МІНІСТЕРСТВО ВНУТРІШНІХ СПРАВ УКРАЇНИ
ОДЕСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ВНУТРІШНІХ СПРАВ

Кафедра психології та педагогіки

«ТРИВОЖНІСТЬ І ПСИХОЛОГІЧНЕ БЛАГОПОЛУЧЧЯ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ В УМОВАХ ВІЙНИ»

кваліфікаційна робота
здобувача вищої освіти 2 курсу
заочної форми навчання
спеціальності: 053 Психологія
Малик Іван Михайлович

Науковий керівник:
доктор педагогічних наук, професор
Бужина Ірина Вячеславівна

Рецензент:
кандидат педагогічних наук, доцент
Бужина Ірина Вячеславівна

Кваліфікаційна робота допущена до захисту
«___» _____20__р., протокол № ____
кандидат психологічних наук, доцент
_____Бабчук Олена Григорівна

Одеса – 2026

ЗМІСТ

ВСТУП **3**

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ ТРИВОЖНОСТІ ТА ПСИХОЛОГІЧНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ В УМОВАХ ВІЙНИ **7**

1.1. Тривога і тривожність як предмет психологічного аналізу 7

1.2. Поняття та характеристика психологічного благополуччя особистості 13

1.3. Тривожність у студентів-психологів та її взаємозв'язок з психологічним благополуччям в умовах війни 19

Висновки до розділу 1 26

РОЗДІЛ ІІ. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ТРИВОЖНОСТІ ТА ПСИХОЛОГІЧНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ В УМОВАХ ВІЙНИ **29**

2.1. Діагностика рівнів тривожності та психологічного благополуччя у студентів-психологів 29

2.2. Формувальний вплив психолого-педагогічних засобів на зниження тривожності та підвищення психологічного благополуччя студентів-психологів в умовах війни 38

2.3. Аналіз змін показників тривожності та психологічного благополуччя студентів-психологів 43

Висновки до розділу 2 45

ВИСНОВКИ **48**

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ **51**

ДОДАТКИ **58**

ВСТУП

Актуальність обраної теми зумовлена поєднанням кількох взаємопов'язаних чинників, що визначають сучасний психологічний контекст розвитку студентської молоді, зокрема майбутніх психологів. Сьогодні тривожність і психологічне благополуччя розглядаються як ключові індикатори психічного здоров'я особистості, її адаптаційних можливостей, професійної ефективності та здатності до саморегуляції. В умовах війни ці показники зазнають суттєвих трансформацій, оскільки тривалий стрес, невизначеність, загроза безпеці та руйнування звичних життєвих орієнтирів значно ускладнюють підтримання емоційної рівноваги й внутрішньої стабільності.

У працях О. Войтенко [10] тривога розглядалась як сигнальний механізм психіки, пов'язаний із внутрішніми конфліктами, тоді як О. Сергєєнкова. О. Столярчук та О. Коханкова акцентували увагу на її витоках у ранньому досвіді та міжособистісних відносинах [9, с. 56]. У підході С. Чорного тривожність пояснювалась порушенням базового почуття безпеки, що формується у взаємодії з оточенням [52]. В психології О. Халік тривожність пов'язувалася з переживанням неповноцінності та труднощами соціальної адаптації [50, с. 3]. Значний внесок у розуміння тривожності як емоційного й особистісного феномену зробили Н. Вереніч [8], О. Волошок [12], М. Ентоні та К. Рова [19, с. 67], які наголошували на її багатовимірності та подвійній – адаптивній і дезорганізуючій – функції.

Особливу наукову й практичну значущість проблема взаємозв'язку тривожності та психологічного благополуччя набуває в контексті вікових і професійних особливостей студентів-психологів. Дослідження О. Михайлової [30], Л. Сердюк [44], О. Халік [50], І. Стрілецької [56], засвідчують, що студентський вік є чутливим до формування стійких тривожних реакцій, оскільки поєднує інтенсивне професійне самовизначення, високе навчальне навантаження та кризу життєвих смислів. Водночас саме в цей період закладаються основи психологічної стійкості, саморегуляції та професійної ідентичності майбутнього фахівця.

Незважаючи на значну кількість досліджень, присвячених окремо тривожності або психологічному благополуччю, проблема їхнього взаємозв'язку в умовах війни залишається недостатньо розробленою, особливо щодо студентів-психологів. У наукових працях переважає аналіз або клінічних проявів тривоги, або загальних аспектів благополуччя, тоді як комплексний підхід, що враховує специфіку воєнного стресу, особистісні ресурси та професійну спрямованість майбутніх психологів, представлений фрагментарно. Це зумовлює потребу в емпіричних дослідженнях, які дозволяють глибше осмислити динаміку тривожності та психологічного благополуччя, а також обґрунтувати напрями психолого-педагогічної підтримки студентської молоді.

Отже, актуальність даного дослідження визначається як соціальною значущістю проблеми психічного здоров'я студентів в умовах війни, так і науковою потребою у системному аналізі взаємозв'язку тривожності та психологічного благополуччя студентів-психологів, що є важливою передумовою їхнього особистісного розвитку й професійного становлення.

Об'єкт дослідження – психоемоційний стан студентів-психологів у процесі професійного становлення.

Предмет дослідження – взаємозв'язок тривожності та психологічного благополуччя студентів-психологів.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити особливості взаємозв'язку тривожності й психологічного благополуччя студентів-психологів, а також визначити можливості їх оптимізації засобами психолого-педагогічного впливу.

Гіпотеза дослідження полягає в припущенні, що рівень психологічного благополуччя студентів-психологів перебуває у тісному взаємозв'язку з рівнем їх тривожності: підвищена тривожність супроводжується зниженням показників психологічного благополуччя, тоді як зменшення тривожних проявів сприяє зростанню задоволеності життям, відчуття внутрішньої рівноваги та впевненості у власних ресурсах. Передбачається, що цілеспрямований психолого-

педагогічний вплив дозволяє змінити характер цього взаємозв’язку у напрямі позитивного функціонування особистості.

Завдання дослідження:

1. Здійснити теоретичний аналіз наукових підходів до проблеми тривожності та психологічного благополуччя особистості.
2. Емпірично дослідити рівні тривожності та психологічного благополуччя студентів-психологів.
3. Проаналізувати взаємозв’язок тривожності та психологічного благополуччя у студентів-психологів.
4. Апробувати психолого-педагогічні засоби, спрямовані на оптимізацію психоемоційного стану студентів-психологів, та оцінити їх ефективність.

