

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ БІОРЕСУРСІВ І
ПРИРОДОКОРИСТУВАННЯ УКРАЇНИ**

Кваліфікаційна наукова праця
на правах рукопису

ДУДНИК ЮРІЙ ІГОРОВИЧ

УДК 159.922.8:378.147-057.87

ДИСЕРТАЦІЯ

**ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ
СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ В ЕКСТРЕМАЛЬНИХ УМОВАХ**

**053 «Психологія»
05 «Соціальні і поведінкові науки»**

Подається на здобуття ступеня доктора філософії

Дисертація містить результати власних досліджень.
Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на
відповідне джерело _____ **Ю. І. ДУДНИК**

Науковий керівник
МАРТИНЮК Ірина Анатоліївна,
кандидат психологічних наук, доцент

АНОТАЦІЯ

Дудник Ю. І. Психологічні особливості навчальної діяльності студентської молоді в екстремальних умовах. Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття ступеня доктора філософії за спеціальністю 053 «Психологія». Національний університет біоресурсів і природокористування України, Київ, 2026.

Дисертаційне дослідження присвячене вивченню проблеми психологічних особливостей навчальної діяльності студентської молоді в екстремальних умовах та психологічних шляхів її оптимізації.

Мета дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні та емпіричному з'ясуванні психологічних особливостей навчальної діяльності студентської молоді в екстремальних умовах, а також у розробці системи принципів та інструментів її психолого-педагогічного супроводу.

Уточнено понятійно-категоріальний апарат дослідження, а саме зміст поняття «навчальна діяльність студентської молоді в екстремальних умовах». Навчальна діяльність студентської молоді в екстремальних умовах розглядається як цілеспрямований, усвідомлений процес опанування студентом системи професійних знань, умінь і компетентностей під здобуття майбутньої професії у виняткових, надзвичайних обставинах, що характеризуються впливом інтенсивних, часто хронічних стресорів, які виходять за межі звичного діапазону життєдіяльності, сприймаються особистістю як загрозливі, супроводжуються відчуттям втрати контролю та зумовлюють мобілізацію психофізіологічних ресурсів.

Розкрито структурно-функціональну організацію навчальної діяльності студентської молоді, яка розглядається як система взаємопов'язаних компонентів, що забезпечують її цілісність та визначають механізми передачі й опанування знань. У структурі навчальної діяльності виокремлено мотиваційний компонент (цілі, мотиви, потреби, внутрішнє ставлення до навчання),

орієнтувально-проектувальний (розуміння завдання, цілепокладання, планування), виконавчий (навчальні дії, операції, способи опанування інформації) та контроль-оцінний (контроль, самоконтроль, оцінка, рефлексія, самооцінка). Реалізація навчальної діяльності розглядається як така, що відбувається в єдності діяльності викладача (створення сприятливих умов для доступності суспільного досвіду) та діяльності студента (опанування й трансформація досвіду у власний здобуток), що забезпечує становлення студента як суб'єкта освітнього процесу.

Особливе місце в структурі навчальної діяльності студентської молоді посідає мотивація як багаторівневе утворення, що в єдності структурного (система та ієрархія мотивів) та динамічного (сила, стійкість мотивів) аспектів визначає інтенсивність і якість навчальної активності. Головним результатом реалізації навчальної діяльності, згідно з компетентнісним підходом, виступає сформованість здатності особистості до самоосвіти та ефективного застосування знань у нестандартних ситуаціях.

Під час теоретичного аналізу даних наукових джерел з'ясовано, що екстремальні умови, спричинені війною, є інтенсивним деструктивним чинником, який через механізм хронічного стресу призводить до порушень у пізнавальній, емоційно-вольовій, потребово-мотиваційній, ціннісно-смысловій та поведінковій сферах особистості студентів, знижуючи ефективність навчальної діяльності. Зокрема, серед психологічних механізмів впливу екстремальних умов на особистість студента виокремлено: запуск системи стресових реакцій на фізіологічному, емоційному, когнітивному та поведінковому рівнях; реструктуризацію ієрархії потреб та мотивів, системи ціннісних орієнтирів під тиском зовнішніх обставин; переорієнтацію в роботі регулятивної системи; опосередкування екстремального впливу копінг-ресурсами та особливостями сприйняття, що визначає подальший напрямок дезадаптивних процесів або зростання. Обґрунтовано, що ключову роль у реагуванні на ці умови відіграють індивідуально-психологічні ресурси особистості, зокрема мотивація, психологічна стійкість, Я-концепція та копінг-

стратегії, що дозволило виокремити дезадаптивний, компенсаторний та адаптивний типи реагування студентів на стрес.

В основу дисертаційної роботи покладені результати емпіричного дослідження психологічних особливостей навчальної діяльності студентської молоді в екстремальних умовах, проведеного на базі Національного університету біоресурсів і природокористування України, Ірпінського фахового коледжу НУБіП України, Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, Сумського державного університету, Чорноморського національного університету імені Петра Могили за допомогою комплексу психодіагностичних методик. До цього комплексу увійшли: авторська анкета оцінки характеру та результативності навчальної діяльності, Опитувальник AMS-C 28 (R. Vallerand et al.) для вивчення академічної мотивації, Методика «Хто Я?» (M. Kuhn & T. McPartland) для дослідження структури самовизначення, Анкета «Самооцінка здатності до самоосвіти і саморозвитку особистості» (О. Сергєєнкова), Методика комплексної оцінки проявів стресу (Ю. Щербатих).

У результаті аналізу даних емпіричного дослідження виокремлені такі особливості навчальної діяльності студентської молоді в екстремальних умовах:

1 – в екстремальних умовах навчальна діяльність може здійснюватись із різною мірою ефективності. Ключовими ресурсами, що її забезпечують, є:

а) задоволеність характером навчальної діяльності (відчуття легкості опанування матеріалу, суб'єктна позиція, міцні знання, планомірне та добросовісне виконання завдань): з'ясовано, що переважна більшість студентів зберігає середню або високу результативність навчальної діяльності, оцінюючи власну навчальну діяльність як таку, що здійснюється самостійно, старанно та з дотриманням принципів системності. Водночас зафіксовано суттєві труднощі: 37,4% студентів, які зазначають високу сумлінність у навчанні, водночас констатують поверхневність здобутих знань, а 24,8% поєднують високу швидкість опанування інформації з її швидким забуванням. Виявлено, що для 20% досліджуваних характерним є поєднання старанності з безсистемним

підходом до навчання, а 16,2% демонструють високу самостійність за відсутності внутрішньої зацікавленості, що свідчить про переважання зовнішньої регуляції над внутрішньою мотивацією;

б) інтегрована мотивація (внутрішня та зовнішня), яка виступає джерелом активності студента: досліджено, що у більшості студентів в структурі академічної мотивації переважають зовнішні форми мотивації, а значна частка студентів (23,4%) має провідну внутрішню мотивацію, з домінуючими мотивами до пізнання, що свідчить про збереження пізнавального інтересу в екстремальних умовах навчання;

в) здатність до саморозвитку та самоосвіти: виявлено, що 80,6% досліджуваних мають від середнього до дуже високого рівня здатності до самоосвіти та саморозвитку, що розкриває наявність внутрішніх ресурсів для підтримання навчальної діяльності в екстремальних умовах;

г) психологічна стійкість: встановлено, що переважна більшість студентської молоді перебуває у стані сильного стресу з вираженими емоційними та фізіологічними ознаками, що свідчить про тривалий, виснажливий характер стресу та його соматизацію;

д) позитивна, складна Я-концепція: встановлено переважання позитивних самоописів над негативними, що свідчить про загалом сприятливе самоставлення серед студентів, а також зафіксовано, що кількість самовизначень та їх різноманітність зростає від початкових до старших курсів.

2 – навчальна діяльність студентської молоді в екстремальних умовах здійснюється за одним із типів, які емпірично виокремлено за допомогою категоріального аналізу головних компонент (САТРСА) та кластерного аналізу:

а) академічно-залученим – характеризується високою активністю, позитивним ставленням до навчання та найнижчим рівнем стресу;

б) соціально-тривожним – поєднує високу мотивацію та рольову ідентичність із найвищим рівнем психоемоційного напруження;

в) пасивно-відстороненим – відображає стан психологічної кризи зі зниженою активністю, мотивацією та відчуженням від навчання.

3 – навчальна діяльність студентської молоді в екстремальних умовах опосередковується особистісними особливостями студентської молоді: обґрунтовано, що характер навчальної діяльності є одним із найвагоміших предикторів її результативності (зокрема, побудована семифакторна модель пояснює 41,2% варіативності успішності студентів). Результативність навчальної діяльності найтісніше пов'язана з ґрунтовністю набутих знань, сумлінністю у навчанні та легшістю опанування матеріалу, що дозволяє визначити ці характеристики як ключові чинники прогнозування академічної успішності та цілей психолого-педагогічних інтервенцій. Певний внесок також роблять старанність, добровільність та усвідомленість у навчанні. Показники характеру навчальної діяльності мають сильний позитивний зв'язок із самооцінкою поточної результативності, тоді як зв'язок із динамікою успішності (порівняно з попередніми роками) є слабшим; як прогностичний критерій позитивної динаміки результативності додатково виступає висока оцінка самостійності в навчанні.

4 – існують певні гендерні відмінності в навчальній діяльності студентської молоді в екстремальних умовах: жінки демонструють вищу навчальну мотивацію, активність, сумлінність, старанність та здатність до саморозвитку, однак переживають значно вищий рівень стресу, який виразно проявляється на фізіологічному рівні; чоловіки частіше проявляють амотивацію та схильність до пасивно-відстороненого типу поведінки в навчальному процесі.

5 – існують певні відмінності в навчальній діяльності в екстремальних умовах у студентів із різною тривалістю навчання в закладі вищої освіти: студенти другого курсу перебувають у зоні підвищеного ризику через виражені ознаки психологічної кризи, що підтверджується суттєво нижчим рівнем їхньої навчальної мотивації порівняно зі студентами інших курсів та значно вищою кількістю негативних оцінок навчальної діяльності. Характерною особливістю цієї групи є також найвища частка пасивно-відстороненого психологічного профілю особистості порівняно з іншими курсами. Водночас зростання

зазначених показників на третьому та четвертому курсах дозволяє розглядати цей стан як нормативне явище, що завершується успішною адаптацією.

6 – існують певні відмінності в навчальній діяльності в екстремальних умовах у студентів різних профілів навчання: студенти-психологи мають найвищу навчальну мотивацію (до пізнання та професійного зростання), проте характеризуються найвищим рівнем стресу та частіше вказують на безсистемність свого навчання; майбутні ІТ-фахівці демонструють найнижчий рівень стресу за одночасно нижчої навчальної мотивації; студенти профілю харчових технологій та біоресурсів найчастіше негативно оцінюють власну навчальну діяльність і мають найнижчу здатність до саморозвитку; серед студентів економіко-управлінського профілю переважаючим є академічно-залучений тип психологічного профілю в навчанні та найвищі оцінки планомірності у своєму навчанні.

7 – на результативності навчальної діяльності студентської молоді в екстремальних умовах позначається джерело фінансування: показники поточної результативності є вищими у студентів, які навчаються за державним замовленням, що, ймовірно, пов'язано з додатковою відповідальністю за дотримання стандартів навчання, необхідних для утримання бюджетного місця та стипендії, однак в інших випадках цей чинник ефекту не виявив.

На основі аналізу та узагальнення результатів сучасних наукових теорій та емпіричних досліджень було виокремлено та обґрунтовано систему принципів оптимізації навчальної діяльності в екстремальних умовах (рефреймінгу, задоволення базових психологічних потреб, розвитку психологічної стійкості, безпечної суб'єкт-суб'єктної взаємодії, гнучкості та планомірності, самодетермінації та самоефективності, ціннісно-сміслового наповнення освіти) та систематизовано відповідний методичний інструментарій, що може бути використаний задля реалізації названих принципів у практиці психолого-педагогічного супроводу навчальної діяльності у закладах вищої освіти (дидактично-інтерактивні, емоційно-стабілізуючі, когнітивно-регулятивні,

мотиваційно-ресурсні, ціннісно-сміслові, цифрово-опосередковані інтервенції та інструменти учіння).

Розроблено та емпірично апробовано тренінгову програму психолого-педагогічного супроводу навчальної діяльності студентської молоді в екстремальних і постекстремальних умовах, яка ґрунтується на виокремлених принципах та в адаптованому вигляді інтегрує окремі засоби названого методичного інструментарію. Програма містить шість структурованих занять, що реалізують логіку поступового руху учасників від усвідомлення власних труднощів у навчальній діяльності, спричинених дією екстремальних чинників, через розвиток навичок когнітивної регуляції, ціннісно-сміислової рефлексії та емоційної саморегуляції до формування стійких адаптивних стратегій навчання. Особливістю програми є поєднання психоосвітніх блоків з інтерактивними вправами, груповими обговореннями, рефлексивними практиками та елементами когнітивно-поведінкової терапії, майндфулнес і логотерапії.

До участі в тренінговій програмі психолого-педагогічного супроводу було запрошено студентів другого курсу, що обґрунтовується раніше виявленими особливостями їхньої потребово-мотиваційної та ціннісно-сміислової сфер.

Результати пілотажної апробації засвідчили наявність ознак позитивного впливу програми на розвиток стратегічного підходу до навчання, зниження рівня тривоги та стресу, а також актуалізацію професійної ідентичності та ціннісно-сміислової інтеграції навчальної діяльності, про що можуть свідчити як кількісні дані, так і якісний аналіз рефлексивних есе учасників.

Подальші наукові пошуки доцільно зосередити на аналізі довготривалих наслідків впливу екстремальних умов на навчальну діяльність і розвиток особистості студентів. Особливого значення набуває вивчення змін психологічних ресурсів, а також специфіки емоційно-вольової та ціннісно-сміислової сфер у період після пережитих екстремальних ситуацій. Враховуючи виявлений взаємозв'язок між низкою показників і такими чинниками, як гендер та спеціальність, доцільним є їх глибше дослідження з урахуванням додаткових суміжних змінних. Важливим завданням у цьому контексті є підвищення

репрезентативності вибірки шляхом залучення більшої кількості учасників різних спеціальностей із різних регіонів України з урахуванням їхніх соціально-демографічних та економічних характеристик. Окрім того, подальшого емпіричного підтвердження потребує ефективність і адаптація методів психолого-педагогічної підтримки для студентів із різними типами психологічних профілів.

Ключові слова: навчання, професійний розвиток та самореалізація, студентська молодь, особистість та її характеристики, війна, криза та невизначеність, стрес та стратегії подолання, психічне здоров'я та благополуччя, рефлексивність, емоційна стійкість й саморегуляція, депресія, лідерські якості, посттравматичне зростання.

ABSTRACT

Dudnyk, Y. I. Psychological Characteristics of Students' Learning Activities in Extreme Conditions. Qualifying scientific work on the rights of the manuscript.

Doctoral dissertation for the degree of Doctor of Philosophy in the specialty 053 «Psychology». National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine, Kyiv, 2026.

This dissertation research is devoted to studying the psychological characteristics of students' academic activities under extreme conditions and the psychological approaches to optimizing them.

The aim of the study is to provide a theoretical justification and empirical clarification of the psychological characteristics of students' academic activities under extreme conditions, as well as to develop a system of principles and tools for their psychological and pedagogical support.

The conceptual and categorical framework of the study has been clarified, specifically the meaning of the concept «academic activity of university students in extreme conditions». The educational activity of students in extreme conditions is

viewed as a purposeful, conscious process through which students master a system of professional knowledge, skills, and competencies to pursue their future profession under exceptional, extraordinary circumstances characterized by the influence of intense, often chronic stressors that go beyond the usual range of life activities, are perceived by the individual as threatening, are accompanied by a sense of loss of control, and necessitate the mobilization of psychophysiological resources.

The structural-functional organization of students' learning activities is revealed, viewed as a system of interrelated components that ensure its integrity and determine the mechanisms of knowledge transfer and acquisition. Within the structure of educational activity, the following components are identified: motivational (goals, motives, needs, internal attitude toward learning), orientation-planning (understanding the task, goal-setting, planning), executive (learning actions, operations, methods of information acquisition), and control-evaluation (control, self-control, evaluation, reflection, self-evaluation). The implementation of learning activities is viewed as occurring in the unity of the teacher's activities (creating favorable conditions for access to social experience) and the student's activities (mastering and transforming experience into personal achievement), which ensures the student's development as a subject of the educational process.

Motivation occupies a special place in the structure of students' educational activities as a multi-level construct that, through the unity of structural (system and hierarchy of motives) and dynamic (strength, stability of motives) aspects, determines the intensity and quality of educational activity. According to the competency-based approach, the primary outcome of educational activities is the development of an individual's capacity for self-education and the effective application of knowledge in non-standard situations.

During the theoretical analysis of data from scientific sources, it was found that extreme conditions caused by war are an intense destructive factor that, through the mechanism of chronic stress, leads to disturbances in the cognitive, emotional-volitional, need-motivational, value-semantic, and behavioral spheres of students' personalities, reducing the effectiveness of learning activities. In particular, among the

psychological mechanisms of the impact of extreme conditions on the student's personality, the following have been identified: the activation of stress response systems at the physiological, emotional, cognitive, and behavioral levels; restructuring of the hierarchy of needs and motives, as well as the system of value orientations, under the pressure of external circumstances; reorientation in the functioning of the regulatory system; and the mediation of extreme influences by coping resources and perceptual characteristics, which determines the further direction of maladaptive processes or growth. It has been substantiated that individual psychological resources, in particular motivation, psychological resilience, self-concept, and coping strategies, play a key role in responding to these conditions, which allowed for the identification of maladaptive, compensatory, and adaptive types of student responses to stress.

The dissertation is based on the results of an empirical study of the psychological characteristics of students' academic activities under extreme conditions, conducted at the National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine, the Irpin Vocational College of the National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine, the Volodymyr Hnatiuk Ternopil National Pedagogical University, the Sumy State University, and the Petro Mohyla Black Sea National University using a set of psychodiagnostic methods. This complex included: the author's questionnaire for assessing character and the effectiveness of academic activity, the AMS-C 28 Questionnaire (R. Vallerand et al.) for studying academic motivation, the «Who Am I?» (M. Kuhn & T. McPartland) for studying the structure of self-determination, the «Self-Assessment of the Ability for Self-Education and Self-Development of the Personality» questionnaire (O. Sergeenkova), and the Methodology for Comprehensive Assessment of Stress Manifestations (Y. Shcherbatykh).

As a result of the empirical research data analysis, the following features of the student youth's learning activity in extreme conditions have been identified:

1 – in extreme conditions, learning activity can be carried out with varying degrees of effectiveness. The key resources that ensure it are:

a) satisfaction with the nature of learning activity (a sense of ease in mastering the material, subjective position, solid knowledge, planned and conscientious

performance of tasks): it was found that the vast majority of students maintain medium or high effectiveness of learning activity, evaluating their own learning activity as being carried out independently, diligently, and in compliance with the principles of consistency. At the same time, significant difficulties were recorded: 37.4% of students, who report high conscientiousness in learning, simultaneously state the superficiality of the acquired knowledge, and 24.8% combine high speed of information mastering with its rapid forgetting. It was revealed that for 20% of the respondents, a combination of diligence with an unsystematic approach to learning is characteristic, and 16.2% demonstrate high independence in the absence of internal interest, which indicates the prevalence of external regulation over intrinsic motivation;

b) integrated motivation (intrinsic and extrinsic), which acts as a source of student activity: it has been researched that external forms of motivation prevail in the structure of academic motivation for the majority of students, while a significant proportion of students (23.4%) possess leading intrinsic motivation with dominant motives for cognition, which indicates the preservation of cognitive interest in extreme learning conditions;

Based on an analysis and synthesis of the findings of contemporary scientific theories and empirical studies, a system of principles for optimizing educational activities under extreme conditions has been identified and substantiated (reframing, meeting basic psychological needs, developing psychological resilience, safe subject-subject interaction, flexibility and systematicity, self-determination and self-efficacy, and value- and meaning-based content of education) and a corresponding set of methodological tools has been systematized, which can be used to implement these principles in the practice of psychological-pedagogical support for educational activities in higher education institutions (didactic-interactive, emotionally stabilizing, cognitively regulatory, motivational-resource-based, value-and-meaning-based, and digitally mediated interventions and learning tools).

c) capacity for self-development and self-education: it was found that 80.6% of the respondents have a medium to very high level of capacity for self-education and

self-development, which reveals the presence of internal resources to support learning activity in extreme conditions;

d) psychological resilience: it was established that the vast majority of student youth are in a state of severe stress with pronounced emotional and physiological symptoms, indicating the prolonged, exhausting nature of stress and its somatization;

e) a positive, complex Self-concept: the prevalence of positive self-descriptions over negative ones was established, which indicates a generally favorable self-attitude among students; it was also recorded that the number of self-definitions and their diversity increases from the initial to the senior years of study.

2 – student youth's learning activity in extreme conditions is carried out according to one of the types, which were empirically identified using categorical principal component analysis (CATPCA) and cluster analysis:

a) academically-engaged – characterized by high activity, a positive attitude toward learning, and the lowest level of stress;

b) socially-anxious – combines high motivation and role identity with the highest level of psycho-emotional tension;

c) passively-detached – reflects a state of psychological crisis with reduced activity, motivation, and alienation from learning.

3 – student youth's learning activity in extreme conditions is mediated by the personal characteristics of student youth: it is substantiated that the nature of learning activity is one of the most significant predictors of its effectiveness (specifically, the constructed seven-factor model explains 41.2% of the variance in students' academic achievement). The effectiveness of learning activity is most closely linked to the depth of acquired knowledge, conscientiousness in learning, and ease of mastering the material, which allows these characteristics to be defined as key factors for predicting academic success and as targets for psychological and pedagogical interventions. Diligence, voluntariness, and awareness in learning also make a certain contribution. The indicators of the nature of learning activity have a strong positive correlation with the self-assessment of current performance, while the correlation with the dynamics of success (compared to previous years) is weaker; a high assessment of independence in

learning additionally acts as a predictive criterion for the positive dynamics of the effectiveness of learning activity.

4 – there are certain gender differences in the learning activity of student youth in extreme conditions: women demonstrate higher learning motivation, activity, conscientiousness, diligence, and capacity for self-development, yet experience a significantly higher level of stress, which is clearly manifested at the physiological level; men more frequently manifest amotivation and a tendency toward a passively-detached type of behavior in the educational process.

5 – there are certain differences in learning activity in extreme conditions among students with different durations of study at the higher education institution: second-year students are in a high-risk zone due to pronounced signs of a psychological crisis, which is confirmed by a significantly lower level of their learning motivation compared to students of other years and a significantly higher number of negative evaluations of their learning activity. A characteristic feature of this group is also the highest proportion of the passively-detached psychological personality profile compared to other years. At the same time, the increase in these indicators during the third and fourth years allows this state to be viewed as a normative phenomenon that culminates in successful adaptation.

6 – there are certain differences in learning activity in extreme conditions among students of different fields of study: psychology students have the highest learning motivation (for cognition and professional growth), yet are characterized by the highest level of stress and more frequently indicate the lack of consistency in their learning; future IT specialists demonstrate the lowest level of stress alongside lower learning motivation; students in the field of food technology and bioresources most often negatively evaluate their own learning activity and have the lowest capacity for self-development; among students of the economic and management profile, the academically-engaged psychological profile type and the highest ratings of consistency in their learning are predominant.

7 – the source of funding affects the effectiveness of student youth's learning activity in extreme conditions: current performance indicators are higher among

students studying under the state order (government-funded), which is likely due to the additional responsibility for maintaining the academic standards required to retain a tuition-free place and a scholarship; however, in other cases, this factor did not show a significant effect.

Based on an analysis and synthesis of the findings of contemporary scientific theories and empirical studies, a system of principles for optimizing educational activities under extreme conditions has been identified and substantiated (reframing, meeting basic psychological needs, developing psychological resilience, safe subject-subject interaction, flexibility and systematicity, self-determination and self-efficacy, and value- and meaning-based content of education) and a corresponding set of methodological tools has been systematized, which can be used to implement these principles in the practice of psychological-pedagogical support for educational activities in higher education institutions (didactic-interactive, emotionally stabilizing, cognitively regulatory, motivational-resource-based, value-and-meaning-based, and digitally mediated interventions and learning tools).

A training program for psychological and pedagogical support of students' academic activities in extreme and post-extreme conditions has been developed and empirically tested; it is based on the identified principles and integrates, in an adapted form, individual components of the aforementioned methodological toolkit. The program consists of six structured sessions that guide participants through a gradual progression from recognizing their own difficulties in academic activities caused by extreme factors, through the development of cognitive regulation skills, value-and-meaning-based reflection, and emotional self-regulation, to the formation of sustainable adaptive learning strategies. A distinctive feature of the program is the combination of psychoeducational modules with interactive exercises, group discussions, reflective practices, and elements of cognitive-behavioral therapy, mindfulness, and logotherapy.

Second-year students were invited to participate in the training program for psychological and pedagogical support, based on previously identified characteristics of their needs-motivation and value-meaning spheres.

The results of the pilot study demonstrated signs of the program's positive impact on the development of a strategic approach to learning, a reduction in anxiety and stress levels, as well as the actualization of professional identity and the value-meaning integration of academic activities, as evidenced by both quantitative data and a qualitative analysis of participants' reflective essays.

Further research should focus on analyzing the long-term effects of extreme conditions on students' learning activities and personal development. Of particular importance is the study of changes in psychological resources, as well as the specifics of the emotional-volitional and value-meaning spheres in the period following the experience of extreme situations. Given the identified correlation between a number of indicators and factors such as gender and major, it is advisable to conduct a more in-depth study of these factors, taking into account additional related variables. An important task in this context is to increase the representativeness of the sample by involving a larger number of participants from various majors and different regions of Ukraine, taking into account their sociodemographic and economic characteristics. In addition, the effectiveness and adaptation of psychological and pedagogical support methods for students with different psychological profiles require further empirical validation.

Keywords: learning, professional development and self-realization, student youth, personality and its characteristics, war, crisis and uncertainty, stress and coping strategies, mental health and well-being, reflexivity, emotional resilience and self-regulation, depression, leadership qualities, post-traumatic growth.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Статті у наукових виданнях,

включених до Переліку наукових фахових видань України

1. Dudnyk, Y. (2022). Stress resistance as a feature of character of the Ukrainians. *Scientific Studios on Social and Political Psychology*, 50(53). [https://doi.org/10.33120/ssspj.vi50\(53\).600](https://doi.org/10.33120/ssspj.vi50(53).600)
2. Dudnyk, Y. (2024). Peculiarities of students' academic activity in extreme conditions: Findings of a pilot study. *Humanities Studios: Pedagogy, Psychology, Philosophy*, 12(4), 46–60. <https://doi.org/10.31548/hspedagog/4.2024.46>
3. Дудник, Ю. (2026). Психологічні особливості структури ідентичності студентської молоді в умовах екзистенційних викликів війни. *Психологічний часопис*, 12(1), 37–60. <https://doi.org/10.31108/1.2026.12.1.3>

Статті у зарубіжних наукових фахових виданнях

1. Dudnyk, Y. (2025). The impact of extreme wartime conditions on the psychological wellbeing of university students. *Problems of Psychology in the 21st Century*, 19(1), 46-52. <https://doi.org/10.33225/ppc/25.19.46>

Тези наукових доповідей

1. Дудник, Ю. І. (2022). Безпосередні й віддалені у часі наслідки перебування в екстремальних умовах для особистості. «Роль психології В часі відстоювання незалежності країни», 64–66. НУБіП України. <https://nubip.edu.ua/sites/default/files/u178/1667324438949208.pdf>
2. Дудник, Ю. І. (2023). Дослідження навчальної діяльності студентської молоді в екстремальних умовах як вимога сучасності. «Продовольча та економічна безпека в умовах війни та повоєнної відбудови: виклики для України та світу», 54–56. НУБіП України. https://nubip.edu.ua/sites/default/files/u187/sekciya_4_0.pdf
3. Дудник, Ю. І. (2023). Урахування особливостей навчальної діяльності студентської молоді в організації дистанційного навчання під час війни.

«Аксіопсихологічні вектори розвитку сучасної освіти», 174–179. ТНПУ ім. В. Гнатюка. https://www.dkpp.com.ua/wp-content/uploads/2024/01/zbirnyk_materialiv_konferentsii-budu-zvituvati-2024.pdf

4. Дудник, Ю. І. (2024). Психологічні особливості копінг-стратегій жінок-лідерів: проблеми та перспективи. *«Розвиток лідерського потенціалу жінок в академічному середовищі: міжнародний досвід для потреб розбудови України»*, 67–69. НУБіП України. https://nubip.edu.ua/sites/default/files/rich_text_files/zbirnik_rozvitok_liderskogo_potencialu_zhinok_v_akademichnomu_seredovishchi.pdf

5. Дудник, Ю. І. (2024). Урахування психічних станів студентів в організації навчальної діяльності в умовах воєнного стану. *«Майбутнє психології в умовах сучасної України»*, 32–34. НУБіП України. https://nubip.edu.ua/sites/default/files/u178/240424_new.pdf

6. Дудник, Ю. І. (2025). Вплив засобів генеративного штучного інтелекту на здібність до самостійного навчання студентів. *«Сучасні соціокультурні трансформації: медіа, мова, комунікації»*, 168–169. НУБіП України. https://nubip.edu.ua/sites/default/files/u333/zbirnik_tez_msct.konf_.2025.pdf

7. Дудник, Ю. І. (2025). Вплив медіанаративу безперспективності на мотивацію студентів до навчання. *«Міжнародна і міжкультурна комунікація у формуванні іміджу України: стратегії розвитку»*, 83–84. НУБіП України. https://nubip.edu.ua/sites/default/files/u169/tezy_communication_image_2025.pdf

8. Дудник, Ю. І. (2025). Психологічні принципи фасилітації навчальної діяльності студентів в екстремальних умовах: до проблеми систематизації. *«Психологія особистості й суспільства у вимірах війни та миру»*, 29–31. НУБіП України. https://nubip.edu.ua/sites/default/files/u178/250502_eec2fc96-710e-4222-a821-50743143425f.pdf

9. Дудник, Ю. (2025). Психологічні особливості професійної ідентичності студентів в умовах воєнного стану. *«Роль психології у сучасному світі»*, 81–83. НУБіП України. https://nubip.edu.ua/sites/default/files/rich_text_files/260023_691a36e5-3c6b-458a-9044-ae4556ad9a20_0.pdf

ЗМІСТ

ВСТУП	21
РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНЕ ПІДҐРУНТЯ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ В ЕКСТРЕМАЛЬНИХ УМОВАХ..	21
1.1. Особливості навчальної діяльності в студентському віці	28
1.2. Психологічний вплив екстремальних умов війни на особистість та її діяльність.....	45
1.3. Особливості реагування особистості студентського віку на екстремальні умови	60
Висновки до розділу I.....	78
РОЗДІЛ II. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ В ЕКСТРЕМАЛЬНИХ УМОВАХ	80
2.1. Методи та організація емпіричного дослідження	80
2.2. Аналіз результатів емпіричного дослідження	103
2.2.1. Аналіз результатів дослідження процесуальних та результативних характеристик навчальної діяльності.....	103
2.2.2. Аналіз результатів дослідження особливостей академічної мотивації студентської молоді.....	128
2.2.3. Аналіз готовності студентської молоді до саморозвитку й самоосвіти	136
2.2.4. Аналіз проявів стресу в студентській молоді	140
2.2.5. Аналіз структури самовизначення студентської молоді	145
2.2.6. Аналіз структури психологічних особливостей навчальної діяльності студентської молоді.....	160
Висновки до розділу II.....	170

РОЗДІЛ ІІІ. ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ ОПТИМІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ В ЕКСТРЕМАЛЬНИХ ТА ПОСТЕКСТРЕМАЛЬНИХ УМОВАХ	173
3.1. Принципи оптимізації навчальної діяльності студентської молоді .	173
3.2. Методи і прийоми психолого-педагогічного супроводу навчальної діяльності студентської молоді в екстремальних і постекстремальних умовах	188
3.3. Програма психолого-педагогічного супроводу навчальної діяльності студентської молоді в екстремальних і постекстремальних умовах та її апробація	200
Висновки до розділу ІІІ	214
ВИСНОВКИ.....	216
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	223
ДОДАТКИ.....	223

ВСТУП

Обґрунтування вибору теми дослідження. Сучасний етап розвитку українського суспільства характеризується глибокими трансформаціями у системі вищої освіти, зумовленими як інтеграцією в європейський освітній простір, запровадженням нових підходів та пошуком ефективних технологій навчання, так і безпрецедентним викликом – повномасштабною війною. Ці процеси актуалізують необхідність переосмислення психолого-педагогічних засад навчання у вищій школі, де ключовим пріоритетом постає не лише якість професійної підготовки, а й збереження психологічного благополуччя студентської молоді. Екстремальні умови війни створюють принципово новий контекст для навчальної діяльності, будучи інтенсивним стрес-чинником, що впливає на мотивацію, когнітивні процеси, психоемоційний стан та загальну продуктивність навчання.

Навчальна діяльність у студентському віці набуває рис провідної, навчально-професійної спрямованості, впливаючи на становлення особистості майбутнього фахівця, формування його професійної самосвідомості, світогляду та життєвих стратегій. Саме студентський вік як сензитивний період для розвитку та удосконалення цих психічних структур створює підґрунтя для цілеспрямованих психолого-педагогічних заходів із їх розвитку. Водночас, цей період є особливо вразливим до дії хронічного стресу, оскільки співпадає з етапом переходу у доросле життя, супроводжується віковими кризами ідентичності, пошуком життєвих орієнтирів та необхідністю професійного самовизначення.

Навчальна діяльність студентів визначається складною взаємодією суб'єктивних та об'єктивних чинників. В умовах війни цей зв'язок зазнає суттєвих змін, оскільки екстремальні умови стають додатковим і часто домінуючим об'єктивним чинником, що призводить до деструктивних змін в емоційній, когнітивній та поведінковій сферах, знижуючи продуктивність навчання.

На сьогодні у вітчизняній психолого-педагогічній науці попри накопичений чималий арсенал знань про навчальну діяльність як провідний вид діяльності в студентському віці (Л. Горпинич, Т. Левченко, І. Мартинюк, Л. Подоляк, В. Юрченко та ін.), її структуру та компоненти (О. Скрипченко, Т. Левченко, О. Тамаркіна та ін.), чинники ефективності (Е. Войтенко, О. Джеджера, Т. Письменкова, Р. Черних та ін.), відкритим залишається питання про психологічні особливості перебігу навчальної діяльності студентської молоді в екстремальних умовах. Попри наявну значну кількість праць із вікової психології, де розкриваються психологічні особливості студентського віку, у тому числі становлення особистості, професійне самовизначення, формування ідентичності (В. Бочелюк, І. Мартинюк, М. Панов, Л. Спицька, В. Шмаргун та ін.), питання трансформації навчальної діяльності під впливом хронічного стресу, спричиненого війною, висвітлені лише фрагментарно та потребують системного вивчення (О. Безверхий, О. Кокун, І. Мартинюк, С. Симоненко та ін.). Попри чималий багаж знань психології стресу (О. Андрєєва, І. Архіпова, Н. Бишевець, С. Миронець та ін.), не розкритими залишаються питання психологічних особливостей навчальної діяльності студентської молоді в екстремальних умовах та розробки науково обґрунтованих принципів і методів її оптимізації.

Важливість пошуку обґрунтованих принципів та методів оптимізації навчальної діяльності та недостатня розробленість проблеми врахування психологічних особливостей навчальної діяльності особистості студентського віку в екстремальних, стресових умовах обумовили вибір теми дисертаційного дослідження: «Психологічні особливості навчальної діяльності студентської молоді в екстремальних умовах».

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами, грантами. Дисертаційне дослідження пов'язане з ініціативною темою науково-дослідної роботи кафедри психології Національного університету біоресурсів і природокористування України «Запровадження психологічної культури в освітньому просторі України у воєнний та повоєнний період» (державний

реєстраційний номер 0126U000386). У межах цієї теми здобувачем виокремлені психологічні особливості навчальної діяльності студентської молоді в екстремальних умовах, що мають бути враховані у побудові ефективного освітнього процесу, розробці навчальних програм та організації психолого-педагогічного супроводу здобувачів вищої освіти.

Мета і завдання дослідження. Мета дослідження – теоретично обґрунтувати та емпіричним шляхом з'ясувати психологічні особливості навчальної діяльності студентської молоді в екстремальних умовах, запропонувати систему принципів та інструментів її психолого-педагогічного супроводу.

Для досягнення мети вирішувались такі завдання:

- під час теоретичного аналізу даних наукових джерел з'ясувати сутність і характеристики навчальної діяльності у вищій школі, психологічні особливості студентського віку, що позначаються на навчальній діяльності, специфіку екстремальних умов діяльності та особливості реагування на них студентської молоді;
- організувати та провести емпіричне дослідження психологічних особливостей навчальної діяльності студентської молоді в екстремальних умовах;
- під час аналізу результатів емпіричного дослідження виокремити особливості навчальної діяльності студентської молоді в екстремальних умовах;
- обґрунтувати принципи оптимізації навчальної діяльності студентської молоді в екстремальних умовах та окреслити шляхи їх реалізації у практиці освітнього процесу закладів вищої освіти;
- розробити й апробувати психотренінгову програму для психолого-педагогічного супроводу навчальної діяльності студентської молоді в екстремальних і постекстремальних умовах.

Об'єкт дослідження – навчальна діяльність студентської молоді.

Предмет дослідження – характеристики навчальної діяльності студентської молоді в екстремальних умовах війни.

Методи дослідження. Методологічну основу дослідження склали науково-психологічні положення про сутність навчальної діяльності та її структуру (Г. Балл, М. Варій, Г. Костюк, М. Москалець, М. Чумак, В. Приходько, В. Юрченко, G. Claus та ін.) та вікові особливості навчальної діяльності у студентської молоді (С. Діхтяренко, Т. Левченко, І. Мартинюк, Я. Ременюк, Н. Токарева, А. Шамне та ін.); психолого-педагогічні ідеї щодо організації навчального процесу в екстремальних умовах (І. Мартинюк, О. Олійник, Г. Радчук, Н. Тілікіна, J. Reeve, R. Gagné та ін.); наукові положення про вплив стресу та психотравмуючих чинників на когнітивну сферу та діяльність особистості (О. Безверхий, О. Кокун, С. Симоненко, Є. Травініна, С. Чачко, A. Satsangi, M. Brugnoli, A. Fassett-Carman, R. Lazarus, S. Folkman та ін.); результати науково-практичних психолого-педагогічних розробок проблеми психологічної підтримки студентської молоді в умовах хронічного стресу, розвитку стресостійкості та подолання негативних психічних станів (І. Візнюк, І. Галян, Є. Іщенко, О. Олійник, Л. Потапюк та ін.).

Були застосовані теоретичні (аналіз та узагальнення даних наукових джерел із проблеми вивчення) й емпіричні методи (Авторська анкета оцінки характеру та результативності навчальної діяльності, Опитувальник AMS-C 28 R. Vallerand et al. (в адаптації Ю. Павлової et al.), Методика «Хто Я?» M. Kuhn & T. McPartland, Анкета «Самооцінка здатності до самоосвіти і саморозвитку особистості» О. Сергеєнкова, Методика комплексної оцінки проявів стресу Ю. Щербатих, Опитувальник підходів і навичок навчання для студентів (ASSIST) N. Entwistle et al., Шкала депресії, тривоги та стресу (DASS-21) S. Lovibond & P. Lovibond (в адаптації І. Галецької et al.), індуктивний контент-аналіз за Elo & Kyngäs, методологія обґрунтованої теорії Glaser & Strauss), а також методи математичної обробки даних (методи описової статистики, тести на нормальність розподілу, коефіцієнт альфа Cronbach, критерій Kruskal–Wallis, критерій Mann–Whitney, регресійний аналіз, нелінійний аналіз головних компонент (САТРСА), кластерний аналіз методом К-середніх, однофакторний дисперсійний аналіз (ANOVA), тест Jonckheere–Terpstra, критерій χ^2 -квадрат

Pearson, коефіцієнт V Cramer, коефіцієнт каппа Cohen, post-hoc критерій Dunn з поправкою Bonferroni, коефіцієнт сили ефекту r Cohen, Т-критерій Wilcoxon; обробка даних здійснювалась за допомогою програми IBM SPSS Statistics версії 27.0) та інтерпретаційний метод.

Наукова новизна отриманих результатів. Науковою новизною вирізняються такі теоретичні та методологічні результати дисертаційного дослідження:

вперше здійснено системний опис особливостей навчальної діяльності студентської молоді в екстремальних умовах через висвітлення її характеристик як істотних особливостей, типів реагування на вплив стресових чинників та виокремлення інтегральних психологічних профілів особистості студентів у цих умовах;

удосконалені:

– наукові уявлення про гендерні відмінності у характеристиках навчальної діяльності студентської молоді, особливостей їх навчальної мотивації, здатності до саморозвитку та психоемоційного стану, їх спільні й відмінні риси у студентів різних курсів та профілю підготовки;

– доповнено наукові уявлення про Я-концепцію особистості сучасних студентів даними про її структуру та динаміку, що включають академічний та професійний компоненти, під час навчання в екстремальних умовах;

– поглиблено наукові уявлення про ефективні методи навчання у вищій школі через виокремлення системи психологічних принципів та категорій психологічних інтервенцій;

набули подальшого розвитку наукові ідеї про вдосконалення освітнього процесу в закладах вищої освіти шляхом урахування характеристик навчальної діяльності студентської молоді в екстремальних умовах під час навчання та практики надання психолого-педагогічного супроводу.

Практичне значення отриманих результатів. Результати наукового дослідження можуть використовуватись у викладанні навчальних дисциплін: «Психологія та педагогіка вищої школи», «Психологічна допомога в кризових та

екстремальних ситуаціях», «Психологія стресу»; сформульовані принципи оптимізації навчальної діяльності студентської молоді в екстремальних умовах можуть бути покладені в основу розробки технологій психолого-педагогічної фасилітації та підтримки; запропонована програма психолого-педагогічного супроводу навчальної діяльності студентської молоді в екстремальних і постекстремальних умовах може використовуватись у практиці проведення психотренінгів у закладах вищої освіти.

Особистий внесок здобувача. Дисертація є самостійно виконаною науковою працею, у якій обґрунтовано авторський підхід щодо вирішення важливої наукової проблеми – оптимізації навчальної діяльності студентської молоді в екстремальних умовах шляхом урахування її характеристик та типів реагування студентів на вплив стресових чинників у практиці психолого-педагогічного супроводу. Наукові положення, висновки та пропозиції, представлені у дисертаційному дослідженні, є результатом самостійної роботи автора та повністю відповідають вирішенню завдань дисертації відповідно до поставленої мети.

Апробація результатів дослідження. Результати наукових досліджень здобувача пройшли апробацію на: Всеукраїнській науково-практичній онлайн-конференції молодих вчених «Роль психології в часі відстоювання незалежності країни» (м. Київ, 2022); Міжнародній науково-практичній конференції «Продовольча та екологічна безпека в умовах війни та повоєнної відбудови: виклики для України та світу» (м. Київ, 2023); Міжнародній науково-практичній конференції «Аксіопсихологічні вектори розвитку сучасної освіти» (м. Тернопіль, 2023); Міжнародній науково-практичній конференції «Розвиток лідерського потенціалу жінок в академічному середовищі: міжнародний досвід для потреб розбудови України» (м. Київ, 2024); Всеукраїнській науково-практичній конференції «Майбутнє психології в умовах сучасної України» (м. Київ, 2024); Міжнародній науково-практичній конференції «Сучасні соціокультурні трансформації: медіа, мова, комунікації» (м. Київ, 2025); Міжнародній науково-практичній конференції «Міжнародна і міжкультурна

комунікація у формуванні іміджу України: стратегії розвитку» (м. Київ, 2025); Всеукраїнській науково-практичній конференції «Психологія особистості й суспільства у вимірах війни і миру» (м. Київ, 2025); Міжнародній науково-практичній конференції «Роль психології в сучасному світі» (м. Київ, 2025).

Публікації. Результати дисертаційного дослідження повною мірою опубліковано у 13 наукових працях, із яких 3 статті у наукових виданнях, включених до Переліку наукових фахових видань України, 1 стаття у зарубіжному науковому фаховому виданні, 9 тез наукових доповідей.

Структура та обсяг дисертації. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів, висновків, списку використаних джерел та додатків. Загальний обсяг дисертації складає 350 сторінок. Робота уміщує 22 малюнки та 40 таблиць. Список використаних джерел налічує 572 найменування.

РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНЕ ПІДҐРУНТЯ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ В ЕКСТРЕМАЛЬНИХ УМОВАХ

1.1. Особливості навчальної діяльності в студентському віці

Сутність навчання та навчальної діяльності

Вивчення навчальної діяльності, її змісту, форм та методів має давні витоки, проте більшу частину часу увага до цього процесу була радше ситуативною. Лише у XX столітті педагогічна психологія почала формуватися як окрема галузь знань (Berliner, 1993).

Як зазначають М. Москалець & М. Чумак, навчальна діяльність – це вид діяльності людини, спрямований на засвоєння знань, умінь і навичок та набуття соціального досвіду, що водночас сприяє розвитку й зміні самого того, хто навчається (Москалець & Чумак, 2016).

Словник термінів і понять з педагогіки вищої школи дає визначення навчальної діяльності як цілеспрямованого процесу, у якому людина опановує узагальнені способи дій у сфері наукових знань. Вона спрямована на розвиток і самовдосконалення суб'єкта навчання, у результаті чого відбуваються особистісні зміни (Приходько та ін., 2005).

Навчальна діяльність має як динамічний характер, так і змістові особливості. Вона забезпечує опанування знань, що ґрунтуються на найбільш розвинених формах людського пізнання – науковому знанні. У процесі виконання навчальних завдань, які потребують аналізу, рефлексії та мисленнєвого планування, формується більш складна форма мислення – теоретичне мислення. Завдяки своєму трансформаційному потенціалу навчальна діяльність може слугувати засобом оновлення освітньої практики, сприяючи формуванню творчих особистостей, здатних критично осмислювати реальність й активно впливати на її зміну (Clarindo et al., 2020).

Ключовою особливістю навчальної діяльності у ЗВО є її тісний зв'язок із майбутньою професією. Як зазначають Л. Подоляк & В. Юрченко, провідною для студентів стає саме навчально-професійна діяльність, яка поєднує власне навчання з елементами праці та формує професійну самосвідомість (Подоляк & Юрченко, 2006). Це означає, що опанування знань відбувається не абстрактно, а в контексті майбутньої професійної діяльності, що сприяє розвитку професійного мислення та здібностей (Горпинич, 2020).

Навчальна діяльність тісно пов'язана з процесом постановки й розв'язання задач. У когнітивній психології діяльність із розв'язання задач розглядається як універсальний механізм, що фактично ототожнюється з мисленням (Solso et al., 2013).

Т. Левченко зазначає, що навчальна діяльність є провідною формою включення людини в суспільне життя у віці приблизно від 6–7 до 22–23 років. Під час активного навчання, самостійного розв'язання навчальних завдань і творчої взаємодії з учителем та однолітками формується позиція суб'єкта учіння, розкриваються індивідуальні риси та відбувається розвиток особистості (Левченко, 2009).

Сучасні дослідження акцентують увагу на важливості самонавчання. В. Шмаргун та Т. Шмаргун зазначають, що здатність ефективно навчатися самостійно сприяє професійному успіху (Шмаргун & Шмаргун, 2016). Цю проблематику розвивають і в контексті вищої освіти, зокрема у працях, присвячених самоосвітній діяльності студентів (Martyniuk et al., 2021). Для її дослідження розроблено методику психосемантичного аналізу (Мартинюк, 2021), застосування якої виявило загалом позитивне ставлення українських студентів до різних видів самоосвіти, найвище – до перегляду відеоматеріалів (Мартинюк, 2023).

Важливе місце займають концепції, що пояснюють індивідуальні відмінності у способах навчання. Зокрема експериментальна теорія навчання D. Kolb, яка інтегрувала ключові ідеї психології XX століття. Модель описує навчання через два виміри: сприйняття (від конкретного досвіду до абстрактної

концептуалізації) та опрацювання інформації (від активного експериментування до рефлексивного спостереження). Їх поєднання утворює чотири стилі навчання: конвергентний, дивергентний, асиміляторний та акомодаторний (Kolb, 2015; Tóth, 2012).

Навчальна діяльність відіграє вагоме значення для психічного розвитку на усіх життєвих етапах, а особливо в період від молодшого шкільного віку до юнацького.

Навчання молодших школярів, як і на більш ранніх етапах розвитку, уміщує процес опанування знань через безпосередній життєвий досвід. Однак поступово набуваються необхідні психічні структури, що дозволяє здійснити якісний перехід до навчання як діяльності. Цей новий спосіб активного пізнання реальності розглядається водночас як умова та засіб організації освітнього процесу. Його головними завданнями є розвиток здатності до розуміння дійсності, формування навичок аналізу, рефлексії та мисленнєвого планування, що є основою теоретичної свідомості та усвідомленого ставлення людини до світу (Clarindo et al., 2020).

У підлітковому віці інтерес до спілкування з однолітками нерідко переважає над пізнавальними інтересами. Збільшення кількості навчальних предметів, ускладнення навчального матеріалу та різні вимоги вчителів можуть спричиняти зниження інтересу до навчання. Водночас цей період є сприятливим для розвитку навчальної мотивації, адже підлітки проявляють відкритість до нового досвіду, прагнуть самостійності, самовираження та залучення до різних видів діяльності. Тому підлітковий вік характеризується суперечливістю: з одного боку, можливе тимчасове зниження мотивації до навчання, а з іншого – формуються передумови для розвитку більш зрілої навчальної мотивації, пов'язаної із самоосвітою та саморозвитком (Манилова, 2020).

Психологія більш зрілих вікових періодів, до яких належить і студентський вік як перехідний від юності до зрілості, стала предметом психологічної науки відносно недавно. Юнацький вік традиційно розглядався як завершальний етап психічного розвитку (Яворовська та ін., 2013). Студентський вік (приблизно 17-

25 років) є особливим етапом, що супроводжується глибокими змінами в духовній сфері, пошуком власного місця у світі, формуванням світогляду, особистісним і професійним самовизначенням (Діхтяренко & Ременюк, 2024; Токарева & Шамне, 2017). У контексті професійного розвитку, як зазначають V. Bocheliuk et al., саме на початкових етапах професіоналізації (що відповідають студентству та першим рокам роботи) спостерігається найвища потреба в професійному саморозвитку та найбільший ресурсний потенціал, що проявляється у формуванні власного «життєво-професійного простору» (Bocheliuk et al., 2022).

Цей період може бути інтерпретований через концепцію «перехідної дорослості» (*emerging adulthood*), яка описує проміжний етап між підлітковістю та зрілою дорослістю, що характеризується пошуком ідентичності, нестабільністю, самофокусом та віком можливостей (Arnett, 2014; Arnett & Murray, 2018; Jankowiak et al., 2025). Із філософсько-психологічної перспективи цей вік С. Jung розглядав як перехід від соціалізації до індивідуалізації (Jung, 2014).

Соціальна ситуація розвитку в студентському віці визначається закладом освіти як середовищем соціалізації (Подольак & Юрченко, 2011), однак сучасні дослідники характеризують її як префігуративну, де молодь стає репрезентатором майбутнього досвіду (Mead, 1970; Токарева & Шамне, 2017). Провідною діяльністю виступає навчально-професійна (Подольак & Юрченко, 2011; Токарева & Шамне, 2017 та ін.), яка є основою становлення особистості як суб'єкта професійної освіти.

Віковими новоутвореннями студентського віку є особистісна зрілість (Штепа, 2006), досвід розуміння власних можливостей (Марчук, 2021), а також комплекс когнітивних (діалектичне мислення, вибірковість уваги) та психосоціальних змін (професійне самовизначення, стійка самооцінка, моральна стійкість) (Токарева & Шамне, 2017). Нормативні кризи цього періоду, описані Е. Erikson (криза ідентичності та інтимності) та Д. Levinson (криза «вступу в ранню зрілість»), пов'язані із сепарацією від батьків, пошуком власного місця в суспільстві та створенням «мрії» – уявної моделі майбутнього життя (Erikson,

2013a; Erikson, 2013b; Levinson, 1986). Сучасні дослідження підтверджують, що не вирішеність цих криз може призводити до відчуття безцільності та емоційних труднощів (Nasyim et al., 2024; Афанасенко та ін., 2018).

У цей період посилюється потреба в інтелектуальному розвитку, емоційній стабільності та значущості міжособистісного спілкування. Вступ до закладу вищої освіти спричиняє глибокі особистісні зміни: молода людина стає більш самостійною, починає приймати життєві рішення, планувати майбутнє та активно реалізовувати себе в професійній діяльності (Мартинюк, 2025).

Важливим контекстуальним тлом для розуміння навчальної діяльності сучасного студентства виступають глобалізаційні процеси, що трансформують вищу освіту під впливом європеїзації, уніфікації стандартів та посилення міждисциплінарності. Ці зміни, своєю чергою, актуалізують потребу в підготовці фахівців, здатних вирішувати складні соціальні проблеми, що безпосередньо позначається на змісті та характері навчальної діяльності студентів (Martyniuk, Ivanova, Tsymbal et al., 2023).

У контексті окресленої проблематики варто зазначити, що питання психологічних особливостей навчальної діяльності студентів знаходять своє відображення і в працях вітчизняних науковців. Зокрема, актуалізуються питання розвитку інформаційних освітніх ресурсів як ключового інструменту для забезпечення безперервності та ефективності навчальної діяльності студентів в умовах війни, а також аналіз сучасних методів забезпечення якості освітніх послуг у ЗВО (Martyniuk, Fedosenko, Shchyhelska et al., 2023; Мартинюк & Теслюк, 2023 та ін.). Важливим напрямом досліджень також виступає вивчення зв'язку між різними видами активності студентів та їхніми психічними станами в стресових умовах (Martyniuk, 2023). Важливу увагу науковці також приділяють мотиваційним аспектам навчальної діяльності, зокрема ролі мотивації як одного з ключових структурних компонентів її організації та проблемам мотивації навчання студентів в умовах воєнного стану (Прокопенко, 2022; Квятковська та ін., 2022). Окрім цього, в науковій літературі розглядаються питання формування стресостійкості студентів під час навчальної діяльності

(Архіпова, 2024), а також роль копінг-стратегій як важливого елементу саморегуляції навчальної діяльності студентської молоді (Каламаж, 2024).

Характеристики навчальної діяльності у вищій школі

У психології розвитку структура навчальної діяльності розглядається як система взаємопов'язаних компонентів, що забезпечують її цілісність. Попри відмінності у чисельних підходах, думки дослідників сходяться на тому, що вона має внутрішню організацію, яка визначає механізми передачі та опанування знань.

За Т. Левченко, навчальна діяльність студентів охоплює цілі, мотиви, предметний зміст, знання, навчальні дії, операції, способи та результат. Її реалізація відбувається у двох взаємодоповнювальних формах: діяльності того, хто навчає, спрямованої на передачу суспільного досвіду, та діяльності того, хто навчається, зорієнтованої на його опанування й трансформацію у власний здобуток. Єдність цих форм визначає сутність навчального процесу, у якому студент стає суб'єктом діяльності лише за умови розвитку активності та самостійності (Левченко, 2009).

Важливе уточнення в контексті розуміння навчальної діяльності роблять О. Скрипченко та ін., зауважуючи відмінності між цим поняттям та поняттям «учіння». Учіння охоплює ширший спектр процесів, тоді як учбова діяльність є однією з його форм. У її структурі автори виокремлюють мотивацію, постановку задач у конкретних ситуаціях, виконання учбових дій, контроль, що поступово трансформується у самоконтроль, та оцінку, яка переходить у самооцінку (Скрипченко та ін., 2001).

О. Тамаркіна до структурних компонентів навчальної діяльності студентів відносить: розуміння учнем пізнавального завдання та актуалізація мотивів його виконання; сприйняття нової інформації; її усвідомлення; застосування знань у діяльності та рефлексія щодо мети і способів дій; досягнення вищого рівня розвитку; а також перенесення набутих знань у нові ситуації (Тамаркіна, 2010).

Таким чином, структура навчальної діяльності у вищій школі постає як багаторівнева система, у якій взаємодіють зовнішні та внутрішні чинники,

забезпечуючи не лише опанування знань, а й становлення студента як активного й самостійного суб'єкта навчального процесу.

Мотивація розглядається як один із провідних чинників навчальної діяльності, адже саме вона забезпечує активність суб'єкта та визначає спрямованість його дій. У психології її описують як систему внутрішніх факторів, що зумовлюють поведінку та діяльність людини.

Л. Божович наголошувала, що мотивами можуть бути предмети зовнішнього світу, уявлення, ідеї чи переживання, а саме поняття «мотив» є вужчим за поняття «потреба» (Божович, 2006).

С. Занюк розглядав мотивацію крізь два аспекти – структурний і динамічний. Продуктивність діяльності, на його думку, визначається як змістом і спрямованістю мотивів, так і їхньою силою та напруженістю. Структурний аспект охоплює різноманітні потреби людини, систему мотивів, їхні зв'язки та ієрархію. Динамічний аспект характеризується силою, стійкістю, рівнем збудження мотивів і здатністю переключатися з одних мотивів на інші (Занюк, 1997).

Важливу роль у підтримці мотивації студентів відіграє соціальна взаємодія з викладачем, яка є ситуативним чинником мотивації навчальної діяльності, здатним актуалізувати значну кількість навчальних мотивів та забезпечувати ефективність процесуального і результативного компонентів навчання. Саме в цій взаємодії закладені широкі можливості для задоволення потреб студентів у безпеці, повазі, самоповазі, самоактуалізації та самореалізації в освітньому процесі (Martyniuk, 2022).

Досліджуючи мотиваційну сферу дорослих, О. Олійник & Є. Томіленко встановили, що внутрішня мотивація та зовнішня негативна мотивація є домінуючими, причому більшість осіб зрілого віку прагнуть отримувати задоволення як від процесу, так і від результату діяльності (Oliinyk & Tomilenko, 2023).

Таким чином, мотивація в структурі діяльності студентів постає як багаторівневе утворення, що поєднує потреби, внутрішнє ставлення до навчання

та соціальні чинники. Вона визначає інтенсивність і якість навчальної активності та забезпечує становлення студента як суб'єкта освітнього процесу.

З точки зору компетентнісного підходу, головним результатом навчальної діяльності виступає формування компетентностей особистості, зокрема здатності до самоосвіти, причому акцент робиться не лише на накопиченні знань, а на умінні ефективно застосовувати їх у нестандартних ситуаціях і творчо вирішувати практичні завдання (Мося & Каленський, 2019).

Результатом навчальної діяльності у вищій школі є не просто сума опанованих знань, умінь та навичок, а сформованість особистості майбутнього фахівця, його готовність до самостійної професійної діяльності. Цей результат уміщує:

1. Систему професійних знань та компетентностей. Формування професійних знань, умінь і навичок у студентів залежить не лише від пізнавальних процесів, а й від розвитку мотивації, волі, інтересів та емоційного стану, при цьому ключову роль відіграє організація навчальної діяльності; ефективне опанування знань відбувається через активну участь, відповідальність за власне навчання, творчість, застосування знань на практиці та розв'язання завдань, а заняття повинні бути цікавими та емоційно мотивуючими (Дуткевич & Максимчук, 2010).

2. Розвинене професійне мислення та здатність до творчого розв'язання задач. Професійне мислення передбачає здатність орієнтуватися у змісті своєї діяльності та використовувати відповідні методи її реалізації. Його творча складова проявляється у самостійному пошуку рішень професійних задач, висуванні гіпотез, плануванні роботи та усвідомленні практичної значущості розв'язуваної проблеми (Тарасова & Ушаткіна, 2022).

3. Сформовану психологічну готовність та мотивацію до обраної професії. Л. Богдан виділяє два типи чинників формування професійної готовності студентів: внутрішні – усвідомлення розриву між досягненнями та вимогами професії, мотиви самовдосконалення, розуміння завдань; та зовнішні – організація навчального процесу, активна участь у діяльності, позитивний

емоційний клімат, критерії оцінювання та умови для творчого підходу (Богдан, 2016).

4. Здатність до самоосвіти та саморозвитку впродовж життя. Студентський вік характеризується одночасно як системним розвитком ідентичності та розширенням сфер самовизначення, так і високою стабільністю та поступовим зміцненням особистісних рішень (Branje et al., 2021).

Такий підхід узгоджується із сучасними вимогами до випускників, де акцент зміщується з кількості опанованої інформації на здатність її ефективно використовувати та генерувати нову (Подольак & Юрченко, 2011; Richardson et al., 2012).

Як зазначає О. Джеджера, ефективність навчальної діяльності студентів можна оцінювати через результати досягнень, мотиваційне ставлення до навчання та здатність виконувати навчальні завдання, що відображає як фактичні результати, так і внутрішню готовність і ресурси студентів (Джеджера, 2021).

Проте, ефективність навчальної діяльності студента є комплексним показником, який не може бути зведений лише до академічної успішності. Маркерами ефективності виступають як об'єктивні, так і суб'єктивні показники. До об'єктивних маркерів традиційно відносять:

- Академічну успішність (середній бал, результати сесій, складання іспитів). Цей показник є найпоширенішим, хоча він фіксує лише кінцевий формальний результат (de la Iglesia & Solano, 2019; Al Husaini & Shukor, 2022).
- Швидкість та якість виконання навчальних завдань. (York, et al., 2015).
- Рівень сформованості професійних компетентностей (Письменкова & Черних, 2015).

До суб'єктивних маркерів належать:

- Академічна адаптація – суб'єктивна міра відповідності студента академічному середовищу, його задоволеність навчальним процесом, програмою та власними результатами. Цей показник є більш прогностичним щодо наміру продовжувати навчання та уникати відрахування (de la Iglesia & Solano, 2019; van Rooij et al., 2018).

- Навчальна залученість (engagement) – ступінь психологічного інвестування студента в навчання, що проявляється в енергійності, ентузіазмі та поглинанні діяльністю (Kotera et al., 2023; Hsieh, 2014).

- Академічна самоефективність – впевненість студента у своїй здатності успішно виконувати навчальні завдання (Bandura, 2024; Richardson et al., 2012).

- Задоволеність навчанням та психологічне благополуччя (Datu & King, 2018; Kotera et al., 2019).

Таким чином, висновки про ефективність навчальної діяльності мають ґрунтуватися на поєднанні об'єктивних показників успішності та суб'єктивних характеристик ставлення студента до навчання, його адаптації та психологічного стану.

Суб'єктивні чинники, що позначаються на характеристиках навчальної діяльності

Ефективність навчальної діяльності студента значною мірою визначається сукупністю суб'єктивних чинників, тобто його індивідуально-психологічними особливостями. Серед них ключову роль відіграють мотивація, самооцінка, риси особистості та інші характеристики, які виступають внутрішніми ресурсами або бар'єрами в освітньому процесі.

Як вже було зазначено, мотивація є провідним внутрішнім чинником. Вона визначає вибір цілей, рівень зусиль та наполегливість студента (Schunk et al., 2014). У межах теорії самодетермінації (SDT) виокремлюють внутрішню мотивацію (залучення до діяльності заради інтересу та задоволення), зовнішню мотивацію (діяльність під впливом зовнішнього чи інтеріоризованого тиску) та амотивацію (відсутність цілеспрямованості) (Deci & Ryan, 2014). Саме внутрішня та автономні форми зовнішньої мотивації забезпечують стійкі позитивні результати, тоді як контрольована мотивація та амотивація асоціюються з нижчою успішністю та ризиком дезадаптації (Deci & Ryan, 2014; Ryan & Deci, 2000; Bailey & Phillips, 2015; Wu, 2019; Amrai et al., 2011). Характер самоставлення, зокрема самоспівчуття та рівень самокритики, визначає якість

трансформації зовнішніх стимулів у внутрішньо прийняті цілі (Kotera et al., 2023).

Теорія самодетермінації також постулює наявність трьох базових психологічних потреб (БПП): в автономії (відчуття себе ініціатором власних дій), компетентності (ефективності у взаємодії із середовищем) та зв'язку з іншими (близькості та приналежності). Задоволення цих потреб є фундаментальною умовою психологічного благополуччя, внутрішньої мотивації та академічної залученості (Ryan & Deci, 2000; Ryan & Deci, 2017; Vansteenkiste & Ryan, 2013). Хоча зв'язок задоволення БПП з академічною успішністю не завжди є прямим, він опосередковується через емоційний стан, самоефективність та формування ефективних навчальних стратегій (González-Arias et al., 2025; Macakova & Wood, 2020; Chacón-Cuberos et al., 2025).

Тісно пов'язаною з БПП є концепція самоефективності А. Bandura, яка описує впевненість людини у своїй здатності мобілізувати мотивацію, когнітивні ресурси та дії для успішного виконання завдання. Академічна самоефективність є одним із найвагоміших психологічних предикторів успішності, вона підвищує мотивацію, наполегливість у складних ситуаціях та знижує академічну тривожність (Bandura, 2024; Richardson et al., 2012; Roick & Ringeisen, 2017). Окрему роль відіграє здатність до саморегуляції: у дослідженні О. Олійник & М. Бабак обґрунтована вища ефективність розвитку навичок саморегуляції в молоді через офлайн-тренінги порівняно з онлайн-форматом, що важливо враховувати в організації психологічної підтримки студентів (Oliinyk & Babak, 2024).

Важливим є також вплив вікових психологічних особливостей студентів на перебіг їхньої навчальної діяльності.

Студентський вік (або період перехідної дорослості) характеризується активним пошуком ідентичності, прагненням до автономії та експериментуванням із соціальними ролями (Arnett, 2014; Erikson, 2013b). Ці вікові задачі безпосередньо впливають на навчальну діяльність. Студенти, які успішно інтегрують професійну ідентичність у загальну Я-концепцію,

демонструють глибший підхід до навчання та вищу академічну успішність (Blüsc et al., 2011; Platow et al., 2025). Стабільна та оптимістична ідентичність, віра у свої сили є визначальними чинниками особистісного та професійного розвитку (Burrow & Hill, 2011; Qiu et al., 2025). Навпаки, сплутаність ідентичності, невизначеність життєвих цілей та тривалий «психосоціальний мораторій» можуть призводити до зниження задоволеності життям, труднощів у навчанні та академічній адаптації (Bronk et al., 2009; Bogaerts et al., 2021; Natano et al., 2024).

Серед особистісних характеристик, які слугують ресурсом для досягнення високої ефективності навчання, дослідники називають як окремі риси, так і їх інтегральні комплекси.

Найбільш усталеною моделлю для аналізу рис особистості є «Велика п'ятірка» (FFM): відкритість досвіду, сумлінність, екстраверсія, привітність, нейротизм (Costa & McCrae, 2009). Найстійкішим предиктором академічної успішності виступає сумлінність (організованість, відповідальність, наполегливість), прогностична сила якої співмірна з інтелектуальними показниками. Сумлінність асоціюється з активними копінг-стратегіями та кращою академічною адаптацією (Poropat, 2014; Perera et al., 2015). Відкритість досвіду позитивно пов'язана з глибоким підходом до навчання (Chamorro-Premuzic & Furnham, 2009). Вплив інших рис є менш однозначним і часто опосередковується контекстом. Натомість нейротизм (емоційна нестабільність) частіше корелює з труднощами адаптації, дезадаптивними копінг-стратегіями та нижчими академічними результатами (Poropat, 2014; Saklofske et al., 2012).

Інтегральним ресурсом, що поєднує кілька позитивних характеристик, є психологічний капітал (PsyCap), концепція, запропонована F. Luthans. Його ядро утворюють самоефективність, надія, оптимізм та резильєнтність. PsyCap має динамічну природу, піддається розвитку та безпосередньо впливає на показники академічної успішності та адаптації (Luthans et al., 2006; Carmona-Halty et al., 2019; Hazan-Liran & Miller, 2017). Задоволення базових психологічних потреб, своєю чергою, сприяє зростанню компонентів психологічного капіталу

(Carmona-Halty et al., 2019). Дослідження Е. Войтенко та ін. поглиблює це розуміння, демонструючи, що цінності виконують медіаторну роль у зв'язку між задоволенням потреб і професійним благополуччям: у разі порушення благополуччя ціннісно-смилова система виступає буферним механізмом, що сприяє його збереженню (Voitenko et al., 2024).

Таким чином, до суб'єктивних чинників високої ефективності навчальної діяльності, належать: сформована внутрішня мотивація та автономна саморегуляція, високий рівень самоефективності, задоволеність базових психологічних потреб, розвинені риси сумлінності та відкритості, стійка позитивна ідентичність, а також високі показники психологічного капіталу (надії, оптимізму, резильєнтності).

Об'єктивні чинники характеристик навчальної діяльності

Поряд із суб'єктивними характеристиками, на ефективність навчальної діяльності студентів впливають об'єктивні чинники – зовнішні умови, що задають контекст навчання та можуть як сприяти, так і перешкоджати реалізації внутрішнього потенціалу. Ці чинники охоплюють найближче соціальне оточення, особливості освітнього простору ЗВО, об'єктивний перебіг навчального процесу та зовнішні макрофактори.

Найближче соціальне оточення студента виступає слугує ресурсом підтримки. Стосунки з батьками зберігають свою значущість, хоча їх характер змінюється в бік психологічної автономії. Процес психологічної сепарації від батьків, описаний у теорії сепарації-індивідуації (Blos, 1967) та теорії прихильності (Bowlby, 2005), не означає розриву зв'язків. Сучасні дослідження підтверджують, що безпечні стосунки з батьками сприяють формуванню здорової автономії (Allen & Tan, 2016). Батьківська довіра та високі освітні очікування сприяють формуванню здорової ідентичності, знижують ризик відрахування та позитивно впливають на академічну успішність, особливо через емоційну близькість та комунікацію (Baalmann et al., 2022; Bartle-Haring et al., 2022; Gana et al., 2023; Sugimura et al., 2023; Žukauskienė et al., 2020).

Масштабне дослідження профілів стосунків із батьками засвідчило, що найвищі показники синтезу ідентичності та задоволеності життям характерні для здорово-незалежного профілю, який поєднує довіру та емоційне відокремлення (Sugimura et al., 2023). Вплив сімейного функціонування на академічну успішність опосередковується емоційною близькістю та регулярністю міжпоколінної комунікації (Gana et al., 2023).

У студентському віці ровесники (друзі, однокурсники) стають провідним джерелом соціальної підтримки. Дружба в ранній дорослості зазнає структурних змін: зменшується інтимність і товариськість, знижується кількість конфліктів, фіксуються гендерні відмінності (Langheit & Poulin, 2022). Підтримка з боку університетського оточення, інтенсивність контактів з однокурсниками позитивно пов'язані з академічною адаптацією, навчальною залученістю та знижують ризик відрахування (Baalmann et al., 2022; DeLuca Bishop et al., 2022; Tian et al., 2025). Вплив ровесників реалізується через механізми соціальної інтеграції, формування професійної ідентичності та академічної надії (Zhu et al., 2025).

Вплив романтичних стосунків є неоднозначним. Відповідно до ієрархічно-компенсаторної моделі, у період становлення дорослості романтичні стосунки можуть набувати пріоритетного значення, тоді як дружба виконує компенсаторну функцію (Cantor, 1979). Теорія задоволення потреб пояснює це тим, що різні типи стосунків відповідають на різні потреби: дружба забезпечує соціальну інтеграцію, романтичні стосунки – емоційну близькість (Weiss, 1974). Стабільні стосунки можуть бути чинником підтримки та пов'язуватися з наміром продовжувати навчання, тоді як нові або надмірно залучені стосунки іноді асоціюються з більшою кількістю пропусків та нижчою мотивацією (Baalmann et al., 2022; Schmidt & Lockwood, 2015; Ullah Khan et al., 2025; Kasagga & Nakijoba, 2020).

Викладач є ключовою фігурою в академічному просторі. Активна та позитивна взаємодія з викладачем, якість стосунків прямо пов'язані з вищою академічною успішністю, розвитком когнітивних навичок та академічною

залученістю (Kim & Lundberg, 2015; Seth & Bhuyan, 2023; Liu, 2024). Додатково встановлено, що стосунки викладач–студент впливають на академічну залученість як безпосередньо, так і через сприйняту соціальну підтримку та особливості академічного навантаження (Liu, 2024).

Соціально-економічний статус (SES) батьківської сім'ї є одним із ключових прогностичних чинників. Низький SES (фінансові труднощі, обмежені ресурси) може обмежувати освітні можливості та негативно позначатися на якості життя й освітній траєкторії (Wadsworth et al., 2016; Kim et al., 2015; Idris et al., 2020). Освітній рівень батьків як окремий компонент SES демонструє тісну позитивну кореляцію з академічними досягненнями дітей (Idris et al., 2020). Однак цей вплив не є фатальним: високий рівень самоефективності, надії та установки на розвиток здатні компенсувати ресурсні обмеження (Osgood et al., 2005; Yeager & Dweck, 2012).

Важливу роль відіграють також умови, створені в самому закладі вищої освіти. Зокрема вагомий внесок здійснюють зміст освітніх програм та особливості освітньої спеціальності. Складні програми можуть створювати додаткові труднощі, а прогностична валідність особистісних рис (навіть сумлінності) може варіюватись залежно від напрямку підготовки (Vedel et al., 2015; Verbree et al., 2021; Al Husaini & Shukor, 2022). Важливим є проживання: наявність гуртожитку та інтенсивність контактів із сусідами позитивно корелюють із академічною успішністю (Tian et al., 2025; Al Husaini & Shukor, 2022). Форма навчання (онлайн чи офлайн) також має значення: онлайн-навчання може бути пов'язане з нижчими рівнями цілеспрямованості та якості стосунків (Lee et al., 2025).

Окремим блоком об'єктивних чинників виступає природний хід навчання в ЗВО, який висуває до студента специфічні вимоги.

Навчання в університеті неминуче пов'язане з процесом адаптації, який, за О. Горпинич, доцільно розглядати через професійну (пристосування до змісту та умов навчання) та соціально-психологічну (інтеграція в групу) складові (Горпинич, 2019). Успішність адаптації на молодших курсах значною мірою

визначає подальшу академічну траєкторію, задоволеність навчанням та ризик відрахування. Академічна адаптація тісно пов’язана з показниками психологічного капіталу, соціальною підтримкою та задоволеністю програмою (Hassan et al., 2023; van Rooij et al., 2018).

Окрім адаптаційних процесів, навчальна діяльність супроводжується дією різноманітних стресових чинників (навчальних стресорів). До них належать: високе інтелектуальне та емоційне навантаження (особливо в сесійний період), дефіцит часу, необхідність поєднувати навчання з роботою, страх невдачі та відрахування, невизначеність щодо майбутнього працевлаштування, міжособистісні конфлікти. Хронічний навчальний стрес може призводити до зниження мотивації, погіршення успішності, емоційного виснаження та психосоматичних проблем. Підвищена когнітивна тривожність та неадаптивні стратегії подолання стресу пов’язані зі зниженням довгострокових академічних результатів (Thomas et al., 2017). Натомість розвиток емоційного інтелекту та ефективних копінг-стратегій допомагає студентам долати стресові ситуації (Saklofske, 2012).

У дослідженні Al Husaini & Shukor проведений систематичний огляд та узагальнення численних наукових робіт із досліджуваної проблеми, що дозволило виокремити ключові чинники, які впливають на академічну успішність студентів (див. табл. 1.1).

Таблиця 1.1

Чинники академічної успішності студентів

<i>Чинник</i>	<i>Характер впливу на академічну успішність</i>
<i>1</i>	<i>2</i>
Низькі вступні оцінки	Суттєво підвищують ризик низької академічної успішності та відрахування студентів, оскільки вони опосередковано впливають на оцінки в університеті, знижуючи успіх у навчальних заходах та іспитах.
Тип програми	Студенти, які обирають програми зі складними предметами, можуть стикатися з труднощами в навчанні, що призводить до низьких оцінок і підвищує ризик відрахування, навіть за наявності високої мотивації.

Продовження табл. 1.1

1	2
Підтримка сім'ї	Емоційна та практична допомога з боку сім'ї знижує стрес, підвищує самооцінку та академічну самоефективність, а відсутність підтримки або фінансові труднощі негативно впливають на навчальні результати.
Проживання	Наявність житла для студентів позитивно впливає на академічну успішність та швидкість завершення навчання, тоді як відсутність належного проживання створює соціальні труднощі, що можуть знизити здатність до успішного навчання та підвищити ризик відрахування.
Гендер студента	Чоловіки частіше демонструють нижчу самодисципліну та менш систематичний підхід до навчання порівняно з жінками, які здебільшого працюють більш організовано та своєчасно виконують завдання, що підвищує ймовірність своєчасного завершення навчання.
Попередні оцінки	Успішність у ранніх курсах часто зберігається протягом усього навчання, а постійні труднощі на початкових етапах можуть продовжувати негативно впливати на результати в майбутніх курсах.
Результати внутрішнього оцінювання	Відображають поточний рівень знань і можуть прогнозувати подальші результати навчання.
Середній бал	Низький середній бал на ранніх етапах навчання підвищує ймовірність затримки у виконанні навчального плану та ускладнює своєчасне завершення програми.

Джерело: Al Husaini & Shukor, 2022

Таким чином, навчальна діяльність студентів постає як багатовимірна система, що включає процесуальні та результативні характеристики і визначається взаємодією суб'єктивних (мотивація, саморегуляція, особистісні особливості тощо) та об'єктивних (соціальне оточення, освітнє середовище, організація навчального процесу, академічне навантаження, стресогенні впливи) чинників.

Узагальнення теоретичних підходів дозволило виокремити характеристики навчальної діяльності, які можуть слугувати показниками для її емпіричного дослідження, зокрема особливості перебігу діяльності (швидкість

опрацювання інформації, напруженість, ретельність, організація, усвідомленість) та її результативність.

Виявлення зв'язків між названими показниками та суб'єктивними чинниками, а також їх зв'язку зі стресогенними умовами є підґрунтям нашого подальшого емпіричного дослідження.

1.2. Психологічний вплив екстремальних умов війни на особистість та її діяльність

Сучасний етап розвитку суспільства позначений зростанням кількості та інтенсивності екстремальних умов, що мають глобальний і тривалий характер. Військові конфлікти, пандемії, природні катаклізми дедалі частіше порушують звичний перебіг життя, створюючи безпрецедентне навантаження на психіку людини. Повномасштабне вторгнення Росії в Україну стало тим рушієм, що зробило проблему вивчення впливу екстремальних умов не лише науково актуальною, а й практично значущою для кожного громадянина. Опираючись на принцип єдності особистості та діяльності, особливої уваги потребує розгляд питання характеру та наслідків такого зв'язку в контексті екстремальних умов життєдіяльності. У цьому підрозділі буде послідовно проаналізовано природу екстремальних умов, їхній вплив на особистісну сферу та, як наслідок, трансформацію діяльності людини.

Поняття екстремальних умов

Для позначення обставин, що суттєво відрізняються від звичайного стану та наближаються до меж існування, у науковій літературі використовується термін «екстремальні умови» (Бойко, 2024). Дослідник С. van Wijk пропонує більш розгорнуте визначення, позначаючи екстремальні умови як такі, що характеризуються ворожими зовнішніми факторами та впливом різноманітних, часто унікальних контекстно-специфічних фізичних, психологічних і соціальних стресорів (van Wijk, 2022).

В англомовних дослідженнях як синонімічне часто використовують поняття «екстремальне середовище». J. Gomez трактує його як середовище, яке характеризується суворими умовами, що виходять за межі оптимального діапазону для розвитку людини. Такі середовища є дуже складними та характеризуються низкою інтенсивних стресорів, на які люди реагують по-різному (Gomez, 2015). Цей підхід деталізують N. Smith та J. Barrett, звертаючи увагу на конкретні стресори: ізоляцію, небезпеку, ризик, втому, сенсорну та соціальну депривацію, а також невизначеність (Smith & Barrett, 2018).

Більш широке визначення дають J. Wingfield et al. Вони зауважують подвійну природу екстремальних умов, яка охоплює, з одного боку, передбачувані середовища (пустелі, полярні регіони), а з іншого – екстремальні події, що мають тимчасовий характер. Ці події можуть бути непередбачуваними за часом виникнення, інтенсивністю та тривалістю; при цьому багато з них є короткочасними, тоді як інші мають більш тривалий або навіть постійний характер, як, наприклад, кліматичні зміни (Wingfield et al., 2011).

На думку J. Leach, екстремальним середовищем можна вважати таке, в якому інтенсивність зовнішніх стимулів настільки висока, що вони дисфункційно впливають на особистість або психологічну цілісність індивіда. Особа в такому середовищі має мало або зовсім не має контролю над ситуацією, у якій вона опинилася. Дослідник також звертає увагу на можливість свідомого використання таких умов злочинцями задля завдання болю жертві, що, як відомо, є одним з провідних принципів тактики російської агресії. Тривале перебування в екстремальному середовищі разом із навмисним психологічним тиском може спричинити психологічну травму (Leach, 2016). У контексті безпеки особистості О. Лазорко та ін. визначають три ключові її чинники: людський чинник, чинник середовища та чинник безпеки, а також фізичні й психологічні засоби захисту від небезпечних ситуацій (Lazorko et al., 2022). Саме з цим пов'язане поняття психологічної жертви, запропоноване В. Ташматовим та ін., яке стосується особи, що отримала травматичний досвід унаслідок

екстремальних обставин і зазнала значної психологічної шкоди (Ташматов et al., 2024).

Від поняття екстремальних умов слід відрізняти суміжне, але більш вузьке поняття «екстремальна ситуація». Українські дослідники С. Миронець та О. Тімченко, вивчаючи професійну діяльність фахівців ДСНС, запропонували розгорнуту класифікацію таких ситуацій:

- швидкоплинні ситуації – з обмеженим часом для дій та швидкою зміною подій;
- тривалі ситуації – що вимагають стійкої мотивації та психічної витривалості;
- ситуації з елементом невизначеності – що характеризуються недостатністю інформації;
- ситуації, що потребують готовності до екстрених дій;
- ситуації поєднання несподіванки та дефіциту часу;
- ситуації з надходженням помилкової інформації;
- ситуації «домінантного стану» – з повним поглинанням уваги однією діяльністю;
- критичні ситуації – що передбачають альтернативний вибір з протилежними наслідками (Миронець & Тімченко, 2008).

І. Головська та К. Почепцова визначають екстремальну ситуацію як раптову, яка загрожує або суб'єктивно сприймається як загроза життю, здоров'ю, добробуту, особистим цінностям (Головська & Почепцова, 2022). Дотичним є поняття «кризова ситуація», яке М. Оксютрович та Д. Мельничук розуміють як «ситуацію перешкоди у реалізації важливих життєвих цілей індивіда та його неспроможність впоратися з цією ситуацією за допомогою звичних засобів» (Оксютрович & Мельничук, 2023). Схожі визначення пропонують G. Caplan та R. James & B. Gilliland, наголошуючи на порушенні психологічної рівноваги через неможливість вирішити проблему звичними способами (Caplan, 1964; James & Gilliland, 2005).

Узагальнюючи вищевикладене, можемо констатувати, що екстремальні умови відрізняються від інших категорій тривалістю та систематичністю деструктивного впливу на ресурси особистості. На відміну від екстремального середовища, де виживання фізично неможливе без спеціальних систем життєзабезпечення, саме екстремальні умови зумовлюють мобілізацію психофізіологічних можливостей (стрес) протягом значного часу діяльності або життєдіяльності. Водночас, екстремальна ситуація постає як раптовий інцидент із прямою загрозою життю, тоді як кризова ситуація позначає не зовнішню небезпеку, а стан суб'єктивної неможливості подолати обставини звичними способами.

У цьому дослідженні під екстремальними умовами ми розуміємо виняткові, особливі, надзвичайні обставини, що загрожують життю і здоров'ю людей, мають вплив стрес-факторів, сприймаються та оцінюються як небезпечні, складні, безвихідні ситуації, унаслідок чого підвищують тривожність, емоційну напруженість, створюють психотравмуючий вплив на психіку людини (відповідно до Наказу МВС України No. 747, 2017).

Систематизуючи наукові джерела, можна виокремити кілька підстав для класифікації екстремальних умов. За походженням їх поділяють на природні (кліматичні зміни, стихійні лиха), техногенні (аварії, катастрофи) та соціальні (війни, терористичні акти, пандемії). За тривалістю впливу виокремлюють короткочасні (гострий стрес при ДТП) та хронічні (тривале перебування в зоні бойових дій). За ступенем передбачуваності – очікувані (робота в полярних регіонах) та раптові (землетрус, початок війни) (Wingfield et al., 2011). За критерієм контрольованості – такі, що піддаються контролю, та ті, де контроль повністю відсутній (Leach, 2016).

Окремим напрямом наукових розвідок є вивчення впливу екстремальних умов на представників різних професійних груп. Зокрема, у роботі О. Донець & Д. Шміголь розглядаються патологічні зміни фізичного і психічного здоров'я військовослужбовців під впливом екстремальних умов несення служби, аналізуються причини і чинники виникнення стресу, дистресу, психічних

розладів та посттравматичного стресового розладу, а також представлено ознаки ПТСР в українських військовослужбовців (Донець & Шміголь, 2017). О. Каплюченко & І. Приходько досліджують основні чинники впливу екстремальних умов службово-бойової діяльності на мотиваційну складову морально-психологічного стану військовослужбовців Національної гвардії України, доводячи як негативний, так і позитивний вплив на мотивацію (Каплюченко & Приходько, 2020).

Проблематика психічного здоров'я працівників небезпечних професій висвітлюється у дослідженні В. Ташматова & В. Папінян, які аналізують дослідницькі підходи до встановлення критеріїв психічного здоров'я працівників шкідливих професій, насамперед рятувальників, наголошуючи на специфічності цих критеріїв відповідно до параметрів професійної діяльності (Ташматов & Папінян, 2025). Т. Шевченко акцентує увагу на впливі екстремальних умов під час виконання повноважень поліцейськими на забезпечення їхньої особистої безпеки, констатує недостатню увагу до цього питання та наявність суттєвих недоліків у нормативно-правовому забезпеченні (Шевченко, 2023).

С. Миронець, досліджуючи рятувальників міжнародних гуманітарних місій, обґрунтовує, що в умовах, де результат праці залежить переважно від зовнішніх чинників, фахівець може відчувати себе пасивним об'єктом, а не активним суб'єктом діяльності. Ученим визначено ключові професійно важливі якості для успішної діяльності в екстремальних умовах: оптимальний рівень особистісної тривожності, нервово-психічна стійкість, розвинені інтелектуальні здібності та інтернальний локус контролю (Миронець, 2022).

Важливим напрямом є вивчення професійного здоров'я педагогів в умовах травми війною. Т. Дзюба досліджує виклики для професійної ідентичності та мотивації педагогів, аналізуючи психологічні наслідки воєнної травми (емоційне вигорання, підвищену тривожність, депресивні стани) та їх вплив на здатність виконувати професійні обов'язки. Авторка систематизує складові професійного

здоров'я педагога, які впливають на формування професійної ідентичності в умовах воєнної травми, зокрема професійні цінності та мотиви (Дзюба, 2025).

Особливості діяльності психологів в екстремальних умовах розкриваються в роботах В. Ташматова та Л. Пилипенко & Р. Сірко. В. Ташматов аналізує специфіку професійної діяльності психологів Державної служби України з надзвичайних ситуацій в умовах війни, визначаючи коло суб'єктів діяльності (персонал ДСНС, потерпілі, свідки, спостерігачі) та особливості роботи на місці ліквідації надзвичайних ситуацій (Ташматова, 2022). Л. Пилипенко та Р. Сірко акцентують увагу на відмінностях роботи екстремального психолога від практичного психолога, окреслюючи широкий спектр завдань: від професійно-психологічного відбору та психологічної підготовки до психологічної реабілітації після психотравматичних подій (Пилипенко & Сірко, 2024).

Упродовж останніх років мешканці України зіткнулися з безпрецедентним спектром екстремальних умов, найбільш руйнівною з яких є повномасштабна війна. Умови воєнного стану сповнені безпосередньої загрози життю. Вони характеризуються хронічним стресом та невизначеністю: постійне очікування небезпеки, повітряні тривоги, розлука з родиною, вимушене переміщення. Війна призводить до втрат та горя: загибель близьких, втрата дому, звичного соціального кола, професійної ідентичності. Вона створює умови депривації: брак сну, їжі, води, тепла, медичної допомоги, інформації або, навпаки, надлишок травматичної інформації. Окрім того, як зазначалося вище, війна містить елемент навмисного психологічного тиску, що є прямим прикладом створення екстремального середовища з метою завдання психологічної шкоди.

Сьогодні українські вчені активно досліджують наслідки цих умов. Зокрема, вивчаються зміни рівня професійного вигорання серед науково-педагогічних працівників. У дослідженні Н. Цибуляк та ін., проведеному у липні 2022 та січні 2023 років, виявлено стійке підвищення емоційного виснаження, особливо серед жінок, які виявили більшу чутливість до стресових факторів, пов'язаних із переміщенням університетів та міграційними процесами (Tsybuliak et al., 2023). Пізніше дослідниками було виявлено виражені психологічні

наслідки триваючої війни серед науковців: стрес, тривожність, професійне вигорання, почуття ізоляції, а також значне зниження наукової продуктивності (Tsybuliak et al., 2025).

Окрім того, проводяться масштабні опитування населення щодо симптомів стресу, тривожності та депресії. Вже у березні 2022 року дослідження W. Xu et al. засвідчило: значна частка українців повідомляла про симптоми стресу (52,7%), тривожності (54,1%) та депресії (46,8%) (Xu et al., 2023). За даними K. Fujii et al., найбільше навантаження психічними симптомами спостерігалось в перший місяць війни, згодом ці показники дещо знизилися, однак навіть через пів року вони залишалися суттєво вищими за довоєнний рівень (Fujii et al., 2023).

