
33. Кажу собі, що це ніколи не трапиться знову.
34. Зосереджується на своїх загальних недоліках.
35. Розмовляю з тим, кого я особливо ціную.
36. Аналізую проблему, перш ніж реагувати на неї.
37. Телефоную другу.
38. Відчуваю роздратування.
39. Вирішую, що тепер найважливіше робити.
40. Дивлюся фільм.
41. Контролюю ситуацію.
42. Докладаю додаткових зусиль, щоб все зробити.
43. Розробляю декілька різних варіантів розв'язання проблеми.
44. Беру відпустку або відгул, віддаляюся від ситуації.
45. Відриваюся на інших.
46. Використовую ситуацію, щоб довести, що я можу зробити це.
47. Намагаюся зібратися, щоб вийти переможцем з ситуації.
48. Дивлюся телевізор.

**Обробка результатів.** При обробці результатів підсумовуються бали з урахуванням наведеного нижче ключа.

Таблиця 7

**Ключ до методики**

Копінг	Номери твердження
Орієнтований на вирішення завдань (проблемно-орієнтована стратегія)	1,2,6,10,15,21,24,26,27,36,39,41, 42, 43, 46, 47
Орієнтований на емоції (емоційно-орієнтована стратегія)	5,7,8,13,14,16,17,19,22,25,28,30, 33, 34, 38, 45
Стратегія уникнення	3,4,9,11,12,18,20,23,29,31,32,35, 37, 40, 44, 48
Субшкала відволікання	9, 11, 12, 18, 20, 40, 44, 48
Субшкала соціального відволікання	4, 29, 31, 35, 37

**Інтерпретація результатів**

*Копінг, орієнтований на вирішення завдань* – описує цілеспрямовані зусилля для розв’язання проблеми, когнітивну реструктуризацію проблеми, спроби змінити ситуацію. Акцентується увага на поставленому завданні, плануванні та зусиллях, спрямованих на подолання проблеми.

*Копінг, орієнтований на емоції* – описує емоційні реакції людини, спрямовані на зниження сили стресу (проте далеко не завжди вдалі). До таких реакцій відносяться: самозвинувачення, надмірна емоційність, агресивність, роздратованість, зацикленість на собі і заглиблення у світ фантазій. Нерідко ця копінг-стратегія призводить до ще більшого зростання рівня стресу.

*Стратегія уникнення* – описує поведінку або когнітивні зміни, спрямовані на уникнення стресової ситуації. Це відбувається шляхом відволікання на інші ситуації (найчастіше орієнтовані на вирішення конкретних завдань) або шляхом уникнення соціальних контактів, що призводить до тимчасового зменшення сили стресу. За цієї стратегії виокремлюють субшкали відволікання і соціального відволікання.

Оцінка результатів виконується через порівняння превалювання копінгів за сумами балів 1-3 шкал.

## КОРОТКА ШКАЛА РЕЗИЛІЄНТНОСТІ

## (BRS – Brief Resilience Scale)

Автори: Б. Сміт, Дж. Дален та ін. в адаптації О. Т. Шевченко (2020)

Інструкція: Оцініть твердження за запропонованою нижче шкалою

Твердження	Зовсім ні (1 б.)	Найчастіше ні (2 б.)	Складно сказати (3 б.)	Зазвичай так (4 б.)	Майже завжди (5 б.)
1. Я дуже швидко приходжу до тями після важких подій					
2. Мені буває дуже важко переживати стрес і негаразди					
3. Мені не становить проблем відновлювати сили після негараздів					
4. Я легко втрачаю самовладання, якщо несподівано трапляється щось неприємне					
5. Я досить швидко приходжу до тями після важких подій					
6. Мені потрібно багато часу, щоб повернутися в форму після серйозної невдачі					

За результатами самооцінювання підраховуємо суму балів. Враховуємо, що твердження 2, 4, 6 є оберненими, тому бали нараховуються у зворотному порядку: зовсім ні – 7 балів – майже завжди – 1 бал.

До 14 балів: низький рівень резилієнтності характеризує дуже низьку швидкість відновлення психологічної стійкості; важко приходити у норму після стресових переживань і травмувальних подій;

Від 15 до 22 балів: середній рівень показує, що більшість проблем і негараздів долаються без серйозних наслідків, але деякі з них усе ж порушують гармонію і рівноваженість, що виступає серйозним фактором ризику;

Понад 23 бали: високий рівень – висока здатність до відновлення психологічної норми збереження стійкості у скрутних і стресових обставинах.