Теоретико-методологічна основа становлять положення загальної, вікової та соціальної психології щодо тривожності як особистісної характеристики та психологічного благополуччя як інтегрального показника позитивного функціонування особистості. Дослідження спирається на ідеї гуманістичного, екзистенційного та когнітивного підходів, а також на системний і особистісно орієнтований підходи, що дозволяють розглядати психоемоційний стан студентів-психологів у цілісному контексті їх професійного становлення.

Методи дослідження. У роботі було використано теоретичні методи аналізу, узагальнення та систематизації наукових джерел. Емпіричну частину становили психодіагностичні методики для визначення рівнів тривожності та психологічного благополуччя, а також спостереження і бесіди. Обробка результатів здійснювалася за допомогою кількісного та якісного аналізу.

Наукова новизна дослідження полягає в уточненні особливостей взаємозв’язку тривожності та психологічного благополуччя студентів-психологів, а також у виявленні динаміки цих показників у процесі психолого-педагогічного впливу в умовах сучасної соціальної нестабільності.

Практичне значення роботи полягає в можливості використання отриманих результатів у навчально-виховному процесі закладів вищої освіти, у

роботі психологічних служб та під час організації практичних занять зі студентами-психологами з метою підтримки їх психологічного благополуччя.

Структура магістерської роботи. Магістерська робота складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел та додатків. У першому розділі подано теоретичний аналіз проблеми, у другому – результати емпіричного дослідження та їх інтерпретацію, у висновках узагальнено основні результати роботи.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ ТРИВОЖНОСТІ ТА ПСИХОЛОГІЧНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ В УМОВАХ ВІЙНИ

1.1. Тривога і тривожність як предмет психологічного аналізу

Проблематика тривоги та тривожності посідає важливе місце у психологічній науці й традиційно розглядається в межах різних теоретичних підходів. У наукових дослідженнях, як зарубіжних, так і вітчизняних, ці феномени аналізуються як багатовимірні психічні утворення, що істотно впливають на особистісний розвиток, навчальну діяльність та психологічне благополуччя, зокрема студентів-психологів в умовах соціальної нестабільності та війни.

У психоаналітичній концепції З. Фрейда тривога трактується як базовий, вроджений феномен, який виконує захисну функцію «Ego», оберігаючи психіку від деструктивного впливу несвідомих імпульсів. Вона розглядається як наслідок неадекватного вивільнення лібідозної енергії та як природна форма реагування на стресові обставини [57]. В працях М. Савчин та Л. Василенко, тривога пов'язується з первинним досвідом травми народження та розуміється як емоційний сигнал небезпеки, що мобілізує особистість до адаптивних способів реагування [42, с. 67].

Іншої позиції дотримувалася К. Хорні, яка в межах соціокультурної теорії особистості заперечувала вроджений характер тривоги. Науковицею було показано, що витоки тривожності слід шукати у сфері міжособистісних стосунків, насамперед у дефіциті почуття безпеки. Усе, що порушує відчуття захищеності в ранніх взаєминах із значущими дорослими, формує базальну тривогу [58]. Такий підхід дозволяє розглядати тривожність як результат соціального досвіду, що згодом може актуалізуватися у студентському віці під впливом навчальних і професійних викликів.

В психології І. Стрілецької тривога і тривожність інтерпретуються як прояви невротичних утворень, пов'язаних із переживанням комплексу меншовартості. Тривожність у цьому контексті постає як індивідуальна

характеристика, що сигналізує про втрату соціальної рівноваги та ускладнює активну життєву позицію, сприяючи формуванню пасивного й непродуктивного стилю поведінки [46].

У дослідженнях Л. Сердюк тривожність визначається як стан, що виникає внаслідок неузгодженості між «Я-концепцією» особистості та вимогами соціального середовища. Вона розглядається як усвідомлений сигнал загрози психологічному благополуччю, який може проявлятися у формах фрустрації, регресії, підвищеного егоцентризму та внутрішньої напруженості [44]. Такі суперечності є типовими для студентів-психологів, які перебувають у процесі професійного самовизначення та інтенсивного особистісного зростання.

У сучасних дослідженнях наголошується на необхідності чіткого розмежування понять «тривога» і «тривожність». Тривога трактується як ситуативна емоційна реакція на реальну або уявну небезпеку, тоді як тривожність розуміється як відносно стійка особистісна риса, сформована під впливом повторюваних загрозливих переживань [5; 6; 17]. Тривога характеризується негативним емоційним тлом, очікуванням несприятливого розвитку подій, внутрішнім дискомфортом та напруженням. За О. Романчук, вона постає як складний емоційний патерн, у якому домінує страх, а супровідними є роздратування, гнів, провина та інші афективні стани [41].

Попри деструктивні прояви, тривога виконує й адаптивну функцію, активізуючи ресурси організму в умовах невизначеності. Т. Іванова підкреслює її роль у запуску загального адаптаційного синдрому, що дозволяє людині мобілізуватися перед загрозою [21]. Водночас за умови хронізації тривожні переживання можуть трансформуватися у стійку тривожність.

Тривожність як особистісна характеристика, за О. Войтенко, впливає на мотиваційні, афективні та поведінкові аспекти діяльності, визначаючи стиль реагування на життєві труднощі [10]. І. Стрілецька розглядає її як переживання дифузної загрози, що актуалізується в ситуаціях невизначеності та стосується значущих для особистості цінностей, здоров’я й благополуччя [46, с. 267]. У

студентському середовищі це може проявлятися у підвищеній чутливості до оцінювання, професійних очікувань і майбутніх перспектив.

О. Халік підкреслює, що тривожність формується в онтогенезі та проявляється у готовності до емоційного напруження й негативного переживання суб'єктивно значущих подій. Вона реалізується через відносно сталі, часто захисні та компенсаторні моделі поведінки [50, с. 7]. Закріплення тривожності пов'язується з незадоволенням базових потреб і функціонуванням «замкненого психологічного кола», що сприяє накопиченню негативного афективного досвіду. У працях М. Ентоні та К. Рова описано поетапний перехід ситуативної напруги у стійку особистісну тривожність [19, с. 99], який починається з легкого хвилювання і може завершуватися формуванням стабільної риси характеру.