Отже, психологічним посередником між екстремальними умовами та індивідуальною реакцією виступає механізм психологічного стресу, який охоплює сприйняття певних чинників середовища як стресових (стрес-фактор) та активізує стрес-реакцію.

Вплив екстремальних умов війни на особистість

На необхідність та адаптивну функцію стресу як психофізіологічного явища звертали увагу ще С. Darwin (Darwin, 2008) та С. Bernard (Bernard, 2013), які описали, як організми повинні адаптуватися до мінливих умов середовища, щоб вижити. Пізніше С. Allbutt дослідним шляхом виявив, як модернізація спричиняла нервозність та непрацездатність, що стало однією з перших вказівок на те, як еволюційно адаптивний механізм може стати ворогом сучасної людини (Allbutt, 1895). У XX столітті W. Cannon уперше обґрунтував, що емоції мають специфічні фізіологічні наслідки, які допомагають організму підтримувати гомеостаз (Cannon, 1929). Центральною фігурою у вивченні стресу став Н. Selye, який визначив стрес як «неспецифічну реакцію організму на будь-які вимоги» (Selye, 1984).

Хоч стрес є психофізіологічною реакцією, визначальну роль у ньому відіграє саме психіка та індивідуальні особливості сприйняття. У своїй транзакційній моделі стресу R. Lazarus та S. Folkman зосереджуються на когнітивних механізмах: стресори викликають різні ефекти залежно від

внутрішніх процесів оцінки ситуації індивідумом: оцінки самої ситуації та оцінки власних ресурсів (Lazarus & Folkman, 2010). Будь-яка стресова реакція запускає низку біологічних реакцій в організмі (Kumar et al., 2013). Зокрема, активуються симпато-адреналова система та гіпоталамо-гіпофізарно-надниркова вісь, що призводить до вивільнення адреналіну, норадреналіну та кортизолу (Gidron, 2019). Мозок є центральним органом стресу, оскільки він сприймає загрозу, визначає поведінкові та фізіологічні реакції, і водночас сам є «мішенню» стресу, змінюючи свою архітектуру та функції (McEwen & Gianaros, 2011; Gray et al., 2014).

Під час війни психіка людини зазнає надмірного навантаження. Якщо короткочасний стрес може мобілізувати організм, тимчасово підвищуючи продуктивність (McEwen, 2017), то хронічний, неконтрольований вплив екстремальних факторів призводить до виснаження та дезадаптації. Дослідники наголошують на необхідності жити в гармонії зі стресовою функцією, оскільки дезадаптивні нейроендокринні реакції можуть призводити до психічних, ендокринних та аутоімунних захворювань (Kumar et al., 2013).

Одним із серйозних наслідків дистресу є психосоматичні розлади. А. Satsangi & М. Brugnoli визначають їх як стан, за якого психологічні стреси негативно впливають на фізіологічне функціонування організму. Під час хронічної тривоги емоційний стан залишається стабільно напруженим, а пов'язані з ним фізіологічні симптоми зберігаються, перетворюючись на фізіологічне втілення емоційного стану (Satsangi & Brugnoli, 2018). J. Sarno припускає, що хронічна тривожність може проявлятися через м'язовий біль, напружений головний біль або підвищений артеріальний тиск (Sarno, 2006). Дослідники розрізняють психосоматичні (де психологічні фактори впливають на перебіг фізичної хвороби) та соматоформні розлади (де психологічні фактори є єдиною причиною) (Satsangi & Brugnoli, 2018).

Тривалий вплив хронічного стресу суттєво впливає на виникнення когнітивних порушень при різних психічних розладах, зокрема депресії, тривожних розладах, ПТСР (Girotti, 2024). Дослідження К. Beck et al. засвідчило:

стрес посилював поведінку, спрямовану на отримання винагороди, що свідчить про вплив на прийняття рішень (Beck et al., 2022). A. Fassett-Carman et al. виявили, що сприйняття відсутності контролю над стресорами пов'язане зі змінами в структурі мозку, зокрема в об'ємі мигдалеподібного тіла (Fassett-Carman et al., 2022). Цікаво, що стрес не завжди знижує моральність: дослідження N. Singer et al. засвідчило, що гострий стрес може посилювати альтруїстичну поведінку щодо близьких осіб (Singer et al., 2021). Це може пояснюватися переходом від аналітичного мислення до інтуїтивних процесів під впливом стресу (Yu, 2016).

Узагальнюючи розглянуті дослідження, можна скласти розгорнутий перелік негативних психічних станів, яких зазнає цивільне населення в умовах війни. Як зазначають F. Prazeres et al., безперервний потік криз призвів до безпрецедентної кількості людей, які відчувають стрес, тривалу тривогу, депресію та емоційну крихкість (Prazeres et al., 2023).

В емоційній сфері особистості в умовах війни домінують такі негативні явища: тривожність та панічні атаки, які за даними досліджень сягають понад 50% (Xu et al., 2023); депресивні стани різного ступеня тяжкості (Girotti et al., 2024; Lim et al., 2022); дратівливість, агресія та емоційна крихкість; апатія, відчуття безпорадності та безнадії; відчай, злість, страх та безпорадність, про які пишуть W. Dai et al. (Dai et al., 2017).

У когнітивній сфері спостерігаються: порушення концентрації уваги та звуження сприйняття (Lorei & Hallenberger, 2014); проблеми з пам'яттю та труднощі у прийнятті рішень (Dai et al., 2017); когнітивні викривлення та порушення регуляції думок (Rozanov et al., 2019).

У поведінковій сфері фіксуються: соціальна ізоляція та відчуженість (Dai et al., 2017); підвищена реакція переляку та неможливість всидіти на місці; зловживання психоактивними речовинами як малоадаптивний копінг-механізм (Deahl et al., 2011; Rozanov et al., 2019); панічні покупки (Yuen et al., 2021).

У соматичній сфері проявляються: порушення сну (безсоння, кошмари); хронічна втома, головний біль, серцебиття; проблеми зі шлунком, зміни фізіологічного функціонування (Dai et al., 2017; Lorei & Hallenberger, 2014).

На екзистенційному рівні виникають: почуття ізольованості, самотності та незахищеності; нав'язливі переживання, симптоми уникнення; посттравматичний стресовий розлад (ПТСР), який за даними метааналізів діагностується у 23-25% постраждалих від війни (Horpen & Morina, 2019; Lim et al., 2022).

Зауважимо, що показники поширеності цих станів тісно корелюють із кількістю травматичних подій, які люди пережили під час війни (Lim et al., 2022), а найбільш уразливими групами є жінки, діти, люди похилого віку та внутрішньо переміщені особи (Carpiniello, 2023; Garry & Checchi, 2020). Дослідження постконфліктних ситуацій засвідчують, що психологічні наслідки можуть тривати роками після припинення конфлікту, включаючи міжпоколіннєву травму (Betancourt et al., 2018).

Незважаючи на руйнівний вплив війни, значна частина людей зберігає здатність до адаптації та відновлення. Це пов'язується з низкою особистісних характеристик. Важливу роль відіграють такі фактори, як самооцінка, локус контролю та ефективні навички саморегуляції, які впливають на те, чи перетвориться певний виклик на «позитивний стрес» з корисним результатом, чи матиме негативні наслідки (McEwen et al., 2015).

Психологічна стійкість (resilience) є інтегральною здатністю підтримувати стабільне функціонування під час стресу. Вона тісно корелює з нижчим рівнем психічних розладів (Lim et al., 2022). Ефективні копінг-стратегії, зокрема здатність знаходити позитивні моменти у складних ситуаціях, прийняття критичної ситуації та збереження позитивного настрою, виступають головними захисними чинниками (Babore et al., 2020; Khalid et al., 2016; Wong et al., 2005). Водночас такі стратегії, як самокритичність, асоціюються з вищим рівнем стресу (Rojas et al., 2022).

Соціальна підтримка є буфером у сприйнятті впливу стресу. Вона виступає вагомим посередником між стресом та психологічним благополуччям, зокрема у військовослужбовців (Turlius & Balcan, 2023). Відчуття контролю над середовищем, навіть обмеженим, полегшує адаптацію та регуляцію стресу в екстремальних умовах (Michel, 2022). Важливо, що навіть у найскладніших умовах можливе посттравматичне зростання – переосмислення цінності життя, зміна самоствлення, посилення солідарності (Kosydar-Bochenek et al., 2017; Nicoll et al., 2023).

Таким чином, вплив війни на особистість є глибоким і деструктивним, проте його наслідки опосередковуються індивідуальними ресурсами. Ці зміни в особистісній сфері стають внутрішнім чинником, який визначає, як людина буде діяти в екстремальних умовах.

Вплив екстремальних умов війни на діяльність особистості

Психічні стани, викликані екстремальними умовами, безпосередньо трансформують здатність людини виконувати будь-яку діяльність. Екстремальні умови здатні впливати на діяльність особистості протягом усього шляху: від актуалізації потреб, мотивів та їх характеру, до здійснення та аналізу власної діяльності та себе у ній. Ураховуючи специфіку кожного виду діяльності та особистісних особливостей, можемо констатувати, що прояви та наслідки впливу екстремальних умов у конкретних випадках є індивідуальними. Тим не менш, численні дослідження, здійснені протягом десятиліть із використанням стандартизованих методів та надійних критеріїв, дозволяють зробити певні узагальнення щодо впливу екстремальних умов на діяльність.

Як зазначають S. Vogel & L. Schwabe, навіть у звичних умовах особистість може перебувати у стресі, оскільки суб'єктивно такі умови виступають для неї як екстремальні, що часто перевищує наявні ресурси стійкості та порушує психофізіологічний гомеостаз (Vogel & Schwabe, 2016). Узагальнення сучасних досліджень засвідчує, що стрес та негативні емоційні стани здебільшого мають несприятливий вплив на процес навчання (Córdova et al., 2023).

На нейрокогнітивному рівні гострий стрес змінює роботу уваги. J. Sänger et al. обґрунтували, що підвищення кортизолу послаблює «top-down» контроль (довільну увагу) та посилює автоматичне реагування на стимули, що призводить до зростання помилок. У результаті посилюється автоматичний, стимул-орієнтований відбір інформації та знижується здатність до цілеспрямованої концентрації (Sänger et al., 2014). Сукупність когнітивних змін відображається на поведінковому рівні: діяльність стає більш ригідною та стереотипною, зменшується гнучкість стратегій та адаптивність до нових вимог (Vogel & Schwabe, 2016). Це узгоджується з позицією В. Шмаргун & Т. Шмаргун про те, що думка породжується в процесах діяльності, а отже, деформація мисленнєвих процесів в екстремальних умовах безпосередньо впливає на здатність людини до продуктивної діяльності (Shmargun & Schmargun, 2022).

Екстремальні умови діяльності характеризуються комплексним впливом на різні її показники. У науковій літературі накопичено значний масив даних щодо впливу екстремальних умов на представників різних професій. М. Turliuc & А. Balcan називають професії, пов'язані з вирішенням проблем інших людей (охорона здоров'я, правоохоронні органи, служби екстреного реагування), такими, що характеризуються підвищеним рівнем стресу (Turliuc & Balcan, 2023). Оперативне середовище таких професій є непередбачуваним, складним і невизначеним (Steingraber et al., 2022), що зумовлює широкий спектр стресових реакцій: від когнітивних і емоційних до фізіологічних і поведінкових (Lorei & Hallenberger, 2014).

Робота військовослужбовців зазвичай вважається ризикованою, оскільки включає вплив критичних ситуацій, неприємних подій і надзвичайно небезпечних завдань, що негативно впливають на їхнє психічне здоров'я (Nielsen et al., 2020). Досвід бойових дій пов'язаний із підвищенням ризику ПТСР і суїцидальних думок (Cesur et al., 2013), причому віддалені наслідки включають депресію та залежності (Bøg et al., 2018), а наявність бойової травми майже втричі підвищує ризик психічних порушень (Walker et al., 2021).

Подібні тенденції спостерігаються і в поліції. Попри відносно вищу резильєнтність її представників (Galatzer-Levy et al., 2011), хронічний стрес призводить до фізіологічного виснаження (Gilmartin, 2002), розвитку вигорання та ПТСР (Ugwu & Idemudia, 2024). Діяльність поліцейських пов'язана з ризиком різних психічних порушень (Asmundson & Stapleton, 2008), що посилюються організаційними й сімейними чинниками (Papazoglou, 2013). Встановлено зв'язок між тривалістю служби, кількістю травматичних подій і ПТСР (Craddock & Telesco, 2022), а також між тривожністю і помилками у критичних ситуаціях (Covey et al., 2013). Окрім того, дистрес додатково знижує готовність звертатися по допомогу через стигматизацію (Grupe, 2023).

Медичні працівники в умовах пандемії COVID-19 також зазнали значного стресу, який розглядається як колективна травма (Fargion et al., 2020). Основними чинниками стали ізоляція, страх і нестача підтримки (Chiesa et al., 2021), причому більш уразливими виявилися жінки та молодші фахівці (Pisanu et al., 2022). У парамедиків поряд із ПТСР можливе і посттравматичне зростання (Kosydar-Bochenek et al., 2017). Типовими стратегіями подолання є збереження звичного способу життя, контроль ситуації та пошук інформації (Xu et al., 2019), хоча підготовка до стресу часто є недостатньою (Healy & Tyrrell, 2011).

У сферах авіації та ізольованих середовищ також фіксуються специфічні ризики: зростання небезпечних інцидентів (Mi et al., 2021), психоемоційне напруження операторів (Швець та ін., 2023), порушення сну й циркадні збої у пілотів (Arsintescu et al., 2022). При цьому відповідальність за психічний стан часто покладається на самих працівників (Silva et al., 2022). В ізольованих умовах ключовими стають чинники групової динаміки, конфліктів і підтримки (Palinkas & Suedfeld, 2021).

На когнітивному рівні стрес безпосередньо впливає на увагу та пам'ять. Його ефект має часову специфіку: короткочасний стрес перед навчанням може покращувати запам'ятовування, тоді як відтермінований погіршує його (Zoladz et al., 2011). Аналогічно, підвищений рівень кортизолу задовго до кодування інформації знижує ефективність засвоєння (de Quervain, 2000).

Аналіз сучасних наукових джерел засвідчує зростання дослідницького інтересу до проблеми впливу екстремальних умов війни на різні категорії населення, серед яких особливу увагу привертає студентська молодь.

Дослідження впливу екстремальних умов війни на студентів засвідчили, що найбільш уразливою групою в освітньому середовищі є студенти перших курсів, які характеризуються різним соціально-економічним походженням і нерівномірністю психологічних ресурсів. Нездатність ефективно впоратися зі стресом, тривогою чи депресивними станами на початковому етапі навчання може мати довготривалі негативні наслідки для психічного та соціального розвитку (Mofatteh, 2020).

Як було зауважено вище, екстремальні умови війни справляють глибокий деструктивний вплив на особистість та її діяльність, що актуалізує необхідність систематизації наявних емпіричних даних щодо досліджуваної нами вікової й соціальної групи.

Зокрема, дослідження О. Oliinyk et al. зосереджене на вивченні впливу військових дій на психічне здоров'я цивільного населення України та обґрунтуванні наукових підходів до розробки програм психологічної допомоги (Oliinyk et al., 2025).

Проблема трансформації навчальної діяльності в умовах війни розкривається у роботі С. Симоненко та ін., які досліджують вплив психотравмуючих умов на творчий потенціал студентів-психологів, розглядаючи розвиток творчих здібностей як детермінанту ефективної адаптації та професіоналізації в умовах воєнного стану (Симоненко та ін., 2024).

Важливим напрямом досліджень є вивчення зв'язку між психологічним здоров'ям студентів та інтенсивністю негативного впливу чинників війни. У роботі О. Кокуна & О. Безверхого підтверджено виражений негативний вплив війни на студентську молодь, що виявляється у погіршенні матеріального становища, життєвих перспектив, стану здоров'я та емоційного стану, а також у пораненні та втраті близьких людей (Кокун & Безверхий, 2023).

Системні зміни в освітній сфері та соціально-психологічному становищі студентів аналізує Н. Тілікіна, вивчаючи вплив війни на систему освіти України, зміни у структурі студентства (гендерні зміни, зменшення частки жінок та збільшення чоловіків), а також зростання негативних емоційних станів (Тілікіна, 2024).

Поглиблене вивчення переживання тривалого травмуючого стресу здобувачами вищої освіти представлено в дослідженні С. Чачко & Є. Травініної. Автори виявили наявність високого рівня стресу серед студентів цивільних спеціальностей, гендерні відмінності у переживанні стресу, а також особливості стресових реакцій у студентів зі статусом внутрішньо переміщених осіб (Чачко & Травініна, 2024).

Стрес також впливає на глибину когнітивної обробки інформації. Дослідження Z. Xia et al. засвідчило зниження ефективності синтаксичного аналізу та інтеграції речень як у носіїв мови, так і в тих, хто вивчає її як другу. В умовах стресу читачі переходять до більш поверхневої, структурно-орієнтованої стратегії обробки інформації (Xia et al., 2025).

Вплив стресу на емоційний стан студентів-медиків був досліджений у роботі Л. Нечитайло та ін. Автори виявили високий рівень стресу респондентів, зумовлений передусім академічним навантаженням, що супроводжується тривожністю, труднощами концентрації, порушеннями сну та емоційною нестабільністю. Зауважується, що більшість студентів не звертається за професійною допомогою, надаючи перевагу самотійним стратегіям подолання стресу (Нечитайло та ін., 2024).

Дослідження Л. Сапричова & К. Медведєва вивчало вплив стресу воєнних дій на психічний та фізичний стан студентів медичного факультету. Опитування виявило, що близько половини респондентів регулярно відчують емоційне перевантаження, тривогу, апатію та проблеми з концентрацією, а також фізичні симптоми, зокрема порушення сну та шлунково-кишкового тракту (Сапричова & Медведєва, 2025).

Таким чином, проведений теоретичний аналіз засвідчив, що екстремальні умови, зокрема спричинені війною, створюють суттєві ризики для психологічного благополуччя особистості та ефективності її діяльності. Хронічний стрес, постійна загроза життю, травматичний досвід втрат і вимушеного переміщення призводять до деструктивних змін в емоційній (тривога, депресія, дратівливість), когнітивній (порушення уваги, пам'яті, звуження сприйняття) та поведінковій (соціальна ізоляція, дезадаптивні копінг-стратегії) сферах, що безпосередньо позначається на здатності виконувати навчальну діяльність, знижуючи її продуктивність, гнучкість та усвідомленість. Зокрема, стрес спричиняє труднощі концентрації уваги, емоційне перевантаження, апатію та зниження здатності до цілеспрямованої концентрації, що ускладнює виконання навчальних завдань. В умовах хронічного стресу студенти переходять до більш поверхневої стратегії обробки інформації, що погіршує засвоєння матеріалу.

Водночас, вплив зовнішніх екстремальних факторів опосередковується індивідуально-психологічними особливостями особистості – її мотиваційною сферою, Я-концепцією, здатністю до саморозвитку, стресостійкістю та сформованими копінг-стратегіями, що зумовлює необхідність комплексно дослідити ці психологічні характеристики студентів.

1.3. Особливості реагування особистості студентського віку на екстремальні умови

Реагування на стрес у студентському віці

Студентський вік є періодом інтенсивного становлення особистості, формування професійної ідентичності, ціннісних орієнтацій та життєвих стратегій. У цей час молодь активно включається в освітню діяльність, стикаючись водночас із численними викликами соціального та особистісного характеру. Екстремальні умови – як об'єктивні (соціальні кризи, воєнні дії, економічна нестабільність), так і суб'єктивні (психоемоційні перевантаження,

високі вимоги до навчання) – стають вагомим чинником, що впливає на перебіг цього розвитку.

Відповідно, реагування студентів на екстремальні умови має свої особливості, зумовлені поєднанням вікових характеристик, рівнем психологічної зрілості та особливостей навчальної діяльності. Воно може проявлятися у змінах мотиваційної сфери, когнітивних процесів, емоційно-вольової регуляції та ціннісно-смыслових орієнтацій. Аналіз цих особливостей дозволяє зрозуміти, які внутрішні ресурси та механізми адаптації забезпечують стійкість студентської молоді, а які, навпаки, стають зонами ризику під час навчання та професійного становлення.

Науковці В. Шахов & В. Шахов зазначають, що стрес виникає і переживається передусім під впливом внутрішніх особливостей особистості. Йдеться про індивідуальну мотивацію, життєві настанови, очікування, особистий досвід, спогади про попередні події, а також про здатність людини оцінювати ситуацію, співвідносити власні можливості з вимогами, які до неї висуваються. Саме тому одна й та ж ситуація для когось може стати джерелом сильного стресу, тоді як для іншого залишитися емоційно нейтральною (Шахов & Шахов, 2025).

Результати сучасних досліджень засвідчують, що сучасні студенти використовують різні стратегії долаючої поведінки. У роботі Г. Дубчак найбільш вираженими стилями копінг-поведінки серед студентів виявилися втеча/уникнення, позитивна переоцінка та самоконтроль, тоді як найменш вираженою – прийняття відповідальності. Це вказує на схильність студентської молоді уникати стресових ситуацій або зосереджуватись на власному емоційному стані, замість активного вирішення проблем (Дубчак, 2019). Дослідження О. Okhrimenko et al. показали, що дівчата частіше застосовують емоційно орієнтовані стратегії копіngu порівняно з хлопцями, тоді як хлопці частіше використовують проблемно орієнтовані стратегії, спрямовані на активне вирішення проблем. Студенти обох гендерів демонструють високий рівень використання наступних моделей поведінки для подолання стресових явищ:

пошук соціальної підтримки, підтримка соціальних контактів, застосування превентивних дій (Okhrimenko et al., 2025). Дослідники Галян І. та ін. (Halian et al., 2024) підтверджують, що особистісна та ситуативна тривожність значуще вища у жінок, які також більш схильні до використання емоційно-орієнтованого копіngu. Крім того, авторами констатовано пряму кореляцію особистісної тривожності з емоційно-орієнтованим копіngом, що свідчить про дезадаптивний характер такого реагування.

Отже, схильність до уникання, пошуку соціальної підтримки чи активного вирішення проблем безпосередньо впливає на те, які наслідки матиме стресовий вплив. Саме тому в екстремальних умовах ключовим завданням постає збереження ментального здоров'я та психологічного благополуччя студентської молоді як основи їхньої успішної адаптації, особистісного розвитку та професійного становлення. Як зазначають В. Бочелюк та ін., воєнний стан в Україні суттєво впливає на всі компоненти психологічного благополуччя, що актуалізує потребу в розробці практичних методик для його збереження (Бочелюк та ін., 2024).

З огляду на визначальну роль суб'єктивного сприйняття та копіng-стратегій у переживанні стресу, важливо окреслити основні джерела стресу, з якими стикаються студенти в процесі навчання та повсякденного життя. Дослідник С. Gibbons джерелами стресу серед студентів називає академічні вимоги, такі як навчальні курси, оцінювання, іспити та баланс між навчанням і життям, страх невдачі та відсутність своєчасного зворотного зв'язку щодо оцінювання, а також якість викладання (Gibbons, 2022).

Особистими джерелами стресу є фінансові проблеми, управління вільним часом, часта робота на неповний робочий день під час навчання та турботи про майбутню кар'єру (Gibbons, 2015), перехід до самостійності (Hankin et al., 2016), нові знайомства та часте проживання в обмеженому просторі з незнайомцями тощо (Denovan & Macaskill, 2016).

У дослідженні, проведеному S. Musabiq & I.Karimah, були виокремлені чотири основні типи стресу серед студентів: внутрішньоособистісний,

міжособистісний, академічний та екологічний, тобто пов'язаний із зовнішнім середовищем. Результати засвідчили, що найпоширенішими є внутрішньоособистісні стреси, зокрема фінансові труднощі та відповідальність в університетських організаціях. Найбільш вираженим виявився фізичний вплив стресу, який найчастіше проявлявся у вигляді втоми та загальної слабкості. Встановлено, що більшість студентів одночасно стикаються з кількома типами стресу та зазнають їх комплексного впливу в різних сферах (Musabiq & Karimah, 2020).

R. Chua et al., спираючись на розмежування стресу на еустрес та дистрес, дослідили, що високий рівень дистресу не призводив до зниження успішності, тоді як високий рівень еустресу передбачав кращу академічну успішність. Психологічний капітал (надія, оптимізм, життєстійкість, самоефективність) пом'якшував негативний вплив дистресу, однак не впливав на зв'язок між еустресом та успішністю. Дослідження спростувало уявлення про винятково негативний вплив академічного стресу та підкреслило значущість еустресу як ресурсу для навчальних досягнень (Chua et al., 2018).

Проте, як зазначає С. Яшник, інтенсивність стресових переживань у студентської молоді зумовлюється не тільки впливом зовнішніх соціальних подій, зокрема зниженням рівня доходів, зростанням рівня відповідальності, розбіжностями у базових ціннісних орієнтаціях та необхідністю відповідати вимогам освітнього процесу, але й рівнем напруженості у системі соціальної підтримки (Яшник, 2018).

Учений L. Labrague наголошує, що хронічний стрес не лише впливає на навчання студентів, але й пов'язаний із психічними та фізичними проблемами (Labrague, 2013). Такої ж позиції дотримується дослідник Х. Ма, та окремо зазначає про збільшення когнітивного навантаження та зниження самоефективності внаслідок стресу (Ma, 2025).

Тим не менш, екстремальні умови та викликаний ними дистрес можуть бути чинниками більш серйозних наслідків, таких як розлади психічного

здоров'я. За даними S. Morris et al., 15–19% загальної популяції класифікуються як «у групі ризику» розвитку стресового розладу (Morris et al., 2017).

Молодь у період переходу до дорослого життя є особливо вразливою до таких впливів, у тому числі до розвитку психосоціальних розладів (McGorry et al., 2024). Найвищий ризик виникнення психічних розладів припадає приблизно на середину підліткового віку (McGrath et al., 2023; Auerbach et al., 2018), а щонайменше половина молодих людей до 25 років уже стикається з клінічно значущими порушеннями, які потребують допомоги (Caspi et al., 2020). Наслідки дистресу серед студентів охоплюють широкий спектр психічних, фізичних та поведінкових проявів. Найчастіше у науковій літературі підкреслюється його зв'язок із великою депресією та генералізованим тривожним розладом. Проте деякі дослідження засвідчують те, що даний перелік може бути значно ширшим і також включати манію/гіпоманію, розлади, пов'язані з уживанням алкоголю та психоактивних речовин, ігровою залежністю тощо.

Такі результати підтверджують, що психоемоційні порушення є частим наслідком дистресу в освітньому середовищі та житті молодої людини. Поряд із цим, дистрес проявляється у психологічних ознаках, які вказують на зниження психічної витривалості та слабку здатність до адаптації (Zhang, 2022).

Дистрес може мати не лише психологічні та поведінкові наслідки, а й впливати на нейробіологічні процеси. Дослідження засвідчують, що стресові життєві події здатні змінювати структуру мозку та підвищувати ризик розвитку психопатології, що особливо небезпечно у період активного розвитку нервової системи студентської молоді (Kendler & Gardner, 2016).

Fassett-Carman et al. виявили статево-специфічні нейробіологічні кореляти відчуття контролю над стресорами: у жінок менший контроль пов'язаний зі збільшенням мигдалеподібного тіла, у чоловіків – із потовщенням медіальної префронтальної кори. Загалом знижений контроль корелював із потовщенням ділянок емоційної та когнітивної регуляції (Fassett-Carman et al., 2019).

Численні дослідження підтверджують факт переживання суттєвого стресу студентською молоддю, наголошуючи на здобувачах окремих спеціальностей.

Зокрема, констатується вища серед студентів-медиків порівняно із загальною не студентською популяцією того ж віку поширеність стресу (Labrague et al., 2018) та психічних розладів, у тому числі тривоги й депресії (Maser et al., 2019).

Основними джерелами стресу для студентів-медсестер є академічні (наприклад, навчальне навантаження та проблеми з навчанням) та клінічні проблеми (наприклад, спілкування з пацієнтами та персоналом відділень, догляд за тяжкохворими пацієнтами та розрив між теорією та практикою) (Labrague et al., 2018). При чому клінічні стресори можуть сприйматись як більш серйозні, ніж академічні (Wolf et al., 2015).

Проте наявні також дані, що засвідчують про значення особистісних рис. Дослідження серед італійських студенток-медсестер виявило, що дистрес позитивно корелював із труднощами в емоційній регуляції та емпатією, але негативно – з усвідомленістю (Salvarani et al., 2020).

Дані щодо зв'язку стресу з курсом навчання серед студентів-медиків залишається неоднозначним. Деякі з них вказуються на відсутність значущих ефектів (Jimenez et al., 2010), з іншої сторони, у деяких дослідженнях виявлено найвищі рівні стресу на початку третього курсу (Edwards et al., 2010) і навіть, є дані про зниження рівня стресу з курсом навчання (Fornés-Vives et al., 2016; Salvarani et al., 2020). Таким чином, дане питання потребує подальшого вивчення.

Схожа ситуація простежується і щодо гендерних відмінностей. За даними дослідження S. Senturk & N. Doğan, студентки-медсестри повідомляють про вищий рівень стресу, ніж чоловіки (Senturk & Doğan, 2018), проте не завжди такий зв'язок виявляється значущим (Salvarani et al., 2020).

Таким чином, психологічні проблеми серед студентів зростають і впливають не лише на навчання та повсякденне життя, а й на їхній довгостроковий розвиток. Тому також важливо розуміти стан психічного здоров'я студентів, виявляти причини проблем і знаходити шляхи вирішення психологічних та поведінкових труднощів на основі особливостей їхньої психіки та психології.

У дослідженні А. Змага & І. Мартинюк встановлено, що ефективному подоланню стресових ситуацій у студентському віці сприяють такі характеристики, як критичність і гнучкість мислення, організаційні та комунікативні здібності, а також готовність до конструктивного вирішення конфліктів. Розвиненість цих якостей пов'язана з використанням проблемно-орієнтованих копінг-стратегій, що передбачають активний пошук рішень і сприяють більш успішній адаптації до стресу (Zmaga & Martyniuk, 2020). Розвиваючи цю тему, С. Симоненко & О. Грек довели, що критичне мислення є ключовим компонентом інформаційно-психологічної безпеки студентів, забезпечуючи здатність розпізнавати маніпуляції, аналізувати інформацію на достовірність та здійснювати глибший аналіз життєвої ситуації (Симоненко & Грек, 2022).

Л. Потапюк зазначає, що подоланню стресу у студентському віці сприяють емоційна стійкість, сила волі, упевненість у власних можливостях та здатність мобілізувати психологічні ресурси для адаптації до складних умов (Потапюк, 2023). Це узгоджується з висновками Галян І. та ін. (Halian et al., 2022), які розглядають емоційну стабільність як системну якість особистості, що забезпечує ефективну адаптацію до освітнього простору та сприяє розвитку відчуття психологічного благополуччя. Дослідження Є. Іщенко та ін. на вибірці військових лідерів підтверджує, що емоційний інтелект є визначальним чинником психологічної стійкості, стресостійкості та схильності до ризику, що забезпечує ефективність управлінських рішень у кризових умовах (Ishchenko et al., 2024).

Важливо зазначити, що врахування когнітивних чинників у розвитку стресостійкості сприяє точнішому виявленню проблем і визначенню шляхів їх корекції. Надмірна чутливість потребує корекції через когнітивно-поведінкові втручання, тоді як знижена чутливість до загроз так само потребує уваги через ризику недостатнього реагування на небезпеки (Шмаргун, 2022).

Важливим напрямом сучасних досліджень є вивчення посттравматичного зростання як позитивного наслідку переживання складних життєвих обставин. У

своїй роботі I. Vizniuk et al. обґрунтовують, що посттравматичне зростання в контексті формування позитивного досвіду є актуальною проблемою, вирішення якої означає досягнення гармонійного особистісного розвитку та збереження оптимального психічного здоров'я в кризових ситуаціях (Vizniuk et al., 2022).

У цьому контексті особливої актуальності набувають ідеї позитивної психології, які, як зазначають В. Бочелюк, М. Панов & О. Лукашов, доводять свою життєздатність в умовах війни через вирішення проблем резильєнтності, посттравматичного зростання та суб'єктивного благополуччя особистості (Бочелюк та ін., 2025).

Маркери стресових станів у студентів

Стресові стани у студентської молоді проявляються через комплексні зміни на різних рівнях функціонування: психологічному (емоційному, когнітивному), поведінковому, фізіологічному та академічному. Виявлення цих маркерів є ключовим для ранньої діагностики дистресу та запобігання його хронізації, особливо враховуючи, що наслідки дистресу можуть мати довготривалий вплив на розвиток особистості.

Психологічні маркери. Сюди належать насамперед підвищена тривожність та депресивні симптоми. Масштабне дослідження у США виявило, що саме тривога (56%) та депресія (46%) були найпоширенішими станами, із якими студенти зверталися за допомогою до консультаційних центрів (Pérez-Rojas et al., 2017). Схожі результати були отримані у дослідженні К. Shamsuddin et al. серед студентів Малайзії (Shamsuddin et al., 2013), а також у дослідженні ВООЗ, яке охопило 8 країн: 35% респондентів мали позитивний скринінг хоча б на один розлад протягом життя, а 31% – протягом останніх 12 місяців (Auerbach et al., 2018). Дослідження W. Gao et al. підтверджує: тривожність корелює з інтроверсією, що свідчить про важливість індивідуальних рис темпераменту у формуванні психоемоційних труднощів (Gao et al., 2020). На рівні особистісних характеристик значну роль відіграє високий рівень нейротизму, який є одним із найважливіших предикторів депресивних проявів (Cassady et al., 2019).

Окрім того, стресовий стан може проявлятися у дратівливості, перепадах настрою, відчутті внутрішньої напруги (Turner et al., 2015). Емоційне виснаження як ключовий симптом вигорання також є вагомим маркером хронічного дистресу. Лонгітудне дослідження D. Turhan et al. у Німеччині виявило зростання симптомів емоційного вигорання у студентів протягом семестру, особливо у жінок, студентів STEM-напрямів та на початкових або фінальних етапах навчання (Turhan et al., 2023). Студенти можуть відчувати страх невдачі (Gibbons, 2022) та загальне занепокоєння щодо власного майбутнього (Gibbons, 2015).

На когнітивному рівні стрес проявляється у труднощах концентрації уваги на завданнях, активної участі у позитивних академічних практиках, таких як відвідування занять та підготовка до них (Gaspar de Matos et al., 2008). Високий рівень тривожності перед іспитом прямо впливає на зниження вибіркової уваги та здатності контролювати увагу: нижчий рівень тривожності асоціюється з кращою здатністю контролювати увагу, тоді як високий рівень надмірно активує орієнтаційні та сигнальні функції мозку, знижуючи контроль (Fernández-Castillo & Caurcel, 2014). У більш важких випадках можуть проявлятися obsесивно-компульсивні тенденції (Di Consiglio et al., 2021). За даними M. Lind et al., дистрес також пов'язаний з негативними уявленнями про майбутнє (Lind et al., 2022). Студенти з симптомами депресії можуть стикатися з поганим сном, змінами ваги та підвищеною ймовірністю суїцидальних думок (American Psychiatric Association, 2000).

При цьому, деякі люди можуть переживати одночасно стан депресії та тривоги. Вони мають значно нижчий рівень психологічного здоров'я, вищі показники рецидивів, довшу тривалість епізодів із симптомами, більшу стійкість до лікування і також підвищену частоту суїцидальних спроб (Garber & Weersing, 2010).

Поведінкові маркери. Зміни у поведінці студента є одними з найпомітніших індикаторів стресу. В академічній сфері це виявляється у зниженні успішності та результатів тестів (Putwain, 2008; Chapell et al., 2005),

прогулюванні занять (Deary et al., 2003), а в крайніх випадках – у намірах або рішенні залишити навчання (Turhan et al., 2023). Gruttadaro (2012) зазначає, що серед студентів, які залишили навчання з психологічних причин, 62% страждали на тестову тривожність.

Соціальна поведінка також зазнає змін. Зростання соціальної ізоляції та зменшення щільності соціальних мереж студентів під час пандемії погіршувало їхній психічний стан (Elmer et al., 2020). Студенти можуть вдаватися до дезадаптивних копінг-стратегій. Жінки повідомляють про вищий рівень стресу, ніж чоловіки, і частіше застосовують стратегії подолання, орієнтовані на емоції (самовідволікання, пошук емоційної та інструментальної підтримки, «виведення» емоцій) (Graves et al., 2021). A. Rogowska et al. виявили, що підвищений рівень стресу серед студентів пов'язаний з емоційно-орієнтованим стилем подолання. У свою чергу стан тривоги також пов'язаний зі стресом, низькою самооцінкою здоров'я, переважаючим використанням стилів подолання орієнтованих на емоції або завдання, а також частіше проявляється у жінок (Rogowska et al., 2020).

У більш важких випадках спостерігається зловживання алкоголем, наркотиками, залежність від заборонених речовин (Deary et al., 2003).

На поведінковому рівні більш повсякденним проявом дезадаптації виступає прокрастинація, особливо пов'язана з перфекціоністськими занепокоєннями та страхом невідповідності власним високим стандартам, також є поширеним поведінковим маркером. Перфекціоністські занепокоєння пов'язані з прокрастинацією через переживання розриву між реальними досягненнями та власними стандартами. Саме занепокоєння, а не прагнення до досконалості, є ключовим чинником прокрастинаційної поведінки (Smith et al., 2017). Загальне зниження мотивації та навчальної залученості фіксується у багатьох дослідженнях як один із маркерів стресу (Li et al., 2022; Martin et al., 2022). Водночас така поведінка має багатофакторну природу і зумовлюється сукупністю психологічних, соціально-психологічних, педагогічних і психофізіологічних чинників, зокрема тривожністю, труднощами саморегуляції,

особливостями освітнього середовища та індивідуальними властивостями особистості (Свідерська & Грицак, 2022).

Окремим сучасним ризиком є поведінкові розлади, пов'язані з цифровим середовищем. У Йорданії було виявлено, що розлад, пов'язаний з інтернет-іграми (IGD), має поширеність понад 12% серед студентів. Він суттєво корелює зі стресом, тривожністю та депресією, тоді як соціальна підтримка виступає найсильнішим захисним чинником, знижуючи ймовірність розвитку IGD (Malak et al., 2023).

Фізіологічні маркери. Тілесні прояви стресу є об'єктивним критерієм його інтенсивності та тривалості. Студенти часто скаржаться на порушення сну, зокрема безсоння (Gaspar de Matos et al., 2008; Polyvianaia et al., 2025). Зміни ваги та апетиту також є типовими (Gaspar de Matos et al., 2008). Широкий спектр соматичних скарг включає головний біль, внутрішню напругу, проблеми зі спиною, виразки у роті, герпес, порушення травлення, перепади настрою та дратівливість. За даними J. Turner et al., від 30% до понад 60% студентів повідомляють про такі скарги, що свідчить про комплексний вплив дистресу на організм (Turner et al., 2015). Дослідники звертають увагу на потенціал використання фізіологічних показників (частота серцевих скорочень, електропровідність шкіри) для об'єктивізації рівня тестової тривожності, хоча кореляція з самозвітами потребує подальшого вивчення, оскільки наявні дані суперечливі (Roos et al., 2020).

Академічні маркери. Специфічним для студентського середовища проявом є тестова (екзаменаційна) тривожність. За визначенням W. Symes & D. Putwain, тривожність перед тестами означає схильність сприймати тести (та подібні ситуації, де оцінюється продуктивність) як загрозові та реагувати на них високим рівнем ситуативної тривожності. Високий рівень тривожності перед тестами пов'язаний із нижчими результатами тестів і оцінок і може відповідати критеріям клінічної тривожності (Symes & Putwain, 2020). М. Zeidner зазначає, що тестова тривожність часто є синонімом страху або занепокоєння щодо негативної оцінки, що призводить до негативних поведінкових, фізіологічних

або емоційних реакцій (Zeidner, 2013). D. Putwain & A. Daly зауважують, що тестова тривожність відрізняється від інших форм тривожності тим, що зосереджена на оцінювальних ситуаціях, а від 15% до 22% студентів демонструють її високий рівень (Putwain & Daly, 2014). O. Tektaş et al. повідомили про поширеність тестової тривожності серед німецьких студентів-медиків на рівні 29% (Tektaş et al., 2013), а M. Green et al. зазначили, що приблизно 22% студентів-медиків у США мали середній–високий рівень тестової тривожності (Green et al., 2016).

Когнітивна тестова тривожність зростає за таких умов: коли студенти мають переважно зовнішню або переважно внутрішню цільову орієнтацію; коли академічні завдання мають невизначений результат; коли студенти застосовують пасивні стратегії навчання; коли стратегії навчання більш особисто задіяні, а не екстерналізовані (Cassady & Finch, 2020). У дослідженні Y.-F. Chang були виокремлені два типи когнітивної тестової тривожності: занепокоєння щодо змісту навчання (адаптивне) та занепокоєння щодо самооцінки (дезадаптивне), що дозволяє точніше пояснити її вплив на навчальну діяльність (Chang, 2021).

Студенти, які відчують високий академічний стрес, у більшості випадків мають підвищений рівень занепокоєння та емоційності й нижчі академічні досягнення (Harpell & Andrews, 2013; Rajiah et al., 2014). Академічний стрес, за C. Ruiz-Camacho & Gozalo, виникає тоді, коли навчальні вимоги перевищують ресурси студента для їх подолання. У дослідженні серед студентів іспанських університетів виявлено, що саме академічні стресори є ключовими предикторами негативних думок, фізичного виснаження, збудження, дратівливості та порушень сну (Ruiz-Camacho & Gozalo, 2025). Академічні стресори негативно пов'язані з соціальною підтримкою та соціальним благополуччям, і цей вплив опосередковується рівнем соціальної підтримки, відчуттям соціального благополуччя та самоідентичністю студентів (Li et al., 2022).

Таким чином, комплексний аналіз психологічних, поведінкових, фізіологічних та академічних маркерів дозволяє скласти цілісну картину

психоемоційного стану студента, оцінити глибину дистресу та вчасно розробити стратегії психологічної підтримки та корекції.

Вплив екстремальних умов на поведінку і діяльність студентської молоді

Дослідники Р. McGorry et al. називають збройні конфлікти сучасними мегатрендами, які посилюють тягар проблем психічного здоров'я серед молоді (McGorry et al., 2024).

Війна створює значний стресовий тиск на студентів, порушуючи їхнє навчання, психічне здоров'я та соціальне благополуччя. Дослідження цих наслідків є актуальними для розробки ефективних стратегій підтримки та адаптації молоді в умовах конфлікту. На тлі екстремальних умов війни в Україні, студенти стикаються з серйозними викликами, зокрема повітряними тривогами, обстрілами, обмеженими онлайн-ресурсами, скороченням можливостей практики та зменшенням кількості навчальних годин (Pinchuk et al., 2024). Окрім того, студенти відчують занепокоєння щодо власної безпеки (Barnett-Vanes et al., 2016). Найпоширенішими травматичними подіями, про які повідомляють студенти, є перегляд зображень понівечених тіл у засобах масової інформації, свідчення обстрілів і руйнування житла інших осіб, спостереження за веденням вогню танками та важкою артилерією по будинках сусідів, а також вимушене переміщення з дому до безпечнішого місця під час війни (Mousa Thabet & Abu Sultan, 2016). Війна призводить до посилення стресу студентів, збільшення рівня тривожності, емоційної напруженості та труднощів адаптації (Белов та ін., 2024).

Результати дослідження в Сирії засвідчили, що примус до статевих актів, наявність дитячої травми чи пережитого насилля в дитинстві та досвід насильства в дорослому віці були суттєво пов'язані з ймовірним діагнозом посттравматичного стресового розладу (Yousef et al., 2021).

Це призводить до значного навантаження на психічні можливості особистості і, як наслідок, до психічних розладів.

Дослідження, проведене у 2023 році в Україні, засвідчило високі показники симптомів посттравматичного стресового розладу (48,1%),

тривожності (34,1%), депресії (33,6%) та безсоння (19,3%) серед студентів. Тяжкість цих проявів виявилася пов'язаною зі статтю, віком, попереднім досвідом травми, умовами проживання та типом переїзду (в межах країни чи за кордон). До чинників ризику депресивних симптомів належали: нижчий рівень початкового добробуту, інтенсивне використання соціальних мереж, жіноча стать, досвід численних травматичних подій, сексуального насильства чи втрати близької людини, а також попереднє й триваюче лікування психічних розладів та застосування психотропних препаратів (Polyvianaia et al., 2025).

Схоже дослідження було проведене серед студентів Києва у період з грудня 2022 року по січень 2023 року. Дев'ять із десяти студентів (91,5%) повідомили принаймні про один пов'язаний із війною стресор, а кожен п'ятий (20,8%) – про чотири або більше стресорів. Найчастіше повідомлялося про бойові ситуації, пов'язані з війною (59,5%), далі – вимушене розлучення з членами родини (54,5%), відсутність укриття (53,3%), а також убивство або насильницьку смерть члена родини чи друга (15,6%). Показники ймовірного ПТСР та КПТСР склали 12,4% і 11,2 % відповідно. Сексуальне насильство та кумулятивний вплив травматичних подій достовірно підвищували ризик розвитку КПТСР порівняно з іншими травматичними подіями (Lotzin et al., 2023).

Дослідження серед студентів України виявило значний вплив війни на психічне здоров'я студентів: 98% респондентів зазнали безпосереднього впливу війни, 86% відчували нічні кошмари, 49% страждали від безсоння, а 27% мали симптоми посттравматичного стресового розладу, пов'язаного з війною. Аналіз отриманих даних засвідчив, що саме симптоми ПТСР найбільше впливають на частоту кошмарів і тяжкість безсоння (Pavlova & Rogowska, 2023).

У Судані, також зафіксовано високі рівні стресу й тривожності (43,7%), депресивних проявів (29,4%), посттравматичного стресового розладу (15,5%), а також відволікання уваги або зниження концентрації (3,3%) серед досліджуваних. (Mohamed et al., 2025).

Як засвідчує аналіз О. Краскова, війна значно підвищує рівень стресу серед студентів, спричиняючи поширеність симптомів посттравматичного стресового розладу (ПТСР). Найбільше впливали постійна загроза негативних подій, ризик для життя близьких та ушкодження житла. Високий стрес від війни негативно позначається на психічному здоров'ї, підкреслюючи потребу в психологічній підтримці та заходах для підвищення стресостійкості (Красков, 2024). Важливим аспектом є також інформаційний вплив, який В. Шмаргун та ін. аналізують через поняття «телезомбіфікації» та формування образів вищого порядку, що здатне впливати на зміст моральних, естетичних та інтелектуальних еталонів (Shmarhun et al., 2024).

Вплив війни на студентів має комплексний характер, охоплюючи різні рівні функціонування організму й особистості.

Негативний вплив війни проявляється на кількох рівнях: фізіологічному (головний біль, порушення сну, проблеми з серцево-судинною та травною системами), психологічному (тривожність, депресія, панічні атаки, порушення харчової поведінки), поведінковому (ризик залежностей, агресивність, замкнутість, проблеми у спілкуванні) та когнітивному (погіршення пам'яті, концентрації, здатності приймати рішення). Такі стресові наслідки знижують емоційне благополуччя, мотивацію до навчання та академічну успішність, що підкреслює потребу у профілактичних та оздоровчих заходах, зокрема через рухову активність (Бишевец & Андреева, 2024).

Наслідком тривалого стресу в умовах війни стає погіршення фізичного та психічного здоров'я студентів. Спостерігаються соматичні реакції з боку серцево-судинної системи та шлунково-кишкового тракту, а також виражений психологічний дискомфорт, що охоплює підвищену тривожність, напругу, відчуття невизначеності, вегетативні порушення та значні розлади сну (Перчик, 2024).

Л. Наумова та ін. дослідили, що війна суттєво впливає на психоемоційний стан студентів, підвищуючи тривожність і погіршуючи якість сну. Найбільше це проявляється у старших курсах, які мають більше академічних навантажень і

професійної відповідальності та піддаються емоційному виснаженню через практику в лікарнях. Нічні повітряні тривоги та перебування в укриттях фрагментують сон, що посилює тривожні розлади. Погана якість сну статистично значуще пов'язана з підвищеною тривожністю (Наумова та ін., 2025).

Дослідження Е. Панасенко виявило високі показники тривожності, депресії, соціальної ізоляції та страхів: 47% студентів мали підвищений рівень стресу, а 24% – високий, що вказує на потребу у психологічній підтримці та психотерапії. Стрес негативно впливає на психічне, емоційне та фізичне здоров'я студентів, порушуючи сон, концентрацію, пам'ять, викликаючи тривожність, депресію, роздратування та страх (Панасенко, 2023).

Війна значно впливає на психічне здоров'я та академічну діяльність студентів. Симптоми депресії спостерігалися у 85,8 % опитаних, тривожність – у 66,1 %, а ПТСР – у 48,1 %. Студенти повідомляли про пропуск занять через психічні проблеми в середньому 5,7 годин за два тижні, а негативний вплив проблем ментального здоров'я на навчання вони оцінювали на 3,4 із 10. Результати засвідчують високий рівень стресу та психоемоційних порушень, що знижує академічну продуктивність, ускладнює здобуття знань і формування професійних компетенцій, а отже, має довгострокові наслідки для кар'єрного розвитку студентів та відновлення економічного потенціалу країни (Pinchuk et al., 2025). Ці дані узгоджуються з висновками О. Oliinyk et al., які наголошують, що рівень проблем із психічним здоров'ям є вищим серед людей, які пережили більше травматичних подій, таких як втрата близьких, насильство та втрата дому (Oliinyk et al., 2025).

Тим не менш, деякі дослідження звертають увагу на здатність до адаптації та стійкості у таких умовах. Серед українських студентів-медиків в період з 2022 і 2023 роки виявлено значне зниження кількості осіб із клінічними ознаками ПТСР (на 10,8%), а також тенденцію до зменшення проявів тривожно-депресивних симптомів (Hozak et al., 2023).

Як засвідчує дослідження І. Мартинюк, попри екстремальні умови війни, більшість студентів зберігають здатність підтримувати якість навчання на звичному рівні, а в окремої частини студентів спостерігається навіть її покращення, що може бути пов'язане з глибшим усвідомленням життя, підвищенням відповідальності, сублімацією негативних переживань або природним перебігом розвитку (Martyniuk, 2023).

Дані узгоджуються з дослідженням І. Kuchyn et al., яке виявило, що війна значно ускладнила навчання аспірантів медичного факультету у Києві, але більшість залишилися мотивованими продовжувати академічну та професійну кар'єру в Україні (Kuchyn et al., 2024).

Важливим ресурсом стійкості виступають ціннісні орієнтації та професійні настанови студентів, які можуть не лише зберігатися, а й трансформуватися в умовах війни. Порівняльне емпіричне дослідження, проведене І. Мартинюк серед студентів у 2018 (група 1) та 2025 році (група 2), засвідчило, що в обох групах ціннісні орієнтації «освіченість», «пізнання» та «розвиток» отримали приблизно однаковий ранг та схоже розсіювання значень. Це може свідчити про те, що молодь зберігає стійкі переконання щодо важливості пізнання, особистісного розвитку та освіченості навіть у екстремальних умовах війни (Мартинюк, 2025). З цим узгоджуються дані І. Галяна, який робить висновок, що хоч умови невизначеності і змінюють пріоритетність цінностей, проте їх стратегічний вектор залишається незмінним (Галян, 2023).

У контексті дослідження професійних цінностей виявлено, що серед студентів-психологів в умовах війни на перше місце виходить орієнтація на служіння, що свідчить про прагнення допомагати людям і суспільству, підвищує мотивацію до професійної діяльності та формує соціально значущу поведінку (Мищишин & Симканич, 2022).

Таким чином, найчастішими причинами психоемоційних труднощів студентів в умовах воєнних конфліктів виявились: переживання бойових ситуацій, вимушене розлучення з родиною, відсутність укриттів, убивство чи насильницька смерть близьких, сексуальне насильство, втрати, обмежені освітні

ресурси, скорочення навчальних годин і практики, кумулятивний ефект численних стресорів. Це призвело до низки негативних наслідків, таких як посттравматичний стресовий розлад, комплексний ПТСР, тривожність, депресія, безсоння, загальне погіршення психічного стану, зниження навчальної ефективності та підвищене психологічне навантаження.

Теоретичний аналіз засвідчує, що реагування студентів на стрес в умовах війни є багаторівневим процесом, опосередкованим індивідуально-психологічними особливостями (мотивація, копінг-стратегії, стресостійкість) та соціальною підтримкою. Узагальнення досліджень дозволяє виокремити три типи реагування, які специфічно проявляються в навчальній діяльності:

1. Дезадаптивний тип. Характеризується високою тривожністю, емоційним виснаженням, униканням. У навчанні спостерігається зниження швидкості та якості опрацювання інформації, поверхове засвоєння навчального матеріалу, втрата мотивації, нездатність до самоорганізації, фрагментарність знань.

2. Компенсаторний тип. Виявляється підтримка активності ціною надмірного напруження, страх невдачі, зовнішня мотивація. Навчання характеризується високою інтенсивністю праці зі швидким виснаженням, надмірною старанністю без глибини, формальним виконанням, ригідністю планування, механічним засвоєнням знань.

3. Адаптивний тип. Характеризується стресостійкістю, використанням гнучких та продуктивних стилів подолання, гармонійним поєднанням внутрішніх та зовнішніх мотивів. У навчанні виявляється ґрунтовне опанування знань, ініціативність, висока самостійність, системність та усвідомленість своїх мотивів та завдань в навчальній діяльності.

Виокремлені типи дозволяють прогнозувати особливості навчальної діяльності студентів та розробляти диференційовані стратегії психолого-педагогічної підтримки в умовах війни.

Висновки до розділу I

Здійснений теоретичний аналіз та узагальнення даних наукових джерел із проблеми вивчення дозволили сформулювати такі висновки:

1. У студентському віці навчальна діяльність відіграє провідну роль, здійснюючи підготовку до подальшої професійної діяльності та набуваючи рис особистісної спрямованості. Вона є основою становлення особистості як суб'єкта професійної освіти, формування професійної самосвідомості, світогляду та життєвих стратегій. Навчання у ЗВО сприяє розвитку теоретичного мислення, професійних компетентностей, самостійності та здатності до самоосвіти..

Важливими характеристиками навчальної діяльності студентської молоді є мотивація (внутрішня/зовнішня), саморегуляція, самоефективність, пізнавальна активність, ретельність, швидкість опрацювання інформації, когнітивна організація та усвідомленість навчання.

Результативність початкової діяльності студентської молоді залежить від низки суб'єктивних та об'єктивних чинників. Зокрема, до суб'єктивних чинників належать мотиваційна сфера, самооцінка, риси особистості (сумлінність, відкритість досвіду), рівень тривожності, психологічний капітал (самоефективність, надія, оптимізм, резильєнтність) та сформовані копінг-стратегії. Об'єктивними чинниками виступають соціальна підтримка (з боку батьків, ровесників, викладачів), соціально-економічний статус, умови проживання, тип програми навчання та успішність адаптації до освітнього середовища. Вагомим об'єктивним чинником ефективності навчальної діяльності студентської молоді України в умовах сьогодення є російсько-українська війна, що створює велику кількість екстремальних умов.

2. Екстремальними є ті умови, що характеризуються ворожими зовнішніми факторами, інтенсивним впливом різноманітних стресорів (фізичних, психологічних, соціальних), виходять за межі оптимального діапазону для розвитку людини, сприймаються як загрозливі та супроводжуються відсутністю контролю над ситуацією.

Екстремальні умови небезпечні для життя і здоров'я людини, а також містять низку загроз для психологічного благополуччя особистості. Головним чином вони позначаються на виникненні негативних психічних станів: підвищеної тривожності, депресивних симптомів, емоційної напруженості, дратівливості, апатії, відчуття безпорадності, а також на когнітивних порушеннях (зниженні концентрації уваги, погіршенні пам'яті, звуженні сприйняття), поведінкових змінах (соціальній ізоляції, дезадаптивних копінг-стратегіях) та соматичних проявах (порушеннях сну, хронічній втомі).

Екстремальні умови позначаються і на здійсненні людиною її діяльності. Вона стає більш ригідною та стереотипною, зменшується гнучкість стратегій, знижується ефективність контролю уваги, послаблюється глибина опрацювання інформації, що призводить до зростання кількості помилок та зниження продуктивності.

В екстремальних умовах війни негативного впливу зазнає і навчальна діяльність студентської молоді, про що свідчать високі показники посттравматичного стресового розладу, тривожності, депресії, порушень сну, а також зниження академічної продуктивності та мотивації до навчання.

3. У силу вікових особливостей студентська молодь схильна реагувати на стресові впливи поєднанням емоційно-орієнтованих та проблемно-орієнтованих копінг-стратегій, при цьому значна частина студентів демонструє схильність до уникання, пошуку соціальної підтримки або самоконтролю, що не завжди є ефективним для активного вирішення проблем. Вразливість студентів до стресу посилюється віковими кризами ідентичності та інтимності, пошуком життєвих орієнтирів та необхідністю професійного самовизначення.

При цьому екстремальні умови створюють низку ризиків для ефективності навчальної діяльності студентства.

З огляду на соціальну значущість окресленої проблеми нами було проведене емпіричне дослідження, опис якого здійснений у наступному розділі.

Розділ II. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ В ЕКСТРЕМАЛЬНИХ УМОВАХ

2.1. Методи та організація емпіричного дослідження

З метою вивчення психологічних особливостей навчальної діяльності студентської молоді нами було проведене емпіричне дослідження. Його завданнями були:

- 1) розробка моделі діагностики характеру та результативності навчальної діяльності студентської молоді в їх взаємозв'язку з особистісними характеристиками респондентів;
- 2) добір методик діагностики відповідно до розробленої моделі;
- 3) формування вибірки досліджуваних та збір емпіричних даних;
- 4) обробка отриманих результатів та формулювання висновків.

Під час реалізації першого завдання було розроблено концептуальну модель навчальної діяльності студентів в екстремальних умовах, яка наочно відображає системні взаємозв'язки досліджуваного явища в загальній психічній структурі особистості (див. мал. 2.1).

У даній моделі навчальна діяльність розглядається як послідовний процес, що вміщує такі блоки (Варій, 2007): спонукально-ціннісний (мотиви, цілі); прогностично-проективний (прогнозування, вибір, планування); виконавчо-реалізуючий (способи, засоби, результат); оцінково-порівняльний.

Названі складові навчальної діяльності відображають процес формування, реалізації та оцінки навчальної діяльності в екстремальних умовах.

Структурні компоненти моделі включають:

1. Екстремальні умови (об'єктивна ситуація). Розглядаються як вихідний контекст, у якому функціонує студент. Це можуть бути соціальні, економічні, воєнні або інституційні обставини, що створюють умови з підвищеними вимогами до адаптивних можливостей індивіда. Передбачається, що

екстремальні умови не впливають безпосередньо на навчальну діяльність, а діють через ресурси психологічної стійкості.



Мал. 2.1. Концептуальна модель навчальної діяльності студентської молоді в екстремальних умовах

Джерело: авторська розробка

2. Психологічна стійкість. Виконує роль захисного механізму, що забезпечує адаптацію до екстремальних умов. Високий рівень стійкості дозволяє зберігати мотивацію, самоконтроль і цілеспрямованість у складних ситуаціях. Передбачається, що вона опосередковує вплив зовнішнього середовища на особистість, знижуючи або підвищуючи ризик дезорганізації навчальної діяльності. У свою чергу, психологічна стійкість залежить від Я-концепції особистості та здатна впливати на неї.

3. Я-концепція. Визначає загальну структуру самосприйняття студента, його уявлення про себе як про особистість і суб'єкта навчання, а також про своє місце в соціальному контексті. Передбачається, що Я-концепція впливає на вибір діяльності й формується в ній, пов'язана з психологічною стійкістю та визначає характер і результативність навчальної діяльності.

4. Готовність до саморозвитку. Є інтегративним показником, що поєднує мотиваційні, ціннісні та регуляторні компоненти. Передбачається, що вона формується під впливом Я-концепції й здатна давати поштовх до здійснення навчальної діяльності шляхом забезпечення спонукально-ціннісного компонента. Водночас готовність до саморозвитку перебуває під впливом характеру навчальної діяльності.

5. Навчальна діяльність. Розглядається як процес, утворений із чотирьох функціональних компонентів і забезпечує її розгортання та успішну реалізацію. Передбачається, що навчальна діяльність значною мірою визначається Я-концепцією особистості та водночас формує її, підтримується психологічною стійкістю, готовністю до саморозвитку й характером здійснення.

6. Характер та результативність навчальної діяльності. Виступає метарівневим утворенням щодо навчальної діяльності, яке модерує численні її параметри. Передбачається, що характер та результативність навчальної діяльності перебувають у нерозривному взаємозв'язку. Характер навчальної діяльності формується внаслідок постійної оцінки, інтерпретації та реакції особистості щодо свого психоемоційного стану впродовж діяльності та її результативності на всіх етапах. У свою чергу, результативність навчальної діяльності є суб'єктивним відображенням об'єктивних досягнень та залежить від характеру діяльності. В обох випадках Я-концепція значною мірою визначає спосіб інтерпретації. Таким чином, цей компонент впливає на перебіг навчальної діяльності на кожному її етапі та позначається на готовності до саморозвитку.

Отже, у загальному вигляді модель відображає зв'язок навчальної діяльності з об'єктивними та суб'єктивними чинниками, механізм її мінливості та детермінованості, а також можливості самодетермінації. Навчальна діяльність постає не лише як об'єкт впливу зовнішніх умов і внутрішніх ресурсів особистості, але й як спосіб розвитку та самотворення, опрацювання та інтеграції досвіду з подальшим його застосуванням.

Під час реалізації другого завдання відповідно до розробленої моделі було дібрано комплекс психодіагностичних методик та розроблено авторську анкету,

що забезпечило багатовимірне вивчення психологічних особливостей навчальної діяльності студентської молоді в екстремальних умовах (див. табл. 2.1).

Таблиця 2.1

Опис психодіагностичного інструментарію дослідження

<i>Назва діагностичного інструменту</i>	<i>Призначення</i>
Авторська анкета оцінки характеру та результативності навчальної діяльності	отримання інформації про суб'єктивну оцінку студентами власної навчальної результативності та характеру здійснення навчальної діяльності;
Опитувальник AMS-C 28 (R. Vallerand)	вивчення особливостей академічної мотивації досліджуваних, провідних мотивів та спонукальних чинників, суб'єктності мотивації, міри її прояву та спрямованості;
Методика «Хто Я?» (M. Kuhn & T. McPartland)	вивчення структури самовизначення студентської молоді, особливостей її академічного та професійного компонентів, часової орієнтації;
Анкета «Самооцінка здатності до самоосвіти і саморозвитку особистості» (О. Сергеєнкова)	оцінка прагнення до особистісного зростання, відкритості до змін та здатності до саморегуляції;
Методика комплексної оцінки проявів стресу (Ю. Щербатих)	диференційоване вивчення різних видів сприйнятого стресу та психологічної стійкості.

Джерело: авторська розробка

Охарактеризуємо детальніше дібраний інструментарій.

Авторська анкета (див. Дод. А), застосована у дослідженні, спрямована на комплексне вивчення психологічних особливостей сприйняття студентами характеру та результативності власної навчальної діяльності в екстремальних умовах. Окрім цього, отримані за допомогою анкети показники опосередковано можуть засвідчувати рівень сприйнятого стресу, оскільки останній здатен впливати як на характер, так і на результативність навчальної діяльності.

Створення та застосування цієї анкети обумовлене об'єктивною необхідністю в детальному аналізі суб'єктивних показників навчальної

діяльності та практичною відсутністю психодіагностичних інструментів, які зосереджені на вивченні такого сприйняття.

Анкета складається з двох основних блоків запитань.

Блок 1: Оцінка характеру навчальної діяльності. Містить 12 пар протилежних тверджень, що відображають різні аспекти навчальної діяльності студентів. Як показники характеру навчальної діяльності були використані критерії, виокремлені G. Claus (Claus, 1984), що дозволило різносторонньо розглянути психологічні особливості навчального процесу. Серед основних показників характеру навчальної діяльності були:

- 1) швидкість опрацювання навчальної інформації та пов'язані з нею міра напруженості діяльності, міцність і стійкість у часі набутих знань;
- 2) ретельність та пов'язана з нею ґрунтовність набутих знань;
- 3) мотивація та пов'язані з нею бажання, ініціативність, активність діяльності;
- 4) регуляція дій та пов'язані з нею старанність, самостійність, планомірність діяльності;
- 5) когнітивна організація та пов'язана з нею усвідомленість навчання.

Блок 2: Оцінка результативності навчальної діяльності. У цьому блоці, що складається із двох запитань, досліджувані оцінювали свою навчальну результативність за шкалою від «висока» до «низька» і порівнювали її з результативністю у минулому. Це дозволило визначити, як студенти сприймають свою здатність успішного виконання навчальних завдань і здатність до саморозвитку в екстремальних умовах.

Як показники ставлення до результативності навчальної діяльності розглядались:

- 1) оцінка рівня результативності власної навчальної діяльності,
- 2) порівняння власної навчальної успішності за останній рік із попереднім навчальним роком.

Під час розробки запитань анкети враховано актуальні теоретичні підходи до вивчення навчальної діяльності. Першочерговим методологічним підґрунтям

виступає діяльнісний підхід (С. Рубінштейн, Г. Костюк, Г. Балл), у межах якого навчальна діяльність розглядається як системне утворення з ієрархічною структурою: мотив – ціль – дії – операції. У сучасній інтерпретації ці положення отримали розвиток у працях, присвячених суб'єктності та саморозвитку особистості (І. Бех, С. Максименко, В. Москалець, С. Вишневський), що дозволяє розглядати навчання як активну форму організації власної життєдіяльності. Особливий акцент в анкеті зроблений на процесуальному вимірі діяльності.

Мотиваційний компонент представлений у пунктах, що відображають прояви академічної мотивації («навчався охоче – неохоче», «за власним бажанням – через обов'язок» тощо). Їх включення ґрунтується на теорії самодетермінації (Е. Deci, Р. Ryan), дослідженнях автономної підтримки та залученості в освіті (J. Reeve, Р. Gagné, J. Fredricks, А. Wigfield), а також на розробках проблеми внутрішньої активності в українській психології (Г. Костюк, С. Максименко, М. Боришевський).

Операційно-процесуальний компонент представлений твердженнями, що відображають темп і міру зусиль у навчальній діяльності («швидко – повільно», «легко – напружено» тощо). Ці пункти узгоджуються з когнітивними моделями навчання (J. Bruner, Р. Mayer), концепцією когнітивного навантаження (J. Sweller), а також з дослідженнями впливу стресу на когнітивне функціонування в екстремальних умовах (R. Lazarus, S. Folkman, О. Макаренко).

Регуляторний компонент відображає рівень саморегуляції та організації навчання («планомірно – безсистемно», «старанно – абияк» тощо). Дані твердження співвідносяться з моделями самостійного навчання (B. Zimmerman, Р. Pintrich) та дослідженнями усвідомленого керування власною діяльністю (А. Efklides), а також з розробками проблеми довільної регуляції в українській психології (О. Чебикін, О. Хохліна, М. Боришевський).

Суб'єктний компонент представлений у пунктах, що відображають автономність та збереження власної позиції в навчанні («самостійно – під натиском», «усвідомлено – механічно» тощо). Його включення ґрунтується на

вже згаданій теорії самодетермінації, а також на дослідженнях проблеми суб'єктності в українській психології (В. Моляко, М. Савчин, В. Татенко, М. Варій, Т. Титаренко).

Цільово-результативний компонент виражений у твердженнях, що стосуються самооцінки якості та стійкості опанованих знань («міцні знання – швидко забувались», «глибокі – поверхневі»), а також у запитаннях щодо поточної результативності та результативності в минулому. Ці пункти узгоджуються з положеннями соціально-когнітивної теорії (А. Bandura), дослідженнями самоефективності в академічних досягненнях (D. Schunk, P. Pintrich) та аналізом суб'єктивної динаміки успішності (А. Martin, О. Скрипченко).

Для забезпечення змістовної валідності анкета пройшла процедуру експертної оцінки. Формулювання пунктів та їх відповідність виокремленим теоретичним складовим оцінювали фахівці у галузі психології освіти та методики навчання. За результатами експертної оцінки були здійснені: корекція окремих формулювань, уточнення інструкції для досліджуваних та перегруповання деяких позицій відповідно до їх змістової приналежності.

У дослідженні було використано перекладену українською мовою оригінальну версію опитувальника «Шкала академічної мотивації» (AMS-C 28; R. Vallerand), призначеного для вимірювання типу та сили мотивації студентів до навчання (див. Дод. Б).

Методика була обрана з огляду на те, що навчальна діяльність визначається відповідними провідними мотивами, без яких суб'єкт навчання стає пасивним об'єктом педагогічного впливу. Відтак розуміння характеру та якості мотивації дозволяє зрозуміти внутрішні механізми включеності студента в навчальний процес, рівень його автономії, наполегливості та відповідальності за результати власного навчання. У контексті цього дослідження отримані дані можна інтерпретувати ширше. Зокрема, запитання методики розкривають деякі особливості сприйняття студентами самої навчальної діяльності та себе в ній,

готовності до саморозвитку, а також можливих психоемоційних труднощів в навчанні, пов'язаних із нестачею ресурсів психологічної стійкості.

Опитувальник AMS-C 28 утворений із 28 тверджень і дає змогу диференціювати внутрішню мотивацію (пізнавальну, мотивацію досягнення, мотивацію до вражень), зовнішню мотивацію (ідентифіковану, інтроектовану, зовнішню регуляцію) та амотивацію, що відображає відсутність інтересу до навчання.

Досліджувані оцінюють кожне твердження за семибальною шкалою відповідно до того, на скільки воно відповідає власній навчальній мотивації (1 – «зовсім не відповідає», 7 – «повністю відповідає»).

Методика AMS-C 28 містить такі шкали:

1. Внутрішня мотивація до пізнання. Відображає інтерес до навчання як процесу відкриття нового. Пов'язана із задоволенням від розширення знань, прагненням зрозуміти складні явища та постійним пошуком нової інформації. Навчання сприймається як самоцінна діяльність, що приносить когнітивне задоволення.

2. Внутрішня мотивація до досягнень. Характеризує прагнення перевершувати власні результати та долати труднощі. Ґрунтується на задоволенні від успішного виконання складних завдань, відчутті компетентності й майстерності. Основний акцент робиться на процесі досягнення високого рівня виконання та самоствердженні через успіхи.

3. Внутрішня мотивація до вражень. Орієнтована на емоційне залучення та інтенсивні переживання, що виникають під час навчання. Уміщує задоволення від власних ідей, читання цікавих авторів, глибокого занурення у зміст та переживання інтелектуального піднесення.

4. Ідентифікована зовнішня мотивація. Відображає усвідомлене прийняття навчання як особисто значущого для майбутніх цілей. Пов'язана з орієнтацією на професійну користь освіти, підготовку до кар'єри та розвиток компетентності. Хоча навчання має інструментальний характер, його цінність інтегрована у систему особистісних смислів.

5. Інтроектована мотивація. Характеризує внутрішній тиск і прагнення підтвердити власну компетентність. Проявляється у потребі довести собі здатність успішно навчатися, підтримати позитивний образ себе, уникнути почуття провини чи сорому. Поведінка зумовлена внутрішнім контролем.

6. Зовнішня регуляція. Описує найбільш контрольовану форму мотивації, коли навчання здійснюється через зовнішні вимоги, очікування чи винагороди. Основними стимулами є прагнення отримати престижну роботу, високий зарібок або задовольнити соціальні очікування.

7. Амотивація. Свідчить про відсутність усвідомлених мотивів до навчання. Проявляється у відчутті марності освітнього процесу, втраті сенсу навчання та байдужості до його результатів.

Підсумковий показник за кожною шкалою розраховується як сума балів за відповідними пунктами.

Методика ґрунтується на теорії самодетермінації E. Deci і R. Ryan, зокрема на її підтеорії організмичної інтеграції, що описує континуум регуляції поведінки – від амотивації через різні форми зовнішньої регуляції до внутрішньої мотивації. На основі цих положень R. Vallerand розробив ієрархічну модель внутрішньої та зовнішньої мотивації (HMIEM), яка стала основою опитувальника AMS-C 28. Теоретична структура AMS концептуально узгоджується з положеннями теорії очікувань-цінностей (EVT) J. Eccles, а саме з виокремленими в ній типами «цінностей», які змістовно відповідають внутрішній, ідентифікованій та інтроектованій формам мотивації.

Додатково було розраховано коефіцієнт α Cronbach для кожної шкали (див. табл. 2.2).

Таблиця 2.2

Результати розрахунку коефіцієнта α Cronbach для методики AMS-C 28

№	Назва шкали	α Cronbach
1	2	3
1	Шкала внутрішньої мотивації до пізнання	0,872
2	Шкала внутрішньої мотивації до досягнень	0,852

Продовження табл. 2.2

1	2	3
3	Шкала внутрішньої мотивації до вражень	0,862
4	Шкала ідентифікованої зовнішньої мотивації	0,886
5	Шкала інтроектованої мотивації	0,871
6	Шкала зовнішньої регуляції	0,834
7	Шкала амотивації	0,868

Джерело: авторська розробка

Отримані рівні значень відповідають даним, вказаним дослідниками Павловою та ін. за результатами адаптації даної діагностичної методики (Ю. Павлова та ін., 2021). Таким чином, твердження за кожною шкалою характеризуються високою мірою узгодженості, окрім того, вони були зрозумілими для досліджуваних.

Методика «Хто Я?», також відома як Twenty Statements Test (TST) (M. Kuhn & T. McPartland), була використана у дослідженні як інструмент для вивчення особливостей особистісної ідентичності студентів та її компонентів, включаючи ті, що пов'язані з роллю студента, професіонала та часовою орієнтацією особистості.

Вибір цього інструменту зумовлений тим, що він дозволяє безпосередньо зафіксувати індивідуальні способи самопису, тобто ті характеристики, через які особистість окреслює власну ідентичність. Відповідно отримана інформація відбиває найбільш представлені в свідомості та актуальні способи саморепрезентації. Окрім цього, в залежності від кількості та характеру самоописів, ця методика стосується широкого спектру питань, що досліджуються нами. Зокрема, самоописи можуть вказувати на рівень мотивованості та спрямованості мотивів, оцінку власної здатності долати труднощі, розуміння себе, своїх сильних і слабких сторін в навчальному процесі, сприйняття себе в процесі діяльності та характеризувати ставлення до неї тощо.

Методика має форму одного відкритого запитання «Хто я?», на яке респондент повинен надати до 20 відповідей, дотримуючись принципу спонтанності.

Ця методика ґрунтується на засадах символічного інтеракціонізму, де «Я» розглядається як динамічне утворення, що формується в процесі соціальної взаємодії та відображає інтеріоризовані суспільні відносини (Kuhn & McPartland, 1954). В основі такого підходу лежать ідеї N. Mead про соціальну природу самості (Mead, 2000), згідно з якими суб'єкт опановує ролі та очікування «узагальненого іншого». Відтак, самоопис респондента у відповідь на запитання «Хто Я?» може інтерпретуватись як вияв актуалізованих у самосвідомості соціальних позицій та значень, що формують структуру ідентичності.

Ці класичні положення доповнюються пізнішими положеннями теорії соціальної ідентичності (Tajfel & Turner, 2001), де акцентується увага на тому, що уявлення про себе нерозривно пов'язані з членством у соціальних групах. А також теорією наративної ідентичності (McAdams, 1985), де «Я» розглядається як безперервна, інтеріоризована життєва історія, яку людина створює для надання власному суб'єктивному досвіду єдності та мети.

Методика належить до відкритих процедур дослідження, оскільки не пропонує респонденту готових варіантів відповіді, а передбачає самостійне формулювання визначень «Я». З однієї сторони, такий формат дає змогу отримати спонтанні, нестандартизовані відповіді. З іншої, це викликає запитання щодо конкретного цільового призначення даної методики та способів опрацювання даних отриманих за допомогою неї.

У науковому дискурсі методика використовується як у дослідженнях Я-концепції, так і в дослідженнях ідентичності. Самі автори розглядали отримані твердження як «самоставлення» (self-attitudes) (Kuhn & McPartland, 1954). Надалі ці твердження в межах теорії ідентичності були інтерпретовані як прояви різних «ідентичностей» (Desrochers et al., 2002). У традиції вивчення Я-концепції дані, отримані за допомогою методики, співвідносяться з образом «Я» (Rogers, 1959) та з когнітивною складовою структури Я-концепції (Burns, 1982). У межах теорії соціальної ідентичності (Tajfel & Turner, 2001) і теорії ідентичності (Stets & Burke, 2000) процес відповіді на запитання «Хто Я?» розглядається як акт

самоідентифікації, тобто віднесення і сприйняття себе крізь призму певних соціальних та особистісних категорій.

Сучасні українські дослідники І. Гоян & А. Петранюк обґрунтовують позицію, згідно з якою «ідентичність» і «Я-концепція» можуть розглядатися як тотожні або максимально близькі за змістом поняття (Гоян & Петранюк, 2024). Дослідник V. Vignoles зауважує, що відповіді на запитання «Хто ти?» відображають особливості ідентичності особистості (Vignoles, 2017).

Таким чином, у цій роботі за основу взято підхід, відповідно до якого розмежування між Я-концепцією та ідентичністю не є принциповим, оскільки в обох випадках йдеться про систему уявлень суб'єкта про самого себе. Тому відповіді студентів інтерпретуються як змістові елементи їхнього самосприйняття та самовизначення без жорсткого розведення термінології.

Оскільки методика не містить наперед заданої системи категорій, у науковій практиці сформувалися різні підходи до інтерпретації відповідей. У класичних роботах (Kuhn, 1960) пропонувалося групування тверджень за такими напрямками: соціальні групи та класифікації, ідеологічні переконання, інтереси, амбіції та самооцінки. У руслі теорії «Я», класики W. James та R. Burns виокремлювали в структурі Я-образу такі компоненти: духовне «Я», матеріальне «Я», соціальне «Я» та тілесне «Я» (James, 2024; Burns, 1982). Сучасні дослідники R. Jhangiani & Н. Tarry зазначають, що в найбільш загальному вигляді відповіді за методикою «Хто Я?» можна розмежувати на фізичні характеристики, риси особистості та соціальні ролі (Jhangiani & Tarry, 2022). В опитувальнику AF-5 (Musitu et al., 1997) Я-концепція операціоналізується через п'ять сфер: академічну/професійну, соціальну, емоційну, сімейну та фізичну.

Аналіз та зіставлення кожного з підходів засвідчує, що вони відрізняються рівнем узагальнення та дослідницькими акцентами. Водночас більшість моделей у різних формах вирізняють соціальні, особистісні та фізичні аспекти самовизначення.

При цьому, жоден з названих підходів не дозволяє категоризувати та опрацювати усі відповіді досліджуваних за методикою «Хто Я?», а тому значна

частина відповідей відсіюється на етапі категоризації, або включається до категорії «інше», яка практично не операціоналізується. Відповідно, використання апріорної категоріальної матриці може призводити до викривлення результатів дослідження. Водночас відмова від систематизації унеможливило аналітичне узагальнення матеріалу.

Таким чином, виникла об'єктивна необхідність в застосуванні підходу, який дозволяє поєднати структурованість аналізу та повноту емпіричного матеріалу.

З огляду на це, у дослідженні обробка даних здійснювалася на засадах індуктивного контент-аналізу (Elo & Kyngäs, 2008) із використанням принципів, запозичених з методології обґрунтованої теорії (Glaser & Strauss, 1999). Це дало змогу не задавати категоріальну структуру відповідей наперед. Вона формувалася в процесі аналізу емпіричних даних у логіці індуктивного узагальнення.

Аналіз включав кілька послідовних процедур:

1. Відкрите кодування. Кожне смислово завершене висловлювання розглядалося як одиниця аналізу. Їм присвоювались первинні коди – максимально наближені смислові категорії.

2. Групування та категоризація. Коди систематично порівнювалися між собою. Подібні за змістом коди інтегрувалися у підкатегорії. Віднесення висловлювань до певної категорії здійснювалося на основі аналізу їхніх змістових меж і співвіднесення з іншими відповідями.

3. Абстрагування. Підкатегорії узагальнювалися у категорії вищого рівня, що дозволило сформувати структуровану систему смислових блоків. Узагальнення здійснювалося доти, доки зберігалася змістова диференційованість категорій.

Сформована категоріальна система характеризується семантичною повнотою, взаємною виключністю та повним охопленням змістових відповідей, що виключило необхідність використання категорії «Інше». Застосований

індуктивний підхід дозволив сформувавши категоріальну систему, що відображає емпіричну структуру самоописів у межах досліджуваної вибірки.

Додатково була проведена процедура перевірки надійності, яка передбачала залучення двох фахівців (кандидата наук та магістра психології), які незалежно розподіляли відповіді досліджуваних за 13 емпіричними категоріями. Контрольна вибірка склала четвертину від загального обсягу самоописів досліджуваних ($n = 909$). Результати статистичної обробки за допомогою каппа Кохена ($k = 0,66$; $p < 0,001$) підтвердили суттєвий рівень узгодженості між експертами (Landis & Koch, 1977).

У межах дослідження було використано анкету «Самооцінка здатності до самоосвіти і саморозвитку особистості» (О. Сергєєнкова), яка дозволяє кількісно оцінити рівень сформованості відповідних здібностей у студентської молоді, а також особистісну спрямованість на такий розвиток (див. Дод. В).

Застосування цієї методики обґрунтоване тим, що здатність до самостійного навчання, саморефлексії та особистісного вдосконалення є критично важливою психологічною умовою ефективної навчальної діяльності та професійного становлення. В екстремальних умовах здатність до саморозвитку та самоосвіти набуває особливого значення, оскільки зовнішні освітні ресурси можуть бути обмеженими, а адаптаційні вимоги – підвищеними.

Анкета складається з 21 питання, що охоплюють такі ключові компоненти: наявність знань про принципи самонавчання та самовиховання; глибина особистісних прагнень до саморозвитку; здатність до самопізнання, саморефлексії та постановки цілей; наполегливість у подоланні труднощів і здатність до саморегуляції; соціальна підтримка (від друзів, батьків, викладачів).

Респонденти обирають один із трьох варіантів відповіді («ні» – 1 бал, «частково, періодично» – 2 бали, «так» – 3 бали). Підсумковий бал обчислюється як сума відповідей і співвідноситься зі шкалою розвитку здатності до самоосвіти та саморозвитку, що дає змогу визначити рівень сформованості цих умінь.

Уявлення про зміст саморозвитку та самоосвіти, закладені в запитання анкети, пов'язані із сучасними концепціями психології саморегуляції,

саморозвитку та безперервної освіти, які підкреслюють значення внутрішньої мотивації, здатності до самоспостереження й самокорекції поведінки для ефективного навчання та адаптації в умовах змін. Зміст анкети узгоджується з положеннями теорії самодетермінації Е. Deci і Р. Ryan, відповідно до якої внутрішня мотивація ґрунтується на задоволенні базових психологічних потреб, а також із концептом самоефективності А. Bandura, згідно з яким ініціація й підтримка діяльності залежать від сприйняття власних можливостей та успішності. У загальнопсихологічному дискурсі запитання анкети відображають гуманістичний погляд на природу людини та рушійні сили її поведінки, який представлений у працях А. Maslow і С. Rogers, де акцентується прагнення особистості до зростання та самоактуалізації. У вітчизняній психології подібні ідеї розвивали С. Максименко, який розглядав розвиток особистості через категорію «нужди» як суперечливу єдність біологічного й соціального, і М. Боришевський у концепції самотворення особистості та низка інших науковців. Крім того, розуміння саморозвитку й самоосвіти, закладене в анкеті, співвідноситься з циклічною моделлю саморегульованого навчання В. Zimmerman і концепцією самоспрямованого навчання М. Knowles, які підкреслюють роль цілепокладання, планування, рефлексії та самоконтролю, а визначення ставлення до саморозвитку відповідає уявленням С. Dweck про типи установок щодо розвитку здібностей.

Розрахований коефіцієнт α Cronbach складає 0,847, що вказує на високу узгодженість запитань анкети, а також на їх зрозумілість для досліджуваних.

Методика комплексної оцінки проявів стресу (Ю. Щербатих) була використана у дослідженні для визначення рівня стресового навантаження та здатності студентів протистояти стресовим чинникам у процесі навчальної діяльності (див. Дод. Г).

Її застосування зумовлене тим, що екстремальні умови на індивідуальному рівні проявляються підвищеним психоемоційним напруженням та фізіологічними ознаками, що може суттєво впливати на навчальну діяльність. Водночас рівень стресостійкості є одним із ключових психологічних ресурсів,

що забезпечують ефективність навчальної діяльності та адаптацію до складних ситуацій. Також психологічна стійкість, інтенсивність та тривалість стресу здатні безпосередньо позначатись на навчальній діяльності. Стресовий стан погіршує сприйняття навчальної діяльності та зацікавленість у ній. Водночас вплив на когнітивні процеси погіршує процесуальну ефективність та результативність, збільшуючи кількість помилок, зайвих або невчасних дій тощо.

Методика є опитувальником, що вміщує 48 симптомів стресу, об'єднаних у чотири шкали: інтелектуальні (12 пунктів), поведінкові (12 пунктів), емоційні (12 пунктів) та фізіологічні прояви (12 пунктів).

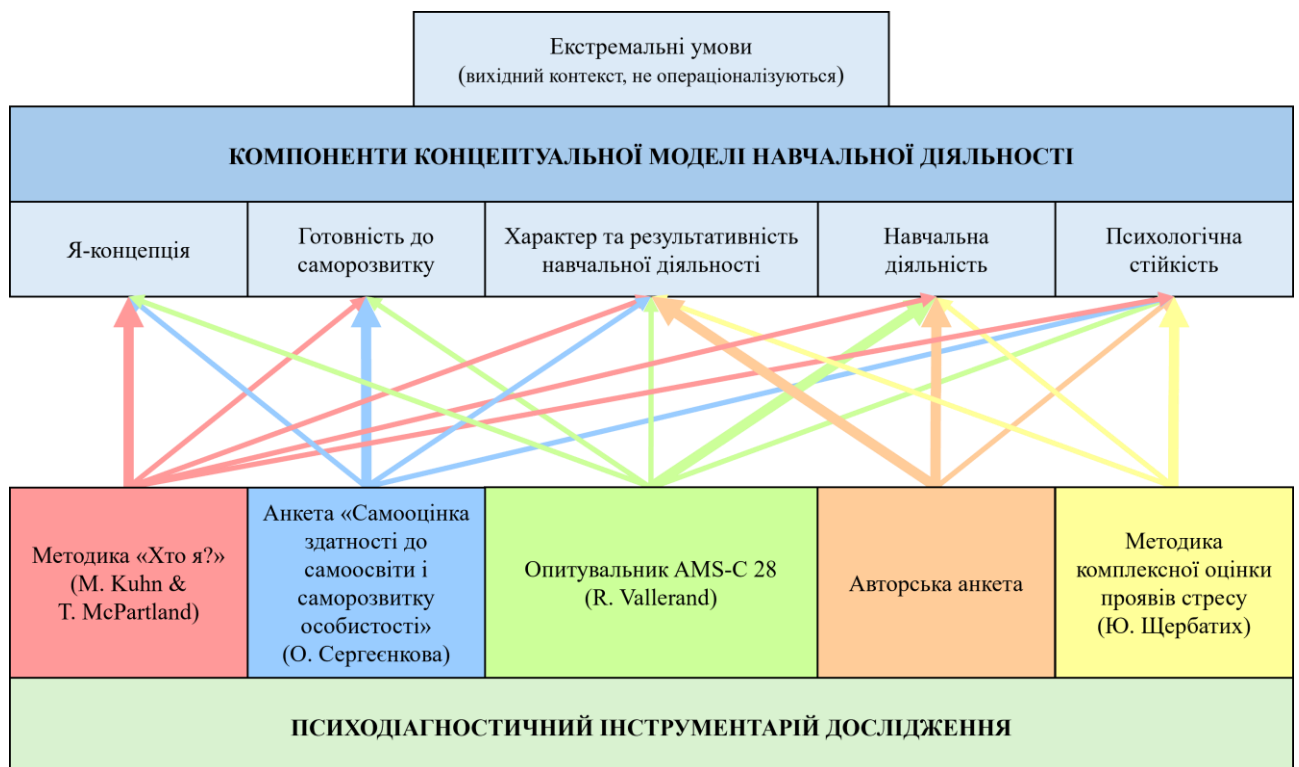
Респондентам пропонується відзначити симптоми, які спостерігалися в них протягом останнього часу. Підсумковий показник визначається шляхом підрахунку загальної кількості балів за кожним пунктом і може становити від 0 до 66 балів (1 бал за кожен пункт інтелектуальних та поведінкових ознак; 1,5 бали – за кожен пункт емоційних; 2 бали – за кожен пункт фізіологічних ознак стресу). Додатково розраховується показник проявів стресу окремо за кожною шкалою. Отриманий результат інтерпретується за рівнями вираженості стресу: від відсутності або незначного стресу до стану виснаження адаптаційних ресурсів організму.

Теоретичне обґрунтування методики полягає в концептуалізації стресу як системного стану, що проявляється через інтелектуальну, емоційну, поведінкову та соматичну модальності. Такий підхід ґрунтується на класичній теорії адаптаційного синдрому Н. Selye та когнітивно-транзакційній моделі S. Lazarus, де напруження визначається як результат суб'єктивної оцінки вимог середовища та наявних ресурсів.

У вітчизняній психології вивчення станів за різними рівнями (фізіологічним та психологічним) обґрунтовується працями О. Кокуна, який розглядає функціональні стани як основу адаптації людини. Оцінка емоційної та поведінкової складових стресу співвідноситься з підходом В. Шмаргуна до аналізу саморегуляції психічних станів у напружених умовах діяльності.

На особистісному рівні розуміння напруження як динамічного процесу обґрунтовується положеннями С. Максименка про роль внутрішніх суперечностей у розвитку психіки та концепцією В. Рибалки про психологічну безпеку особистості як чинник її стійкості до деструктивних впливів. Окрім того, інтерпретація зафіксованих проявів стресу як індикаторів взаємодії індивіда з викликами середовища ґрунтується на підходах Т. Титаренко щодо суб'єктивного досвіду подолання життєвих криз.

Таким чином, підібраний психодіагностичний інструментарій забезпечує різностороннє вивчення особливостей навчальної діяльності та співвідноситься з ключовими елементами розробленої концептуальної моделі. Кожен елемент проаналізовано як безпосередньо, за допомогою найбільш відповідного психодіагностичного інструменту, так і опосередковано за допомогою інших (див. мал. 2.2).



Мал. 2.2. Відповідність психодіагностичних інструментів елементам концептуальної моделі навчальної діяльності студентської молоді

Джерело: авторська розробка

Реалізуючи третє завдання емпіричного дослідження, нами була сформована вибірка респондентів зі студентів Національного університету

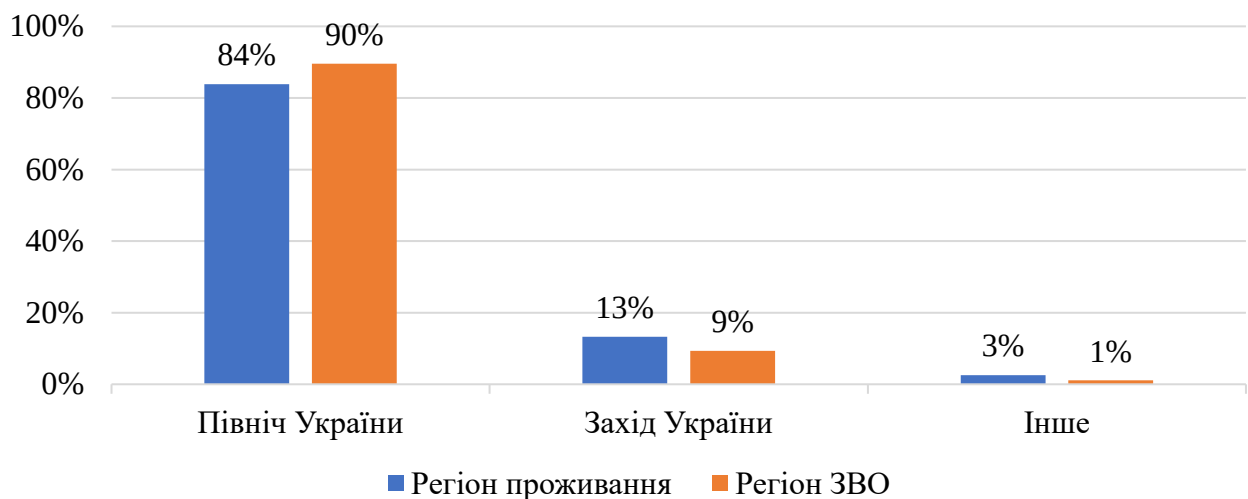
біоресурсів і природокористування України, Ірпінського фахового коледжу НУБіП України, Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, Сумського державного університету, Чорноморського національного університету імені Петра Могили.

Критеріями включення до вибірки були:

- наявність статусу «студент» на момент опитування;
- добровільна та інформована згода на участь у дослідженні;
- надання вичерпної відповіді за бланком-опитування;
- фактичне перебування та навчання на території України.

Обсяг вибірки склав 278 осіб, із них чоловіків – 47%, жінок – 53%.

Більшість досліджуваних навчалась та проживала в північних регіонах України (див. мал. 2.3).

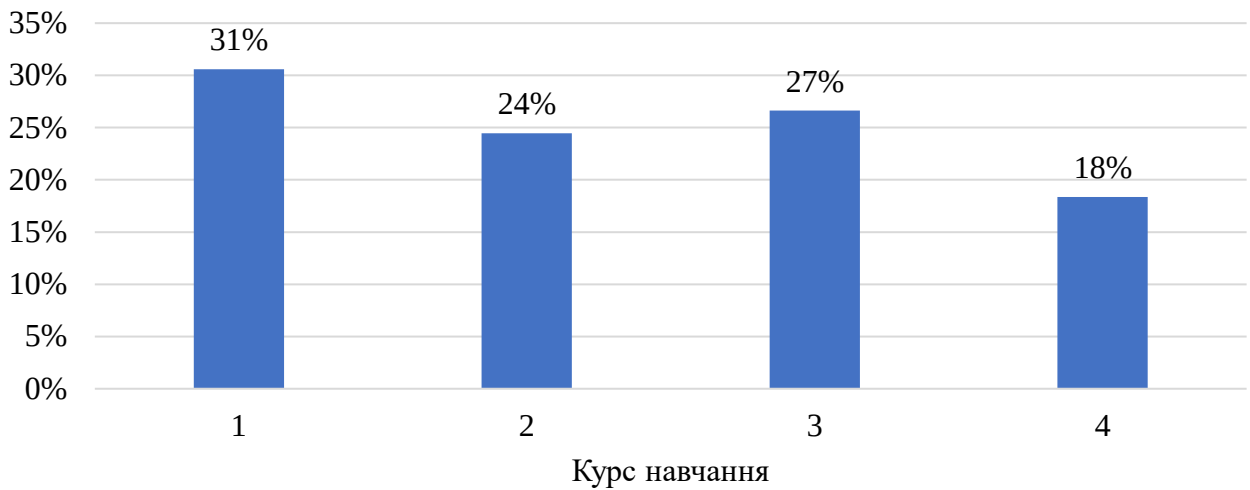


Мал. 2.3. Співвідношення розподілу досліджуваних за регіоном проживання та ЗВО

Джерело: авторська розробка

Аналіз територіального розподілу вибірки засвідчує її концентрацію на Півночі України (84%, $n = 233$) та часткове представлення досліджуваних із Заходу України (13%, $n = 37$). Через значну чисельну перевагу північного регіону та малу кількість представників інших частин України, порівняння за територіальною ознакою не проводилося, оскільки результати не були б статистично надійними.

Розподіл за курсом навчання засвідчує представленість усіх курсів бакалаврату з найбільш чисельною підгрупою першокурсників (див. мал. 2.4).



Мал. 2.4. Розподіл досліджуваних за курсом навчання

Джерело: авторська розробка

Вибірка представлена студентами різних спеціальностей із переважанням гуманітарних та технічних освітніх напрямків (див. мал. 2.5).



Мал. 2.5. Розподіл досліджуваних за спеціальністю

Джерело: авторська розробка

З метою забезпечення статистичної достовірності подальшого аналізу та подолання значної нерівномірності наповнення груп за напрямом підготовки, спеціальності досліджуваних було об'єднано у чотири профілі підготовки:

1. Інформаційно-технологічний профіль ($n = 80$), представлений спеціальністю «Комп'ютерна інженерія».

2. Економіко-управлінський профіль ($n = 137$), до якого увійшли спеціальності: «Підприємництво, торгівля та біржова діяльність», «Маркетинг», «Фінанси, банківська справа», «Міжнародні відносини», «Облік і оподаткування», «Економіка» та «Товарознавство».

3. Профіль харчових технологій та біоресурсів ($n = 21$), що об'єднав спеціальності «Харчові технології» та «Захист і карантин рослин».

4. Соціально-психологічний профіль ($n = 40$), представлений спеціальністю «Психологія».

Розподіл досліджуваних засвідчив представленість основних профілів підготовки на різних етапах здобуття вищої освіти, що дозволило аналізувати зв'язок з курсом навчання та спеціальністю як самостійних чинників (див. табл. 2.3).

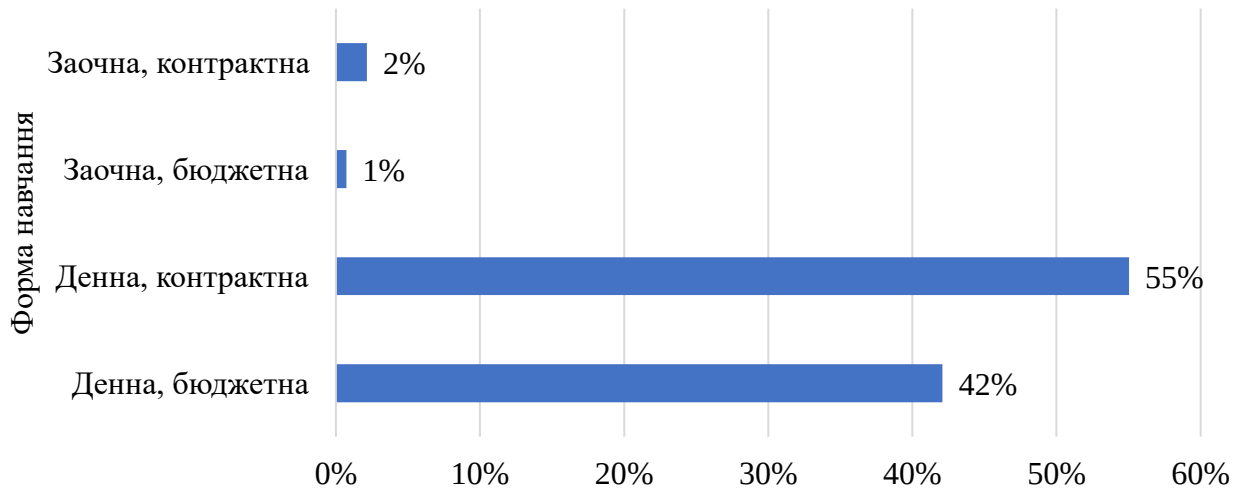
Таблиця 2.3

Розподіл досліджуваних за профілем підготовки та роком навчання

<i>Профіль підготовки</i>	<i>1 курс</i>	<i>2 курс</i>	<i>3 курс</i>	<i>4 курс</i>	<i>Усього</i>
Економіко-управлінський	33	31	48	25	137
Інформаційно-технологічний	29	20	12	19	80
Харчових технологій та біоресурсів	10	10	1	0	21
Соціально-психологічний	13	7	13	7	40
Усього	85	68	74	51	278

Джерело: авторська розробка

Розподіл досліджуваних за формою навчання засвідчує переважання у вибірці студентів денної форми (див. мал. 2.6).



Мал. 2.6. Розподіл досліджуваних за формою навчання

Джерело: авторська розробка

Через нерівномірність представлення досліджуваних заочної форми навчання (менше 3% загальної вибірки), порівняльний аналіз за критерієм форми навчання не проводився. З метою забезпечення статистичної значущості результатів, основна увага була зосереджена на дослідженні відмінностей залежно від основи фінансування навчання. Для цього досліджуваних було розподілено на дві групи за джерелом фінансування навчання: студенти, які навчаються за державним замовленням ($n = 119$), та на контрактній основі ($n = 159$).

Дослідження було проведене відповідно до Етичного кодексу психолога та принципів Американської психологічної асоціації (АРА). Усі учасники отримали чітку інформацію про мету та завдання дослідження. Досліджувані надавали згоду на участь в дослідженні під час надсилання анкети. Дані досліджуваних отримувались і використовувалися тільки в анонімізованій формі, а результати дослідження не містять особистої інформації, що забезпечило конфіденційність зібраної інформації.

Під час реалізації четвертого завдання емпіричного дослідження здійснювався кількісний аналіз отриманих результатів за допомогою IBM SPSS Statistics (версія 27.0) із застосуванням методів описової статистики та низки інференційних процедур (див. табл. 2.4).

Таблиця 2.4

Обґрунтування обраних методів математичної статистики

<i>Метод математичної статистики</i>	<i>Призначення</i>
<i>1</i>	<i>2</i>
методи описової статистики	загальна характеристика вибірки та рівнів вираженості показників;
тест Kolmogorov–Smirnov та Shapiro–Wilk	перевірка розподілу даних на нормальність для обґрунтування вибору непараметричних методів аналізу;
критерій Kruskal–Wallis	виявлення міжгрупових відмінностей у показниках залежно від курсу навчання та профілю підготовки досліджуваних;
U-критерій Mann–Whitney	порівняльний аналіз показників за гендерною ознакою та основою фінансування навчання;
покроковий множинний регресійний аналіз	визначення питомої ваги показників характеру навчальної діяльності у варіативності самооцінок її результативності та побудова моделі взаємозв'язку між ними;
категоріальний аналіз головних компонент (CATPCA) із застосуванням косокутного обертання (Oblimin)	виявлення латентної структури взаємозв'язків між основними показниками та побудова типології психологічних профілів досліджуваних;
коефіцієнт α Cronbach	статистичне обґрунтування внутрішньої однорідності вимірювальних шкал методик та підтвердження надійності факторної структури компонент психологічного простору особистості студента;
кластерний аналіз (метод К-середніх)	побудова емпіричної типології психологічних профілів досліджуваних на основі виділених латентних чинників та групування об'єктів за мірою їхньої подібності
однофакторний дисперсійний аналіз (ANOVA)	перевірка статистичної значущості розбіжностей між виокремленими кластерами за основними компонентами та підтвердження надійності побудованої типології;
тест Jonckheere–Terpstra	виявлення впорядкованих відмінностей у рівнях досліджуваних показників при порівнянні груп студентів різних курсів навчання;

Продовження табл. 2.4

1	2
аналіз таблиць спряженості із застосуванням критерію χ^2 Pearson та коефіцієнта V Cramer	вивчення внутрішньої структури вибірки та розподілу досліджуваних за окремими критеріями характеру навчальної діяльності відповідно до авторської анкети; виявлення та оцінка сили статистичного зв'язку між типами психологічного профілю студентів та їхніми соціально-демографічними й освітніми характеристиками;
коефіцієнт каппа Cohen	вимірювання показника міжекспертної узгодженості результатів контент-аналізу при проведенні якісної категоризації самоописів за методикою «Хто Я?»;
post hoc критерій Dunn з поправкою Bonferroni	аналіз статистично значущих відмінностей у попарних порівняннях окремих груп досліджуваних (за курсом та профілем підготовки);
коефіцієнт сили ефекту r (Cohen)	оцінка практичної значущості виявлених міжгрупових відмінностей у попарних порівняннях (за ознаками гендеру, курсу, профілю підготовки та основи фінансування).

Джерело: авторська розробка

Таким чином, організація емпіричного дослідження забезпечила отримання валідних та надійних даних, які підлягають обробці за допомогою методів математичної статистики.

Емпіричне дослідження проведене в період 2023–2024 років. Для отримання інформації здійснено онлайн-опитування з використанням платформи Google Forms. Онлайн-формат обрано з метою забезпечення доступності опитування для студентів із різних регіонів України.

У нашому дослідженні екстремальні умови воєнного часу розглядаються як об'єктивний, багатовимірний контекст, у межах якого здійснюється навчальна діяльність студентів. У зв'язку з цим екстремальні умови не операціоналізувались як окрема змінна, що підлягає порівнянню, а є загальною умовою здійснення навчальної діяльності. Дослідницький фокус зосереджено на психологічних характеристиках студентів та варіативності їхньої навчальної активності в межах зазначеного контексту. Таким чином, емпіричне дослідження мало крос-секційний характер.

Шляхом добору психодіагностичних інструментів, що відображають ключові аспекти навчальної діяльності та особистісних ресурсів було забезпечено змістову валідність.

Конструктна валідність досягалася через узгодження емпіричних показників із положеннями теоретичної моделі дослідження.

Зіставлення результатів із теоретичними очікуваннями та показниками навчальної діяльності студентів забезпечувало критеріальну надійність. Внутрішня валідність забезпечувалася стандартизованою процедурою збору даних. Зовнішня валідність підтримувалася формуванням вибірки студентів із різних регіонів та закладів освіти.

Надійність забезпечувалася стандартизованою процедурою збору даних, контролем внутрішньої узгодженості показників, використанням статистичних методів обробки інформації. Для нестандартизованих методик застосовувалася міжекспертна узгодженість та професійний переклад матеріалів, що підтримувало точність інтерпретацій.

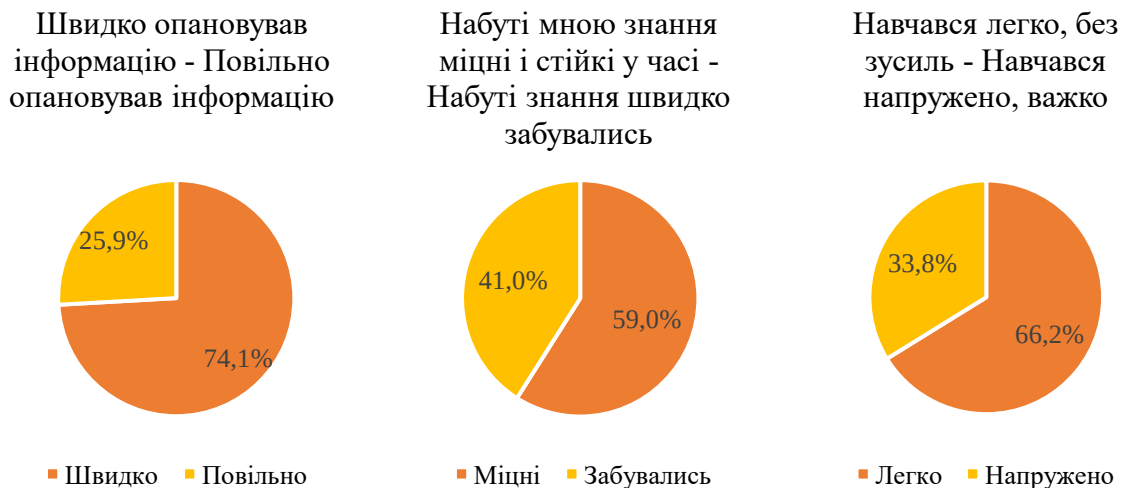
2.2. Аналіз результатів емпіричного дослідження

Попередній статистичний аналіз отриманих емпіричних даних за всіма використаними методиками виявив, що розподіл більшості досліджуваних показників статистично значущо відрізняється від нормального ($p \leq 0,05$). З огляду на це, а також задля забезпечення єдиного підходу до обробки результатів та підвищення надійності висновків, для подальшого аналізу було обрано непараметричні статистичні методи.

2.2.1. Аналіз результатів дослідження процесуальних та результативних характеристик навчальної діяльності

Результати опитування, отримані за допомогою авторської анкети (див. табл. Д.1), демонструють значну варіативність в оцінках досліджуваними

власного освітнього досвіду та його ефективності. Зокрема, домінуюча частина учасників дослідження схильна позитивно оцінювати темпоральні аспекти своєї навчальної активності. Водночас виявлено суттєву частку осіб, які стикаються з труднощами в процесі навчання, що проявляються у скаргах на низьку швидкість засвоєння інформації, когнітивну напруженість та недостатню стійкість здобутих знань (див. мал. 2.7).



Мал. 2.7. Результати дослідження самооцінювання студентами швидкості та міцності набутих знань

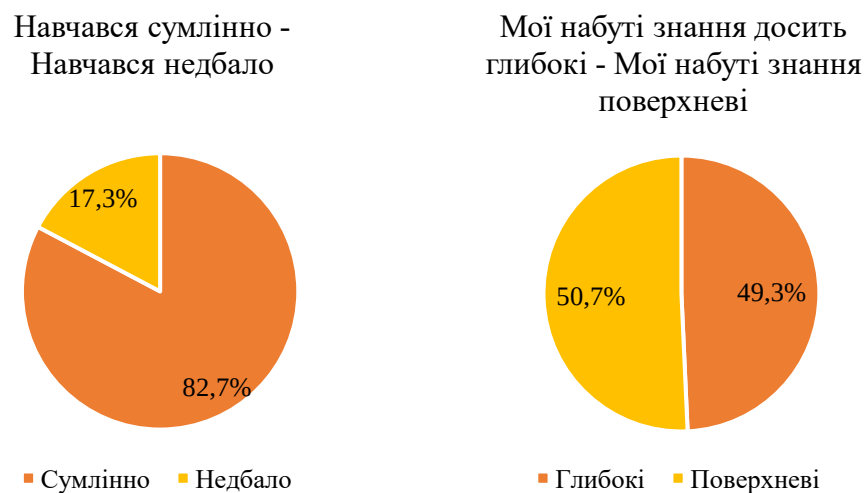
Джерело: авторська розробка

Порівняльний аналіз засвідчив: досліджувані, які не висловили скарг щодо труднощів із темпом засвоєння матеріалу, продемонстрували протилежні результати щодо його подальшого відтворення – від високої міцності знань до їхньої швидкої втрати. Зокрема виявлено, що чверть досліджуваних вказує водночас як на швидкість опанування інформації, так і її швидке забування ($n = 69$; 24,8%). Виявлена суперечність зумовлює необхідність поглибленого вивчення такого розподілу, зокрема в контексті впливу екстремальних чинників та стресових станів на когнітивну стійкість.

Дослідниці В. Рижкова & В. Ляшенко виокремлюють можливі причини швидкого забування, що включає цифрове перевантаження, короточасний фокус уваги, часті відволікання, домінування короткотривалого запам'ятовування та низький емоційний та мотиваційний тонус, що

перешкоджає переходу знань у довготривалу пам'ять (Рижкова & Ляшенко, 2025). Окрім цього, життєві труднощі, згідно J. Wilding et al., можуть тимчасово знижувати обсяг робочої пам'яті через нав'язливі думки (Wilding et al., 2007).

Аналіз отриманих відповідей також дозволив виявити певну розбіжність між процесуальним та результативним аспектами навчання. Хоча переважна більшість досліджуваних зазначає високий рівень старанності та сумлінності у навчанні, це не гарантувало самооцінки своїх знань як глибоких. Зокрема, ґрунтовність власної підготовки підтвердили менше половини досліджуваних, тоді як більша частка констатувала фрагментарність та поверхневність здобутих знань (див. мал. 2.8).



Мал. 2.8. Результати дослідження суб'єктивної оцінки ретельності здійснення навчальної діяльності студентами

Джерело: авторська розробка

Детальніший аналіз засвідчив, що частка досліджуваних, які зазначили сумлінність у навчанні та водночас поверхневність знань, складає більш ніж третину усієї вибірки ($n = 104$; 37,4%). Ймовірною причиною високого показника поверхневості знань, а також його поєднання з сумлінністю навчання у значної частки респондентів, є відсутність дієвих механізмів впровадження теорії в практичну площину (Alshamrani et al., 2021). Отримані дані підкреслюють пріоритетність не простого закарбування інформації, а її глибокого осмислення,

що призводить до значно міцніших утворень у пам'яті, аніж поверхнєве опрацювання (Craik & Lockhart, 1972).

Окрім цього, виявлений розподіл, за якого висока сумлінність у навчанні не обов'язково асоціюється з глибиною знань, а натомість супроводжується їхньою поверхневістю, свідчить про складну, нелінійну природу взаємозв'язку цих показників. Ймовірно, цей зв'язок модерується низкою побічних чинників, що зменшують ефективність навчальної активності. Зокрема, наукові дані підтверджують деструктивну роль стресу як чинника, що пригнічує когнітивні функції та негативно впливає на нейродинамічні процеси (Schwabe et al., 2022; Caudwell et al., 2023; Novotny et al., 2024; Defante et al., 2024).

Додатково була виявлена невелика частка досліджуваних, які демонстрували ознаки зниження навчальної мотивації (див. мал. 2.9).



Мал. 2.9. Результати дослідження особливостей регуляції навчальної діяльності студентів

Джерело: авторська розробка

Для цієї групи характерним є виконання навчальних завдань виключно з почуття обов'язку, що може супроводжуватись тривогою, стресом, психоемоційним виснаженням, втомою, вигоранням (Husain et al., 2025; Chang et al., 2015).

У цілому результати засвідчили високий рівень автономії досліджуваних, оскільки переважна більшість опитаних оцінили свою навчальну діяльність як

таку, що здійснювалась самостійно, без зовнішнього стимулювання, демонструючи старанність та дотримання принципів системності й плановірності. Такі дані дозволяють припустити домінування внутрішньої мотивації у структурі навчальної діяльності досліджуваних, що узгоджується з положеннями теорії самодетермінації (Ryan & Deci, 2000; Komariah et al., 2024).

Водночас дані засвідчують те, що наявність внутрішнього спонукання має складний зв'язок із операційними складовими навчальної діяльності. Зокрема, виявлено групу досліджуваних, у яких старанність виконання навчальних завдань співіснує із безсистемним підходом ($n = 58$; 20%). Це може зумовлюватись певним дефіцитом навичок самоорганізації або дезорієнтацією навчального процесу під впливом зовнішніх дестабілізуючих чинників.

Згідно S. Valente et al., чинниками, що можуть ускладнювати ефективне управління навчальним часом, є особливості організації навчального процесу, підготовка до контрольних випробувань та особливості навчального середовища (Valente et al., 2024; Teles et al., 2020). Окрім того, актуальними проблемами залишаються труднощі з концентрацією уваги, відсутність сприятливого навчального простору вдома, що сприяє відволіканню, а також недостатнє планування й підготовка навчальної діяльності для досягнення освітніх цілей (Silva et al., 2022). У контексті впливу стресорів екстремальних умов це може бути наслідком психоемоційного виснаження, когнітивного та емоційного перевантаження.

Щодо мотиваційних компонентів виявлено, що для четвертини досліджуваних характерний низький рівень спонукання до освітньої діяльності (див. мал. 2.10).



Мал. 2.10. Результати дослідження особливостей мотивації до навчальної діяльності студентами

Джерело: авторська розробка

Отримані результати засвідчили наявність підгрупи досліджуваних, чия висока автономія не супроводжувалась власною внутрішньою зацікавленістю в освітньому процесі. Такі досліджувані зазначили як самостійність у навчальному процесі, так переважання почуття обов'язку над власним бажанням навчатись ($n = 45$; 16,2%). Такий зв'язок може виступати деструктивним чинником для підсумкової результативності, оскільки механічна самостійність та старанність не здатні повноцінно компенсувати дефіцит мотиваційних ресурсів, особливо за відсутності системного підходу (Alj & Bouayad, 2024).

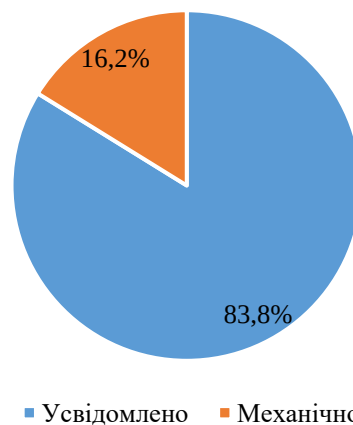
Ці дані деталізували попередні висновки про переважання внутрішніх стимулів у навчанні, оскільки виявлені високі показники здатності до регуляції навчальної діяльності співвідносяться з показниками високої вмотивованості. Водночас виявлені певні відмінності між формальним визнанням внутрішньої мотивації та безпосередньою активністю в навчальній діяльності, що засвідчує наявність частки досліджуваних, які зазначили власне бажання навчатись, але пасивність під час навчання ($n = 53$; 19,1%). Отже, наявність внутрішнього спонукання до навчання не є тотожною готовності до активної та енергійної пізнавальної роботи.

Дане спостереження може засвідчувати відсутність позитивних соціальних зв'язків у студентській групі або умови соціальної ізоляції, у яких, згідно

J.-M. Dewaele & L. Dewaele, навіть студенти з внутрішньою мотивацією можуть демонструвати нижчу активність під час навчального процесу (Dewaele & Dewaele, 2020; Li et al., 2021). Окрім того, це може зумовлюватись об'єктивною нестачею психологічних ресурсів для активності попри наявність бажання (Ayuso-Moreno et al., 2025).

Результати опитування засвідчили переважання рефлексивного підходу до навчання, оскільки більшість досліджуваних зазначили усвідомленість свого навчання. Водночас для певної частки досліджуваних виявився властивим репродуктивний характер опанування навчального матеріалу з відсутністю глибинного осмислення виконуваних дій (див. мал. 2.11).

Навчався усвідомлено, з розумінням -
Навчався механічно, не розуміючи,
методом спроб і помилок



Мал. 2.11. Результати дослідження когнітивної організації навчальної діяльності студентів

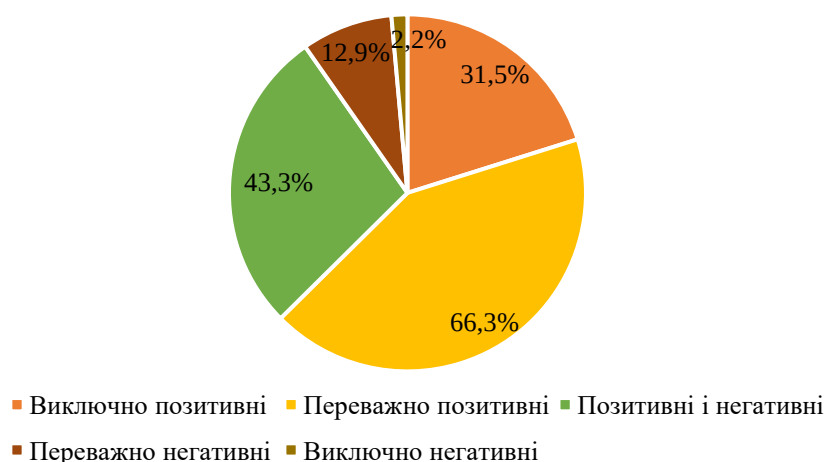
Джерело: авторська розробка

З погляду діяльнісного підходу, механічне виконання завдань втрачає ознаки повноцінної діяльності, оскільки остання обов'язково ґрунтується на свідомій активності, спрямованій на досягнення визначеної мети. У такому контексті механізовані дії коректніше класифікувати як операції. Подібний підхід до навчання створює передумови для зниження мотиваційних ресурсів та формування феномену відчуження (Fromm, 1994), що зумовлене втратою особистісного сенсу виконуваних дій (Längle, 2002).

Це означає, що навчальна діяльність студента втрачає безпосередній зв'язок із його особистими мотивами. Навіть за наявності об'єктивної відповідності між діями та мотивами, для формування особистісного смислу цей зв'язок має набути суб'єктивного забарвлення через глибоке усвідомлення. Без такої рефлексії процес навчання перетворюється на формальне виконання певних послідовних дій, алгоритмів, що не збагачує внутрішній досвід особистості.

Під час узагальнення отриманих результатів за показниками характеру навчальної діяльності кожного досліджуваного, були виокремлені 5 груп досліджуваних (див. мал. 2.12):

- 1) ті, хто відзначив лише позитивні характеристики своєї навчальної діяльності;
- 2) ті, хто відзначив переважно позитивні характеристики своєї навчальної діяльності (66–99% позитивних оцінок навчальної діяльності);
- 3) ті, хто відзначив як позитивні, так і негативні характеристики своєї навчальної діяльності;
- 4) ті, хто відзначив переважно негативні характеристики своєї навчальної діяльності (66–99% негативних оцінок навчальної діяльності);
- 5) ті, хто відзначив лише негативні характеристики своєї навчальної діяльності.



Мал. 2.12. Підгрупи досліджуваних за показниками оцінки характеру навчальної діяльності

Джерело: авторська розробка

Найбільшу частку у вибірці склали досліджувані, чия навчальна діяльність характеризується переважанням позитивних ознак, що засвідчує загалом позитивний навчальний досвід, задоволеність процесом навчання та здатність вирішувати більшість навчальних завдань. Значна частка досліджуваних увійшла до підгрупи з поєднанням позитивних і негативних показників характеру навчальної діяльності. Це засвідчує те, що досліджувані мали амбівалентне враження від навчального процесу та своєї діяльності. Вони усвідомлювали не лише власні ресурси, а й конкретні перешкоди, які виникають під час навчання.

Майже третина досліджуваних належить до категорії з виключно позитивними характеристиками навчальної діяльності, що відображає високий рівень саморегуляції, стійку мотивацію та високу адаптованість до умов освітнього середовища. Натомість порівняно малий відсоток досліджуваних відзначав переважно негативні або виключно негативні характеристики своєї навчальної діяльності, що засвідчує чисельні труднощі в навчальному процесі та переживання негативних емоцій, пов'язаних з цим.

Такі показники можуть бути наслідком незадоволеності організацією освітнього процесу, у тому числі окремими дисциплінами та професійною компетентністю викладачів (Langan & Harris, 2023), якістю навчального матеріалу та виробничої практики, недостатнім рівнем цифровізації. Згідно з результатами дослідження П. Саух та ін., студенти вважають, що навчання має більше фокусуватися на практичних навичках, залученні практиків, стажуваннях, розширенні викладання іноземних мов і використанні сучасних ІТ у навчальному процесі (Саух та ін., 2021).

Виявлені підгрупи досліджуваних підкреслюють необхідність диференційованого підходу, оскільки кожна категорія потребує специфічних засобів для оптимізації характеру їхньої навчальної діяльності та підтримки психологічного благополуччя в екстремальних умовах навчання.

За результатами дослідження особливостей характеру навчальної діяльності у двох гендерних груп виявлено значущі відмінності за окремими

пунктами авторської анкети (див. табл. 2.5). Тут і надалі як показник середнього значення (M) використовується 5% урізане середнє, оскільки воно є більш стійкою оцінкою, що дає можливість наочно показати напрям виявлених відмінностей, мінімізуючи вплив крайніх значень.

Таблиця 2.5

Результати дослідження особливостей самооцінки характеру навчальної діяльності за гендерною ознакою

<i>Показники характеру навчальної діяльності</i>	<i>Гендер (n = 146; 132)</i>	<i>U-критерій</i>	<i>p ≤</i>	<i>M (Min = 1, Max = 2)</i>	<i>SD</i>	<i>Сила ефекту (r)</i>
Швидкість опанування інформації	Жінки	9523	0,824	1,77	0,436	—
	Чоловіки			1,76	0,443	
Легкість засвоєння знань	Жінки	10280	0,240	1,64	0,484	—
	Чоловіки			1,72	0,461	
Міцність знань	Жінки	8681	0,094	1,65	0,483	—
	Чоловіки			1,54	0,500	
Сумлінність	Жінки	8356	0,003	1,93	0,313	0,175
	Чоловіки			1,79	0,430	
Грунтовність знань	Жінки	8934	0,226	1,53	0,501	—
	Чоловіки			1,45	0,500	
Зацікавленість	Жінки	8720	0,084	1,77	0,436	—
	Чоловіки			1,67	0,478	
Добровільність	Жінки	8936	0,145	1,85	0,390	—
	Чоловіки			1,77	0,439	
Активність	Жінки	7994	0,001	1,86	0,384	0,194
	Чоловіки			1,67	0,478	
Старанність	Жінки	8429	0,005	1,93	0,313	0,167
	Чоловіки			1,79	0,426	
Самостійність	Жінки	9764	0,689	1,96	0,286	—
	Чоловіки			1,97	0,266	
Планомірність	Жінки	9825	0,723	1,71	0,466	—
	Чоловіки			1,73	0,458	
Усвідомленість в навчанні	Жінки	8853	0,067	1,92	0,330	—
	Чоловіки			1,83	0,405	

Джерело: авторська розробка

Порівняльний аналіз засвідчив, що за більшістю показників характеру навчальної діяльності чоловіча та жіноча групи є подібними ($p > 0,05$). Статистично достовірні відмінності виявлені лише за трьома показниками. Зокрема, жінки частіше оцінювали свій підхід до навчання як активний ($M = 1,86$;

$p = 0,001$), у той час як чоловіки частіше зазначали пасивність ($M = 1,67$). Сила таких відмінностей оцінюється як мала ($r = 0,194$).

За показником сумлінності також виявлено значущі відмінності ($p = 0,003$). Жінки частіше описували сумлінність у виконанні завдань ($M = 1,93$), тоді як у чоловіків цей показник нижчий ($M = 1,79$), проте величина таких відмінностей є малою ($r = 0,175$). Схожа ситуація спостерігається і щодо старанності ($p = 0,005$). Жінки схильні оцінювати свою навчальну діяльність як більш старанну ($M = 1,93$) порівняно з чоловіками ($M = 1,79$). Сила виявленої різниці також є малою ($r = 0,167$).

Таким чином, результати порівняльного аналізу показників характеру навчальної діяльності засвідчують: гендерні особливості проявляються переважно у виконавській площині. Як зазначає А. Eagly, жінки частіше пов'язують свою навчальну діяльність з характеристиками, які асоційовані з відповідальністю, що, ймовірно, є наслідком суспільних уявлень про належну поведінку, емоції та мислення чоловіків і жінок, тобто рольових моделей (Eagly, 1987). Згідно з М. Vianello et al., ці гендерні ролі, інтерналізовані в ранньому віці через соціалізацію, зумовлюють формування особистісних рис та відповідних поведінкових стратегій у дорослому житті (Vianello et al., 2013).

Дещо більше відмінностей виявлено за результатами дослідження розподілу показників характеру навчальної діяльності у досліджуваних різних курсів навчання (див. табл. 2.6).

Таблиця 2.6

Результати дослідження показників характеру навчальної діяльності студентів різних курсів навчання

Показники характеру навчальної діяльності	M ($Min = 1$, $Max = 2$); SD				H	$p \leq$	Попарні порівняння		
	I курс ($n = 85$)	II курс ($n = 68$)	III курс ($n = 74$)	IV курс ($n = 51$)			Курси	$p \leq$	Сила ефекту (r)
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>	<i>7</i>	<i>8</i>	<i>9</i>	<i>10</i>

Продовження табл. 2.6

<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>	<i>7</i>	<i>8</i>	<i>9</i>	<i>10</i>
Швидкість опанування інформації	1,79 0,427	1,75 0,452	1,73 0,460	1,82 0,415	1,455	0,693	—	—	—
Легкість засвоєння знань	1,62 0,490	1,70 0,471	1,74 0,454	1,66 0,483	2,038	0,565	—	—	—
Міцність знань	1,68 0,477	1,45 0,502	1,61 0,494	1,66 0,483	7,387	0,061	—	—	—
Сумлінність	1,94 0,310	1,78 0,436	1,89 0,358	1,82 0,415	6,437	0,092	—	—	—
Грунтовність знань	1,64 0,487	1,34 0,481	1,45 0,502	1,51 0,505	11,480	0,009	I > II	0,005	0,27
Зацікавленість	1,82 0,411	1,57 0,500	1,77 0,440	1,71 0,469	10,298	0,016	I > II	0,013	0,25
Добровільність	1,87 0,373	1,73 0,459	1,86 0,383	1,75 0,451	5,412	0,144	—	—	—
Активність	1,90 0,350	1,61 0,493	1,77 0,440	1,75 0,451	12,921	0,005	I > II	0,002	0,29
Старанність	1,91 0,338	1,78 0,436	1,89 0,358	1,88 0,367	4,380	0,223	—	—	—
Самостійність	1,99 0,237	1,91 0,341	2,00 0,199	1,92 0,325	5,382	0,146	—	—	—
Планомірність	1,78 0,434	1,63 0,490	1,70 0,471	1,75 0,451	3,601	0,308	—	—	—
Усвідомленість у навчанні	1,91 0,338	1,73 0,459	1,94 0,313	1,92 0,325	11,696	0,009	I > II II < III	0,036 0,016	0,22 0,25

Джерело: авторська розробка

За результатами порівняльного аналізу були виявлені певні відмінності у показниках характеру навчальної діяльності між досліджуваними різних курсів навчання, проте за більшістю показників статистично значущих відмінностей не виявлено ($p > 0,05$).

Найбільш виражені відмінності виявлені за показником активності та включеності в навчальний процес ($p = 0,005$). Попарні порівняння продемонстрували, що досліджувані першого курсу оцінювали свою поведінку у навчанні як активну ($M = 1,90$), тоді як у групі другого курсу спостерігалось значуще зміщення до полюса пасивності та байдужості ($M = 1,61$). Різниця між

цими курсами є достовірною ($p = 0,002$), а сила виявленого ефекту практично є середньою ($r = 0,29$).

Схожа ситуація спостерігалась за показниками глибини й ґрунтовності знань ($p = 0,009$) та прагнення навчатись ($p = 0,016$). В обох випадках виявлені суттєво нижчі значення у досліджуваних другого курсу порівняно з першим. Зокрема, самооцінка того, що навчання відбувалося охоче, у другокурсників ($M = 1,57$) є нижчою, ніж показники першокурсників ($M = 1,82$; $r = 0,25$), оцінка глибини набутих знань – нижчою ($M = 1,34$; $M = 1,64$; $r = 0,27$). В обох випадках розмір відмінностей наближений до середнього. Отримані дані вказують на те, що досліджувані другого року навчання частіше оцінювали свою навчальну діяльність як більш поверхневу та менш вмотивовану порівняно з досліджуваними першого курсу.

Увагу привертає показник усвідомленості в навчанні ($p = 0,009$), що передбачає розуміння процесу на противагу механічному повторюванню. Досліджувані другого курсу значно частіше зазначали, що здійснюють свою навчальну діяльність механічно ($M = 1,73$), порівняно з досліджуваними першого ($p = 0,036$; $M = 1,91$; $r = 0,22$) та третього ($p = 0,016$; $M = 1,94$; $r = 0,25$) курсів.

Аналіз середніх значень дозволяє також зауважити картину, яка не досягає рівня статистичної значущості, проте має висхідний характер. Зафіксоване просідання показників характеру навчальної діяльності досліджуваних другого курсу поєднується з послідовно вищими показниками глибини знань, їх міцності та плановірності у групах старших курсів. Зокрема, самооцінка плановірності навчальної діяльності послідовно вища від другого курсу ($M = 1,69$) до третього ($M = 1,77$) та четвертого ($M = 1,84$). Хоча, як вже було зазначено, ці відмінності не є статистично достовірними ($p > 0,05$), вони можуть засвідчувати поступову стабілізацію характеру навчальної діяльності та формування більш системного підходу до навчання на завершальних етапах професійної підготовки.

Таким чином було виявлено, що група досліджуваних другого курсу характеризується нижчими показниками активної включеності в навчальний

процес, глибиною знань, бажанням навчатись та рівнем усвідомленості в навчанні порівняно з досліджуваними іншими курсів.

Оскільки за більшістю показників характеру навчальної діяльності значущих відмінностей між першим, третім та четвертим курсами не зафіксовано, виявлені особливості навчальної діяльності у другокурсників можуть бути пов'язані низкою психологічних чинників. Зокрема з переосмисленням першого враження від навчання, переоцінкою власного вибору, зростанням академічних вимог, необхідністю прийняття важливих освітніх рішень, поєднанням навчання з роботою, підвищенням особистої відповідальності студентів. Поєднання складнішого навчання, активнішого соціального життя та планування майбутньої спеціалізації може ускладнювати адаптацію до навчального процесу і призводити до тимчасового зниження академічної залученості (Gansemer-Topf et al., 2007). Окрім того, як зазначають L. Gregg-Jolly et al., на другому році навчання студенти часто долають академічні та соціальні труднощі з меншою інституційною підтримкою, ніж на першому курсі (Gregg-Jolly et al., 2016).

Додаткова статистична перевірка не виявила значущих впорядкованих відмінностей у показниках характеру навчальної діяльності залежно від року навчання як у чоловічій, так і в жіночій групах ($p > 0,05$). Це підтверджує попередні висновки про те, що основні відмінності проявляються саме у зіставленні другого курсу.

Порівняльний аналіз показників характеру навчальної діяльності залежно від основи фінансування також не виявив статистично значущих відмінностей ($p > 0,05$). Це свідчить про те, що бюджетна чи контрактна форми навчання не мають диференціувального впливу на самооцінку студентів за жодним із досліджуваних показників навчальної діяльності.

Однак чисельні відмінності були виявлені при зіставленні показників досліджуваних різного профілю підготовки (див. табл. 2.7). У наведеній таблиці досліджувані представлені за відповідними індексами:

I – економіко-управлінський профіль ($n = 137$);

II – інформаційно-технологічний профіль ($n = 80$);

III – профіль харчових технологій та біоресурсів ($n = 21$);

IV – соціально-психологічний профіль ($n = 40$).

Таблиця 2.7

Результати дослідження характеру навчальної діяльності студентів різних профілів підготовки

Показники характеру навчальної діяльності	M ($Min = 1$; $Max = 2$); SD				N	$p \leq$	Попарні порівняння		
	I	II	III	IV			Профілі	$p \leq$	Сила ефекту (r)
Швидкість опанування інформації	1,79 0,429	1,81 0,420	1,63 0,498	1,69 0,474	3,240	0,356	–	–	–
Легкість засвоєння знань	1,68 0,474	1,78 0,436	1,69 0,483	1,47 0,506	8,991	0,029	II > IV	0,016	0,27
Міцність знань	1,67 0,479	1,53 0,503	1,26 0,463	1,69 0,474	12,598	0,006	I > III III < IV	0,01 0,02	0,25 0,38
Сумлінність	1,90 0,347	1,81 0,420	1,79 0,436	1,89 0,362	3,402	0,334	–	–	–
Грунтовність знань	1,54 0,501	1,43 0,499	1,37 0,498	1,53 0,506	3,064	0,382	–	–	–
Зацікавленість	1,74 0,453	1,65 0,484	1,74 0,463	1,81 0,423	2,728	0,435	–	–	–
Добровільність	1,83 0,405	1,81 0,420	1,69 0,483	1,83 0,405	1,868	0,600	–	–	–
Активність	1,84 0,394	1,63 0,490	1,69 0,483	1,83 0,405	11,592	0,009	I > II	0,008	0,22
Старанність	1,92 0,331	1,82 0,412	1,69 0,483	1,89 0,362	7,159	0,067	–	–	–
Самостійність	1,97 0,261	2,00 0,219	1,79 0,436	1,94 0,304	8,108	0,044	II > III	0,033	0,28
Планомірність	1,83 0,405	1,64 0,487	1,63 0,498	1,53 0,506	14,345	0,002	I > IV	0,007	0,25
Усвідомленість в навчанні	1,93 0,313	1,79 0,428	1,69 0,483	1,94 0,304	11,780	0,008	–	–	–

Джерело: авторська розробка

Зокрема, за показником сприйняття легкості опанування знань ($p = 0,029$) виявлено значущі відмінності між досліджуваними інформаційно-

технологічного та соціально-психологічного профілів. Представники інформаційно-технологічного напрямку оцінюють свій процес навчання як більш легкий порівняно з досліджуваними соціально-психологічного профілю ($M = 1,78$; $M = 1,47$; $p = 0,016$) – величина відмінностей наближена до середньої ($r = 0,27$). Такий показник серед студентів-психологів засвідчує, що більше половини досліджуваних характеризують власну навчальну діяльність як складну та напружену.

Найбільш достовірні відмінності зафіксовані за показником міцності та стійкості знань у часі ($p = 0,006$). Досліджувані профілю харчових технологій та біоресурсів ($M = 1,26$) засвідчили суттєво нижчі оцінки міцності власних знань, ніж досліджувані економіко-управлінського ($M = 1,67$; $p = 0,010$; $r = 0,25$) та соціально-психологічного профілю ($M = 1,69$; $p = 0,020$), а сила виявлених відмінностей в останньому випадку є середньою ($r = 0,38$). Відповідно лише чверть досліджуваних профілю харчових технологій та біоресурсів вважає свої знання міцними.

За показником активності та захопленості навчанням ($p = 0,009$) представники економіко-управлінського профілю продемонстрували вищу самооцінку порівняно з інформаційно-технологічним профілем ($M = 1,84$; $M = 1,63$; $p = 0,008$), проте величина таких відмінностей є малою ($r = 0,22$). Це засвідчує: студенти ІТ-сфери частіше зазначали пасивний підхід до свого навчання. Окрім того, були виявлені відмінності за показником самостійності у навчанні ($p = 0,044$) між досліджуваними інформаційно-технологічного профілю та профілю харчових технологій та біоресурсів ($M = 2,00$; $M = 1,79$; $p = 0,033$), де сила різниці близька до середньої ($r = 0,28$). Ці дані засвідчують, що на противагу самооцінкам студентів ІТ-сфери, студенти профілю харчових технологій та біоресурсів значно частіше зауважують відчуття зовнішнього психологічного тиску у своїй навчальній діяльності.

Значущі відмінності виявлені також за показником планованості навчання ($p = 0,002$). Досліджувані економіко-управлінського профілю частіше характеризували своє навчання як плановане порівняно з представниками

соціально-психологічного профілю ($M = 1,83$; $M = 1,53$; $p = 0,007$), а величина відмінностей є малою ($r = 0,25$). Виявлено, що майже половина студентів-психологів охарактеризували своє навчання як безсистемне.

Варто зауважити, що попри загальну значущість показника усвідомленості в навчанні ($p = 0,008$), попарні порівняння не виявили окремих достовірних розбіжностей між конкретними парами профілів.

Таким чином, найбільш відмінними виявились показники характеру навчальної діяльності в групі досліджуваних, що належить до профілю підготовки харчових технологій та біоресурсів. Ці досліджувані продемонстрували як значуще нижчі показники міцності знань та самостійності у навчанні, так і найнижчі показники в цілому за більшістю характеристик навчальної діяльності.

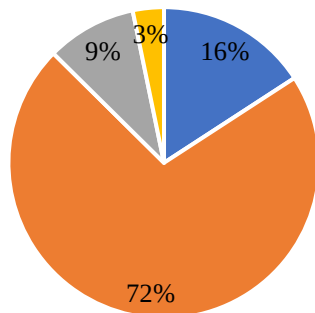
Навчальна діяльність досліджуваних інформаційно-технологічного профілю відзначена найвищими показниками самостійності в навчанні та легкості засвоєння знань у поєднанні з певною пасивністю значної частки групи. У досліджуваних економіко-управлінського профілю зафіксовано переважання оцінок планованості в організації навчання, а загальна картина продемонструвала відносно високі показники за усіма характеристиками навчальної діяльності. Натомість досліджувані соціально-психологічного профілю частіше за інших характеризували власну навчальну діяльність як важку та напружену, а також вказували на безсистемність свого підходу до навчання.

Результати дослідження самооцінок результативності навчальної діяльності засвідчили:

– переважна більшість досліджуваних оцінювала власні досягнення як середні. Значно менша частка досліджуваних відзначила високий рівень своєї продуктивності. Водночас частка осіб, які вважали свої результати низькими або нижчими за середні, є приблизно такою ж, як і кількість тих, хто мав високі показники, що свідчить про зосередженість результативності навчання основної маси студентів у межах середнього рівня.

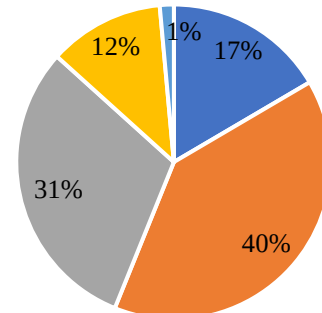
– найбільша частка досліджуваних зауважила те, що їхні результати або залишилися стабільними, або ж мали помірне покращення порівняно з попередніми роками навчання. Приблизно кожен п'ятий учасник опитування відмітив суттєве зростання власної успішності. Натомість кількість тих, чий навчальні показники дещо знизилися або зазнали значного спаду, є помітно меншою (див. мал. 2.13).

Як Ви оцінюєте результативність
свого навчання протягом
останнього року?



■ Висока ■ Середня
■ Нижче середньої ■ Низька

Як би Ви оцінили успішність
Вашого навчання за останній рік,
виходячи з отримуваних оцінок, у
порівнянні з попередніми
роками?



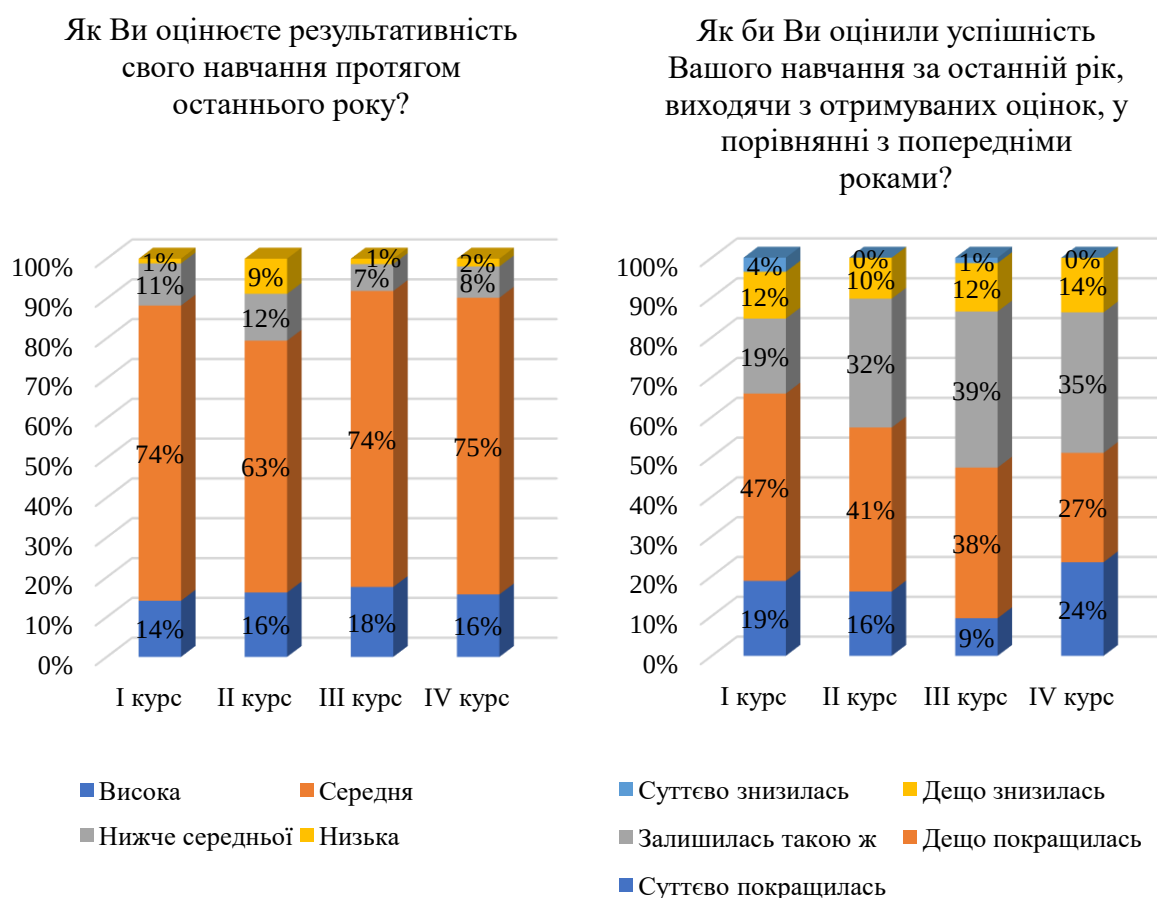
■ Суттєво покращилась ■ Дещо покращилась
■ Залишилась такою ж ■ Дещо знизилась
■ Суттєво знизилась

Мал. 2.13. Результати дослідження результативності навчальної діяльності студентів

Джерело: авторська розробка

За результатами дослідження особливостей самооцінки результативності навчальної діяльності у групах чоловіків та жінок значущих відмінностей виявлено не було ($p > 0,05$), що вказує на подібність сприйняття власної успішності серед студентів обох гендерів. Аналіз розподілу показників суб'єктивної успішності за курсом навчання досліджуваних засвідчив переважання середнього рівня в усіх групах. Частка високих самооцінок залишається відносно рівномірною та охоплює близько однієї шостої досліджуваних у кожній підгрупі. Досліджувані другого курсу характеризуються

помітно вищою частотою оцінки своєї навчальної результативності як низької (див. мал. 2.14).



Мал. 2.14. Результати дослідження результативності навчальної діяльності за курсом навчання досліджуваних

Джерело: авторська розробка

Результати самооцінки результативності навчальної діяльності порівняно з попереднім періодом засвідчили найбільшу кількість позитивних оцінок серед досліджуваних першого курсу, а найменшу – серед досліджуваних третього. Відповіді, у яких зазначене зниження успішності, представлені меншістю досліджуваних на всіх етапах підготовки, що засвідчує переважання суб'єктивного відчуття прогресу або стабільності академічних досягнень у більшій частки вибірки.

Проте, як за результатами оцінювання поточної успішності, так і порівняно з попередніми роками, не було виявлено статистично значущого зв'язку з курсом

навчання ($p > 0,05$), що є свідченням подібності розподілу в оцінці власної успішності серед студентів різних курсів навчання.

Детальний аналіз результативності навчальної діяльності серед гендерних груп, а також перевірка на можливі монотонні послідовні відмінності також не виявили значущих відмінностей ($p > 0,05$).

Отримані дані можуть засвідчувати загальну позитивну спрямованість самооцінок навчальної діяльності студентів. На кожному етапі підготовки частка досліджуваних, які зазначали покращення власних результатів, перевищує кількість тих, хто констатував зниження успішності. Це може розглядатись як ознака високого адаптаційного потенціалу студентів, які навіть навчаючись в екстремальних умовах війни, виявляють здатність не лише підтримувати рівень успішності, а й підвищувати ефективність навчання.

Разом із тим, наявність на кожному курсі сталої підгрупи досліджуваних (близько 10%), які зазначали зниження результативності, може свідчити про необхідність психолого-педагогічної допомоги в роботі з психологічними труднощами та організацією навчальної діяльності. Водночас, попри впевненість у власних силах, студенти можуть стикатися з новими викликами, які вимагають додаткових психологічних ресурсів та навичок.

Високий рівень стресу в студентів знижує ефективність навчання (Sohail, 2013), негативно впливає на здатність зберігати та відтворювати інформацію, порушує концентрацію уваги (Kavitha et al., 2025). Це актуалізує необхідність в поєднанні індивідуальних вольових зусиль студентів із дієвою зовнішньою підтримкою.

За результатами дослідження особливостей самооцінки результативності навчальної діяльності серед груп досліджуваних різних профілів підготовки виявлені статистично значущі відмінності в оцінках поточної успішності ($p = 0,021$), однак у попарних порівняннях значущого зв'язку виявлено не було ($p > 0,05$). Достовірної відмінності в самооцінках академічної успішності порівняно з попередніми роками у представників різних профілів підготовки також не виявлено ($p > 0,05$). Це дає підстави для припущення про те, що академічна

успішність є більш універсальним явищем, ніж характер навчальної діяльності, який раніше продемонстрував чітку профільну специфіку.

Натомість, були виявлені статистично значущі відмінності в оцінках результативності навчальної діяльності залежно від основи фінансування (див. табл. 2.8).

Таблиця 2.8

Результати дослідження особливостей самооцінки результативності навчальної діяльності за основою фінансування

Показники результативності навчальної діяльності	Основа фінансування (n = 119; 159)	U-критерій	$p \leq$	M (Min = 1, Max = 4; 5)	SD	Сила ефекту (r)
Оцінка поточної результативності	Бюджетна	8361,5	0,037	3,12	0,567	r = 0,125
	Контрактна			2,97	0,647	
Оцінка результативності порівняно з попередніми роками	Бюджетна	8747,0	0,258	3,68	0,934	—
	Контрактна			3,55	0,960	

Джерело: авторська розробка

Досліджувані бюджетної форми вище оцінили власну поточну ефективність ($M = 3,12$) порівняно з досліджуваними контрактної форми ($M = 2,97$), хоча сила виявленого ефекту є малою ($r = 0,125$; $p = 0,037$).

За показником оцінки результативності порівняно з попередніми роками достовірних відмінностей не зафіксовано ($p = 0,258$). Це засвідчує: основа фінансування пов'язана переважно з оцінкою актуального стану успішності.

Встановлені відмінності можуть пояснюватись тиском підтримувати високі академічні стандарти для збереження бюджетного місця, що стимулює більшу відданість навчанню. Окрім того, студенти контрактної форми можуть стикатись із різноманітними фінансовими труднощами та необхідністю пошуку джерел заробітку, що не дозволяє приділяти достатньо часу навчанню (Berlanga & Corti, 2025), або ж, як зазначає О. Тавшунський, змушує іти в академічну відпустку чи відмовлятися від навчання в університеті (Тавшунський, 2022).

Зіставлення показників результативності навчальної діяльності студентської молоді та її характеру засвідчує:

– високі та середні рівні результативності навчальної діяльності у досліджуваних співвідносяться з позитивним характером навчальної діяльності або з поєднанням позитивних і негативних оцінок його показників;

– результативність навчальної діяльності на рівні нижче середнього співвідноситься з позитивними та негативними оцінками характеру навчальної діяльності;

– низька результативність навчальної діяльності, на відміну від вищих показників, співвідноситься із переважно або виключно негативним характером такої діяльності;

– покращення результативності навчальної діяльності чи її збереження на колишньому рівні співвідноситься у досліджуваних із позитивним або переважно позитивним характером навчальної діяльності;

– часткове зниження результативності навчальної діяльності співвідноситься із поєднанням позитивних і негативних або переважанням негативних оцінок показників характеру навчальної діяльності;

– суттєве зниження результативності навчальної діяльності співвідноситься у досліджуваних із переважно або виключно негативним характером навчальної діяльності (див. табл. 2.9).

Таблиця 2.9

Розподіл досліджуваних за поєднанням показників результативності навчальної діяльності та характеру її здійснення

№	Група досліджуваних за характером здійснення навчальної діяльності	Результативність навчальної діяльності, %								
		Рівень результативності				Порівняння результативності з попередніми роками навчання				
		Висока	Середня	Нижче середньої	Низька	Суттєво покращилася	Деяко покращилася	На такому ж рівні	Деяко знизилась	Суттєво знизилась
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11

Продовження табл. 2.9

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1	відзначають лише позитивні характеристики	63,6	13,6	0,0	11,1	26,1	20,0	24,7	3,0	0,0
2	відзначають переважно позитивні характеристики	31,8	50,8	11,5	0,0	47,8	50,0	35,3	30,3	25,0
3	відзначають як позитивні характеристики навчальної діяльності, так і негативні	4,5	30,7	53,8	0,0	19,6	29,1	27,1	39,4	0,0
4	відзначають переважно негативні характеристики	0,0	5,0	34,6	44,4	6,5	0,9	10,6	24,2	50,0
5	відзначають лише негативні характеристики	0,0	0,0	0,0	44,4	0,0	0,0	2,4	3,0	25,0
Всього, %		100	100	100	100	100	100	100	100	100

Джерело: авторська розробка

Для перевірки статистичного зв'язку між показниками характеру навчальної діяльності та її результативності було створено індекс характеру навчальної діяльності (IX), який варіюється в межах від нуля до одиниці. Вищі значення відповідають більш позитивній оцінці свого навчального процесу в цілому. Розрахунок індексу було здійснено за формулою: $IX = \frac{\sum x_i - n}{n}$, де $\sum x_i$ – загальна сума балів, отримана респондентом за 12 показниками характеру навчальної діяльності, а n – кількість таких показників ($n = 12$).

Виявлено наявність статистично значущої прямої залежності між сформованим інтегральним індексом та показниками успішності досліджуваних. Зокрема, виявлено сильний позитивний зв'язок ($r = 0,583$; $p < 0,001$) із самооцінкою поточної результативності навчання. Водночас зв'язок із результативністю навчання у порівнянні з попередніми роками є позитивним, проте слабким ($r = 0,247$; $p < 0,001$). Така розбіжність може вказувати на те, що на відміну від ретроспективного сприйняття успішності, оцінка поточної

ефективності навчання більш глибоко пов'язана з внутрішньою структурою навчальної активності.

Дані моделювання впливу окремих компонентів характеру навчальної діяльності дозволили визначити ієрархію показників, що найтісніше пов'язані з самооцінкою її результативності. Побудована семифакторна модель охоплює 41,2% варіативності успішності студентів ($\bar{R}^2 = 0,412$; $p < 0,001$) (див. табл. 2.10).

Таблиця 2.10

Результати дослідження зв'язку окремих показників характеру навчальної діяльності з її поточною результативністю

<i>Показник характеру навчальної діяльності</i>	<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>β</i>	<i>t</i>	<i>$p \leq$</i>
(Константа)	0,231	0,210	—	1,098	—
Грунтовність знань	0,282	0,063	0,228	4,445	0,001
Сумлінність	0,328	0,090	0,201	3,623	0,001
Легкість засвоєння знань	0,249	0,062	0,191	4,002	0,001
Міцність знань	0,164	0,064	0,131	2,553	0,011
Старанність	0,216	0,095	0,131	2,262	0,024
Добровільність	0,182	0,073	0,122	2,492	0,013
Усвідомленість в навчанні	0,192	0,087	0,115	2,210	0,028

Джерело: авторська розробка

Аналіз стандартизованих коефіцієнтів засвідчує: найбільшу вагу у формуванні позитивної оцінки результативності має ґрунтовність знань ($\beta = 0,228$), що відображає системне розуміння взаємозв'язків у предметній області. Суттєвими чинниками також виступають: сумлінність у навчанні ($\beta = 0,201$), яка виявляється у добросовісному та відповідальному ставленні до навчання, та легкість навчального процесу ($\beta = 0,191$), яка засвідчує низький рівень когнітивного та психоемоційного напруження під час засвоєння знань. До моделі також увійшли показники міцності знань та старанності (для обох $\beta = 0,131$), що передбачають здатність до тривалого збереження інформації, увагу до деталей та вольову саморегуляцію. Завершують перелік значущих чинників добровільність ($\beta = 0,122$), що свідчить про розвинену здатність до самоорганізації, та усвідомленість у навчанні ($\beta = 0,115$) як розуміння та орієнтація на мету та зміст навчальної діяльності.

Показники, що не увійшли до моделі, мають менший прямий вплив на підсумкову самооцінку успішності порівняно з цією групою чинників. Зокрема, поза межами побудованої моделі залишилися такі показники, як швидкість опанування інформації, зацікавленість, активність та самостійність у навчанні. Відсутність статистично значущого зв'язку з цими характеристиками навчальної діяльності може свідчити про те, що для суб'єктивного відчуття успішності вони є менш вагомими, ніж глибина розуміння матеріалу та рівень вольової саморегуляції. Це дозволяє припустити, що навіть за високої активності чи зацікавленості, без належної сумлінності в навчанні та системності як у знаннях так і в організації діяльності, студенти схильні нижче оцінювати власну результативність (Rani Bhattacharjee & Ramkumar, 2025).

Аналіз зв'язку показників характеру навчальної діяльності із самооцінкою результативності навчання порівняно з попередніми роками дозволив утворити трифакторну модель, яка пояснює 11% варіативності цього показника ($\bar{R}^2 = 0,110$; $p < 0,001$) (див. табл. 2.11).

Таблиця 2.11

Результати дослідження зв'язку окремих показників характеру навчальної діяльності з її результативністю порівняно з попередніми роками навчання

<i>Показник характеру навчальної діяльності</i>	<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>β</i>	<i>t</i>	<i>p ≤</i>
(Константа)	1,131	0,432		2,621	
Сумлінність	0,441	0,168	0,176	2,619	0,009
Самостійність	0,533	0,202	0,155	2,638	0,009
Старанність	0,338	0,171	0,134	1,973	0,049

Джерело: авторська розробка

Згідно з отриманими результатами, найбільш вагомим показником характеру навчальної діяльності, пов'язаним із позитивною динамікою навчання, виступає сумлінність ($\beta = 0,176$). Важливою особливістю цієї моделі є включення до її структури показника самостійності у навчанні ($\beta = 0,155$), який не проявився під час аналізу зв'язку характеру навчальної діяльності з поточною результативністю. Ймовірно, в екстремальних умовах війни та невизначеності, частим переходом від очного до онлайн формату навчання, дестабілізацією

звичної рутини тощо, самостійність виступає одним з вагомих факторів, що організують та спрямовують навчальну діяльність.

Як зауважують J.-C. Hong et al., люди з вищим рівнем самостійності зазвичай перебувають у позитивному психологічному стані під час виконання певних завдань (Hong et al., 2019). S. Mammadov & D. Tozoglu зазначають, що студенти з високим рівнем автономної мотивації виконують навчальні завдання за власним бажанням і відчують, що їхні дії залежать від них самих, тоді як студенти з контрольованою мотивацією діють під впливом зовнішнього або внутрішнього тиску. Це засвідчує: високий рівень самостійності сприяє активному та усвідомленому залученню до навчання (Mammadov & Tozoglu, 2023).

Замикає перелік значущих параметрів показник старанності ($\beta = 0,134$).

Слід зауважити, що нижчу пояснювальну здатність цієї моделі порівняно з оцінкою поточної успішності не слід інтерпретувати як применшення раніше виявлених зв'язків. Для студентів із високим базовим рівнем оцінки результативності навчальної діяльності показник «залишилася на тому ж рівні» фактично означає успішне збереження високих досягнень. Оскільки рівень успішності має верхній поріг, що виражається у підсумкових балах, стабільність успіхів в екстремальних умовах можна вважати ознакою високої адаптивності. Таким чином, виокремлені параметри – сумлінність, самостійність та старанність – є ресурсами не лише для утримання стабільної результативності навчання в екстремальних умовах, а й для подальшого зростання.

2.2.2. Аналіз результатів дослідження особливостей академічної мотивації студентської молоді

Одержані емпіричні дані за методикою AMS-C 28 (R. Vallerand; див. табл. Д.2) з подальшим аналізом загальних показників для усієї вибірки засвідчують переважання прагматичних та зовнішніх чинників у навчальній діяльності досліджуваних (див. табл. 2.12). Найвищі показники зафіксовані за шкалами

ідентифікованої зовнішньої мотивації та зовнішньої регуляції ($Me = 21,00$, $Q1 = 21,00$, $Q3 = 25,00$; $Me = 21,00$, $Q1 = 21,00$, $Q3 = 24,75$). Це засвідчує те, що студенти сприймають навчання переважно як інструмент для досягнення зовнішніх цілей (кар'єра, диплом, заробіток) або перебувають під впливом соціального тиску.

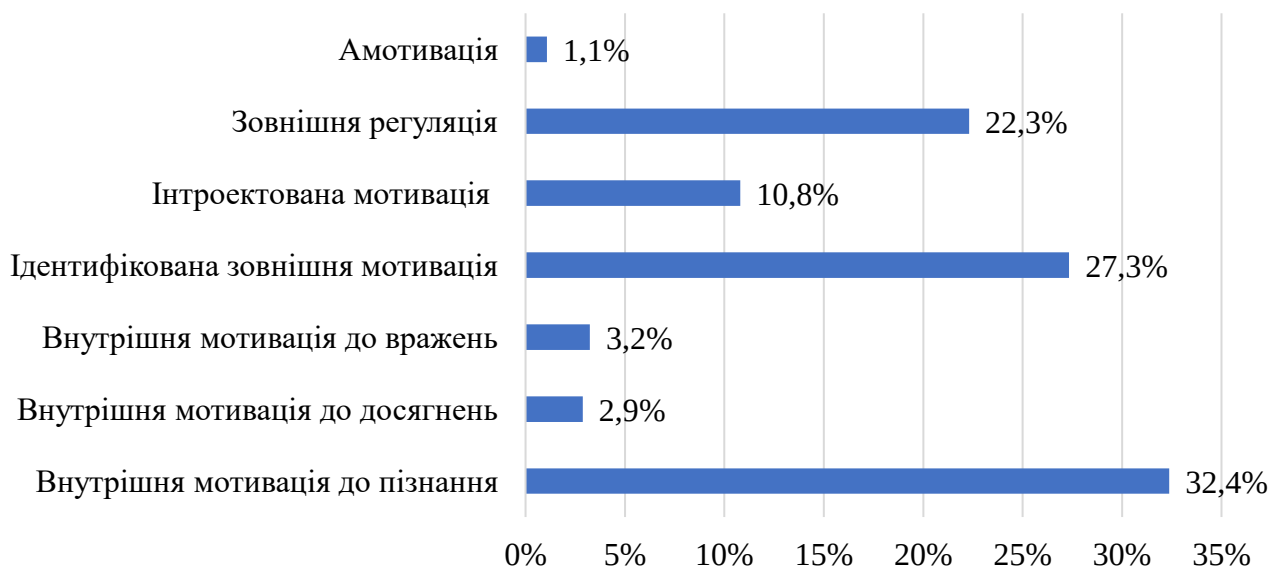
Таблиця 2.12

Результати дослідження спонукань до навчальної діяльності студентів

Шкала	Me	Min	Max	Q1	Q3
Внутрішньої мотивації до пізнання	19,00	4	28	19,00	23,00
Внутрішньої мотивації до досягнень	17,00	4	28	17,00	21,00
Внутрішньої мотивації до вражень	16,00	4	28	16,00	20,00
Ідентифікованої зовнішньої мотивації	21,00	4	28	21,00	25,00
Інтроєктованої мотивації	17,50	4	28	17,50	23,00
Зовнішньої регуляції	21,00	4	28	21,00	24,75
Амотивації	11,00	4	28	11,00	16,00

Джерело: авторська розробка

Подальший аналіз за провідним типом мотивації для кожного досліджуваного засвідчив наявність семи їх підгруп, виокремлених за критерієм провідного типу мотивації (див. мал. 2.15).



Мал. 2.15. Кількісний розподіл підгруп досліджуваних за провідним типом мотивації

Джерело: авторська розробка

Встановлено, що практично кожен із типів мотивації є провідним для окремих досліджуваних. Тим не менш, їх співвідношення сильно варіюється. Зокрема, найчисельніша підгрупа досліджуваних характеризується внутрішньою мотивацією до пізнання, у той час як амотивація є провідною лише у декількох досліджуваних. Такий характер розподілу вказує на актуальність та інтерес до навчальної діяльності в значній кількості студентів, що є запорукою її здійснення в екстремальних умовах.

Проте, за більш загального поділу мотивації на внутрішню та зовнішню виявлено, що в цілому серед досліджуваних значно переважала підгрупа з провідною зовнішньою мотивацією (66,2%), у той час як підгрупа з внутрішньою мотивацією майже втричі менша (23,4%). Ще невелика частка досліджуваних поєднувала однакове співвідношення внутрішньої та зовнішньої мотивації (9,4%).

Дослідники M. Almulla et al. зазначають, що зовнішня мотивація студентів може бути пов'язана насамперед із прагненням отримати добре оплачувану роботу та підготуватися до майбутньої кар'єри (Almulla et al., 2025). Університетська освіта, згідно дослідження M. Puklek Levpušček & A. Podlesek, сприймається як необхідна умова професійного успіху й уникнення обмежених можливостей на ринку праці (Puklek Levpušček & Podlesek, 2019).

Аналіз показників за гендерною ознакою засвідчив наявність статистично значущих відмінностей за більшістю шкал мотивації (див. табл. 2.13). Статистично значущих розбіжностей не було виявлено лише за шкалою інтроектрованої мотивації ($p \leq 0,060$), що засвідчує подібність рівнів внутрішнього тиску та почуття обов'язку щодо навчання в обох групах.

Таблиця 2.13

Результати дослідження навчальної мотивації досліджуваних за гендерною ознакою

Шкала	Гендер ($n = 146$; 132)	U- критерій	$p \leq$	Me	Q1	Q3	Сила ефекту (r)
1	2	3	4	5	6	7	8

Продовження табл. 2.13

1	2	3	4	5	6	7	8
Внутрішньої мотивації до пізнання	Жінки	7555,0	0,002	21,00	16,00	24,00	0,19
	Чоловіки			17,00	14,00	21,75	
Внутрішньої мотивації до досягнень	Жінки	7743,5	0,005	18,00	14,00	22,00	0,17
	Чоловіки			16,00	12,00	19,00	
Внутрішньої мотивації до вражень	Жінки	7480,5	0,001	17,00	12,00	21,00	0,19
	Чоловіки			15,00	9,25	19,00	
Ідентифікованої зовнішньої мотивації	Жінки	6608,0	0,001	22,00	18,00	26,00	0,27
	Чоловіки			19,00	15,00	23,00	
Інтроєктованої мотивації	Жінки	8379,5	0,060	19,00	13,75	23,00	–
	Чоловіки			16,00	12,00	21,00	
Зовнішньої регуляції	Жінки	8234,5	0,036	21,00	18,00	25,00	0,13
	Чоловіки			19,50	16,00	24,00	
Амотивації	Жінки	12506,0	0,001	8,00	5,00	14,25	0,26
	Чоловіки			14,00	7,00	17,00	

Джерело: авторська розробка

Отримані дані дозволяють припускати вищу залученість у навчальний процес серед жінок. Зокрема, у жінок виявлено статистично значуще вищі рівні за всіма шкалами внутрішньої мотивації: до пізнання ($Me = 21,00$; $r = 0,19$), досягнень ($Me = 18,00$; $r = 0,17$) та вражень ($Me = 17,00$; $r = 0,19$). Оцінка практичної значущості засвідчує наявність відмінностей малої сили. Також для жінок більш властивою виявилась ідентифікована зовнішня мотивація ($Me = 22,00$; $r = 0,27$) та зовнішня регуляція ($Me = 21,00$; $r = 0,13$). Отримані дані свідчать про те, студентки поєднують внутрішні спонукання до навчання з усвідомленням його значущості для майбутніх цілей, виявляють вищу сумлінність у виконанні академічних вимог.

На особливу увагу заслуговують результати за шкалою амотивації, де у чоловіків зафіксовано суттєво вищий рівень ($Me = 14,00$) порівняно з жінками ($Me = 8,00$). Виявлені відмінності характеризуються малою силою ефекту ($r = 0,26$), що наближений до середнього. Це вказує на те, що чоловіки частіше

відчувають брак сенсу в навчальній діяльності або сприймають її як формальну чи примусову.

Такі результати, як зазначають K. Selvakumar et al., можуть бути пов'язані з більшою тривожністю серед студенток (Selvakumar et al., 2022). Окрім того, існують дані про те, що жінки частіше орієнтуються на внутрішні мотиви навчання та довгостроковий особистісний розвиток, особливо коли освіта відкриває можливості соціального й професійного зростання (Mohiuddin et al., 2023; Çelik, 2024). Натомість результати дослідження M. Almulla et al. демонструють, що чоловіки можуть частіше втрачати залученість до навчання, якщо не бачать прямого зв'язку між освітою та найближчими кар'єрними перспективами (Almulla et al., 2025).

Були виявлено статистично значущі відмінності за окремими показниками навчальної мотивації залежно від курсу навчання досліджуваних (див. табл. 2.14).

Таблиця 2.14

Результати дослідження навчальної мотивації досліджуваних за курсом навчання

Шкала	Me; Q1; Q3				N	$p \leq$	Попарні порівняння		
	I курс (n = 85)	II курс (n = 68)	III курс (n = 74)	IV курс (n = 51)			Курси	$p \leq$	Сила ефекту (r)
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Внутрішньої мотивації до пізнання	20,00 16,00 25,00	17,00 13,00 21,75	20,00 15,00 24,00	19,00 14,00 24,00	7,546	0,056	—	—	—
Внутрішньої мотивації до досягнень	18,00 14,00 21,00	16,00 10,00 19,00	18,50 14,00 22,00	16,00 11,00 20,00	9,641	0,022	II < III	0,046	0,22
Внутрішньої мотивації до вражень	17,00 11,50 20,00	13,00 9,25 18,00	16,00 12,00 20,00	16,00 9,00 22,00	8,572	0,036	I > II	0,045	0,22
Ідентифікованої зовнішньої мотивації	21,00 18,00 25,50	18,00 14,25 23,75	22,00 17,00 25,25	21,00 16,00 25,00	6,987	0,072	—	—	—
Інтроектованої мотивації	19,00 14,00 23,00	16,00 10,00 20,00	18,00 15,00 23,00	17,00 12,00 23,00	8,759	0,033	I > II	0,036	0,22

Продовження табл. 2.14

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Зовнішньої регуляції	22,00	19,00	21,00	21,00	3,556	0,314	—	—	—
	16,00	15,00	17,50	16,00					
	25,00	24,00	24,00	26,00					
Амотивації	10,00	10,00	10,00	12,00	2,271	0,518	—	—	—
	4,50	4,50	4,50	6,00					
	15,50	15,50	15,50	16,00					

Джерело: авторська розробка

Результати аналізу засвідчують, що найбільш виражена міжгрупова диференціація притаманна показникам внутрішньої мотивації до досягнень та вражень, а також інтроектованій мотивації. Зокрема, встановлено статистично нижчі рівні інтроектованої мотивації ($p = 0,036$) та мотивації до вражень ($p = 0,045$) у досліджуваних II курсу порівняно з I курсом. Окрім цього, показники за усіма шкалами мотивації у досліджуваних II курсу або найнижчі, або на такому ж рівні як у інших.

З однієї сторони, це може пояснюватись тим, що першокурсники мають вищі позитивні очікування щодо навчання, як зазначають U. Withanachchi & A. Ruwanpathirana (Withanachchi & Ruwanpathirana, 2024). Проте, також наявні дані, що студенти другого курсу повідомляють про розчарування, оскільки навчальне навантаження зростає, але рівень їхньої автономії у навчанні майже не збільшується (Almulla et al., 2025).

Водночас у досліджуваних III курсу встановлено статистично вищий рівень внутрішньої мотивації до досягнень порівняно з досліджуваними II курсу ($p = 0,046$). Це додатково обґрунтовує припущення про значний спад мотивації саме на II курсі та її відновлення у третьокурсників. Таке відновлення, ймовірно, зумовлене усвідомленням перетину середини навчання, а також більшою кількістю профільних дисциплін. В усіх випадках сила виявлених розбіжностей є малою ($r = 0,22$).

Аналіз показників досліджуваних різних курсів залежно від гендеру не виявив статистично значущих впорядкованих відмінностей ($p > 0,05$).

Для деталізації розбіжностей у показниках академічної мотивації залежно від профілю підготовки досліджуваних проведено попарні зіставлення груп (див. табл. 2.15).

Таблиця 2.15

Результати дослідження навчальної мотивації студентів різних профілів
підготовки

Шкала	Me; Q1; Q3				N	$p \leq$	Попарні порівняння		
	I	II	III	IV			Профілі	$p \leq$	Сила ефекту (r)
Внутрішньої мотивації до пізнання	19,00 15,00 22,00	16,00 13,00 21,00	19,00 13,50 23,00	24,00 22,00 27,00	37,424	0,001	II < IV I < IV III < IV	0,001 0,001 0,001	0,55 0,36 0,47
Внутрішньої мотивації до досягнень	18,00 14,00 21,00	15,00 10,25 18,00	16,00 12,00 21,50	19,50 15,00 23,00	17,824	0,001	I > II II < IV	0,012 0,001	0,21 0,36
Внутрішньої мотивації до вражень	16,00 12,00 20,00	13,50 9,00 19,00	16,00 10,00 21,00	18,00 14,00 20,75	13,498	0,004	I > II II < IV	0,019 0,006	0,20 0,30
Ідентифікованої зовнішньої мотивації	21,00 16,00 25,00	18,50 15,00 23,00	20,00 15,50 22,50	25,00 21,00 27,75	22,442	0,001	II < IV I < IV III < IV	0,001 0,004 0,001	0,42 0,26 0,40
Інтроєктованої мотивації	19,00 14,00 23,00	15,50 12,00 21,75	16,00 10,00 21,00	17,00 10,75 22,75	6,935	0,074	—	—	—
Зовнішньої регуляції	21,00 17,00 25,00	18,50 16,00 24,00	20,00 14,00 23,50	21,00 18,00 24,00	4,209	0,240	—	—	—
Амотивації	11,00 6,00 16,00	13,00 7,25 16,00	10,00 5,50 18,00	5,00 4,00 8,75	23,374	0,001	I > IV II > IV III > IV	0,001 0,001 0,036	0,31 0,43 0,35

Джерело: авторська розробка

Встановлено, що досліджувані соціально-психологічного профілю підготовки характеризуються найвищими показниками за всіма шкалами внутрішньої та ідентифікованої мотивації при найнижчому рівні амотивації.

Найбільш виражені відмінності зафіксовано за шкалою внутрішньої мотивації до пізнання ($Me = 24,00$; $p < 0,001$), де розрив із майбутніми фахівцями з комп'ютерної інженерії є найбільшим ($r = 0,55$). Схожа тенденція характерна для мотивів до досягнень та вражень ($r = 0,30$ – $0,36$), а також при порівнянні з показниками економіко-управлінського профілю ($r = 0,36$) та профілю харчових технологій і біоресурсів ($r = 0,47$).

Високий рівень ідентифікованої мотивація студентів-психологів ($Me = 25,00$; $r = 0,26 - 0,42$) у поєднанні з мінімальною амотивацією ($Me = 5,00$; $r = 0,31 - 0,43$) засвідчує виражену професійну ідентифікацію.

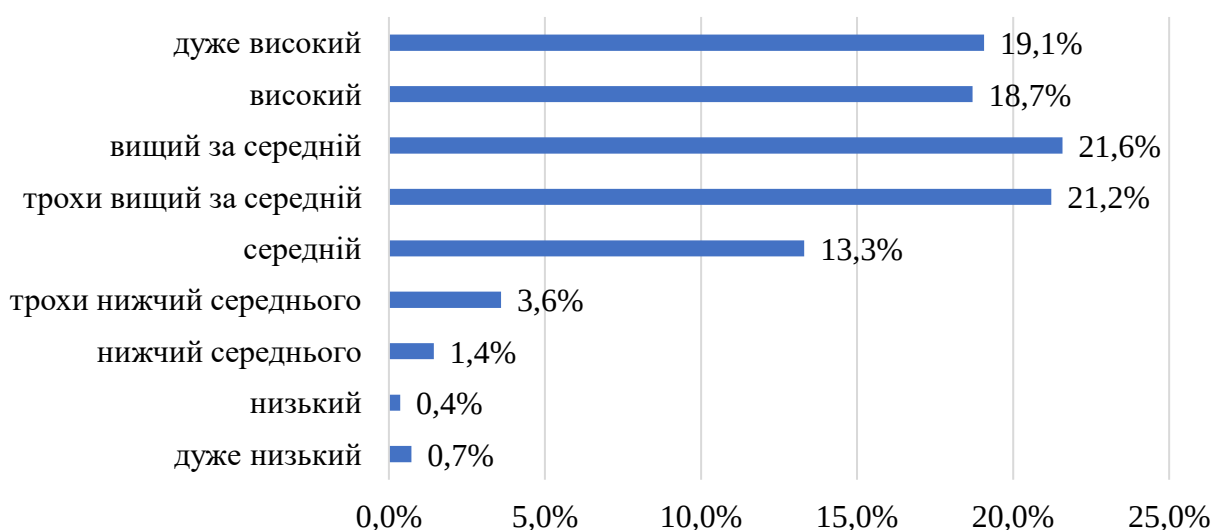
Виявлені яскраві відмінності, як зазначають дослідники S. Tackett et al., можуть пояснюватись тим, що у студентів-психологів спостерігається тісний зв'язок між внутрішньою мотивацією та самоефективністю (Tackett et al., 2023). Окрім цього, дослідницею Н. Мосол встановлено, що студенти-психологи характеризуються особливими мотивами вибору професії. А саме: значна частка абітурієнтів має власний досвід переживання життєвих криз і складних життєвих ситуацій, а домінуючими мотивами є пізнання та самопізнання (Мосол, 2008).

Порівняльний аналіз показників навчальної мотивації залежно від основи фінансування навчання (бюджетна або контрактна) не виявив статистично значущих розбіжностей за жодною з досліджуваних шкал ($p > 0,05$).

Узагальнення результатів дослідження за методикою AMS-C 28 дозволяє констатувати, що в цілому для студентської молоді характерне переважання зовнішньої мотивації над внутрішньою, що засвідчує домінування прагматичних та інструментальних орієнтацій у навчальній діяльності. Водночас значна частка респондентів має провідну внутрішню мотивацію до пізнання, що підтверджує збереження пізнавального інтересу та суб'єктивної цінності навчання в екстремальних умовах війни. Аналіз гендерних відмінностей засвідчив, що жінки демонструють вищі показники як внутрішньої, так і окремих форм зовнішньої мотивації, тоді як у чоловіків вищі рівні амотивації. Відмінності між курсами навчання мають фрагментарний характер і проявляються лише за окремими шкалами за малої сили ефекту. Найбільш виражені відмінності констатовано залежно від профілю підготовки: студенти-психологи проявили вищі рівні внутрішньої та ідентифікованої мотивації й нижчі показники амотивації.

2.2.3. Аналіз готовності студентської молоді до саморозвитку й самоосвіти

Результати застосування методики «Самооцінка здатності до самоосвіти і саморозвитку особистості» (О. Сергєєнкова; див. табл. Д.3) та їх подальший аналіз засвідчили, що більшість досліджуваних виявляє рівень відповідних якостей від середнього до дуже високого (див. рис. 2.16). ($Me = 50$; $Min = 21$; $Max = 63$; $Q1 = 46$; $Q3 = 55$).



Мал. 2.16. Кількісний розподіл підгруп досліджуваних за показником здатності до саморозвитку та самоосвіти

Джерело: авторська розробка

За даними мал. 2.16, найбільшу частку у структурі розподілу зайняли підгрупи з вищим за середній, високим та дуже високими показниками здатності до саморозвитку. Сумарно ці підгрупи склали 80,6% вибірки ($n = 224$), що свідчить про домінування активної позиції щодо самовдосконалення серед учасників дослідження.

Отримані результати висвітлюють сформованість у студентів внутрішніх ресурсів та мотиваційних установок, необхідних для особистісного зростання навіть в екстремальних умовах здійснення навчальної діяльності.

Водночас, була виявлена підгрупа досліджуваних, яка засвідчила середню та низьку здатність до саморозвитку та самоосвіти. Це може свідчити про

виснаження психічних ресурсів та песимістичний погляд на власні перспективи, зокрема спричинений деструктивними чинниками умов війни. Як зазначає С. Кузікова, низький рівень здатності до саморозвитку може спостерігатись через порушення цілісного осмислення власного життя, а саме коли людина не узгоджує досвід минулого, реалії теперішнього та цілі майбутнього, що звужує її суб'єктивне бачення реальності, послаблює відчуття контролю над життям і знижує готовність брати відповідальність за власний розвиток (Кузікова, 2020).