Тривожність супроводжується широким спектром афективних проявів, серед яких центральне місце займає страх. У низці досліджень вона навіть розглядається як готовність до страху [4; 6; 8], хоча між цими станами зберігається принципова відмінність: страх має конкретний об'єкт, тоді як тривога часто є безпредметною.

На системному рівні тривожність впливає на фізіологічне, психологічне та соціально-психологічне функціонування особистості. Вона асоціюється з соматичними реакціями, порушеннями діяльності нервової, серцево-судинної та ендокринної систем [52], зниженням енергії, працездатності та відчуття психологічного благополуччя. Водночас тривожність визнається природною психофізіологічною реакцією, необхідною для адаптації та виживання. Однак її надмірна інтенсивність і тривалість можуть істотно погіршувати якість життя, що набуває особливої значущості для студентів-психологів, які готуються до професійної діяльності в умовах підвищеної соціальної напруги.

Тривожність розглядається як складне поліфакторне психічне утворення, формування й прояв якого зумовлюються сукупною дією різних груп чинників [5; 19]. У контексті підготовки студентів-психологів особливої уваги набуває розуміння того, що тривожність не виникає спонтанно, а формується на перетині

біологічних, соціальних та індивідуально-психологічних передумов, які по-різному актуалізуються в умовах навчальної діяльності та соціальної нестабільності.

Біологічні чинники пов’язані з особливостями вищої нервової діяльності. Сенситивна, слабка, неврівноважена або інертна нервова система створює підґрунтя для підвищеної тривожності, що проявляється у високому рівні емоційного збудження та зниженій здатності до адаптації. Важливу роль відіграють гормональні процеси, загальний рівень активації психофізіологічних механізмів та їхня недостатня стійкість до дії інтенсивних або тривалих стресових подразників. Тривожність як особистісна риса також пов’язується з генетично зумовленими особливостями функціонування мозку, які підтримують хронічно підвищений фон емоційної напруги.

Соціальні чинники включають умови виховання, характер міжособистісного спілкування, специфіку освітнього та професійного середовища, частоту впливу стресогенних подій і складність адаптації до них. Для студентів-психологів суттєвого значення набувають соціально-політичні зміни, воєнні події, нестабільність майбутніх професійних перспектив, що посилює відчуття невизначеності та психологічної загрози.

Індивідуально-психологічні чинники охоплюють динамічні властивості психіки, риси характеру, особливості «Я-концепції», сформованість механізмів саморегуляції, рівень самооцінки та локус контролю. Саме ця група чинників визначає, якою мірою студент сприйматиме навчальні та життєві труднощі як виклик або як загрозу, що безпосередньо впливає на інтенсивність тривожних переживань.

Важливим аспектом дослідження тривожності є аналіз її структурної організації. У наукових працях зазвичай виділяються три базові компоненти: когнітивний, афективний та поведінковий [50]. Такий підхід дозволяє комплексно охарактеризувати прояви тривожності у студентському середовищі.

Когнітивний компонент пов’язаний з інтелектуальною сферою та відображає систему уявлень про небезпеку, оцінку загроз, прогноз можливих

наслідків для навчальної діяльності й особистісного розвитку. Дослідження А. Гринечко показують, що тривожність істотно впливає на пізнавальні процеси [16]. Зокрема, спостерігається звуження поля уваги: у тривожному стані людина зосереджується на потенційних ризиках або чинниках, значущих для її благополуччя, тоді як інша інформація ігнорується. Мислення набуває спрощеного характеру, зростає схильність до стереотипних рішень без урахування конкретних обставин ситуації, що може негативно позначатися на навчальній успішності.

Афективний компонент охоплює систему емоційних переживань і суб'єктивних ставлень до стресових чинників. Тривожні переживання часто пов'язані з відчуттям можливої неспроможності реалізувати значущі цілі, загрозою для особистісного престижу, професійних планів та психологічного благополуччя. Афективна сфера тривожності характеризується широким спектром емоцій: страхом, хвилюванням, напруженістю, внутрішнім неспокоєм, важкими передчуттями, що створюють стійкий фон емоційного дискомфорту.

Поведінковий компонент відображає конативну спрямованість та конкретні дії у відповідь на загрозу. Найчастіше поведінка тривожної особистості характеризується замкнутістю, зниженням соціальної активності, схильністю до уникання складних ситуацій і труднощами адаптації, особливо в умовах фрустрації. Водночас дослідження М. Патруль та А. Кузняк засвідчують існування альтернативного типу реагування, який проявляється у гіперактивності, імпульсивності, демонстративній «діловитості» та підвищеній соціальній відкритості [34]. Такі форми поведінки розглядаються як спроба компенсувати або приховати внутрішню тривожність.

Тривожність по-різному впливає на ефективність діяльності. Було показано, що при виконанні простих завдань помірний рівень тривоги може підвищувати результативність, тоді як у складній діяльності надмірна тривожність призводить до дезорганізації та зниження продуктивності [35]. Дослідження також вказують на зв'язок високої тривожності з прокрастинацією, підвищеною чутливістю до невдач та дефіцитом часу.

Психологічна специфіка тривожності виявляється у її подвійній функціональності. З одного боку, тривожність виконує сигнальну, адаптивну, мотиваційну та охоронну функції, активізуючи пошук способів подолання загрози. О. МИхайлова підкреслює її роль у передбаченні небезпеки, оцінюванні ситуації та запуску захисних механізмів [31]. З іншого боку, за умов високої інтенсивності й тривалості тривожність набуває дезорганізуючого характеру, знижує життєву активність, сприяє виснаженню психофізичних ресурсів і зменшенню рівня психологічного благополуччя.

Як стійка особистісна властивість тривожність має рівневу організацію. Зазвичай виділяють високий і низький рівні її прояву [53]. Високий рівень тривожності негативно позначається на самооцінці, мотивації та працездатності, супроводжується емоційною вразливістю, очікуванням невдач, труднощами міжособистісної взаємодії. Натомість низький рівень тривожності асоціюється з оптимізмом, упевненістю, більшою соціальною активністю та вищим рівнем задоволеності життям.