Хоч в цілому результати виглядають оптимістично, вони також підкреслюють необхідність особливої уваги до частки студентів, які можуть залишатись у «тіні» більшості і тим самим залишаються позбавленими підтримки. Тому це обґрунтовує потребу в розробці ефективних програм психолого-педагогічної підтримки та адаптації освітнього процесу для відновлення внутрішніх ресурсів таких студентів.

Диференційований аналіз показників готовності до саморозвитку та самоосвіти серед чоловіків та жінок засвідчив наявність значущих відмінностей (див. табл. 2.16).

Таблиця 2.16

Результати дослідження здатності до самоосвіти та саморозвитку студентів
за гендерною ознакою

Показник	Гендер ($n = 146$; 132)	U - критерій	$p \leq$	Me	$Q1$	$Q3$	Сила ефекту (r)
Здатність до самоосвіти та саморозвитку	Жінки	7145,5	0,001	52,00	47,00	57,00	0,223
	Чоловіки			48,50	44,00	54,00	

Джерело: авторська розробка

За допомогою U -критерію Манна-Уїтні констатовано, що жінки демонструють вищий рівень такої готовності ($p < 0,001$), а сила таких відмінностей оцінюється як мала ($r = 0,223$). Проте як у чоловіків ($Me = 48,50$), так і в жінок ($Me = 52$) загальні значення для підгруп перебувають на досить високому рівні. Це підтверджує висновки про те, що в цілому студенти здатні підтримувати достатній рівень здатності до саморозвитку та усвідомлювати свої

сильні сторони в екстремальних умовах. Виявлені відмінності можуть пояснюватись тим, що на відміну від юнаків, які демонструють вищий рівень мотивації досягнення, жінки виявляють більшу готовність до саморозвитку завдяки реалістичнішому цілепокладанню та стабільнішим навчальним досягненням (Musikhina, 2024).

За результатами статистичної перевірки зв'язку досліджуваної якості з курсом навчання значущих відмінностей виявлено не було ($p > 0,05$). Однак під час диференціації вибірки за гендерною ознакою було встановлено достовірний ефект курсу (див. табл. 2.17).

Таблиця 2.17

Результати дослідження здатності до самоосвіти та саморозвитку
за гендерною ознакою

Показник	Гендер ($n = 146$; 132)	J	$p \leq$	Me; Q; Q3				Сила ефекту (r)
				I курс	II курс	III курс	IV курс	
Здатність до самоосвіти та саморозвитку	Жінки	4670,5	0,007	50,00	50,00	54,00	55,00	0,224
				46,00	46,25	49,50	48,25	
				54,00	55,00	57,25	57,00	
	Чоловіки	3287	0,720	48,00	48,50	47,00	50,00	—
				45,00	42,00	42,25	45,00	
				53,00	54,00	52,75	54,00	

Джерело: авторська розробка

Зокрема, виявлено послідовно вищі показники в готовності до саморозвитку за курсом навчання у жінок ($Me = 50 - 55$; $p = 0,007$). Натомість у чоловічій підгрупі таких відмінностей не виявлено ($p = 0,720$). Це може свідчити про те, що у жіночій групі присутня висхідна тенденція до саморозвитку. Таким чином, жінки демонструють як значуще вищі показники здатності до саморозвитку, так і їх зростання з курсом навчання.

Окрім цього, аналіз розподілу показників здатності до самоосвіти та саморозвитку за профілем підготовки також засвідчив значущі зв'язки (див. табл. 2.18).

Таблиця 2.18

Результати дослідження здатності до самоосвіти та саморозвитку студентів різних профілів підготовки

Показник	Me; Q1; Q3				N	$p \leq$	Попарні порівняння		
	I	II	III	IV			Профілі	$p \leq$	Сила ефекту (r)
Здатність до самоосвіти та саморозвитку	51,00	48,00	46,00	52,50	20,811	0,001	II < IV	0,004	0,26
	47,00	44,25	41,00	50,00			III < IV	0,004	0,37
	56,00	53,75	52,50	57,00			I > III	0,047	0,16

Джерело: авторська розробка

Найвищі показники виявились у представників соціально-психологічного профілю ($Me = 52,50$), чиї результати достовірно перевищують дані студентів інформаційно-технологічного ($Me = 48,00$; $r = 0,26$; $p = 0,004$) та харчового напрямів ($Me = 46,00$; $r = 0,37$; $p = 0,004$). Причому у першому випадку сила відмінностей наближена до середньої, а в другому – середня. Також зафіксоване переважання прагнення до саморозвитку у досліджуваних економіко-управлінського профілю ($Me = 51,00$) порівняно з представниками профілю харчових технологій ($p = 0,047$), сила відмінностей оцінюється як мала ($r = 0,16$).

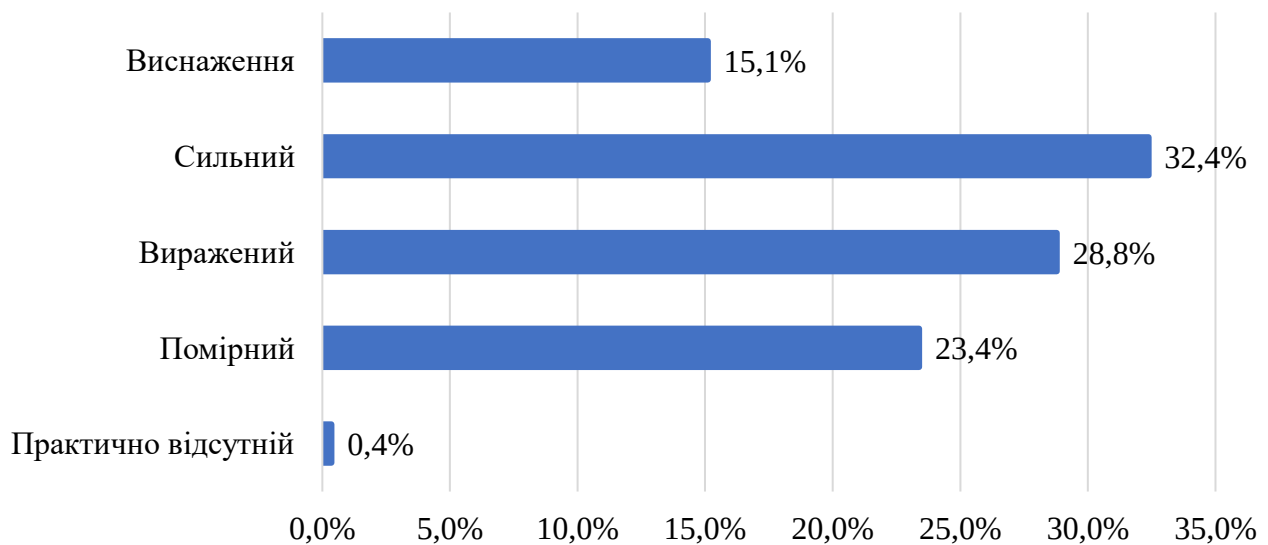
Таким чином, у досліджуваних усіх профілів підготовки рівень здатності до самоосвіти та саморозвитку перебуває в діапазоні від середнього до високого. Виявлені відмінності засвідчують те, що профіль професійної підготовки суттєво пов'язаний зі здатністю до саморозвитку, де найвищі показники демонструють студенти гуманітарного спрямування. Вищі показники вказують на глибшу інтеграцію навичок самоаналізу та вольової саморегуляції під час фахової підготовки. Водночас нижчі показники студентів технологічних спеціальностей засвідчують потенційний дефіцит мотиваційних установок до самоосвіти, що в екстремальних умовах війни може створювати додаткові бар'єри для їхньої навчальної діяльності та професійної адаптації.

За результатом дослідження здатності до самоосвіти та саморозвитку у досліджуваних бюджетної та контрактної форм навчання значущих відмінностей виявлено не було ($p > 0,05$).

2.2.4. Аналіз проявів стресу в студентській молоді

Результати дослідження за методикою комплексної оцінки проявів стресу (Ю. Щербатих; див. табл. Д.4) засвідчили переважання у досліджуваних вираженого рівня ознак стресового стану (див. табл. 2.18). ($Me = 22,50$; $Min = 4,5$; $Max = 65$; $Q1 = 22,5$; $Q3 = 33$). Це вказує на те, що в цілому досліджувана вибірка характеризується підвищеним рівнем психоемоційного напруження та труднощами в емоційній саморегуляції, що може перешкоджати здійсненню навчальної діяльності. Такі показники можуть бути зумовлені як недостатньо розвиненими механізмами психологічної стійкості, так і впливом безпосередніх та опосередкованих стресорів, які регулярно виникають під час навчання в екстремальних умовах війни.

Подальший аналіз став підґрунтям для виокремлення підгруп досліджуваних за рівнем прояву ознак стресу (див. мал. 2.17).



Мал. 2.17. Підгрупи досліджуваних за рівнем прояву ознак стресу

Джерело: авторська розробка

Встановлено, що майже половина опитаних перебуває в стані межового дистресу, у той час, як його помірний або низький рівень виявлений лише в чвертині. Це засвідчує перевищення порогу адаптивності у значної частки студентів і нездатність самотійно впоратись із життєвими викликами, вичерпання психофізіологічних ресурсів та навіть ознаки психосоматичних

розладів, спричинених стресом. Такі ознаки зазвичай спостерігаються під час затяжного хронічного стресу або ж внаслідок коротких епізодів гострого травматичного стресу (Selye, 1974).

Звертає на себе увагу характер проявів стресу за різними системами організму (див. табл. 2.19).

Результати порівняльного аналізу засвідчили переважання у досліджуваних емоційних ($Me = 7,50$) та фізіологічних ($Me = 7,00$) ознак стресу. Це вказує на високий рівень тривожності, дратівливості та емоційної лабільності, що є безпосередньою реакцією на загрозу безпеці.

Таблиця 2.19

Результати дослідження представленості груп ознак стресового стану студентів

<i>Вид ознак стресу</i>	<i>Me</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>Q1</i>	<i>Q3</i>
Інтелектуальні	4,00	4	4	4,00	4,00
Поведінкові	4,00	4	4	4,00	4,00
Емоційні	7,50	7,5	7,5	7,50	7,50
Фізіологічні	7,00	6,5	6,75	6,62	6,56

Джерело: авторська розробка

Значна вираженість фізіологічних ознак підтверджує наявність соматизації стресу, яка проявляється через порушення сну (Merrill, 2022), головний біль та загальне відчуття втоми (Oliveira et al., 2022), що об'єктивно знижує працездатність.

Водночас інтелектуальні та поведінкові прояви мають значно нижчі показники ($Me = 4,00$), що може вказувати на здатність до збереження працездатності та самоконтролю в навчальній діяльності навіть за умов сильного внутрішнього дискомфорту. Такий розподіл результатів також свідчить про те, що студенти зовні можуть підтримувати звичний ритм життєдіяльності та навчання, проте перебувати в цей час у стані психофізіологічного виснаження.

Прихований стрес, що проявляється через несвідомі когнітивні процеси, може сприяти розвитку соматичних захворювань навіть за відсутності усвідомленого переживання стресу (Brosschot, 2010). У свою чергу, це створює приховану загрозу для здоров'я та діяльності самих студентів, оскільки

ігнорування інтенсивних фізіологічних проявів стресу створює передумови для накопичення порушень в роботі організму з подальшим перериванням навчання.

Таким чином, пріоритетним напрямом підтримки таких студентів є стабілізація емоційного стану та відновлення психофізіологічних ресурсів організму.

У результаті дослідження ознак стресового стану для груп чоловіків та жінок виявлено низку значущих відмінностей (див. табл. 2.20).

Таблиця 2.20

Результати дослідження проявів ознак стресу за гендерною ознакою

Вид ознак стресу	Гендер ($n = 146$; 132)	U - критерій	$p \leq$	Me	$Q1$	$Q3$	Сила ефекту (r)
Інтелектуальні	Жінки	12,702	0,001	5,00	3,00	6,25	0,21
	Чоловіки			3,00	2,00	5,00	
Поведінкові	Жінки	9,365	0,002	4,00	3,00	7,00	0,18
	Чоловіки			3,00	2,00	5,00	
Емоційні	Жінки	8,121	0,004	7,50	4,50	12,00	0,17
	Чоловіки			6,00	3,00	10,50	
Фізіологічні	Жінки	26,113	0,001	10,00	6,00	14,00	0,31
	Чоловіки			4,00	2,00	10,00	
Загалом	Жінки	18,390	0,001	26,25	16,50	36,63	0,26
	Чоловіки			18,25	10,13	28,00	

Джерело: авторська розробка

Зокрема, у жіночій групі зафіксовані вищі рівні за усіма видами ознак стресу від інтелектуальних до фізіологічних ($p = 0,001 - 0,004$). Найбільш виражена відмінність виявлена у фізіологічній сфері ($Me = 10,00$; $Me = 4,00$), що підкріплюється середньою силою ефекту ($r = 0,31$).

Отримані дані засвідчують чіткі гендерні відмінності у рівні проявів стресу. Підвищений рівень стресу у жінок вимагає особливої уваги в контексті навчання в екстремальних умовах. Це може свідчити як про сприйнятий вплив зовнішніх стресорів, так і про більшу нестачу ресурсів психологічної стійкості. Виявлене переважання показників фізіологічних симптомів у студенток демонструє інтенсивну соматизацію стресу.

Нижчі рівні проявів стресу у чоловіків можуть свідчити про вищу психологічну стійкість та наявність ефективних механізмів копіngu, або ж про вплив соціально-психологічних факторів.

Одним із пояснень виявлених відмінностей є вплив опанованих моделей фемінності й маскулінності на особливості самоставлення та самопрезентації. Вищі показники стресу у жінок можуть бути зумовлені традиційним вихованням, яке заохочує емоційну відкритість та уважність до власних станів. Для жіночої гендерної ролі є соціально прийнятним визнання вразливості та пошук підтримки, що спонукає студенток до активнішої вербалізації своїх переживань та уважнішого ставлення до здоров'я (Morken et al., 2018).

Натомість установки традиційної маскулінності вимагають емоційної стриманості та демонстрування незламності перед обличчям небезпеки. Тому стереотип чоловіка як захисника посилює механізми витіснення та заперечення власних страхів або втоми. Це може створювати ілюзію меншої вразливості, хоча насправді наслідки стресу накопичується латентно, підвищуючи ризик раптового виснаження (Younis, 2022; Chaplin et al., 2008).

Результати дослідження рівнів проявів стресу у досліджуваних різних курсів навчання засвідчили відсутність статистично-значущих ефектів ($p > 0,05$), у тому числі монотонних відмінностей у групах чоловіків та жінок ($p > 0,05$).

Однак, було виявлено значущі відмінності в результатах студентів різних профілів підготовки (див. табл. 2.21).

Таблиця 2.21

Результати дослідження ознак проявів стресу студентів
різних профілів підготовки

Вид ознак стресу	Me; Q1; Q3				N	$p \leq$	Попарні порівняння		
	I	II	III	IV			Профілі	$p \leq$	Сила ефекту (r)
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Продовження табл. 2.21

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Інтелектуальні	4,00 2,00 6,00	4,00 1,00 5,75	6,00 3,00 7,00	5,00 3,00 6,00	7,124	0,068	–	–	–
Поведінкові	4,00 2,00 6,00	3,00 2,00 5,75	4,00 2,50 7,50	5,00 3,00 6,00	8,924	0,030	II < IV	0,034	0,18
Емоційні	7,50 4,50 10,50	6,00 3,00 10,50	6,00 4,50 10,50	9,00 6,00 13,13	5,605	0,133	–	–	–
Фізіологічні	6,00 2,00 12,00	4,00 2,50 10,00	8,00 5,00 10,00	10,00 8,00 14,00	10,890	0,012	II < IV	0,011	0,30
Загалом	21,50 12,25 33,00	19,75 10,00 29,50	26,00 14,75 36,75	30,75 21,63 36,00	10,873	0,012	II < IV	0,014	0,19

Джерело: авторська розробка

Дані табл. 2.21 засвідчили: основна лінія відмінностей проходить між представниками інформаційно-технологічного ($Me = 19,75$) та соціально-психологічного ($Me = 30,75$; $p = 0,014$) профілів підготовки. Досліджувані соціально-психологічного профілю виявили високий і водночас найвищий рівень ознак стресу загалом, а також на поведінковому, емоційному та фізіологічному рівнях. Найбільші відмінності виявлені у вираженості фізіологічних ознак стресу, де у студентів-психологів ($Me = 10,00$) вони більш ніж вдвічі перевищують показники майбутніх ІТ-фахівців ($Me = 4,00$; $p = 0,011$; $r = 0,30$).

Такі показники можуть бути зумовлені специфікою професійної спрямованості та особливостями рефлексії студентів різних напрямів. Для представників соціально-психологічного профілю самоаналіз та рефлексія власних станів є невід'ємною частиною професійної підготовки (Tabachnikov et al., 2019). Розвинена здатність до ідентифікації внутрішніх процесів, а також знання з психології сприяють кращій фіксації проявів дистресу (Zhang et al., 2023), що може відображатися у високих балах за результатами методики. Окрім цього, такі показники у студентів-психологів можуть бути зумовлені поєднанням їхньої особистісної сензитивності. Свідомий вибір цього фаху часто здійснюють

особи з високим рівнем емпатії, що робить їх більш чутливими до впливу стресогенних чинників (Mathy et al., 2024).

Натомість студенти інформаційно-технологічного профілю демонструють рівні прояву стресу: або найнижчі, або на такому ж рівні, як інші. Як зазначають М. Мищишин & Н. Фечан, це може пояснюватись тим, що орієнтація на технічні завдання та логічні алгоритми дозволяє їм певною мірою дистанціюватися від емоційних переживань, соціальних контактів, перемикаючи увагу на інструментальну та когнітивну діяльність (Мищишин & Фечан, 2024).

Відсутність значущих розбіжностей за інтелектуальними та емоційними ознаками між результатами досліджуваних усіх профілів підготовки вказує на те, що власна розумова діяльність сприймається студентами відносно подібно. Проте, загалом жодна з підгруп досліджуваних не засвідчила переважання помірного чи низького рівня ознак стресу.

Таким чином, попри достовірні відмінності між студентами різних профілів підготовки, усі групи студентів різною мірою характеризуються підвищеним рівнем ознак стресу. Це підтверджує попередні висновки про ймовірну нестачу ресурсів психологічної стійкості та негативний вплив, спричинений зовнішніми чинниками, зокрема пов'язаними з екстремальними умовами війни.

Аналіз ознак стресу серед досліджуваних бюджетної та контрактної форми навчання не виявив статистично значущих відмінностей ($p > 0,05$).

2.2.5. Аналіз структури самовизначення студентської молоді

Під час індуктивного контент-аналізу відповідей, отриманих за методикою «Хто Я?» (М. Kuhn & Т. McPartland; див. табл. Д.5), були виокремлені дванадцять основних категорій самоописів, одну додаткову та дві технічні категорії.

До основних категорій належать:

Фізичне «Я» – тіло, стать, здоров'я, фізичні здібності, зовнішність, вік або фізичне місцезнаходження тощо.

Афективне «Я» – емоційний стан та емоційна чутливість, настрій, характер тощо.

Регулятивне «Я» – висока або низька здатність до саморегуляції, самоконтролю, вольових зусиль тощо.

Адаптивне «Я» – висока або низька здатність адаптації до життєвих змін, справлятися викликами, стресом тощо.

Мотиваційне «Я» – прагнення, інтереси, цілі, внутрішні стимули або скарги на їх відсутність тощо.

Академічне «Я» – когнітивні здібності, успішність в навчанні, соціальні ролі та позиції в контексті освіти тощо.

Професійне «Я» – професійні позиції та ролі, специфічні для певної професії знання, уміння та навички.

Діяльнісне «Я» – активності поза професією чи навчанням, захоплення, хобі тощо.

Соціальне «Я» – спільноти, соціальні групи, позиції та ролі (окрім освітніх та професійних) тощо.

Національне «Я» – культурна, національна чи етнічна приналежність, патріотизм, громадянство тощо.

Моральне «Я» – етичні переконання, цінності та норми тощо.

Екзистенційне «Я» – самоописи, які не стосуються конкретних ролей чи якостей, філософські чи абстрактні тощо.

Додаткова категорія:

Гумор – жартівливі та іронічні висловлювання, які безпосередньо не характеризують особливості ідентичності.

Технічні категорії:

Не знаю – чітке зазначення респондентом неспроможності описати своє «Я».

Не хочу відповідати – чітке зазначення небажання надавати відповідь або ж її фактична відсутність.

Розмежування категорій самоописів на основні, додаткову та технічні зумовлене тим, що основні категорії репрезентують різні сфери ідентичності особистості, утворюють ядро структури «Я» та дозволяють вивчати змістові характеристики ідентичності (Burns, 1982). При цьому додаткова та технічні категорії, не маючи безпосереднього змістовного наповнення щодо ідентичності, залишаються інформативними, оскільки можуть виступати індикаторами труднощів під час самоідентифікації (Erikson, 1968).

Оскільки методика «Хто Я?» не передбачає стандартизованих відповідей, фактичний розподіл даних засвідчує, що значна кількість досліджуваних не надали максимальної кількості відповідей передбаченої методикою ($Me = 18.00$; $Min = 1$, $Max = 20$; $Q1 = 5$; $Q3 = 20$; $SD = 7,69$). Також виявлено, що суттєва частка досліджуваних ($n = 32$; 11,5%) надала лише одну відповідь, яка водночас належала до категорій «Не знаю» або «Не хочу відповідати» та не містила змістової інформації про ідентичність. Незначна частка досліджуваних ($n = 3$) надала відповіді, які повністю належать до категорії «Гумор». Тому в окремих випадках такі відповіді були виключені з розрахунків з метою забезпечення достовірності даних.

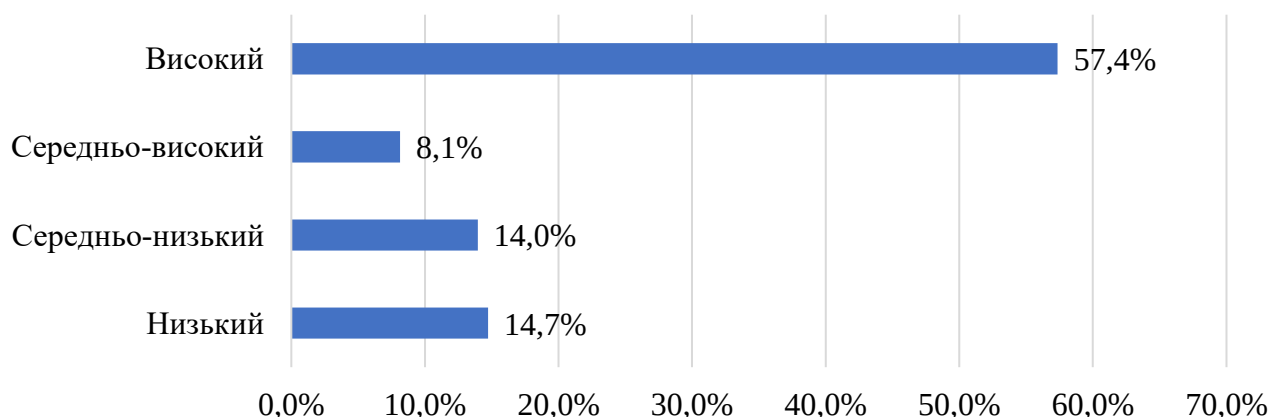
Проте, у більшій частки досліджуваних, чії відповіді частково належали до додаткової категорії «Гумор», були зафіксовані також самоописи, що відповідають змісту основних категорій.

Задля стандартизації показника кількості відповідей для кожного досліджуваного було створено однойменний індекс (K), який вимірюється в межах від нуля (самоописи відсутні) до одиниці (20 самоописів). Індекс кількості відповідей розраховано за формулою: $K = \frac{n}{20}$, де n – фактична кількість відповідей, наданих респондентом.

Аналіз розподілу даних за загальною кількістю відповідей серед досліджуваних, які надали самоописи ($n = 243$), засвідчив представленість у вибірці чотирьох підгруп досліджуваних (див. мал. 2.18):

- ті, що дали лише 1 – 5 самоописів (низький рівень);
- ті, що дали 6 – 10 самоописів (середньо-низький рівень);

- ті, що дали 11 – 15 самоописів (середньо-високий рівень);
- ті, що дали 16 – 20 самоописів (високий рівень).



Мал. 2.18. Представленість підгруп досліджуваних за кількістю самоописів

Джерело: авторська розробка

Розподіл досліджуваних у підгрупи за кількістю відповідей (рівнями) значною мірою умовний, оскільки існує верхнє обмеження в 20 відповідей, що не дає можливості повністю оцінити здатність досліджуваних до самоопису в кількісному вимірі. Тим не менш, виявлена неоднорідність та диференційованість підгруп досліджуваних підтверджує припущення про те, що верхнє значення у 20 самоописів досить важкодосяжне для частки досліджуваних.

Виявлено, що найбільшу частку серед досліджуваних складають ті, хто надав високу кількість самоописів. Однак близько третини досліджуваних надали від низької або середньо-низької кількості самоописів. Такі дані можуть засвідчувати наявність певних труднощів у саморозумінні та самовизначенні. Це може бути наслідком недостатнього досвіду самоаналізу, ситуативної тривожності або дії механізмів психологічного захисту. Окрім того, наявні дані про те, що з процесами формування ідентичності пов'язана самооцінка: студенти з низькою самооцінкою частіше демонструють румінативні роздуми, сумніви у власних цілях та труднощі з формуванням стабільної ідентичності (Luysckx et al., 2013).

З метою аналізу варіативності самовизначень за ключовими категоріями у відповідях кожного досліджуваного додатково було розроблено індекс ширини

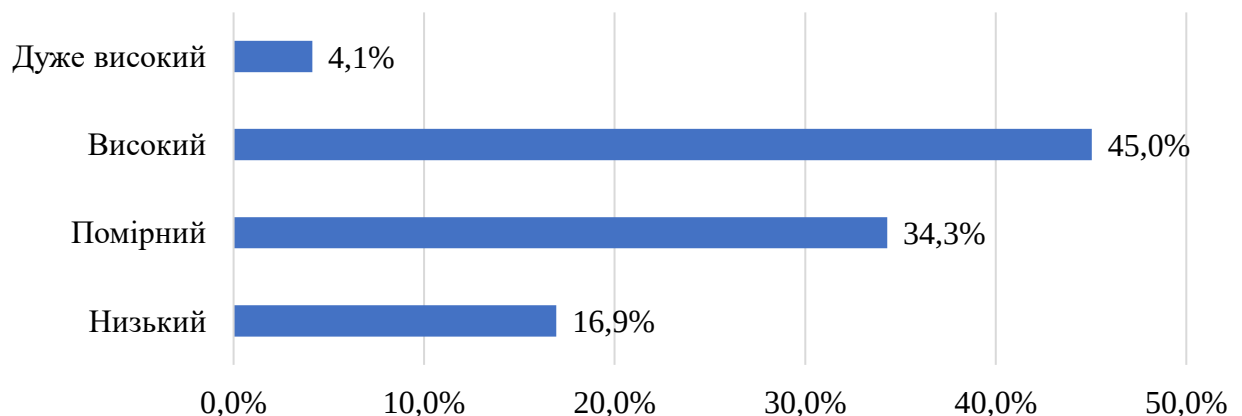
ідентичності (W), показники якого перебувають у діапазоні від нуля до одиниці. Зростання цього значення свідчить про охоплення досліджуваним ширшого спектра категорій у своїх самоописах. Слід зазначити, що індекс ширини не залежить напряду від загального обсягу відповідей або кількості відповідей у межах окремої категорії.

Для обчислення значень індексу ширини ідентичності було застосовано формулу: $W = \frac{k}{K}$, де k – кількість категорій, до яких потрапили самоописи досліджуваного, а K – кількість основних категорій (12).

Фактичні дані індексу ширини ідентичності у досліджуваних засвідчили значну варіативність ($Me = 0,50$; $Min = 0,08$; $Max = 1,00$; $Q1 = 0,33$; $Q3 = 0,66$; $SD = 0,20$).

Аналіз розподілу даних за показником індексу ширини ідентичності серед досліджуваних, які надали самоописи ($n = 243$), засвідчив представленість у вибірці чотирьох підгруп досліджуваних (див. мал. 2.19):

- ті, чиї відповіді охопили 1-3 категорії самоописів (низький);
- ті, чиї відповіді охопили 4-6 категорій самоописів (помірний);
- ті, чиї відповіді охопили 6-9 категорій самоописів (високий);
- ті, чиї відповіді охопили 10-12 категорій самоописів (дуже високий).



Мал. 2.19. Представленість підгруп досліджуваних за показником ширини ідентичності

Джерело: авторська розробка

Аналіз результатів засвідчив, що для більшої частки досліджуваних характерні середній та високий рівні охоплення категорій, що вказує на якісно-

різноманітні самоописи, що охоплюють від 4 до 9 емпірично виокремлених категорій самоописів.

Проте було виявлено підгрупу досліджуваних із низькими значеннями охоплення смислових категорій, що вказує на те, що самоописи були зосереджені навколо малої кількості окремих тем. Однією з причин такого результату може бути ригідність ідентичності, коли суб'єкт надмірно ідентифікує себе з однією домінуючою роллю (наприклад, професійною або сімейною), ігноруючи інші аспекти свого буття в різних контекстах. Дослідження J. Bosson et al. засвідчило, що люди можуть уникати поведінки, яка здатна викликати помилкову ідентифікацію або соціальне засудження, і тому схильні підкреслювати безпечні, соціально прийнятні ролі (Bosson et al., 2005). Низький рівень диференційованості самоопису також може бути пов'язаний із механізмами психологічного захисту, зокрема уникненням самосвідомості у ситуаціях потенційної загрози Я-концепції, що зумовлює поверхневий або спрощений аналіз власного «Я» (Linnan, 2011).

Водночас найменша частка досліджуваних характеризується тим, що їх відповіді стосувались усіх емпіричних категорій самоописів. Як правило, такі респонденти також надавали максимально можливу кількість відповідей. Повна репрезентація всіх виявлених категорій самоописів потребує значних зусиль для підтримання внутрішньої узгодженості, що підтверджується невеликою часткою таких досліджуваних.

Причина появи таких випадків може бути пояснена багатовимірною структурою «Я», описаною в моделі self-complexity, згідно з якою індивіди відрізняються кількістю та взаємоперетинністю аспектів «Я» (Linville, 1985), або, навпаки, прагненням до соціальної бажаності (Blome & Augustin, 2015), де досліджуваний намагається продемонструвати свою залученість в усі сфери життєдіяльності.

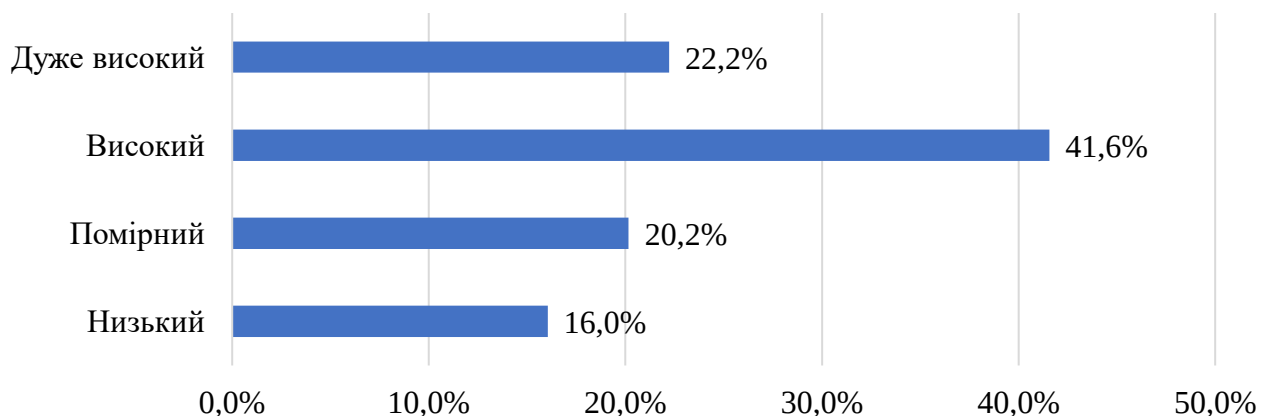
Також було впроваджено індекс збалансованості (B), розрахований на основі нормалізованої ентропії Shannon. Цей показник, що варіюється від нуля до одиниці, доповнює індекс ширини ідентичності тим, що інтегрує дані про

категоріальне охоплення відповідей досліджуваних та рівномірність їх розподілу в межах основних категорій самоописів. Теоретичним підґрунтям розробки індексу збалансованості стало припущення про позитивний взаємозв'язок між гармонійністю розподілу та рівнем розвитку ідентичності (Schwartz, 2001).

Розрахунок цього індексу здійснений за формулою
$$B = -\frac{\sum_{i=1}^K x_i \cdot \ln(x_i)}{\ln(K)}$$
, де x_i – кількість відповідних самоописів у -й категорії, K – загальна кількість основних категорій, а $\ln$ – натуральний логарифм ($e \approx 2,7218$).

Фактичні дані засвідчили значну варіативність показника збалансованості самоописів досліджуваних ($Me = 0,61$; $Min = 0,06$; $Max = 0,94$; $Q1 = 0,39$; $Q3 = 0,73$; $SD = 0,23$).

Аналіз розподілу даних серед досліджуваних, які надали самоописи ($n = 243$), засвідчив представленість у вибірці чотирьох підгруп досліджуваних, диференціація яких була здійснена за критерієм рівномірності інтервального поділу (див. мал. 2.20):



Мал. 2.20. Представленість підгруп досліджуваних за показником категоріальної збалансованості самоописів

Джерело: авторська розробка

Представлений розподіл засвідчує, що переважна більшість досліджуваних надавали достатню кількість відповідей, щоб охопити різноманітні категорії самоописів, які водночас характеризуються відносною пропорційністю. Дуже високий рівень індексу збалансованості ідентичності

вказує на те, що респонденти надали близьку до максимальної кількість відповідей, які охопили майже усі категорії самоописів та представлені рівномірно.

Дуже високі значення індексу збалансованості можуть відображати конфлікт між шириною ідентичності та її глибиною, оскільки максимальне охоплення смислових категорій призводить до зменшення навантаження на кожну з них. З одного боку, це може свідчити про високу когнітивну складність Я-концепції та здатність особистості інтегрувати множинні соціальні ролі в цілісну структуру (McConnell, 2010), а також використання більш активних та адаптивних копінг-стратегій (Smith et al., 1996). З іншого боку, згідно Е. Erikson, причиною може бути тривале відчуття плутанини ідентичності, що може призвести до стійкого відчуття фрагментованого та порушеного відчуття себе, що також називається дифузією ідентичності (Erikson, 1968).

Якщо ж показники за індексом збалансованості ідентичності низькі, це відображає охоплення самоописами невеликої кількості категорій з їх високою непропорційністю. Це може вказувати на формування моноцентричної структури «Я» як зі слабким, так і сильним ядром. Ймовірно, це є наслідком високої суб'єктивної значущості окремих ролей (Wilson-Smith & Corr, 2019), або ж свідчить про процеси «звуження» ідентичності внаслідок нагальних життєвих викликів, кризи, коли одна сфера життєдіяльності витісняє інші аспекти самосприйняття (Neville et al., 2021).

Аналіз розподілу відповідей за основними та додатковою категорією («Гумор») засвідчив наявність домінуючих категорій самоописів серед досліджуваних ($n = 246$) (див. табл. 2.22).

Таблиця 2.22

Результати дослідження категоріального розподілу самоописів студентів

<i>Категорія самоопису</i>	<i>M</i>	<i>n</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>SD</i>
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>
Фізичне «Я»	0,74	126	0	6	1,077
Афективне «Я»	1,77	163	0	12	2,126
Регулятивне «Я»	0,35	77	0	7	0,980

Продовження табл. 2.22

1	2	3	4	5	6
Адаптивне «Я»	1,95	155	0	10	2,216
Мотиваційне «Я»	0,76	111	0	6	1,328
Академічне «Я»	0,77	149	0	5	0,964
Професійне «Я»	0,46	87	0	9	1,346
Діяльнісне «Я»	1,02	119	0	10	1,930
Соціальне «Я»	1,01	102	0	8	1,851
Національне «Я»	0,27	68	0	3	0,612
Моральне «Я»	1,23	142	0	10	1,782
Екзистенційне «Я»	1,47	190	0	10	1,712
Гумор	0,30	47	0	20	2,555

Джерело: авторська розробка

Констатовано, що найбільш поширеним способом самовизначення досліджуваних є використання узагальнених, екзистенційних характеристик ($M = 1,47$; $n = 190$), що свідчить про загальну схильність до абстрактної категоризації власного «Я».

Разом із тим найбільш чисельними способами самопрезентації виявились самоописи, пов'язані з адаптивними можливостями ($M = 1,95$; $n = 155$) та емоційною сферою ($M = 1,77$; $n = 163$), що може вказувати на вагомість та актуальність таких характеристик серед досліджуваних. Особливого значення це набуває в контексті дії екстремальних умов, оскільки увага до власної адаптивної спроможності та емоційного стану безпосередньо характеризує їх вагомість у житті досліджуваного.

Найменш поширеними виявились самоописи, які стосуються власної здатності до саморегуляції ($M = 0,35$; $n = 77$) та національної ідентичності ($M = 0,27$; $n = 68$), що може свідчити про їх низьку актуальність для респондентів на момент дослідження. Додаткова категорія «Гумор» не належить до категорій самоописів та була представлена найменшою кількістю досліджуваних ($n = 47$), а також характеризується високою варіативністю. Це дає підстави стверджувати, що жартівливий стиль відповідей не є загальною властивістю досліджуваних, а виступає індивідуальною стратегією для окремих осіб.

Такий тип відповідей може бути пояснений когнітивною економією, пов'язаною із втратою мотивації до опитування (Krosnick, 1991). З іншого боку, гумор може бути частиною ідентичності певних студентів і такий тип відповідей може бути їх автентичним самовираженням (Silvia, P. J. et al., 2021).

Окремої уваги потребують самоописи, що належать до академічної та професійної складової ідентичності, оскільки вони безпосередньо відображають зв'язок із провідною діяльністю студентського віку, ідентифікацію із займаною соціальною позицією студента та орієнтацію на професійну діяльність. Результати дослідження засвідчили, що академічна ідентичність має значну поширеність, але середню представленість ($n = 149$; $M = 0,77$). Це підтверджує ідентифікацію більшості досліджуваних зі студентською роллю, але її досить узагальненим сприйняттям. Проте, майже половина досліджуваних не використала такого способу самоопису, що може вказувати на неприйняття, знецінення своєї студентської ролі або небажання надавати «типові» відповіді.

Щодо професійної ідентичності, вона є однією з найменш поширених ($n = 87$; $M = 0,46$) та наповнених. Це може свідчити про те, що для досліджуваної вибірки в цілому сприйняття себе як працівника в певній сфері, або ідентифікація з відповідним образом майбутнього не є актуальним.

Проте, аналізуючи та інтерпретуючи показники наповненості категорій важливо враховувати обмеження, яке полягає в різному кількісному потенціалі кожної категорії. Окремі категорії за своєю природою передбачають широкий спектр відповідей, тоді як інші характеризуються обмеженістю варіантів для самопрезентації. Наприклад, категорія екзистенційного «Я» допускає значну варіативність висловлювань, тоді як національне та професійне «Я» зазвичай виражається лаконічно. Це створює нерівні умови для статистичного аналізу, оскільки навіть суб'єктивно значуща й сформована сфера ідентичності може бути представлена мінімальною кількістю характеристик, і навпаки.

Виявлені статистично значущі монотонні відмінності за показниками професійного та діяльнісного «Я», а також за індексом збалансованості ідентичності між досліджуваними різних курсів навчання (див. табл. 2.23).

Таблиця 2.23

Результати дослідження монотонних відмінностей показників самоописів
досліджуваних

Показник	J	p ≤	M; SD				Попарні порівняння		
			I Курс (n = 73)	II Курс (n = 65)	III Курс (n = 64)	IV Курс (n = 41)	Курси	p ≤	Сила ефекту (r)
Професійне «Я»	16827	0,001	0,0094 0,0328	0,0124 0,0474	0,0543 0,1037	0,0350 0,0468	I < III I < IV II < III II < IV	0,001 0,005 0,006 0,012	0,34 0,27 0,26 0,26
Діяльнісне «Я»	15990	0,014	0,0267 0,0696	0,0462 0,0853	0,0840 0,1199	0,0606 0,1038	I < III	0,038	0,20
Індекс збалансованості ідентичності	13171	0,001	0,4839 0,2245	0,5441 0,2208	0,6262 0,2252	0,5980 0,2515	I < III I < IV	0,001 0,034	0,29 0,22

Джерело: авторська розробка

Отримані дані можуть свідчити про те, що:

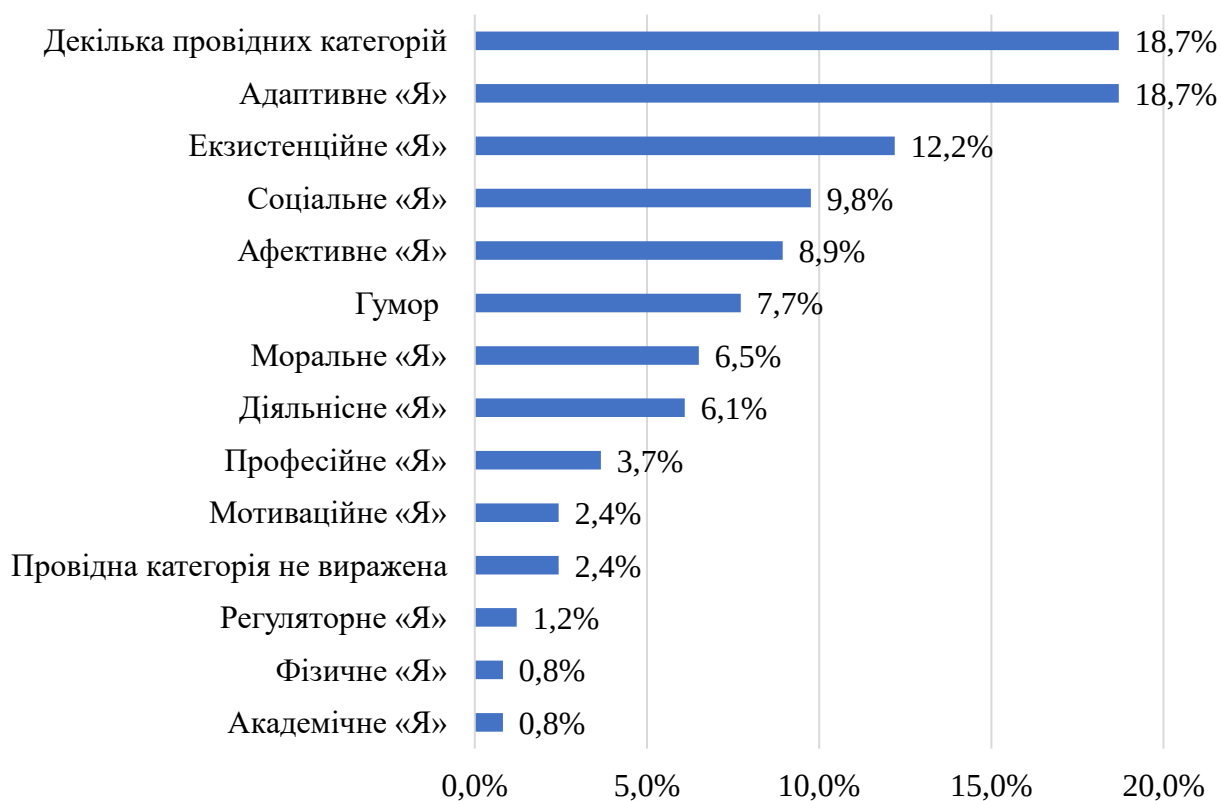
По-перше, професійна та діяльнісна складові ідентичності інтеріоризуються і розвиваються поступово протягом усього періоду навчання і досягають найвищого рівня на III – IV курсі професійної підготовки.

По-друге, студентський період виступає часом активного розвитку Я-концепції як такої. Вона збагачується як кількісно, так і якісно, стає багатограннішою та змістовнішою.

По-третє, описані зміни супроводжуються розвитком здатності до рефлексії та самопрезентації.

Отже, освітній процес може виступати вагомим каталізатором особистісного та професійного розвитку навіть в екстремальних умовах навчання. Він сприяє подоланню особистісної кризи, що особливо важливо для студентів другого курсу навчання, забезпечуючи умови для стабілізації ідентичності та відновлення активної позиції в діяльності.

Аналіз найбільш представлених категорій самоописів для кожного респондента засвідчив наявність підгруп досліджуваних, для кожної з яких певний спосіб самопрезентації виявився провідним (див. мал. 2.21).



Мал. 2.21. Представленість підгруп досліджуваних за провідним способом самоопису

Джерело: авторська розробка

При цьому, відповіді досліджуваних, у яких дві або три категорії самоопису засвідчили однакову наповненість, були віднесені до підгрупи «деякі провідні категорії». Коли ж однакова наповненість була виявлена у трьох і більше категорій, відповіді таких досліджуваних було віднесено до підгрупи «провідна категорія не виражена» (Schwartz et al., 2010).

Отримані дані засвідчують, що практично кожна категорія самоопису представлена відповідною підгрупою досліджуваних, для якої той чи інший спосіб ідентифікації є провідним. Це вказує на те, що навіть за низької поширеності певної категорії у загальній структурі досліджуваних, для окремих респондентів вона є провідною та найбільш актуальною. Єдиним виключенням виявилась категорія національного «Я», яка не була провідною у жодного досліджуваного. Проте слід враховувати назване обмеження щодо об'єктивного потенціалу категорій.

Встановлено, що найчисельнішою є підгрупа досліджуваних, більша кількість самоописів яких зосереджена порівну в двох-трьох категоріях, що свідчить як про наявність ядра ідентичності, так і про її багатогранність. Також це може забезпечувати вищу стійкість до кризових ситуацій (Linville, P. W., 1987).

Така ж за величиною підгрупа описує себе переважно через категорію адаптивного «Я», що відображає актуальність та усвідомлення власних якостей, які допомагають або перешкоджають у подоланні життєвих труднощів. Увага до таких якостей може вказувати на їх значну роль в житті досліджуваних, зокрема в контексті подолання особистих, соціальних, академічних та професійних труднощів. Це також свідчить про високий рівень рефлексії над власними ресурсами та здатність свідомо оцінювати свої риси як інструменти для активної взаємодії зі світом (Jankowski et al., 2022).

Дещо менша підгрупа характеризується основним способом самопрезентації через абстрактні висловлювання та поняття. Це свідчить про здатність досліджуваних ідентифікувати себе поза об'єктивними соціальними позиціями та індивідуальними відмінностями, усвідомлювати як свою унікальність, так і спорідненість з іншими на рівні найбільш загальних категорій. Висока увага до загальних самовизначень може пояснюватись прагненням до вираження власної неповторності, а також певною відстороненістю від звичних та знайомих характеристик (Cross et al., 2003). Окрім того, така схильність до узагальнень може бути ознакою розвиненого теоретичного мислення та потреби у пошуку осмисленості життя (Vazeou-Nieuwenhuis, 2014).

Значна частка досліджуваних належить до підгрупи, для якої головною категорією самопрезентації є соціальне «Я». Це свідчить про високу значущість свого місця в суспільстві та системі суспільних відносин, сприйняття зі сторони інших (Tajfel & Turner, 1979; Seta et al., 2006). Також це може вказувати на екстернальність ідентичності, де внутрішня стабільність значно залежить від того, наскільки прийнятними для оточення є функції та обов'язки особистості

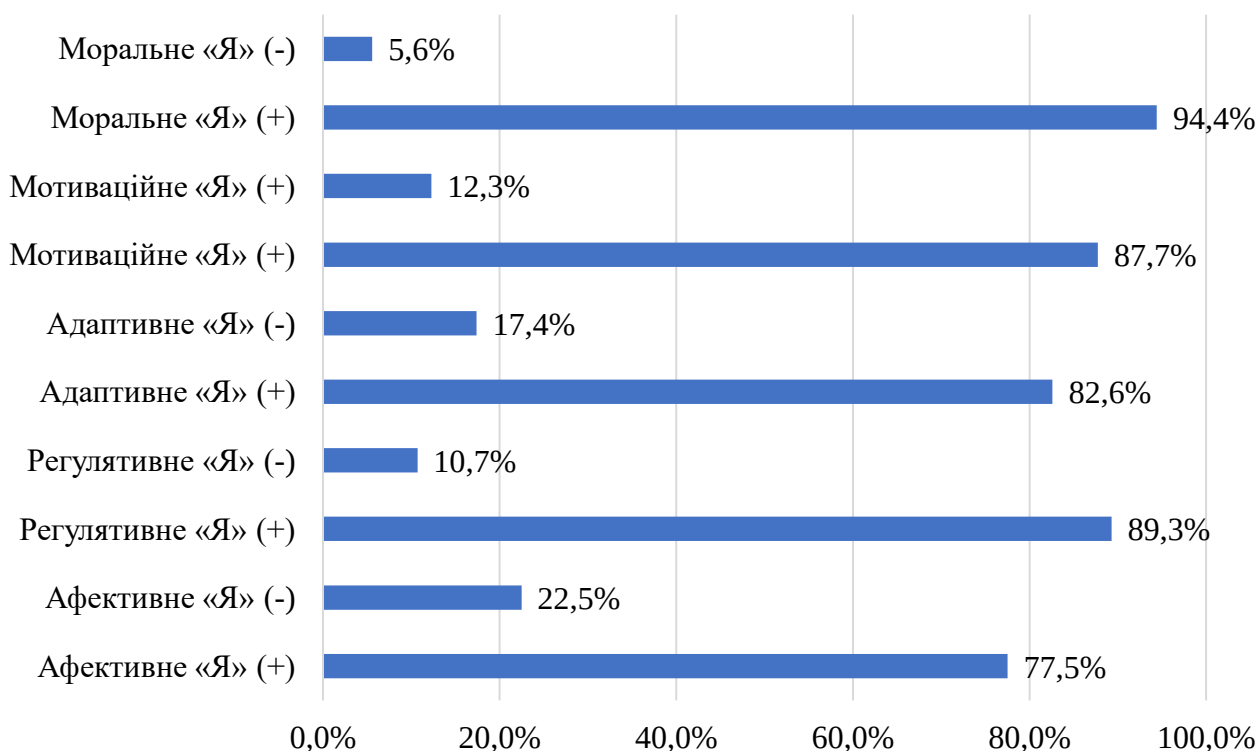
(Burke & Stets, 2015). В окремих випадках це може бути ознакою конформності або потреби у приналежності задля відчуття безпеки (Baumeister & Leary, 1995).

П'ятірку найбільш чисельних підгруп завершують дані досліджуваних, у яких переважає афективне «Я». Такий результат може вказувати на високу увагу до власного емоційного стану та способів реагування: емоції допомагають людині орієнтуватися в середовищі та ідентифікувати власні вподобання і бажання (Jankowski, 2013). Водночас це може відображати певну вразливість самооцінки, оскільки вона стає залежною від мінливого настрою чи інтенсивності переживань у конкретний момент (Sedikides, 1992).

Завдяки типологізації досліджуваних за провідною категорією самоопису було встановлено: кількість досліджуваних, для яких професійне «Я» є провідним, значно перевищує кількість тих, для кого провідним є академічне «Я», хоч останнє є значно поширенішим у вибірці в цілому. Це вказує на те, що академічні ролі та характеристики є доступнішими для самовизначення. Проте з появою у досліджуваних професійних орієнтацій саме вони починають займати провідну роль. Таке спостереження може свідчити про поступовий перехід формальної ідентичності студента на задній план і появою більш конкретного образу фахівця, що є ознакою професійного дорослішання. Окрім того, як зазначають М. Çöplü & P. Tekinsoy Kartın, вищі результати у категорії професійного «Я» можуть свідчити про добровільність у виборі та позитивне сприйняття свого фаху (Çöplü & Tekinsoy Kartın, 2018).

Варто також зауважити, що сама по собі висока кількість самовизначень не дає інформації про їх характер. Наприклад, описуючи свої особистісні риси, досліджувані можуть давати собі як схвальні, так і негативні або осудливі оцінки.

Тому для аналізу характеру самовизначень, було здійснено диференціацію категорій, які мають чітке емоційне або оцінне забарвлення, тобто валентність. До них афективне, регулятивне, адаптивне, мотиваційне та моральне «Я». Такий підхід дозволив визначити, які самоописи за характером переважають у структурі ідентичності (див. мал. 2.22).



Мал. 2.22. Порівняльна характеристика розподілу відповідей за валентними категоріями самоописів досліджуваних

Джерело: авторська розробка

Порівняльний аналіз засвідчив переважання у структурі відповідей позитивних самовизначень, що вказує на відповідне самоставлення та самосприйняття у більшості досліджуваних. Водночас, значна частка відповідей відображають негативні характеристики себе, що свідчить про включеність таких компонентів в структуру образу власного «Я».

Позитивні самоописи свідчать про високу самооцінку, здатність до саморозуміння та прийняття себе, слугують джерелом адаптивних можливостей та віри у власні сили (Katsumata & Mohanan, 2020). Зосередженість більшості частки відповідей навколо особистісних якостей у поєднанні з їх позитивною характеристикою може вказувати на надмірну концентрацію на власному «Я» у відриві від системи соціальних ролей. Це може свідчити як про завищену самооцінку, якщо такі самоописи міцно інтегровані в структуру «Я», або ж навпаки про низьку, оскільки такий портрет відповідей може виконувати

функцію привабливої самопрезентації, намагання представити себе з кращої сторони, щоб сподобатись іншим (Parmač Kovačić et al., 2014).

Наявність критичних самоописів свідчить про здатність до об'єктивної оцінки себе та відмову від ідеалізації власного образу. Такі дані можуть бути наслідком високої самовимогливості, коли певні особисті стандарти значно перевищують реальні досягнення (Shahar, 2015). З іншого боку, значна кількість негативних характеристик або критиканські, знецінюючі самоописи можуть відображати стан емоційного виснаження, низьку самооцінку, депресивний стан (Hards et al., 2020), психологічну травму (Korala-Sibley et al., 2011) тощо.

Розуміння свої сильних і слабких сторін без надмірної концентрації на них слугує джерелом конструктивного саморозвитку. Проте стійка присутність негативу в структурі «Я» може призводити до внутрішньої самодетермінації на невдачі та зниження ініціативності. У свою чергу така фіксація заважає спиратися на свої реальні ресурси у складних життєвих ситуаціях (Gao & Ali, 2024).

З метою статистичної обробки полярних категорій самоописів було здійснено трансформацію кожної пари показників у єдиний інтегральний показник, що варіюється в діапазоні від мінус одного до одного та відображає якісний баланс позитивних і негативних самоописів досліджуваних.

2.2.6. Аналіз структури психологічних особливостей навчальної діяльності студентської молоді

У результаті аналізу та узагальнення емпіричних даних за допомогою методу категоріального аналізу головних компонент (САТРСА) із застосуванням косокутного обертання (Oblimin) була виявлена стійка чотирикомпонентна структура психологічного простору особистості студента в екстремальних умовах ($n = 246$) (див. табл. 2.24).

Таблиця 2.24

Результати дослідження компонентного складу психологічного простору
особистості студента в екстремальних умовах

№	Компонента	Власне значення, λ	Пояснена дисперсія, %	α Cronbach
1	Характер та результативність навчальної діяльності	6,910	22,292	0,884
2	Психоемоційне напруження	3,446	11,115	0,733
3	Мотивованість	2,341	7,553	0,592
4	Екстравертована спрямованість ідентичності	1,969	6,350	0,508
Всього		14,666	47,310	0,963

Джерело: авторська розробка

Зменшення обсягу вибірки зумовлене необхідністю забезпечення надійності результатів. Із цією метою з розрахунків були виключені дані досліджуваних, які не надали відповіді принаймні за одним із досліджуваних показників ($n = 32$). Окрім цього, до аналізу не були включені показники загального рівня проявів стресу, кількості самоописів респондентів та інтегральних індексів, оскільки ці показники є мультиколінеарними з виокремленими компонентами.

Перша компонента, визначена як «характер та результативність навчальної діяльності», виступає провідним чинником у структурі психологічного простору та інтегрує в собі процесуально-результативні характеристики навчальної діяльності.

До її змістового наповнення увійшли показники швидкості опанування інформації (1,073), старанності (1,017), успішності навчання упродовж останніх років (1,004), активності та включеності в процес (0,985), сумлінності (0,983) та глибини набутих знань (0,974). Також вагомий внесок у структуру першої компоненти здійснили прагнення до навчання (0,934), поточна навчальна результативність (0,911), самостійність у навчанні (0,857), легкість опанування

матеріалу (0,845), міцність знань (0,788), добровільність (0,759) та усвідомленість навчальних дій (0,690).

Виокремлення цієї компоненти підтвердило виявлені раніше зв'язки між показниками характеру та результативності навчальної діяльності та їх провідну роль в процесі навчання досліджуваної вибірки.

Друга компонента, «психоемоційне напруження», репрезентує психофізіологічний вимір, що накладається на процес навчальної діяльності та включає повний спектр проявів стресу.

До її змістового наповнення з високим ступенем узгодженості увійшли показники емоційних (1,004), фізіологічних (1,004), поведінкових (1,003) та інтелектуальних (0,998) ознак стресу. Таким чином, стрес виступає цілісним станом, що проявляється одразу на багатьох рівнях і виступає ядром цієї компоненти. Проте дана компонента також включає значущі перехресні зв'язки з суб'єктивною легкістю навчання (-0,442), усвідомленістю навчальних дій (-0,412), здатністю до самоосвіти та саморозвитку (-0,365) та адаптивним «Я» (-0,339).

Виокремлення цього чинника як автономного в загальній структурі вказує на те, що в цілому в екстремальних умовах навчання, стрес функціонує як самостійний стан. Це значною мірою підтверджує висновки про те, що студентська молодь здатна зберігати і навіть покращувати свій підхід до навчання та його результативність, переживаючи дистрес екстремальних умов. Однак наявність перехресних зв'язків засвідчує ймовірний негативний вплив стресу на готовність до саморозвитку, зростання напруженості в навчальній діяльності та її механічний характер, виникнення негативного самосприйняття, ідентифікації з наявними труднощами в адаптації.

Третя компонента, «мотивованість», є цілісним психологічним конструктом, ядро якого об'єднує внутрішні та зовнішні спонуки до освітньої діяльності, а також позитивну Я-концепцію.

До змістового наповнення цієї компоненти з найвищою надійністю увійшли показники зовнішньої регуляції (1,008), інтроєктованої мотивації

(1,001), внутрішньої мотивації до пізнання (0,981), позитивне мотиваційне «Я» (0,968). Вагомий внесок у структуру компоненти також здійснили ідентифікована зовнішня мотивація (0,953), внутрішня мотивація до досягнень (0,951) та до вражень (0,950). Додатково компонента інтегрує позитивне моральне «Я» (0,870), здатність до самоосвіти та саморозвитку (0,819) та позитивне адаптивне «Я» (0,670). Проте структура цієї компоненти не обмежується лише мотиваційним ядром і вміщує значущі перехресні зв'язки з показниками добровільності навчання (0,421) та усвідомленості навчальних дій (0,301).

Такий розподіл навантажень засвідчує: мотиваційно-ціннісна сфера у досліджуваній вибірці статистично поєднується з якісними характеристиками самого процесу навчання. Виокремлення цих зв'язків демонструє, що висока внутрішня та зовнішня мотивація виявляє спільну варіативність із добровільністю та усвідомленістю навчальних дій студента.

Виокремлення цієї компоненти засвідчує високу інтегрованість різних рівнів мотивації у досліджуваній вибірці, а також вагому роль компонентів образу «Я», пов'язаних з високою позитивною оцінкою особистісних якостей, які можна розглядати як показники життєстійкості. Встановлено, що мотиваційна сфера досліджуваних не виключає, а тісно поєднує у собі як внутрішні, так і зовнішні мотиви навчальної діяльності.

Четверта компонента, визначена як «екстравертована спрямованість ідентичності», репрезентує систему самосприйняття студента через призму його активності в суспільно значущих сферах. Вона інтегрує уявлення особистості про власну реалізацію в професійних, академічних та соціальних ролях.

До її змістового наповнення з найвищими показниками надійності увійшли професійне (0,996), діяльнісне (0,994), академічне (0,954) та соціальне «Я» (0,926). Також компонента демонструє певний негативний зв'язок із показниками адаптивного «Я» (-0,456), міцності знань (-0,372) та мотиваційного «Я» (-0,363).

Такий розподіл засвідчує пріоритетність рольової ідентифікації та самопрезентації над рефлексією власних особистісних якостей.

На основі отриманих об'єктних балів (Z -значень) за чотирма виокремленими компонентами було здійснено типологізацію досліджуваної вибірки ($n = 246$). Виявлено три стійкі типи (кластери) досліджуваних (див. табл. 2.25).

Таблиця 2.25

Характеристика виокремлених кластерів за показниками компонент психологічного простору особистості студента

<i>Компоненти</i>	<i>I кластер (n = 101)</i>	<i>II кластер (n = 94)</i>	<i>III кластер (n = 51)</i>	<i>F</i>	<i>p ≤</i>
Характер та результативність навчальної діяльності	0,27	0,15	-0,83	106,648	0,001
Психоемоційне напруження	-0,66	0,68	0,07	136,718	0,001
Мотивованість	0,13	0,30	-0,82	62,609	0,001
Екстравертована спрямованість ідентичності	-0,14	0,26	-0,19	11,437	0,001

Джерело: авторська розробка

Перший тип ($n = 101$; 41,1%) отримав назву академічно залученого. Він характеризується позитивними показниками характеру та результативності навчальної діяльності ($Z = 0,27$) та дещо підвищеної мотивованості ($Z = 0,13$). Найвиразнішою особливістю досліджуваних цього типу є найнижчий рівень психоемоційного напруження серед усіх груп ($Z = -0,66$). Також представники цього типу рідше ідентифікують себе з соціальними ролями ($Z = -0,14$). Зазначений тип можна охарактеризувати як такий, чия поведінка в освітньому середовищі ґрунтується на внутрішньому інтересі до самого процесу навчання, активній участі в ньому та вищій психологічній стійкості. Це забезпечило здатність до включеності в навчальний процес в екстремальних умовах, спричинених війною.

Другий тип ($n = 94$; 38,2%) отримав назву соціально-тривожного. Він визначається найвищими показниками мотивованості ($Z = 0,30$) та професійно-рольової ідентифікації ($Z = 0,26$) при помірно-високих показниках характеру та результативності навчальної діяльності ($Z = 0,15$). Провідною ознакою цього типу є найвищий рівень психоемоційного напруження ($Z = 0,68$).

Психологічний профіль другого типу може визначатися орієнтацією на зовнішню оцінку та підтримку соціального іміджу. Імовірно, найвищий рівень стресу у цієї групи більшою мірою пояснюється залежністю від сприйняття оточенням. Постійний контроль за власним образом та страх не виправдати очікувань оточення можуть робити процес навчання психологічно виснажливим (Qian, 2025). Однак, вищий рівень стресу може також бути поясненим нестачею ресурсів психологічної стійкості та впливом зовнішніх чинників.

Третій тип ($n = 51$; 20,7%) названий пасивно-відстороненим та репрезентує ознаки психологічної кризи. Він водночас характеризується виражено негативними оцінками характеру й результативності навчальної діяльності ($Z = -0,83$) та мотиваційним вакуумом у навчанні ($Z = -0,82$). Для представників цього типу властиве певне відчуження від соціальних та професійних ролей ($Z = -0,19$), та середній рівень проявів стресу ($Z = 0,07$). Такі ознаки вказують на сприйняття навчання як формального заходу, позбавленого особистісно-значущого сенсу. У контексті екстремальних умов це може свідчити про домінування почуття безперспективності (Vlachopanou et al., 2025), втрату життєвих орієнтирів, звуження часової перспективи особистості (Hong, 2025), що з теоретичної точки зору може бути пояснене здатністю когнітивної системи продукувати «локальні» репрезентації плину часу, які обмежують відчуття майбутнього (Polunin, 2021), а також про високий рівень нудьги, тривожності та пригнічення (Rentzios et al., 2025).

Аналіз особливостей розподілу описаних типів досліджуваних засвідчив наявність значущих відмінностей за гендерною ознакою, курсом навчання та профілем підготовки. Водночас щодо джерела фінансування навчання достовірного зв'язку не виявлено (див. табл. 2.26).

Таблиця 2.26

Результати дослідження зв'язку соціально-демографічних та освітніх характеристик студентів із типами їхнього психологічного профілю

<i>Фактор</i>	χ^2	<i>df</i>	$p \leq$	V Cramer
Гендер	21,096	2	0,001	0,293
Курс	17,310	6	0,008	0,188
Профіль підготовки	24,812	6	0,001	0,225
Джерело фінансування	0,160	2	0,923	0,026

Джерело: авторська розробка

Встановлено, що перший тип, академічно-залучений, статистично рівномірно представлений як серед жінок, так і чоловіків. Проте, соціально-тривожний тип суттєво переважає у досліджуваних жіночої групи, а пасивно-відсторонений – у чоловічої (див. табл. 2.27). Це підтверджує та узагальнює раніше виявлені та описані особливості навчальної діяльності жінок та чоловіків.

Таблиця 2.27

Розподіл досліджуваних за гендером у межах виокремлених типів психологічного профілю

<i>Тип</i>	<i>Жінки, % (n = 135)</i>	<i>Чоловіки, % (n = 111)</i>
Академічно-залучений	40,7	41,4
Соціально-тривожний	48,1***	26,1***
Пасивно-відсторонений	11,2***	32,5***
Всього, %	100	100

Джерело: авторська розробка

*Примітка: рівень значущості відмінностей за скоригованими залишками: * – $p < 0,05$; ** – $p < 0,01$; *** – $p < 0,001$.*

Отримані дані свідчать про те, що успішність та мотивованість майже половини досліджуваних жіночої групи не є ознакою їх адаптованості до освітнього процесу та психологічного комфорту. Це створює умови для прихованого психоемоційного виснаження та вигорання. Такі жінки найбільше

потребують психологічної підтримки щодо відновлення психологічних ресурсів та розвитку психологічної стійкості. Ймовірним механізмом оптимізації їх навчальної діяльності та сприяння психологічному благополуччю є зміна балансу мотивації з зовнішньої на внутрішню (Zhao et al., 2024), розвитку асертивності (Adiawaty, 2025).

Виявлені особливості чоловічої вибірки вказують на втрату суб'єктності та сенсовості навчальної діяльності у третини досліджуваних, що веде до розпаду навчальної діяльності. Такі чоловіки потребують актуалізації навчальної діяльності, її зв'язку з особистісним досвідом та актуальними життєвими завданнями, допомоги з розв'язанням внутрішніх екзистенційних суперечностей (Щербан та ін., 2025).

Розподіл досліджуваних за курсом навчання засвідчив значущі виявлені та описані особливості навчальної діяльності жінок та чоловіків (див. табл. 2.28).

Таблиця 2.28

Розподіл досліджуваних за курсом навчання у межах виокремлених типів психологічного профілю

<i>Тип</i>	<i>I курс, % (n = 73)</i>	<i>II курс, % (n = 66)</i>	<i>III курс, % (n = 65)</i>	<i>IV курс, % (n = 42)</i>
Академічно-залучений	42,5	40,9	43,1	35,7
Соціально-тривожний	42,5	22,7*	44,6	45,2
Пасивно-відсторонений	15,1	36,4**	12,3*	19,0
Всього, %	100	100	100	100

Джерело: авторська розробка

Серед досліджуваних другого курсу навчання найбільшу частку складають представники пасивно-відстороненого типу та найнижчу – соціально-тривожного. Це підтверджує описані вище результати виявленої низької мотивованості досліджуваних другого курсу та висновки про ймовірну психологічну кризу, пов'язану з цим етапом навчання.

Аналіз співвідношення досліджуваних типів психологічного профілю у респондентів різного профілю підготовки засвідчив значущі відмінності (див. табл. 2.29).

Таблиця 2.29

Розподіл досліджуваних за профілем підготовки у межах виокремлених типів психологічного профілю

Тип	I, % (n = 121)	II, % (n = 68)	III, % (n = 18)	IV, % (n = 39)
Академічно-залучений	47,1%	44,1%	22,2%	25,6%*
Соціально-тривожний	37,2%	25,0%*	38,9%	64,1%***
Пасивно-відсторонений	15,7%	30,9%*	38,9%*	10,3%
Усього, %	100	100	100	100

Джерело: авторська розробка

Серед студентів-психологів соціально-тривожний тип виявився найбільш поширеним, що підтверджує описані вище дані про підвищений рівень ознак стресу саме у досліджуваних даної групи.

Також були деталізовані отримані дані представників інформаційно-технологічного профілю підготовки та харчових технологій та біоресурсів. У цих групах представлені найбільші частки досліджуваних пасивно-відстороненого типу. Це засвідчує необхідність сприяння навчальній залученості студентів, виявлення та подолання причин амотивації.

Додатково було досліджено зв'язок виокремлених типів психологічних профілів із показниками індексу збалансованості ідентичності. Результати засвідчили суттєво нижчі значення даного показника у представників пасивно-відстороненого типу, особливо порівняно з представниками соціально-тривожного типу (див. табл. 2.30). Декілька респондентів були виключені з розрахунків, оскільки їх самоописи були виключно гумористичними (n = 3).

Таблиця 2.30

Порівняльна характеристика виокремлених типів психологічних профілів за індексом збалансованості ідентичності

Показник	Me; Q1; Q3			N	p ≤	Попарні порівняння		
	I тип (n = 99)	II тип (n = 94)	III тип (n = 50)			Типи	p ≤	Сила ефекту (r)
1	2	3	4	5	6	7	8	9

Продовження табл. 2.30

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Індекс збалансованості ідентичності	0,564 0,366 0,708	0,689 0,527 0,764	0,437 0,213 0,663	21,950	0,001	II > III	0,001	0,38

Джерело: авторська розробка

Це може вказувати на те, що досліджувані пасивно-відстороненого типу відчували труднощі з наданням самоописів, а їх кількість та різноманітність була низькою. Ймовірними причинами слугують притаманна такому типу нестача мотивації, криза ідентичності та недостатня здатність до рефлексії. Це проявляється в несформованості образу Я або ж нездатності його зрозуміти. Виявлені особливості додатково засвідчують наявність особистісних труднощів у досліджуваних цього типу та узгоджуються із вже описаним психологічним портретом.

Таким чином, психологічний простір студентської молоді, що здійснює навчальну діяльність в екстремальних умовах війни, поєднує показники характеру та результативності навчальної діяльності, психоемоційного напруження, навчальної мотивації та особливостей Я-концепції. Причому центральну роль відіграють саме показники характеру навчальної діяльності.

Констатовані особливості розподілу типів психологічних профілів за соціально-демографічними показниками підтвердили попередні результати, отримані під час диференційованого аналізу показників за кожним діагностичним інструментом.

Отримані дані засвідчують необхідність диференційованого підходу до вивчення можливих причин та наслідків труднощів у навчальній діяльності, оскільки соціально-демографічні показники проявили модифікуючий вплив на більшість досліджуваних якостей. З іншої сторони, цей принцип слід урахувати і під час розробки та впровадження корекційних програм.

Висновки до розділу II

Проведене емпіричне дослідження особливостей навчальної діяльності студентської молоді в екстремальних умовах війни дозволило сформулювати такі висновки:

1. Навчальна діяльність має переважно позитивні або змішані характеристики та суттєво пов'язана з академічною успішністю. Зокрема, найміцніший зв'язок із результативністю мають такі риси, як ґрунтовність і міцність знань, сумлінність, старанність, усвідомленість навчання, планованість організації навчальної діяльності, а також легкість опанування навчального матеріалу. Водночас результативність у більшості досліджуваних перебуває на середньому рівні та може як покращуватися, так і погіршуватися. Окремі труднощі стосуються, передусім, поверхневості знань, безсистемності в навчанні та нестійкості навчальних результатів.

2. Мотиваційна сфера серед більшої частки студентської молоді характеризується переважанням зовнішніх мотивів до навчання, зокрема спрямованих на професійну реалізацію, виправдання очікувань і зменшення зовнішнього тиску. Водночас зовнішні мотиви співіснують із внутрішніми, серед яких саме пізнавальний мотив є провідним і найбільше визначає активну участь у навчальному процесі. У цілому студенти мають достатньо високий рівень мотивації до навчання.

3. Значущість цих результатів підкреслюється тим, що переважна більшість студентів перебуває у стані вираженого стресу, ознаки якого часто проявляються на рівні емоцій і тіла. Це свідчить про його тривалий та виснажливий характер.

4. Водночас більшість студентів володіє достатнім рівнем здатності до самоосвіти і саморозвитку, що свідчить про наявність необхідних знань і особистісних ресурсів для підтримання навчальної діяльності та професійного становлення, а також віру в особистий потенціал і майбутнє навіть в умовах тривалого впливу стресорів екстремальних умов.

5. Я-концепція більшості студентів характеризується складністю та багатогранністю, яка зростає від початкових до старших курсів. Відзначається її переважно позитивна спрямованість і поступовий розвиток професійного компонента. Численні самовизначення через значущі для процесу адаптації якості засвідчують їхню актуальність в особистому житті студентів і навчальній діяльності, що протікають в екстремальних умовах війни. Водночас частина студентів має труднощі в розумінні та вираженні власного «Я» або його негативне сприйняття.

6. Особистість студента в навчальній діяльності може розглядатися через три інтегральні типи психологічних профілів. Для першого і найчисельнішого типу – академічно-залученого – характерні висока навчальна активність та успішність, позитивне ставлення до навчання і вищий рівень психологічної стійкості. Соціально-тривожний тип поєднує навчальну залученість із високою мотивацією, соціальною ідентичністю та водночас підвищеним рівнем психоемоційного напруження. Для пасивно-відстороненого типу притаманні ознаки психологічної кризи, знижена навчальна активність, нижча мотивація та дистанціювання від навчальної діяльності.

7. Численні гендерні відмінності засвідчують різні вектори навчальної діяльності, розвитку та адаптації чоловіків і жінок. Жінки проявляють вищу мотивованість, активність, сумлінність та старанність у навчанні, що виражається в їхній вищій та зростаючій в процесі здобуття освіти здатності до саморозвитку. Водночас у житті жінок значно більше стресу, який часто проявляється на фізіологічному рівні, тому їм більш притаманний соціально-тривожний тип психологічного профілю. У чоловіків частіше проявляється амотивація та пасивно-відсторонений тип навчальної поведінки, що безпосередньо пов'язане з більш негативним характером навчальної діяльності та нижчою здатністю до рефлексії. Незважаючи на нижчі показники проявів стресу, описана система ознак вказує на прихований характер його перебігу та емоційне вигорання серед таких чоловіків.

8. Не менш вагомим є зв'язок навчальної діяльності з профілем підготовки студентів. Серед студентів профілю харчових технологій і біоресурсів найбільше представників пасивно-відстороненого типу. Вони частіше негативно характеризують власне навчання та мають найнижчу здатність до самоосвіти і саморозвитку. Студенти-психологи, з одного боку, часто характеризують своє навчання як безсистемне та напружене, у них яскраво виражені ознаки стресу всіх типів. Попри це, у них найвища мотивованість, особливо до пізнання та професійного зростання, і найвища здатність до саморозвитку. Студенти економіко-управлінського профілю вирізняються активністю, планомірністю та найбільшою представленістю академічно-залученого типу. Для студентів профілю інформаційних технологій характерні найнижчий рівень стресу за одночасно нижчої навчальної мотивації.

9. Джерело фінансування здобуття вищої освіти в більшості випадків не здійснює суттєвого впливу на характеристики навчальної діяльності, проте незначною мірою пов'язане з вищою результативністю серед студентів бюджетної форми навчання.

10. Студенти другого курсу потребують особливої уваги через ознаки психологічної кризи: зниження навчальної мотивації, більш негативні оцінки своєї навчальної діяльності та найвища частка пасивно-відстороненого психологічного профілю особистості. Вищі показники на старших курсах свідчать про нормативність цієї кризи та її успішне подолання.

11. Виявлені особливості та проблеми навчальної діяльності студентів мають складний зв'язок із їхніми особистісними рисами та об'єктивними чинниками. Це вимагає системного осмислення та впровадження програм психолого-педагогічного супроводу й оптимізації навчальної діяльності. Опис, розробка та результати апробації такої програми представлені в наступному розділі.

РОЗДІЛ III. ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ ОПТИМІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ В ЕКСТРЕМАЛЬНИХ ТА ПОСТЕКСТРЕМАЛЬНИХ УМОВАХ

3.1. Принципи оптимізації навчальної діяльності студентської молоді

Тривалий дистрес, спричинений такими чинниками, як війна, соціальна нестабільність чи особисті кризи, негативно впливає на мотивацію до навчання, когнітивні процеси та, зрештою, якість навчання. Відтак вагомого значення набуває пошук стратегій організації навчальної діяльності студентської молоді в екстремальних та постекстремальних умовах, вибір та реалізація яких має відбуватись на обґрунтованих психолого-педагогічних принципах.

Під оптимізацією навчальної діяльності в контексті екстремальних умов розуміється забезпечення її найбільш ефективного та адаптивно доцільного здійснення за наявних обмежень, зумовлених об'єктивними та суб'єктивними чинниками.

Попри значний інтерес до впливу стресу на навчальну діяльність студентської молоді, психологічні принципи оптимізації академічної успішності в умовах тривалого дистресу залишаються недостатньо розкритими та систематизованими. Хоча окремі аспекти цього явища активно вивчаються, більшість досліджень є фрагментарними та зосередженими на вузьких симптоматичних проявах і ситуативних зв'язках.

Відомі теоретичні положення – теорія самодетермінації (E. L. Deci & R. M. Ryan), саморегульованого навчання (B.J. Zimmerman), модель академічної стійкості (A. J. Martin & H. W. Marsh), теорія самоефективності (A. Bandura) – мають широке емпіричне підґрунтя, але переважно у звичайних навчальних умовах. Їх прогностична сила в екстремальних умовах навчальної діяльності, які здатні викликати високий рівень хронічного стресу, потребує додаткової перевірки.

У цьому контексті виникає необхідність виокремлення й обґрунтування психологічних принципів, які, незважаючи на обмежену емпіричну перевірку в умовах хронічного дистресу, мають теоретичне підґрунтя, підтверджене дослідженнями в суміжних або частково релевантних ситуаціях.

Узагальнення принципів здійснювалось на основі принаймні трьох ключових критеріїв: достатня емпірична обґрунтованість, релевантність до екстремальних умов, практична застосованість.

У першому розділі обговорювалось питання зв'язку навчальної діяльності зі стресом. У практичній площині визначальним елементом такого зв'язку є спосіб інтерпретації студентом тієї чи іншої ситуації.

Трансакційна теорія стресу R. Lazarus & S. Folkman підкреслює, що реакція на складну або стресову ситуацію залежить від вторинної оцінки доступних ресурсів і можливостей ефективного впливу на події (Lazarus & Folkman, 2010).

Прийом, що передбачає зміну інтерпретації ситуації з метою надання їй нового смислу, називається рефреймінгом (Bandler & Grinder, 1983). Фундаментальне підґрунтя для розуміння цього процесу розкрито в роботах J. Herman, присвячених травмі та відновленню. Ключовою умовою успішного рефреймінгу є створення безпечного середовища довіри, де студент не боїться осуду за невдачі (Herman, 1992).

Подібно до когнітивно-поведінкового підходу A. Beck et al., фокус робиться на виявленні обмежувальних стратегій мислення та розвитку ефективніших способів осмислення матеріалу, що дозволяє опановувати складні завдання (Beck et al., 1979). Цей процес переосмислення є частиною механізму самопроєктування особистості, де людина виступає автором свого життя (Чепелєва, 2014).

Емпіричні дані підтверджують, що ефективне управління стресом вимагає гнучкого поєднання активних стратегій подолання та стратегій уникнення виходячи з когнітивної оцінки ситуації (Anshel & Brinthaup, 2014). Також когнітивна оцінка впливає на зв'язок між академічним стресом і вигоранням (Simões et al., 2024). Віра в користь стресу допомагає бачити у складних

ситуаціях шанс на успіх, проте вона не зменшує відчуття загрози чи тривоги (Kilby & Sherman, 2016). Окрім цього, рефреймінг допомагає студентам із низьким соціально-економічним статусом переосмислити свою ідентичність як джерело сили замість бар'єру, що підвищує їхню академічну успішність (C. Bauer et al., 2025).

Таким чином, ефективність навчальної діяльності в стресових умовах визначається не лише об'єктивною складністю ситуації, але й тим, як студент її інтерпретує. На основі узагальнення цих положень був виокремлений принцип рефреймінгу в навчанні, який передбачає цілеспрямований розвиток у студентів здатності до продуктивного переосмислення стресових та складних ситуацій, а також власних когнітивних та емоційних реакцій на них.

Проте, спосіб інтерпретації об'єктивної ситуації та діяльність у ній накладаються на такі ж об'єктивні внутрішні умови та ресурси, які значною мірою визначаються задоволеністю базових психологічних потреб.

Теорія самодетермінації визначає БПП як необхідні умови для психологічного розвитку та благополуччя, оскільки соціальні контексти, що сприяють їх задоволенню, підтримують внутрішню мотивацію, тоді як обмеження потреб її знижують (Deci & Ryan, 1985; Deci & Ryan, 2000).

А. Maslow наголошував, що людина – це цілісна істота, її мотивація є ієрархічно організованою. Лише коли фізіологічні потреби та потреба в безпеці достатньо задоволені, у свідомості індивіда актуалізуються потреби вищого рівня (Maslow, 1943).

Емпірично підтверджено, що задоволення БПП прямо корелює з академічною залученістю та успішністю, тоді як фрустрація автономії їх знижує (Buzzaï et al., 2021). Високий рівень задоволення БПП є головним предиктором благополуччя учнів (Earl, 2019). Зокрема виявлено, що ранній досвід автономії та компетентності забезпечує стабільність навчальної мотивації та цільової орієнтації (Janke, 2022).

Важливим напрямом є розмежування задоволеності, незадоволеності та фрустрації потреб (Chen et al., 2015). Фрустрація БПП чинить значно

інтенсивніший деструктивний вплив, ніж їхнє незадоволення. Зокрема, динаміка задоволеності потреб визначає рівень позитивних емоцій та автономної мотивації, тоді як коливання фрустрації корелюють із відчуженням та контрольованою мотивацією (Vandekerckhove et al., 2019). Фрустрація потреб є ключовим предиктором негативного психологічного стану та найбільш значущим передвісником депресивної симптоматики у студентів (Levine et al., 2021).

Ці закономірності підтверджуються в різних освітніх контекстах. Фрустрація БПП підвищує рівень тривожності, сорому та безнадії, що пригнічує мотивацію та прагнення до спілкування у студентів (Fernandez-Ortega et al., 2024). Задоволення БПП корелює з вищою задоволеністю життям і меншою соматизацією стресу, тоді як їхня фрустрація призводить до небажання здійснювати навчальну діяльність (Hatfield et al., 2025). Підтримка вчителя через задоволення базових психологічних потреб сприяє розвитку самостійності учнів, причому пов'язаність є особливо стійкою (Chen et al., 2021).

З'ясовано, що фрустрація БПП не залежить від статі, проте зростає внаслідок навчальних невдач, особливо при повторному вивченні курсів. Найгостріше студенти відчують дефіцит автономії, задоволення якої прямо пов'язане з життєвою енергією та суб'єктивною цінністю навчання (Kayır & Korkmaz, 2025; Johansen et al., 2024). Дослідники L. Zhang & Y. Jiang виокремили чотири латентні профілі задоволення та фрустрації потреб. Учні з профілями помірної чи високої фрустрації демонстрували емоційне виснаження та низьку успішність незалежно від рівня задоволення потреб (Zhang & Jiang, 2023).

Однак, на думку С. Ryff & С. Keyes, негативний досвід і життєві труднощі сприяють розвитку психологічного благополуччя через осмислення життя, формування гармонійних стосунків, здатності до співпереживання та усвідомлення власних цілей (Ryff & Keyes, 1995). Т. Титаренко визначає передумови психологічного благополуччя в посттравматичний період: інтеграція травматичного досвіду, формування автономії, соціальна підтримка, підвищення самоефективності та відповідальне ставлення до життя (Титаренко,

2018). За В. Fredrickson, позитивні емоції розширюють увагу та відкривають доступ до нових ресурсів: у навчанні це допомагає студенту помічати більше інформації, знаходити додаткові шляхи вирішення завдань і долати перешкоди (Fredrickson, 2001).

Таким чином, задоволення базових психологічних потреб є передумовою появи необхідних психічних ресурсів для внутрішньої мотивації, залученості та благополуччя студентів, тоді як їх систематична фрустрація призводить до тривожності, виснаження та зниження академічних результатів. На основі цього виокремлюємо принцип задоволення базових психологічних потреб, який передбачає створення освітнього середовища, що мінімізує їх фрустрацію, надає простір для задоволення БПП та запобігає виснаженню внутрішніх ресурсів.

Психологічна стійкість є інтегральною особистісною якістю, яка забезпечує не лише швидше відновлення після життєвих викликів, але й вищу адаптацію та психологічну витривалість (Bonanno, 2004). Як зазначають R. Catalano et al., стійкість – це здатність людини адаптуватися до змін здоровим і гнучким способом під час стресових подій (Catalano et al. 2004).

Є. Потапчук & О. Поліщук запропонували власну модель стійкості особистості, що охоплює такі ключові компоненти, як оптимізм, соціальна підтримка, самопроєктування, позитивне самоставлення, наявність життєвих цілей і смислів. У цій моделі резильєнтність розглядається як система стійких позитивних характеристик особистості, яка виступає внутрішнім ресурсом для відновлення психічного й фізичного стану після стресових або травматичних подій (Потапчук & Поліщук, 2024).

Ще Y. Masuda зазначав, що психологічна стійкість виступає не лише адаптаційним механізмом, але й як необхідна умова діяльності сучасної людини, особливо студента. Це пояснюється тим, що інформація стала ключовим ресурсом, а інтелектуальна діяльність – основою соціального буття (Masuda, 1985). Тому стійкість допомагає студентам досягти успіху в академічному, особистому та соціальному плані (Wang et al., 2025).

Дослідники A. Martin & H. Marsh, говорячи про академічну стійкість, визначають її як здатність студента долати гострі або хронічні труднощі, що суттєво порушують освітній процес, тоді як академічна життєздатність (*academic buoyancy*) стосується подолання щоденних навчальних викликів і невдач. Автори пропонують ієрархічну модель, у якій академічна життєздатність є необхідною, але недостатньою умовою стійкості (Martin & Marsh, 2009). Як наголошують A. Masten & A. Barnes, стійкість є складним і динамічним явищем, яке постійно змінюється через безліч взаємодій між особистістю та її середовищем, а також внутрішніх процесів у самому організмі (Masten & Barnes, 2018).

Дослідники D. Bagdžiūnienė et al. емпірично довели, що академічна стійкість є необхідною умовою подолання навчальних труднощів і досягнення освітніх результатів (Bagdžiūnienė et al., 2025). Окрім того, вищий рівень психологічної стійкості пов'язаний із нижчим рівнем психічних порушень і виступає важливим предиктором кращого психоемоційного благополуччя (Yusefi et al., 2025), а також залученості та збереження студентів у навчанні (Wixcey et al., 2024).

Таким чином, здатність студентської молоді до адаптації, саморегуляції та ефективного функціонування в умовах стресу й невизначеності піддається цілеспрямованому розвитку та позитивно впливає на продуктивність навчальної діяльності. Виходячи з цього було сформульовано принцип розвитку психологічної стійкості як один з пріоритетних для сучасного освітнього процесу в екстремальних умовах. Він сприяє формуванню внутрішніх ресурсів студента (саморегуляції, оптимізму, смислів, соціальної підтримки) в освітньому середовищі.

Аналіз сучасних досліджень засвідчив, що якість міжособистісної взаємодії в освітньому середовищі є фундаментальним чинником, який впливає на мотивацію, психологічне благополуччя та академічну успішність студентів. Особливої ваги цей чинник набуває в умовах підвищеного стресу та невизначеності.

Цей факт активно вивчається в межах гуманістичної психології. Зокрема, А. Maslow, описуючи ієрархію потреб, підкреслював, що після відносного задоволення фізіологічних потреб у людини актуалізується потреба в безпеці, яка за умов її фрустрації може домінувати над усією психічною діяльністю (Maslow, 1943). У такому стані ресурси особистості спрямовуються не на навчання, а на уникнення загроз, що знижує пізнавальну активність. Розвиваючи гуманістичну традицію, С. Rogers & J. Wood підкреслювали, що людина має природну здатність до розвитку і саморегуляції, але її потенціал реалізується лише в соціальному середовищі прийняття, поваги та довіри (Rogers & Wood, 1974). У навчальному процесі це означає необхідність безпечної суб'єкт-суб'єктної взаємодії, яка забезпечує підтримку, відкритість і можливість самовираження студентів, сприяючи активізації їхніх внутрішніх ресурсів (Радчук, 2024).

Гуманістичний аспект в площині педагогіки обґрунтовував В. Сухомлинський, вважаючи доброзичливість і оптимізм педагога фундаментом безпечного навчального середовища, яке запобігає емоційному виснаженню та сприяє розвитку особистості (Сухомлинський, 1988). Подібну позицію висловлював В. Рибалка, згідно з яким урок є простором освітнього діалогу, де ефективність навчання залежить від узгодженості діяльності вчителя й учня (Рибалка, 2023). Як зазначають Л. Мороз & С. Діхтяренко, у суб'єкт-суб'єктній парадигмі взаємодія «викладач–студент» сприяє творчій активності студентів і водночас зумовлює зміни як у них, так і у викладача (Мороз & Діхтяренко, 2023). Важливою умовою суб'єкт-суб'єктної взаємодії О. Барабаш називає застосування активних та інтерактивних методів у навчанні, що залучають студентів до рефлексії, дискусій і забезпечують безпечне спілкування зі зворотним зв'язком (Барабаш, 2017).

Схожі висновки зроблено М. Seligman та втілено в моделі PERMA. Модель передбачає, що психологічне благополуччя утворене з позитивних емоцій, занурення в діяльність, взаємин, сенсу та задоволення від досягнень, які виступають внутрішніми ресурсами, що підсилюють мотивацію та сприяють засвоєнню знань (Seligman, 2011).

Ці теоретичні положення підтверджено експериментально. Встановлено, що довірливі стосунки з педагогом позитивно корелюють із просоціальною поведінкою (Longobardi et al., 2021). Психологічна безпека формується через правила, слухання та рефлексію (Kisfalvi & Oliver, 2015), а трансформаційний стиль лідерства викладача підвищує креативність студентів (Bellibaş, 2024).

Прямий зв'язок психологічної безпеки з академічною успішністю та благополуччям студентів підтверджують А. Elmaoued et al., розглядаючи її як інструмент подолання вигорання через посилення відчуття приналежності (Elmaoued et al., 2024). Окрім того, підхід «навчання на помилках» зі створенням психологічно безпечного середовища дозволяє студентам опановувати матеріал ефективніше (Lee, 2020).

Таким чином, психологічна безпека та підтримуюче освітнє середовище позитивно впливають на ефективність навчання, особистісний розвиток та психологічне благополуччя студентів. На підґрунті цього сформульовано принцип безпечної суб'єкт-суб'єктної взаємодії, який акцентує увагу на створенні освітнього середовища, де центральне місце посідає якість стосунків між усіма учасниками процесу. Кожен учасник є і сприймається як повноцінний суб'єкт навчальної діяльності незалежно від своєї соціальної позиції.

Аналіз досліджень, присвячених адаптації студентів до різких змін та їхній здатності досягати цілей, дозволив виокремити важливий дуалізм: необхідність поєднувати гнучке реагування на мінливі обставини зі збереженням планованості у навчанні.

Дослідниця Т. Алексеєнко зазначає, що гнучкість освітнього середовища полягає у створенні функціонального, естетично збалансованого та трансформованого простору, який відповідає потребам учасників освітнього процесу, забезпечує комфортні умови для навчання, відпочинку й взаємодії та підтримує різноманітні форми діяльності (Алексеєнко, 2024). У свою чергу, планованість освіти полягає у впорядкованому та заздалегідь визначеному розподілі різних форм і видів контролю протягом усього семестру чи навчального року (Фунтікова, 2024).

В умовах екстремальних викликів, коли виникають незаплановані обставини, гнучкі формати навчання дають можливість студентам зберігати академічний прогрес, не накопичуючи критичного навантаження на психологічні ресурси (Baker et al., 2024). Гнучке навчання, яке надає студентам автономію, одночасно сприяє розвитку навичок саморегуляції, що дозволяє їм успішно навчатися навіть в умовах зовнішньої нестабільності (Burton & Yang, 2025).

В екстремальних умовах війни часто використовується дистанційне навчання. Онлайн-технології дозволяють забезпечити більшу автономію студентів, що є вагомим складовим задоволенням навчанням, особливо серед студентів-чоловіків (Turan et al., 2022). Однак ефективність такого навчання залежить від якості курсу, чіткої структури, активних завдань, взаємодії з викладачем та зворотного зв'язку (Müller, 2023).

Саме поєднання структурованості з гнучкістю вибору формату участі дає найкращі результати в успішності навчання (Karlsson & Jervik Steen, 2025). На це звертається увага в однойменній теорії когнітивного навантаження J. Sweller. Дослідником сформульовані дидактичні принципи щодо структурування навчальних завдань та оптимізації опанування матеріалу: принцип відсутності мети (пошук різних варіантів, а не однієї відповіді), опрацьованого прикладу (аналіз і критика готових завдань замість їх нового створення), часткового завершення (давати учням часткове вирішення завдання для того, щоб вони могли зосередитися на відпрацюванні більш важливих навичок.), поділу уваги (інтеграція джерел інформації) та модальності (поєднання різних сенсорних каналів) (Sweller, 1999).

У цьому контексті також доречний підхід універсального дизайну навчання (UDL) D. Rose & A. Meyer, згідно з яким навчальна програма утворена з трьох елементів (цілі, оцінювання, матеріали і методи), кожен із яких слід проєктувати для врахування потреб усіх учнів, забезпечуючи структурованість та індивідуалізацію (Rose & Meyer, 2002).

Таким чином, успішна навчальна діяльність потребує як системності так і простору для індивідуальних траєкторій. Це дозволило виокремити принцип гнучкості та планованості навчальної діяльності. Він реалізується через чіткі цілі, орієнтацію на результат, на протизагальності форми, активні й інтерактивні методи навчання, продуману організацію матеріалу та підтримку автономії та саморегуляції учнів.

У часи зовнішньої нестабільності та хронічного стресу вкрай важливо підтримувати стабільність внутрішню, доповнюючи її активністю та вірою у власні сили.

Згідно з теорією самодетермінації, здатність людини бути причиною власних дій, обирати власний шлях та рухатись ним, визначається насамперед внутрішніми переконаннями та цінностями, а не зовнішнім тиском (Deci & Ryan, 2000). Ця теорія узгоджується з концепцією саморегульованого навчання В. Zimmerman, де студенти беруть активну участь у плануванні, контролі та оцінюванні власної навчальної діяльності. Це зміщує акцент із традиційного навчання на надання студенту контролю над навчальним процесом, що сприяє підвищенню академічної успішності та ефективному використанню ресурсів (Zimmerman, 2002).

Українська науковиця М. Гриньова також звертає увагу на важливість саморегуляції, яка допомагає розкрити потенціал особистості, відновити сили, налаштуватися на майбутню діяльність, а також ефективно зменшувати негативні емоції та перешкоди (Гриньова, 2011). Е. Балашова робить висновок про те, що навички саморегуляції впливають на навчальні досягнення, реагування на екзистенційні виклики та сприяють подальшому розвитку саморегуляції (Балашов, 2019). В. Лозова & Г. Троцько підкреслюють, що успішність навчання визначається не лише наявністю мотивів, але й їхнім особистісним значенням, свідомістю, самостійністю та стійкістю. Завдання викладача – враховувати індивідуальні особливості мотивів, стимулювати їх розвиток і підтримувати їх динамічний характер (Лозова & Троцько, 2002).

Підтвердження цьому знайдено в емпіричних дослідженнях. Зокрема, студенти, які уявляли себе успішними в майбутньому та мали детально опрацьовані позитивні образи себе, демонстрували вищу академічну успішність і більшу стійкість у виконанні завдань (Leondari et al., 1998). Окрім цього, першокурсники, які думали про закінчення навчання та їхнє можливе «Я» після отримання ступеня як про ближчі до свого теперішнього стану, мали вищу академічну мотивацію і навпаки (Peetz et al., 2009). Цей механізм покладений в основу програми «Можливі Я» (Possible Selves). Обґрунтовано, що її застосування ефективно розширює кількість уявлюваних студентами ролей, різноманітних особистісних цілей, сприяє вищій академічній успішності та показникам завершення навчання (Hock, 2006).

Наведені результати співвідносяться з концептом самоефективності А. Bandura, згідно з яким віра у власну здатність подолати труднощі є ключовим ресурсом адаптації та регуляції навчальної діяльності в умовах стресу (Bandura, 1986; Kryshko et al., 2022). Зв'язок між уявленнями про майбутнє та поточною мотивацією обґрунтований у соціально-когнітивній теорії кар'єри (SCCT), яка опирається на загальну соціально-когнітивну теорію. R. Lent et al. постулюють, що три специфічні психологічні механізми здійснюють особливий вплив на пов'язану з кар'єрою мотивацію та поведінку: (а) переконання в самоефективності, (б) уявлення про цілі та (в) очікування результату (Lent et al., 1994). Автори визначають очікувані кар'єрні результати як уявні наслідки кар'єрних рішень і поведінки, що допомагають відповісти на запитання «Якщо я це зроблю, що трапиться?». Передбачається, що очікування результату впливає на використання особистої волі, оскільки люди оцінюють, чи варто діяти для досягнення цілей, виходячи з передбачуваних наслідків. Відповідно, очікування кар'єрних результатів є одним із ключових факторів мотивації студентів до навчання відповідно до SCCT.

Дослідження J. Domene et al. безпосередньо підтверджує цю модель в освітньому контексті: розширення очікувань студентів щодо успішного

кар'єрного результату та сприяння інтересу до професій може позитивно впливати на їхню академічну мотивацію (Domene et al., 2011).

Це пов'язане зі здатністю студентів до самоосвіти та саморозвитку. Дослідниця І. Мартинюк встановила, що для розвитку цих якостей доцільно:

- впроваджувати професійні відеоматеріали та навчати ефективному пошуку й критичному осмисленню інформації в мережі;
- пропонувати широкий вибір тренінгів, вебінарів та онлайн-курсів, що дозволяють реалізувати особисті запити й інтереси;
- навчати методиці роботи з фаховою літературою, орієнтуючи на міжнародні здобутки та актуальні наукові новини (Мартинюк, 2023).

Таким чином, активна участь студента у власному навчанні, усвідомлення цілей, планування та регуляція діяльності, а також віра у власні сили значно підвищують академічну мотивацію, стійкість та ефективність навчання. Це дало змогу виокремити принцип самодетермінації та самоефективності, який полягає в необхідності цілеспрямовано підтримувати активність студента, його переконання у здатності бути автором власного життя. Це передбачає, з одного боку, допомогу у формуванні позитивних, деталізованих та суб'єктивно наближених образів бажаного майбутнього («можливих Я»), а з іншого – створення умов для переживання успіху, що зміцнює віру у власну ефективність (самоефективність).

В умовах тривалого дистресу та невизначеності ключовим чинником збереження мотивації та навчальної діяльності стає її наповненість особистісними смислами.

«Той, хто знає, навіщо жити, може витримати майже будь-яке як» – цю фразу F. Nietzsche висловив у праці «По той бік добра і зла» (Nietzsche, 1886). Дана ідея була розвинута і прожита австрійським психологом V. Frankl у його книзі «Людина в пошуках справжнього сенсу», яка ґрунтується на його досвіді перебування в концтаборі (Frankl, 1977).

Як зазначає Т. Антоненко, молодій людині важливо усвідомлювати власні цінності, формувати професійну самоідентифікацію та узгоджувати цінності з

професійними пріоритетами. Ціннісно-сміслові бар'єри, що відчужують від навчання, можна долати через мотивацію, конкуренцію та практичну діяльність. Формування цієї сфери залежить від культури, сім'ї, взаємодії з викладачем та критичного мислення (Антоненко, 2016). З. Карпенко додає, що цінності як ідеали визначають стратегічні напрямки цілепокладання, а в юності активне професійне самовизначення дозволяє оцінити ресурси та коригувати цілі (Карпенко, 2018).

Розвиток ціннісно-сміислової сфери студента має бути свідомою метою освіти. Г. Радчук наголошує, що освіта має формувати цілісну особистість, а не лише відтворювати знання. Ігнорування духовно-морального аспекту веде до кризи ідентичності, тому ключове завдання – створювати умови для ціннісно-сміслових пошуків (Радчук, 2015). Це вимагає оновлення освітнього процесу: модифікації змісту програм і створення умов для професійно-особистісного самовизначення студентів, що актуалізує їхні смислові переживання (Радчук, 2023). Професійно-особистісне становлення дослідниця розглядає як самоорганізацію особистості в смислорозбагаченому середовищі через принципи цілісності, діалогу та усвідомлення себе майбутнім фахівцем (Радчук, 2016).

Як уже було сказано, проблема втрати сенсу в освіті тісно пов'язана з феноменом відчуження. Дослідниця S. Mann пропонує зосередити увагу саме на смисловій стороні діяльності, а не на когнітивних моделях та підходах. Головною причиною відчуження визначено інституційний тиск на студентів та нерівність владних відносин (Mann, 2001). X. Tan & Y. Li виявили три типи студентського відчуження: від навчального процесу, від власного «можливого Я» та від життєвих ритмів (інтелектуальні труднощі, питання сенсу життя). Для подолання відчуження рекомендується створювати змістовний, орієнтований на студента навчальний досвід, формувати спільноти для глибокого розуміння та застосовувати принципи конфуціанського навчання – «навчання, щоб стати людиною» (Tan & Li, 2025).

Емпірично обґрунтовано, що орієнтація на власні цінності послаблює негативний вплив стресових подій на особистість студента (Cearu et al., 2019), а

вищий рівень осмисленості життя у студентів пов'язаний із кращим психічним благополуччям і нижчим рівнем тривожності та депресії (Ortega-Gómez et al., 2025). Також студенти, які вважають дослідницькі навички необхідними для майбутнього, частіше використовують підхід, орієнтований на завдання, демонструють глибше засвоєння матеріалу та менше труднощів із кількісними методами (Murtonen et al., 2008).

Таким чином, навчальний процес не може зводитися лише до передачі знань і навичок, а має сприяти формуванню цілісної особистості, здатної до смислотворення, професійного та життєвого самовизначення. Це дозволило виокремити принцип ціннісно-сміслового наповнення навчання, який акцентує на необхідності інтеграції навчального процесу з особистісними цінностями, життєвими цілями та професійними орієнтирами студента. Принцип передбачає створення смислозбагаченого освітнього середовища, яке через діалог, рефлексію, практичну діяльність та підтримку автономії сприяє подоланню відчуження, актуалізації внутрішніх ресурсів і розвитку суб'єктного потенціалу здобувачів освіти.

Узагальнення виокремлених нами принципів подане у табл. 3.1. Їх теоретична й емпірична обґрунтованість дозволила нам добирати методи й прийоми оптимізації навчальної діяльності студентської молоді в екстремальних та постекстремальних умовах.

Таблиця 3.1

Характеристика принципів оптимізації навчальної діяльності
студентської молоді

№	Назва принципу	Джерела	Сутність принципу
1	2	3	4
1	Рефреймінгу	Психотерапія травми (J. Herman та ін.), когнітивно-поведінковий підхід (A. Beck та ін.), транзакційна теорія розуміння стресу R. S. Lazarus & S. Folkman, підхід Н. В. Чепелевої.	Надане значення ситуації визначає емоційну та поведінкову реакцію. Сприйняття студентом власних стресових реакцій як нормальної відповіді на ненормальні умови, а складних ситуацій як викликів сприяє зменшенню самозвинувачення, підтримці навчальної діяльності.

Продовження табл. 3.1

1	2	3	4
2	Задоволення психологічних потреб та опори на ресурси	Теорія мотивації А. Maslow, теорія базових психологічних потреб Е. Deci & R. Ryan, позитивний підхід у психології (Fredrickson та ін.), модель психологічного благополуччя С. Ryff & С. Keyes, підхід Т. Титаренко	Задоволення базових потреб нижчого порядку є необхідною передумовою актуалізації потреб вищого порядку. Доступ студента до внутрішніх та зовнішніх ресурсів підвищує ефективність навчання.
3	Розвитку психологічної стійкості	Концепт психологічної стійкості (А. Masten, Y. Masuda та ін.), модель психологічної стійкості Є. Потапчук & О. Поліщук та академічної стійкості А. J. Martin & Н. Marsh.	Високий рівень розвитку психологічної стійкості студентів та усіх її компонентів є необхідною умовою задля успішного здійснення навчальної діяльності та збереження психологічного благополуччя в екстремальних умовах.
4	Безпечної суб'єкт-суб'єктної взаємодії	Гуманістичний напрям у психології (А. Maslow, С. Rogers та ін.) та педагогіці (В. Сухомлинський), Діалогічна та суб'єкт-суб'єктна парадигми у психології (В. Рибалка, Г. Радчук та ін.).	Безумовне прийняття особистості студента, свобода вираження емоцій та сприйняття себе й інших як рівноправних суб'єктів навчального процесу створює безпечне психологічне середовище та стимул для активного включення в навчальну діяльність.
5	Гнучкості та планомірності	Концепція універсального дизайну для навчання D. Rose & А. Mayer, теорія когнітивного навантаження J. Sweller.	Гнучкість та планомірність в контексті зовнішньої нестабільності сприяє стабільності внутрішній та підтримує продуктивність навчальної діяльності.
6	Самодетермінації та самоефективності	Теорія самодетермінації Е. Deci & R. Ryan, концепція самоефективності А. Bandura, саморегульований підхід до навчання В. Zimmerman, підхід М. Гриньової, підхід В. Лозової, дослідження І. Мартинюк.	Умови, які сприяють усвідомленню та реалізації студентом власної суб'єктності у навчальній діяльності та надають відповідні можливості, підвищують внутрішню мотивацію до навчання.
7	Ціннісно-смыслового наповнення освіти	Українська школа аксіопсихології (З. Карпенко, Г. Радчук, Т. Антоненко та ін.), логотерапія В. Франкла, дослідження феномену відчуження в освіті (S. Maup, X. Tap та ін.).	Інтеграція навчального процесу з особистісними цінностями та життєвими цілями студента є ключовою умовою збереження навчальної активності та психологічної стійкості в умовах тривалого дистресу.

Джерело: авторська розробка

Таким чином, описані принципи слугують цілісним та внутрішньо-узгодженим фундаментом для розробки практичних програм підтримки навчальної діяльності студентів як в екстремальних і постекстремальних умовах, так і для профілактики негативних явищ у звичайних умовах. Кожен із них потребує його найбільш відповідної реалізації за допомогою конкретних методів, технік та прийомів у роботі практичного психолога. Їх виокремлення, опис та аналіз став головною метою наступного підрозділу.

3.2. Методи і прийоми психолого-педагогічного супроводу навчальної діяльності студентської молоді в екстремальних і постекстремальних умовах

Екстремальні умови та висока невизначеність суттєво трансформують навчальну діяльність, знижуючи когнітивну ефективність, мотивацію та якість саморегуляції. У таких обставинах критично важливим стає застосування науково обґрунтованих методів підтримки навчальної діяльності студентів для мінімізації впливу стресу та зміцнення їхніх адаптаційних можливостей.

Т. Коростіянець визначає психолого-педагогічний супровід як цілісну систему професійної діяльності викладача, спрямовану на створення сприятливих умов для ефективного навчання, виховання та всебічного професійно-особистісного становлення студента у процесі освітньої взаємодії. Його реалізація передбачає поетапне формування готовності здобувача освіти до досягнення психологічної, професійної та творчої зрілості через узгодження початкових і кінцевих цілей розвитку, що реалізується завдяки динамічній взаємодії викладача і студента (Коростіянець, 2019).

Здійснений теоретичний аналіз наукових джерел, присвячених проблемі оптимізації навчальної діяльності студентів в екстремальних та стресових умовах, дозволив систематизувати наявні психолого-педагогічні інструменти. Це стало підґрунтям виокремлення шести основних категорій відповідних інтервенцій: дидактично-інтерактивні, емоційно-стабілізуючі, когнітивно-

регулятивні, мотиваційно-ресурсні та цифрово-опосередковані. Іншою групою є інструменти учіння, які не розглядаються як інтервенції, проте слугують ефективними засобами оптимізації навчальної діяльності.

Дидактично-інтерактивні. Ця категорія об'єднує інструменти, що ґрунтуються на активній взаємодії учасників освітнього процесу, зміні ролі студента з пасивного спостерігача на активного суб'єкта навчальної діяльності.

Як зазначають W. Ang et al., найкращі результати демонструють інтервенції, що поєднують дидактику з діалогом, використовують синхронну комунікацію та фокусуються на розвитку соціальних компетентностей. Це дає підстави розглядати такі заходи як універсальну стратегію профілактики та підтримки в академічному середовищі (Ang et al., 2022). Провідним підходом тут виступає активне навчання, яке фокусується на самостійному подоланні труднощів. Порівняно з традиційними лекціями, активні методи – робота в групах або використання «клікерів» для концептуальних відповідей – забезпечують вищу якість засвоєння матеріалу (Dolan & Collins, 2015).

Виокремлюють чотири стратегії його впровадження: зворотне проєктування навчання, орієнтація на глибинне розуміння смислів, розв'язання складних проблем та активна співпраця через письмо і говоріння. Додатковими інструментами є детальне опитування (запитання «чому» та «як») і самопояснення, що сприяють створенню змістовних зв'язків із попередніми знаннями та стимулюють метакогнітивний моніторинг (Smith et al., 2010). З'ясовано, що активне навчання покращує результати іспитів приблизно на 6% і в 1,5 рази знижує ризик не скласти курс порівняно з лекційним форматом (Freeman et al., 2014; Lagubeau, 2020). Важливо, що цей підхід має безпосередній позитивний вплив на психоемоційний стан: студенти демонструють вищі результати іспитів, нижчі рівні стресу й тривожності порівняно з традиційними лекціями (Cardozo et al., 2020).

Одним із ключових методів у межах цієї категорії є соціально-психологічний тренінг (СПТ), який українська науковиця Н. Євдокимова визначає як засіб перепрограмування моделі управління поведінкою та

діяльністю, що вже існує у людини (Євдокимова, 2014). СПТ сприяє позитивним змінам у таких психологічних показниках, як самоефективність, задоволеність роботою та міжособистісна напруженість. Найбільш результативними виявляються тренінги, які відповідають реальним потребам учасників, ґрунтуються на практичній діяльності, передбачають колективну взаємодію та сприяють формуванню знань через осмислення власного досвіду (Cicotto et al., 2014). СПТ є дієвою формою для розвитку широкого спектру психологічних якостей та навичок, зокрема таких як комунікативні навички, асертивність, психологічна стійкість, автентичність тощо (Škodová & Lajčáková, 2015).

Зміст програми СПТ може бути побудований безпосередньо навколо проблеми екстремальних умов та ситуацій. Наприклад в Індонезії, де часто трапляються природні катастрофи, СПТ використовується як форма організації занять із розвитку навичок психосоціальної підтримки під час стихійних лих (Handaka & Septikasari, 2019).

Ефективність дидактично-інтерактивних методів підтверджена комплексними програмами, такими як Active Resilience Training (ART). Ця п'ятимодульна технологія поєднує рефлексію, спільні презентації та фасилітовані обговорення, що сприяє інтеграції навичок у повсякденне життя (Mugford et al., 2022). Іншою ефективною технологією є Resilience Skills Enhancement (RISE) – 6-тижневий тренінг, побудований на підході комплексних інтервенцій. Програма спрямована на розвиток особистісних та міжособистісних чинників стійкості, а також урахування чинників середовища. Навчання передбачає шість модулів: від ознайомлення з концепцією стійкості та стратегіями подолання труднощів до формування позитивного мислення й соціальних компетентностей. Емпірично підтверджено, що загалом програма здатна сприяти підвищенню стійкості, соціальної підтримки, успішності, самоефективності та метакогнітивної регуляції (Ang et al., 2024).

Емоційно-стабілізаційні. До цієї категорії належать інструменти, спрямовані на безпосереднє зниження рівня психічного напруження, розвиток саморегуляції та управління емоційними станами.

Центральне місце тут посідають інтервенції майндфулнес (усвідомленості), спрямовані на концентрацію, саморегуляцію та зниження стресу під час навчального процесу. Як зазначають А. Córdova et al., ці методи можуть допомогти в когнітивній реструктуризації, щоб виявити, оцінити та змінити неправильне мислення (Córdova et al., 2023). У такому контексті медитація передбачає тренування розуму фокусуватися та перенаправляти думки, допомагаючи зменшити стрес, покращити увагу та підвищити самосвідомість. Сеанси медитації, як у форматі керованої, так і мовчазної, можуть проводитися на початку або наприкінці навчального дня або інтегруватися в окремі активності, такі як фізична активність чи заняття з добробуту (Ortega-de San Luis & Ryan, 2022).

Майдфулнес, за визначенням J. Creswell, передбачає зосередження уваги на теперішньому моменті без осуду. Це може допомогти студентам розвивати емоційну регуляцію, стійкість і емпатію. Сеанси усвідомленості можна інтегрувати в щоденні рутини перед навчальним процесом, наприклад, через дихальні вправи або керовану візуалізацію (Creswell, 2017). Дотичними є техніки релаксації, які мають за мету зменшення стресу та посилення стану спокою. Техніки релаксації вміщують дихальні вправи, прогресивну м'язову релаксацію або керовані образи. Сеанси можуть виконуватися індивідуально або в групах та інтегруватися в тренувальні спортивні рутини або після навчальних періодів. Окрім того, техніки релаксації корисні для фізичного відновлення (Bogetto et al., 1990).

Емпірично обґрунтовано, що техніка майндфулнес-дихання та когнітивна переоцінка забезпечують ефект зменшення тестової тривожності (Cho et al., 2016). Курс майндфулнес здатен підтримувати психологічне благополуччя і підвищувати стійкість до стресу протягом академічного року, особливо під час сесій (Galante et al., 2018). Програми зниження стресу на основі майндфулнес (MBSR) зменшують тривожність, пов'язану з академічним оцінюванням, підвищують впевненість у собі, а також допомагають студентам краще контролювати нав'язливі думки (Dundas, 2016).

Окрім того, є дані про те, що програми, засновані на майндфулнес, можуть бути ефективною стратегією підтримки здорового переходу до навчання в університеті (Dvořáková et al., 2017), а також у зменшенні симптомів депресії та/або тривожності серед студентів університету. Порівняння особливостей впливу технік майндфулнес та йоги засвідчило їх позитивний вплив на ознаки депресії, стресу та тривожності. Проте майндфулнес також сприяє розвитку навичок самоспівчуття (Falsafi, 2016).

Восьмитижневий курс Mindfulness Skills for Students (MSS), що включає медитації, рефлексію, інтерактивні вправи та щоденну домашню практику, сприяє підвищенню психологічного благополуччя та знижує рівень стресу студентів (Galante et al., 2020). 8-сесійна програма «Just Breathe», адаптована для студентів, уміщує заняття з усвідомлення тіла, думок та емоцій, зменшення самосуджень та інтеграцію практик у повсякденне життя, студенти виконують домашні вправи та ведуть щотижневі журнали практики. Програма сприяє збереженню стабільних емоційних реакцій на сімейний стрес (Bai et al., 2020).

Ефективними методами управління стресом також є техніка сканування тіла та експресивне письмо. Перша забезпечує розвиток усвідомленості через безоцінкове фокусування на фізичних відчуттях (Owusu & Essel, 2017). Друга, за умови тривалого опису позитивних емоцій, сприяє зниженню тестової тривожності завдяки вербалізації внутрішнього досвіду (Shen et al., 2018).

Когнітивно-регулятивні. Ця категорія охоплює інструменти, спрямовані на усвідомлення, аналіз та зміну дезадаптивних думок, переконань і поведінкових патернів, що додатково перешкоджають ефективній навчальній діяльності в умовах стресу.

Найбільш системним підходом тут є когнітивно-поведінкова терапія (КПТ) – форма психотерапії, яка поєднує теорії когніції та навчання з лікувальними техніками, запозиченими з когнітивної та поведінкової терапії. КПТ ґрунтується на припущенні, що когнітивні, емоційні та поведінкові змінні є функціонально взаємопов'язаними (APA Dictionary of Psychology).

Застосування моделі ABCDE та когнітивної реструктуризації в межах КПТ забезпечує модифікацію ірраціональних переконань на адаптивні, що покращує емоційну регуляцію та стратегії подолання стресу (Sustrami et al., 2026). Групове консультування на основі цього підходу додатково мінімізує автоматичні негативні думки та депресивну симптоматику, сприяючи впровадженню ефективних копінг-механізмів (Demir & Ergen, 2022).

КПТ мінімізує академічну прокрастинацію та покращує навички тайм-менеджменту. Порівняно з терапією прийняття та відповідальності (Acceptance and Commitment Therapy, ACT), обидва підходи знижують прокрастинацію, проте ACT забезпечує стійкіші довготривалі результати й зменшує негативний афект (Wang et al., 2015).

Серед конкретних когнітивних інструментів дієвим є метод переоцінки стресу (stress reappraisal). Сприйняття стресу як ресурсу для виконання завдань, а не перешкоди, знижує тривожність і підвищує успішність на іспитах (Jamieson et al., 2016). Аналогічно, тренування стрес-інокуляції суттєво зменшує академічне виснаження, що опосередковано сприяє зростанню залученості студентів (Taheri et al., 2022).

Важливу роль у цій категорії відіграють метакогнітивні техніки, зокрема трисесійна програма Study Smart. Вона спрямована на усвідомлення студентами того, що складні стратегії навчання, такі як практичне тестування, інтервальні повторення та рефлексія власних помилок, є значно ефективнішими за просте перечитування матеріалу. Розуміння цінності таких інтелектуальних зусиль (бажаних труднощів) стимулює студентів обирати продуктивні підходи до самостійної роботи замість звичних, але малоефективних методів (Biwer et al., 2020).

Програми на основі когнітивно-поведінкових технік, парадоксальних втручань та психоосвіти здатні забезпечувати стаке зниження рівня прокрастинації (Ostermin–Cristeta & Hautzinger, 2018).

Поєднання когнітивної реструктуризації з практиками усвідомленості сприяє зниженню тестової тривожності та підвищенню концентрації уваги.

Також інтеграція такої подвійної модальності в освітній процес сприяє зростанню загального благополуччя та академічної успішності (Nwadi et al., 2025). Восьмитижнева веб-інтервенція MVC, що поєднує практики майндфулнес із когнітивно-поведінковою терапією, забезпечує значне зниження симптомів депресії та тривожності. Використання відеомодулів, анонімних форумів та групових відеоконференцій допомагає студентам підвищити рівень усвідомленості, хоча рівень сприйманого стресу може залишатися стабільним (El Morr et al., 2020).

Ціннісно-смилові. Ця категорія об'єднує інструменти, спрямовані на усвідомлення студентами власних цінностей, життєвих смислів та їх зв'язку з навчальною діяльністю. В екстремальних умовах, коли звичні орієнтири порушуються, звернення до ціннісно-смилової сфери виконує функцію внутрішньої опори, що дозволяє зберігати стійкість і спрямованість діяльності навіть за високого рівня невизначеності.

Прикладом є вправа, під час якої учасники описують зв'язок тем курсу з власним життям, аналізують їхню корисність для себе та для інших (Harackiewicz et al., 2016). Вправи, спрямовані на пошук та пояснення власних цінностей, сприяють посиленню почуття власної цілісності та зменшенню психологічної напруги (Cohen et al., 2006).

Широко застосовуваним інструментом є технологія «Колесо життя», за допомогою якої студенти університету визначають пріоритетність ключових сфер життя, таких як здоров'я, робота, гроші, сім'я, житло, стосунки, освіта та дозвілля (Svobodová & Kašpárková, 2017).

Сократичний діалог є одним із дієвих інструментів активізації мислення, що ґрунтується на послідовному постановленні запитань, які спонукають співрозмовника до глибшого аналізу, критичного осмислення та самостійного пошуку особистісних смислів. Обґрунтовано, що метод підтримує навчальну мотивацію та підвищує впевненість студентів під час дискусій (Gunawan et al., 2024).

У цьому контексті важливо згадати про логотерапію як психотерапевтичний метод, спрямований на допомогу людині у знаходженні сенсу життя як головного джерела мотивації, що дозволяє подолати емоційні труднощі та усвідомити цінність власного існування. Дослідження демонструють, що сесії групової логотерапії суттєво знижують рівень депресії та підвищують почуття наповненості сенсом життя (Robatmili et al., 2014).

Мотиваційно-ресурсні. Ця категорія об'єднує інструменти, спрямовані на підвищення внутрішньої мотивації, самоефективності, розвиток активних стратегій подолання стресу та залучення зовнішніх ресурсів.

До неї належать інтервенції, що формують адаптивні переконання, зокрема, спрямовані на розвиток зростального мислення (growth mindset) та переконання про корисність стресу (stress-is-enhancing mindset). Короткі онлайн-сесії, що містять інформацію, приклади та письмові вправи для застосування цих установок у навчанні, підвищують відповідні переконання, зменшують стрес і підвищують академічну мотивацію (Meyer & Stutts, 2024).

Ще однією ефективною технікою є ведення щоденника вдячності, яка сприяє академічній мотивації. Алгоритм полягає у щоденній фіксації до п'яти ситуацій, аспектів що відбулись протягом дня, за які можна відчути вдячність (Nawa & Yamagishi, 2021).

Важливим ресурсним напрямом є розвиток активних стратегій подолання (копінгу), особливо позитивного переосмислення. Вони сприяють зниженню симптомів стресу та низки інших негативних явищ (Ruiz-Camacho et al., 2025).

Цифрово-опосередковані. Розвиток цифрових технологій відкриває нові можливості для імплементації вищезгаданих підходів.

До найбільш загальних форм належать психоосвітні онлайн-курси позитивної психології, які поєднують лекції, інтерактивні сесії, групи підтримки та практичні вправи (вдячність, добрі вчинки, постановка цілей). Зокрема, курс «The Science of Happiness» сприяє підтриманню стабільного рівня психологічного благополуччя студентів протягом навчального періоду (Hobbs et al., 2022).

Ефективними є також короткі онлайн-програми розвитку резильєнтності, зокрема у відеоформаті, що сприяють покращенню психологічного стану (Bastien, 2022). Більш технологічно складним напрямом є використання віртуальної реальності (VR), яка забезпечує занурення у контрольовані середовища для тренування релаксації та усвідомленості (Ladakis et al., 2024).

На рівні структурованих психотерапевтичних втручань застосовуються онлайн-інтервенції, засновані на когнітивно-поведінковому підході та терапії прийняття і зобов'язань (ACT), що включають вправи на усвідомленість, когнітивну дефузію та ціннісно-орієнтовану поведінку. Такі втручання є ефективними для підвищення психологічного благополуччя, гнучкості мислення та зниження стресу і депресії, причому як індивідуалізований, так і напівструктурований зворотний зв'язок демонструють подібну результативність, а менш персоналізовані формати є більш ресурсно економічними (Räsänen et al., 2023).

Подальший розвиток цього підходу представлений у вигляді багатомодальних програм, які поєднують психоосвіту, практичні вправи, симуляції, VR-тренування, релаксаційні техніки, фізичну активність і соціальну підтримку. Їх ефективність зумовлена практичною спрямованістю та наближеністю до реальних умов діяльності (Steingraber et al., 2022).

Окремий напрям представлений інтервенціями, спрямованими на подолання академічної прокрастинації як порушення саморегуляції навчальної діяльності. Інтернет-інтервенція, що передбачає 10 модулів із матеріалами та вправами у форматі керованої та самостійної роботи, спрямована на підвищення самоефективності, мотивації та прийняття власної поведінки (Rozental et al., 2015).

У цьому ж руслі двотижневий онлайн-тренінг ON.TOP, побудований на моделі Рубікона (фази мотивації, планування, реалізації та оцінювання), демонструє ефективність у зниженні прокрастинації. Важливим компонентом є додаткова SMS-підтримка, яка підвищує залученість студентів до виконання завдань (Eckert, 2018).

Інструменти учіння. Сюди належать інструменти, спрямовані на оптимізацію та інтенсифікацію процесу опанування знань студентами.

Одним із базових інструментів організації навчальної діяльності є техніка Pomodoro, яка передбачає розподіл роботи на короткі фокусовані інтервали (20–30 хвилин) із регулярними перервами. Така структура сприяє зниженню втоми приблизно на 20%, підвищенню концентрації на 15–25% та зростанню мотивації порівняно з неструктурованими перервами (Ogut, 2025).

Важливу групу інструментів складають техніки, спрямовані на покращення запам'ятовування. Зокрема, флеш-картки з інтервальним повторенням передбачають систематичне повернення до матеріалу через збільшувані проміжки часу, що активізує відтерміноване пригадування як ключовий механізм опанування (Ingebrigtsen et al., 2025). Водночас паперові та цифрові формати, а також різний рівень контролю темпу навчання (автоматичний, з паузами, самостійний) не демонструють значущих відмінностей за показниками пам'яті, когнітивного навантаження та задоволеності; ефективність пригадування зростає зі збільшенням задоволеності користувачів і знижується зі зростанням сприйманого розумового зусилля (Sage et al., 2016).

Окрім цього, для впорядкування та інтеграції навчального матеріалу застосовується техніка ментальних карт (mind maps), яка полягає у візуальному представленні інформації у вигляді ієрархічних схем із відображенням зв'язків між поняттями. Її використання пов'язане зі статистично значущим зниженням рівня стресу та покращенням академічної успішності (Sankarapandian, 2025).

Поглиблене опрацювання навчального матеріалу забезпечує метод повільного читання, який передбачає рефлексивне занурення в текст із акцентом на особистісне осмислення, зокрема через personal storytelling. Це сприяє формуванню глибших зв'язків із матеріалом (Baldi & Mejia, 2023), хоча ефективність методу варіюється залежно від індивідуальних особливостей студентів і навчального контексту (Smeplass, 2023).

Результати узагальнення та систематизації праць із теми дослідження засвідчили наявність низки обґрунтованих інтервенцій, що можуть сприяти оптимізації навчальної діяльності в екстремальних умовах (див. табл. 3.2).

Таблиця 3.2

Методичний інструментарій оптимізації навчальної діяльності в екстремальних умовах

<i>Рівень</i>	<i>Методичний інструментарій</i>
<i>1</i>	<i>2</i>
Дидактично-інтерактивні	підхід активного навчання; стратегія комплексних інтервенцій; метод поєднання дидактики з діалогом; форма синхронної комунікації; метод розвитку соціальних компетентностей; технологія Active Resilience Training (ART) (H. Mugford et al.); технологія Resilience Skills Enhancement (RISE) (W. Ang et al.); метод соціально-психологічного тренінгу (СПТ); форма роботи в групах; метод фасилітованих обговорень; метод спільних презентацій; метод рефлексії; практичні вправи; форма групової роботи; метод обговорення; модель зворотного проектування навчання; підхід орієнтації на глибинне розуміння смислів; метод розв'язання складних проблем; метод активної співпраці через письмо і говоріння; техніка використання «клікерів» для концептуальних відповідей; прийом самопояснення; техніка детального опитування (запитання «чому» та «як»).
Емоційно-стабілізуючі	практика майндфулнес (усвідомленість); метод релаксації; технологія програми зниження стресу на основі майндфулнес (MBSR) (I. Dundas et al.); програма Mindfulness Skills For Students (MSS) (J. Galante et al.); програма «Just Breathe» (S. Bai et al.); метод медитації (керована, мовчазна); дихальні вправи; техніка керованої візуалізації; техніка прогресивної м'язової релаксації; техніка сканування тіла; метод експресивного письма позитивних емоцій; практика йоги; прийом майндфулнес–дихання; прийом усвідомлення тіла, думок та емоцій; прийом зменшення самосуджень; інструмент щоденних журналів практики; техніка керованих образів.
Когнітивно-регулятивні	когнітивно-поведінковий підхід; метакогнітивний підхід; напрям терапії прийняття та відповідальності (АСТ); метод КПТ-інтервенції (групові консультування); технологія інтервенції «Study Smart» (F. Bower et al.); метод структурованого втручання для подолання прокрастинації; метод когнітивної реструктуризації; техніка тренування стрес-інокуляції; техніка переоцінки стресу (stress reappraisal); метод психоосвіти; форма групового консультування; прийом парадоксального втручання; поведінкові техніки; когнітивні техніки; модель ABCDE.
Ціннісно-сміслові	напрямок логотерапії; техніка «Колесо життя»; прийом ціннісно-орієнтованої письмової рефлексії; метод сократичного діалогу.

Продовження табл. 3.2

1	2
Мотиваційно-ресурсні	підхід розвитку зростального мислення (growth mindset); підхід формування переконання про корисність стресу (stress-is-enhancing mindset); метод розвитку активних стратегій подолання (копінгу); технологія онлайн-інтервенцій з розвитку growth mindset та stress mindset; інструмент щоденника вдячності; техніка позитивного переосмислення; письмові вправи; прийом щоденної фіксації аспектів вдячності; технологія коротких онлайн-сесій з інформацією, прикладами та вправами.
Цифрово-опосередковані	технологія веборієнтованих програм; технологія віртуальної реальності (VR); форма багатомодальних програм; технологія веб-інтервенції Mindfulness Virtual Community (MVC) (C. El Morr et al.); освітня технологія онлайн-курсу The Science of Happiness (C. Hobbs et al.); технологія інтернет-інтервенції для подолання прокрастинації; технологія інтернет-тренінгу ON.TOP (M. Eckert); технологія багатомодальної програми підвищення стресостійкості; прийом перегляду коротких відео; інструмент відео-модулів з психоосвітою; форма групових відеоконференцій; інструмент анонімних форумів для обговорень; метод лекції; форма інтерактивних сесій; форма груп підтримки; метод симуляції; стратегія соціальної підтримки; прийом SMS-нагадування (щоденні з короткими вправами); метод індивідуалізованого онлайн-письмового зворотного зв'язку; форма напівструктурованого зворотного зв'язку з мінімальною персоналізацією; метод керованої самостійної роботи;
Інструменти учіння	техніка «Pomodoro»; техніка флеш-карток; техніка ментальних карт («mind maps»); метод повільного читання.

Джерело: авторська розробка

Таким чином, проведений аналіз засвідчив, що сучасна наука пропонує широкий спектр методів, прийомів і технік, спрямованих на підтримку та оптимізацію навчальної діяльності студентів в екстремальних, стресових умовах та умовах невизначеності. Виокремлені категорії охоплюють різні рівні впливу: від організаційно-педагогічних умов до індивідуально-психологічних механізмів саморегуляції. Представлена класифікація дозволяє не лише впорядкувати наявний інструментарій, але й створює підґрунтя для обґрунтованого вибору найбільш доцільних інтервенцій залежно від специфіки стресових чинників, ресурсного забезпечення та індивідуальних особливостей студентів.

3.3. Програма психолого-педагогічного супроводу навчальної діяльності студентської молоді в екстремальних і постекстремальних умовах та її апробація

Нами розроблено тренінгову програму психолого-педагогічного супроводу навчальної діяльності студентської молоді в екстремальних і постекстремальних умовах (див. Дод. Е). Актуальність створення програми зумовлена виявленими в емпіричній частині труднощами у навчальній діяльності студентів та викликами екстремальних умов воєнного стану. Окрім цього, психологічний супровід в екстремальних умовах діяльності здатен не лише сприяти подоланню негативних наслідків, але й попереджати їх виникнення.

Освітнє середовище студентів у звичайних умовах часто спрямоване на передачу інформації. Однак недостатньо уваги приділяється формуванню в студентів внутрішніх ресурсів для подолання труднощів, розвитку психологічної стійкості та усвідомленого ставлення до власної навчальної діяльності, що особливо важливе в контексті екстремальних умов. Розроблена тренінгова програма покликана заповнити цю прогалину, пропонуючи інтегрований підхід, що поєднує когнітивні, емоційні та ціннісно-сміслові компоненти.

Мета тренінгу полягає у сприянні найбільш ефективному та адаптивно доцільному здійсненню навчальної діяльності студентів за наявних обмежень, зумовлених об'єктивними та суб'єктивними чинниками екстремальних умов.

Ця мета реалізувалась через досягнення таких результатів:

1) виявлення та розуміння студентами труднощів у власній навчальній діяльності, їх зв'язок зі стресорами, у тому числі пов'язаними з екстремальними умовами;

2) формулювання студентами особистої мети щодо позитивних змін у навчальній діяльності;

3) усвідомлення студентами власних автоматичних способів інтерпретації ситуацій та реагування, а також розвиток навичок їх регуляції;

4) інтеграція ціннісно-сміслових орієнтирів студентів у структуру навчальної діяльності;

5) розвиток здатності учасників до усвідомлення власних мотивів та навичок постановки найбільш відповідних та досяжних цілей;

6) підвищення психологічної стійкості та навичок відновлення психологічних ресурсів;

7) сприяння розвитку усвідомленого підходу до навчання як до цілеспрямованого процесу з використанням ефективних навчальних стратегій та методів.

Програма передбачає шість занять, які реалізовували комплексний підхід до підтримки навчальної діяльності в екстремальних умовах (див. табл. 3.3).

Таблиця 3.3

Структура програми психолого-педагогічного супроводу навчальної діяльності студентів в екстремальних умовах

№	Назва заняття	Тривалість
1	Психологічні особливості навчання в екстремальних умовах	80 хв.
2	Як ситуації запускають думки: когнітивний принцип в навчанні	80 хв.
3	Життєві цінності та сенс діяльності	80 хв.
4	Мотивація і досяжні цілі.	80 хв.
5	Психологічна стійкість та ресурсні емоційні стани.	80 хв.
6	Спеціальні техніки для навчання.	80 хв.

Джерело: авторська розробка

Тренінгова програма ґрунтується на теоретичних положеннях, викладених у попередніх підрозділах та інтегрує науково обґрунтовані методи покращення навчальної діяльності в екстремальних умовах. При цьому в межах розробленої програми здійснено цілеспрямований відбір та адаптацію тих інструментів, які є найбільш релевантними для групової роботи зі студентською молоддю та можуть бути ефективно реалізовані в межах тренінгового формату. Нижче представлене системне узагальнення відповідності застосованих у програмі методів тим, що були виокремлені в результаті теоретичного аналізу сучасних наукових джерел.

1. Дидактично-інтерактивні інтервенції. Ця категорія є основою фасилітації групової роботи. Програма реалізує стратегію активного навчання, що змінює роль студента з пасивного спостерігача на активного суб'єкта. Це досягається через постійне застосування роботи в групах (вправи «Броунівський рух», «Пазли», «Нитки»), спільних презентацій результатів («Фільтр думок», «Меню активностей», «Шлях до знань»), методів рефлексії (підсумки занять, рефлексивні есе, «Світлофор») та фасилітованих обговорень (аналіз домашніх завдань).

Формат програми в значній мірі відповідає сутнісним характеристикам соціально-психологічного тренінгу як засобу зростання особистості, поведінки та діяльності через групову взаємодію. У програмі ключові умови ефективності соціально-психологічного тренінгу реалізуються через активну групову взаємодію.

Керована групова динаміка забезпечує безпечний простір для саморозкриття, обміну досвідом та зворотного зв'язку. Це дозволяє учасникам відкрито говорити про актуальні труднощі (вправа «Скарга на мій навчальний день») та вибудовувати довіру через безпосередню взаємодію (вправи «Довіра у колі», «Малюнок на спині»). Таке середовище сприяє відчуттю підтримки групи, що є основою для підвищення впевненості, психічної енергії для подальшої зміни підходів до навчання та діяльності.

2. Емоційно-стабілізуючі інтервенції. Ця категорія інтегрована в програму для безпосереднього зниження психофізіологічного напруження та розвитку психологічної стійкості. Практики майндфулнес та методи релаксації інтегровані у структуру занять через вправи на тілесне усвідомлення та управління своїм станом (вправа «Малюнок на спині»), техніки керованої візуалізації («Портрет стійкості»).

3. Когнітивно-регулятивні інтервенції. Ці інструменти є ключовими у формуванні адаптивних навчальних стратегій і реалізовані через навчання студентів роботи з когнітивним циклом «Ситуація → Думка → Емоція → Поведінка → Наслідок». Застосовуються техніки когнітивної реструктуризації та

метакогнітивні підходи, зокрема у вправі «Фільтр думок», де учасники практикують навички дистанціювання від автоматичних думок, перевірки їх на правдоподібність та корисність, а також переформулювання дезадаптивних переконань у конструктивні.

Метод психоосвіти системно використовується в межах усіх інформаційних блоків програми для пояснення психологічних механізмів (у тому числі через інсайт), що лежать в основі навчальної діяльності в екстремальних умовах. Робота з думками на предмет їхньої правдоподібності та корисності, а також техніка дистанціювання від них, слугують впровадженням методу когнітивної реструктуризації та елементів терапії прийняття та відповідальності.

4. Ціннісно-сміслові інтервенції. Програма приділяє значну увагу роботі з ціннісно-сміисловою сферою як внутрішнім ресурсом стійкості та здійснення навчальної діяльності в екстремальних умовах. Прийом ціннісно-орієнтованої письмової рефлексії застосовано у вправі «Мій внутрішній компас». Вправа «Цінностям не потрібні слова» через пантоміму сприяє глибшому тілесному та емоційному усвідомленню власних цінностей, а техніка рефлексивного есе дозволяє вербалізувати цей досвід, перетворюючи його на стійку особистісну опору.

Метод сократичного діалогу активно використовується в програмі для спонукання учасників до самостійного аналізу: під час дослідження структури навчальної діяльності, усвідомлення ролі цінностей та деконструкції уявлень про природу ліні й мотивації тощо.

Напрямок логотерапії відображений у фокусі на пошуку сенсу навчальної діяльності через її зв'язок із цінностями, що реалізується у вправі «Навчання крізь призму цінностей».

5. Мотиваційно-ресурсні інтервенції. Ця категорія спрямована на формування активної поведінкової позиції та розвиток копінг-стратегій. Підхід мислення зростання та переконання про корисність стресу інтегровані у зміст мінілекцій та обговорень. Техніка SMART-цілепокладання та методи

стратегічного планування реалізовані через створення «Флеш-картки підтримки мотивації» – інструменту, що поєднує визначення цілей із плануванням ресурсів для подолання перешкод. Розвиток активних стратегій подолання (копінгу) відбувається через вправу «Меню активностей», де студенти формують індивідуальний перелік корисних джерел відновлення, та через техніку візуалізації «Портрет стійкості», що створює внутрішню опору для діяльності.

6. Цифрово-опосередковані інтервенції у межах розробленого тренінгу реалізуються через мультимедійні презентації, які забезпечують структуроване подання теоретичного матеріалу, візуалізацію алгоритмів вправ та єдиний візуальний контекст для групи. Елементи керованої самодопомоги реалізовані через домашні завдання та надання учасникам рекомендацій для самостійної роботи, наприклад, посилання на проєкт Академія Стійкості, що додатково дозволяє учасникам розвивати бажані якості в міжсесійний період та після завершення програми.

7. Інструменти учіння. Ця категорія є змістовним підґрунтям завершального заняття програми, присвяченого спеціальним технікам навчання. У вправі «Навчальна карусель» учасники безпосередньо знайомляться з такими інструментами, як техніка «Pomodoro», техніка флеш-карток, техніка ментальних карт («mind maps»), а також методами «поясни іншому» та активного конспектування. Таким чином, програма не лише інформує про ефективні стратегії навчання, але й забезпечує їх детальне вивчення в інтерактивній формі.

Окрему увагу варто приділити написанню «Рефлексивного есе», що було запропоноване учасникам наприкінці тренінгової програми. Його метою є глибша інтеграція отриманого досвіду та подальший аналіз суб'єктивної значущості окремих його елементів для учасників та оцінка їх включеності в процес протягом усіх занять. Ця вправа передувала відкритій груповій рефлексії. У такому контексті її значення ще й у тому, що вона дала можливість виразити учасникам тренінгу думки, переживання, враження та внутрішні зміни, про які не всі могли сказати публічно. Ця інформація була використана для якісного

аналізу ефективності програми психолого-педагогічного супроводу навчальної діяльності.

Таким чином, розроблений тренінг є комплексною програмою, що інтегрує розвиток системи психологічних знань, умінь та навичок, необхідних у навчальній діяльності, що здійснюється в екстремальних умовах. Її ефект може проявлятися на когнітивному, емоційному, мотиваційному, ціннісно-смысловому рівнях. Завдяки цьому реалізується послідовний рух кожного учасника від усвідомлення наявних труднощів у власній навчальній діяльності, до встановлення суб'єктної мети та її реалізації.

Пілотажну *апробацію програми психолого-педагогічного супроводу навчальної діяльності здійснено у вересні–листопаді 2025 року*. Для оцінки її ефективності застосовано експериментальний план із попереднім та відстроченим повторним тестуванням і використанням активного плацебо-контролю. Заняття проводилися в очному форматі з дотриманням Етичного кодексу психолога та принципів АРА.

Процедура апробації передбачала три етапи: констатувальну діагностику, експериментальний вплив (участь у тренінговій програмі) та відстрочену контрольну діагностику. Тренінг тривав шість тижнів і вміщував шість занять (одне заняття на тиждень). Повторна діагностика проводилася через три місяці після завершення програми.

У дослідженні взяли участь чотири групи студентів-психологів другого курсу НУБіП України ($N = 54$): дві експериментальні ($n = 28$) та дві контрольні ($n = 26$). Учасники були проінформовані лише про зміст і мету власної програми, що дозволило обмежити вплив очікувань і міжгрупової взаємодії.

Експериментальний вплив реалізовувався через розроблену програму оптимізації навчальної діяльності. У контрольних групах застосовано тренінг із елементами соціально-психологічного тренінгу, спрямований на розвиток м'яких навичок без фіксованої тематики, який виконував функцію активного плацебо-контролю.

До статистичного аналізу включалися відповіді лише тих учасників, які відвідали не менше чотирьох занять і надали дані на обох етапах діагностики. Відповіді з ознаками формального заповнення виключалися, що дало змогу сформувати меншу, але більш надійну вибірку.

Первинну діагностику пройшов 31 учасник, повторну – 19. До аналізу індивідуальної динаміки включено 14 респондентів (10 – експериментальна група, 4 – контрольна), які відповідали критеріям включення. Така редукція вибірки враховувалася при інтерпретації результатів як чинник, що обмежує узагальнюваність отриманих висновків.

На обох етапах діагностики застосовано однаковий психодіагностичний інструментарій для забезпечення коректного порівняння результатів. З метою зменшення ефекту запам'ятовування змінено порядок запитань та інвертовано частину шкал із подальшим перекодуванням даних.

Збір емпіричних даних здійснено за допомогою перекладеної версії методики «Опитувальник підходів і навичок навчання для студентів» (ASSIST; N. Entwistle et al.) (див. Дод. Ж), а також адаптованої версії опитувальника «Шкала депресії, тривоги та стресу» (DASS-21; S. Lovibond, P. Lovibond) (див. Дод. К). Адаптацію здійснено І. Галецькою та ін. (Галецька et al., 2025) (див. табл. 3.4).

Таблиця 3.4

Опис психодіагностичного інструментарію апробації тренінгової програми

<i>Назва психодіагностичного інструменту</i>	<i>Призначення</i>
Опитувальник підходів і навичок навчання для студентів (ASSIST; N. Entwistle et al.)	вивчення індивідуальних стратегій навчання студентів, виявлення схильності до глибокого, поверхневого або стратегічного підходів, а також оцінка ефективності їхніх навчальних навичок;
Шкала депресії, тривоги та стресу (DASS-21; S. Lovibond & P. Lovibond)	кількісна оцінка та диференціація негативних емоційних станів (депресії, тривоги та стресу) для моніторингу психологічного благополуччя в динаміці.

Джерело: авторська розробка

Вибір методики ASSIST обґрунтований можливістю диференційованого вимірювання підходів до навчання, а також чутливістю цих показників до змін когнітивної організації та саморегуляції під впливом стресорів екстремальних умов. У контексті апробації це дозволило оцінити можливі зміни відповідних характеристик під впливом програми оптимізації навчальної діяльності та простежити динаміку способів взаємодії студентів із навчальним матеріалом.

Опитувальник ASSIST містить 52 твердження і дає змогу дослідити три основні підходи до навчання. Респонденти оцінюють кожне твердження за п'ятибальною шкалою відповідно до того, наскільки воно відповідає їхньому звичному способу навчальної діяльності (1 – зовсім не згоден, 5 – повністю згоден). Узагальнення результатів за кожною шкалою здійснюється на основі середніх значень відповідних субшкал.

Опитувальник вимірює такі підходи до навчання:

1. Глибинний – пов'язаний з орієнтацією на розуміння змісту та логіки навчального матеріалу.
2. Поверхневий – відображає схильність до механічного запам'ятовування без осмислення змісту.
3. Стратегічний – характеризує здатність до планування навчальної діяльності та спрямованість на досягнення результату.

Вибір методики DASS-21 зумовлений необхідністю оцінки психоемоційного навантаження, яке розглядається як чинник, що може ускладнювати навчальну діяльність в умовах дії екстремальних стресорів.

Опитувальник DASS-21 містить 21 твердження і дозволяє диференціювати три негативні емоційні стани. Респонденти оцінюють кожне твердження за чотирибальною шкалою залежно від частоти проявів симптомів протягом останнього тижня (0 – ніколи, 3 – майже завжди). Для інтерпретації результатів сума балів за кожною шкалою множиться на два.

Методика DASS-21 включає такі шкали:

1. Шкала депресії – відображає рівень зниження настрою, життєвої енергії та інтересу до діяльності.

2. Шкала тривоги – фіксує соматичні та емоційні прояви тривожності, зокрема напруження та схильність до реакцій страху.

3. Шкала стресу – характеризує рівень психічного напруження, дратівливості та труднощі з розслабленням.

Кількісний аналіз здійснювався за допомогою програмного пакета IBM SPSS Statistics (версія 27.0) із застосуванням методів, відповідних обсягу вибірки та дослідницькому дизайну (див. табл. 3.5).

Таблиця 3.5

Обґрунтування обраних методів математичної статистики для аналізу
результатів апробації

<i>Метод математичної статистики</i>	<i>Призначення</i>
методи описової статистики	загальна характеристика вибірки та рівнів вираженості показників;
<i>T</i> -критерій Wilcoxon	порівняльний аналіз показників до та після експериментального впливу окремо для кожної групи;
<i>U</i> -критерій Mann–Whitney	порівняльний аналіз порівняння показників експериментальної та контрольної групи між собою на початковому та завершальному етапах апробації;

Джерело: авторська розробка

Аналіз отриманих результатів не виявив статистично значущих відмінностей за досліджуваними показниками між експериментальною та контрольною групами. Водночас звертає на себе увагу непропорційне співвідношення учасників, які взяли участь у підсумковій діагностиці (31 на початковому етапі проти 19 на повторному).

Зменшення кількості респондентів може бути пов'язане як зі зниженням інтересу до участі у програмі, так і з іншими факторами, зокрема навчальним навантаженням або зовнішніми обставинами. Також не можна виключати вплив індивідуальних особливостей мотиваційної сфери студентів.

Незважаючи на приблизно однакову початкову чисельність експериментальної ($n = 28$) та контрольної ($n = 26$) груп, у підсумковій діагностиці відносно більша частка учасників збереглася саме в

експериментальній групі. Це може бути пов'язане як із можливим впливом програми оптимізації навчальної діяльності, так і з ефектом селективного вибуття респондентів.

На основі опрацювання первинних результатів досліджуваних експериментальної (див. табл. Л.1) та контрольної (див. табл. Л.2) груп за методикою ASSIST (N. Entwistle et al.) було здійснено порівняльний аналіз показників підходів до навчання (див. табл. 3.6). Одержані дані свідчать про відсутність статистично значущих відмінностей між групами як до, так і після участі у тренінговій програмі ($p > 0,05$).

Таблиця 3.6

Результати дослідження відмінностей показників підходів до навчання між експериментальною та контрольною групами

Підхід до навчання	Етап	Група		U-критерій	$p \leq$	Сила ефекту (r)
		ЕГ (n = 10)	КГ (n = 4)			
Глибинний	До	54,00	60,50	24,000	0,635	0,15
	Після	54,00	58,00	26,000	0,454	0,23
Стратегічний	До	67,50	70,50	18,500	0,839	—
	Після	69,50	66,50	25,000	0,539	0,19
Поверхневий	До	57,00	55,50	19,000	0,945	—
	Після	50,50	49,00	18,500	0,839	—

Джерело: авторська розробка

Водночас, з огляду на малу чисельність вибірки, критерії статистичної значущості в цьому випадку мають обмежену пояснювальну силу, що зумовлює доцільність звернення до описового аналізу отриманих даних.

Виявлено, що на початковому етапі показники контрольної групи були вищими за глибинним ($Me = 60,50$) та стратегічним підходами ($Me = 70,50$) і нижчими за поверхневим ($Me = 55,50$) порівняно з експериментальною групою ($Me = 54,00$; $67,50$; $57,00$ відповідно). Після завершення тренінгової програми в експериментальній групі спостерігається збереження або помірне зростання показників ($Me = 54,00$; $69,50$; $50,50$), тоді як у контрольній групі відзначається зниження глибинного та стратегічного підходів ($Me = 58,00$; $66,50$).

Отримані результати можуть свідчити про певний позитивний вплив програми оптимізації навчальної діяльності на характеристики навчальної діяльності студентів експериментальної групи, зокрема у напрямі підтримання більш осмисленого та саморегульованого підходу до навчання. Водночас зафіксовані зміни у контрольній групі можуть бути пов'язані як із природною динамікою навчальної мотивації, так і з впливом зовнішніх чинників, що потребує подальшого вивчення.

Звертає на себе увагу зниження показників поверхневого підходу в обох групах, що може вказувати на дію спільного для учасників чинника, незалежного від змісту тренінгових програм, зокрема ефекту плацебо, повторного вимірювання або загальної адаптації до навчального процесу (див. табл. 3.7).

Таблиця 3.7

Результати дослідження відмінностей показників підходів до навчання для експериментальної та контрольної груп

Підхід до навчання	Група	Me		Z-критерій	$p \leq$	Сила ефекту (r)
		До	Після			
Глибинний	ЕГ	54,00	54,00	-0,511	0,609	0,16
	КГ	60,50	58,00	0,000	1,000	—
Стратегічний	ЕГ	67,50	69,50	-0,475	0,635	0,15
	КГ	70,50	66,50	-1,604	0,109	0,80
Поверхневий	ЕГ	57,00	50,50	-1,994	0,046	0,63
	КГ	55,50	49,00	-1,890	0,059	0,95

Джерело: авторська розробка

В експериментальній групі зміни досягають рівня статистичної значущості ($p = 0,046$), тоді як у контрольній групі спостерігається тенденція до зниження ($p = 0,059$). При цьому відмінності між групами залишаються мінімальними.

Стійкість показників глибинного підходу в експериментальній групі ($p = 0,609$) на фоні їх певного зниження у контрольній групі може вказувати на можливість підтримання пізнавальної залученості в умовах участі у тренінговій програмі. Водночас такі висновки слід сприймати з обережністю з огляду на обмеження вибірки.

Результати підсумкової діагностики також засвідчили відсутність статистично значущих відмінностей між групами ($p > 0,05$), що може інтерпретуватися як тенденція до зближення показників. Якщо на початковому етапі контрольна група демонструвала дещо вищі значення за окремими параметрами, то наприкінці дослідження ці відмінності зменшуються. Така динаміка може бути пов'язана як із впливом програми, так і з іншими чинниками, зокрема природними змінами навчальної мотивації або селективністю вибірки.

На основі опрацювання первинних результатів досліджуваних експериментальної (див. табл. Л.3) та контрольної (див. табл. Л.4) груп за методикою DASS-21 (S. Lovibond, P. Lovibond) було здійснено порівняльний аналіз показників вираженості психологічних станів (див. табл. 3.8). Одержані дані свідчать про відсутність статистично значущих відмінностей між групами як до, так і після участі у програмі ($p > 0,05$).

Таблиця 3.8

Результати дослідження відмінностей показників психологічного стану між експериментальною та контрольною групами

Стан	Етап	Група		U- критерій	$p \leq$	Сила ефекту (r)
		ЕГ (n = 10)	КГ (n = 4)			
Депресія	До	12,00	12,00	19,000	0,945	—
	Після	12,00	15,00	10,500	0,188	0,36
Тривога	До	19,00	13,00	13,500	0,374	0,25
	Після	14,00	11,00	21,000	1,000	—
Стрес	До	22,00	18,00	19,000	0,945	—
	Після	17,00	16,00	15,000	0,539	0,19

Джерело: авторська розробка

На описовому рівні у контрольній групі зафіксовано зростання показників за шкалою депресії ($Me = 12,00; 15,00$), тоді як в експериментальній групі цей показник залишився без змін ($Me = 12,00$). Така динаміка може мати декілька пояснень. З одного боку, підвищення рівня депресивних проявів може узгоджуватися з раніше виявленими особливостями психоемоційного стану студентів другого курсу. З іншого боку, не можна виключати вплив обмежень

вибірки, зокрема її малої чисельності та можливого селективного вибуття учасників.

Водночас відсутність зростання відповідного показника в експериментальній групі може розглядатися як ймовірний індикатор протекторного ефекту програми оптимізації навчальної діяльності, однак такі висновки потребують подальшої перевірки.

Найбільш виражені зміни зафіксовані щодо показників тривоги та стресу в експериментальній групі, де спостерігається їх зниження ($Me = 19,00 - 14,00$; $Me = 22,00 - 17,00$) (див. табл. 3.9).

Таблиця 3.9

Результати дослідження відмінностей показників психоемоційного стану експериментальної та контрольної груп

Стан	Група	Me		Z-критерій	$p \leq$	Сила ефекту (r)
		До	Після			
Депресія	ЕГ	12,00	12,00	-0,207	0,836	—
	КГ	12,00	15,00	0,000	1,000	—
Тривога	ЕГ	19,00	14,00	-1,611	0,107	0,51
	КГ	13,00	11,00	-0,184	0,854	—
Стрес	ЕГ	22,00	17,00	-0,617	0,537	0,20
	КГ	18,00	16,00	-1,089	0,276	0,55

Джерело: авторська розробка

Загалом зафіксоване зниження показників тривоги та стресу в обох групах. Така динаміка може бути зумовлена впливом різних чинників, зокрема ефектом участі в дослідженні, дією активного плацебо-контролю, природними змінами психоемоційного стану впродовж навчального періоду, а також ефектом повторного вимірювання. Водночас більш виражене зниження цих показників в експериментальній групі узгоджується з припущенням про можливий вплив програми оптимізації навчальної діяльності, однак не може розглядатися як його однозначне підтвердження.

У цілому отримані дані щодо динаміки змін у підходах до навчання та психоемоційній сфері в експериментальній і контрольній групах свідчать про наявність тенденцій, які можуть бути пов'язані з впливом розробленої програми.

Разом з тим, з огляду на малу чисельність вибірки, її нерівномірність, а також можливий ефект селективного вибуття учасників, результати слід інтерпретувати як попередні.

Додатково, лише для експериментальної групи було здійснено якісний аналіз рефлексивних есе. При цьому до уваги брались тексти усіх учасників, що взяли участь в останньому тренінговому занятті ($n = 22$).

Результати аналізу засвідчили:

1) Наявність професійної ідентичності та цілей пов'язаних з професією психолога у 18 з 22 учасників. Це вказує на внутрішню мотивацію до здобуття професії, що є запорукою підтримки навчальної діяльності.

2) Найбільш представленими виявились враження щодо занять та вправ, спрямованих на розвиток суб'єктності, осмисленості діяльності та її інтеграції з цінностями. Це може свідчити про вищу значущість зазначеного кола питань для студентів, активне протікання процесів особистісного становлення та потреби в зв'язку особистісних смислів із діяльністю.

3) Есе більшості учасників містять елементи самоаналізу, опису зв'язку тренінгу з внутрішніми змінами. Це свідчить про сприяння програми процесам рефлексії та інтеграції отриманого досвіду.

Таким чином, апробація програми оптимізації навчальної діяльності дозволила виявити емпірично обґрунтовані тенденції, що вказують на її потенційну ефективність як засобу профілактики навчальної дезадаптації. Отримані результати можуть бути використані для уточнення дослідницької методології та процедури реалізації програми в подальших дослідженнях із більш надійним складом вибірки.

Висновки до розділу III

У розділі проаналізовані сучасні наукові джерела, присвячені проблемі оптимізації навчальної діяльності в екстремальних і постекстремальних умовах. Окрім цього, у його межах розроблена й емпірично апробована програма психолого-педагогічного супроводу студентської молоді в зазначених умовах.

Узагальнення теоретичних підходів і результати аналізу наукових джерел дали змогу виокремити систему психологічних принципів оптимізації навчальної діяльності студентської молоді в екстремальних умовах. Її розробка ґрунтувалася на врахуванні специфіки впливу хронічного дистресу на когнітивну, мотиваційну, ціннісно-смыслову та інші сфери особистості.

Сформована система охоплює принцип рефреймінгу в навчанні, принцип задоволення базових психологічних потреб та опори на ресурси, принцип розвитку психологічної стійкості. Також до неї віднесено принцип безпечної суб'єкт-суб'єктної взаємодії, принцип гнучкості та планованості навчальної діяльності, принцип самодетермінації та самоефективності, а також принцип ціннісно-смыслового наповнення освіти.

Виокремлені принципи відповідають критеріям емпіричної обґрунтованості, релевантності до екстремальних умов і практичної застосованості. У сукупності вони формують цілісний теоретичний фундамент для розробки програм підтримки навчальної діяльності студентів в екстремальних умовах.

Під час систематизації науково обґрунтованих інструментів впливу виокремлено шість категорій методів, прийомів, технік та інших інтервенцій, спрямованих на оптимізацію навчальної діяльності в стресових умовах: дидактично-інтерактивні, емоційно-стабілізуючі, когнітивно-регулятивні, мотиваційно-ресурсні, ціннісно-смыслові, цифрово-опосередковані та інструменти учіння. Така класифікація забезпечує можливість обґрунтованого добору інтервенцій з урахуванням виду діяльності та вікової групи, специфіки умов і стресових чинників, а також індивідуальних особливостей студентів.

Спираючись на визначені принципи та систематизовані методи, розроблено й апробовано тренінгову програму психолого-педагогічного супроводу навчальної діяльності студентської молоді в екстремальних і постекстремальних умовах. Вона вміщує шість структурованих занять, у межах яких поєднано когнітивний, ціннісно-смысловий та поведінковий підходи. Зміст програми забезпечує послідовне втілення окреслених психологічних принципів через відповідні методичні інструменти. Передбачається, що така інтеграція сприяє цілісному впливу на мотиваційну, емоційну та операційну сфери навчальної діяльності студентів. Окрім того, вона створює умови не лише для усвідомлення впливу стресових чинників, але й для формування внутрішніх ресурсів їх подолання.

Результати апробації засвідчили позитивний вплив програми на здійснення навчальної діяльності студентів. Реалізовані заходи сприяють формуванню більш усвідомленого та систематизованого підходу до навчання, а також позитивно позначаються на психоемоційному стані, що є важливою передумовою ефективного виконання навчальних завдань.

Додатково встановлено, що програма сприймається студентами як цікава та корисна, зокрема як інструмент пошуку відповідей на особистісні та екзистенційні запитання, до яких було зафіксовано підвищений інтерес.

Отримані результати пілотажної апробації, попри їхній попередній характер, дають підстави розглядати розроблену програму психолого-педагогічного супроводу як ефективну основу для підтримки навчальної діяльності та психологічного благополуччя студентів в екстремальних і постекстремальних умовах.

ВИСНОВКИ

Під час теоретичного й емпіричного дослідження особливостей навчальної діяльності студентської молоді в екстремальних умовах ми дійшли низки висновків, які мають теоретичне та практичне значення.

1. У результаті узагальнення теоретичних підходів до досліджуваної проблеми встановлено, що навчальна діяльність у вищій школі – це цілеспрямований, усвідомлений процес опанування студентом системи професійних знань, умінь і набуття компетентностей, що відбувається в контексті майбутньої професії. Вона характеризується єдністю навчальних і професійних мотивів та спрямована на особистісний розвиток і становлення суб'єкта професійної освіти. У студентському віці ця діяльність набуває провідного значення, стаючи підґрунтям для формування професійної самосвідомості, теоретичного мислення та здатності до самоосвіти.

Структура навчальної діяльності охоплює мотиваційний, прогностичний, виконавчий та оцінний компоненти. Ефективність цієї діяльності в екстремальних умовах визначається складною взаємодією об'єктивних (соціальна підтримка, особливості освітнього середовища, стресори війни) та суб'єктивних (мотивація, самоефективність, психологічний капітал, копінг-стратегії) чинників.

Розкрито зміст поняття «екстремальні умови» у контексті навчальної діяльності як виняткових, надзвичайних обставин, що характеризуються впливом інтенсивних, часто хронічних стресорів, які виходять за межі звичного діапазону життєдіяльності, сприймаються особистістю як загрозливі, супроводжуються відчуттям втрати контролю та зумовлюють мобілізацію психофізіологічних ресурсів. Додатково уточнено визначення та відмінності суміжних понять: «екстремальне середовище», «екстремальна ситуація», «кризова ситуація».

Встановлено, що війна є одним із найбільш руйнівних чинників, який через хронічний та травматичний стрес призводить до труднощів у когнітивній сфері

(зниження концентрації, глибини опрацювання інформації), емоційної нестабільності (тривога, депресія тощо) та втрати загальної ефективності навчання.

Для студентської молоді екстремальні умови набувають специфічного характеру, оскільки підривають природний розвиток життєвих орієнтирів та формування стійкої Я-концепції, зокрема її складників – образу майбутнього професіонала та повноцінного члена суспільства.

На основі аналізу та узагальнення актуальних наукових джерел визначено психологічні особливості реагування студентської молоді на екстремальні умови. Виокремлено три типи такого реагування, що специфічно проявляються в навчальній діяльності: дезадаптивний (висока тривожність, психічне виснаження, уникання, зниження швидкості та якості опрацювання інформації, втрата мотивації); компенсаторний (підтримка активності ціною надмірного напруження, страх невдачі, висока інтенсивність праці зі швидким виснаженням, формальне виконання завдань); адаптивний (достатня психологічна стійкість, використання гнучких і продуктивних копінг-стратегій, ґрунтовне опанування знань, ініціативність, висока самостійність). Ці типи стали підґрунтям для розробки диференційованих стратегій психолого-педагогічної підтримки.

2. У результаті проведеного емпіричного дослідження виявлено, що в екстремальних умовах студенти демонструють різноспрямовані вектори здійснення навчальної діяльності. Встановлено, що студентська молодь здатна зберігати результативність навчання на середньому та високому рівнях або навіть покращувати її. Проте існує частка студентів, котрі зазнають труднощів, які негативно впливають як на характер навчання, так і на успішність.

3. У результаті аналізу даних емпіричного дослідження виокремлені такі особливості навчальної діяльності студентської молоді в екстремальних умовах:

1 – в екстремальних умовах навчальна діяльність може здійснюватись із різною мірою ефективності. Ключовими ресурсами, що її забезпечують, є:
а) задоволеність характером навчальної діяльності, що проявляється у легшому опануванні навчального матеріалу, міцності знань, активності та включеності в

освітній процес, суб'єктності, старанності та плановірності виконання завдань; б) наявність як внутрішньої, так і зовнішньої мотивації (особливо до пізнання), яка виступає джерелом активності студента; в) здатність до саморозвитку та самоосвіти, що відображає розуміння наявних ресурсів, оцінку власних можливостей та вміння їх реалізовувати; г) психологічна стійкість, що виявляється у здатності ефективно використовувати внутрішні ресурси, конструктивно долати життєві та навчальні труднощі, зберігати працездатність; д) інтегрована, складна і водночас позитивна Я-концепція, зокрема із включеними до її структури професійним та академічним компонентами, ідентифікацією з позитивними рисами, які відображають здатність долати проблемні ситуації, мотивованість та моральні якості.

2 – навчальна діяльність студентської молоді в екстремальних умовах здійснюється за одним із типів: а) академічно-залученим – характеризується позитивними показниками характеру й результативності навчальної діяльності, а також дещо підвищеною мотивованістю. Найвиразнішою особливістю цього типу є найнижчий рівень психоемоційного напруження та рідша ідентифікація із соціальними ролями. Поведінка таких осіб в освітньому середовищі ґрунтується на внутрішньому інтересі до навчання, активній участі в ньому та високій психологічній стійкості, що забезпечує включеність у процес навіть в екстремальних умовах війни; б) соціально-тривожним – визначається найвищою мотивованістю та професійно-рольовою ідентифікацією за помірно високих показників характеру й результативності навчання. Ключовою рисою цього типу є найвищий рівень психоемоційного напруження. Імовірно, такий стан зумовлений залежністю від зовнішньої оцінки та постійним самоконтролем через страх не виправдати очікувань оточення. У поєднанні з дефіцитом психологічної стійкості це робить освітній процес для таких осіб виснажливим; в) пасивно-відстороненим – відображає стан психологічної кризи, що проявляється через мотиваційний вакуум та виражено негативні показники характеру й результативності навчання. Для цього типу характерне відчуження від соціальних ролей на тлі помірного стресу. Освітній процес сприймається як

формальність, позбавлена особистісного сенсу. В екстремальних умовах такий профіль свідчить про втрату життєвих орієнтирів і почуття безперспективності, що супроводжується пригніченням та звуженням часової перспективи особистості.

3 – навчальна діяльність студентської молоді в екстремальних умовах опосередковується соціально-демографічними показниками, особистісними особливостями та обраною спеціальністю студентів.

4 – існують певні гендерні відмінності в навчальній діяльності студентської молоді в екстремальних умовах: жінки демонструють вищу мотивацію до навчання та включеність у навчальний процес, що доповнюється вищою здатністю до самоосвіти й саморозвитку з тенденцією до зростання з курсом навчання. Це також супроводжується частішою ідентифікацією із соціальними ролями та вищим рівнем стресу. Саме тому серед жінок значно частіше трапляється соціально-тривожний тип психологічного профілю. Чоловіки демонструють нижчий, проте також підвищений рівень стресу та вищий рівень амотивації. Представники пасивно-відстороненого типу психологічного профілю зосереджені переважно в чоловічій вибірці. Теоретичним поясненням виявлених відмінностей слугують соціокультурні чинники та виховання: у жінок, з одного боку, заохочується чуйність та емоційність, а з іншого – успіх в особистому житті значною мірою залежить від успішної соціалізації. Своєю чергою це може зумовлювати вищий рівень внутрішніх вимог, прагнення до суспільного прийняття та самореалізації. У чоловіків, навпаки, прояв слабкості та потреб частіше засуджується, що створює сприятливі умови для прихованого перебігу психологічної кризи.

5 – існують певні відмінності в навчальній діяльності в екстремальних умовах у студентів із різною тривалістю навчання в закладі вищої освіти: курс навчання, окрім особливостей розвитку професійної ідентичності, відображає динаміку сприйняття студентами своєї навчальної діяльності. Певне емоційне піднесення та захопленість навчанням у студентів першого курсу змінюються психологічною кризою на другому, яка супроводжується зниженням мотивації

та незадоволеністю характером навчальної діяльності. Тому кількість осіб із пасивно-відстороненим типом психологічного профілю значущо вища саме серед студентів другого курсу. Проте вже на третьому курсі спостерігаються позитивні зміни, що тривають і на четвертому, а це свідчить про успішне подолання кризового стану, позитивне переосмислення зробленого вибору та його перспектив.

6 – існують певні відмінності в навчальній діяльності в екстремальних умовах у студентів різних профілів навчання: серед студентів профілю харчових технологій і біоресурсів найпоширенішим є пасивно-відсторонений тип із більш негативним сприйняттям навчання та нижчою здатністю до саморозвитку. Майбутні психологи, попри виражений стрес і вищу безсистемність навчального процесу, демонструють найвищу мотивованість до професійного зростання. Економіко-управлінський профіль вирізняється плановірністю та переважанням академічно-залученого типу, тоді як студенти профілю інформаційних технологій поєднують низький рівень стресу зі зниженою навчальною мотивацією.

7 – на результативності навчальної діяльності студентської молоді в екстремальних умовах позначається джерело фінансування: у студентів бюджетної форми навчання встановлено вищі показники успішності, що може бути зумовлено прагненням до збереження місця та стипендії.

4. За допомогою системного аналізу та узагальнення виокремлено й обґрунтовано систему принципів оптимізації навчальної діяльності студентів в екстремальних умовах: рефреймінгу в навчанні; задоволення психологічних потреб та опори на ресурси; розвитку психологічної стійкості; безпечної суб'єкт-суб'єктної взаємодії; гнучкості та плановірності; самодетермінації та самоефективності; ціннісно-смислового наповнення освіти.

Ці принципи характеризуються теоретичною та емпіричною надійністю й можуть слугувати цілісним фундаментом для розробки практичних програм підтримки студентської молоді в екстремальних та постекстремальних умовах.

Виходячи з цього, проаналізовано та систематизовано сучасні інтервенції, що можуть бути використані для оптимізації навчальної діяльності в екстремальних умовах. До основних категорій таких засобів належать: дидактично-інтерактивні; емоційно-стабілізуючі; когнітивно-регулятивні; ціннісно-сміслові; мотиваційно-ресурсні; цифрово-опосередковані; інструменти учіння.

5. Розроблено й апробовано тренінгову програму психолого-педагогічного супроводу, що інтегрує когнітивний, ціннісно-смісловий та поведінковий підходи. Зазначена програма послідовно реалізує виокремлені принципи та категорії психологічних інтервенцій. Її структура та зміст побудовані за логікою виявлення суб'єктивно значущих труднощів у навчальній діяльності студентів і руху в напрямку їх вирішення шляхом планомірного розвитку необхідних знань та умінь.

Результати якісного аналізу та кількісної оцінки підтвердили її потенційну ефективність. У когнітивно-процесуальній площині навчальної діяльності програма сприяє розвитку стратегічного підходу до навчання та зниженню поверхневого. Позитивний вплив на емоційну сферу проявляється в стабілізації психічного стану учасників, зниженні тривоги та рівня стресу. Програма сприяє актуалізації професійної ідентичності, розвитку рефлексії та посиленню зв'язку навчальної діяльності з особистісними цінностями студентів.

Перспективи подальших досліджень вбачаються у вивченні віддалених наслідків впливу екстремальних умов на навчальну діяльність та особистісний розвиток студентів, зокрема динаміки психологічних ресурсів, особливостей емоційно-вольової та ціннісно-смісловної сфер у постекстремальний період.

Виявлений вплив гендеру та спеціальності зумовлює необхідність їх ретельнішого вивчення, а також включення в аналіз суміжних чинників. Відтак важливим напрямом у цьому контексті є підвищення репрезентативності вибірки завдяки залученню більшої кількості досліджуваних різних спеціальностей і з різних регіонів України, урахування соціально-демографічного та економічного статусу.

Подальшої емпіричної перевірки потребує питання адаптації та ефективності методів психолого-педагогічного супроводу для студентів із різними типами психологічних профілів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алексеєнко, Т. (2024). Гнучке навчання в основних категоріях, характеристиках, реальних практиках та потребах учнів щодо змісту підручників. *Проблеми сучасного підручника*, (32), 13–23. <https://doi.org/10.32405/2411-1309-2024-32-13-23>
2. Антоненко, Т. Л. (2016). Становлення ціннісно-сміслової сфери майбутнього фахівця: практичний аспект. *Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання*, 19, 30–42.
3. Архіпова, І. (2024). Формування стресостійкості у студентів в процесі навчальної діяльності. У *Освітній процес в умовах війни та у повоєнний період: виклики, правила, перспективи* (с. 32–34). Liha-Pres.
4. Афанасенко, Л., Мартинюк, І., Омельченко, Л., Шамне, А., Шмаргун, В., & Яшник, С. (2018). *Психологія стресостійкості студентської молоді: монографія* (В. Шмаргун, ред.). Видавничий центр НУБіП України.
5. Балашов, Е. М. (2019). Саморегульоване навчання і психологічне благополуччя студентів. У *Психічне здоров'я особистості у кризовому суспільстві* (с. 6–10). Львівський державний університет внутрішніх справ.
6. Барабаш, О. (2017). Педагогічні умови забезпечення суб'єкт-суб'єктної взаємодії в процесі навчання дорослих. У *Професійний розвиток фахівців у системі освіти дорослих: історія, теорія, технології*. (с. 225–227). ЦППО.
7. Белов, О., Маркова, М., Новицький, А., Дроненко, В., & Марков, А. (2024). Особливості стресового реагування здобувачів вищої медичної освіти в умовах воєнного часу. *Український вісник психоневрології*, 32(4), 4–9. <https://doi.org/10.36927/2079-0325-v32-is4-2024-1>
8. Бишевець, Н., & Андрєєва, О. (2024). Вплив стресогенних чинників на здоров'я та поведінкові розлади студентської молоді. *Спортивна медицина, фізична терапія та ерготерапія*, (1), 113–122. <https://doi.org/10.32652/spmed.2024.1.113-122>

9. Богдан, Л. (2016). Психологічна готовність як складова професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери. *Актуальні проблеми психології*, 11(14), 5–13.
10. Божович, Л. (2006). Про мотивації навчання. У І. Дубровіна, А. Прихожан, & В. Зацепін (Ред.), *Вікова і педагогічна психологія: Хрестоматія*. Видавничий центр «Академія».
11. Бойко, А. (2024). Психологія особистості в екстремальних умовах. *Наукові перспективи*, 9(51). [https://doi.org/10.52058/2708-7530-2024-9\(51\)-1108-1120](https://doi.org/10.52058/2708-7530-2024-9(51)-1108-1120)
12. Бочелюк, В., Панов, М., & Козлова, А. (2024). Структурні компоненти та загальні показники психологічного благополуччя особистості дитини в умовах військового стану. *Перспективи та інновації науки*, 5(39), 699–713. [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-5\(39\)-699-713](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-5(39)-699-713)
13. Бочелюк, В., Панов, М., & Лукашов, О. (2025). Розвиток та становлення сучасної особистості з позицій позитивної психології в сучасних умовах українського суспільства. *Наукові перспективи*, 3(57), 1245–1258. [https://doi.org/10.52058/2708-7530-2025-3\(57\)-1245-1258](https://doi.org/10.52058/2708-7530-2025-3(57)-1245-1258)
14. Варій, М. Й. (2007). *Загальна психологія: навч. посіб.* (2-ге вид.). Центр учбової літератури.
15. Вірченко, В. (2024). Ментальне здоров'я та продуктивність академічної діяльності українських студентів у період війни. *Медична фізика – сучасний стан, проблеми, шляхи розвитку. Новітні технології*, 1(1), 370–378. <https://doi.org/10.17721/3041-1491/2024.11-48>
16. Галецька, І., Кліманська, М. & Перун, М. (2025). DASS-21 – Шкала депресії, тривожності та стресу. Версія українською мовою для користування у веб інтерфейсі тестової платформи Start компанії ТОВ «ЮЕЙ-ТЕСТ». https://www2.psy.unsw.edu.au/dass/Ukranian/DASS-21_ua_about.pdf
17. Галян І. М. (2023) Ціннісні уподобання української молоді в ситуації невизначеності. *Вісник Національного університету оборони України* 4(74). С. 46–54. <https://doi.org/10.33099/2617-6858-23-74-4-46-54>

18. Головська, І., & Почепцова, Д. (2022). Дослідження та корекція впливу екстремальних умов на емоційну сферу особистості. *Габітус*, (38), 54–58.
19. Горпинич, Л. (2019). Соціально-психологічні детермінанти адаптації студентів до умов ЗВО. In *Особистість студента та соціокультурне середовище університету в суспільному контексті* (с. 16). Інститут вищої освіти.
20. Гоян, І., & Петранюк, А. (2024). Я-концепція & особистісна ідентичність. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Філософські науки*, 2(96), 108–117. [https://doi.org/10.35433/philosophicalsciences.2\(96\).2024.108-117](https://doi.org/10.35433/philosophicalsciences.2(96).2024.108-117)
21. Гриньова, М. В. (2011). Саморегуляція як основа навчальної діяльності вчителів природничих дисциплін. *Імідж сучасного педагога*, 8-9(117-118), 53–55.
22. Джеджера, О. (2021). Особливості емпіричного дослідження емоційного переживання як фактор ефективності навчальної діяльності здобувачів вищої освіти. *Психологія: реальність і перспективи*, (17), 39–47. <https://doi.org/10.35619/praprv.v1i17.259>
23. Дзюба, Т. М. (2025). Професійне здоров'я педагогів в умовах травми війною: виклики для професійної ідентичності та мотивації. *Наукові записки. Серія: Психологія*, (2), 30–38. <https://doi.org/10.32782/cusu-psy-2025-2-4>
24. Діхтяренко, С., & Ременюк, Я. (2024). Соціально-психологічна характеристика студентства. *Психологічний журнал*, 12, 36–45.
25. Донець, О. І., & Шміголь, Д. О. (2017). Патологічні зміни фізичного і психічного здоров'я військовослужбовців під впливом екстремальних умов. *Молодий вчений*, 4 (44), 232–236.
26. Дубчак, Г. (2019). Порівняльний аналіз особливостей долаючої поведінки студентів та фахівців соціономічних професій. *Психологія особистості*, 9(1), 51–57. <https://doi.org/10.15330/ps.9.1.51-57>

27. Дуткевич, Т. В., & Максимчук, Н. П. (2010). *Психологія вищої школи (курс лекцій): Навчальний посібник*. Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.
28. Євдокимова, Н. О. (2014). Соціально-психологічний тренінг як технологія розвитку особистості студента. *Вісник Національного університету оборони України*, (4), 211–217. http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnaou_2014_4_38
29. Занюк, С. С. (1997). *Психологія мотивації та емоцій*. Вид-во Волинського державного університету.
30. Каламаж, В., Краснопір, А., & Дорошук, А. (2024). Копінг-стратегії як компонент саморегуляції навчальної діяльності студентів. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія» : науковий журнал*, 17, 34–41.
31. Каплюченко, О. П., & Приходько, І. І. (2020). Основні фактори впливу екстремальних умов службово-бойової діяльності на мотиваційну складову морально-психологічного стану військовослужбовців Національної гвардії України. *Чесць і закон*, 3(74), 27–35.
32. Карпенко, З. (2018). *Аксіологічна психологія особистості: монографія*. Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника.
33. Квятковська, А. О., Андросович, К. А., Ковальова, О. В., & Прокоф'єва, О. О. (2022). Особливості навчальної мотивації студентів передвищих фахових та вищих навчальних закладів в умовах сучасних військових конфліктів. *Інноваційна педагогіка*, 1(49), 177–182.
34. Кокун, О. М., Безверхий О. С. (2023). Особливості взаємозв'язків показників психологічного здоров'я та інтенсивності негативного впливу війни у студентів. *Актуальні проблеми психології*, 5(23), 57-63.
35. Коростіянець, Т. П. (2019). Педагогічний супровід студентів в освітніх установах педагогічної вищої освіти. *Інноваційна педагогіка: зб. наукових праць Причорноморського науково-дослідного інституту економіки та інновацій*, 12, 111–115.