У науковій літературі загальновизнаним є розмежування ситуативної та особистісної тривожності (О. Халік). Ситуативна тривожність має тимчасовий характер і виникає як реакція на конкретні обставини [50], тоді як особистісна тривожність відображає стійку схильність сприймати широкий спектр ситуацій як загрозливі. Зазначається, що саме повторювані ситуативні тривожні стани створюють передумови для формування особистісної тривожності.

Окрім цього, дослідниками пропонуються розширені класифікації тривожності за різними критеріями: за усвідомленістю переживання, адекватністю загрози, впливом на діяльність, наслідками та широтою поширення [21]. Така диференціація ґрунтується на особливостях сприймання, інтерпретації та поведінкового реагування на загрозливі стимули. Узагальнена класифікація, запропонована О. Халік [50], дозволяє систематизувати різні прояви тривожності та розглядати її як багатовимірне особистісне утворення.

У підсумку тривожність постає як складна, динамічна та багаторівнева характеристика особистості, тісно пов’язана з різними психічними структурами,

зокрема з психологічним благополуччям. Її глибока інтегрованість у внутрішній світ студента-психолога зумовлює необхідність комплексного теоретичного аналізу цього феномена в умовах сучасних соціальних викликів.

1.2. Поняття та характеристика психологічного благополуччя особистості

Поняття психологічного благополуччя досить давно закріпилося в науковому тезаурусі психології та на сьогодні розглядається як одна з ключових категорій, що відображає якість психічного функціонування особистості. Його активне впровадження в науковий дискурс пов'язане зі зростанням інтересу до проблем психологічного здоров'я, позитивного розвитку та ресурсів особистості, що особливо чітко окреслилося у другій половині XX століття. У сучасних дослідженнях психологічне благополуччя все частіше розглядається не лише як наслідок сприятливих умов життя, а як внутрішній показник гармонійного поєднання емоційного стану, смислових орієнтацій і здатності до самореалізації, що є надзвичайно актуальним для студентів-психологів у період професійного становлення.

І. Яворська-Вєтрова запропонувала концептуальне осмислення психологічного благополуччя, розглядаючи його як співвідношення позитивних і негативних емоцій, які накопичуються впродовж життєдіяльності [54]. Благополуччя, за цією позицією, виявляється через суб'єктивне відчуття щастя та задоволеності, що формується у відповідь на значущі події. Переважання позитивного афекту над негативним розглядається як індикатор гармонійного функціонування особистості. Водночас автор підкреслював, що матеріальні ресурси можуть посилювати позитивні емоції, однак не здатні повністю нейтралізувати переживання втрати чи горя [54]. Ця думка є особливо показовою для аналізу благополуччя студентів у кризових соціальних умовах.

Подальший розвиток проблематики психологічного благополуччя пов'язаний із працями О. Чиханцова, яка наголошувала на ролі особистісного зростання як провідної умови позитивного функціонування. Психологічне

благополуччя тлумачиться нею як продуктивне функціонування особистості, що проявляється у задоволеності життям і самим собою [51]. У цьому контексті воно постає інтегральним показником життєвої компетентності, здатності до самореалізації та осмисленого життєтворення, що має принципове значення для професійного становлення майбутніх психологів.

Н. Каргіна розглядає психологічне благополуччя як результат позитивного функціонування, що виявляється у психічному здоров'ї та соціальній успішності [25]. У цій концепції підкреслюється домінування позитивних емоцій за умови мінімізації негативних, що створює стійкий фон життєвої задоволеності. Подібну позицію підтримує Л. Сердюк, яка визначає психологічне благополуччя як узагальнений критерій спрямованості особистості на самореалізацію та життєтворення, що суб'єктивно переживається як щастя і задоволеність [44]. При цьому наголошується на взаємодії об'єктивних умов життя та суб'єктивного ставлення до них, оскільки саме переживання подій визначає психологічний зміст благополуччя.

У межах особистісного підходу К. Роєнко психологічне благополуччя розглядається як показник повноцінного психічного розвитку та самоактуалізації на різних етапах життєвого шляху [40]. Психічний розвиток у цьому випадку пов'язується зі здатністю засвоювати культурно-історичний досвід, накопичувати інтелектуальні, емоційні та вольові ресурси, необхідні для успішної життєтворчості. Н. Каргіна підкреслює, що психологічне благополуччя залежить від цілісності психічного розвитку, узгодженості психічних процесів і внутрішньої рівноваги [25, с. 52]. Воно виступає індикатором особистісної зрілості, компетентності та гармонійності соціальних стосунків, що безпосередньо пов'язано з умінням самоорганізації та самоуправління.

Психологічне благополуччя тісно корелює з категорією щастя. У працях Л. Березовської щастя розглядається як суб'єктивне відчуття повної задоволеності життям і загальний показник позитивного афективного фону [2]. До провідних чинників щастя віднесено якість соціальних зв'язків, задоволеність діяльністю,

стан здоров’я, можливості дозвілля та особистісні характеристики, такі як самооцінка і відчуття смислу життя.

У теорії Ю. Швалба психологічне благополуччя інтерпретується як свідоме емоційно-оцінне ставлення особистості до власного життя та себе як активного суб’єкта життєтворчості [3]. Осмисленість життя, реалізація цінностей і відчуття значущості існування розглядаються як ключові умови високого рівня благополуччя, що підтверджується результатами емпіричних досліджень.

У сучасній психології виділяють функціональний і компонентний рівні аналізу психологічного благополуччя. Функціональний рівень пов’язаний із рефлексивно-оцінними механізмами, які забезпечують когнітивно-афективне переживання благополуччя, тоді як компонентний зосереджується на його структурі та детермінантах. У межах системного підходу психологічне благополуччя включає соціальні, матеріальні та фізичні показники [2]. Соціальний аспект відображає задоволеність статусом, міжособистісними стосунками та професійними перспективами; матеріальний – стабільність і задоволення базових потреб; фізичний – комфорт тіла, активність і стан здоров’я.

Психологічне благополуччя має поліфакторну природу. Серед його детермінант виділяють фізіологічні, соціальні та індивідуально-психологічні чинники [23]. До них належать стан здоров’я, умови життя, соціальне середовище, а також особистісні якості, спрямовані на саморозвиток і позитивне функціонування. Л. Сердюк наголошує на ролі задоволеності потреб, наявності життєвих цілей і позитивної самооцінки як важливих чинників благополуччя [44].

Психологічне благополуччя постає як багатовимірний конструкт, що формується внаслідок складної взаємодії фізіологічних, соціальних, культурних, психологічних та духовних чинників. Саме ця взаємодія визначає рівень і якість позитивного функціонування особистості, що є особливо значущим для студентів-психологів у процесі їх професійного та особистісного становлення.

У межах прагнення до цілісного пояснення феномена психологічного благополуччя в науковій літературі неодноразово робилися спроби створити

узгоджену структурну модель, яка б описувала не окремі прояви, а внутрішню організацію цього явища. Для студентів-психологів ця модель є особливо промовистою, адже період навчання часто пов’язаний із формуванням професійної ідентичності, переосмисленням власних можливостей і побудовою життєвих планів, що напряму «вбудовується» в перелічені виміри.

О. Чиханцова трактує благополуччя передусім як суб’єктивне переживання. У її підході структура благополуччя описується через два базові компоненти: афективний і когнітивний. Афективний компонент відображає баланс емоцій зі знаком «плюс» і «мінус», тоді як когнітивний стосується усвідомленої оцінки задоволеності різними сферами життя [51]. Наголошується, що здатність позитивно реагувати на обставини, підтримуючи внутрішню рівновагу, може виступати відносно сталою особистісною характеристикою, яка підсилює відчуття благополуччя навіть у складних умовах. Для студентів-психологів це проявляється, зокрема, у тому, як інтерпретуються труднощі навчання, професійні сумніви, обмеженість часу та невизначеність майбутнього: оцінка ситуації здатна або стабілізувати, або, навпаки, посилювати напруження.

Когнітивний елемент у цьому контексті охоплює систему уявлень про щастя, успіх, комфорт і благополучне існування, а також уявлення про шляхи їх досягнення. Саме інтелектуальні механізми забезпечують осмислення того, що відбувається, дають змогу аналізувати результати власної діяльності, співвідносити їх із очікуваннями та робити висновки про рівень задоволеності. Для студентської аудиторії важливо, що когнітивний компонент включає також здатність бачити перспективу, відокремлювати тимчасові невдачі від реальних обмежень і підтримувати реалістичну оцінку власних досягнень. Через це посилюється аналітично-оцінна функція мислення, а переживання благополуччя стає більш усвідомленим і керованим.

Афективний компонент благополуччя описується як багатогранне утворення, у якому відображається суб’єктивне ставлення до власного життя та його якості. Узагальненим емоційним критерієм психологічного благополуччя найчастіше вважається задоволеність. Н. Іванцев і О. Потоцька підкреслюють,

що афективна складова проявляється у переживанні щастя, оптимістичності, а також у відсутності вираженої тривожності та депресивних симптомів [22, с.2]. Для студентів-психологів це має практичне звучання: емоційний фон навчання, відчуття сенсу обраної професії, підтримка з боку значущого оточення й загальна психологічна стійкість нерідко визначають, чи сприйматиметься навчальний процес як ресурсний, чи як виснажливий.

Розширене бачення структури благополуччя пропонує Л. Сердюк, яка вивчала його в площині самореалізації та виокремлювала емоційно-оцінний, мотиваційно-поведінковий і когнітивний компоненти [44]. Такий підхід дозволяє показати, що благополуччя не зводиться ні до емоційного комфорту, ні до «правильних» переконань про життя: воно також пов’язане з мотивацією, активністю, здатністю діяти й доводити важливе до результату. У студентському контексті це може означати наявність внутрішнього сенсу навчання, готовність вкладатися в професійний розвиток, витримувати навантаження й відновлюватися без тривалого виснаження.

У працях Т. Титаренко та інших дослідників [39] структура психологічного благополуччя описується через комплекс елементів, які задають більш деталізовану картину його «внутрішньої архітектури». Йдеться про світоглядний вимір, що охоплює ціннісно-смислову сферу, переконання, уявлення про світ і власне місце в ньому; афективний вимір, тобто домінуючі емоції та загальний «настрій життя»; метапотребовий вимір, пов’язаний із цілями та потребами в автономії, компетентності й особистісному зростанні; інтрарефлексивний вимір, що включає самоприйняття, адекватну самооцінку, рівень домагань і позитивне самоставлення; а також інтеррефлексивний вимір, який відображає якість комунікації, довіру, соціальну підтримку та гармонійність стосунків. Для студентів-психологів подібна багатокомпонентність є важливою, бо навчання часто одночасно торкається і смислів, і емоцій, і соціальних контактів, і самооцінки, а зміни в одній сфері швидко відгукуються в інших.

О. Чиханцова, аналізуючи критерії психологічного благополуччя, акцентує увагу на таких показниках, як задоволеність життям, сформованість ціннісно-

смислової сфери та системи мотивів і цілей, функціональний фізичний і психічний стан, наявність психологічних ресурсів і особистісного потенціалу, самооцінка та віра у власні можливості (самоефективність), а також соціальне благополуччя, що передбачає гармонійні стосунки, мінімізацію конфліктів, визнання та соціальний авторитет [51]. Для студентів-психологів ці критерії можуть проявлятися у відчутті компетентності в навчанні, у здатності будувати професійні контакти, у впевненості під час практик і супервізій, а також у загальному переживанні «професійної придатності», яке багато в чому підтримує психологічну стійкість.

Л. Сердюк також підкреслює, що психологічне благополуччя можна розглядати як системну ознаку, яка формується протягом життєдіяльності [44]. Стан благополуччя зазвичай супроводжується відчуттям успішності та задоволеності існуванням, соціальною відкритістю, сформованими комунікативними навичками й здатністю підтримувати теплі взаємини. У студентському середовищі це часто проявляється у вмінні включатися в групову роботу, не губитися в ситуаціях оцінювання, чітко формулювати думки, витримувати навчальну конкуренцію без руйнівного самознецінення. Психологічно благополучна особистість, як правило, характеризується повагою до себе, прийняттям власних недоліків без втрати самоцінності, наявністю позитивного ставлення до «Я», прагненням до саморозвитку й самовдосконалення, а також відсутністю вираженого дистресу, депресії та надмірної тривоги.

Натомість переживання неблагополуччя нерідко супроводжується замкнутістю, зниженням контактності, роздратованістю у взаємодії, схильністю до конфліктів або уникання, пасивністю та песимістичними очікуваннями. Часто спостерігається підвищена тривожність, нестійкість настрою, знецінення власних досягнень і негативне самоставлення. Для студентів-психологів така картина може загострюватися через навчальні навантаження, високі вимоги до «емоційної зрілості», потребу бути ефективним у спілкуванні та постійний контакт із темами стресу й травми під час фахової підготовки.