36. Красков, О. (2024). Вплив факторів стресу, пов'язаних з війною в Україні, на психічне здоров'я молоді (на прикладі студентів 3-4 курсів Національного університету «Києво-Могилянська академія»). *Психосоматична медицина та загальна практика*, 9(3). <https://doi.org/10.26766/pmgp.v9i3.522>
37. Кузікова, С. (2020). *Психологічні основи становлення суб'єкта саморозвитку в юнацькому віці*. Видавництво СумДПУ.
38. Левченко, Т. (2009). Навчання як діяльність. *Вісник НТУУ «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка: збірник наукових праць*, 3(27), 124–128.
39. Лозова, В. І., & Троцько, Г. В. (2002). *Теоретичні основи виховання і навчання: навч. посіб.* (2-ге вид.). Харківський державний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди.
40. Манилова, Л. (2020). Учбова мотивація підлітків. У *Внутрішній світ особистості* (с. 115–119). НДУ ім. М. Гоголя.
41. Мартинюк, І. & Теслюк, В. (2023). Сучасні методи забезпечення якості освітніх послуг у ЗВО: аналітичний аспект. *Гуманітарні студії: педагогіка, психологія, філософія*. 14(1). 161-169. [http://doi.org/10.31548/hspedagog14\(1\).2023.161-169](http://doi.org/10.31548/hspedagog14(1).2023.161-169)
42. Мартинюк, І. (2021). Методика психосемантичного аналізу ставлення студентської молоді до самоосвітньої діяльності. *Психологічний часопис*, 7(48). 99 – 108. <https://doi.org/10.31108/1.2021.7.4>
43. Мартинюк, І. (2023). Психосемантичний аналіз ставлення студентської молоді до різних видів самоосвітньої діяльності. *Психологічний часопис*, 9(3(71)), С. 39–48. <https://doi.org/10.31108/1.2023.9.3>
44. Мартинюк, І. (2025). *Навчання у вищій школі як актуалізація психогенетичного потенціалу особистості: монографія*. НУБіП України.
45. Мартинюк, І. (2025). Трансформація особистісного сенсу освіти й самоосвіти у студентської молоді в часі війни. У *Психологія особистості й суспільства у вимірах війни і миру* (с. 17–19). НУБіП України.

46. Марчук, Л. (2021). Психологічні новоутворення й асертивність у студентському віці. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Психологія*, (5), 106–110. <https://doi.org/10.32838/2709-3093/2021.5/18>
47. Миронець, С. (2022). Вплив професійного стресу на суб'єктивне ставлення рятувальників міжнародних гуманітарних місій до умов індивідуальної та групової діяльності. *Психологічний журнал*, 8, 63–73. <https://doi.org/10.31499/2617-2100.8.2022.258316>
48. Миронець, С. М., & Тімченко, О. В. (2008). *Негативні психічні стани рятувальників в умовах надзвичайної ситуації*. ТОВ «Август Трейд».
49. Мицишин, М., & Симканич, Т. (2022). Зміна професійних ціннісних орієнтацій студентів-психологів в умовах війни. *Вісник Національного університету оборони України*, 2(66), 71–78. <https://doi.org/10.33099/2617-6858-22-66-2-71-78>
50. Мицишин, М., & Фечан, Н. (2024). Особливості емоційного інтелекту студентів технічних спеціальностей. *Вісник Національного університету оборони України*, 6(82), 76–83. <https://doi.org/10.33099/2617-6858-2024-82-6-76-83>
51. Мід, Дж. (2000). *Дух, самість і суспільство : з точки зору соціального біхевіориста* (Т. Корпал, Пер.). Український центр духовної культури.
52. Мороз, Л., & Діхтяренко, С. (2023). Суб'єкт-суб'єктна взаємодія як основа формування творчих здібностей учасників освітнього процесу. *Вісник Національного університету оборони України*, 72(2), 93–102. <https://doi.org/10.33099/2617-6858-2023-72-2-93-102>
53. Москалець, М. М., & Чумак, М. Є. (2016). Характеристика сутності, змісту, структури, форм і методів самоконтролю навчальної діяльності студентів. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5: Педагогічні науки: реалії та перспективи*, (53), 190–201.
54. Мосол, Н. О. (2008). Мотиви вибору професії психолога. *Актуальні проблеми психології*, 7(17), 122–. 125.

55. Мося, І. А., & Каленський, А. А. (2019). Розвиток самоосвітньої компетентності студентів закладів фахової передвищої освіти. Методичні рекомендації. Інститут ПТО НАПН України.
56. Наумова, Л. В., Наумова, У. О., Хархаліс, Ю. Ю., & Мірошник, В. А. (2025). Розлади сну як фактор ризику тривожності та емоційного вигорання в студентів медичного університету. *Терапевтика*, 6(1), 56–60. <https://doi.org/10.31793/2709-7404.2025.1-6.56>
57. Нечитайло, Л. Я., Бобяк, Ю. О., & Мандзій, Л. Р. (2024). Вплив стресу на емоційний стан студентів-медиків. In *The 10 th International scientific and practical conference «Current challenges of science and education»*. MDPC Publishing.
58. Оксютович, М., & Мельничук, Д. (2023). Конструктивні стратегії поведінки особистості у психогенних кризових ситуаціях. *Вчені записки Університету «КРОК»*, 1(69), 253–260
59. Панасенко, Е. (2023). Емпіричне дослідження особливостей стресового стану здобувачів вищої освіти в умовах війни. *Вісник ХНПУ імені Г. С. Сковороди. Психологія*, (68), 236–251. <https://doi.org/10.34142/23129387.2023.68.16>
60. Перчик, А. О. (2024). Реакція особистості на стрес в залежності від типу характеру. У *Сучасні теоретичні та практичні аспекти клінічної медицини* (с. 56–47). ОНМедУ.
61. Пилипенко, Л., & Сірко, Р. (2024). До питання особливостей діяльності психологів в екстремальних умовах. У *Гуманітарний дискурс суспільних проблем: минуле, сучасне, майбутнє* (с. 141–144). ЧПБ імені Героїв Чорнобиля НУЦЗ України.
62. Письменкова, Т. О., & Черних, Р. О. (2015). Компетентності як результат навчання студентів: діагностування сформованості. У *Contemporary Innovation Technique of the Engineering Personnel Training for the Mining and Transport Industry* (с. 445–448). НГУ.
63. Подоляк, Л. Г., & Юрченко, В. І. (2006). *Психологія вищої школи*. Філ-студія.

64. Подоляк, Л. Г., & Юрченко, В. І. (2011). *Психологія вищої школи* (3-тє вид., випр. і доп.). Каравела.
65. Потапчук, Є., & Поліщук, О. (2024). Резильєнтність – потенціал відновлення особистості у складних життєвих обставинах. *Психологічний журнал*, (11), 45–52. <https://doi.org/10.31499/2617-2100.11.2023.298404>
66. Потапчук, Л. М. (2023). Особливості формування стресостійкості студентів в умовах російсько-української війни. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Психологія*, (2), 34–38. <https://doi.org/10.32782/psy-visnyk/2023.2.6>
67. Приходько, В. В., Малий, В. В., Галацька, В. Л., & Мироненко, М. А. (2005). *Словник термінів і понять з педагогіки вищої школи: посібник*.
68. Про затвердження Порядку психологічного забезпечення в Державній службі України з надзвичайних ситуацій, Наказ Міністерства внутрішніх справ України №. 747 (2017) (Україна). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1390-17#Text>
69. Прокопенко, Л. І. (2022). Мотивація як важливий структурний компонент організації навчальної діяльності студентів. У *Інформація, комунікація та управління знаннями в глобалізованому світі* (с. 270–271). Видавничий центр КНУКіМ.
70. Радчук, Г. (2015). Аксіопсихологічні засади розвитку сучасної вищої освіти. *Psychology of Personality*, 6(1), 81–89. <https://doi.org/10.15330/ps.6.1.81-89>
71. Радчук, Г. (2024). Діалог як форма організації спілкування суб'єктів освітнього процесу. У *Комунікація як чинник транспарентності соціальної взаємодії: психологічний, історичний, правовий, економічний та політичний виміри* (с. 171–175). ЗУНУ.
72. Радчук, Г. К. (2016). Концепція культурно-феноменологічного конструювання аксіогенезу особистості студентів. У Г. К. Радчук (Ред.), *Становлення культури життєвого самовизначення: психологічна теорія і практика* (с. 394–425). ТНПУ ім. В. Гнатюка.

73. Радчук, Г. К. (2023). Гуманітаризація як ціннісний вектор розвитку сучасної вищої освіти. У *Аксіопсихологічні вектори розвитку сучасної освіти* (с. 16–19). ТНПУ ім. В. Гнатюка.
74. Рибалка, В. В. (2023). Філософія уроку як психолого-педагогічної одиниці аналізу освітнього процесу з розвитку особистості учня. *Психологія і особистість*, 2(24), 127–158. <https://doi.org/10.33989/2226-4078.2023.2.288292>
75. Рижкова, В. В., & Ляшенко, В. В. (2025). Цифрове перевантаження і пам'ять: чому здобувачам покоління z та alpha складно утримувати в пам'яті нову лексику. У *Development of science: theories, methodology, practice and technologies* (с. 252–256). International Science Group.
76. Сапричова, Л., & Медведєва, К. (2025). Вплив стресу, що виник на тлі воєнних дій в Україні, на психічний та фізичний стан студентів медичного факультету та шляхи його подолання. У *Collection of Scientific Papers «SCIENTIA»* (с. 246–253).
77. Саух, П. Ю., Набок, М. В., Кізілов, О. І., & Кузіна, І. І. (2021). Якість вищої освіти в Україні очима студентів. *Herald of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine*, 3(2). <https://doi.org/10.37472/2707-305x-2021-3-2-11-5>
78. Свідерська, Г., & Грицак, Ю. (2022). Академічна прокрастинація у студентському середовищі. У *Світ наукових досліджень. Випуск 14* (с. 146–148). ФОП Шпак В. Б.
79. Симоненко, С., & Грек, О. (2022). Дослідження рівня сформованості критичного мислення як компонента інформаційно-психологічної безпеки студентів. *Наука і освіта*, (4), 64–71. <https://doi.org/10.24195/2414-4665-2022-4-11>
80. Симоненко, С., Костюніна, О., & Красова, А. (2024). Вплив психотравмуючих умов на творчий потенціал студентів-психологів в навчальній діяльності. *Наукові інновації та передові технології*, 12(40). [https://doi.org/10.52058/2786-5274-2024-12\(40\)-1691-1700](https://doi.org/10.52058/2786-5274-2024-12(40)-1691-1700)

81. Скрипченко, О. В., Долинська, Л. В., & Огороднійчук, З. В. (2001). *Вікова та педагогічна психологія*. Просвіта.
82. Сухомлинський, В. О. (1988). *Сто порад учителям*. Радянська школа.
83. Тавшунський, О. М. (2022). Контрактне навчання: компаративний аналіз. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*, 74. <https://doi.org/10.32820/2074-8922-2022-74-83-92>
84. Тамаркіна, О. Л. (2010). Навчальна діяльність як педагогічна категорія: теоретичний огляд. *Народна освіта*, 1(11).
85. Тарасова, О., & Ушаткіна, С. (2022). Розвиток творчого компонента професійного мислення майбутніх педагогів професійного навчання. *Viae Educationis: Studies of Education and Didactics*, 1(2), 109–119. <https://doi.org/10.15804/ve.2022.02.13>
86. Ташматов, В. (2022). Особливості професійної діяльності психологів державної служби України з надзвичайних ситуацій в умовах війни. *Проблеми екстремальної та кризової психології*, 1(3), 30–38.
87. Ташматов, В. А., & Папінян, В. В. (2025). Вплив екстремальних умов праці на психічне здоров'я та продуктивність небезпечних професій. У *Сучасна юридична психологія: виклики та перспективи* (с. 108–110). Юридика. <https://doi.org/10.32837/11300.29147>
88. Ташматов, В. А., Геращенко, О. С., & Атанасова, К. К. (2024). Психологія особистості в екстремальних умовах. *Габітус. Соціальна психологія. Юридична психологія*, 67, 289–292. <https://doi.org/10.32782/2663-5208.2024.67.48>
89. Титаренко, Т. М. (2018). Психологічне благополуччя особистості у контексті посттравматичного життєтворення. *Особистість та її історія*, 102–112.
90. Тілікіна, Н. (2024). Вплив війни на сферу освіти України та соціально-психологічне становище студентів. *Соціальна робота та соціальна освіта*, 2(13), 130–147. [https://doi.org/10.31499/2618-0715.2\(13\).2024.316721](https://doi.org/10.31499/2618-0715.2(13).2024.316721)
91. Токарева, Н. М., & Шамне, А. В. (2017). *Вікова і педагогічна психологія*.

92. Фунтікова, О. О. (2024). *Організація освітнього процесу у закладах вищої освіти з методиками викладання фахових дисциплін: навчальний посібник*. Маріупольський державний університет.
93. Чачко, С. Л., & Травініна, Є. І. (2024). Переживання тривалого травмуючого стресу війни здобувачами вищої освіти. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського*. Серія: Психологія, 33(74), 67–74. <https://doi.org/10.32782/2709-3093/2024.3/10>
94. Чепелєва, Н. В. (2014). Розуміння та інтерпретація життєвого досвіду як чинник самопроектування особистості. *Наука і освіта: науково-практичний журнал*, 9, 22–26.
95. Шахов, В., & Шахов, В. (2025). Особливості виникнення та психологічні стратегії подолання стресу студентами в нинішніх умовах. *Наукові записки*. Серія: Педагогічні науки, 1(220), 407–413. <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2025-1-220-407-413>
96. Швець, А. В., Кальниш, В. В., & Мальцев, О. В. (2023). Вплив факторів професійного середовища на формування психоемоційного напруження у зовнішніх пілотів безпілотних авіаційних комплексів. *Запорізький медичний журнал*, 25(1), 23–29. <https://doi.org/10.14739/2310-1210.2023.1.264763>
97. Шевченко, Т. В. (2023). Екстремальні умови під час виконання повноважень поліцейськими та їх вплив на забезпечення особистої безпеки поліцейського. *Дніпровський науковий часопис публічного управління, психології, права*, 6, 110–114. <https://doi.org/10.51547/ppp.dp.ua/2022.6.17>
98. Шмаргун, В. М. (2022). *Пізнання в умовах соціальної трансформації : від сенсорики і перцепції до думки, мислення і свідомості: монографія*. НУБіП України.
99. Шмаргун, В. М., & Шмаргун, Т. М. (2016). Освіченість та інтелігентність в освітньому середовищі. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України*. Серія: Педагогіка, психологія, філософія, (233), 389–396.

100. Штепа, О. С. (2006). *Диспозиційна модель особистісної зрілості* [автореф. дис. канд. психол. наук]. Інститут соціальної та політичної психології АПН України.
101. Щербан, Т. Д., Розман, І. І., & Карташова, Л. А. (2025). Механізми формування стійкої навчальної мотивації учнів різних вікових груп: філософський і теоретико-психологічний виміри. *Академічні візії*, 48. <https://doi.org/10.5281/zenodo.18024473>
102. Яворовська, Л. М., Камишнікова, Р. Ф., Поліванова, О. Є., Яновська, С. Г., & Куделко, С. М. (Укладачі). (2013). *Психологічні особливості студентського віку. На допомогу кураторам* (Вип. 3). ХНУ імені В. Н. Каразіна.
103. Яшник, С. (2018). Психологічний захист студентської молоді в умовах педагогічної взаємодії. У В. Шмаргун (Ред.), *Психологія стресостійкості студентської молоді* (с. 119). Видавничий центр НУБіП України.
104. Adiawaty, S. (2025). Social Anxiety Among Bullying Victims: A Case Study on the Role of Assertive Behavior and Self Regulation. *Sinergi International Journal of Psychology*, 3(2), 97–110. <https://doi.org/10.61194/psychology.v3i2.768>
105. Al Husaini, Y., & Shukor, N. S. A. (2022). Factors affecting students' academic performance: A review. *Res Militaris*, 12(6).
106. Alj, Z., & Bouayad, A. (2024). Multidimensional determinants of academic performance: Insights from undergraduate students in Moroccan universities. *Journal of Technology and Science Education*, 14(2), 607–621. <https://doi.org/10.3926/jotse.2404>
107. Allbutt, C. (1895). Nervous diseases and modern life. *Contemporary Review*, 67, 210–217.
108. Allen, J. & Tan, J. (2016). The multiple facets of attachment in adolescence. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (3rd ed., pp. 399–434). Guilford Press.

109. Almulla, M. O., Alismail, A. M., & Daraghme, H. (2025). Exploring academic motivation across university years: a mixed-methods study at King Faisal University. *BMC Psychology*, 13(1). <https://doi.org/10.1186/s40359-025-03448-8>
110. Alshamrani, K. M., Khan, M. A., & Alyousif, S. (2021). Assessment of Radiological Sciences Students' and Interns' Long-Term Retention of Theoretical and Practical Knowledge: A Longitudinal Panel Study. *Advances in Medical Education and Practice*, 12, 1549–1559. <https://doi.org/10.2147/amep.s346802>
111. American Psychiatric Association. (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4th ed., text rev.). <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890423349>
112. Amrai, K., Motlagh, S. E., Zalani, H. A., & Parhon, H. (2011). The relationship between academic motivation and academic achievement students. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 15, 399–402. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.03.111>
113. Ang, W. H. D., Lau, S. T., Cheng, L. J., Chew, H. S. J., Tan, J. H., Shorey, S., & Lau, Y. (2022). Effectiveness of resilience interventions for higher education students: A meta-analysis and metaregression. *Journal of Educational Psychology*. <https://doi.org/10.1037/edu0000719>
114. Ang, W. H. D., Shorey, S., Zheng, Z. J., Ng, W. H. D., Chen, E. C., Shah, L., Chew, H. S. J., & Lau, Y. (2024). Evaluating the online Resilience Skills Enhancement programme among undergraduate students: A double-blind parallel randomized controlled trial. *Stress and Health*, 40(4). <https://doi.org/10.1002/smi.3367>
115. Anshel, M. H., & Brinthaup, T. M. (2014). An Exploratory Study on the Effect of an Approach-Avoidance Coping Program on Perceived Stress and Physical Energy among Police Officers. *Psychology*, 05(07), 676–687. <https://doi.org/10.4236/psych.2014.57079>
116. APA Dictionary of Psychology. *Cognitive behavior therapy*. American Psychological Association. <https://dictionary.apa.org/cognitive-behavior-therapy>

117. Arnett, J. (2014). *Emerging adulthood: The winding road from the late teens through the twenties*. Oxford University Press.
118. Arnett, J., & Murray, J. (2018). *Emerging Adulthood and Higher Education*. Taylor & Francis Group.
119. Arsintescu, L., Pradhan, S., Chachad, R. G., Gregory, K. B., Mulligan, J. B., & Flynn-Evans, E. E. (2022). Early starts and late finishes both reduce alertness and performance among short-haul airline pilots. *Journal of Sleep Research*, 31(3), e13521. <https://doi.org/10.1111/jsr.13521>
120. Asmundson, G. J., & Stapleton, J. A. (2008). Associations between dimensions of anxiety sensitivity and PTSD symptom clusters in active-duty police officers. *Cognitive Behaviour Therapy*, 37(2), 66–75. <https://doi.org/10.1080/16506070801969005>
121. Auerbach, R. P., Mortier, P., Bruffaerts, R., Alonso, J., Benjet, C., Cuijpers, P., Demyttenaere, K., Ebert, D. D., Green, J. G., Hasking, P., Murray, E., Nock, M. K., Pinder-Amaker, S., Sampson, N. A., Stein, D. J., Vilagut, G., Zaslavsky, A. M., Kessler, R. C., & WHO WMH-ICS Collaborators (2018). WHO World Mental Health Surveys International College Student Project: Prevalence and distribution of mental disorders. *Journal of abnormal psychology*, 127(7), 623–638. <https://doi.org/10.1037/abn0000362>
122. Ayuso-Moreno, R., Rubio-Morales, A., Durán-Rufaco, A., García-Calvo, T., & González-Ponce, I. (2025). EEG-Based Assessment of Mental Fatigue in Students: A Systematic Review of Measurement Methods and Data Processing Protocols. *Applied Sciences*, 16(1), 234. <https://doi.org/10.3390/app16010234>
123. Baalman, T., Brömmelhaus, A., Hülsemann, J., Feldhaus, M., & Speck, K. (2022). The Impact of Parents, Intimate Relationships, and Friends on Students' Dropout Intentions. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 26(3), 923–947. <https://doi.org/10.1177/15210251221133374>
124. Babore, A., Lombardi, L., Viceconti, M. L., Pignataro, S., Marino, V., Crudele, M., Candelori, C., Bramanti, S. M., & Trumello, C. (2020). Psychological effects of the COVID-2019 pandemic: Perceived stress and coping strategies among

- healthcare professionals. *Psychiatry Research*, 293, 113366. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.113366>
125. Bagdžiūnienė, D., Žukauskaitė, I., Bulotaitė, L., & Sargautytė, R. (2025). Study and personal resources of university students' academic resilience and the relationship with positive psychological outcomes. *Frontiers in psychology*, 16, 1517359. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1517359>
126. Bai, S., Elavsky, S., Kishida, M., Dvořáková, K., & Greenberg, M. T. (2020). Effects of Mindfulness Training on Daily Stress Response in College Students: Ecological Momentary Assessment of a Randomized Controlled Trial. *Mindfulness*, 11(6), 1433–1445. <https://doi.org/10.1007/s12671-020-01358-x>
127. Bailey, T. H., & Phillips, L. J. (2015). The influence of motivation and adaptation on students' subjective well-being, meaning in life and academic performance. *Higher Education Research & Development*, 35(2), 201–216. <https://doi.org/10.1080/07294360.2015.1087474>
128. Baker, S., Gunn Watkinson, M., Honeyman, F., Mowll, J., & Tyulkina, S. (2024). Rethinking student engagement for 'hyflex' teaching and learning in post-compulsory settings: acknowledging flexibility and agency needed for unplanned events. *International Journal of Lifelong Education*, 43(4), 432–447. <https://doi.org/10.1080/02601370.2024.2359595>
129. Baldi, B., & Mejia, C. (2023). Utilizing Slow Reading Techniques to Promote Deep Learning. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 17(1), 1–11. <https://doi.org/10.20429/ijstl.2023.17113>
130. Bandler, R. W., & Grinder, J. (1983). *Reframing Neuro Linguistic Programming And The Transformation Of Meaning* (S. Andreas & A. Connirae, Eds.). Real People Press.
131. Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hal
132. Bandura, A. (2024). Self-efficacy mechanism in human agency. *Psychology & society*, 90(2), 63–94. <https://doi.org/10.35774/pis2024.02.063>

133. Barnett, W. S., Jung, K., Yarosz, D. J., Thomas, J., Hornbeck, A., Stechuk, R., & Burns, S. (2008). Educational effects of the Tools of the Mind curriculum: A randomized trial. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(3), 299–313. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2008.03.001>
134. Barnett-Vanes, A., Hassounah, S., Shawki, M., Ismail, O. A., Fung, C., Kedia, T., Rawaf, S., & Majeed, A. (2016). Impact of conflict on medical education: a cross-sectional survey of students and institutions in Iraq. *BMJ Open*, 6(2), e010460. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2015-010460>
135. Bartle-Haring, S., Bryant, A., & Gavazzi, S. M. (2022). College Student Persistence: A Focus on Relationships With Parents. *Journal of Family Issues*, 44(8), 2076–2095. <https://doi.org/10.1177/0192513X211068920>
136. Bastien, L., Boke, B. N., Mettler, J., Zito, S., Di Genova, L., Romano, V., Lewis, S. P., Whitley, R., Iyer, S., & Heath, N. L. (2022). Peer-presented versus mental health service provider-presented mental health outreach programs for university students: Randomized controlled trial. *JMIR Mental Health*, 9(7), e34168. <https://doi.org/10.2196/34168>
137. Bauer, C. A., Walton, G., Job, V., & Stephens, N. (2025). The Strengths of People in Low-SES Positions: An Identity-Reframing Intervention Improves Low-SES Students' Achievement Over One Semester. *Social psychological and personality science*, 16(1), 45–55. <https://doi.org/10.1177/19485506241284806>
138. Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497–529. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497>
139. Beck, A.T., Rush, A.J., Shaw, B.F., & Emery, G. (1979). *Cognitive therapy of depression*. New York: Guilford.
140. Beck, K., Meir Drexler, S., Wolf, O. T., & Merz, C. J. (2022). Stress effects on memory retrieval of aversive and appetitive instrumental counterconditioning in men. *Neurobiology of Learning and Memory*, 107697. <https://doi.org/10.1016/j.nlm.2022.107697>

141. Bellibaş, M. Ş., Ryskulueva, F., Levin, J., & Pietsch, M. (2024). A safe space and leadership matter for innovation: Exploring the role of psychological safety in the relationship between transformational leadership and innovation radicalness in Kyrgyz classrooms. *Educational Management Administration & Leadership*, 54(2). <https://doi.org/10.1177/17411432241264696>
142. Berlanga, V., & Corti, F. (2025). Impact of scholarships on university academic performance: a comparative analysis of students with and without scholarships. *Frontiers in Education*, 10. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1554073>
143. Berliner, D. C. (1993). The 100-year journey of educational psychology: From interest, to disdain, to respect for practice. In *Exploring applied psychology: Origins and critical analyses*. (pp. 37–78). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/11104-002>
144. Bernard, C. (2013). *Introduction à l'étude de la médecine expérimentale*. Flammarion.
145. Betancourt, T. S., Thomson, D., & VanderWeele, T. J. (2018). War-Related Traumas and Mental Health Across Generations. *JAMA Psychiatry*, 75(1), 5. <https://doi.org/10.1001/jamapsychiatry.2017.3530>
146. Biwer, F., Egbrink, M. G. A. o., Aalten, P., & de Bruin, A. B. H. (2020). Fostering effective learning strategies in higher education – A mixed-methods study. *Journal of Applied Research in Memory and Cognition*, 9(2), 186–203. <https://doi.org/10.1016/j.jarmac.2020.03.004>
147. Bliuc, A.-M., Ellis, R. A., Goodyear, P., & Hendres, D. M. (2011). Understanding student learning in context: relationships between university students' social identity, approaches to learning, and academic performance. *European Journal of Psychology of Education*, 26(3), 417–433. <https://doi.org/10.1007/s10212-011-0065-6>
148. Blome, C., & Augustin, M. (2015). Measuring Change in Quality of Life: Bias in Prospective and Retrospective Evaluation. *Value in Health*, 18(1), 110–115. <https://doi.org/10.1016/j.jval.2014.10.007>

149. Blos, P. (1967). The Second Individuation Process of Adolescence. *The Psychoanalytic Study of the Child*, 22(1), 162–186. <https://doi.org/10.1080/00797308.1967.11822595>
150. Bocheliuk V. Y., Spytska L. V., Shaposhnykova I. V., Turubarova A. V., Panov M. S. (2022) Five stages of professional personality development: Comparative analysis. *Polish Psychological Bulletin*, 53(2), 88–93.
151. Bøg, M., Filges, T., & Jørgensen, A. M. K. (2018). Deployment of personnel to military operations: impact on mental health and social functioning. *Campbell systematic reviews*, 14(1), 1–127. <https://doi.org/10.4073/csr.2018.6>
152. Bogaerts, A., Claes, L., Buelens, T., Verschueren, M., Palmeroni, N., Bastiaens, T., & Luyckx, K. (2021). Identity synthesis and confusion in early to late adolescents: Age trends, gender differences, and associations with depressive symptoms. *Journal of Adolescence*, 87, 106–116. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2021.01.006>
153. Bogetto, F., Zanalda, E., & Torta, R. (1990). Psicoterapia e rilassamento [Psychotherapy and relaxation techniques]. *Minerva psichiatrica*, 31(3), 155–159.
154. Bonanno, G. A. (2004). Loss, Trauma, and Human Resilience: Have We Underestimated the Human Capacity to Thrive After Extremely Aversive Events? *American Psychologist*, 59(1), 20–28.
155. Bosson, J. K., Prewitt-Freilino, J. L., & Taylor, J. N. (2005). Role Rigidity: A Problem of Identity Misclassification? *Journal of Personality and Social Psychology*, 89(4), 552–565. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.89.4.552>
156. Bowlby, J. (2005). A secure base: Parent-child attachment and healthy human development. Routledge.
157. Branje, S., de Moor, E. L., Spitzer, J., & Becht, A. I. (2021). Dynamics of Identity Development in Adolescence: A Decade in Review. *Journal of Research on Adolescence*, 31(4), 908–927. <https://doi.org/10.1111/jora.12678>
158. Bronk, K. C., Hill, P. L., Lapsley, D. K., Talib, T. L., & Finch, H. (2009). Purpose, hope, and life satisfaction in three age groups. *The Journal of Positive Psychology*, 4(6), 500–510. <https://doi.org/10.1080/17439760903271439>

159. Brosschot, J. F. (2010). Markers of chronic stress: Prolonged physiological activation and (un)conscious perseverative cognition. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 35(1), 46–50. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2010.01.004>
160. Burke, P. J., & Stets, J. E. (2015). Identity Verification and the Social Order. Y. E. J. Lawler, S. R. Thye & J. Yoon (Ed.), *Order on the Edge of Chaos* (pp. 145–164). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/cbo9781139924627.009>
161. Burns, R. B. (1982). *Self-concept development and education*. Holt, Rinehart and Winston.
162. Burrow, A., & Hill, P. (2011). Purpose as a form of identity capital for positive youth adjustment. *Developmental psychology*, 47(4), 1196–1206. <https://doi.org/10.1037/a0023818>
163. Burton, A., & Yang, D. (2025). Empowering Transition: Flexible Blended Learning and College Readiness. *American Journal of Distance Education*, 1–17. <https://doi.org/10.1080/08923647.2025.2577516>
164. Buzzai, C., Sorrenti, L., Costa, S., Toffle, M. E., & Filippello, P. (2021). The relationship between school-basic psychological need satisfaction and frustration, academic engagement and academic achievement. *School Psychology International*, 42(5), 497–519. <https://doi.org/10.1177/01430343211017170>
165. Cannon, W. (1929). Organization for physiological homeostasis. *Physiological Reviews*, 9, 399–431.
166. Cantor, M. (1979). Neighbors and friends: An overlooked resource in the informal support system. *Research on Aging*, 1(4), 434–463. <https://doi.org/10.1177/016402757914002>.
167. Caplan, G. (1964). *Principles of preventive psychiatry*. Basic Books.
168. Cardozo, L. T., Azevedo, M. A. R., Carvalho, M. S. M., Costa, R., de Lima, P. O., & Marcondes, F. K. (2020). Effect of an active learning methodology combined with formative assessments on performance, test anxiety,

- and stress of university students. *Advances in physiology education*, 44(4), 744–751. <https://doi.org/10.1152/advan.00075.2020>
169. Carmona-Halty, M., Schaufeli, W. B., Llorens, S., & Salanova, M. (2019). Satisfaction of Basic Psychological Needs Leads to Better Academic Performance via Increased Psychological Capital: A Three-Wave Longitudinal Study Among High School Students. *Frontiers in Psychology*, 10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02113>
 170. Carpiniello, B. (2023). The Mental Health Costs of Armed Conflicts—A Review of Systematic Reviews Conducted on Refugees, Asylum-Seekers and People Living in War Zones. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(4), 2840. <https://doi.org/10.3390/ijerph20042840>
 171. Caspi, A., Houts, R. M., Ambler, A., Danese, A., Elliott, M. L., Hariri, A., Harrington, H., Hogan, S., Poulton, R., Ramrakha, S., Rasmussen, L. J. H., Reuben, A., Richmond-Rakerd, L., Sugden, K., Wertz, J., Williams, B. S., & Moffitt, T. E. (2020). Longitudinal assessment of mental health disorders and comorbidities across four decades among participants in the Dunedin birth cohort study. *JAMA Network Open*, 3(4), e203221.
 172. Cassady, J. C., & Finch, W. H. (2020). Revealing Nuanced Relationships Among Cognitive Test Anxiety, Motivation, and Self-Regulation Through Curvilinear Analyses. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01141>
 173. Cassady, J. C., Pierson, E. E., & Starling, J. M. (2019). Predicting Student Depression With Measures of General and Academic Anxieties. *Frontiers in Education*, 4. <https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00011>
 174. Catalano, R. F., Berglund, M. L., Ryan, J. A., Lonczak, H. S., & Hawkins, J. D. (2004). Positive youth development in the United States: Research findings on evaluations of positive youth development programs. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 5(1), 98–124. <https://doi.org/10.1037/1522-3736.5.1.515a>

175. Caudwell, K. M., Baldini, S., Calvezzi, G., Graham, A., Jackson, K., Johansson, I., Sines, M., Lim, L. W., & Aquili, L. (2023). Learning bias predicts fear acquisition under stress but not cognitive flexibility. *Physiology & behavior*, 272, 114384. <https://doi.org/10.1016/j.physbeh.2023.114384>
176. Ceary, C. D., Donahue, J. J., & Shaffer, K. (2019). The strength of pursuing your values: Valued living as a path to resilience among college students. *Stress and health : journal of the International Society for the Investigation of Stress*, 35(4), 532–541. <https://doi.org/10.1002/smi.2886>
177. Çelik, O. (2024). Academic motivation in adolescents: the role of parental autonomy support, psychological needs satisfaction and self-control. *Frontiers in Psychology*, 15. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1384695>
178. Cesur, R., Sabia, J. J., & Tekin, E. (2013). The psychological costs of war: military combat and mental health. *Journal of health economics*, 32(1), 51–65. <https://doi.org/10.1016/j.jhealeco.2012.09.001>
179. Chacón-Cuberos, R., Serrano-García, J., Serrano-García, I., & Castro-Sánchez, M. (2025). Self-Concept Modulates Motivation and Learning Strategies in Higher Education: Comparison According to Sex. *Education Sciences*, 15(7), 873. <https://doi.org/10.3390/educsci15070873>
180. Chamorro-Premuzic, T., & Furnham, A. (2009). Mainly Openness: The relationship between the Big Five personality traits and learning approaches. *Learning and Individual Differences*, 19(4), 524–529. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2009.06.004>
181. Chang, E., Lee, A., Byeon, E., & Lee, S. M. (2015). Role of motivation in the relation between perfectionism and academic burnout in Korean students. *Personality and Individual Differences*, 82, 221–226. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.03.027>
182. Chang, Y.-F. (2021). 2-dimensional cognitive test anxieties and their relationships with achievement goals, cognitive resources, motivational engagement, and academic performance. *Learning and Individual Differences*, 92, 102084. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2021.102084>

183. Chapell, M. S., Blanding, Z. B., Silverstein, M. E., Takahashi, M., Newman, B., Gubi, A., & McCann, N. (2005). Test Anxiety and Academic Performance in Undergraduate and Graduate Students. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 268–274. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.97.2.268>
184. Chaplin, T. M., Hong, K., Bergquist, K., & Sinha, R. (2008). Gender Differences in Response to Emotional Stress: An Assessment Across Subjective, Behavioral, and Physiological Domains and Relations to Alcohol Craving. *Alcoholism: Clinical and Experimental Research*, 32(7), 1242–1250. <https://doi.org/10.1111/j.1530-0277.2008.00679.x>
185. Chen, B., Vansteenkiste, M., Beyers, W., Boone, L., Deci, E. L., Van der Kaap-Deeder, J., Duriez, B., Lens, W., Matos, L., Mouratidis, A., Ryan, R. M., Sheldon, K. M., Soenens, B., Van Petegem, S., & Verstuyf, J. (2015). *Basic Psychological Need Satisfaction and Frustration Scale (BPNSFS)* [Database record]. APA PsycTests. <https://doi.org/10.1037/t73076-000>
186. Chen, C., Gong, X., Wang, J., & Gao, S. (2021). Does need for relatedness matter more? The dynamic mechanism between teacher support and need satisfaction in explaining Chinese school children's regulatory styles. *Learning and Individual Differences*, 92, 102083. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2021.102083>
187. Chiesa, V., Antony, G., Wismar, M., & Rechel, B. (2021). COVID-19 pandemic: health impact of staying at home, social distancing and ‘lockdown’ measures—a systematic review of systematic reviews. *Journal of Public Health*. <https://doi.org/10.1093/pubmed/fdab102>
188. Cho, H., Ryu, S., Noh, J., & Lee, J. (2016). The Effectiveness of Daily Mindful Breathing Practices on Test Anxiety of Students. *PLOS ONE*, 11(10), e0164822. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0164822>
189. Chua, R. Y., Ng, Y. L., & Park, M. S.-A. (2018). Mitigating Academic Distress: The Role of Psychological Capital in a Collectivistic Malaysian University Student Sample. *The Open Psychology Journal*, 11(1), 171–183. <https://doi.org/10.2174/1874350101811010171>

190. Cicotto, G., De Simone, S., Giustiniano, L., & Pinna, R. (2014). Psychosocial Training: A Case of Self-Efficacy Improvement in an Italian School. *Journal of Change Management*, 14(4), 475–499. <https://doi.org/10.1080/14697017.2014.978536>
191. Clarindo, C. B. d. S., Miller, S., & Kohle, É. C. (2020). Learning Activity as a Means of Developing Theoretical Thinking Capacities. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.603753>
192. Claus, G. (1984). *Differentielle Lernpsychologie Eine Einführung*. Volk und Wissen Volkseigener Verlag.
193. Cohen, G. L., Garcia, J., Apfel, N., & Master, A. (2006). Reducing the racial achievement gap: a social-psychological intervention. *Science*, 313(5791), 1307–1310. <https://doi.org/10.1126/science.1128317>
194. Çöplü, M., & Tekinsoy Kartın, P. (2018). Professional self-concept and professional values of senior students of the nursing department. *Nursing Ethics*, 26(5), 1387–1397. <https://doi.org/10.1177/0969733018761171>
195. Córdova, A., Caballero-García, A., Drobnic, F., Roche, E., & Noriega, D. C. (2023). Influence of Stress and Emotions in the Learning Process: The Example of COVID-19 on University Students: A Narrative Review. *Healthcare*, 11(12), 1787. <https://doi.org/10.3390/healthcare11121787>
196. Costa, P. T., & McCrae, R. R. (2009). The five-factor model and the NEO inventories. In J. N. Butcher (Ed.), *Oxford handbook of personality assessment* (Oxford Library of Psychology). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195366877.013.0016>
197. Covey, T. J., Shucard, J. L., Violanti, J. M., Lee, J., & Shucard, D. W. (2013). The effects of exposure to traumatic stressors on inhibitory control in police officers: A dense electrode array study using a Go/NoGo continuous performance task. *International Journal of Psychophysiology*, 87(3), 363–375. <https://doi.org/10.1016/j.ijpsycho.2013.03.009>

198. Craddock, T. B., & Telesco, G. (2022). Police stress and deleterious outcomes: Efforts towards improving police mental health. *Journal of Police and Criminal Psychology*, 37, 173–182. <https://doi.org/10.1007/s11896-021-09488-1>
199. Craik, F. I. M., & Lockhart, R. S. (1972). Levels of processing: A framework for memory research. *Journal of Verbal Learning and Verbal behavior*, 11, 671–684.
200. Creswell, J. D. (2017). Mindfulness Interventions. *Annual Review of Psychology*, 68(1), 491–516. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-042716-051139>
201. Cross, S. E., Gore, J. S., & Morris, M. L. (2003). The Relational-Interdependent Self-Construal, Self-Concept Consistency, and Well-Being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(5), 933–944. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.5.933>
202. Dai, W., Kaminga, A. C., Tan, H., Wang, J., Lai, Z., Wu, X., & Liu, A. (2017). Long-term psychological outcomes of flood survivors of hard-hit areas of the 1998 Dongting Lake flood in China: Prevalence and risk factors. *PLOS ONE*, 12(2), e0171557. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0171557>
203. Darwin, C. R. (2008). *On the origin of species*. Oxford University Press.
204. Datu, J. A. D., & King, R. B. (2018). Subjective well-being is reciprocally associated with academic engagement: A two-wave longitudinal study. *Journal of School Psychology*, 69, 100–110. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2018.05.007>
205. de la Iglesia, G., & Solano, A. (2019). Academic achievement of college students: the role of the positive personality model. *Problems of Education in the 21st Century*, 77(5), 572–583. <https://doi.org/10.33225/pec/19.77.572>
206. de Quervain, D. J. F., Roozendaal, B., Nitsch, R. M., McGaugh, J. L., & Hock, C. (2000). Acute cortisone administration impairs retrieval of long-term declarative memory in humans. *Nature Neuroscience*, 3(4), 313–314. <https://doi.org/10.1038/73873>
207. Deahl, M., Srinivasan, M., Jones, N., Thomas, J., Neblett, C., & Jolly, A. (2011). Preventing psychological trauma in soldiers: The role of operational stress training

- and psychological debriefing. *British Journal of Medical Psychology*, 73(1), 77–85. <https://doi.org/10.1348/000711200160318>
208. Deary, I. J., Watson, R., & Hogston, R. (2003). A longitudinal cohort study of burnout and attrition in nursing students. *Journal of advanced nursing*, 43(1), 71–81. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.2003.02674.x>
209. Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. Springer US. <https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7>
210. Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/s15327965pli1104_01
211. Defante, M. L. R., Monteiro, S. O. N., & Teixeira, L. M. (2024). Neurobiology of the impact of aversive experiences on learning. *Brazilian Medical Students*, 9(13). <https://doi.org/10.53843/bms.v9i13.576>
212. DeLuca Bishop, H. K., Baker, E. A., & van Dulmen, M. H. M. (2022). The Role of Friends and Romantic Partners in College-Attending Emerging Adults' Engagement and GPA. *Emerging Adulthood*, 1, 221–233. <https://doi.org/10.1177/21676968221106140>
213. Demir, S., & Ercan, F. (2022). The effectiveness of cognitive behavioral therapy-based group counseling on depressive symptomatology, anxiety levels, automatic thoughts, and coping ways Turkish nursing students: A randomized controlled trial. *Perspectives in psychiatric care*, 58(4), 2394–2406. <https://doi.org/10.1111/ppc.13073>
214. Denovan, A., & Macaskill, A. (2016). Stress and Subjective Well-Being Among First Year UK Undergraduate Students. *Journal of Happiness Studies*, 18(2), 505–525. <https://doi.org/10.1007/s10902-016-9736-y>
215. Desrochers, S., Andreassi, J. K., & Thompson, C. A. (2002). *Identity theory*. WCBT Faculty Publications, 255.
216. Dewaele, J.-M., & Dewaele, L. (2020). Are foreign language learners' enjoyment and anxiety specific to the teacher? An investigation into the dynamics

- of learners' classroom emotions. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 10(1), 45–65. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2020.10.1.3>
217. Di Consiglio, M., Merola, S., Pascucci, T., Violani, C., & Couyoumdjian, A. (2021). The Impact of COVID-19 Pandemic on Italian University Students' Mental Health: Changes across the Waves. *International journal of environmental research and public health*, 18(18), 9897. <https://doi.org/10.3390/ijerph18189897>
218. Dolan, E. L., & Collins, J. P. (2015). We must teach more effectively: here are four ways to get started. *Molecular Biology of the Cell*, 26(12), 2151–2155. <https://doi.org/10.1091/mbc.e13-11-0675>
219. Domene, J. F., Socholotiuk, K. D., & Woitowicz, L. A. (2011). Academic motivation in post-secondary students: Effects of career outcome expectations and type of aspiration. *Canadian Journal of Education*, 34(1), 99–127. <http://www.jstor.org/stable/canajeducrevucan.34.1.99>
220. Dundas, I., Thorsheim, T., Hjeltne, A., & Binder, P. E. (2016). Mindfulness Based Stress Reduction for Academic Evaluation Anxiety: A Naturalistic Longitudinal Study. *Journal of College Student Psychotherapy*, 30(2), 114–131. <https://doi.org/10.1080/87568225.2016.1140988>
221. Dvořáková, K., Kishida, M., Li, J., Elavsky, S., Broderick, P. C., Agrusti, M. R., & Greenberg, M. T. (2017). Promoting healthy transition to college through mindfulness training with first-year college students: Pilot randomized controlled trial. *Journal of American College Health*, 65(4), 259–267. <https://doi.org/10.1080/07448481.2017.1278605>
222. Eagly, A. H. (1987). Sex differences in social behavior: A social-role interpretation. Erlbaum.
223. Earl, S. R., Taylor, I. M., Meijen, C., & Passfield, L. (2019). Young adolescent psychological need profiles: Associations with classroom achievement and well-being. *Psychology in the Schools*, 56(6), 1004–1022. <https://doi.org/10.1002/pits.22243>
224. Eckert, M., Ebert, D. D., Lehr, D., Sieland, B., & Berking, M. (2018). Does SMS-Support Make a Difference? Effectiveness of a Two-Week Online-Training

- to Overcome Procrastination. A Randomized Controlled Trial. *Frontiers in Psychology*, 9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01103>
225. Edwards, D., Burnard, P., Bennett, K., & Hebden, U. (2010). A longitudinal study of stress and self-esteem in student nurses. *Nurse education today*, 30(1), 78–84. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2009.06.008>
226. El Morr, C., Ritvo, P., Ahmad, F., & Moineddin, R. (2020). Effectiveness of an 8-Week Web-Based Mindfulness Virtual Community Intervention for University Students on Symptoms of Stress, Anxiety, and Depression: Randomized Controlled Trial. *JMIR Mental Health*, 7(7), <https://doi.org/10.2196/18595>
227. Elmaoued, A. A., White, R. T., Hassan, O. E., & Sweet-Cosce, T. (2024). Establishing inclusion safety in pharmacy education: Wielding psychological safety as a tool to address student burnout. *Currents in pharmacy teaching & Learning*, 16(11), 102163. <https://doi.org/10.1016/j.cptl.2024.102163>
228. Elmer, T., Mepham, K., & Stadtfeld, C. (2020). Students under lockdown: Comparisons of students' social networks and mental health before and during the COVID-19 crisis in Switzerland. *PLOS ONE*, 15(7), e0236337. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0236337>
229. Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107–115. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x>
230. Erikson, E. (2013a). *Childhood and Society*. W. W. Norton & Company.
231. Erikson, E. (2013b). *Identity, youth, and crisis*. W. W. Norton & Company.
232. Erikson, E.H. (1968). *Identity: youth and crisis*. W. W. Norton & Company.
233. Falsafi, N. (2016). A Randomized Controlled Trial of Mindfulness Versus Yoga. *Journal of the American Psychiatric Nurses Association*, 22(6), 483–497. <https://doi.org/10.1177/1078390316663307>
234. Fargion, S., Sanfelici, M., & Sicora, A. (2020). 'A Community no matter what': fostering social work professional connections in Italy in COVID-19 times. *Social Work Education*, 39(8), 993–1001. <https://doi.org/10.1080/02615479.2020.1829581>

235. Fassett-Carman, A. N., Smolker, H., Hankin, B. L., Snyder, H. R., & Banich, M. T. (2022). Neuroanatomical correlates of perceived stress controllability in adolescents and emerging adults. *Cognitive, Affective, & Behavioral Neuroscience*, 22, 655–671. <https://doi.org/10.3758/s13415-022-00985-2>
236. Fassett-Carman, A., Hankin, B. L., & Snyder, H. R. (2019). Appraisals of dependent stressor controllability and severity are associated with depression and anxiety symptoms in youth. *Anxiety, Stress, & Coping*, 32(1), 32–49. <https://doi.org/10.1080/10615806.2018.1532504>
237. Fernández-Castillo, A., & Caurcel, M. J. (2014). State test-anxiety, selective attention and concentration in university students. *International Journal of Psychology*, 50(4), 265–271. <https://doi.org/10.1002/ijop.12092>
238. Fernandez-Ortega, C., Trigueros, R., & Fernández, A. (2024). Frustración de las necesidades psicológicas básicas y emociones en la intención comunicativa en inglés como lengua extranjera. *Porta Linguarum Revista Interuniversitaria de Didáctica de las Lenguas Extranjeras*, (42), 197–214. <https://doi.org/10.30827/portalin.vi42.29389>
239. Fornés-Vives, J., Garcia-Banda, G., Frias-Navarro, D., & Rosales-Viladrich, G. (2016). Coping, stress, and personality in Spanish nursing students: A longitudinal study. *Nurse education today*, 36, 318–323. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2015.08.011>
240. Frankl, V. E. (1977). ...trotzdem ja zum Leben sagen: Ein Psychologe erlebt das Konzentrationslager. Kösel.
241. Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56(3), 218–226. <https://doi.org/10.1037/0003-066x.56.3.218>
242. Freeman, S., Eddy, S. L., McDonough, M., Smith, M. K., Okoroafor, N., Jordt, H., & Wenderoth, M. P. (2014). Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 111(23), 8410–8415. <https://doi.org/10.1073/pnas.1319030111>

243. Fromm, E. (1994). *On being human*. Continuum.
244. Fujii, S., Kunii, Y., Nonaka, S., Hamaie, Y., Hino, M., Egawa, S., Kuriyama, S., & Tomita, H. (2023). Real-time prediction of medical demand and mental health status in Ukraine under Russian invasion using tweet analysis. *The Tohoku Journal of Experimental Medicine*, 259(3), 177–188. <https://doi.org/10.1620/tjem.2022.J111>
245. Galante, J., Dufour, G., Vainre, M., Wagner, A. P., Stochl, J., Benton, A., Lathia, N., Howarth, E., & Jones, P. B. (2018). A mindfulness-based intervention to increase resilience to stress in university students (the Mindful Student Study): a pragmatic randomised controlled trial. *The Lancet. Public health*, 3(2), e72–e81. [https://doi.org/10.1016/S2468-2667\(17\)30231-1](https://doi.org/10.1016/S2468-2667(17)30231-1)
246. Galante, J., Stochl, J., Dufour, G., Vainre, M., Wagner, A. P., & Jones, P. B. (2020). Effectiveness of providing university students with a mindfulness-based intervention to increase resilience to stress: 1-year follow-up of a pragmatic randomised controlled trial. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 75, 151-160. <https://doi.org/10.1136/jech-2020-214390>
247. Galatzer-Levy, I. R., Madan, A., Neylan, T. C., Henn-Haase, C., & Marmar, C. R. (2011). Peritraumatic and trait dissociation differentiate police officers with resilient versus symptomatic trajectories of posttraumatic stress symptoms. *Journal of Traumatic Stress*, 24(5), 557–565. <https://doi.org/10.1002/jts.20684>
248. Gana, M., Rad, D., & Stoian, C. D. (2023). Family functioning, parental attachment and students' academic success. *Journal of Infrastructure, Policy and Development*, 8(1). <https://doi.org/10.24294/jipd.v8i1.2565>
249. Gansemer-Topf, A. M., Stern, J., & Benjamin, M. (2007). Examining the experiences of second-year students at a private liberal arts college. In B. F. Tobolowsky & B. E. Cox (Eds.), *Shedding light on sophomores: An exploration of the second college year* (Monograph No. 47, pp. 31–48). National Resource Center for the First-Year Experience and Students in Transition, University of South Carolina.

250. Gao, W., Ping, S., & Liu, X. (2020). Gender differences in depression, anxiety, and stress among college students: A longitudinal study from China. *Journal of Affective Disorders*, 263, 292–300. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2019.11.121>
251. Gao, Y., & Ali, F. (2024). Negative Self-Concept: Cross-Country Evidence of Its Importance for Understanding Motivation and Academic Achievement. *Education Sciences*, 14(11), 1203. <https://doi.org/10.3390/educsci14111203>
252. Garber, J., & Weersing, V. R. (2010). Comorbidity of Anxiety and Depression in Youth: Implications for Treatment and Prevention. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 17(4), 293–306. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2850.2010.01221.x>
253. Garry, S., & Checchi, F. (2020). Armed conflict and public health: Into the 21st century. *Journal of Public Health*, 42(3), e287–e298. <https://doi.org/10.1093/pubmed/fdz095>
254. Gaspar de Matos, M., Tome, G., Borges, A. I., Manso, D., Ferreira, P., & Ferreira, A. (2008). Anxiety, depression and coping strategies: Improving the evaluation and the understanding of these dimensions during pre-adolescence and adolescence. *Journal of Cognitive Behavioral Psychotherapy*, 8, 169–184. <https://doi.org/10.5935/1808-5687.20090015>
255. Gibbons, C. (2015). Stress, eustress and the National Student Survey. *Psychology Teaching Review*, 21(2), 86–92. <https://doi.org/10.53841/bpsptr.2015.21.2.86>
256. Gibbons, C. (2022). Understanding the role of stress, personality and coping on learning motivation and mental health in university students during a pandemic. *BMC Psychology*, 10, 261. <https://doi.org/10.1186/s40359-022-00971-w>
257. Gidron, Y. (2019). *The biology of stress*. In Y. Gidron (Ed.), Behavioral medicine (pp. 21–39). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-18893-1_2
258. Gilmartin, K. M. (2002). Emotional survival for law enforcement: A guide for officers and their families. E-S Press.

259. Girotti, M., Bulin, S. E., & Carreno, F. R. (2024). Effects of chronic stress on cognitive function – from neurobiology to intervention. *Neurobiology of Stress*, 100670. <https://doi.org/10.1016/j.ynstr.2024.100670>
260. Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1999). *The Discovery of Grounded Theory*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203793206>
261. Gomez, F. (2015). Extreme environment. In *Encyclopedia of Astrobiology* (pp. 828–830). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-44185-5_566
262. González-Arias, M., Dibona, P., Soto-Flores, B., Rojas-Puelles, A., Amato, M., Álvarez-Trigo, D., & Castillo, R. (2025). Academic performance, self-reported motivation, and affect in higher education: the role of basic psychological need satisfaction. *Frontiers in Psychology*, 16. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1519454>
263. Graves, B. S., Hall, M. E., Dias-Karch, C., Haischer, M. H., & Apter, C. (2021). Gender differences in perceived stress and coping among college students. *PloS one*, 16(8), e0255634. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0255634>
264. Gray, J. D., Rubin, T. G., Hunter, R. G., & McEwen, B. S. (2014). Hippocampal gene expression changes underlying stress sensitization and recovery. *Molecular psychiatry*, 19(11), 1171–1178.
265. Green, M., Angoff, N., & Encandela, J. (2016). Test anxiety and United States Medical Licensing Examination scores. *The clinical teacher*, 13(2), 142–146. <https://doi.org/10.1111/tct.12386>
266. Gregg-Jolly, L., Swartz, J., Iverson, E., Stern, J., Brown, N., & Lopatto, D. (2016). Situating Second-Year Success: Understanding Second-Year STEM Experiences at a Liberal Arts College. *CBE–Life Sciences Education*, 15(3), <https://doi.org/10.1187/cbe.16-01-0044>
267. Grupe, D. (2023). Mental health stigma and help-seeking intentions in police employees. *Journal of Community Safety and Well-Being*, 8, 32–39. <https://doi.org/10.35502/jcswb.290>
268. Gruttadaro, D., & Crudo, D. (2012). *College students speak: A survey report on mental health*. NAMI: National Alliance on Mental Illness.

269. Gunawan, H., Simatupang, E. C., & Sari, P. (2024). Fostering critical thinking skills through socratic questioning: insights from widyatama university. *Indonesian EFL Journal*, 10(2), 343–352. <https://doi.org/10.25134/ieflj.v10i2.10255>
270. Halian, I., Kurova, A., Halian, O., Khokhlov, A., & Skliaruk, A. (2022). Estabilidad emocional como factor del bienestar psicológico de futuros especialistas. *Amazonia Investiga*, 11(51), 183–196. <https://doi.org/10.34069/AI/2022.51.03.17>
271. Halian, I., Halian, O., & Myshchyshyn, M. (2024). Coping strategies in the behavioral models of youth in martial law conditions. *Insight: The Psychological Dimensions of Society*, 12, 44-65. <https://doi.org/10.32999/2663-970X/2024-12-17>
272. Handaka, I., & Septikasari, Z. (2019). Increasing Student Capacity in Disaster Preparedness through Psychosocial Training. In *Proceedings of the First International Conference on Progressive Civil Society (ICONPROCS 2019)*. Atlantis Press. <https://doi.org/10.2991/iconprocs-19.2019.38>
273. Hankin, B. L., Snyder, H. R., Gulley, L. D., Schweizer, T., Bijttebier, P., Nelis, S., Toh, G., & Vasey, M. W. (2016). Understanding comorbidity among internalizing problems: Integrating latent structural models of psychopathology and risk mechanisms. *Developmental Psychopathology*, 28(4pt1), 987–1012. <https://doi.org/10.1017/s0954579416000663>
274. Harackiewicz, J. M., Canning, E. A., Tibbetts, Y., Priniski, S. J., & Hyde, J. S. (2016). Closing achievement gaps with a utility-value intervention: Disentangling race and social class. *Journal of personality and social psychology*, 111(5), 745–765. <https://doi.org/10.1037/pspp0000075>
275. Hards, E., Ellis, J., Fisk, J., & Reynolds, S. (2020). Negative view of the self and symptoms of depression in adolescents. *Journal of affective disorders*, 262, 143–148. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2019.11.012>
276. Harpell, J. V., & Andrews, J. J. W. (2013). Relationship between School Based Stress and Test Anxiety. *International Journal of Psychological Studies*, 5(2). 74. <https://doi.org/10.5539/ijps.v5n2p74>

277. Hassan, M., Fang, S., Malik, A. A., Lak, T. A., & Rizwan, M. (2023). Impact of perceived social support and psychological capital on university students' academic success: testing the role of academic adjustment as a moderator. *BMC Psychology*, 11(1). <https://doi.org/10.1186/s40359-023-01385-y>
278. Hasyim, F., Setyowibowo, H., & Purba, F. (2024). Factors Contributing to Quarter Life Crisis on Early Adulthood: A Systematic Literature Review. *Psychology Research and Behavior Management*, 17, 1–12. <https://doi.org/10.2147/prbm.s438866>
279. Hatano, K., Hihara, S., Tsuzuki, M., & et al. (2024). Does employment status matter for emerging adult identity development and life satisfaction? A two-wave longitudinal study. *Journal of Youth and Adolescence*, 53, 2097–2107. <https://doi.org/10.1007/s10964-024-01992-x>
280. Hatfield, J. L., Halvari, H., & Williamon, A. (2025). No pain, no gain? Satisfaction and frustration of basic psychological needs, somatic burden, giving up, and life satisfaction in music students. *Psychology of Music*. <https://doi.org/10.1177/03057356251350157>
281. Hazan Liran, B., & Miller, P. (2017). The Role of Psychological Capital in Academic Adjustment Among University Students. *Journal of Happiness Studies*, 20(1), 51–65. <https://doi.org/10.1007/s10902-017-9933-3>
282. Healy, S., & Tyrrell, M. (2011). Stress in emergency departments: Experiences of nurses and doctors. *Emergency Nurse*, 19(4), 31–37. <https://doi.org/10.7748/en2011.07.19.4.31.c8611>
283. Herman, J. L. (1992). *Trauma and recovery*. New York, NY: Basic Books.
284. Hobbs, C., Jelbert, S., Santos, L. R., & Hood, B. (2022). Evaluation of a credit-bearing online administered happiness course on undergraduates' mental well-being during the COVID-19 pandemic. *Plos One*, 17(2), <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0263514>
285. Hock, M. F., Deshler, D. D., & Schumaker, J. B. (2006). Enhancing Student Motivation through the Pursuit of Possible Selves. In C. Dunkel & J. Kerpelman

- (Eds.), *Possible selves: Theory, research and applications* (pp. 205–221). Nova Science Publishers.
286. Hong, J.-C., Tsai, C.-R., Hsiao, H.-S., Chen, P.-H., Chu, K.-C., Gu, J., & Sitthiworachart, J. (2019). The effect of the «Prediction-observation-quiz-explanation» inquiry-based e-learning model on flow experience in green energy learning. *Computers & Education*, 133, 127–138. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.01.009>
 287. Hong, S. (2025). The impact of future time perspective on academic achievement: Mediating roles of academic burnout and engagement. *PLOS ONE*, 20(1). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0316841>
 288. Hoppen, T. H., & Morina, N. (2019). The prevalence of PTSD and major depression in the global population of adult war survivors: a meta-analytically informed estimate in absolute numbers. *European Journal of Psychotraumatology*, 10(1), 1578637. <https://doi.org/10.1080/20008198.2019.1578637>
 289. Hozak, S. V., Yelizarova, O. T., Stankevych, T. V., Chorna, V. V., Tovkun, L. P., Lebedynets, N. V., Parats, A. M., Bondar, O. Y., & Chmel, L. L. (2023). Mental health and lifestyles of students during the war . *Reports of Vinnytsia National Medical University*, 27(4), 628–634. [https://doi.org/10.31393/reports-vnmedical-2023-27\(4\)-17](https://doi.org/10.31393/reports-vnmedical-2023-27(4)-17)
 290. Hsieh, T.-L. (2014). Motivation matters? The relationship among different types of learning motivation, engagement behaviors and learning outcomes of undergraduate students in Taiwan. *Higher Education*, 68(3), 417–433. <http://www.jstor.org/stable/43648728>
 291. Husain, S. S. S., Rathi, N. A. M., Zubir, Z., Munchar, J., Khalid, P. Z. M., & Rahmat, N. H. (2025). Students' Motivation to Learn and Burnout: How do they Relate? *International Journal of Research and Innovation in Social Science*, 9(3), 2619–2631. <https://doi.org/10.47772/ijriss.2025.90300205>
 292. Idris, M., Hussain, S., & Ahmad, N. (2020). Relationship between parents' education and their children's academic achievement. *Journal of Arts & Social Sciences*, 7(2), 82–92. [https://doi.org/10.46662/jass-vol7-iss2-2020\(82-92\)](https://doi.org/10.46662/jass-vol7-iss2-2020(82-92))

293. Ingebrigtsen, M., Miland, Å. O., Bastesen, J., & Sæle, R. G. (2025). Effective, Scalable, and Low Cost: The Use of Teacher-Made Digital Flashcards Improves Student Learning. *Applied Cognitive Psychology*, 39(4). <https://doi.org/10.1002/acp.70086>
294. Ishchenko, Y., Yevchenko, I., Masliuk, A., Myronets, S., & Potapchuk, Y. (2024). The impact of emotional intelligence of military leaders on the crisis management in wartime. *Revista Cubana de Medicina Militar*, 53(2).
295. James, R. K., & Gilliland, B. E. (2005). *Crisis intervention strategies*. Thomson.
296. James, W. (2024). *The principles of psychology* (Vol. 1). Alpha Edition.
297. Jamieson, J. P., Peters, B. J., Greenwood, E. J., & Altose, A. J. (2016). Reappraising Stress Arousal Improves Performance and Reduces Evaluation Anxiety in Classroom Exam Situations. *Social Psychological and Personality Science*, 7(6), 579–587. <https://doi.org/10.1177/1948550616644656>
298. Janke, S. (2022). Give me freedom or see my motivation decline: Basic psychological needs and the development of students' learning goal orientation. *Learning and Individual Differences*, 96, 102158. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2022.102158>
299. Jankowiak, B., Soroko, E., Kuryś-Szyncel, K., Jaskulska, S., Hill, C. T., Sawaumi, T., Sanz-Barbero, B., Vives-Cases, C., Neves, S., Inagaki, T., Lee, J., & Watanabe, Y. (2025). Building Bridges Between Arnett's and Havighurst's Theories: New Developmental Tasks in Emerging Adulthood Across Six Countries. *Emerging Adulthood*, 13(3), 503–518. <https://doi.org/10.1177/21676968251322822>
300. Jankowski, P. (2013). Identity status and emotion regulation in adolescence and early adulthood. *Polish Psychological Bulletin*, 44(3), 288–298. <https://doi.org/10.2478/ppb-2013-0032>
301. Jankowski, T., Bąk, W., & Miciuk, Ł. (2022). Adaptive self-concept as a predictor of dispositional mindfulness. *Personality and Individual Differences*, 190, 111519. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2022.111519>

302. Jhangiani, R., & Tarry, H. (2022). *Principles of social psychology* (1st international H5P edition). BCcampus.
303. Jimenez, C., Navia-Osorio, P. M., & Diaz, C. V. (2010). Stress and health in novice and experienced nursing students. *Journal of Advanced Nursing*, 66(2), 442–455. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2009.05183.x>
304. Johansen, M. O., Eliassen, S., & Jenö, L. M. (2024). Autonomy need satisfaction and frustration during a learning session affect perceived value, interest, and vitality among higher education students. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1–15. <https://doi.org/10.1080/00313831.2024.2348457>
305. Jung, C. (2014). A Study in the Process of Individuation. In R. F. C. Hull (Ed.), *Collected Works of C.G. Jung, Volume 9 (Part 1): Archetypes and the Collective Unconscious* (pp. 290–354). Princeton University Press. <https://doi.org/10.1515/9781400850969.290>
306. Karlsson, R., & Jervik Steen, L. (2025). Critical Perspectives on HyFlex Teaching. *Journal of Social Work Education*, 51(4), 621–628. <https://doi.org/10.1080/10437797.2025.2530015>
307. Kasagga, U., & Nakijoba, S. (2020). Effect of romantic relationship on undergraduate students' academic performance: A case study of Islamic University in Uganda. *Islamic University Multidisciplinary Journal (IUMJ)*, 7(2), 200–207.
308. Katsumata, M., & Mohanan, S.A. (2020). The Influence of Self-Concept on Resilience Being Mediated by Self-Compassion and Compassion for Others Among Thai Adolescents. *Scholar: Human Sciences*, 12(1), 20–36.
309. Kavitha, S., Santhanalaxmi, K., Vinay, M., Singh, A., Haldurai, V., & Naresh Babu, K. (2025). Impact of stressors on academic and personal achievement among undergraduate students. *Advances in Consumer Research*, 5, 564–570.
310. Kayır, G., & Korkmaz, H. (2025). Basic Psychological Needs Frustration in English Language Learning: Exploring the Role of Gender, Proficiency, and Failure Experiences. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16(4), 29–44. <https://doi.org/10.51460/baebd.1671163>

311. Kendler, K. S., & Gardner, C. O. (2016). Depressive vulnerability, stressful life events and episode onset of major depression: a longitudinal model. *Psychological Medicine*, 46(9), 1865–1874. <https://doi.org/10.1017/s0033291716000349>
312. Khalid, I., Khalid, T. J., Qabajah, M. R., Barnard, A. G., & Qushmaq, I. A. (2016). Healthcare Workers Emotions, Perceived Stressors and Coping Strategies During a MERS-CoV Outbreak. *Clinical Medicine & Research*, 14(1), 7–14. <https://doi.org/10.3121/cmr.2016.1303>
313. Kilby, C. J., & Sherman, K. A. (2016). Delineating the relationship between stress mindset and primary appraisals: preliminary findings. *SpringerPlus*, 5(1). <https://doi.org/10.1186/s40064-016-1937-7>
314. Kim, P., Neuendorf, C., Bianco, H., & Evans, G. W. (2015). Exposure to childhood poverty and mental health symptomatology in adolescence: A role of coping strategies. *Stress and Health*, 32, 494–502.
315. Kisfalvi, V., & Oliver, D. (2015). Creating and Maintaining a Safe Space in Experiential Learning. *Journal of Management Education*, 39(6), 713–740. <https://doi.org/10.1177/1052562915574724>
316. Kolb, D. (2015). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development* (2nd ed.). Pearson Education Ltd.
317. Komariah, A., Fiana, M., & Ningsih, R. (2024). Motivation and independence in learning in nursing new students. *Java Nursing Journal*, 2(1), 65–70. <https://doi.org/10.61716/jnj.v2i1.35>
318. Kopala-Sibley, D. C., Zuroff, D. C., Leybman, M. J., & Hope, N. (2011). Recalled peer relationship experiences and current levels of self-criticism and self-reassurance. *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 86(1), 33–51. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8341.2011.02044.x>
319. Kosydar-Bochenek, J., Ozga, D., Woźniak, K., Migut, M., Lewandowski, B., & Burdzy, D. (2017). Traumatic stress in the work of paramedics. *Przegląd Epidemiologiczny*, 71(4), 639–645. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/29417791/>
320. Kotera, Y., Green, P., & Sheffield, D. (2021). Mental health of therapeutic students: Relationships with attitudes, self-criticism, self-compassion, and

- caregiver identity. *British Journal of Guidance & Counselling*, 49(5), 701–712.
<https://doi.org/10.1080/03069885.2019.1704683>
321. Kotera, Y., Taylor, E., Fido, D., Williams, D., & Tsuda-McCaie, F. (2023). Motivation of UK graduate students in education: Self-compassion moderates pathway from extrinsic motivation to intrinsic motivation. *Current Psychology*, 42, 10163–10176. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-02301-6>
322. Krosnick, J. A. (1991). Response strategies for coping with the cognitive demands of attitude measures in surveys. *Applied Cognitive Psychology*, 5(3), 213–236. <https://doi.org/10.1002/acp.2350050305>
323. Kryshko, O., Fleischer, J., Grunschel, C., & Leutner, D. (2022). Self-efficacy for motivational regulation and satisfaction with academic studies in STEM undergraduates: The mediating role of study motivation. *Learning and Individual Differences*, 93, 102096. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2021.102096>
324. Kuchyn, I., Bielka, K., Lymar, L., & Puljak, L. (2024). Academic performance, perceptions, and motivations of medical PhD students in Ukraine during wartime: a mixed methods study. *BMC medical education*, 24(1), 1421. <https://doi.org/10.1186/s12909-024-06400-3>
325. Kuhn, M. H. (1960). Self-Attitudes by Age, Sex, and Professional Training. *The Sociological Quarterly*, 1(1), 39–55. <https://doi.org/10.1111/j.1533-8525.1960.tb01459.x>
326. Kuhn, M. H., & McPartland, T. S. (1954). An Empirical Investigation of Self-Attitudes. *American Sociological Review*, 19(1), 68. <https://doi.org/10.2307/2088175>
327. Kumar, A., Rinwa, P., Kaur, G., & Machawal, L. (2013). Stress: Neurobiology, consequences and management. *Journal of Pharmacy & Bioallied Sciences*, 5(2), 91–97. <https://doi.org/10.4103/0975-7406.111818>
328. Labrague, L. J. (2013). Stress, stressors, and stress responses of student nurses in a government nursing school. *Health Science Journal*, 7(4), 424–435.
329. Labrague, L. J., McEnroe-Petitte, D. M., De Los Santos, J. A. A., & Edet, O. B. (2018). Examining stress perceptions and coping strategies among Saudi nursing

- students: A systematic review. *Nurse Education Today*, 65, 192–200.
<https://doi.org/10.1016/j.nedt.2018.03.012>
330. Ladakis, I., Filos, D., & Chouvarda, I. (2024). Virtual reality environments for stress reduction and management: a scoping review. *Virtual Reality*, 28(1).
<https://doi.org/10.1007/s10055-024-00943-y>
331. Lagubeau, G., Tecpan, S., & Hernández, C. (2020). Active learning reduces academic risk of students with nonformal reasoning skills: Evidence from an introductory physics massive course in a Chilean public university. *Physical Review Physics Education Research*, 16(2). <https://doi.org/10.1103/physrevphyseducres.16.023101>
332. Landis, J. R., & Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33(1), 159–174.
333. Langan, A. M., & Harris, W. E. (2023). Metrics of student dissatisfaction and disagreement: longitudinal explorations of a national survey instrument. *Higher Education*, 87, 249–269. <https://doi.org/10.1007/s10734-023-01004-0>
334. Langheit, S., & Poulin, F. (2022). Developmental changes in best friendship quality during emerging adulthood. *Journal of social and personal relationships*, 39(11), 3373–3393. <https://doi.org/10.1177/02654075221097993>
335. Längle, A. (2002). Living meaningfully. Logotherapy as a life aid. Herder
336. Lazarus, R. S., & Folkman, S. (2010). *Stress, appraisal, and coping*. Springer Publishing Company.
337. Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1987). Transactional theory and research on emotions and coping. *European Journal of Personality*, 1, 141–169.
<https://doi.org/10.1002/per.2410010304>
338. Lazorko, O., Dzhahupov, H., Abramciow, R., Symonenko, S., Hrek, O., & Kostieva, T. (2022). The Phenomenon of Security Within the Socio-Psychological Knowledge in the Era of Postmodernism. *Postmodern Openings*, 13(3), 180–200.
<https://doi.org/10.18662/po/13.3/484>

339. Leach, J. (2016). Psychological factors in exceptional, extreme and torturous environments. *Extreme Physiology & Medicine*, 5(1).
<https://doi.org/10.1186/s13728-016-0048-y>
340. Lee, S.-S., Kim, J., Yu, S. W., & Li, N. (2025). College students' identity differences in offline and online learning environment and their effects on achievement motivation. *Humanities and Social Sciences Communications*, 12(1).
<https://doi.org/10.1057/s41599-025-05891-9>
341. Lee, W. S. (2020). An Experimental Investigation Into the Application of a Learning-From-Mistakes Approach Among Freshmen Students. *SAGE Open*, 10(2), 215824402093193. <https://doi.org/10.1177/2158244020931938>
342. Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1994). Toward a Unifying Social Cognitive Theory of Career and Academic Interest, Choice, and Performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45(1), 79–122.
<https://doi.org/10.1006/jvbe.1994.1027>
343. Leondari, A., Syngollitou, E., & Kiosseoglou, G. (1998). Brief Report: Academic achievement, motivation and possible selves. *Journal of Adolescence*, 21(2), 219–222. <https://doi.org/10.1006/jado.1997.0143>
344. Levine, S. L., Brabander, C. J., Moore, A. M., Holding, A. C., & Koestner, R. (2021). Unhappy or unsatisfied: distinguishing the role of negative affect and need frustration in depressive symptoms over the academic year and during the COVID-19 pandemic. *Motivation and Emotion*, 46(1), 126–136.
<https://doi.org/10.1007/s11031-021-09920-3>
345. Levinson, D. J. (1986). A conception of adult development. *American Psychologist*, 41(1), 3–13. <https://doi.org/10.1037/0003-066x.41.1.3>
346. Li, C., Zhang, L. J., & Jiang, G. (2021). Conceptualisation and measurement of foreign language learning burnout among Chinese EFL students. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 45(1), 1–15.
<https://doi.org/10.1080/01434632.2021.1931246>
347. Li, P., Yang, J., Zhou, Z., Zhao, Z., & Liu, T. (2022). The influence of college students' academic stressors on mental health during COVID-19: The mediating

- effect of social support, social well-being, and self-identity. *Frontiers in public health*, 10, 917581. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2022.917581>
348. Lim, I. C. Z. Y., Tam, W. W. S., Chudzicka-Czupala, A., McIntyre, R. S., Teopiz, K. M., Ho, R. C., & Ho, C. S. H. (2022). Prevalence of depression, anxiety and post-traumatic stress in war- and conflict-afflicted areas: A meta-analysis. *Frontiers in Psychiatry*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2022.978703>
349. Lind, M., Mroz, E., Sharma, S., & al. (2022). Emerging adults' outlook on the future in the midst of COVID-19: The role of personality profiles. *Journal of Adult Development*, 29, 108–120. <https://doi.org/10.1007/s10804-022-09395-7>
350. Linnan, S. (2011). Avoidance of self-awareness following ego threat in people with defensive and contingent high self-esteem. (Doctoral Dissertation, Hamilton College)
351. Linville, P. W. (1985). Self-complexity and affective extremity: Don't put all of your eggs in one cognitive basket. *Social Cognition*, 3(1), 94–120. <https://doi.org/10.1521/soco.1985.3.1.94>
352. Linville, P. W. (1987). Self-complexity as a cognitive buffer against stress-related illness and depression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(4), 663–676. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.52.4.663>
353. Liu, X. (2024). Effect of teacher–student relationship on academic engagement: the mediating roles of perceived social support and academic pressure. *Frontiers in Psychology*, 15. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1331667>
354. Longobardi, C., Settanni, M., Lin, S., & Fabris, M. A. (2021). Student-teacher relationship quality and prosocial behaviour: The mediating role of academic achievement and a positive attitude towards school. *The British journal of educational psychology*, 91(2), 547–562. <https://doi.org/10.1111/bjep.12378>
355. Lorei, C., & Hallenberger, F. (2014). *Grundwissen stress*. Verlag für Polizeiwissenschaft.
356. Lotzin, A., Morozova-Larina, O., Paschenko, S., Paetow, A., Schratz, L., Keller, V., & Krupelnyska, L. (2023). War-related stressors and ICD-11 (complex) post-traumatic stress disorders in Ukrainian students living in Kyiv during the Russian-

- Ukrainian war. *Psychiatry Research*, 115561. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2023.115561>
357. Luthans, F., Youssef, C. M., & Avolio, B. J. (2006). *Psychological capital: Developing the human competitive edge*. Oxford University Press.
358. Luyckx, K., Klimstra, T. A., Duriez, B., Petegem, S. V., Beyers, W., Teppers, E., & Goossens, L. (2013). Personal identity processes and self-esteem: Temporal sequences in high school and college students. *Journal of Research in Personality*, 47(2), 159–170. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2012.10.005>
359. Ma, X. (2025). The relationship between psychological stress and academic performance among college students: The mediating roles of cognitive load and self-efficacy. *Acta Psychologica*, 259, 105433. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2025.105433>
360. Macakova, V., & Wood, C. (2020). The relationship between academic achievement, self-efficacy, implicit theories and basic psychological needs satisfaction among university students. *Studies in Higher Education*, 1–11. <https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1739017>
361. Malak, M. Z., Shuhaiber, A. H., Alsswey, A., & Tarawneh, A. (2023). Social support as the mediator for the relationship between internet gaming disorder and psychological problems among university students. *Journal of Psychiatric Research*, 164, 243–250. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychires.2023.06.007>
362. Mammadov, S., & Tozoglu, D. (2023). Autonomy support, personality, and mindset in predicting academic performance among early adolescents: The mediating role of self-determined motivation. *Psychology in the Schools*, 60(10), 3754–3769. <https://doi.org/10.1002/pits.22966>
363. Mann, S. J. (2001). Alternative perspective on the student experience: Alienation and engagement. *Studies in Higher Education*, 26, 7–13.
364. Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2009). Academic resilience and academic buoyancy: multidimensional and hierarchical conceptual framing of causes, correlates and cognate constructs. *Oxford Review of Education*, 35(3), 353–370. <https://doi.org/10.1080/03054980902934639>

365. Martin, A. J., Ginns, P., & Collie, R. J. (2022). University students in COVID-19 lockdown: The role of adaptability and fluid reasoning in supporting their academic motivation and engagement. *Learning and Instruction*, 83, 101712. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2022.101712>
366. Martyniuk, I. (2022). Social interaction as a factor of preventing the crisis of motivation in student learning. *Scientific Studios on Social and Political Psychology*, 49(52). [https://doi.org/10.33120/ssspj.vi49\(52\).260](https://doi.org/10.33120/ssspj.vi49(52).260)
367. Martyniuk, I. (2023). Student Activity Ensures Adaptability in War Conditions. *Journal of Psychological Science and Research*, 3(1). <https://doi.org/10.53902/jpssr.2023.03.000538>
368. Martyniuk, I. (2023). The Relationship Between Mental States and The Quality of Students' Education in War Conditions. *Psychology and Mental Health Care*, 7(1). <https://doi.org/10.31579/2637-8892/212>
369. Martyniuk, I. A., Papathanasiou, I. V., & Fradelos, E. C. (2021). Self-educational activity in the student age as an indicator of mental well-being of personality. *Wiadomości Lekarskie*, 74(11), 2717–2722. <https://doi.org/10.36740/wlek202111106>
370. Martyniuk, I., Fedosenko, K., Shchyhelska, H., Burlaka, A., & Voropayeva, T. (2023). Trends and Vectors of Development of Information Educational Resources in the Context of Military Aggression. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 23(5), 202–209. <https://doi.org/10.33423/jhetp.v23i5.5945>
371. Martyniuk, I., Ivanova, I., Tsymbal, Y., Yakushko, K. H., & Kochetkova, I. (2023). Higher education in Ukraine: analysis of global challenges of the 21st century. *Política e Gestão Educacional, Araraquara*, 27(2), e023033. <https://doi.org/10.22633/rpge.v27iesp.2.18379>
372. Maser, B., Danilewitz, M., Guérin, E., Findlay, L., & Frank, E. (2019). Medical Student Psychological Distress and Mental Illness Relative to the General Population. *Academic Medicine*, 94(11), 1781–1791. <https://doi.org/10.1097/acm.0000000000002958>

373. Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370–396. <https://doi.org/10.1037/h0054346>
374. Masten, A., & Barnes, A. (2018). Resilience in Children: Developmental Perspectives. *Children*, 5(7), 98. <https://doi.org/10.3390/children5070098>
375. Masuda, Y. (1985). Hypothesis on the genesis of homo intelligens. *Futures. Guilford*, 17(5), 479–494.
376. Mathy, C., Coutellier, C., Vanderthommen, M., & Demoulin, C. (2024). Assessment of empathy in health science students: a comparative study at the University of Liège. *Revue medicale de Liege*, 79(12), 801–806.
377. McAdams, D. P. (1985). *Power, intimacy, and the life story: personological inquiries into identity*. Dorsey Press.
378. McConnell, A. R. (2010). The Multiple Self-Aspects Framework: Self-Concept Representation and Its Implications. *Personality and Social Psychology Review*, 15(1), 3–27. <https://doi.org/10.1177/1088868310371101>
379. McEwen, B. S. (2017). Neurobiological and Systemic Effects of Chronic Stress. *Chronic Stress*, 1. <https://doi.org/10.1177/2470547017692328>
380. McEwen, B. S., & Gianaros, P. J. (2011). Stress- and Allostasis-Induced Brain Plasticity. *Annual Review of Medicine*, 62(1), 431–445. <https://doi.org/10.1146/annurev-med-052209-100430>
381. McEwen, B. S., Gray, J. D., & Nasca, C. (2015). Recognizing resilience: Learning from the effects of stress on the brain. *Neurobiology of Stress*, 1, 1–11. <https://doi.org/10.1016/j.ynstr.2014.09.001>
382. McGorry, P. D., Mei, C., Dalal, N., Alvarez-Jimenez, M., Blakemore, S.-J., Browne, V., Dooley, B., Hickie, I. B., Jones, P. B., McDaid, D., Mihalopoulos, C., Wood, S. J., El Azzouzi, F. A., Fazio, J., Gow, E., Hanjabam, S., Hayes, A., Morris, A., Pang, E., ... Killackey, E. (2024). The Lancet Psychiatry Commission on youth mental health. *The Lancet Psychiatry*, 11(9), 731–774. [https://doi.org/10.1016/s2215-0366\(24\)00163-9](https://doi.org/10.1016/s2215-0366(24)00163-9)
383. McGrath, J. J., Al-Hamzawi, A., Alonso, J., Altwaijri, Y., Andrade, L. H., Bromet, E. J., Bruffaerts, R., de Almeida, J. M. C., Chardoul, S., Chiu, W. T.,

- Degenhardt, L., Demler, O. V., Ferry, F., Gureje, O., Haro, J. M., Karam, E. G., Karam, G., Khaled, S. M., Kovess-Masfety, V., ... Zaslavsky, A. M. (2023). Age of onset and cumulative risk of mental disorders: a cross-national analysis of population surveys from 29 countries. *The Lancet Psychiatry*, 10(9), 668–681. [https://doi.org/10.1016/s2215-0366\(23\)00193-1](https://doi.org/10.1016/s2215-0366(23)00193-1)
384. Mead, M. (1970). *Culture and Commitment, a Study of the Generation Gap*. Natural History Press.
385. Merrill R. M. (2022). Mental Health Conditions According to Stress and Sleep Disorders. *International journal of environmental research and public health*, 19(13), 7957. <https://doi.org/10.3390/ijerph19137957>
386. Meyer, H. H., & Stutts, L.A. (2024). The Effect of Mindset Interventions on Stress and Academic Motivation in College Students. *Innovative Higher Education*, 49, 783–798. <https://doi.org/10.1007/s10755-024-09706-8>
387. Mi, Z., Zhu, Y., Luo, Y., Li, Z., & Si, Q. (2021). A study on the influencing factors of civil aviation accident symptoms based on the fishbone diagram analysis [Article in Chinese]. *Scientific and Technological Innovation*, 2021(3), 161–162.
388. Michel, N., Guillaume, M., Lawrence, P., & Peter, S. (2022). Dynamics of stress and recovery and relationships with perceived environmental mastery in extreme environments. *Journal of Environmental Psychology*, 101853. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2022.101853>
389. Mofatteh, M. (2020). Risk factors associated with stress, anxiety, and depression among university undergraduate students. *AIMS Public Health*, 8(1), 36–65. <https://doi.org/10.3934/publichealth.2021004>
390. Mohamed, T. K., Abdalla, T. O., Ahmed, S. G., Elnaeem, A., Omer, T. M. A., Hassan, T. H., Mamoun, N. S., Musa, M. A. H., Zaidan, A. E. B., Omer, S. M. A., ElKhawad, A. O., & Ahmed, K. O. (2025). Medical education under siege: the war's impact on medical and paramedical Sudanese students. *BMC Medical Education*, 25(1), 861. <https://doi.org/10.1186/s12909-025-07457-4>
391. Mohiuddin, K., Nasr, D. O. A., Nadhmi Miladi, D. M., Fatima, D. H., Shahwar, M. S., & Noorulhasan Naveed, D. Q. (2023). Potentialities and priorities for higher

- educational development in Saudi Arabia for the next decade: Critical reflections of the vision 2030 framework. *Heliyon*, 9(5). <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e16368>
392. Morken, I. S., Røysamb, E., Nilsen, W., & Karevold, E. B. (2018). Body Dissatisfaction and Depressive Symptoms on the Threshold to Adolescence: Examining Gender Differences in Depressive Symptoms and the Impact of Social Support. *The Journal of Early Adolescence*, 39(6), 814–838. <https://doi.org/10.1177/0272431618791280>
393. Morris, S., Earl, K., & Neave, A. (2017). *Health Survey for England 2016: Wellbeing and mental health*. Health and Social Care Information Centre.
394. Mousa Thabet, A. A., & Abu Sultan, S. M. (2016). War Trauma, Anxiety, and Resilience among University Students in the Gaza Strip. *Clinical Psychiatry*, 2(4). <https://doi.org/10.21767/2471-9854.100032>
395. Mugford, H., O'Connor, C., Danelson, K., & Popoli, D. (2022). Medical Students' Perceptions and Retention of Skills From Active Resilience Training. *Family medicine*, 54(3), 213–215. <https://doi.org/10.22454/FamMed.2022.462706>
396. Müller, C., Mildemberger, T., & Steingruber, D. (2023). Learning effectiveness of a flexible learning study programme in a blended learning design: why are some courses more effective than others? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20(1). <https://doi.org/10.1186/s41239-022-00379-x>
397. Murtonen, M., Olkinuora, E., Tynjälä, P., & Lehtinen, E. (2008). «Do I Need Research Skills in Working Life?»: University Students' Motivation and Difficulties in Quantitative Methods Courses. *Higher Education*, 56(5), 599–612. <http://www.jstor.org/stable/40269090>
398. Musabiq, S. A., & Karimah, I. (2020). Description of stress and its impact on college student. *College Student Journal*, 54(2), 199.
399. Musikhina, Y. (2024). Gender Differences in Motivation for Success and Their Impact on Personal and Professional Achievements of Students. *Eurasian Journal of Gender Studies*, 1(1), 34–43. <https://doi.org/10.47703/ejgs.v1i1.6>

400. Musitu, G., García, F., & Gutiérrez, M. (1997). *Self-Concept Assessment Tool Overview*. TEA.
401. Nawa, N. E., & Yamagishi, N. (2021). Enhanced academic motivation in university students following a 2-week online gratitude journal intervention. *BMC Psychology*, 9(1). <https://doi.org/10.1186/s40359-021-00559-w>
402. Neville, F. G., Templeton, A., Smith, J. R., & Louis, W. R. (2021). Social norms, social identities and the COVID-19 pandemic: Theory and recommendations. *Social and Personality Psychology Compass*, 15(5). <https://doi.org/10.1111/spc3.12596>
403. Nicoll, P. M., Ali, J. I., Silveira, K., Harper, N. J., & Smart, C. M. (2023). Psychological growth following exposure to isolated, confined, and extreme environments: A systematic review. *Acta Astronautica*. <https://doi.org/10.1016/j.actaastro.2023.06.038>
404. Nielsen, K. S., Bauer, J. M., & Hofmann, W. (2020). Examining the relationship between trait self-control and stress: Evidence on generalizability and outcome variability. *Journal of Research in Personality*, 84, 103901. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2019.103901>
405. Nietzsche, F. (1886). *Vorspiel einer Philosophie der Zukunft*. Druck und Verlag von C. G. Naumann.
406. Novotný, J. S., Srt, L., & Stokin, G. B. (2024). Emotion regulation shows an age- and sex-specific moderating effect on the relationship between chronic stress and cognitive performance. *Scientific Reports*, 14(1). <https://doi.org/10.1038/s41598-024-52756-3>
407. Nwadi, C. L., Edeh, N. I., Ugwunwoti, E. P., Nwokike, F. O., Nneji, O. S., Anamezie, R. C., Uguru, T. O., Onubueze, F. K., Chukwu, P. N., Eya, G. M., Ikpenwa, J. N., Nsude, A. O., Ozoagu, C. G., Aka, C. P., Nwobodo, P., Animba, I. E., & Okoli, S. N. (2025). Impact of cognitive-behavioral therapy and mindfulness-based stress reduction in mitigating test anxiety and enhancing academic achievement among vocational education students at Nigerian

- universities. *BMC Medical Education*, 25(1). <https://doi.org/10.1186/s12909-025-07130-w>
408. Ogut, E. (2025). Assessing the efficacy of the Pomodoro technique in enhancing anatomy lesson retention during study sessions: a scoping review. *BMC Medical Education*, 25(1). <https://doi.org/10.1186/s12909-025-08001-0>
409. Okhrimenko, O. I., Rohovenko, M. M., Pop, O. Y., Marchuk, A. V., Hrynyk, I. Y., Stakhova, L. L. & Bilozerska, S. I. (2025). Coping behavior of students as a means of overcoming stressful situations under martial law. *Wiadomości Lekarskie*, (2), 281–287. <https://doi.org/10.36740/WLek/201320>
410. Oliinyk, O., & Babak, M. (2024). Development of self-regulation in youth through online and offline training. *Humanities Studios: Pedagogy, Psychology, Philosophy*, 12(2), 220–226. [https://doi.org/10.31548/hspedagog15\(2\).2024.220-226](https://doi.org/10.31548/hspedagog15(2).2024.220-226)
411. Oliinyk, O., & Tomilenko, Ye. (2023). Characteristics of psychological well-being in mature individuals. *Humanities Studios: Pedagogy, Psychology, Philosophy*, 11(4), 159–163. [https://doi.org/10.31548/hspedagog14\(4\).2023.159-163](https://doi.org/10.31548/hspedagog14(4).2023.159-163)
412. Oliinyk, O., Zholdoshbaev, D., Koshonova, S., Kravtsov, Y., & Bocheliuk, V. (2025). Psychology of stress and adaptation during complex crises: Practical aspects of assisting people in difficult circumstances. *European Journal of Trauma & Dissociation*, 9(2), 100541. <https://doi.org/10.1016/j.ejtd.2025.100541>
413. Oliveira, A. T. d., Toledo, A. d. O., Fontenele, T. M. d. O., & Rela, M. d. O. V. (2022). Relationship between stress and fatigue in university students with headache. *Fisioterapia em Movimento*, 35. <https://doi.org/10.1590/fm.2022.35139>
414. Ortega-de San Luis, C., & Ryan, T. J. (2022). Understanding the physical basis of memory: Molecular mechanisms of the engram. *The Journal of biological chemistry*, 298(5), 101866. <https://doi.org/10.1016/j.jbc.2022.101866>
415. Ortega-Gómez, C., García-Barrera, A., Martínez-Álvarez, I., & Baca-García, E. (2025). The meaning in life in European university students: a systematic literature review. *Cogent Education*, 12(1). <https://doi.org/10.1080/2331186x.2025.2554315>

416. Osgood, D., Ruth, G., Eccles, J., Jacobs, J., & Barber, B. (2005). Six paths to adulthood: Fast starters, parents without careers, educated partners, educated singles, working singles, and slow starters. In R. A. Settersten Jr., F. F. Furstenberg Jr., & R. G. Rumbaut (Eds.), *On the frontier of adulthood: Theory, research, and public policy* (pp. 320–355). University of Chicago Press.
417. Otermin-Cristeta, S., & Hautzinger, M. (2018). Developing an intervention to overcome procrastination. *Journal of Prevention & Intervention in the Community*, 46(2), 171–183. <https://doi.org/10.1080/10852352.2016.1198169>
418. Owusu, P., & Essel, G. (2017). Causes of students' stress, its effects on their academic success, and stress management by students.
419. Palinkas, L., & Suedfeld, P. (2021). Psychosocial issues in isolated and confined extreme environments. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 126, 413–429. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2021.03.032>
420. Papazoglou, K. (2013). Conceptualizing police complex spiral trauma and its applications in the police field. *Traumatology*, 19(3), 196–209. <https://doi.org/10.1177/1534765612466151>
421. Parmač Kovačić, M., Galić, Z., & Jernei, Ž. (2014). Social desirability scales as indicators of self-enhancement and impression management. *Journal of personality assessment*, 96(5), 532–543. <https://doi.org/10.1080/00223891.2014.916714>
422. Pavlova, I., & Rogowska, A. (2023). Exposure to war, war nightmares, insomnia, and war-related posttraumatic stress disorder: A network analysis among university students during the war in Ukraine. *Journal of Affective Disorders*. 342(1), 148–156. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2023.09.003>
423. Peetz, J., Wilson, A. E., & Strahan, E. J. (2009). So Far Away: The Role of Subjective Temporal Distance to Future Goals in Motivation and Behavior. *Social Cognition*, 27(4), 475–495. <https://doi.org/10.1521/soco.2009.27.4.475>
424. Perera, H. N., McIlveen, P., & Oliver, M. E. (2015). The mediating roles of coping and adjustment in the relationship between personality and academic

- achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 85(3), 440–457.
<https://doi.org/10.1111/bjep.12084>
425. Pérez-Rojas, A., Lockard, A., Bartholomew, T., Janis, R., Carney, D., Xiao, H., Youn, S., Scofield, B., Locke, B., Castonguay, L., & Hayes, J. (2017). Presenting concerns in counseling centers: The view from clinicians on the ground. *Psychological Services*, 14(4), 416–427. <https://doi.org/10.1037/ser0000122>
426. Pinchuk, I., Feldman, I., Seleznova, V., & Virchenko, V. (2025). Braving the dark: mental health challenges and academic performance of Ukrainian university students during the war. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 60, 2505–2516, <https://doi.org/10.1007/s00127-025-02867-7>
427. Pinchuk, I., Leventhal, B. L., Ladyk-Bryzghalova, A., Lien, L., Yachnik, Y., Casanova Dias, M., Virchenko, V., Szatmari, P., Protsenko, O., Chaimowitz, G. A., Chisholm, D., Kolokolova, V., Guerrero, A. P. S., Chumak, S., Myshakivska, O., Robertson, P. G., Hanson, M. D., Yee Liu, H., De Picker, L. J., Kupchik, M., ... Skokauskas, N. (2024). The Lancet Psychiatry Commission on mental health in Ukraine. *The Lancet Psychiatry*, 11(11), 910–933. [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(24\)00241-4](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(24)00241-4)
428. Pisanu, E., Di Benedetto, A., Infurna, M. R., & Rumiati, R. I. (2022). Psychological Impact in Healthcare Workers During Emergencies: The Italian Experience With COVID-19 First Wave. *Frontiers in Psychiatry*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2022.818674>
429. Platow, M. J., Lee, G. C., Wang, C., Grace, D. M., Knezovic, M., Smyth, L., & Mavor, K. I. (2025). The role of student and customer social identification on university students' learning approaches and psychological well-being. *Social Psychology of Education*, 28(1). <https://doi.org/10.1007/s11218-025-10060-6>
430. Polunin, O. (2021). Time Flow in the Human Mind. In A. Zhanaev & O. Tkachenko (Eds.), *Searching for Identity: Personal Experiences and Methodological Reflections* (p. 307–340). Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.