Психологічне благополуччя є складним феноменом позитивного функціонування особистості, який відображає повноту життя, пов’язану із самоздійсненням, задоволенням потреб різного рівня та загальною задоволеністю життям. Воно передбачає рефлексивну оцінку власних досягнень і себе, а також частоту й інтенсивність позитивних емоцій у повсякденному досвіді. Це багаторівневе, структурно організоване психічне утворення, яке опосередковується внутрішніми фізіологічними (нейрофізіологічними) процесами, зовнішніми соціально-економічними, культурними, історичними умовами та психологічними особливостями особистості. У його структурі особливе місце посідають когнітивна й афективна складові, оскільки саме вони визначають, як осмислюються події та як емоційно переживається власне життя. Суб’єктивно психологічне благополуччя переживається як упевненість у наявності ресурсів для створення прийнятних умов існування та як задоволеність особистісними результатами. Як показник цілісної організації особистості воно залежить від комплексу індивідуальних детермінант, однак виразний і особливо значущий зв’язок простежується саме з тривожністю, яка здатна змінювати як оцінку життя, так і його емоційний фон.

1.3. Тривожність у студентів-психологів та її взаємозв’язок з психологічним благополуччям в умовах війни

Тривожність особистості має не лише структурно-динамічні, а й вікові особливості. На різних етапах онтогенезу вона проявляється по-різному, спирається на різні детермінанти та загалом визначається закономірностями розвитку на конкретній віковій стадії. Аналіз сучасних публікацій показує, що найбільше емпіричних і теоретичних напрацювань накопичено щодо тривожності у молодшому шкільному віці, підлітковому та юнацькому періоді, тоді як перехідні етапи від юності до ранньої дорослості, у яких перебуває значна частина студентів, досі досліджені менш системно. Це створює методологічну прогалину, адже саме студентський вік часто поєднує інтенсивні соціальні зміни, професійне самовизначення та високе емоційне навантаження.

У віковій періодизації дорослість розглядається як тривала стадія з внутрішньою диференціацією. За О. Столяренко виділяються рання дорослість (19–30 років), середня дорослість (31–45 років) та пізня дорослість (після 61 року) [18, с. 26–29]. Саме межі ранньої дорослості є найближчими до студентського контингенту, зокрема студентів-психологів, оскільки цей період пов’язаний з активним входженням у дорослі соціальні ролі, формуванням самостійності та побудовою довгострокових життєвих планів. Навіть за умови, що частина студентів ще зберігає риси пізньої юності, соціальна ситуація розвитку вже задається логікою ранньої дорослості: розширюється спектр відповідальності, зростає потреба в автономії, змінюється стиль саморегуляції та самооцінювання.

Рання дорослість, у межах якої найчастіше перебувають студенти, пов’язана з опануванням нових правових, професійних, навчально-організаційних і фінансових ролей. Для студентів-психологів цей період додатково ускладнюється специфікою підготовки: необхідно не лише засвоювати теоретичні знання, а й поступово формувати професійну позицію, етичну відповідальність, навички рефлексії та контакту з чужими переживаннями. Це час активної діяльності й інтересів, підвищеної соціальної інтегрованості та максимальної включеності багатьох психічних функцій, однак саме ця «включеність» робить систему більш чутливою до стресу й перевантаження.

Дорослість у широкому сенсі часто описується як етап особистісної зрілості та сформованості ключових ресурсів життєдіяльності. На цьому рівні особистість виступає суб’єктом саморозвитку, має відносно стійку «Я»-концепцію, певний запас життєвих стратегій та внутрішніх опор. Водночас у реальному розвитку не спостерігається повної статичності. Зовні може складатися враження «плато», але змістовно цей період є варіативним і суперечливим: одночасно відбуваються процеси стабілізації та перегляду цінностей, зміни темпу розвитку, гетерохронність дозрівання різних психічних функцій, а також періодичні кризи. Для студентів-психологів ця мінливість часто

стає фоном навчання: в один і той самий час відбувається накопичення знань, уточнення професійного вибору, перегляд особистих меж і розуміння себе.

Важливою рисою ранньої дорослості є поява нових життєвих цінностей і функцій: прагнення до професійного становлення, самореалізації, автономності, побудови стабільних соціальних зв'язків. Студентська життєдіяльність включає високі вимоги до самоорганізації, відповідальності, витримування дедлайнів, регулярного оцінювання та конкуренції. Внаслідок цього актуалізуються вольові рішення, самоконтроль, здатність до планування і гнучкого реагування на зміни. Одночасно формується більш цілісна самооцінка, в якій починають відображатися не лише ситуативні успіхи або невдачі, а й узагальнені уявлення про власні можливості як майбутнього фахівця.

О. Михайлова звертає увагу на те, що до середини цього періоду особистість набуває більшої повноти самобутності, яка складається з різноманіття прав і обов'язків у різних сферах життя і діяльності [30]. Для студентів-психологів така «повнота» часто переживається як необхідність поєднувати академічні вимоги, практичну підготовку, соціальні ролі та особисте життя. У цьому контексті процеси самоактуалізації стають більш визначеними: зростає потреба не просто «вчитися», а розуміти, навіщо це робиться, який сенс має обрана професія, які компетентності справді необхідні.

Період ранньої дорослості традиційно описують і через можливі кризові етапи. У наукових джерелах згадується криза ранньої дорослості та криза «сенсу життя», а також кризи середньої та пізньої дорослості [31]. Навіть якщо частина цих кризових описів стосується старших вікових меж, їх логіка може відображатися і в студентському середовищі у вигляді внутрішніх сумнівів щодо правильності професійного вибору, переживання нереалізованості, зниження відчуття новизни життя, порівняння себе з іншими та підбиття проміжних підсумків. Криза здатна «визрівати» непомітно і проявлятися тривало: через виснаження, втрату мотивації, знецінення досягнень, відчуття, що зусилля не дають очікуваного результату. Л. Гресь підкреслює, що вихід із кризових станів може мати різні наслідки, а результатом стає створення оновленого образу «Я»,

переосмислення життєвих цілей і внесення змін у ключові сфери життя відповідно до віку та умов [15]. У студентів-психологів це може означати корекцію професійних планів, уточнення спеціалізації, перегляд навчальних стратегій і способів самопідтримки.