431. Polyvianaia, M., Yachnik, Y., Fegert, J. M., Sitarski, E., Stepanova, N., & Pinchuk, I. (2025). Mental health of university students twenty months after the beginning of the full-scale Russian-Ukrainian war. *BMC Psychiatry*, 25(1). <https://doi.org/10.1186/s12888-025-06654-1>
432. Poropat, A. E. (2014). Other-rated personality and academic performance: Evidence and implications. *Learning and Individual Differences*, 34, 24–32. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.05.013>
433. Prazeres, F., Maricoto, T., Lima, I. S., Simões, P., & Simões, J. A. (2023). COVID-19 or threat of a nuclear war in Europe? A cross-sectional study of anxiety levels in adults living in Portugal. *Frontiers in Public Health*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2023.1159172>
434. Puklek Levpušček, M., & Podlesek, A. (2019). Links between academic motivation, psychological need satisfaction in education, and university students' satisfaction with their study. *Psihologijske teme*, 28(3), 567–587. <https://doi.org/10.31820/pt.28.3.6>
435. Putwain, D. (2008). Examination stress and test anxiety. *The Psychologist*, 21(12), 1026–1029
436. Putwain, D., & Daly, A. L. (2014). Test anxiety prevalence and gender differences in a sample of English secondary school students. *Educational Studies*, 40(5), 554–570. <https://doi.org/10.1080/03055698.2014.953914>
437. Qian, Y. (2025). Relation Between Perfectionism and Academic Anxiety among Adolescents. In *Advances in Social Science, Education and Humanities Research* (pp. 809–817). Atlantis Press SARL. https://doi.org/10.2991/978-2-38476-509-6_90
438. Qiu, P., Wang, H., Wang, H., Miao, L., & Song, J. (2025). The relationship between college students' self-identity and future orientation: a moderated chain-mediating model. *Frontiers in Psychology*, 16. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1461159>
439. Rajiah, K., Coumaravelou, S., & Ying, O. W. (2014). Relationship of test anxiety, psychological distress and academic motivation among first year

- undergraduate pharmacy students. *International Journal of Applied Psychology*, 4(2), 68–72. <https://doi.org/10.5923/j.ijap.20140402.04>
440. Rani Bhattacharjee, R., & Ramkumar, A. (2025). Effect of big five personality dimensions on the academic performance of college students. *Frontiers in psychology*, 16, 1490427. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1490427>
441. Räsänen, P., Muotka, J., & Lappalainen, R. (2023). Examining coaches' asynchronous written feedback in two blended ACT-based interventions for enhancing university students' wellbeing and reducing psychological distress: A randomized study. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 29, 98–108. <https://doi.org/10.1016/j.jcbs.2023.06.006>
442. Rentzios, C., Karagiannopoulou, E., & Ntritsos, G. (2025). Academic Emotions, Emotion Regulation, Academic Motivation, and Approaches to Learning: A Person-Centered Approach. *Behavioral Sciences*, 15(7), 900. <https://doi.org/10.3390/bs15070900>
443. Richardson, M., Abraham, C., & Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: A systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 138(2), 353–387. <https://doi.org/10.1037/a0026838>
444. Robatmili, S., Sohrabi, F., Shahrak, M. A., Talepasand, S., Nokani, M., & Hasani, M. (2014). The Effect of Group Logotherapy on Meaning in Life and Depression Levels of Iranian Students. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 37(1), 54–62. <https://doi.org/10.1007/s10447-014-9225-0>
445. Rogers, C. R. (1959). A Theory of Therapy, Personality, and Interpersonal Relationships: As Developed in the Client-Centered Framework. In S. Koch (Ред.), *Psychology: A Study of a Science. Formulations of the Person and the Social Context* (3rd ed., p. 184–256). McGraw Hill.
446. Rogers, C. R., & Wood, J. K. (1974). Client-centered theory: Carl R. Rogers. In A. Burton (Ed.), *Operational theories of personality*. Brunner/Mazel.
447. Rogowska, A. M., Kuśnierz, C., & Bokszczanin, A. (2020). Examining Anxiety, Life Satisfaction, General Health, Stress and Coping Styles During COVID-19

- Pandemic in Polish Sample of University Students. *Psychology research and behavior management*, 13, 797–811. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S266511>
448. Roick, J., & Ringeisen, T. (2017). Self-efficacy, test anxiety, and academic success: A longitudinal validation. *International Journal of Educational Research*, 83, 84–93. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.12.006>
449. Rojas, R., Hickmann, M., Wolf, S., Kolassa, I.-T., & Behnke, A. (2022). Coping in the Emergency Medical Services: Associations with the personnel's stress, self-efficacy, job satisfaction, and health. *Clinical Psychology in Europe*, 4(1). <https://doi.org/10.32872/cpe.6133>
450. Roos, A. L., Goetz, T., Voracek, M., & et al. (2020). Test anxiety and physiological arousal: A systematic review and meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 33, 579–618. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09543-z>
451. Rose, D. H., & Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal Design for Learning*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development
452. Rozanov, V., Frančišković, T., Marinić, I., Macarenco, M.-M., Letica-Crepulja, M., Mužinić, L., et al. (2019). Mental health consequences of war conflicts. In A. Javed & K. Fountoulakis (Eds.), *Advances in psychiatry* (pp. 281–304). Springer International Publishing.
453. Rozental, A., Forsström, D., Tangen, J. A., & Carlbring, P. (2015). Experiences of undergoing Internet-based cognitive behavior therapy for procrastination: A qualitative study. *Internet Interventions*, 2(3), 314–322. <https://doi.org/10.1016/j.invent.2015.05.001>
454. Ruiz-Camacho, C., & Gozalo, M. (2025). Predicting University Students' Stress Responses: The Role of Academic Stressors and Sociodemographic Variables. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 15(8), 163. <https://doi.org/10.3390/ejihpe15080163>
455. Ruiz-Camacho, C., Gozalo, M., & Sánchez Casado, I. (2025). The Mediating Role of Active Coping Strategies in the Relationship Between Academic Stressors

- and Stress Responses Among University Students. *Healthcare*, 13(14), 1674. <https://doi.org/10.3390/healthcare13141674>
456. Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
457. Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
458. Ryan, R. M., & Deci, E. L. (Eds.). (2017). *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. Guilford Press. <https://doi.org/10.1521/978.14625/28806>
459. Ryan, R., & Deci, E. (2014). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. Springer.
460. Ryff, C. D., & Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4), 719–727. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.69.4.719>
461. Sage, K., Rausch, J., Quirk, A., & Halladay, L. (2016). Pacing, Pixels, and Paper: Flexibility in Learning Words from Flashcards. *Journal of Information Technology Education: Research*, 15, 431–456. <https://doi.org/10.28945/3549>
462. Saklofske, D. H., Austin, E. J., Mastoras, S. M., Beaton, L., & Osborne, S. E. (2012). Relationships of personality, affect, emotional intelligence and coping with student stress and academic success: Different patterns of association for stress and success. *Learning and Individual Differences*, 22(2), 251–257. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.02.010>
463. Salvarani, V., Ardenghi, S., Rampoldi, G., Bani, M., Cannata, P., Ausili, D., Di Mauro, S., & Strepparava, M. G. (2020). Predictors of psychological distress amongst nursing students: A multicenter cross-sectional study. *Nurse Education in Practice*, 44, 102758. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2020.102758>
464. Sanger, J., Bechtold, L., Schoofs, D., Blaszkewicz, M., & Wascher, E. (2014). The influence of acute stress on attention mechanisms and its electrophysiological

- correlates. *Frontiers in Behavioral Neuroscience*, 8. <https://doi.org/10.3389/fnbeh.2014.00353>
465. Sankarapandian, C., Kuppunagulu, J., Kandaswamy, R., Almadani, N., & Alamri, M. (2025). Evaluating the impact of INFINITI mind mapping on stress reduction and academic performance among nursing students: a randomized controlled study in Puducherry. *BMC Nursing*, 24(1), 1337. <https://doi.org/10.1186/s12912-025-03978-x>
466. Sarno, J. E. (2006). *The divided mind*. New York, NY: Harper.
467. Satsangi, A. K., & Brugnoli, M. P. (2018). Anxiety and psychosomatic symptoms in palliative care: from neuro-psychobiological response to stress, to symptoms' management with clinical hypnosis and meditative states. *Annals of Palliative Medicine*, 7(1), 75–111. <https://doi.org/10.21037/apm.2017.07.01>
468. Schmidt, J., & Lockwood, B. (2015). Love and Other Grades. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 19(1), 81–97. <https://doi.org/10.1177/1521025115611614>
469. Schunk, D. H., Meece, J. L., & Pintrich, P. R. (2014). *Motivation in education: Theory, research, and applications* (4th ed.). Pearson.
470. Schwabe, L., Hermans, E. J., Joëls, M., & Roozendaal, B. (2022). Mechanisms of memory under stress. *Neuron*, 110(9), 1450–1467. <https://doi.org/10.1016/j.neuron.2022.02.020>
471. Schwartz, S. J. (2001). The Evolution of Eriksonian and, Neo-Eriksonian Identity Theory and Research: A Review and Integration. *Identity*, 1(1), 7–58. <https://doi.org/10.1207/s1532706xschwartz>
472. Schwartz, S. J., Beyers, W., Luyckx, K., Soenens, B., Zamboanga, B. L., Forthun, L. F., Hardy, S. A., Vazsonyi, A. T., Ham, L. S., Kim, S. Y., Whitbourne, S. K., & Waterman, A. S. (2010). Examining the Light and Dark Sides of Emerging Adults' Identity: A Study of Identity Status Differences in Positive and Negative Psychosocial Functioning. *Journal of Youth and Adolescence*, 40(7), 839–859. <https://doi.org/10.1007/s10964-010-9606-6>

473. Sedikides, C. (1992). Changes in the valence of the self as a function of mood. *Review of personality and social psychology*, 14, 271–311.
474. Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. New York: Atria Books.
475. Selvakumar, K., Hui Xian, F., & A, I. (2022). A Correlation Analysis on Academic Motivation Developed, and Its Relationship with Gender and Year of Study among Undergraduate Physiotherapy Students in Malaysia. *International Journal of Health Sciences and Research*, 12(4), 44–54. <https://doi.org/10.52403/ijhsr.20220405>
476. Selye, H. (1974). *Stress without distress*. Signet.
477. Selye, H. (1984). *The stress of life* (2nd ed.). McGraw-Hill.
478. Senturk, S., & Doğan, N. (2018). Determination of the stress experienced by nursing students during nursing education. *International Journal of Caring Sciences*, 11(2), 896–904.
479. Seta, C. E., Schmidt, S., & Bookhout, C. M. (2006). Social identity orientation and social role attributions: Explaining behavior through the lens of the self. *Self and Identity*, 5(4), 355–364. <https://doi.org/10.1080/15298860600650499>
480. Seth, M. K., & Bhuyan, S. (2023). Teacher-student relationship of university students in relation to their academic achievement. *International Research Journal of Modernization in Engineering Technology and Science*, 5(6). <https://doi.org/10.56726/irjmets42562>
481. Shahrar, G. (2015). *Erosion: The Psychopathology of Self-Criticism*. Oxford University Press.
482. Shamsuddin, K., Fadzil, F., Ismail, W. S., Shah, S. A., Omar, K., Muhammad, N. A., Jaffar, A., Ismail, A., & Mahadevan, R. (2013). Correlates of depression, anxiety and stress among Malaysian university students. *Asian journal of psychiatry*, 6(4), 318–323. <https://doi.org/10.1016/j.ajp.2013.01.014>
483. Shen, L., Yang, L., Zhang, J., & Zhang, M. (2018). Benefits of expressive writing in reducing test anxiety: A randomized controlled trial in Chinese samples. *PloS One*, 13(2), e0191779. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0191779>

484. Shmargun, V.M., & Shmargun, T.M. (2022). A thought and a word. *Humanities Studios: Pedagogy, Psychology, Philosophy*, 10(1), 124–132. [https://doi.org/10.31548/hspedagog13\(1\).2022.124-132](https://doi.org/10.31548/hspedagog13(1).2022.124-132)
485. Shmarhun, V., Shpak, D., Spivak, L., Shkil, S., & Hoian, I. (2024). Superconscious processes as mental images of a higher order (in the context of telezombification). *Wiadomości Lekarskie*, 77(7), 1490–1495. <https://doi.org/10.36740/wlek202407126>
486. Silva, L. S., Bernardes, J. R., Nascimento, J. C. H. B., Veras, S. L. L., Castro, M. M. B. (2022). As relações entre o desempenho acadêmico e a procrastinação: Um estudo exploratório com acadêmicos dos cursos de graduação em ciências contábeis e administração do piauí. *Contabilidade Vista & Revista*, 33, 115–143.
487. Silva, M., Santos, L. F. F. M., Melicio, R., Valério, D., Rocha, R., Barqueira, A., & Brito, E. (2022). Aviation's Approach Towards Pilots' Mental Health: a Review. *International Review of Aerospace Engineering (IREASE)*, 15(6), 294. <https://doi.org/10.15866/irease.v15i6.22645>
488. Silvia, P. J., Rodriguez, R. M., & Karwowski, M. (2021). Funny selves: Development of the Humor Efficacy and Identity Short Scales (HEISS). *Personality and Individual Differences*, 182, 111093. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2021.111093>
489. Simões, C., Couto, A., Morais, C., Fontes, L., & Gomes, A. R. (2024). Stress and Cognitive Appraisal in University Students: Explaining Burnout Over Time. *Ansiedad y Estrés*, 30(2), 63–72. <https://doi.org/10.5093/anyes2024a9>
490. Singer, N., Binapfl, J., Sommer, M., Wüst, S., & Kudielka, B. M. (2021). Everyday moral decision-making after acute stress exposure: do social closeness and timing matter? *Stress (Amsterdam, Netherlands)*, 24(4), 468–473. <https://doi.org/10.1080/10253890.2020.1846029>
491. Škodová, Z., & Lajčiaková, P. (2015). Impact of psychosocial training on burnout, engagement and resilience among students. *Central European Journal of*

- Nursing and Midwifery*, 6(3), 313–319. <https://doi.org/10.15452/cejnm.2015.06.0021>
492. Smeplass, E. (2023). Investigating adult learners' experiences from using slow reading as a pedagogical approach. *International Journal of Educational Research*, 122, 102252. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2023.102252>
493. Smith, B. L., Holliday, W. G., & Austin, H. W. (2010). Students' comprehension of science textbooks using a question-based reading strategy. *Journal of Research in Science Teaching*, 47, 363–379. <https://doi.org/10.1002/tea.20378>
494. Smith, M. M., Sherry, S. B., Saklofske, D. H., & Mushqaush, A. R. (2017). Clarifying the perfectionism-procrastination relationship using a 7-day, 14-occasion daily diary study. *Personality and Individual Differences*, 112, 117–123. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.02.059>
495. Smith, M., Wethington, E., & Zhan, G. (1996). Self-Concept Clarity and Preferred Coping Styles. *Journal of Personality*, 64(2), 407–434. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1996.tb00516.x>
496. Smith, N., & Barrett, E. C. (2018). Psychology, extreme environments, and counter-terrorism operations. *Behavioral Sciences of Terrorism and Political Aggression*, 11(1), 48–72. <https://doi.org/10.1080/19434472.2018.1551916>
497. Sohail, N. (2013). Stress and academic performance among medical students. *Journal of the College of Physicians and Surgeons Pakistan*, 23(1), 67–71.
498. Solso, R. L., MacLin, O. H., & MacLin, M. K. (2013). *Cognitive psychology* (8th ed.). Pearson.
499. Steingraber, A. M., Tübben, N., Brinkmann, N., et al. (2022). Contributions to operational psychology: Psychological training model in the context of stress management for specialized German military police personnel and specialized police personnel. *Journal of Police and Criminal Psychology*, 37, 146–154. <https://doi.org/10.1007/s11896-021-09478-3>
500. Steingraber, A.-M., Tübben, N., Brinkmann, N., Finkeldey, F., Migutin, S., Bürger, A., Laubstein, A., Abel, B., von Lüdinghausen, N., Herzberg, P. Y., Lorei, C., Hanssen, N., & Gorzka, R.-J. (2022). Contributions to operational

- psychology: Psychological training model in the context of stress management for specialized German military police personnel and specialized police personnel. *Journal of Police and Criminal Psychology*, 37, 146–154. <https://doi.org/10.1007/s11896-021-09478-3>
501. Stets, J. E., & Burke, P. J. (2000). Identity theory and social identity theory. *Social Psychology Quarterly*, 63(3), 224–237. <https://doi.org/10.2307/2695870>
502. Sugimura, K., Hihara, S., Hatano, K., et al. (2023). Profiles of emotional separation and parental trust from adolescence to emerging adulthood: Age differences and associations with identity and life satisfaction. *Journal of Youth and Adolescence*, 52(3), 475–489. <https://doi.org/10.1007/s10964-022-01716-z>
503. Sustrami, D., Susanti, A., Putra, A. W. R., & Suhardiningsih, A. S. (2026). Cognitive behavioral therapy to reduce academic stress among nursing students: A quasi-experimental study. *Journal of Nursing Practice*, 9(2), 306–314. <https://doi.org/10.30994/jnp.v9i2.997>
504. Svobodová, D., & Kašpárková, A. (2017). Life satisfaction in university students: a case study in coaching. In *4th International Multidisciplinary Scientific GeoConference: SGEM*. STEF92 Technology Ltd.
505. Sweller, J. (1999). *Instructional design in technical areas*. Australian Council for Educational Research.
506. Symes, W., & Putwain, D. W. (2020). Ansiedade aos Testes: O que é, porque é importante, de onde vem e o que pode ser feito acerca disso? *Psychologica*, 63(2), 31–52. https://doi.org/10.14195/1647-8606_63-2_2
507. Tabachnikov, S., Mikhalchuk, N., Kharchenko, Y., & Ivashkevych, E. (2019). Емпіричне дослідження досвіду рефлексії майбутніх психологів. *Психологічні перспективи*, 33, 248–260. <https://doi.org/10.29038/2227-1376-2019-33-248-260>
508. Tackett, S., Tackett, C. M., McDaniel, J., & Nelson, K. (2023). Academic motivation in college students: A comparison of majors. *Multidisciplinary Psychology: A Journal of Collaboration*, 3(1).

509. Taheri, F., Dortaj, F., Delavar, A., & Saadati Shamir, A. (2022). The effect of stress inoculation training on students' academic engagement: An intermediary role of academic stress and academic exhaustion. *The Journal of Research in Humanities*, 25(1), 157–175.
510. Tajfel, H., & Turner, J. (2001). An integrative theory of intergroup conflict. In M. A. Hogg & D. Abrams (Eds.), *Intergroup relations: Essential readings* (pp. 94–109). Psychology Press.
511. Tajfel, H., & Turner, J. C. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. In W. G. Austin & S. Worchel (Eds.), *The social psychology of intergroup relations* (pp. 33–47). Monterey, CA: Brooks/Cole.
512. Tan, X., & Li, Y. (2025). The Plight of Alienation in College Students' Learning: An Analysis Based on User-Generated Content. *Journal of Educational Theory and Practice*, 2(3). <https://doi.org/10.62177/jetp.v2i3.453>
513. Tektaş, O. Y., Paulsen, F., & Sel, S. (2013). Test anxiety among German medical students and its impact on lifestyle and substance abuse. *Medical teacher*, 35(11), 969. <https://doi.org/10.3109/0142159X.2013.786813>
514. Teles, E. C., Campana, A., Costa, S., Nascimento, F. (2020). O ensino remoto e os impactos nas aprendizagens. *Revista ComSertões*, 9, 72–90.
515. Thomas, C. L., Cassady, J. C., & Heller, M. L. (2017). The influence of emotional intelligence, cognitive test anxiety, and coping strategies on undergraduate academic performance. *Learning and Individual Differences*, 55, 40–48. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.03.001>
516. Tian, J., Lin, J., & Li, D. (2025). From Social to Academic: Associations and Predictions Between Different Types of Peer Relationships and Academic Performance Among College Students. *Applied Sciences*, 15(5), 2262. <https://doi.org/10.3390/app15052262>
517. Tóth, P. (2012). Learning strategies and styles in vocational education. *Acta Polytechnica Hungarica*, 9(3), 195–216.

518. Tsybuliak, N., Popova, A., Lopatina, H., & Suchikova, Y. (2025). Mental health of Ukrainian researchers during wartime. *Global Public Health*, 20(1). <https://doi.org/10.1080/17441692.2025.2495328>
519. Tsybuliak, N., Suchikova, Y., Shevchenko, L., Popova, A., Kovachev, S., & Hurenko, O. (2023). Burnout dynamic among Ukrainian academic staff during the war. *Scientific Reports*, 13(1). <https://doi.org/10.1038/s41598-023-45229-6>
520. Turan, Z., Kucuk, S., & Cilligol Karabey, S. (2022). The university students' self-regulated effort, flexibility and satisfaction in distance education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 19(1). <https://doi.org/10.1186/s41239-022-00342-w>
521. Turhan, D., Scheunemann, A., Schnettler, T., B ulke, L., Thies, D. O., Dresel, M., Fries, S., Leutner, D., Wirth, J., & Grunschel, C. (2023). Temporal Development of Student Burnout Symptoms: Sociodemographic Differences and Linkage to University Dropout Intentions. *Contemporary Educational Psychology*, 73, 102185. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2023.102185>
522. Turliuc, M. N., & Balcan, A.-D. (2023). Stress and Psychological Well-Being in Military Gendarmes. *Social Sciences*, 12(9), 517. <https://doi.org/10.3390/socsci12090517>
523. Turner, J., Bartlett, D., Andiappan, M., & Cabot, L. (2015). Students' perceived stress and perception of barriers to effective study: impact on academic performance in examinations. *British Dental Journal*, 219(9), 453–458. <https://doi.org/10.1038/sj.bdj.2015.850>
524. Ugwu, L. E., & Idemudia, E. S. (2024). Burnout and Post-traumatic Stress Disorders in Police Officers: Systematic Review and Meta-analysis. *Journal of Police and Criminal Psychology*, 40, 645–658. <https://doi.org/10.1007/s11896-024-09713-7>
525. Ullah Khan, Z., Ullah Khan, E., & Raza, A. (2025). Love vs Learning: Examining the Negative Psychological Effects of Romantic Distraction on Academic Performance. *Journal of Asian Development Studies*, 14(1), 1005–1012. <https://doi.org/10.62345/jads.2025.14.1.78>

526. Valente, S., Dominguez-Lara, S., & Lourenço, A. (2024). Planning Time Management in School Activities and Relation to Procrastination: A Study for Educational Sustainability. *Sustainability*, 16(16), 6883. <https://doi.org/10.3390/su16166883>
527. van Rooij, E. C. M., Jansen, E. P. W. A., & van de Grift, W. J. C. M. (2018). First-year university students' academic success: The importance of academic adjustment. *European Journal of Psychology of Education*, 33, 749–767. <https://doi.org/10.1007/s10212-017-0347-8>
528. Van Wijk, C. (2022). Psychological profiles of resilience in extreme environments: Correlating measures of personality and coping and resilience. *Scientia Militaria*, 50(1). <https://doi.org/10.5787/50-1-1256>
529. Vandenkerckhove, B., Soenens, B., Van der Kaap-Deeder, J., Brenning, K., Luyten, P., & Vansteenkiste, M. (2019). The role of weekly need-based experiences and self-criticism in predicting weekly academic (mal)adjustment. *Learning and Individual Differences*, 69, 69–83. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.11.009>
530. Vansteenkiste, M., & Ryan, R. M. (2013). On psychological growth and vulnerability: Basic psychological need satisfaction and need frustration as a unifying principle. *Journal of Psychotherapy Integration*, 23(3), 263–280. <https://doi.org/10.1037/a0032359>
531. Vazeou-Nieuwenhuis, A. (2014). *Pondering Purpose: The Search for Meaning in Life as Motivated Social Cognition* (Doctoral dissertation, University of Pittsburgh).
532. Vedel, A., Thomsen, D. K., & Larsen, L. (2015). Personality, academic majors and performance: Revealing complex patterns. *Personality and Individual Differences*, 85, 69–76. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.04.030>
533. Verbree, A.-R., Maas, L., Hornstra, L., & Wijngaards-de Meij, L. (2021). Personality predicts academic achievement in higher education: Differences by academic field of study? *Learning and Individual Differences*, 92, 102081. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2021.102081>

534. Vianello, M., Schnabel, K., Sriram, N., & Nosek, B. (2013). Gender differences in implicit and explicit personality traits. *Personality and Individual Differences*, 55(8), 994–999. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2013.08.008>
535. Vignoles, V. L. (2017). Identity: Personal AND Social. Y K. Deaux & M. Snyder (Ed.), *Oxford Handbook of Personality and Social Psychology* (2nd ed.). Oxford University Press.
536. Vizniuk, I., Teslenko, V., Martyniuk, I., Savinova, N., Biliuk, O., Kyslychenko, V., Stelmakh, N. (2022) Post-Traumatic Growth in the Context of Forming Volunteers' Positive Experience in the Information Environment. *International Journal of Computer Science and Network Security*, 22(6), 562–570.
537. Vlachopanou, P., Maska, L., Kalamaras, D., & Nasika, F. (2025). Academic motivation, procrastination, and adjustment: Exploring their impact on student profiles and academic performance. *PLOS ONE*, 20(11). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0335913>
538. Vogel, S., & Schwabe, L. (2016). Learning and memory under stress: Implications for the classroom. *NPJ Science of Learning*, 1, 16011. <https://doi.org/10.1038/npjscilearn.2016.11>
539. Voitenko, E., Zazymko, O., Myronets, S., Stryk, V., & Kushnirenko, K. (2024). The Mediating Role of Values in the Relationship Between Needs and Professional Well-Being of University Academic Staff. *International Journal of Organizational Leadership*, 13(1), 102–116. <https://doi.org/10.33844/ijol.2024.60401>
540. Wadsworth, M. E., Evans, G. W., Grant, K., Carter, J. S., & Duffy, S. (2016). Poverty and the development of psychopathology. In D. Cicchetti (Ed.), *Developmental psychopathology: Risk, resilience, and intervention* (3rd ed., pp. 136–179). John Wiley & Sons, Inc.. <https://doi.org/10.1002/9781119125556.devpsy404>
541. Walker, L. E., Watrous, J., Poltavskiy, E., Howard, J. T., Janak, J. C., Pettey, W. B. P., Zarzabal, L. A., Sim, A., Gundlapalli, A., & Stewart, I. J. (2021). Longitudinal mental health outcomes of combat-injured service members. *Brain and behavior*, 11(5), e02088. <https://doi.org/10.1002/brb3.2088>

542. Wang, F., Huang, P., Xi, Y., & King, R. B. (2025). Fostering resilience among university students: the role of teaching and learning environments. *Higher Education*. <https://doi.org/10.1007/s10734-025-01484-2>
543. Wang, S., Zhou, Y., Yu, S., Ran, L.-W., Liu, X.-P., & Chen, Y.-F. (2015). Acceptance and Commitment Therapy and Cognitive–Behavioral Therapy as Treatments for Academic Procrastination: A Randomized Controlled Group Session. *Research on Social Work Practice*, 27(1), 48–58. <https://doi.org/10.1177/1049731515577890>
544. Weiss, R. S. (1974). The provisions of social relationships. In Z. Rubin (Ed.), *Doing unto others* (pp. 17–26). Prentice-Hall.
545. Wilding, J., Andrews, B., & Hejdenberg, J. (2007). Relations between life difficulties, measures of working memory operation, and examination performance in a student sample. *Memory*, 15(1), 57–62. <https://doi.org/10.1080/09658210601106447>
546. Wilson-Smith, K. M., & Corr, P. J. (2019). Theoretical Perspectives on Identity and Transition. In *Military Identity and the Transition into Civilian Life* (pp. 1–17). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-12338-3_1
547. Wingfield, J. C., Kelley, J. P., & Angelier, F. (2011). What are extreme environmental conditions and how do organisms cope with them? *Current Zoology*, 57(3), 363–374. <https://doi.org/10.1093/czoolo/57.3.363>
548. Withanachchi, U. D., & Ruwanpathirana, A. (2024). Evaluation of the intrinsic and extrinsic motivational factors of students enrolling for university education using the Academic Motivation Scale (AMS-C 28). *Journal of Mental Health, Psychiatric and Psychosocial Nursing*, 2(2).
549. Wixcey, H., Cropley, B., & Shearer, D. (2024). An examination of the influence of mental well-being and resilience on academic outcomes in Further Education learners in Wales. *Journal of Further and Higher Education*, 49(2), 1–16. <https://doi.org/10.1080/0309877x.2024.2440501>
550. Wolf, L., Stidham, A. W., & Ross, R. (2015). Predictors of stress and coping strategies of US accelerated vs. generic Baccalaureate Nursing students: an

- embedded mixed methods study. *Nurse education today*, 35(1), 201–205. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2014.07.005>
551. Wong, T. W., Yau, J. K. Y., Chan, C. L. W., Kwong, R. S. Y., Ho, S. M. Y., Lau, C. C., Lau, F. L., & Lit, C. H. (2005). The psychological impact of severe acute respiratory syndrome outbreak on healthcare workers in emergency departments and how they cope. *European Journal of Emergency Medicine*, 12(1), 13–18. <https://doi.org/10.1097/00063110-200502000-00005>
552. Wu, Z. (2019). Academic motivation, engagement, and achievement among college students. *College Student Journal*, 53(1), 99–112.
553. Xia, Z., Chen, C.-H., Kuo, J.-Y., & Zhang, M. (2025). How Do Stress Situations Affect Higher-Level Text Processing in L1 and L2 Readers? An Eye-Tracking Study. *Journal of Eye Movement Research*, 18(2), 7. <https://doi.org/10.3390/jemr18020007>
554. Xu, H., Johnston, A. N. B., Greenslade, J. H., Wallis, M., Elder, E., Abraham, L., Thom, O., Carlström, E., & Crilly, J. (2019). Stressors and coping strategies of emergency department nurses and doctors: A cross-sectional study. *Australasian Emergency Care*, 22(3), 180–186. <https://doi.org/10.1016/j.auec.2018.10.005>
555. Xu, W., Pavlova, I., Chen, X., Petrytsa, P., Graf-Vlachy, L., & Zhang, S. X. (2023). Mental health symptoms and coping strategies among Ukrainians during the Russia-Ukraine war in March 2022. *International Journal of Social Psychiatry*, 69(4), 957–966. <https://doi.org/10.1177/00207640221143919>
556. Yeager, D. S., & Dweck, C. S. (2012). Mindsets That Promote Resilience: When Students Believe That Personal Characteristics Can Be Developed. *Educational Psychologist*, 47(4), 302–314. <https://doi.org/10.1080/00461520.2012.722805>.
557. York, T. T., Gibson, C., & Rankin, S. (2015). Defining and measuring academic success. *Practical assessment, research & evaluation*, 20(5).
558. Younis, M. S. (2022). Gender disparity in mental disorders: A review article from Iraq. *The Arab Journal of Psychiatry*, 33(2), 122–128.
559. Yousef, L., Ebrahim, O., AlNahr, M. H., Mohsen, F., Ibrahim, N., & Sawaf, B. (2021). War-related trauma and post-traumatic stress disorder prevalence among

- Syrian university students. *European Journal of Psychotraumatology*, 12(1).
<https://doi.org/10.1080/20008198.2021.1954774>
560. Yu R. (2016). Stress potentiates decision biases: A stress induced deliberation-to-intuition (SIDI) model. *Neurobiology of stress*, 3, 83–95.
<https://doi.org/10.1016/j.ynstr.2015.12.006>
561. Yuen, K. F., Leong, J. Z. E., Wong, Y. D., & Wang, X. (2021). Panic buying during COVID-19: Survival psychology and needs perspectives in deprived environments. *International Journal of Disaster Risk Reduction*, 62, 102421.
<https://doi.org/10.1016/j.ijdrr.2021.102421>
562. Yusefi, A. R., Beigzadeh, A., & Kaya, F. (2025). Resilience as a predictor of mental health among medical students: a cross-sectional study using PLS-SEM. *BMC Medical Education*, 25(1). <https://doi.org/10.1186/s12909-025-08063-0>
563. Zeidner, M. (2013). Test anxiety: The state of the art. Springer.
564. Zhang, H. (2022). A Novel Deep Learning Model for Analyzing Psychological Stress in College Students. *Journal of Electrical and Computer Engineering*, 2022, 1–11. <https://doi.org/10.1155/2022/3244692>
565. Zhang, L., & Jiang, Y. (2023). Patterns of the Satisfaction and Frustration of Psychological Needs and Their Associations with Adolescent Students' School Affect, Burnout, and Achievement. *Journal of Intelligence*, 11(6), 111.
<https://doi.org/10.3390/jintelligence11060111>
566. Zhang, Z., Chen, S., Wang, X., Liu, J., Zhang, Y., Mei, Y., & Zhang, Z. (2023). The Relationship between Mental Health Literacy and Subjective Well-Being of Young and Middle-Aged Residents: Perceived the Mediating Role of Social Support and Its Urban-Rural Differences. *International Journal of Mental Health Promotion*, 25(4), 471–483. <https://doi.org/10.32604/ijmh.2022.024918>
567. Zhao, R., Xu, C., Shi, G., Li, C., Shao, S., Shangguan, F., & Cui, L. (2024). Connection of social anxiety to impaired pattern of cognitive control and underlying motivational deficiencies: Evidence from event-related potentials. *Psychophysiology*, 61(9), e14598. <https://doi.org/10.1111/psyp.14598>

568. Zhu, Y., Lu, H., Wang, X., Ma, W., & Xu, M. (2025). The relationship between perceived peer support and academic adjustment among higher vocational college students: the chain mediating effects of academic hope and professional identity. *Frontiers in psychology*, 16, 1534883. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1534883>
569. Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64–70.
570. Zmaga, A., & Martyniuk, I. (2020). Features of coping behavior at students. *Humanities Studios: Pedagogy, Psychology, Philosophy*, 8(1), 27–34. <https://doi.org/10.31548/hspedagog2020.01.027>
571. Zoladz, P., Peters, M., Kalchik, A., & Hoffman, J. (2011). Pre-learning stress differentially affects long-term memory for emotional words, depending on temporal proximity to the learning experience. *Physiology & Behavior*, 103(5), 467–476. <https://doi.org/10.1016/j.physbeh.2011.03.003>
572. Žukauskienė, R., Kaniušonytė, G., Nelson, L. J., Crocetti, E., Malinauskienė, O., Hihara, S., & Sugimura, K. (2020). Objective and subjective markers of transition to adulthood in emerging adults: Their mediating role in explaining the link between parental trust and life satisfaction. *Journal of Social and Personal Relationships*, 37(12), 3006–3027. <https://doi.org/10.1177/0265407520948621>

ДОДАТКИ

Додаток А. Анкета оцінки характеру та результативності навчальної діяльності (І. Мартинюк & Ю. Дудник)

Блок 1: Оцінка характеру навчальної діяльності

Оцініть, будь ласка, якою була ваша навчальна діяльність протягом останнього року (обравши один варіант у кожному пункті):

1.1.

- Швидко опановував інформацію
- Повільно опановував інформацію

1.2.

- Навчався легко, без зусиль
- Навчався напружено, важко

1.3.

- Набуті мною знання міцні і стійкі у часі
- Набуті знання швидко забувались

1.4.

- Навчався сумлінно
- Навчався недбало

1.5.

- Мої набуті знання досить глибокі
- Мої набуті знання поверхневі

1.6.

- Навчався охоче
- Навчався неохоче

1.7.

- Навчався за власним бажанням
- Навчався через обов'язок

1.8.

- Навчався активно, включено, захоплено
- Навчався пасивно, в'яло, байдуже

1.9.

- Навчався старанно, докладаючи всі сили
- Навчався абияк

1.10.

- Навчався самостійно
- Навчався під впливом натиску чи допомоги інших

1.11.

- Навчався планомірно
- Навчався безсистемно.

1.12.

- Навчався усвідомлено, з розумінням
- Навчався механічно, не розуміючи, методом спроб і помилок.

Блок 2: Оцінка результативності навчальної діяльності

Дайте відповіді на запропоновані запитання, обравши один варіант відповіді до кожного з них:

2.1. *Як Ви оцінюєте результативність свого навчання упродовж останнього року:*

- висока, набуті знання я зможу застосовувати на практиці;
- середня, загалом навчальний матеріал опанований, однак є деякі прогалини;
- нижче середньої, опанував лише частину навчального матеріалу;
- низька, більшість із навчального матеріалу не опанував.

2. *Як би Ви оцінили успішність Вашого навчання за останній рік, виходячи з отримуваних оцінок, у порівнянні з попередніми роками?*

- суттєво покращилась;
- дещо покращилась;
- залишилась такою ж;
- дещо знизилась;
- суттєво знизилась.

**Додаток Б. Опитувальник «Шкала академічної мотивації»
(AMS-C 28; R. Vallerand et al.)**

Інструкція: «Використовуючи наведену нижче шкалу, оцініть, наскільки кожен з наведених пунктів відповідає Вашим причинам вступу до університету, де 1 - зовсім не відповідає, 7 - повністю відповідає».

Таблиця Б.1

Чому Ви вступили до університету?

№	Відповіді на питання	Міра відповідності						
1	2	3						
1	Тому що маючи лише середню освіту, я б не знайшов високооплачувану роботу пізніше.	1	2	3	4	5	6	7
2	Тому що я відчуваю насолоду та задоволення, вивчаючи нове	1	2	3	4	5	6	7
3	Тому що я думаю, що навчання в університеті допоможе мені краще підготуватися до обраної професії	1	2	3	4	5	6	7
4	Задля сильних відчуттів, які я переживаю, коли повідомляю власні ідеї іншим	1	2	3	4	5	6	7
5	Чесно кажучи, я не знаю; Я дійсно відчуваю, що марную час в університеті	1	2	3	4	5	6	7
6	Задля задоволення, яке я відчуваю, перевершуючи себе в навчанні	1	2	3	4	5	6	7
7	Щоб довести собі, що я здатний закінчити університет	1	2	3	4	5	6	7
8	Щоб згодом отримати більш престижну роботу	1	2	3	4	5	6	7
9	Задля задоволення, яке я відчуваю, коли відкриваю нові речі, яких раніше не бачив	1	2	3	4	5	6	7
10	Тому що з часом це дозволить мені вийти на ринок праці в сфері, яка мені подобається	1	2	3	4	5	6	7
11	Задля задоволення, яке я відчуваю, коли читаю праці цікавих авторів	1	2	3	4	5	6	7
12	Колись у мене були вагомі причини піти до університету, однак тепер я задаюсь питанням, чи варто мені продовжувати	1	2	3	4	5	6	7
13	Задля задоволення, яке я відчуваю, перевершуючи себе в одному зі своїх особистих досягнень	1	2	3	4	5	6	7

Продовження табл. Б.1

1	2	3						
14	Через те, що коли я досягаю успіху в університеті, я відчуваю себе важливим	1	2	3	4	5	6	7
15	Тому що я хочу мати «хороше життя» пізніше	1	2	3	4	5	6	7
16	Задля задоволення, яке я відчуваю, розширюючи свої знання про предмети, які мені подобаються	1	2	3	4	5	6	7
17	Тому що це допоможе мені зробити кращий вибір щодо моєї професійної орієнтації	1	2	3	4	5	6	7
18	Для задоволення, яке я відчуваю, коли повністю поринаю в те, що написали певні автори	1	2	3	4	5	6	7
19	Я не розумію, чому я вступив до університету, і, відверто кажучи, мені байдуже	1	2	3	4	5	6	7
20	Задля задоволення, яке я відчуваю, коли перебуваю в процесі виконання важкої академічної діяльності	1	2	3	4	5	6	7
21	Щоб показати собі, що я розумна людина	1	2	3	4	5	6	7
22	Щоб потім мати кращу зарплату	1	2	3	4	5	6	7
23	Тому що навчання дозволяє мені продовжувати дізнаватися про багато речей, які мене цікавлять	1	2	3	4	5	6	7
24	Тому що я вірю, що кілька додаткових років навчання підвищать мою компетентність як працівника	1	2	3	4	5	6	7
25	Задля «піднесеного» відчуття, яке я переживаю, читаючи про різні цікаві теми	1	2	3	4	5	6	7
26	Не знаю; Я не можу зрозуміти, що я роблю в університеті	1	2	3	4	5	6	7
27	Тому що університет дозволяє мені відчути особисте задоволення від мого прагнення досконалості в навчанні	1	2	3	4	5	6	7
28	Тому що я хочу показати собі, що можу досягти успіху в навчанні	1	2	3	4	5	6	7

Додаток В. Анкета «Самооцінка здатності до самоосвіти і саморозвитку особистості» (О. Сергєєнкова)

Інструкція: «Уважно ознайомтесь із запитаннями тесту-анкети. Оберіть один із запропонованих варіантів відповіді: «ні», «частково, періодично», «так», зробивши позначку у відповідній колонці таблиці».

Таблиця В.1

№	Запитання	Варіанти відповідей		
		«ні»	«частково, періодично»	«так»
1	2	3	4	5
1	Чи читали ви і чи знаєте щось про принципи, методи, правила самоосвіти, самовиховання, саморозвитку особистості?			
2	Чи маєте ви серйозне та глибоке прагнення до самоосвіти, самовиховання, саморозвитку своїх особистісних якостей, здібностей?			
3	Чи відзначають ваші друзі, знайомі ваші успіхи у самоосвіті, самовихованні, саморозвитку?			
4	Чи відчуваєте ви прагнення глибше пізнати самого себе, свої творчі здібності?			
5	Чи маєте ви свій ідеал і чи спонукає він вас до самоосвіти, самовиховання, саморозвитку?			
6	Чи часто ви задумуєтесь про причини своїх промахів, невдач?			
7	Чи здатні ви до швидкого самостійного оволодіння новими видами діяльності, наприклад, до самостійного вивчення іноземної мови?			
8	Чи здатні ви і далі вирішувати складну задачу, якщо перші дві години не дали очікуваного результату?			
9	Чи ведете ви щоденник, де записуєте свої ідеї, плануєте своє життя (на рік, на найближчі місяці, тиждень, день), і чи аналізуєте, що із запланованого виконати не вдалось і чому?			

Продовження табл. В.1

1	2	3	4	5
10	Чи вважають ваші друзі вас людиною, здатною до подолання труднощів?			
11	Чи знаєте ви свої сильні і слабкі сторони?			
12	Чи хвилює вас майбутнє?			
13	Чи прагнете ви того, щоб вас поважали ваші найближчі друзі, батьки?			
14	Чи здатні ви управляти собою, стримувати себе у конфліктній ситуації?			
15	Чи здатні ви до ризику?			
16	Чи прагнете ви виховувати у собі силу волі чи інші якості?			
17	Чи прагнете ви того, щоб до вашої думки прислуховувались?			
18	Чи вважаєте ви себе цілеспрямованою людиною?			
19	Чи вважають (вважали) вас здатною до самоосвіти, саморозвитку людиною батьки?			
20	Чи вважають (вважали) вас здатною до самоосвіти, саморозвитку людиною вчителі?			
21	Чи вважають (вважали) вас здатною до самоосвіти, саморозвитку людиною друзі?			

Додаток Г. Методика комплексної оцінки проявів стресу (Ю. Щербатих)

Інструкція: *«Перед Вами ознаки стресу – інтелектуальні, поведінкові, емоційні та фізіологічні. Відмітьте ті ознаки, які спостерігаєте у себе».*

Інтелектуальні ознаки стресу

- Переважання негативних думок
- Труднощі зосередження
- Погіршення показників пам'яті
- Постійне і безплідне обертання думок навколо однієї проблеми
- Підвищене відволікання
- Труднощі прийняття рішень, тривалі коливання при виборі
- Погані сни, жахи
- Часті помилки, збої в обчисленнях
- Пасивність, бажання перекласти відповідальність на когось іншого
- Порушення логіки, сплутане мислення
- Імпульсивність мислення, поспішні і необґрунтовані рішення
- Звуження «поля зору», коли «бачиться» менше можливих варіантів дії

Поведінкові ознаки стресу

- Втрата апетиту або переїдання
- Зростання помилок при виконанні звичних дій
- Більш швидка або, навпаки, уповільнена мова
- Тремтіння голосу
- Збільшення конфліктних ситуацій на роботі або в сім'ї
- Хронічна нестача часу
- Зменшення часу, що приділяється на спілкування з близькими і друзями
- Втрата уваги до свого зовнішнього вигляду, неохайність
- Антисоціальна, конфліктна поведінка
- Низька продуктивність діяльності
- Порушення сну або безсоння
- Більш інтенсивне куріння і вживання алкоголю

Емоційні ознаки стресу

- Занепокоєння, підвищена тривожність
- Підозрілість
- Похмурий настрій
- Відчуття постійної туги, депресія
- Дратівливість, напади гніву
- Емоційна «тупість», байдужість
- Цинічний, недоречний гумор
- Зменшення почуття впевненості в собі
- Зменшення задоволеності життям
- Почуття відчуженості, самотності
- Втрата інтересу до життя
- Зниження самооцінки, поява почуття провини або невдоволення собою або

своєю роботою

Фізіологічні ознаки стресу

- Болі в різних частинах тіла невизначеного характеру, головні болі
- Підвищення або зниження артеріального тиску
- Прискорений або неритмічний пульс
- Порушення процесів травлення (запор, діарея, підвищене газоутворення)
- Порушення свободи дихання
- Відчуття напруги в м'язах
- Підвищена стомлюваність
- Тремтіння в руках, судоми
- Поява алергії чи інших шкірних висипань
- Підвищена пітливість
- Швидке збільшення або втрата ваги тіла
- Зниження імунітету, часті нездужання

Додаток Д. Сирі дані, отримані в емпіричному дослідженні

Система кодування емпіричних даних в таблиці Д.1

Блок 1. Оцінка характеру навчальної діяльності (стовпці 1-12):

2 бали – перше (позитивне) твердження в парі;

1 бал – друге (негативне) твердження в парі.

1. Швидко опановував інформацію — повільно опановував інформацію.

2. Навчався легко, без зусиль — навчався напружено, важко.

3. Набуті мною знання міцні і стійкі у часі — набуті знання швидко забувались.

4. Навчався сумлінно — навчався недбало.

5. Мої набуті знання досить глибокі — мої набуті знання поверхневі.

6. Навчався охоче — навчався неохоче.

7. Навчався за власним бажанням — навчався через обов'язок.

8. Навчався активно, включено, захоплено — навчався пасивно, в'яло, байдуже.

9. Навчався старанно, докладаючи всі сили — навчався абияк.

10. Навчався самостійно — навчався під впливом натиску чи допомоги інших.

11. Навчався планомірно — навчався безсистемно.

12. Навчався усвідомлено, з розумінням — навчався механічно, не розуміючи, методом спроб і помилок.

Блок 2. Оцінка результативності навчальної діяльності (стовпці 13-14):

13. Результативність навчання:

4 – висока, набуті знання я зможу застосовувати на практиці;

3 – середня, загалом навчальний матеріал опанований, однак є деякі прогалини;

2 – нижче середньої, опанував лише частину навчального матеріалу;

1 – низька, більшість із навчального матеріалу не опанував.

14. Успішність навчання (у порівнянні з попередніми роками):

5 – суттєво покращилась;

4 – дещо покращилась;

3 – залишилась такою ж;

2 – дещо знизилась;

1 – суттєво знизилась.

Таблиця Д.1

Емпіричні дані за анкетною оцінкою характеру та результативності навчальної діяльності (І. Мартинюк & Ю. Дудник)

№ досліджуваного	Курс	Спеціальність	Гендер	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
1	4	055	Ч	2	2	1	2	2	1	1	2	2	2	2	2	3	3
2	3	055	Ч	1	1	1	2	1	2	1	2	2	2	2	2	3	4
3	4	055	Ж	1	1	1	2	1	1	1	1	2	2	1	2	3	3
4	3	055	Ж	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	1	2	3	4
5	4	055	Ч	2	2	2	1	1	2	2	1	1	2	1	2	3	3
6	3	055	Ж	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	5
7	4	055	Ж	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	4
8	3	055	Ж	2	2	1	2	1	2	2	2	2	2	2	2	3	4
9	4	055	Ж	1	1	2	1	2	1	1	1	1	2	1	1	3	2
10	3	075	Ч	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	4	5
11	1	123	Ч	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	4	3
12	1	075	Ч	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	4
13	1	123	Ч	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	4	5
14	2	123	Ж	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	4	4
15	4	123	Ч	1	1	1	2	1	1	2	1	1	2	1	1	1	2
16	3	075	Ж	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	4
17	2	075	Ж	2	2	1	2	2	2	2	2	2	1	2	2	3	3
18	4	123	Ч	1	1	1	1	1	2	1	2	2	2	2	2	2	5
19	4	123	Ч	2	2	2	1	2	1	1	1	1	1	1	2	4	3
20	2	075	Ч	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	3
21	2	123	Ж	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	4	4
22	3	075	Ж	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	3
23	4	123	Ч	2	2	1	2	1	2	2	1	1	1	2	1	3	4
24	3	123	Ч	1	1	1	2	1	1	2	1	1	2	1	1	3	3
25	4	123	Ч	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	4
26	1	075	Ж	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	4	5
27	4	076	Ж	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	3	3
28	2	123	Ч	2	2	2	2	1	2	2	2	1	2	2	2	3	4

Продовження табл. Д.1

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
29	4	076	Ч	2	2	1	2	1	2	1	2	2	2	2	2	3	4
30	3	076	Ч	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	4	3
31	2	076	Ж	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	3	4
32	3	076	Ж	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	4	4
33	2	076	Ж	2	2	1	2	1	1	2	2	2	2	2	2	3	4
34	4	123	Ч	2	2	2	1	1	2	2	2	2	2	2	2	3	2
35	2	075	Ж	1	2	2	2	1	2	2	2	2	2	1	1	3	4
36	2	075	Ч	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	2	3
37	2	075	Ж	1	2	1	2	2	2	2	1	2	2	2	2	3	2
38	2	075	Ж	2	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	2	2
39	2	076	Ж	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	3	3
40	1	075	Ж	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	4	4
41	1	123	Ж	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	3	4
42	3	123	Ж	1	2	1	2	1	1	1	1	2	2	1	1	3	3
43	2	075	Ж	1	2	1	1	1	2	2	1	1	2	2	2	2	4
44	2	076	Ж	2	2	1	2	1	1	2	2	2	2	2	2	3	5
45	3	123	Ч	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	5
46	2	075	Ж	2	1	1	2	1	1	2	1	2	2	2	1	3	2
47	2	075	Ж	1	1	1	2	1	1	2	2	2	2	1	1	3	4
48	2	123	Ч	2	2	1	2	1	1	2	2	2	2	1	2	4	5
49	2	075	Ж	2	1	1	2	1	2	2	2	2	2	2	2	3	3
50	1	123	Ч	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	4
51	3	123	Ж	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	4
52	4	123	Ч	2	2	2	1	1	1	1	1	1	2	1	1	2	5
53	2	123	Ч	2	2	1	2	1	1	2	1	2	2	2	2	3	4
54	2	075	Ж	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	4
55	4	123	Ч	1	2	1	1	1	1	1	2	2	2	2	2	2	3
56	2	075	Ж	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	4
57	2	072	Ч	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	4	3
58	2	123	Ч	2	2	2	2	2	1	2	1	1	2	2	2	3	3
59	2	075	Ж	1	2	2	1	1	1	2	1	1	2	1	2	3	4
60	1	075	Ж	1	1	1	1	2	2	2	2	1	2	1	1	3	2
61	2	076	Ж	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2
62	1	181	Ж	2	1	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	3	4
63	3	123	Ж	2	2	1	2	1	2	2	2	2	2	2	2	3	4
64	2	123	Ч	2	2	1	2	1	2	2	2	2	2	2	2	3	4
65	1	123	Ч	2	1	1	2	1	2	2	1	2	2	2	2	3	3
66	1	075	Ж	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	3	2
67	4	123	Ч	2	2	2	1	1	2	2	2	2	2	2	2	3	3
68	3	123	Ч	1	1	2	1	1	2	2	1	2	2	1	2	3	4
69	2	076	Ж	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	4	5
70	1	075	Ж	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	3
71	2	055	Ч	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	3	5
72	2	075	Ж	2	2	2	2	2	1	1	1	2	2	2	2	4	5
73	3	075	Ж	2	2	2	2	2	1	1	2	2	2	2	2	3	3
74	2	076	Ж	2	1	2	2	1	2	1	2	2	1	1	2	3	3
75	2	076	Ч	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	4	4
76	2	123	Ч	2	2	1	1	1	2	1	1	2	2	2	2	3	3

Продовження табл. Д.1

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
77	2	123	Ч	1	2	1	1	1	1	2	1	1	2	1	2	2	2
78	2	123	Ч	2	1	2	2	1	1	1	1	2	2	1	2	2	4
79	3	123	Ч	1	1	1	2	1	1	2	1	2	2	1	1	3	3
80	2	123	Ч	2	2	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	3	3
81	3	123	Ч	1	1	1	2	1	1	2	2	2	2	1	1	3	4
82	2	075	Ч	2	2	1	1	1	1	2	1	1	2	2	2	2	3
83	1	123	Ч	2	2	1	2	1	1	2	1	1	2	2	2	3	4
84	1	075	Ж	2	2	1	2	1	2	2	1	2	2	1	2	3	3
85	3	076	Ж	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	1	2	3	3
86	3	075	Ж	1	1	2	2	2	1	1	2	2	1	1	2	3	3
87	4	123	Ч	2	2	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	3	3
88	4	123	Ч	2	2	1	1	2	2	2	1	2	2	2	2	3	4
89	2	123	Ч	1	2	1	2	1	1	1	1	1	2	1	1	3	3
90	1	181	Ж	2	2	1	2	1	2	2	2	2	2	2	2	3	4
91	1	076	Ч	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	4	3
92	2	123	Ч	2	2	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	2
93	1	075	Ч	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	3	3
94	2	181	Ч	2	2	1	2	1	2	2	2	2	2	2	1	3	4
95	1	076	Ч	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	4
96	3	075	Ч	2	2	2	1	1	1	2	1	1	2	2	1	3	3
97	1	076	Ж	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	4
98	1	076	Ч	2	1	2	1	1	2	2	2	2	2	2	2	3	4
99	1	076	Ж	2	2	2	2	1	1	2	1	2	2	2	2	3	4
100	1	076	Ч	2	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	4
101	1	076	Ч	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	5
102	3	053	Ж	1	2	1	2	1	2	2	2	2	2	2	2	3	2
103	1	076	Ж	2	1	1	2	1	1	1	2	2	2	1	2	3	3
104	1	076	Ж	2	1	2	2	1	1	2	2	2	2	1	2	3	3
105	1	076	Ч	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	4
106	1	076	Ч	1	1	2	1	2	1	1	1	2	2	2	2	3	2
107	1	076	Ч	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	5
108	2	123	Ч	2	2	1	2	2	1	1	1	2	2	1	1	3	3
109	1	055	Ч	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	5
110	3	076	Ч	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	3	2
111	3	075	Ж	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	4	3
112	1	123	Ч	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	3	5
113	2	181	Ч	1	2	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	5
114	2	075	Ж	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	3	4
115	1	076	Ч	2	1	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	3	2
116	1	076	Ж	2	2	1	2	1	1	2	2	2	2	2	2	3	5
117	3	075	Ж	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	4	3
118	3	053	Ж	1	1	1	2	1	2	2	2	2	2	2	2	3	4
119	1	076	Ж	1	1	1	1	1	1	2	2	1	1	2	1	3	2
120	1	075	Ч	1	1	2	2	1	1	2	2	1	2	2	2	3	2
121	1	076	Ж	2	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	1	3	4
122	2	123	Ч	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	4	4
123	3	075	Ч	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2	2	3
124	1	076	Ж	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	1	2	3	2

Продовження табл. Д.1

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
125	2	075	Ч	2	1	2	1	2	1	2	2	2	2	1	2	3	3
126	1	123	Ч	1	1	1	1	1	1	2	1	1	2	1	2	2	1
127	3	076	Ж	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2
128	1	123	Ч	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	3
129	4	123	Ч	2	2	1	1	1	1	2	1	1	2	2	2	3	2
130	1	123	Ч	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	3	2
131	1	123	Ч	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	4	5
132	1	076	Ж	2	2	1	2	1	2	2	2	2	2	1	1	3	5
133	3	076	Ч	1	2	1	1	2	2	2	1	2	2	1	2	3	2
134	1	075	Ж	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	4	5
135	1	123	Ч	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	4	2
136	3	123	Ж	1	2	1	2	1	2	2	1	2	2	1	2	3	4
137	1	075	Ж	1	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	5
138	3	123	Ч	2	2	2	2	1	2	2	2	1	2	1	1	3	2
139	4	123	Ч	2	2	1	2	1	1	2	1	2	2	1	2	3	5
140	1	075	Ч	1	1	1	2	2	1	2	2	2	2	1	2	3	5
141	4	075	Ч	1	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	1	3	5
142	1	123	Ч	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	4	4
143	2	181	Ж	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	4	3
144	1	181	Ч	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
145	1	123	Ж	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	3	4
146	1	123	Ж	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	3
147	1	123	Ч	2	2	1	2	1	2	2	2	2	2	2	1	2	3
148	4	123	Ч	2	2	2	2	1	1	1	1	2	2	2	2	3	4
149	2	181	Ч	1	1	1	2	1	1	1	2	2	1	2	2	3	4
150	1	123	Ж	2	1	1	2	2	2	2	2	2	2	1	1	2	4
151	2	181	Ч	2	1	1	2	1	1	2	1	1	2	1	2	3	4
152	2	123	Ч	2	2	1	2	1	1	1	2	2	2	1	2	3	2
153	3	076	Ж	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	4
154	3	075	Ж	2	2	1	2	1	1	2	2	1	2	2	2	3	3
155	2	181	Ж	2	2	1	2	1	2	1	2	2	2	2	2	3	4
156	3	123	Ч	2	1	2	2	1	1	2	1	2	2	1	2	2	3
157	2	123	Ч	1	1	1	1	2	2	2	2	2	2	1	1	3	4
158	1	123	Ч	2	2	1	2	2	2	1	2	2	2	2	1	3	4
159	2	123	Ч	1	1	2	1	1	2	2	1	2	1	1	1	3	5
160	2	181	Ж	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	5
161	1	123	Ч	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	3	4
162	1	123	Ж	2	1	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	3	5
163	3	076	Ч	2	2	2	1	1	1	2	1	1	2	2	2	3	4
164	1	123	Ч	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	4	3
165	2	076	Ч	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	4	5
166	3	076	Ж	1	2	1	2	1	2	2	2	2	2	1	2	3	5
167	4	123	Ч	2	1	1	2	1	2	1	2	2	2	2	2	3	4
168	1	123	Ч	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	4
169	1	123	Ч	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	4
170	1	123	Ч	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	4
171	4	123	Ч	2	2	1	2	2	2	2	2	2	1	2	2	4	3
172	1	123	Ч	2	2	2	2	2	1	1	1	1	2	2	2	3	4

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
173	1	123	Ч	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	1	2	3	4
174	4	123	Ч	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	4	5
175	1	123	Ч	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	4	3
176	2	123	Ч	2	2	1	2	1	1	1	2	2	2	2	2	3	4
177	1	181	Ж	1	2	2	2	2	2	1	2	2	1	2	2	3	1
178	2	076	Ж	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	3
179	3	075	Ж	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	4	4
180	1	076	Ж	1	1	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	3	4
181	1	181	Ж	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	3	4
182	1	181	Ж	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	5
183	1	181	Ж	1	2	1	2	2	2	2	2	2	2	1	2	3	4
184	1	181	Ч	2	2	1	1	1	2	2	2	2	2	2	1	2	3
185	1	123	Ч	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	4
186	1	181	Ч	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	5
187	1	181	Ч	1	2	1	2	1	2	2	1	1	2	2	2	3	4
188	3	075	Ч	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	4	3
189	3	123	Ж	2	2	1	1	1	1	2	1	1	2	1	2	2	2
190	4	075	Ж	2	2	1	2	1	2	2	2	2	2	2	2	3	3
191	3	076	Ч	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	1	2	3	4
192	4	123	Ч	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	3
193	2	076	Ч	1	1	2	2	1	1	1	1	2	2	2	2	3	3
194	1	123	Ч	2	1	1	2	1	2	2	2	2	2	1	1	2	4
195	2	123	Ч	1	2	2	2	1	1	1	2	2	2	2	1	3	4
196	2	181	Ч	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3
197	2	181	Ч	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3
198	2	181	Ч	2	2	1	2	1	2	2	1	1	2	2	1	3	5
199	1	076	Ч	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	4	3
200	4	123	Ч	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	3	3
201	3	071	Ж	1	1	1	2	1	2	2	2	2	2	2	1	3	3
202	4	071	Ж	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	4	4
203	4	072	Ж	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	5
204	3	072	Ж	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	3	3
205	3	072	Ч	2	2	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2	2	4
206	2	071	Ж	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	4	3
207	3	072	Ж	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	4
208	4	072	Ж	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	3	3
209	3	072	Ж	1	1	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	3	5
210	4	072	Ж	2	1	1	2	1	2	2	2	2	2	2	2	3	5
211	3	072	Ж	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	4
212	3	072	Ч	2	2	2	2	1	2	1	2	2	2	2	2	3	4
213	4	051	Ч	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	4	5
214	3	071	Ж	2	2	1	2	1	2	1	2	2	2	2	2	3	4
215	3	051	Ж	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	3
216	4	072	Ж	1	1	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	3	4
217	3	072	Ж	2	2	1	2	1	2	2	2	2	2	2	2	3	3
218	3	072	Ж	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	3
219	4	072	Ж	2	1	2	2	1	1	1	2	2	1	2	2	2	2
220	3	072	Ч	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	4	3

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
221	4	051	Ч	2	2	1	2	1	2	1	2	2	1	2	2	3	3
222	3	072	Ж	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	3	5
223	4	072	Ж	2	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	5
224	3	072	Ж	2	1	1	2	2	1	1	1	2	2	2	2	3	4
225	3	072	Ж	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	4	3
226	4	072	Ж	1	1	2	2	1	1	2	1	1	2	2	2	3	5
227	3	053	Ч	2	1	2	2	1	2	2	1	2	2	2	2	3	3
228	4	072	Ж	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	4	4
229	3	071	Ж	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	4	3
230	4	071	Ж	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	1	2	3	3
231	3	072	Ч	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	4	3
232	4	072	Ч	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	4	3
233	3	072	Ж	1	2	1	2	2	1	1	1	2	1	2	1	3	3
234	4	072	Ж	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	4	5
235	3	072	Ж	2	2	1	2	1	2	2	2	2	2	2	2	3	4
236	4	072	Ч	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	5
237	3	072	Ж	1	1	2	1	1	1	1	1	2	2	1	2	3	2
238	3	072	Ч	1	1	1	2	1	1	1	2	2	2	2	2	2	5
239	4	072	Ж	2	1	2	2	1	1	2	1	2	2	2	2	3	2
240	3	051	Ч	1	1	1	2	1	2	2	1	2	2	1	2	3	2
241	4	053	Ж	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	1	2	3	2
242	3	053	Ж	1	2	2	2	1	2	2	2	1	2	1	2	3	4
243	4	053	Ж	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	1	2	3	4
244	3	053	Ж	1	1	2	1	1	1	2	1	1	1	1	2	1	1
245	4	053	Ж	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	3	3
246	3	053	Ж	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	3	4
247	4	053	Ж	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	4
248	1	053	Ж	2	1	2	2	1	2	1	2	2	2	1	2	3	4
249	3	053	Ж	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	3
250	4	053	Ж	1	1	2	2	2	2	1	2	2	1	2	2	3	4
251	3	053	Ж	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	3	4
252	1	053	Ж	2	1	2	2	2	1	2	2	2	2	1	2	3	4
253	3	053	Ж	2	1	2	2	1	2	2	2	2	2	1	2	3	4
254	1	053	Ж	2	2	2	2	2	1	1	2	1	2	2	1	3	3
255	1	053	Ж	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	3	4
256	1	053	Ж	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	3	4
257	1	053	Ж	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	4
258	1	053	Ж	2	1	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	3	5
259	1	053	Ж	2	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	4
260	1	053	Ж	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	2	2	2
261	1	053	Ж	2	1	1	2	2	2	1	2	2	2	2	2	3	4
262	1	053	Ж	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	4
263	1	053	Ч	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	1	2	3	4
264	1	053	Ч	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	4
265	4	053	Ж	1	1	1	2	2	1	2	1	2	2	1	1	3	4
266	3	202	Ж	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	1	2	4	3
267	3	053	Ж	2	2	2	1	1	1	1	1	1	2	2	2	3	3
268	2	053	Ч	2	2	1	2	1	2	2	2	2	2	2	2	3	4

Продовження табл. Д.1

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
269	3	053	Ж	1	2	1	2	1	2	2	2	2	2	2	2	3	2
270	2	053	Ж	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	1	2	3	4
271	2	053	Ж	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	4
272	3	053	Ж	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	4	4
273	2	053	Ж	2	2	1	2	1	2	2	2	2	2	1	2	3	5
274	2	053	Ж	1	1	1	1	1	1	2	1	2	2	1	1	2	3
275	2	053	Ч	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	3
276	3	053	Ж	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	4
277	2	053	Ж	1	1	2	2	1	2	2	1	2	2	1	1	2	4
278	4	053	Ж	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	3	3

Таблиця Д.2

Емпіричні дані за опитувальником «Шкала академічної мотивації»

(AMS-C 28; R. Vallerand et al.)

№ досліджуваного	Курс	Спеціальність	Гендер	Внутрішня мотивація до пізнання	Внутрішня мотивація до досягнень	Внутрішня мотивація до вражень	Ідентифікована зовнішня мотивація	Інтроєктована мотивація	Зовнішня регуляція	Амотивація
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1	4	055	Ч	15	5	5	5	10	9	21
2	3	055	Ч	21	16	13	21	16	22	15
3	4	055	Ж	26	18	17	25	26	24	5
4	3	055	Ж	25	19	19	23	12	23	7
5	4	055	Ч	19	17	11	18	24	26	11
6	3	055	Ж	27	26	28	28	20	27	5
7	4	055	Ж	24	24	22	25	23	25	4
8	3	055	Ж	28	24	22	27	18	27	4
9	4	055	Ж	24	14	20	10	24	24	21
10	3	075	Ч	23	21	11	23	23	28	8
11	1	123	Ч	28	28	28	28	28	28	28
12	1	075	Ч	21	18	19	21	22	19	10
13	1	123	Ч	27	28	24	27	28	24	22
14	2	123	Ж	16	16	17	16	16	15	15
15	4	123	Ч	28	22	22	28	28	28	22
16	3	075	Ж	22	16	16	26	17	22	4
17	2	075	Ж	18	19	19	20	13	20	9
18	4	123	Ч	9	14	6	12	17	16	14
19	4	123	Ч	8	7	4	4	16	6	17

Продовження табл. Д.2

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
20	2	075	Ч	10	4	4	4	4	4	16
21	2	123	Ж	13	13	14	15	10	16	10
22	3	075	Ж	22	18	18	25	23	25	5
23	4	123	Ч	13	11	9	15	12	23	18
24	3	123	Ч	16	22	21	22	22	20	21
25	4	123	Ч	23	21	23	23	24	24	18
26	1	075	Ж	28	25	27	25	28	26	4
27	4	076	Ж	22	17	22	27	24	24	6
28	2	123	Ч	20	15	7	24	15	22	7
29	4	076	Ч	19	18	9	16	12	19	6
30	3	076	Ч	28	28	28	28	28	28	28
31	2	076	Ж	19	19	13	25	20	13	4
32	3	076	Ж	19	20	19	16	19	19	8
33	2	076	Ж	14	17	13	15	24	18	5
34	4	123	Ч	15	11	10	19	12	17	8
35	2	075	Ж	24	18	16	28	19	27	7
36	2	075	Ч	16	8	13	5	7	12	16
37	2	075	Ж	12	10	9	25	23	26	10
38	2	075	Ж	4	4	4	4	4	4	4
39	2	076	Ж	13	13	7	16	8	27	7
40	1	075	Ж	22	19	20	28	24	28	6
41	1	123	Ж	20	19	20	20	20	20	14
42	3	123	Ж	9	4	6	20	9	27	10
43	2	075	Ж	16	8	8	23	20	25	17
44	2	076	Ж	19	16	19	28	20	27	6
45	3	123	Ч	15	15	15	16	15	15	16
46	2	075	Ж	18	15	11	21	13	19	15
47	2	075	Ж	17	13	16	15	16	15	19
48	2	123	Ч	28	24	24	28	22	28	6
49	2	075	Ж	16	4	4	10	7	13	5
50	1	123	Ч	23	16	19	19	24	27	13
51	3	123	Ж	24	24	26	26	28	22	5
52	4	123	Ч	5	4	6	4	10	8	21
53	2	123	Ч	17	8	12	25	14	16	6
54	2	075	Ж	24	21	23	23	24	19	21
55	4	123	Ч	8	4	4	10	5	5	16
56	2	075	Ж	24	22	21	22	7	25	7
57	2	072	Ч	20	19	15	17	19	18	20
58	2	123	Ч	17	18	17	22	11	24	15
59	2	075	Ж	13	12	8	19	13	24	13
60	1	075	Ж	14	8	8	10	12	14	22
61	2	076	Ж	11	9	13	14	9	13	16
62	1	181	Ж	16	23	10	22	25	22	6
63	3	123	Ж	13	16	15	16	15	16	16
64	2	123	Ч	20	15	11	12	12	18	6
65	1	123	Ч	20	15	17	22	12	19	10
66	1	075	Ж	22	20	19	22	20	25	9
67	4	123	Ч	16	12	13	14	12	12	12

Продовження табл. Д.2

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
68	3	123	Ч	21	17	14	22	20	27	13
69	2	076	Ж	23	20	22	24	22	23	6
70	1	075	Ж	16	16	15	20	19	20	14
71	2	055	Ч	18	18	16	23	18	24	11
72	2	075	Ж	22	19	21	16	9	9	28
73	3	075	Ж	20	7	8	11	5	10	11
74	2	076	Ж	20	17	18	23	19	19	15
75	2	076	Ч	20	20	20	20	20	20	7
76	2	123	Ч	14	8	10	22	12	25	6
77	2	123	Ч	8	6	4	9	6	7	21
78	2	123	Ч	9	8	4	16	10	28	16
79	3	123	Ч	21	19	15	23	27	27	13
80	2	123	Ч	17	17	7	23	26	26	15
81	3	123	Ч	21	19	20	24	20	27	12
82	2	075	Ч	13	19	18	12	18	18	17
83	1	123	Ч	11	11	10	15	10	16	18
84	1	075	Ж	16	18	20	20	20	20	20
85	3	076	Ж	25	22	17	27	27	21	4
86	3	075	Ж	9	7	6	10	4	5	16
87	4	123	Ч	19	9	15	27	14	16	8
88	4	123	Ч	15	14	12	15	17	16	17
89	2	123	Ч	21	13	11	28	22	17	6
90	1	181	Ж	13	12	10	20	15	16	4
91	1	076	Ч	26	15	25	25	25	22	22
92	2	123	Ч	4	4	4	6	4	24	28
93	1	075	Ч	25	25	22	25	24	20	4
94	2	181	Ч	21	19	18	21	20	21	4
95	1	076	Ч	18	19	18	22	20	25	5
96	3	075	Ч	13	12	12	15	12	11	14
97	1	076	Ж	26	24	27	28	23	28	7
98	1	076	Ч	18	20	19	19	20	22	13
99	1	076	Ж	23	22	18	20	23	25	10
100	1	076	Ч	18	16	19	17	23	15	17
101	1	076	Ч	15	16	8	24	14	25	4
102	3	053	Ж	13	11	10	16	14	19	14
103	1	076	Ж	20	18	19	19	20	25	15
104	1	076	Ж	12	16	10	19	14	17	13
105	1	076	Ч	23	22	23	24	20	23	19
106	1	076	Ч	15	9	7	14	14	24	14
107	1	076	Ч	20	20	20	20	20	20	20
108	2	123	Ч	4	4	4	4	4	4	14
109	1	055	Ч	12	13	13	12	11	12	11
110	3	076	Ч	16	16	16	16	16	16	16
111	3	075	Ж	25	24	24	24	24	24	24
112	1	123	Ч	16	16	16	16	16	16	16
113	2	181	Ч	16	16	16	16	16	16	16
114	2	075	Ж	14	8	10	14	13	21	18
115	1	076	Ч	16	13	17	28	18	27	9

Продовження табл. Д.2

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
116	1	076	Ж	20	21	21	27	20	23	4
117	3	075	Ж	21	21	21	21	21	21	20
118	3	053	Ж	22	10	4	22	4	22	4
119	1	076	Ж	15	18	10	18	21	17	14
120	1	075	Ч	22	21	19	26	21	28	17
121	1	076	Ж	18	15	13	17	14	17	7
122	2	123	Ч	23	18	23	23	28	21	14
123	3	075	Ч	14	17	14	14	19	18	16
124	1	076	Ж	27	26	28	28	28	28	4
125	2	075	Ч	21	10	8	20	14	26	5
126	1	123	Ч	4	4	4	8	4	6	15
127	3	076	Ж	23	18	21	26	19	22	8
128	1	123	Ч	9	8	9	15	8	17	12
129	4	123	Ч	24	20	19	16	14	9	14
130	1	123	Ч	13	16	19	8	16	9	25
131	1	123	Ч	20	14	14	16	10	15	12
132	1	076	Ж	22	23	15	25	25	22	11
133	3	076	Ч	28	22	10	20	19	19	16
134	1	075	Ж	25	23	24	23	23	27	9
135	1	123	Ч	17	16	13	18	18	20	4
136	3	123	Ж	18	21	19	23	23	20	15
137	1	075	Ж	16	14	14	16	17	13	16
138	3	123	Ч	17	14	17	17	24	21	14
139	4	123	Ч	10	4	4	10	4	11	8
140	1	075	Ч	21	19	9	26	23	24	4
141	4	075	Ч	21	14	11	23	19	26	6
142	1	123	Ч	21	19	19	18	19	18	14
143	2	181	Ж	23	25	24	28	28	26	4
144	1	181	Ч	5	4	4	4	4	9	27
145	1	123	Ж	13	11	9	17	14	24	11
146	1	123	Ж	16	16	16	16	16	16	16
147	1	123	Ч	25	13	8	28	18	28	4
148	4	123	Ч	16	16	16	16	16	16	16
149	2	181	Ч	16	16	16	16	16	17	16
150	1	123	Ж	25	18	21	28	26	25	12
151	2	181	Ч	19	18	19	17	19	17	17
152	2	123	Ч	8	10	7	16	13	18	12
153	3	076	Ж	24	25	21	26	28	23	9
154	3	075	Ж	14	22	20	4	7	7	28
155	2	181	Ж	27	24	21	26	21	28	11
156	3	123	Ч	4	4	4	4	4	4	4
157	2	123	Ч	16	16	12	19	12	20	7
158	1	123	Ч	17	14	9	22	12	23	12
159	2	123	Ч	12	15	14	12	16	15	16
160	2	181	Ж	23	23	21	17	21	20	10
161	1	123	Ч	28	28	23	27	28	25	4
162	1	123	Ж	20	18	20	27	21	27	4
163	3	076	Ч	16	16	16	16	16	16	16

Продовження табл. Д.2

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
164	1	123	Ч	24	21	22	22	21	23	23
165	2	076	Ч	17	17	13	13	20	6	18
166	3	076	Ж	18	19	12	22	25	19	11
167	4	123	Ч	5	5	4	24	4	17	10
168	1	123	Ч	16	16	16	16	16	16	16
169	1	123	Ч	26	21	16	26	23	27	4
170	1	123	Ч	27	22	22	24	28	26	5
171	4	123	Ч	17	16	16	17	16	17	16
172	1	123	Ч	14	10	13	20	6	20	4
173	1	123	Ч	25	18	15	18	15	16	5
174	4	123	Ч	24	24	24	24	24	24	24
175	1	123	Ч	13	12	12	12	12	12	12
176	2	123	Ч	11	13	12	16	14	18	15
177	1	181	Ж	22	16	16	28	28	28	22
178	2	076	Ж	26	22	11	26	24	27	5
179	3	075	Ж	17	7	13	12	4	6	9
180	1	076	Ж	19	16	16	24	18	26	4
181	1	181	Ж	28	28	26	28	28	24	10
182	1	181	Ж	25	18	24	20	20	23	19
183	1	181	Ж	25	16	14	22	16	23	6
184	1	181	Ч	14	14	11	10	13	9	23
185	1	123	Ч	16	14	10	20	15	24	4
186	1	181	Ч	19	20	16	21	18	24	9
187	1	181	Ч	12	12	7	20	10	15	8
188	3	075	Ч	17	16	18	19	17	16	18
189	3	123	Ж	14	7	9	20	8	13	25
190	4	075	Ж	4	6	4	21	7	28	24
191	3	076	Ч	20	21	22	23	23	21	22
192	4	123	Ч	28	20	9	28	24	28	4
193	2	076	Ч	16	16	16	16	16	16	16
194	1	123	Ч	13	10	10	13	11	12	11
195	2	123	Ч	12	13	12	12	12	12	12
196	2	181	Ч	4	4	4	4	4	4	4
197	2	181	Ч	4	4	5	5	4	4	24
198	2	181	Ч	14	10	11	15	10	13	11
199	1	076	Ч	19	19	19	20	21	19	4
200	4	123	Ч	22	18	8	19	19	26	7
201	3	071	Ж	17	15	16	17	16	19	17
202	4	071	Ж	7	8	6	18	4	16	5
203	4	072	Ж	27	26	28	28	28	26	10
204	3	072	Ж	11	5	8	16	5	20	11
205	3	072	Ч	17	13	15	16	12	13	12
206	2	071	Ж	19	18	15	22	16	18	5
207	3	072	Ж	20	20	20	25	25	26	11
208	4	072	Ж	28	28	28	28	28	28	27
209	3	072	Ж	17	17	16	21	21	20	7
210	4	072	Ж	19	20	15	20	23	21	8

Продовження табл. Д.2

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
211	3	072	Ж	21	21	20	25	21	27	8
212	3	072	Ч	15	15	16	16	15	22	12
213	4	051	Ч	19	16	14	21	21	21	15
214	3	071	Ж	15	15	12	18	18	20	14
215	3	051	Ж	13	14	12	24	15	21	10
216	4	072	Ж	19	16	23	21	23	21	7
217	3	072	Ж	28	26	26	28	28	22	4
218	3	072	Ж	20	19	19	20	13	20	5
219	4	072	Ж	14	9	18	12	19	13	16
220	3	072	Ч	28	28	28	28	28	28	28
221	4	051	Ч	14	16	18	24	13	25	13
222	3	072	Ж	20	19	17	17	18	20	19
223	4	072	Ж	28	28	24	28	27	22	4
224	3	072	Ж	15	10	5	17	16	27	7
225	3	072	Ж	21	21	21	27	25	21	4
226	4	072	Ж	10	16	22	28	22	28	16
227	3	053	Ч	25	19	18	20	15	22	14
228	4	072	Ж	20	19	19	22	23	23	4
229	3	071	Ж	19	17	16	19	16	13	13
230	4	071	Ж	16	10	12	20	6	23	7
231	3	072	Ч	23	23	24	23	27	23	23
232	4	072	Ч	28	26	27	26	26	27	22
233	3	072	Ж	14	11	13	18	16	16	12
234	4	072	Ж	15	19	20	18	18	19	16
235	3	072	Ж	13	17	12	25	16	10	6
236	4	072	Ч	17	16	16	16	16	17	15
237	3	072	Ж	13	9	12	12	15	11	18
238	3	072	Ч	12	7	8	17	13	21	6
239	4	072	Ж	13	13	10	15	4	11	11
240	3	051	Ч	22	22	18	28	26	25	6
241	4	053	Ж	22	23	17	20	9	27	8
242	3	053	Ж	28	25	23	28	28	27	4
243	4	053	Ж	28	26	26	23	16	19	4
244	3	053	Ж	27	23	19	28	26	27	7
245	4	053	Ж	23	22	22	21	16	13	5
246	3	053	Ж	27	21	12	26	16	24	4
247	4	053	Ж	28	23	22	28	18	26	4
248	1	053	Ж	16	12	13	26	22	22	19
249	3	053	Ж	21	19	19	25	17	18	7
250	4	053	Ж	26	11	21	28	10	17	5
251	3	053	Ж	21	9	10	22	4	14	4
252	1	053	Ж	27	7	10	28	4	12	4
253	3	053	Ж	24	25	20	28	27	21	5
254	1	053	Ж	22	18	18	15	8	10	4
255	1	053	Ж	23	23	20	23	23	16	6
256	1	053	Ж	24	26	21	26	27	23	5
257	1	053	Ж	23	20	20	21	24	19	5

Продовження табл. Д.2

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
258	1	053	Ж	20	15	14	22	17	18	7
259	1	053	Ж	27	21	11	26	6	18	4
260	1	053	Ж	23	15	17	24	15	19	8
261	1	053	Ж	23	22	16	28	15	25	4
262	1	053	Ж	28	22	19	25	17	22	4
263	1	053	Ч	28	19	24	18	7	13	7
264	1	053	Ч	28	24	27	25	23	28	6
265	4	053	Ж	22	18	19	22	19	22	12
266	3	202	Ж	21	16	24	23	8	21	5
267	3	053	Ж	13	13	16	20	17	25	17
268	2	053	Ч	28	21	19	27	16	24	6
269	3	053	Ж	28	25	18	28	22	22	4
270	2	053	Ж	23	16	16	27	13	14	5
271	2	053	Ж	26	23	23	28	10	21	4
272	3	053	Ж	26	26	15	18	21	19	18
273	2	053	Ж	24	17	13	26	25	24	4
274	2	053	Ж	21	17	12	14	18	19	19
275	2	053	Ч	27	26	23	17	25	21	9
276	3	053	Ж	24	19	20	26	19	23	10
277	2	053	Ж	22	14	17	27	9	21	4
278	4	053	Ж	15	8	14	28	23	28	12

Таблиця Д.3

Емпіричні дані за анкетною «Самооцінка здатності до самоосвіти і саморозвитку особистості» (О. Сергєєнкова)

№ досліджуваного	Курс	Спеціальність	Гендер	Показник здатності до саморозвитку	№ досліджуваного	Курс	Спеціальність	Гендер	Показник здатності до саморозвитку	№ досліджуваного	Курс	Спеціальність	Гендер	Показник здатності до саморозвитку
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1	4	055	Ч	52	10	3	075	Ч	59	19	4	123	Ч	56
2	3	055	Ч	46	11	1	123	Ч	63	20	2	075	Ч	41
3	4	055	Ж	56	12	1	075	Ч	56	21	2	123	Ж	46
4	3	055	Ж	58	13	1	123	Ч	61	22	3	075	Ж	47
5	4	055	Ч	47	14	2	123	Ж	43	23	4	123	Ч	37
6	3	055	Ж	56	15	4	123	Ч	42	24	3	123	Ч	46
7	4	055	Ж	57	16	3	075	Ж	57	25	4	123	Ч	54
8	3	055	Ж	58	17	2	075	Ж	46	26	1	075	Ж	57
9	4	055	Ж	50	18	4	123	Ч	42	27	4	076	Ж	48

Продовження табл. Д.3

1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
28	2	123	Ч	48	75	2	076	Ч	57	122	2	123	Ч	56
29	4	076	Ч	46	76	2	123	Ч	52	123	3	075	Ч	42
30	3	076	Ч	59	77	2	123	Ч	47	124	1	076	Ж	61
31	2	076	Ж	59	78	2	123	Ч	47	125	2	075	Ч	48
32	3	076	Ж	47	79	3	123	Ч	46	126	1	123	Ч	44
33	2	076	Ж	54	80	2	123	Ч	39	127	3	076	Ж	53
34	4	123	Ч	52	81	3	123	Ч	52	128	1	123	Ч	45
35	2	075	Ж	51	82	2	075	Ч	53	129	4	123	Ч	54
36	2	075	Ч	41	83	1	123	Ч	57	130	1	123	Ч	51
37	2	075	Ж	51	84	1	075	Ж	48	131	1	123	Ч	36
38	2	075	Ж	21	85	3	076	Ж	55	132	1	076	Ж	49
39	2	076	Ж	48	86	3	075	Ж	43	133	3	076	Ч	55
40	1	075	Ж	54	87	4	123	Ч	45	134	1	075	Ж	58
41	1	123	Ж	37	88	4	123	Ч	51	135	1	123	Ч	42
42	3	123	Ж	45	89	2	123	Ч	59	136	3	123	Ж	52
43	2	075	Ж	43	90	1	181	Ж	42	137	1	075	Ж	55
44	2	076	Ж	49	91	1	076	Ч	51	138	3	123	Ч	43
45	3	123	Ч	45	92	2	123	Ч	34	139	4	123	Ч	44
46	2	075	Ж	54	93	1	075	Ч	45	140	1	075	Ч	47
47	2	075	Ж	42	94	2	181	Ч	48	141	4	075	Ч	50
48	2	123	Ч	57	95	1	076	Ч	45	142	1	123	Ч	49
49	2	075	Ж	47	96	3	075	Ч	53	143	2	181	Ж	58
50	1	123	Ч	48	97	1	076	Ж	52	144	1	181	Ч	46
51	3	123	Ж	58	98	1	076	Ч	55	145	1	123	Ж	45
52	4	123	Ч	56	99	1	076	Ж	46	146	1	123	Ж	50
53	2	123	Ч	49	100	1	076	Ч	50	147	1	123	Ч	46
54	2	075	Ж	50	101	1	076	Ч	51	148	4	123	Ч	51
55	4	123	Ч	54	102	3	053	Ж	48	149	2	181	Ч	54
56	2	075	Ж	54	103	1	076	Ж	47	150	1	123	Ж	55
57	2	072	Ч	43	104	1	076	Ж	43	151	2	181	Ч	42
58	2	123	Ч	55	105	1	076	Ч	48	152	2	123	Ч	53
59	2	075	Ж	49	106	1	076	Ч	45	153	3	076	Ж	55
60	1	075	Ж	42	107	1	076	Ч	49	154	3	075	Ж	57
61	2	076	Ж	42	108	2	123	Ч	50	155	2	181	Ж	46
62	1	181	Ж	48	109	1	055	Ч	56	156	3	123	Ч	22
63	3	123	Ж	46	110	3	076	Ч	42	157	2	123	Ч	43
64	2	123	Ч	58	111	3	075	Ж	63	158	1	123	Ч	29
65	1	123	Ч	40	112	1	123	Ч	42	159	2	123	Ч	42
66	1	075	Ж	59	113	2	181	Ч	35	160	2	181	Ж	57
67	4	123	Ч	42	114	2	075	Ж	47	161	1	123	Ч	52
68	3	123	Ч	48	115	1	076	Ч	55	162	1	123	Ж	46
69	2	076	Ж	49	116	1	076	Ж	56	163	3	076	Ч	42
70	1	075	Ж	42	117	3	075	Ж	63	164	1	123	Ч	57
71	2	055	Ч	51	118	3	053	Ж	50	165	2	076	Ч	61
72	2	075	Ж	61	119	1	076	Ж	45	166	3	076	Ж	50
73	3	075	Ж	60	120	1	075	Ч	49	167	4	123	Ч	52
74	2	076	Ж	54	121	1	076	Ж	48	168	1	123	Ч	42

Продовження табл. Д.3

1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
169	1	123	Ч	49	206	2	071	Ж	58	243	4	053	Ж	56
170	1	123	Ч	46	207	3	072	Ж	58	244	3	053	Ж	57
171	4	123	Ч	47	208	4	072	Ж	42	245	4	053	Ж	48
172	1	123	Ч	48	209	3	072	Ж	51	246	3	053	Ж	54
173	1	123	Ч	48	210	4	072	Ж	62	247	4	053	Ж	58
174	4	123	Ч	50	211	3	072	Ж	47	248	1	053	Ж	51
175	1	123	Ч	47	212	3	072	Ч	49	249	3	053	Ж	58
176	2	123	Ч	56	213	4	051	Ч	49	250	4	053	Ж	57
177	1	181	Ж	40	214	3	071	Ж	58	251	3	053	Ж	58
178	2	076	Ж	55	215	3	051	Ж	48	252	1	053	Ж	54
179	3	075	Ж	54	216	4	072	Ж	57	253	3	053	Ж	52
180	1	076	Ж	47	217	3	072	Ж	56	254	1	053	Ж	50
181	1	181	Ж	56	218	3	072	Ж	55	255	1	053	Ж	49
182	1	181	Ж	51	219	4	072	Ж	52	256	1	053	Ж	53
183	1	181	Ж	46	220	3	072	Ч	42	257	1	053	Ж	52
184	1	181	Ч	40	221	4	051	Ч	47	258	1	053	Ж	43
185	1	123	Ч	54	222	3	072	Ж	42	259	1	053	Ж	58
186	1	181	Ч	44	223	4	072	Ж	58	260	1	053	Ж	53
187	1	181	Ч	39	224	3	072	Ж	54	261	1	053	Ж	51
188	3	075	Ч	57	225	3	072	Ж	55	262	1	053	Ж	51
189	3	123	Ж	52	226	4	072	Ж	43	263	1	053	Ч	55
190	4	075	Ж	49	227	3	053	Ч	40	264	1	053	Ч	52
191	3	076	Ч	50	228	4	072	Ж	49	265	4	053	Ж	55
192	4	123	Ч	45	229	3	071	Ж	48	266	3	202	Ж	55
193	2	076	Ч	42	230	4	071	Ж	58	267	3	053	Ж	52
194	1	123	Ч	52	231	3	072	Ч	45	268	2	053	Ч	50
195	2	123	Ч	54	232	4	072	Ч	58	269	3	053	Ж	57
196	2	181	Ч	42	233	3	072	Ж	50	270	2	053	Ж	55
197	2	181	Ч	36	234	4	072	Ж	38	271	2	053	Ж	59
198	2	181	Ч	51	235	3	072	Ж	59	272	3	053	Ж	56
199	1	076	Ч	59	236	4	072	Ч	59	273	2	053	Ж	58
200	4	123	Ч	55	237	3	072	Ж	42	274	2	053	Ж	50
201	3	071	Ж	52	238	3	072	Ч	58	275	2	053	Ч	47
202	4	071	Ж	55	239	4	072	Ж	53	276	3	053	Ж	50
203	4	072	Ж	58	240	3	051	Ч	48	277	2	053	Ж	48
204	3	072	Ж	40	241	4	053	Ж	57	278	4	053	Ж	43
205	3	072	Ч	51	242	3	053	Ж	58					

Таблиця Д.4

Емпіричні дані за методикою комплексної оцінки проявів стресу

(Ю. Щербатих)

№ досліджуваного	Курс	Спеціальність	Гендер	Ознаки стресу				№ досліджуваного	Курс	Спеціальність	Гендер	Ознаки стресу			
				Інтелектуальні	Поведінкові	Емоційні	Фізіологічні					Інтелектуальні	Поведінкові	Емоційні	Фізіологічні
1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8
1	4	055	Ч	6	6	15	12	34	4	123	Ч	1	2	4,5	4
2	3	055	Ч	1	1	3	4	35	2	075	Ж	11	12	18	24
3	4	055	Ж	6	5	7,5	8	36	2	075	Ч	11	12	16,5	24
4	3	055	Ж	5	4	7,5	8	37	2	075	Ж	11	9	18	18
5	4	055	Ч	4	3	4,5	6	38	2	075	Ж	4	2	4,5	8
6	3	055	Ж	8	9	12	20	39	2	076	Ж	3	1	4,5	2
7	4	055	Ж	3	1	3	8	40	1	075	Ж	1	2	1,5	2
8	3	055	Ж	1	1	6	2	41	1	123	Ж	9	9	15	12
9	4	055	Ж	7	6	12	8	42	3	123	Ж	8	10	15	18
10	3	075	Ч	2	4	7,5	2	43	2	075	Ж	3	3	6	2
11	1	123	Ч	0	1	1,5	2	44	2	076	Ж	6	9	16,5	16
12	1	075	Ч	3	3	4,5	6	45	3	123	Ч	3	2	3	2
13	1	123	Ч	1	1	1,5	2	46	2	075	Ж	4	6	7,5	8
14	2	123	Ж	5	3	4,5	6	47	2	075	Ж	3	2	4,5	4
15	4	123	Ч	11	12	18	24	48	2	123	Ч	1	3	1,5	2
16	3	075	Ж	7	6	9	14	49	2	075	Ж	11	12	18	24
17	2	075	Ж	9	7	12	16	50	1	123	Ч	9	6	7,5	4
18	4	123	Ч	1	1	3	4	51	3	123	Ж	5	5	10,5	12
19	4	123	Ч	3	4	3	4	52	4	123	Ч	1	2	10,5	4
20	2	075	Ч	11	12	18	24	53	2	123	Ч	3	4	9	4
21	2	123	Ж	3	2	4,5	6	54	2	075	Ж	3	5	7,5	10
22	3	075	Ж	4	1	1,5	2	55	4	123	Ч	1	2	1,5	4
23	4	123	Ч	5	5	10,5	6	56	2	075	Ж	4	5	4,5	12
24	3	123	Ч	3	3	6	8	57	2	072	Ч	2	4	6	6
25	4	123	Ч	6	7	9	14	58	2	123	Ч	1	4	10,5	4
26	1	075	Ж	8	7	12	16	59	2	075	Ж	3	1	1,5	2
27	4	076	Ж	5	1	10,5	6	60	1	075	Ж	5	4	7,5	6
28	2	123	Ч	1	2	3	4	61	2	076	Ж	1	4	13,5	6
29	4	076	Ч	3	1	1,5	2	62	1	181	Ж	7	7	10,5	18
30	3	076	Ч	4	6	6	4	63	3	123	Ж	4	5	10,5	10
31	2	076	Ж	6	7	9	12	64	2	123	Ч	5	6	4,5	4
32	3	076	Ж	3	1	1,5	2	65	1	123	Ч	4	6	7,5	8
33	2	076	Ж	6	8	10,5	22	66	1	075	Ж	0	2	1,5	6

Продовження табл. Д.4

1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8
67	4	123	Ч	3	2	4,5	4	114	2	075	Ж	3	4	6	8
68	3	123	Ч	1	1	1,5	2	115	1	076	Ч	6	8	10,5	14
69	2	076	Ж	5	4	7,5	10	116	1	076	Ж	11	12	18	24
70	1	075	Ж	11	8	18	24	117	3	075	Ж	2	3	4,5	2
71	2	055	Ч	3	2	1,5	4	118	3	053	Ж	4	3	1,5	2
72	2	075	Ж	0	3	4,5	18	119	1	076	Ж	11	7	13,5	24
73	3	075	Ж	2	2	3	4	120	1	075	Ч	5	6	10,5	14
74	2	076	Ж	5	4	4,5	8	121	1	076	Ж	11	8	12	18
75	2	076	Ч	1	1	1,5	2	122	2	123	Ч	3	5	9	10
76	2	123	Ч	2	1	3	2	123	3	075	Ч	4	3	4,5	8
77	2	123	Ч	3	2	1,5	2	124	1	076	Ж	1	2	3	6
78	2	123	Ч	7	5	13,5	8	125	2	075	Ч	2	4	3	2
79	3	123	Ч	6	6	9	14	126	1	123	Ч	2	2	1,5	2
80	2	123	Ч	8	4	12	4	127	3	076	Ж	3	3	4,5	6
81	3	123	Ч	3	4	6	8	128	1	123	Ч	1	2	7,5	6
82	2	075	Ч	4	2	7,5	6	129	4	123	Ч	1	1	3	2
83	1	123	Ч	1	1	1,5	2	130	1	123	Ч	3	2	4,5	2
84	1	075	Ж	3	5	6	8	131	1	123	Ч	1	1	1,5	2
85	3	076	Ж	5	2	10,5	2	132	1	076	Ж	6	8	15	12
86	3	075	Ж	4	2	4,5	2	133	3	076	Ч	1	3	3	2
87	4	123	Ч	5	7	16,5	6	134	1	075	Ж	1	2	3	4
88	4	123	Ч	4	3	3	6	135	1	123	Ч	1	1	1,5	2
89	2	123	Ч	4	3	3	10	136	3	123	Ж	10	4	13,5	2
90	1	181	Ж	3	3	4,5	6	137	1	075	Ж	6	9	12	14
91	1	076	Ч	5	6	12	10	138	3	123	Ч	4	3	4,5	12
92	2	123	Ч	9	7	15	8	139	4	123	Ч	3	6	6	6
93	1	075	Ч	2	2	1,5	2	140	1	075	Ч	6	4	6	14
94	2	181	Ч	9	8	10,5	16	141	4	075	Ч	3	5	7,5	10
95	1	076	Ч	3	3	4,5	4	142	1	123	Ч	2	1	1,5	2
96	3	075	Ч	4	3	3	2	143	2	181	Ж	1	1	1,5	2
97	1	076	Ж	2	3	4,5	10	144	1	181	Ч	8	11	16,5	14
98	1	076	Ч	6	7	9	8	145	1	123	Ж	11	12	18	24
99	1	076	Ж	2	2	10,5	8	146	1	123	Ж	7	5	10,5	24
100	1	076	Ч	6	5	7,5	10	147	1	123	Ч	4	6	7,5	12
101	1	076	Ч	4	6	10,5	10	148	4	123	Ч	4	3	4,5	6
102	3	053	Ж	4	5	12	12	149	2	181	Ч	2	2	3	4
103	1	076	Ж	4	3	9	2	150	1	123	Ж	10	9	12	14
104	1	076	Ж	7	5	13,5	14	151	2	181	Ч	6	4	6	6
105	1	076	Ч	5	4	6	12	152	2	123	Ч	8	1	4,5	2
106	1	076	Ч	3	4	6	2	153	3	076	Ж	5	1	4,5	6
107	1	076	Ч	3	3	6	4	154	3	075	Ж	2	4	4,5	4
108	2	123	Ч	5	2	4,5	2	155	2	181	Ж	7	3	4,5	8
109	1	055	Ч	1	1	1,5	2	156	3	123	Ч	11	12	18	24
110	3	076	Ч	1	1	1,5	2	157	2	123	Ч	4	1	9	4
111	3	075	Ж	3	4	4,5	6	158	1	123	Ч	7	1	12	4
112	1	123	Ч	3	12	16,5	24	159	2	123	Ч	3	5	9	10
113	2	181	Ч	3	3	10,5	10	160	2	181	Ж	7	3	6	10

Продовження табл. Д.4

1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8
161	1	123	Ч	5	5	7,5	10	208	4	072	Ж	5	3	10,5	12
162	1	123	Ж	10	7	16,5	22	209	3	072	Ж	4	6	7,5	16
163	3	076	Ч	10	10	15	10	210	4	072	Ж	6	4	7,5	6
164	1	123	Ч	3	3	6	6	211	3	072	Ж	6	5	7,5	8
165	2	076	Ч	5	5	4,5	2	212	3	072	Ч	1	1	1,5	2
166	3	076	Ж	1	2	7,5	6	213	4	051	Ч	6	9	15	6
167	4	123	Ч	4	3	6	12	214	3	071	Ж	4	2	10,5	2
168	1	123	Ч	11	12	18	24	215	3	051	Ж	6	7	7,5	12
169	1	123	Ч	4	2	1,5	4	216	4	072	Ж	2	2	3	2
170	1	123	Ч	1	2	3	4	217	3	072	Ж	7	4	18	14
171	4	123	Ч	1	2	1,5	2	218	3	072	Ж	1	5	6	10
172	1	123	Ч	1	3	6	24	219	4	072	Ж	4	2	4,5	4
173	1	123	Ч	6	3	15	4	220	3	072	Ч	1	1	1,5	2
174	4	123	Ч	1	1	3	4	221	4	051	Ч	5	4	9	10
175	1	123	Ч	4	5	7,5	10	222	3	072	Ж	3	3	6	10
176	2	123	Ч	5	7	9	4	223	4	072	Ж	6	5	13,5	24
177	1	181	Ж	8	9	13,5	8	224	3	072	Ж	3	3	3	2
178	2	076	Ж	1	2	6	2	225	3	072	Ж	4	4	7,5	6
179	3	075	Ж	2	2	1,5	4	226	4	072	Ж	3	6	7,5	12
180	1	076	Ж	2	2	3	2	227	3	053	Ч	4	5	7,5	2
181	1	181	Ж	6	8	16,5	6	228	4	072	Ж	2	1	3	2
182	1	181	Ж	6	6	6	10	229	3	071	Ж	2	1	1,5	2
183	1	181	Ж	4	6	10,5	10	230	4	071	Ж	3	1	3	4
184	1	181	Ч	2	3	6	2	231	3	072	Ч	8	2	10,5	4
185	1	123	Ч	0	2	3	4	232	4	072	Ч	2	3	4,5	6
186	1	181	Ч	3	1	4,5	2	233	3	072	Ж	11	11	16,5	24
187	1	181	Ч	5	5	6	6	234	4	072	Ж	4	5	9	12
188	3	075	Ч	4	2	6	2	235	3	072	Ж	1	3	10,5	12
189	3	123	Ж	5	2	3	4	236	4	072	Ч	6	7	18	10
190	4	075	Ж	5	4	7,5	14	237	3	072	Ж	5	4	9	12
191	3	076	Ч	1	3	12	2	238	3	072	Ч	5	3	6	2
192	4	123	Ч	1	1	1,5	2	239	4	072	Ж	4	4	4,5	6
193	2	076	Ч	2	5	9	8	240	3	051	Ч	6	6	12	4
194	1	123	Ч	6	11	15	18	241	4	053	Ж	5	2	13,5	12
195	2	123	Ч	1	1	1,5	2	242	3	053	Ж	3	5	7,5	12
196	2	181	Ч	1	2	1,5	2	243	4	053	Ж	5	5	6	16
197	2	181	Ч	6	8	15	8	244	3	053	Ж	6	10	15	4
198	2	181	Ч	7	1	10,5	6	245	4	053	Ж	11	10	15	14
199	1	076	Ч	2	2	4,5	2	246	3	053	Ж	3	3	6	8
200	4	123	Ч	4	3	12	8	247	4	053	Ж	4	6	12	6
201	3	071	Ж	6	9	10,5	10	248	1	053	Ж	6	8	7,5	10
202	4	071	Ж	1	4	4,5	2	249	3	053	Ж	7	7	15	14
203	4	072	Ж	9	9	9	10	250	4	053	Ж	6	4	7,5	14
204	3	072	Ж	11	8	18	12	251	3	053	Ж	3	2	3	8
205	3	072	Ч	3	2	3	4	252	1	053	Ж	5	3	1,5	4
206	2	071	Ж	2	1	6	4	253	3	053	Ж	5	4	1,5	10
207	3	072	Ж	5	7	9	16	254	1	053	Ж	4	6	7,5	8

Продовження табл. Д.4

1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8
255	1	053	Ж	3	2	3	2	267	3	053	Ж	7	5	13,5	14
256	1	053	Ж	3	3	7,5	8	268	2	053	Ч	3	4	10,5	6
257	1	053	Ж	6	4	10,5	10	269	3	053	Ж	3	3	7,5	4
258	1	053	Ж	6	6	9	10	270	2	053	Ж	2	3	4,5	16
259	1	053	Ж	3	3	6	10	271	2	053	Ж	6	9	9	18
260	1	053	Ж	3	5	4,5	14	272	3	053	Ж	5	4	12	14
261	1	053	Ж	4	6	16,5	10	273	2	053	Ж	1	6	6	10
262	1	053	Ж	10	7	12	24	274	2	053	Ж	8	9	12	16
263	1	053	Ч	1	2	1,5	2	275	2	053	Ч	5	4	15	12
264	1	053	Ч	6	5	13,5	8	276	3	053	Ж	7	8	9	12
265	4	053	Ж	7	6	13,5	10	277	2	053	Ж	5	4	9	8
266	3	202	Ж	4	5	7,5	12	278	4	053	Ж	11	10	18	22

Таблиця Д.5

Емпіричні дані за методикою «Хто Я?»

(M. Kuhn & T. McPartland)

№ досліджуваного	Курс	Спеціальність	Гендер	Категорії самоописів												
				Академічне «Я»	Професійне «Я»	Адаптивне «Я»	Афективне «Я»	Регулятивне «Я»	Мотиваційне «Я»	Моральне «Я»	Діяльнісне «Я»	Узагальнене «Я»	Соціальне «Я»	Фізичне «Я»	Національне «Я»	Гумор
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
1	4	055	Ч	1	2	1	1	0	0	2	10	1	1	1	0	0
2	3	055	Ч	1	1	2	2	0	1	3	0	1	0	1	2	0
3	4	055	Ж	1	0	3	1	7	4	0	0	1	3	0	0	0
4	3	055	Ж	1	0	0	6	0	5	1	4	2	0	0	1	0
5	4	055	Ч	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
6	3	055	Ж	1	0	5	3	1	3	1	2	3	0	0	0	0
7	4	055	Ж	3	0	6	3	2	3	2	1	0	0	0	0	0
8	3	055	Ж	1	1	2	5	1	4	5	0	0	1	0	0	0
9	4	055	Ж	0	0	8	5	1	1	3	0	0	0	0	0	0
10	3	075	Ч	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
11	1	123	Ч	2	1	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	1
12	1	075	Ч	0	0	1	2	0	1	0	1	2	0	2	0	0
13	1	123	Ч	3	1	0	1	0	0	0	3	1	0	1	0	0
14	2	123	Ж	1	0	0	0	0	0	0	0	2	0	1	1	0
15	4	123	Ч	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
16	3	075	Ж	4	3	3	1	1	0	2	0	1	5	0	0	0

Продовження табл. Д.5

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
17	2	075	Ж	1	4	0	3	1	1	0	0	0	1	1	1	0
18	4	123	Ч	0	1	4	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
19	4	123	Ч	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
20	2	075	Ч	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
21	2	123	Ж	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0
22	3	075	Ж	1	0	7	4	1	1	2	0	2	0	0	0	0
23	4	123	Ч	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
24	3	123	Ч	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
25	4	123	Ч	1	0	2	2	0	2	0	1	1	3	1	0	7
26	1	075	Ж	2	0	2	0	0	1	0	0	2	1	2	0	0
27	4	076	Ж	0	0	1	3	1	1	3	0	2	0	2	1	0
28	2	123	Ч	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	19
29	4	076	Ч	0	0	0	1	1	2	0	0	0	0	0	0	0
30	3	076	Ч	3	6	1	0	0	0	1	5	1	1	0	1	1
31	2	076	Ж	0	0	4	3	3	2	3	0	2	1	1	1	0
32	3	076	Ж	1	0	3	1	0	1	4	0	0	0	0	0	0
33	2	076	Ж	1	2	1	0	0	3	4	2	2	5	0	0	0
34	4	123	Ч	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
35	2	075	Ж	1	0	0	1	0	0	0	1	2	5	4	1	5
36	2	075	Ч	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0
37	2	075	Ж	1	0	0	2	0	0	0	0	2	7	4	1	3
38	2	075	Ж	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
39	2	076	Ж	2	1	2	4	1	4	0	3	1	2	0	0	0
40	1	075	Ж	3	0	1	0	0	0	0	1	0	3	0	0	0
41	1	123	Ж	0	0	2	5	1	0	3	1	1	0	1	0	0
42	3	123	Ж	1	1	5	2	2	1	0	1	0	4	1	0	1
43	2	075	Ж	0	0	3	3	2	0	2	1	0	0	1	0	0
44	2	076	Ж	0	0	2	9	0	0	3	0	3	0	2	1	0
45	3	123	Ч	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
46	2	075	Ж	0	0	1	0	0	2	0	0	1	0	2	0	0
47	2	075	Ж	1	0	0	1	0	0	1	0	1	2	2	0	0
48	2	123	Ч	1	0	6	4	3	0	1	1	3	0	0	0	0
49	2	075	Ж	0	0	5	3	1	2	2	0	1	2	3	0	1
50	1	123	Ч	1	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0
51	3	123	Ж	0	0	7	3	2	4	4	0	0	0	0	0	0
52	4	123	Ч	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
53	2	123	Ч	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0
54	2	075	Ж	0	0	3	3	0	1	3	0	1	0	2	0	0
55	4	123	Ч	1	2	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	15
56	2	075	Ж	0	0	5	3	1	1	4	1	0	0	2	0	0
57	2	072	Ч	0	0	3	1	0	0	2	0	1	0	1	0	0
58	2	123	Ч	0	2	0	1	0	6	0	1	6	0	0	1	3
59	2	075	Ж	0	0	5	7	0	1	1	1	3	0	2	0	0
60	1	075	Ж	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	2	1	4
61	2	076	Ж	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
62	1	181	Ж	0	0	2	2	2	0	2	0	2	0	0	0	0
63	3	123	Ж	0	1	0	4	0	1	2	3	3	3	3	0	0

Продовження табл. Д.5

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
64	2	123	Ч	0	0	1	4	0	0	1	1	3	0	0	0	8
65	1	123	Ч	1	0	3	0	7	3	3	0	2	1	0	0	0
66	1	075	Ж	1	0	1	0	0	1	2	0	1	0	0	0	0
67	4	123	Ч	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
68	3	123	Ч	1	8	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	2
69	2	076	Ж	0	0	0	1	1	2	1	0	1	0	1	0	0
70	1	075	Ж	2	0	0	1	0	0	0	0	4	6	4	2	1
71	2	055	Ч	0	0	0	0	0	2	1	0	0	0	0	0	0
72	2	075	Ж	0	0	6	5	1	0	4	0	1	0	3	0	0
73	3	075	Ж	1	2	5	5	0	2	1	2	0	0	1	1	0
74	2	076	Ж	0	0	3	2	1	1	1	0	0	0	1	0	0
75	2	076	Ч	4	0	0	0	0	0	0	0	2	6	6	1	1
76	2	123	Ч	1	0	5	4	0	1	0	4	1	3	0	0	1
77	2	123	Ч	2	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
78	2	123	Ч	3	1	4	0	0	4	0	0	2	0	1	0	5
79	3	123	Ч	0	7	5	1	0	1	0	3	0	0	0	0	3
80	2	123	Ч	1	0	4	4	0	0	0	4	3	2	1	0	1
81	3	123	Ч	1	2	2	2	0	2	0	7	1	0	0	1	2
82	2	075	Ч	0	0	5	6	2	0	4	2	1	0	0	0	0
83	1	123	Ч	0	0	6	2	0	1	0	0	0	0	0	0	0
84	1	075	Ж	1	1	1	0	1	0	1	0	2	2	1	0	0
85	3	076	Ж	1	0	2	3	1	0	3	0	1	0	2	1	4
86	3	075	Ж	2	1	1	2	1	0	4	1	2	1	4	1	0
87	4	123	Ч	1	1	2	1	0	0	0	7	0	0	0	0	8
88	4	123	Ч	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
89	2	123	Ч	1	0	2	3	1	1	2	8	1	0	1	0	0
90	1	181	Ж	0	0	1	1	0	0	0	0	2	0	0	0	0
91	1	076	Ч	1	0	5	4	0	0	2	0	1	0	0	0	0
92	2	123	Ч	1	1	0	3	0	2	0	3	0	1	0	0	3
93	1	075	Ч	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
94	2	181	Ч	4	0	2	0	0	1	0	2	3	4	3	1	0
95	1	076	Ч	2	0	4	3	1	0	0	0	1	0	1	0	0
96	3	075	Ч	1	1	4	3	3	4	2	0	1	0	1	0	0
97	1	076	Ж	1	0	3	0	1	2	2	0	1	0	1	0	0
98	1	076	Ч	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
99	1	076	Ж	1	0	0	0	0	0	1	0	2	0	0	0	0
100	1	076	Ч	1	0	3	0	0	0	0	1	4	0	1	1	0
101	1	076	Ч	2	0	4	2	0	0	3	2	3	0	3	0	0
102	3	053	Ж	1	1	5	1	0	2	2	1	4	3	0	0	0
103	1	076	Ж	1	0	0	4	0	0	1	0	2	0	1	0	0
104	1	076	Ж	1	0	0	2	0	0	2	0	1	0	0	0	0
105	1	076	Ч	2	0	4	2	1	1	1	2	3	0	1	0	0
106	1	076	Ч	0	0	0	0	0	0	4	0	3	0	0	0	0
107	1	076	Ч	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
108	2	123	Ч	0	0	0	1	0	0	0	0	2	0	0	0	0
109	1	055	Ч	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
110	3	076	Ч	0	0	3	3	0	1	0	10	2	0	1	0	0

Продовження табл. Д.5

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
111	3	075	Ж	1	0	5	3	1	2	6	0	1	0	1	0	0
112	1	123	Ч	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	2	1	0
113	2	181	Ч	0	0	4	8	2	0	2	3	1	0	0	0	0
114	2	075	Ж	0	0	2	2	0	1	0	0	1	0	1	0	0
115	1	076	Ч	1	0	7	2	1	2	3	0	2	0	2	0	0
116	1	076	Ж	0	0	2	3	1	1	1	0	0	0	0	0	0
117	3	075	Ж	1	1	1	0	0	0	1	4	3	3	2	3	1
118	3	053	Ж	1	1	0	2	1	1	3	5	0	2	2	2	0
119	1	076	Ж	0	0	2	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0
120	1	075	Ч	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
121	1	076	Ж	1	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0
122	2	123	Ч	1	0	3	2	3	1	3	0	1	0	3	0	1
123	3	075	Ч	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
124	1	076	Ж	1	1	5	4	0	3	1	5	0	0	0	0	0
125	2	075	Ч	2	1	0	0	0	1	1	1	2	3	2	2	1
126	1	123	Ч	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1
127	3	076	Ж	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
128	1	123	Ч	2	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	2	3
129	4	123	Ч	1	1	4	2	0	3	1	2	2	0	3	1	0
130	1	123	Ч	4	2	0	0	0	0	1	2	4	3	3	1	0
131	1	123	Ч	0	0	0	0	0	0	0	1	2	5	3	0	0
132	1	076	Ж	0	0	3	5	1	6	1	0	1	1	1	0	1
133	3	076	Ч	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
134	1	075	Ж	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
135	1	123	Ч	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
136	3	123	Ж	0	0	4	4	2	2	1	4	0	1	1	0	1
137	1	075	Ж	0	0	5	4	0	2	7	1	0	0	1	0	0
138	3	123	Ч	2	1	2	1	0	0	0	6	2	6	0	0	0
139	4	123	Ч	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
140	1	075	Ч	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
141	4	075	Ч	0	0	7	2	2	1	1	3	1	0	2	0	0
142	1	123	Ч	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
143	2	181	Ж	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0
144	1	181	Ч	0	0	3	4	1	2	1	0	1	0	0	0	0
145	1	123	Ж	1	0	0	0	0	0	0	0	10	3	5	1	0
146	1	123	Ж	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
147	1	123	Ч	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
148	4	123	Ч	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
149	2	181	Ч	0	0	4	4	0	0	1	6	3	0	1	0	1
150	1	123	Ж	1	0	3	4	0	0	1	2	4	2	3	0	0
151	2	181	Ч	5	0	0	4	0	1	0	6	0	0	0	0	3
152	2	123	Ч	2	0	0	0	0	0	0	1	0	3	1	0	0
153	3	076	Ж	1	0	8	2	0	0	2	0	1	4	1	1	0
154	3	075	Ж	0	1	3	5	1	0	2	1	3	2	1	0	0
155	2	181	Ж	1	0	3	4	2	5	2	0	0	0	1	0	0
156	3	123	Ч	1	9	0	1	0	0	1	1	1	0	0	0	5
157	2	123	Ч	0	0	0	0	0	0	1	0	1	2	0	0	0

Продовження табл. Д.5

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
158	1	123	Ч	1	0	6	4	0	2	2	0	4	0	0	0	0
159	2	123	Ч	0	0	3	5	0	3	1	0	0	0	0	0	2
160	2	181	Ж	1	2	0	1	0	0	1	4	4	5	2	0	0
161	1	123	Ч	2	1	0	0	0	1	1	0	1	4	1	0	0
162	1	123	Ж	1	0	1	7	0	0	1	1	1	4	3	0	0
163	3	076	Ч	0	5	0	0	0	0	0	4	4	2	0	1	3
164	1	123	Ч	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
165	2	076	Ч	1	5	3	7	0	2	0	1	1	0	0	0	0
166	3	076	Ж	1	3	0	1	0	0	0	6	1	6	1	1	0
167	4	123	Ч	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
168	1	123	Ч	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
169	1	123	Ч	0	0	3	1	0	3	2	0	0	0	0	0	0
170	1	123	Ч	0	0	3	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0
171	4	123	Ч	3	1	2	0	0	0	1	0	3	0	2	1	5
172	1	123	Ч	0	0	0	1	0	2	1	0	2	0	1	0	0
173	1	123	Ч	0	4	4	3	0	1	0	1	5	0	1	0	0
174	4	123	Ч	2	1	0	0	0	0	0	3	1	8	0	1	4
175	1	123	Ч	0	0	0	2	0	0	1	3	3	1	0	0	6
176	2	123	Ч	0	0	4	0	0	0	0	1	2	1	0	0	2
177	1	181	Ж	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
178	2	076	Ж	1	0	4	2	1	1	2	1	1	5	2	0	0
179	3	075	Ж	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
180	1	076	Ж	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
181	1	181	Ж	1	0	3	0	1	1	1	1	1	1	0	0	0
182	1	181	Ж	0	0	4	3	1	4	1	0	3	0	1	0	0
183	1	181	Ж	1	1	3	3	0	0	3	1	1	5	2	0	0
184	1	181	Ч	1	2	0	0	0	0	3	0	8	2	2	2	0
185	1	123	Ч	1	0	3	0	0	2	3	1	2	3	0	0	0
186	1	181	Ч	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
187	1	181	Ч	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
188	3	075	Ч	0	0	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0
189	3	123	Ж	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
190	4	075	Ж	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
191	3	076	Ч	0	1	1	3	0	0	0	5	2	0	0	2	6
192	4	123	Ч	2	3	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
193	2	076	Ч	2	0	3	1	4	0	2	1	1	5	0	1	0
194	1	123	Ч	1	0	0	1	0	0	1	1	1	0	2	0	0
195	2	123	Ч	1	0	2	0	0	0	0	0	4	3	1	0	1
196	2	181	Ч	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	16
197	2	181	Ч	1	0	2	10	0	0	3	1	1	1	0	1	0
198	2	181	Ч	1	0	6	4	0	1	0	1	1	3	2	1	0
199	1	076	Ч	1	0	2	7	0	0	3	1	3	2	1	0	0
200	4	123	Ч	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	1	0	0
201	3	071	Ж	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
202	4	071	Ж	0	2	3	1	1	0	3	1	6	0	2	1	0
203	4	072	Ж	0	3	2	0	2	3	2	1	1	2	0	0	0
204	3	072	Ж	1	3	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0

Продовження табл. Д.5

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
205	3	072	Ч	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	20
206	2	071	Ж	2	0	0	0	1	0	1	0	3	2	0	1	0
207	3	072	Ж	1	0	7	4	2	1	5	0	0	0	0	0	0
208	4	072	Ж	1	0	0	2	1	1	0	0	0	0	0	0	0
209	3	072	Ж	2	0	0	4	0	1	2	5	4	1	1	0	0
210	4	072	Ж	1	0	3	5	3	0	5	0	2	0	1	0	0
211	3	072	Ж	0	1	0	1	1	0	0	0	5	3	2	0	0
212	3	072	Ч	0	0	9	2	1	2	3	0	1	0	2	0	0
213	4	051	Ч	0	1	2	5	0	1	1	3	6	1	0	0	0
214	3	071	Ж	0	0	4	2	1	3	7	0	0	0	0	0	0
215	3	051	Ж	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
216	4	072	Ж	2	0	4	1	1	3	3	3	1	0	1	1	0
217	3	072	Ж	1	2	0	0	0	0	0	0	2	2	1	1	0
218	3	072	Ж	0	0	6	2	0	5	7	0	0	0	0	0	0
219	4	072	Ж	0	0	6	3	1	2	6	1	0	0	1	0	0
220	3	072	Ч	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
221	4	051	Ч	2	3	2	0	0	5	0	4	2	0	1	0	0
222	3	072	Ж	0	0	4	2	0	0	1	0	0	0	1	0	0
223	4	072	Ж	0	0	4	2	0	1	9	1	1	1	1	0	0
224	3	072	Ж	1	7	0	1	0	0	0	4	2	2	1	1	1
225	3	072	Ж	2	0	3	3	2	3	0	5	1	0	0	1	0
226	4	072	Ж	0	0	2	6	0	1	5	0	3	1	2	0	0
227	3	053	Ч	0	0	3	1	1	2	10	0	1	1	0	0	0
228	4	072	Ж	4	1	5	0	0	0	3	1	1	2	2	1	0
229	3	071	Ж	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
230	4	071	Ж	1	1	1	0	0	0	0	0	10	3	4	0	0
231	3	072	Ч	2	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0
232	4	072	Ч	0	0	5	3	1	1	2	1	1	0	1	1	0
233	3	072	Ж	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
234	4	072	Ж	1	0	2	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0
235	3	072	Ж	4	2	0	1	0	0	1	1	5	2	2	2	0
236	4	072	Ч	2	2	0	0	0	0	0	2	4	8	1	1	0
237	3	072	Ж	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
238	3	072	Ч	0	0	4	7	1	1	1	5	1	0	0	0	0
239	4	072	Ж	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
240	3	051	Ч	1	0	5	5	2	0	2	3	2	0	0	0	0
241	4	053	Ж	0	1	6	3	0	2	2	1	3	1	1	0	0
242	3	053	Ж	1	2	3	1	1	3	4	1	0	3	0	1	0
243	4	053	Ж	1	2	0	2	1	1	2	2	0	6	1	2	0
244	3	053	Ж	0	0	10	3	0	3	4	0	0	0	0	0	0
245	4	053	Ж	1	1	2	0	0	0	3	3	3	3	2	2	0
246	3	053	Ж	1	1	6	0	0	4	3	1	1	2	0	1	0
247	4	053	Ж	2	1	1	2	0	1	2	2	2	4	1	2	0
248	1	053	Ж	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
249	3	053	Ж	0	1	5	4	0	1	2	1	3	0	2	1	0
250	4	053	Ж	1	1	2	1	1	1	2	2	4	3	1	1	0
251	3	053	Ж	2	1	6	5	0	1	5	0	0	0	0	0	0

Продовження табл. Д.5

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
252	1	053	Ж	2	1	1	3	0	2	4	3	2	0	0	2	0
253	3	053	Ж	1	1	0	1	0	0	1	3	2	5	1	2	0
254	1	053	Ж	0	1	0	5	1	1	6	0	3	0	2	0	0
255	1	053	Ж	1	0	1	1	0	0	0	0	2	3	0	0	0
256	1	053	Ж	1	1	2	3	1	3	2	5	0	2	0	0	0
257	1	053	Ж	1	1	0	1	0	2	4	1	3	4	1	0	0
258	1	053	Ж	1	1	0	0	1	0	5	0	0	3	1	0	0
259	1	053	Ж	2	1	3	3	4	0	3	2	1	1	0	0	0
260	1	053	Ж	0	1	2	1	0	1	5	1	4	0	2	1	0
261	1	053	Ж	0	0	4	6	0	0	5	0	5	0	0	0	0
262	1	053	Ж	0	0	3	12	0	2	0	3	0	0	0	0	0
263	1	053	Ч	1	0	2	6	0	0	1	7	2	0	0	0	1
264	1	053	Ч	2	0	7	6	0	4	1	0	0	0	0	0	0
265	4	053	Ж	0	0	6	4	0	0	3	0	5	0	2	0	0
266	3	202	Ж	1	3	0	1	0	0	0	5	2	2	1	0	0
267	3	053	Ж	1	3	2	2	0	0	0	5	2	4	0	1	0
268	2	053	Ч	2	2	0	0	0	0	0	3	3	6	2	2	0
269	3	053	Ж	1	2	3	0	3	1	5	0	1	4	0	0	0
270	2	053	Ж	1	1	1	2	0	0	1	4	2	6	1	1	0
271	2	053	Ж	0	0	2	3	1	5	0	1	7	1	0	0	0
272	3	053	Ж	4	1	0	2	1	0	0	6	1	3	2	0	0
273	2	053	Ж	1	2	2	4	0	0	2	2	2	3	2	0	0
274	2	053	Ж	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0
275	2	053	Ч	0	0	3	6	0	0	0	0	8	2	1	0	0
276	3	053	Ж	1	1	0	1	2	0	1	0	7	4	1	2	0
277	2	053	Ж	1	0	0	3	1	0	0	2	4	6	2	1	0
278	4	053	Ж	2	1	0	3	0	0	0	5	1	6	1	1	0

Додаток Е. Тренінгова програма психолого-педагогічного супроводу навчальної діяльності студентської молоді в екстремальних і постекстремальних умовах

Методичні особливості реалізації програми. Структура кожного заняття побудована за алгоритмом циклічного навчання. Кожна вправа або техніка передбачає обов'язкові етапи: представлення (назва, мета, обґрунтування), надання інструкцій та завершальну рефлексію. Із метою дотримання вимог щодо обсягу дисертації та лаконічності викладу матеріалу, у змісті програми наведено лише змістове наповнення та специфічні інструкції до вправ. Процедура обговорення (рефлексія) здійснюється за стандартною схемою аналізу безпосереднього досвіду учасників.

Заняття 1. Психологічні особливості навчання в екстремальних умовах

Тривалість: 80 хв.

Мета: сприяти розширенню знань про особливості навчання в екстремальних умовах, рефлексії наявних особистих труднощів у навчальній діяльності та формуванню образу бажаних змін у навчальній діяльності.

1. Вступне слово (5 хв.)

Привітання учасників, ознайомлення з метою, форматом і тривалістю тренінгу, уточнення початкової поінформованості та наголошення на добровільній участі в межах апробації програми психолого-педагогічного супроводу.

2. Вправа на знайомство «Я та моє навчання» (10 хв.)

Мета: знайомство учасників, створення безпечної атмосфери в групі та актуалізація суб'єктивного досвіду навчання в екстремальних умовах.

Інструкція: *«Зараз ми по черзі називатимемо своє ім'я та три слова, які описують ваш досвід навчання останнім часом. Це можуть бути емоції, образи, ситуації – будь-що, що першим спадає на думку. Наприклад: «Я – Мої три слова – ...».*

3. Прийняття групових правил (5 хв.)

Мета: створення безпечного психологічного простору, визначення правил роботи групи.

Зміст. Робота розпочинається з обґрунтування модератором важливості встановлення спільних норм взаємодії для ефективної та безпечної роботи. Далі учасники самостійно пропонують правила, які, на їхню думку, є необхідними для комфортного перебування в групі. У ході групового обговорення кожна пропозиція аналізується, модератор вносить додаткові правила, які могли залишитися поза увагою учасників, але є критичними для ефективної роботи групи під час занять. Окремим аспектом обговорення є визначення спільних дій та наслідків у разі порушення прийнятих правил.

Базові правила: конфіденційність; доброзичливість; добровільність; активність; право на відмову без пояснень; звертання на «Ти»; правило піднятої руки.

Правила фіксуються письмово на фліпчарті.

4. Інтерактивна міні-лекція з елементами сократичного діалогу «Особливості навчальної діяльності в екстремальних умовах» (10 хв.)

Мета: спільне дослідження структури навчальної діяльності та аналіз впливу екстремальних умов на її перебіг.

Зміст. Обговорення розпочинається зі з'ясування ролі навчальної діяльності у студентському віці та її особливостей. Далі діалог будується навколо самостійного виведення складових навчальної діяльності: мотивів (навіщо?), цілей (що саме?), дій (які кроки?) та операцій (як саме?). На завершення учасники аналізують, як саме стрес та інші виклики, спричинені екстремальними умовами, впливають на ці складові.

5. Вправа «Броунівський рух» (5 хв.)

Мета: стабілізація емоційного стану учасників, актуалізація їхніх енергетичних можливостей та зміцнення групової згуртованості в процесі активної взаємодії.

Інструкція: *«Броунівський рух – це хаотичний рух дрібних частинок у рідині чи газі, що виникає через постійні зовнішні удари. Часто в екстремальних умовах ми відчуваємося саме так – як ці частинки, на які тиснуть обставини, змушуючи хаотично реагувати. Зараз ми спробуємо відтворити цей рух, але з можливістю знаходити опору в інших. Поки я плескаю в долоні, ви вільно рухаєтеся кімнатою, а як тільки я назву число – вам потрібно якомога швидше об'єднатися в групи з відповідною кількістю учасників»*

У кінці учасники об'єднуються у пари та займають свої місця.

6. Вправа «Мій звичний навчальний день» (15 хв.)

Мета: виявлення та вербалізація індивідуальних труднощів в процесі навчальної діяльності, актуалізація емоційного ставлення до проблемних зон навчання.

Етап 1. Розповідь у парах.

Інструкція: *«Зараз у парах ми поділимося досвідом своєї навчальної діяльності на прикладі типового дня. Поки один учасник розповідатиме про ті аспекти навчання, які не вдається повністю реалізувати, інший уважно слухає та фіксує основні труднощі, про які йдеться та може задавати уточнюючі запитання. Потім ви поміняєтесь ролями. Можна звернути увагу на те, що зазвичай планується, що саме не вдається виконати, які емоції при цьому виникають та що заважає зосередитися або діяти».*

Етап 2. Формулювання скарги.

Інструкція: *«Спираючись на почуте та зафіксоване, пропоную кожній групі сформулювати декілька головних «скарг» на труднощі у своїй навчальній діяльності. Це має бути коротке речення, яке починається зі слів: «Я скаржусь на те, що...», «Мене дратує, що...» або «Мені важко, бо...».*

Етап 3. Обмін скаргами у загальній групі.

Інструкція: *«Зараз кожна пара може озвучити по дві скарги (по одній від кожного учасника). Це можна зробити без імен, щоб ми побачили спільне коло труднощів, із якими стикаємося. Я зафіксую ці думки для нашої подальшої роботи».*

7. Вправа «Від скарги до образу бажаних змін» (15 хв.)

Мета: трансформація виявлених труднощів у позитивно сформульовані цілі та побудова суб'єктивного образу бажаного стану в навчальній діяльності.

Етап 1. Трансформація скарг у парах.

Інструкція: *«Труднощі, про які ми щойно говорили, – це вказівка на те, як ми не хочемо, щоб було. Проте, щоб знати, до чого прагнути, важливо мати уявлення про бажаний образ майбутнього. Зараз у тих самих парах спробуйте спільно перетворити ваші скарги на позитивні цілі. Подумайте, як би ви хотіли, щоб ці аспекти вашого навчання виглядали насправді. Наприклад, замість «я швидко втомлююсь» мета може звучати як «я вмію вчасно помічати втому та відновлювати сили».*

Етап 2. Озвучення та загальне обговорення.

Інструкція: *«Зараз ми озвучимо кілька сформульованих образів бажаних станів, мети. Кожна мета – це орієнтир на весь ваш період навчання. Частини з них ми спробуємо досягнути впродовж наших наступних занять, проте досягнення більшості з них залежатиме від ваших подальших кроків у повсякденному житті. Те, що ви виокремили проблеми та визначили мету, – це вже хороший початок».*

8. Обговорення заняття (5 хв.)

Мета: рефлексія результатів групової роботи, узагальнення отриманого досвіду та закріплення сформованих уявлень про власну навчальну діяльність.

9. Домашнє завдання (5 хв.)

Мета: розвиток навичок самоспостереження та рефлексії власної навчальної діяльності в реальних умовах.

Зміст. Модератор пропонує учасникам протягом наступного тижня здійснити спостереження за власною навчальною діяльністю з метою фіксації моментів виникнення суб'єктивних труднощів. Аналізу підлягають різні чинники: когнітивні (нерозуміння матеріалу), технічні, мотиваційні, психофізіологічні (втома) або зовнішні обставини. Наголошується на конфіденційності результатів самоспостереження, які призначені виключно для

особистого аналізу та пошуку можливих шляхів подолання виявлених труднощів.

10. Вправа для завершення заняття (5 хв.)

Мета: завершення групової взаємодії, створення позитивного емоційного фону та взаємна підтримка учасників наприкінці заняття.

Інструкція: *«Зараз ми завершимо наше заняття обміном позитивними посланнями. По черзі зверніться до свого сусіда та висловіть йому побажання або акцентуйте увагу на певній якості чи ресурсі, що можуть стати у пригоді в навчальній діяльності».*

Заняття 2. Як ситуації запускають думки: когнітивний принцип в навчанні

Тривалість: 80 хв.

Мета: ознайомлення студентів із когнітивною моделлю взаємозв'язку думок, емоцій та поведінки, сприяння розвитку навичок розпізнавання власних когнітивних циклів у навчальних ситуаціях та аналізу автоматичних думок.

1. Вправа для привітання «Ситуація з навчання» (5 хв.)

Мета: актуалізація досвіду навчальної діяльності за минулий тиждень та встановлення первинного зв'язку між подіями у навчанні та думками учасників.

Інструкція: *«Пригадайте одну ситуацію з минулого тижня, яка трапилася з вами під час навчання. Це може бути щось, що вас здивувало, засмутило, надихнуло чи змусило задуматись саме у контексті навчального процесу. Поділіться коротко: що це була за ситуація і яку думку вона у вас викликала?»*

2. Повторення правил (2 хв.)

Мета: актуалізація встановлених правил взаємодії, підтримання безпечного середовища та підтвердження готовності учасників до подальшої роботи.

Зміст. Учасники озвучують правила, зафіксовані на фліпчарті. За необхідності правила коригуються або доповнюються з урахуванням досвіду попереднього заняття. Модератор підтверджує згоду групи на дотримання регламенту для продовження ефективної роботи.

3. Обговорення «Одна ситуація – три думки» (9 хв.)

Мета: наочна демонстрація когнітивного принципу через аналіз взаємозв'язку між думкою, емоційним станом, поведінкою та наслідками.

Зміст. Учасникам пропонується розглянути уявну ситуацію: «Студент отримав 5 балів з 10 за тест». Модератор запитує групу, як цей студент може відреагувати на подію. Разом моделюються три різні сценарії, відповідаючи на питання:

- яка думка виникає у студента в цей момент?
- яка емоція з'являється внаслідок такої думки?
- яка поведінка буде ймовірною у такому стані?
- до якого результату (наслідку) це призведе?

Обговорення в групі того, як змінюється реакція залежно від думки.

4. Міні-лекція «Когнітивний принцип у навчанні» (10 хв.)

Мета: розкриття механізму взаємозв'язку між інтерпретацією подій, емоційним станом та поведінкою учасників у контексті навчальної діяльності.

Зміст. Обговорюється відмінність між подією та її суб'єктивним поясненням. Розглядається когнітивна модель: Ситуація → Думка → Емоція → Поведінка → Наслідок. На прикладах із навчального життя (низька оцінка, дедлайн тощо) демонструється, як автоматичні думки запускають емоційні реакції (тривога, сором тощо) та визначають подальші дії (прокрастинація, активність тощо). Акцентується увага на тому, що в екстремальних умовах важливо помічати власні інтерпретації, оскільки зміна способу мислення дозволяє регулювати емоційний стан і знижувати рівень навчального стресу.

На фліпчарті візуалізується схема когнітивного циклу (Ситуація → Думка → Емоція → Поведінка → Наслідок).

5. Вправа «Думка в русі» (9 хв.)

Мета: розвиток спонтанності, навичок самовираження та відчуття зв'язку з тілом, подолання внутрішнього напруження та соціальних бар'єрів через групову взаємодію.

Інструкція: *«Зараз ми спробуємо висловити свій внутрішній стан через рух. По черзі кожен учасник буде зображати тілом певну думку, яку він обере самотійно. Це можуть бути стани на ґвалт «Я нічого не встигаю» або «Я зробив перший крок», або будь-яка інша думка, що стосується навчання. Завдання реєстру групи – вгадати, який саме стан ви зараз демонструєте. Зверніть увагу на свою позу, рухи та міміку. Постерігайте, як ви відчуваєтеся у кожному з цих образів».*

6. Техніка «Мій когнітивний цикл» (10 хв.)

Мета: сприяння розвитку навичок самотійного когнітивного аналізу та деконструкції власних навчальних ситуацій за алгоритмом когнітивної моделі.

Інструкція: «Пригадайте момент у навчанні, коли ви відчули погіршення настрою або виникнення негативної емоції. Спробуйте розкласти цей досвід за схемою:

1. Ситуація: що саме сталося безпосередньо до того, як змінився настрій?
2. Думка: що саме промайнуло у вашій голові в той момент?
3. Емоція: що ви відчули в результаті цієї думки?
4. Поведінка: як ви почали діяти під впливом емоції?

5. Наслідок: до якого результату це призвело? Чи була ваша поведінка в цій ситуації конструктивною та ефективною для досягнення цілей, чи, можливо, навпаки?

7. Міні-лекція: Робота з автоматичними думками та критичне мислення (10 хв.)

Мета: ознайомлення учасників із поняттям автоматичних думок та методами дистанціювання від них через розвиток критичного ставлення до власних інтерпретацій.

Зміст. У межах блоку розкривається значення критичного мислення як інструменту перевірки думок на правдоподібність та корисність. Модератор пояснює природу автоматичних думок, які виникають мимовільно і часто спотворюють сприйняття реальності. Обговорюється техніка дистанціювання від недостовірних та некорисних думок (за допомогою метафор), що дозволяє не

ідентифікувати себе з ними. Окрему увагу приділено алгоритму переформулювання правдоподібних, але некорисних думок у конструктивні формулювання, які вказують на конкретні причини труднощів та шляхи їх подолання в майбутньому.

8. Вправа для об'єднання в пари «Пазли» (3 хв.)

Мета: формування пар для практичної роботи та зміни групової динаміки.

Інструкція: *«Зараз кожен із вас отримає частину розрізаної картинки або вислову про навчання. Ваше завдання – знайти людину, у якої знаходиться інша частина вашого пазла. Як тільки пара знайдена, будь ласка, займайте місця для спільної роботи».*

9. Вправа «Фільтр думок» (10 хв.)

Мета: практичне відпрацювання навичок критичного аналізу, дистанціювання та трансформації автоматичних думок у парах.

Зміст. Працюючи в парах, учасники аналізують сформульовані раніше когнітивні цикли. Спільна робота передбачає перевірку виявлених думок на достовірність та корисність. Спираючись на оцінку власних думок, учасники практикуються у техніках дистанціювання від негативних автоматичних переконань. Також у парах здійснюється пошук варіантів переформулювання думок у конструктивні висновки, що пояснюють причину проблеми та пропонують рішення без оціночних суджень. На завершення учасники за бажанням презентують результати трансформації думок усій групі.

10. Домашнє завдання «Відстеження когнітивного циклу» (2 хв.)

Мета: розвиток навичок самоспостереження та диференціації внутрішніх процесів під час навчальної діяльності.

Зміст. Модератор пропонує учасникам протягом наступного тижня фіксувати моменти зміни настрою або виникнення негативних емоцій під час навчання. Завдання полягає в аналізі ситуації, що передувала зміні стану, та думок, які виникли в цей момент. Учасники мають письмово зафіксувати весь ланцюжок: ситуація – думка – емоція – поведінка – наслідок.

11. Обговорення заняття (5 хв.)

Мета: підбиття підсумків заняття, усвідомлення особистих відкриттів та фіксація намірів щодо змін у навчальній діяльності.

Зміст. Учасники записують на стікерах відповіді на запитання: «Що я забираю з цього заняття?», «Що мене здивувало?», «Що я хочу спробувати змінити?». Записане озвучується, а стікери розміщуються на фліпчарті для спільного перегляду.

12. Вправа для завершення заняття «Думка в дорогу» (5 хв.)

Мета: закріплення навички формування корисних когнітивних установок та створення атмосфери взаємної підтримки в групі.

Інструкція: *«По черзі, рухаючись по колу в одному напрямку, поділіться з сусідом думкою, яка вас заряджає, дає мотивацію, впевненість або спокій. Це може бути фраза, яку ви плануєте повторювати собі протягом тижня. Приклади: «Я можу зробити перший крок», «Я не сам – є люди, які підтримують», «Я вчуся, і це вже рух».*

Заняття 3. Сенсовність навчальної діяльності

Тривалість: 80 хв.

Мета: усвідомлення учасниками власних цінностей як життєвих орієнтирів та актуалізація сенсів у навчальній діяльності.

1. Вітання, обговорення домашнього завдання (5 хв.)

Мета: включення учасників у роботу, встановлення логічного зв'язку з матеріалом попереднього заняття та актуалізація досвіду самоспостереження.

Зміст. Учасники вітаються, проводиться коротке обговорення результатів виконання завдання, аналізуються труднощі та успіхи у цьому процесі.

2. Міні-лекція «Метафора Одиссея: цінності як життєвий компас» (10 хв.)

Мета: усвідомлення учасниками сутності поняття цінностей та їх ролі як фундаментальних орієнтирів у задоволеності життям, навчальною діяльністю та її продуктивністю.

Зміст. Виклад матеріалу базується на метафорі про Одиссея, де цінності порівнюються з компасом, а цілі – з мапою чи конкретною точкою призначення.

Наголошується, що в умовах невизначеності «мапа» (конкретні плани) може втрачати актуальність, тоді як «компас» (цінності) залишається стабільною опорою. Обговорюється визначення цінностей як способу «бути», а не «мати». Розкривається три аспекти транситуативності та універсальності цінностей: їх прагнення до реалізації в усіх сферах життя, двосторонній характер (цінність як внутрішній принцип та як прагнення до певної якості світу) та неможливість остаточного насичення на відміну від потреб. Розглядається ризик виникнення внутрішнього конфлікту у разі невідповідності встановлених цілей базовим цінностям людини на прикладі студента, який обрав спеціальність під тиском оточення, попри наявність стійких професійних інтересів у іншій галузі.

3. Вправа «Цілі чи цінності?» (10 хв.)

Мета: розвиток навичок диференціації конкретних цілей від цінностей та усвідомлення їхнього взаємозв'язку.

Інструкція: *«Давайте потренуємось і спробуємо відокремити цілі від цінностей. Кожен із вас отримав картку з певним поняттям (наприклад: радість, кар'єра, освіта, наполегливість, свобода, гроші тощо). Пропоную за чергою озвучити своє слово та висловити думку: до якої категорії воно належить – до цілей чи до цінностей? Після короткого обговорення у групі ми закріпимо картку на дошці у відповідному секторі».*

4. Вправа «Мій внутрішній компас» (10 хв.)

Мета: актуалізація індивідуальних ціннісних орієнтирів учасників та сприяння розвитку усвідомленого ставлення до власного способу життя.

Інструкція: *«Можливо, вам цікаво, а які цінності у вас самих? Для цього пропоную дати відповіді на наступні запитання:*

– Як я хочу прожити своє життя (не ким стати, не що мати)?

– Яким (якою) я хочу бути?

Запишіть свої відповіді. Коли завершите – підніміть руку».

Після завершення індивідуальної роботи учасники за бажанням діляться своїми відповідями. У випадках, коли студенти відчують труднощі з формулюванням, модератор проводить з ними індивідуальну бесіду у форматі

сократичного діалогу, допомагаючи через уточнювальні запитання виокремити ціннісні аспекти їхнього досвіду.

5. Вправа «Нитки» (3 хв.)

Мета: довільний поділ учасників на пари для подальшої спільної роботи та зміна групової динаміки.

Інструкція: *«Зараз кожен із вас візьме за один кінець мотузки, яку я тримаю в кулаці. Коли я розтисну руку, ті двоє людей, що тримають одну й ту саму мотузку, стають парою для виконання наступного завдання».*

6. Вправа «Цінностям не потрібні слова» (10 хв.)

Мета: усвідомлення поведінкового прояву цінностей, психоемоційне розвантаження учасників та активізація групової взаємодії.

Інструкція: *«Оберіть у парах одну з власних цінностей, яку ви готові продемонструвати. Підготуйте коротку сценку-пантоміму, де без слів покажете цю цінність у дії. Завдання решти групи – зрозуміти, про який саме життєвий орієнтир ідеться».*

Після кожної демонстрації група висловлює свої припущення, а пара учасників розкриває зміст показаної цінності та пояснює, як саме вона проявляється в їхній поведінці.

7. Обговорення з елементами сократичного діалогу «Коли ми насправді любимо те, чим займаємось?» (5 хв.)

Мета: усвідомлення учасниками ролі особистих цінностей у перетворенні формальної діяльності на змістовну працю та пошук відповіді на питання про природу задоволення від діяльності.

Зміст. Модератор актуалізує питання щодо відмінностей діяльності, яку людина насправді любить, від формального виконання обов'язків.

8. Вправа «Навчання крізь призму цінностей» (10 хв.)

Мета: усвідомлення студентами зв'язку між особистими цінностями та конкретними навчальними завданнями.

Інструкція: *«Залишаючись у парах, спробуйте допомогти одне одному знайти зв'язок між вашими цінностями та навчанням. Оберіть одне навчальне*

завдання, яке здається вам нудним, важким або непотрібним, і спробуйте знайти, яку саме вашу цінність воно може реалізувати. Обговоріть, як це завдання можна перетворити з формальної роботи на свідомо обрану працю».

Під час роботи в парах учасники аналізують свої навчальні плани, шукаючи точки дотику між індивідуальним «внутрішнім компасом» та конкретними предметами чи проєктами. Модератор надає підтримку парам, допомагаючи співвіднести формальні цілі з ціннісними орієнтирами.

9. Домашнє завдання «Ціннісний аналіз навчання» (2 хв.)

Мета: закріплення навички пошуку особистісних сенсів у навчальній діяльності та поглиблення самопізнання.

Зміст. Модератор пропонує учасникам протягом тижня детально проаналізувати власні цінності та їхній зв'язок із поточною навчальною діяльністю. Завдання полягає у пошуку зв'язку принаймні з однією цінністю для кожного навчального предмета, що вивчається.

10. Обговорення заняття (5 хв.)

Мета: підбиття підсумків заняття та закріплення особистісно значущих висновків щодо ролі цінностей у навчанні.

Зміст. Учасники у довільній формі діляться міркуваннями про найбільш корисні ідеї та висновки, отримані під час заняття. Модератор підсумовує результати зустрічі, наголошуючи на важливості знайдених сенсів для підтримки мотивації та стійкості у навчальній діяльності.

11. Вправа для завершення заняття «Дарунок цінності» (10 хв.)

Мета: глибше усвідомлення учасниками власних цінностей та їх значення в особистому житті, створення позитивного емоційного фону для завершення заняття.

Інструкція: *«Пропоную кожному зобразити на папері одну свою цінність у вигляді малюнка або символу. Коли всі завершать, ми по черзі, рухаючись по колу, будемо дарувати свій малюнок сусіду, а отже ділитись цінністю. При цьому важливо озвучити: що саме ви зобразили і чому ця цінність для вас важлива».*

Заняття 4. Мотивація і досяжні цілі

Тривалість: 80 хв.

Мета: розуміння учасниками внутрішніх чинників мотивації та причин прокрастинації, а також опанування навичок формулювання SMART-цілей і планування кроків їх реалізації.

1. Вітання та обговорення домашнього завдання (10 хв.)

Мета: відновлення контексту попередньої зустрічі, встановлення логічного зв'язку між темами та включення учасників у роботу.

Зміст. Модератор пропонує групі пригадати ключові ідеї та вправи минулого заняття щодо цінностей і сенсів у навчанні. Учасники діляться досвідом виконання домашнього завдання. Підкреслюється роль цінностей у підтримці мотивації, створюється перехід до теми планування конкретних цілей.

2. Обговорення з елементами сократичного діалогу «Природа ліні та внутрішня мотивація» (12 хв.)

Мета: деконструкція поняття лінь через виявлення об'єктивних і суб'єктивних чинників зниження мотивації та низького самоконтролю.

Зміст. У форматі діалогу група виокремлює причини, які приховуються за «лінню» (відсутність зв'язку з цінностями, брак самоконтролю, вплив чинників, що відволікають, втома тощо). Модератор допомагає учасникам усвідомити, що подолання прокрастинації можливе через пошук сенсу або застосування стратегій саморегуляції (розбиття завдань на кроки, керування часом, робота з думками тощо).

3. Міні-лекція «Моя SMART-ціль» (10 хв.)

Мета: ознайомлення учасників із критеріями ефективного планування та алгоритмом формулювання досяжних цілей у навчанні.

Зміст. Розгляд технології SMART як інструменту структурування намірів. Наводяться конкретні приклади трансформації розмитих бажань у чітко сформульовані цілі. Особливий акцент робиться на важливості узгодження кожної цілі з особистими цінностями студента.

4. Вправа «Довіра у колі» (10 хв.)

Мета: актуалізація цінності довіри та впевненості через групову фізичну взаємодію, психоемоційне розвантаження.

Інструкція: *«Утворіть, будь ласка, тісне коло. Один учасник за бажанням стає в центр, заплющує очі та, розслабившись, починає повільно нахилитися в будь-який бік. Завдання решти групи – м'яко підтримувати його руками, не даючи впасти, і повертати у вертикальне положення. Участь є добровільною. Через деякий час ми змінимо учасника в центрі, щоб кожен, хто хоче, міг відчувти підтримку групи».*

5. Техніка «Флеш-картка підтримки мотивації» (25 хв.)

Мета: розробка реалістичного плану досягнення навчальної цілі через взаємодопомогу та структурування ресурсів.

Інструкція: *«Працюючи в парах, допоможіть одне одному заповнити флеш-картку підтримки мотивації. Ставте уточнювальні запитання та пропонуйте ідеї, щоб план став максимально конкретним. Ваше завдання – створити дієвий інструмент, який підтримає вас у моменти сумнівів. Готову картку рекомендується тримати на видному місці».*

Зміст: Робота передбачає послідовне фіксування цілі, причин змін, кроків реалізації, джерел зовнішньої підтримки та стратегій подолання перешкод. Модератор наводить приклади заповнення (зокрема щодо підготовки презентації з конкретними дедлайнами) та акцентує увагу на методах самоконтролю: нагадуваннях у телефоні, візуальних помітках чи підтримці одногрупників. Створена картка залишається в учасника як особистий мотиваційний ресурс.

6. Обговорення заняття (6 хв.)

Мета: підбиття підсумків заняття та отримання учасниками зворотного зв'язку щодо власного досвіду роботи з темою цілей та мотивації.

Зміст. Учасники фіксують на стікерах відповіді на запитання: «Що я забираю з цього заняття?», «Що я хочу спробувати змінити?», «Що мене здивувало?». Написане озвучується та розміщується на фліпчарті. Модератор

сприяє структуруванню отриманого досвіду та звертає увагу на спільні для групи відкриття щодо механізмів мотивації та планування.

7. Домашнє завдання (2 хв.)

Мета: практичне впровадження розробленого плану та розвиток навичок самомоніторингу в процесі досягнення цілей.

Зміст. Модератор пропонує учасникам протягом тижня реалізувати заплановану SMART-ціль, систематично звертаючись до створеної флеш-картки підтримки мотивації. Завдання передбачає фіксацію відповідей на запитання: «Що мені допомагало?», «Що заважало?», «Що я хочу змінити в майбутньому?».

8. Вправа для завершення заняття «Мотивуюче гасло» (5 хв.)

Мета: емоційне завершення заняття та створення спільної позитивної установки на наступний тиждень.

Інструкція: *«Давайте разом сформулюємо коротке гасло нашої групи – фразу, яка відображає настрій заняття та надихає рухатися далі. Ми оберемо один варіант і разом проговоримо його вголос».*

Заняття 5. Психологічна стійкість та ресурсні емоційні стани

Тривалість: 80 хв.

Мета: розвиток уявлень про природу психологічної стійкості, актуалізація внутрішніх ресурсів учасників та сприяння усвідомленню їхнього зв'язку з навчальною діяльністю.

1. Привітання та обговорення домашнього завдання (10 хв.)

Мета: актуалізація досвіду реалізації планів та встановлення зв'язку між мотивацією, самоконтролем і поточним емоційним станом.

Зміст. Модератор вітає учасників та ініціює обговорення результатів виконання SMART-цілей і досвіду використання флеш-карток. Учасники діляться власними спостереженнями. Акцентується увага на причинах «лінії», зокрема на втомі як наслідку стресу або емоційного вигорання.

2. Вправа «Пазл стійкості» (15 хв.)

Мета: аналіз явища психологічної стійкості через колективне обговорення та візуалізацію її складових як навичок, що розвиваються.

Інструкція: *«Кожен із вас отримав аркуш паперу. Давайте разом визначимо, з чого складається психологічна стійкість. Пропоную кожному по черзі назвати одну якість чи навичку, яка, на вашу думку, допомагає людині долати труднощі і зберігати внутрішній спокій. Ми це спільно обговоримо та проаналізуємо, після чого ви напишете цю якість на аркуші. В кінці ми виріжемо з ваших аркушів деталі пазла і складемо їх у єдину фігуру».*

Зміст. Учасники презентують свої ідеї. У груповій дискусії за участі модератора формулювання уточнюються та розставляються акценти. На завершення створюється цілісна візуальна модель психологічної стійкості через поєднання окремих елементів пазла.

3. Вправа «Портрет стійкості» (10 хв.)

Мета: розвиток ідентифікації рисами стійкості, виявлення своєї зони розвитку у цьому контексті.

Інструкція: *«Сядьте зручно, заплющте очі, зробіть глибокий вдих і розслабтеся. Уявіть людину, яка, на вашу думку, є втіленням стресостійкості. Це може бути хтось реальний, кого ви знаєте, або цілком уявний образ. Подивіться на неї: як вона виглядає, яка в неї постава, вираз обличчя, як вона рухається? Поспостерігайте за тим, як ця людина сприймає себе, інших людей та події навколо. Як вона поводить себе у важких ситуаціях? Що дозволяє їй долати труднощі й при цьому не витратити всю свою енергію? Зверніть увагу, як вона продовжує займатися справами, навчанням, сім'єю, зберігаючи контроль над думками та емоціями. Навіть якщо стається щось виснажливе, помітьте, як швидко вона відновлюється. Що саме дає їй здатність бути психологічно стійкою?»*

А тепер спробуйте «увійти» в цей образ. Уявіть, що цією стійкою людиною є ви самі. Відчуйте, як ви зараз сприймаєте світ, як ви дихаєте, як впевнено тримаєте спину. Ви – людина, яка вміє справлятися з викликами й швидко повертати собі ресурс. Відчуйте цю силу всередині себе, запам'ятайте цей стан. Коли будете готові, поступово відкривайте очі та повертайтеся в коло».

Зміст. Після візуалізації учасники діляться своїми спостереженнями. Актуалізується значення психологічної стійкості та внутрішніх ресурсів для успішного здійснення навчальної діяльності.

4. Вправа «Малюнок на спині» (15 хв.)

Мета: розвиток навичок тілесного усвідомлення, психоемоційне розвантаження та зняття м'язового напруження.

Інструкція: *«Об'єднайтесь у пари. Один учасник повертається спиною до партнера, заплющує очі та зосереджується на тілесних відчуттях, тримаючи перед собою чистий аркуш паперу та олівець. Другий учасник пальцем або легкою долонею повільно малює на його спині прості фігури, лінії або символи. Завдання того, хто відчуває дотики, – уважно прислухатися до відчуттів у тілі та відтворювати на своєму аркуші те, що йому малюють на спині. Через кілька хвилин поміняйтеся ролями».*

5. Техніка «Меню активностей» (15 хв.)

Мета: пошук особистих джерел відновлення енергії та планування конкретних дій для самопідтримки.

Інструкція: *«Зараз ми складемо ваше персональне «меню активностей». Запишіть у нього заняття, які приносять вам задоволення, спокій або інтерес. Це може бути те, що ви вже робите, або те, що давно хотіли спробувати. Для натхнення подивіться на екран – там наведено великий перелік різних варіантів, які ви можете запозичити. Після того як складете меню, оберіть одну активність, яку ви готові повернути у своє життя вже найближчим часом, і сформулюйте її як SMART-ціль».*

6. Обговорення заняття «Світлофор» (7 хв.)

Мета: підбиття підсумків заняття та аналіз отриманого досвіду за трьома рівнями сприйняття.

Зміст. Модератор пропонує учасникам проаналізувати результати заняття за принципом світлофора: зелений колір – що було найбільш корисним; жовтий – над чим ще варто поміркувати; червоний – що залишилося складним або

незрозумілим. Учасники діляться своїми враженнями, що дозволяє оцінити рівень засвоєння теми ресурсних станів та психологічної стійкості.

7. Домашнє завдання (3 хв.)

Мета: практичне впровадження ресурсних занять у повсякденне життя та розвиток навичок спостереження за власним станом.

Зміст. Модератор пропонує учасникам реалізувати обрану активність із «Меню активностей», сформульовану за принципом SMART. Завдання передбачає відстеження власних відчуттів, настрою та рівня енергії під час і після виконання. Також надається посилання на проєкт «Академія Стійкості» як додатковий ресурс для самостійного вивчення методів розвитку психологічної стійкості.

8. Вправа для завершення «Одне побажання» (5 хв.)

Мета: створення позитивного емоційного фону та взаємна підтримка учасників перед самостійною роботою.

Інструкція: *«На завершення скажіть по колу одне коротке побажання групі або собі на найближчий тиждень. Це має бути одне слово або коротка фраза, яка підтримуватиме вас у навчанні».*

Заняття 6. Спеціальні техніки для навчання

Тривалість: 80 хв.

Мета: ознайомлення учасників із методами ефективного опанування інформації, відпрацювання навчальних технік на практиці та розвиток навичок командної взаємодії.

1. Вітання та обговорення домашнього завдання (5 хв.)

Мета: актуалізація досвіду використання ресурсних активностей та аналіз їхнього впливу на працездатність студентів.

2. Вправа «Шлях до знань» (10 хв.)

Мета: наочна демонстрація впливу способу обробки інформації на обсяг запам'ятовування та рівень інтелектуальних зусиль.

Інструкція: *«Зараз ми проведемо експеримент, щоб побачити, як наш мозок працює з різними підходами. На екрані з'явиться декілька десятків слів. Я*

розділю вас на три групи, і у кожній буде рівно 3 хвилини, щоб їх запам'ятати, але у свій спосіб роботи:

- перша група: просто повторюйте слова по черзі, одне за одним, не зупиняючись;*
- друга група: класифікуйте слова (об'єднуйте їх у групи за категоріями);*
- третя група: придумайте смішну або незвичайну історію, де всі ці слова пов'язані між собою через образи.*

Коли час вийде, ви запишете на аркушах усе, що вдалося запам'ятати».

Зміст. Після трьох хвилин роботи та запису слів учасники кожної групи по черзі називають кількість відтворених понять. Модератор разом із групою підраховує результати, порівнюючи ефективність кожного підходу. Під час обговорення студенти діляться, наскільки важко чи легко їм було працювати.

3. Вправа «Навчальна карусель» (30 хв.)

Мета: знайомство з п'ятьма навчальними техніками в процесі групової взаємодії.

Інструкція: *«Ми об'єднаємось у п'ять груп, кожна з яких отримає картку з описом однієї техніки (Pomodoro, Flashcards, «Ментальні карти», метод «Поясни іншому», «Активні конспекти»). Спершу ваша група має детально розібратися, як працює ця техніка, та підготувати коротке пояснення з прикладом. Коли всі будуть готові, один учасник від кожної групи перейде до наступної за годинниковою стрілкою. Там він має розповісти про свою техніку новим партнерам, а вони – навчити його своїй. Такі переходи триватимуть, доки кожен із вас не познайомиться з усіма п'ятьма методами».*

Модератор спостерігає за процесом, надаючи підтримку групам та допомагаючи уточнювати деталі кожної техніки під час обговорення.

4. Вправа «Рефлексивні есе» (15 хв.)

Мета: особистісне осмислення пройденого курсу, закріплення значущого досвіду та емоційне завершення циклу занять.

Інструкція: *«Пригадайте всі вправи та обговорення, які ми пройшли протягом тренінгу. Напишіть коротке есе, відповівши на запитання: що з*

почутого або пережитого найбільше вас зачепило чи запам'яталося? Пишіть вільно, важливі ваші щирі враження».

5. Завершальне обговорення заняття та тренінгової програми (10 хв.)

Мета: підбиття підсумків поточної зустрічі та всього курсу, вербалізація та інтеграція отриманого досвіду.

6. Домашнє завдання (5 хв.)

Мета: закріплення отриманих навичок у повсякденній діяльності та перехід до самостійного використання інструментів курсу.

Зміст. Модератор пропонує учасникам надалі самостійно практикувати опановані техніки, а також усе, що було опрацьовано протягом тренінгу. Акцент робиться на тому, щоб ці інструменти стали частиною звичного життя, допомагаючи підтримувати психологічну стійкість, контролювати рівень втоми та підвищувати якість навчання на постійній основі.

7. Вправа для завершення «Подяка колезі» (5 хв.)

Мета: емоційне завершення курсу через висловлення вдячності та зміцнення почуття групової підтримки.

Інструкція: *«Кожен із вас може висловити коротку вдячність комусь із групи: за допомогу, ідею чи підтримку під час спільної роботи».*

Додаток Ж. Методика «Опитувальник підходів і навичок навчання для студентів» (ASSIST; N. Entwistle et al.)

Інструкція: «Оцініть, наскільки ви погоджуєтесь чи не погоджуєтесь із наведеними нижче твердженнями стосовно власного навчання. 1 – зовсім не погоджуюсь, 5 – повністю погоджуюсь».

Таблиця Ж.1

Зміст опитувальника

№	Твердження	Міра згоди				
1	2	3				
1	Зазвичай я знаходжу умови для навчання, які дозволяють мені легко виконувати роботу	1	2	3	4	5
2	Виконуючи завдання, я думаю про те, як найкраще справити враження на того, хто його перевірятиме	1	2	3	4	5
3	Часто я замислююся, чи справді варта зусиль робота, яку я виконую в університеті	1	2	3	4	5
4	Зазвичай я намагаюся самостійно зрозуміти зміст того, що ми маємо вивчити	1	2	3	4	5
5	Я ретельно планую свій час для навчання, щоб використати його якнайкраще	1	2	3	4	5
6	Я помічаю, що мушу зосереджуватися переважно на запам'ятовуванні значної частини навчального матеріалу	1	2	3	4	5
7	Я уважно переглядаю виконану роботу, щоб перевірити її обґрунтованість та переконатися, що все має сенс	1	2	3	4	5
8	Часто я відчуваю, що «тону» у величезному обсязі матеріалу, з яким доводиться справлятися	1	2	3	4	5
9	Я уважно розглядаю докази й намагаюся дійти власного висновку щодо того, що вивчаю	1	2	3	4	5
10	Для мене важливо відчувати, що я справді докладаю всіх зусиль на заняттях в університеті	1	2	3	4	5
11	Я намагаюся пов'язувати ідеї, з якими стикаюся, з іншими темами чи курсами, коли це можливо	1	2	3	4	5
12	Я схильний(а) читати дуже мало порівняно з тим, що фактично потрібно для складання іспиту	1	2	3	4	5
13	Я регулярно ловлю себе на думці про ідеї з лекцій, коли займаюся іншими справами	1	2	3	4	5
14	Думаю, що я досить систематичний(а) і організований(а), коли йдеться про підготовку до іспитів	1	2	3	4	5

Продовження табл. Ж.1

1	2	3				
15	Я уважно слухаю/читаю коментарі викладачів до виконаних завдань, щоб зрозуміти, як отримати вищі оцінки наступного разу	1	2	3	4	5
16	Небагато з того, що ми тут вивчаємо, здається мені цікавим чи доречним	1	2	3	4	5
17	Коли я читаю статтю чи книгу, намагаюся самостійно з'ясувати, що саме має на увазі автор	1	2	3	4	5
18	Я досить добре вмію братися до роботи тоді, коли це потрібно	1	2	3	4	5
19	Багато з того, що я вивчаю, мало зрозуміле: воно нагадує розрізнені уривки	1	2	3	4	5
20	Я думаю про те, чого хочу досягти на цьому курсі, щоб зберігати чітку спрямованість у навчанні	1	2	3	4	5
21	Коли я працюю над новою темою, намагаюся зрозуміти, як усі ідеї поєднуються між собою	1	2	3	4	5
22	Я часто хвилююся, чи зможу коли-небудь упоратися з роботою належним чином	1	2	3	4	5
23	Часто я ставлю під сумнів те, що чую на лекціях або читаю в книгах	1	2	3	4	5
24	Я відчуваю, що справляюся добре, і це допомагає мені докладати більше зусиль у навчальну роботу	1	2	3	4	5
25	Я зосереджуюся на вивченні лише тих частин інформації, які потрібно знати, щоб скласти іспит	1	2	3	4	5
26	Я вважаю, що вивчення академічних тем іноді може бути досить захопливим	1	2	3	4	5
27	Я добре вмію опрацьовувати додаткову літературу, яку радять викладачі	1	2	3	4	5
28	Я пам'ятаю, хто буде перевіряти завдання, і думаю про те, на що вони, ймовірно, звернуть увагу	1	2	3	4	5
29	Озираючись назад, я іноді замислююся, чому взагалі вирішив(ла) сюди прийти	1	2	3	4	5
30	Коли я читаю, час від часу зупиняюся, щоб обміркувати, що саме намагаюся з цього засвоїти	1	2	3	4	5
31	Я працюю рівномірно протягом семестру, а не відкладаю все на останній момент	1	2	3	4	5
32	Я не зовсім упевнений(а), що важливо на лекціях, тому намагаюся записати якомога більше	1	2	3	4	5

Продовження табл. Ж.1

1	2	3				
33	Ідеї з підручників чи статей часто наштовхують мене на довгі власні роздуми	1	2	3	4	5
34	Перш ніж почати працювати над завданням чи екзаменаційним питанням, я спершу думаю, як найкраще його виконати	1	2	3	4	5
35	Я часто починаю панікувати, якщо відстаю у роботі	1	2	3	4	5
36	Коли я читаю, уважно розглядаю деталі, щоб зрозуміти, як вони поєднуються з тим, про що йдеться	1	2	3	4	5
37	Я докладаю багато зусиль до навчання, бо рішуче налаштований(а) досягти успіху	1	2	3	4	5
38	Я спрямовую своє навчання переважно на те, що, здається, потрібно для завдань та іспитів	1	2	3	4	5
39	Деякі ідеї, з якими я стикаюся у навчанні, здаються мені справді захопливими	1	2	3	4	5
40	Я зазвичай планую роботу на тиждень наперед — на папері або подумки	1	2	3	4	5
41	Я стежу за тим, що викладачі вважають важливим, і зосереджуюся саме на цьому	1	2	3	4	5
42	Мені насправді нецікаві деякі курси, але я мушу їх відвідувати з інших причин	1	2	3	4	5
43	Перш ніж братися за проблему чи завдання, я намагаюся зрозуміти, що стоїть за ним	1	2	3	4	5
44	Я зазвичай добре використовую свій час протягом дня	1	2	3	4	5
45	Я часто маю труднощі з осмисленням того, що потрібно запам'ятати	1	2	3	4	5
46	Мені подобається експериментувати з власними ідеями, навіть якщо вони не зовсім перспективні	1	2	3	4	5
47	Коли я закінчую роботу, я перевіряю її, щоб переконатися, що вона справді відповідає вимогам	1	2	3	4	5
48	Я часто лежу без сну, хвилюючись через роботу, яку, як мені здається, не зможу виконати	1	2	3	4	5
49	Для мене важливо мати змогу простежити хід думок або зрозуміти причину явищ	1	2	3	4	5
50	Мені зовсім неважко мотивувати себе	1	2	3	4	5
51	Мені подобається, коли мені чітко кажуть, що саме робити в творчих чи інших завданнях	1	2	3	4	5
52	Іноді я захоплююся академічними темами й відчуваю, що хотів(ла) б продовжувати навчання	1	2	3	4	5

**Додаток К. Опитувальник «Шкала депресії, тривоги та стресу»
(DASS-21; S. Lovibond, P. Lovibond; адаптація Галецької et al.)**

Інструкція: *«Прочитайте, будь ласка, кожне твердження та зазначте, наскільки вказане стосувалося Вас упродовж минулого тижня. Немає правильних чи неправильних відповідей, не витрачайте занадто багато часу на роздуми, вірним є те, що першим спадає на думку».*

0 – взагалі не стосувалося мене

1 – стосувалося мене іноді або деякий час

2 – стосувалося мене часто бо значну частину часу

3 – стосувалося мене дуже часто або переважну більшість часу

Таблиця К.1

Зміст шкали

№	Твердження	Міра відповідності			
1	2	3			
1	Мені було важко зняти напругу	1	2	3	4
2	Я відчував/ла сухість у роті	1	2	3	4
3	Я взагалі не відчував/ла жодних позитивних емоцій	1	2	3	4
4	Я відчував/ла проблеми з диханням (наприклад, надмірно прискорене дихання, задишку за відсутності фізичного навантаження)	1	2	3	4
5	Мені було важко змусити себе щось зробити	1	2	3	4
6	Я мав/мала схильність надто гостро реагувати на ситуації	1	2	3	4
7	Я відчував/ла тремор (наприклад, рук)	1	2	3	4
8	Я відчував/ла, що витрачаю дуже багато нервової енергії	1	2	3	4
9	Я хвилювався/лася, що в якійсь ситуації можу запанікувати чи виглядати по-дурному	1	2	3	4
10	Я відчував/ла, що мені нема чого чекати (в житті)	1	2	3	4
11	Я відчував/ла, що починаю надмірно хвилюватись	1	2	3	4
12	Мені було важко розслабитися	1	2	3	4
13	Я відчував/ла розчарування та сум	1	2	3	4
14	Я нетерпляче ставився/лася до всього, що заважало мені займатися тим, що роблю	1	2	3	4
15	Я відчував/ла себе на межі паніки	1	2	3	4
16	Я не міг/не могла ні до чого проявляти ентузіазм	1	2	3	4

Продовження табл. К.1

1	2	3			
17	Я відчував/ла, що я нічого не вартую як людина	1	2	3	4
18	Я відчував/ла надмірну вразливість	1	2	3	4
19	Я помічав/ла, як б'ється моє серце за відсутності фізичного навантаження (наприклад, прискорення пульсу, перебої ритму)	1	2	3	4
20	Я відчував/ла страх без будь-якої причини	1	2	3	4
21	Я відчував/ла, що життя не має сенсу	1	2	3	4

Додаток Л. Сирі дані отримані на етапі формувального експерименту

Таблиця Л.1

Емпіричні дані за методикою «Опитувальник підходів і навичок навчання для студентів» (ASSIST; N. Entwistle et al.) (експериментальна група)

№ досліджуваного	Курс	Спеціальність	Гендер	Підхід до навчання					
				Глибинний		Стратегічний		Поверхневий	
				До	Після	До	Після	До	Після
1	2	053	Ж	64	71	90	88	36	44
2	2	053	Ж	68	56	51	39	63	61
3	2	053	Ж	59	52	61	58	54	47
4	2	053	Ж	45	57	76	82	46	44
5	2	053	Ж	49	61	56	72	63	62
6	2	053	Ж	66	56	75	75	53	50
7	2	053	Ж	52	50	67	69	60	53
8	2	053	Ч	56	50	71	70	52	45
9	2	053	Ж	51	42	68	67	65	51
10	2	053	Ж	39	35	50	40	68	58

Таблиця Л.2

Емпіричні дані за методикою «Опитувальник підходів і навичок навчання для студентів» (ASSIST; N. Entwistle et al.) (контрольна група)

№ досліджуваного	Курс	Спеціальність	Гендер	Підхід до навчання					
				Глибинний		Стратегічний		Поверхневий	
				До	Після	До	Після	До	Після
1	2	053	Ж	61	60	78	75	61	55
2	2	053	Ж	50	56	65	46	55	48
3	2	053	Ж	63	70	72	72	56	50
4	2	053	Ж	60	46	69	61	52	46

Таблиця Л.3

Емпіричні дані за опитувальником «Шкала депресії, тривоги та стресу» (DASS-21; S. Lovibond, P. Lovibond; адаптація Галецької et al.)(експериментальна група)

№ досліджуваного	Курс	Спеціальність	Гендер	Показник					
				Депресії		Тривоги		Стресу	
				До	Після	До	Після	До	Після
1	2	053	Ж	0	2	0	4	2	8
2	2	053	Ж	32	38	36	38	38	42
3	2	053	Ж	16	14	18	14	22	18
4	2	053	Ж	6	4	16	6	18	16
5	2	053	Ж	26	4	26	2	28	10
6	2	053	Ж	12	16	20	22	22	24
7	2	053	Ж	12	10	16	14	20	22
8	2	053	Ч	8	4	8	4	8	10
9	2	053	Ж	16	18	38	16	32	16
10	2	053	Ж	10	16	22	22	30	26

Таблиця Л.4

Емпіричні дані за опитувальником «Шкала депресії, тривоги та стресу» (DASS-21; S. Lovibond, P. Lovibond; адаптація Галецької et al.) (контрольна група)

№ досліджуваного	Курс	Спеціальність	Гендер	Показник					
				Депресії		Тривоги		Стресу	
				До	Після	До	Після	До	Після
1	2	053	Ж	6	0	6	4	16	2
2	2	053	Ж	18	14	16	10	26	12
3	2	053	Ж	16	18	18	26	16	20
4	2	053	Ж	8	16	10	12	20	20