У цьому віковому контексті тривожність набуває особливої психологічної виразності. Вона пов’язується із труднощами задоволення актуальних потреб віку, із проблемами досягнення значущих цілей, із непродуктивними життєвими стратегіями, внутрішніми конфліктами та несприятливими обставинами. Навчання на психологічній спеціальності може додатково актуалізувати тривожність через постійний контакт із темами стресу, травми, відповідальності за взаємодію з людьми, а також через необхідність демонструвати «психологічну зрілість» у ситуаціях, де особистість ще тільки формується. Узагальнений погляд на причини тривожності в цьому віковому проміжку представлений у працях М. Ентоні та К. Рова, де акцентовано стан нервової системи, повторювані стресові ситуації, порушення міжособистісних зв’язків, внутрішньоособистісні конфлікти та травматичні події [19]. У студентському житті ці чинники можуть проявлятися як хронічне перевантаження, нестача відновлення, напруження у стосунках, досвід втрат або різкі зміни умов існування.

Окремі дослідження підкреслюють, що тривожність може посилюватися під впливом проблем зі здоров’ям, нестабільності життєвого рівня, професійних криз, втрати роботи або різких змін життєвих умов [5]. У студентів-психологів подібні ризики часто поєднуються з фінансовою невизначеністю, нестабільністю планів, переїздами, необхідністю поєднувати навчання й підробіток. Є. Варбан також звертає увагу на те, що труднощі у близьких стосунках можуть бути додатковим чинником тривожності [6], а питання кар’єрного зростання як детермінанти тривожних переживань розглядається й в інших роботах [49]. В. Помилуйко зазначає, що зміна соціального статусу, місця проживання або роботи, а також розрив стосунків здатні провокувати тривожні переживання [36]. За умов недостатньої підтримки це може супроводжуватися відчуттям

безпорадності, дезінтеграції та погіршенням самопочуття, а в окремих випадках – ризиками формування деструктивних способів «саморегуляції».

Тривожність у студентському віці може проявлятися підвищенням страхів і очікуванням невдач, невдоволенням собою, зниженням інтересу до сенсу навчання та життя загалом. Життєві труднощі здатні провокувати розчарування у власних можливостях, відчуття нереалізованості, хронічне напруження, виснаження, а інколи і депресивні тенденції. У таких умовах відбувається перебудова системи значущих цінностей, переосмислення попереднього досвіду та корекція планів. Коли ця перебудова супроводжується постійною тривогою, природним стає зниження відчуття психологічного благополуччя, оскільки внутрішня стабільність і задоволеність життям виявляються підірваними.

О. Михайлова описує тривожність через сукупність проявів, серед яких виділяються фізичні, конативні, афективні та когнітивні ознаки. У студентів ці прояви можуть набувати конкретного вигляду: фізичне виснаження, проблеми сну, соматичні реакції на стрес; зміна поведінки у спілкуванні, уникання контактів або, навпаки, імпульсивні реакції; емоційна нестійкість, внутрішній неспокій, страх, пригнічення; когнітивні труднощі у вигляді нав’язливих негативних думок, зниження концентрації уваги, падіння розумової працездатності, «зациклення» на проблемі та послаблення критичного й абстрактно-логічного мислення за рахунок тривожного афекту [31]. Для навчання це має пряму ціну: тривога змінює якість запам’ятовування, мислення і прийняття рішень, а отже впливає на успішність та віру у власну компетентність.

Переживання тривожності різко загострюється в умовах травматичних факторів, одним із найрадикальніших серед яких виступає війна. Війна суттєво змінює звичний спосіб життя, робить нестійкими навіть ті сфери, які раніше здавалися «надійними», і часто знецінює попередні досягнення не тому, що вони справді втрачають значення, а тому, що змінюються критерії безпеки та виживання. Людина починає жити в режимі постійної настороженості, підвищується чутливість, зростає рівень напруження, формується хронічний

стрес. Життєвий простір звужується, а звичні соціальні зв'язки набувають нового змісту; з'являється дезорганізація, відмова від частини буденних справ, відчуття «розриву» між планами і реальністю.

Т. Титаренко підкреслює, що в умовах війни видозмінюються просторово-часові координати життєвого світу особистості, межі стають жорсткішими, і людина може надмірно їх захищати, ігноруючи потреби інших [47, с. 5]. У студентів-психологів це може проявлятися як різка зміна пріоритетів: фокус зміщується із самореалізації та професійних амбіцій на базові речі – безпеку, здоров'я, збереження близьких, мінімальну стабільність у навчанні та роботі. Актуалізуються потреби фізичного виживання, виникають відчуття спустошеності, страх за майбутнє, тривога за рідних. На цьому фоні закономірним стає перегляд життєвих цілей і пошук нових ресурсів для їх досягнення: старі плани «перепрошиваються», минуле і майбутнє переосмислюються, а життя наповнюється новими смислами або, навпаки, тимчасово втрачає смислову опору.

Дослідники зазначають, що травматичні обставини можуть переживатися по-різному: як інтенсивний або помірний стрес, тривалий або короткочасний, із проявами шоку, паніки, ступору. Ці переживання здатні спричиняти негативні наслідки для здоров'я, провокувати депресивні стани, підтримувати хронічну тривогу та знижувати рівень благополуччя [37]. Т. Титаренко вказує, що під час стресових подій зростають тривожні симптоми, пов'язані з переживанням загрози, і людина намагається впоратися з ними через різні типи реагування, серед яких виокремлюють захисний і перетворювальний [38]. Т. Яценко описує захисну стратегію через механізми витіснення, придушення, відчуження, заперечення, заміщення тощо, що тимчасово знижують емоційне напруження та послаблюють фрустраційні переживання [56]. Перетворювальна активність пов'язується з використанням копінг-технологій, пошуком інформації, рефлексією та проактивними ресурсами, спрямованими на відновлення емоційного балансу. Навіть у воєнних умовах така активність може

підтримувати самооцінку і збільшувати шанси на збереження психологічного благополуччя, оскільки повертає відчуття впливу на власне життя.

Психологічне благополуччя студентів-психологів у таких умовах є багатошаровим явищем, що поєднує внутрішню стійкість, здатність до осмислення, ресурсність і якість стосунків. У наукових джерелах благополуччя пов'язується з автентичністю та управлінням життєвим середовищем [32], ресурсами втілення планів і опорою на самоефективність [33], а також зі стійкістю «Я-концепції», розвиненою самосвідомістю та сформованою спрямованістю [33]. Л. Березовська підкреслює, що благополуччя охоплює позитивне ставлення до інших і прийняття, емпатійну та гнучку взаємодію; самоприйняття і задоволеність собою; автономію та здатність протистояти соціальному тиску; особистісне зростання і відкритість новому; компетентність в управлінні середовищем; уміння долати труднощі та осмисленість життя [2]. Для студентів-психологів ці характеристики можуть проявлятися у здатності витримувати навчальні вимоги без руйнівного самознецінення, у вмінні підтримувати контакти й опиратися на соціальну підтримку, у готовності переосмислювати досвід практики та навчання без «зависання» в тривозі.

Показником психологічного благополуччя часто вважається загальна задоволеність ключовими сторонами існування: власним «Я», стосунками з близькими, навчанням і професійними перспективами, соціальними контактами. Емпірично благополуччя відображається у переживанні цінності й наповненості життя та позитивному ставленні до нього. Однак в умовах війни базові цінності опиняються під загрозою, а попереднє уявлення про стабільність і передбачуваність світу руйнується. В. Васютинський підкреслює, що під впливом кардинальних подій, зокрема війни, тривожність здатна пригнічувати психіку і погіршувати оцінки психологічного благополуччя [7, с. 44]. Втрата відчуття захищеності, переживання крихкості життя, відчуття нереальності того, що відбувається, стають ґрунтом для зростання тривоги й зниження задоволеності життям. У цих обставинах благополуччя часто зводиться до реалізації потреб у безпеці, передбачуваності, мінімальній стабільності та

базовому комфорті, а критерії на кшталт здоров'я, матеріальної спроможності та професійної реалізації набувають особливої ваги. Тривожність, яка є природним емоційним станом у ситуації війни, здатна підсилювати переживання неблагополуччя, провокуючи страх перед майбутнім, депресивні тенденції та невдоволеність життям як суб'єктивне відображення нестабільності соціальної ситуації розвитку.

В підсумку тривожність студентів-психологів постає як складний особистісний феномен, детермінований системою психофізіологічних, індивідуально-психологічних і соціальних чинників та тісно пов'язаний із якістю життя і психологічним благополуччям. В умовах війни ця взаємозалежність стає особливо виразною: зростання тривожності частіше супроводжується зниженням переживання благополуччя, зміною життєвих пріоритетів і звуженням ресурсного простору особистості.

Висновки до розділу 1

У результаті здійсненого теоретичного аналізу було з'ясовано, що тривожність є складним індивідуальним утворенням і водночас інтегративною особистісною якістю, через яку проявляється типове ставлення людини до дії різноманітних, у тому числі екстремальних, подразників, навіть тоді, коли вони не є об'єктивно небезпечними. У психологічному змісті тривожність відображає специфічний спосіб сприймання й інтерпретації загрози, а також готовність реагувати на неї напруженням і внутрішньою настороженістю. За своєю структурою вона постає як поєднання когнітивної, афективної та поведінкової складових, які взаємодіють і підсилюють одна одну. Тривожні прояви виникають у ситуаціях визначеної або невизначеної небезпеки, вирізняються видовою та рівневою варіативністю й можуть набувати як ситуативного, так і відносно стійкого характеру. Як тип реагування на загрозу тривожність проявляється через негативні, генералізовані переживання та очікування невдачі, супроводжується вираженою емоційною напругою, підвищеним хвилюванням, страхом, внутрішнім дискомфортом і труднощами саморегуляції.

Було також встановлено, що тривожність має вікову специфіку і змінюється залежно від завдань розвитку та соціальної ситуації певного етапу онтогенезу. У студентському віці, який перебуває на межі юності та ранньої дорослості, тривожні переживання часто пов’язані з інтенсивним професійним самовизначенням, підвищеним навантаженням, регулярним оцінюванням результатів навчання та необхідністю адаптації до нових соціальних ролей. Водночас тривожність може актуалізуватися через незадоволення значущих потреб цього вікового періоду, переживання нормативних криз, складні життєві обставини та фонову соціальну нестабільність. За таких умов вона здатна обмежувати самореалізацію, знижувати активність, послаблювати віру у власні можливості та, як наслідок, негативно впливати на загальний рівень психологічного благополуччя.

Психологічне благополуччя студентів-психологів розуміється як складний феномен позитивного функціонування, що відображає змістовність життя та задоволеність його ключовими сторонами. Воно формується не лише під впливом зовнішніх умов, а й через внутрішню роботу особистості – її здатність усвідомлювати себе, оцінювати власні досягнення, підтримувати ціннісні орієнтири та відновлювати емоційний баланс. Психологічне благополуччя опосередковується внутрішніми фізіологічними (нейрофізіологічними) процесами, а також зовнішніми соціально-економічними, культурними та історичними чинниками, які задають загальний контекст розвитку. Це багаторівневе, структурно організоване психічне утворення, у якому особливо значущими виступають когнітивна та афективна складові: перша забезпечує осмислення життєвого досвіду і рефлексивну оцінку власних результатів, друга – відображає емоційний тонус, задоволеність та відчуття внутрішньої рівноваги. На суб’єктивному рівні благополуччя переживається як задоволеність особистісними досягненнями, упевненість у наявності ресурсів для подолання труднощів і створення прийнятних умов життя та навчання.

Як показує теоретичний огляд, психологічне благополуччя залежить від широкого комплексу індивідуальних детермінант, проте виразний і стабільний

зв’язок простежується саме з тривожністю. Підвищена тривожність змінює характер оцінки подій, звужує ресурсність, ускладнює відновлення та знижує здатність отримувати задоволення від результатів діяльності, що закономірно позначається на відчутті благополуччя. Особливо гостро ця взаємозалежність проявляється в умовах війни, коли посилюється невизначеність, зростає фоновий стрес, змінюються життєві пріоритети й підвищується загальний рівень напруження. У таких обставинах тривожність, будучи природною реакцією на загрозу, може переходити у стійку особистісну характеристику та істотно знижувати психологічне благополуччя студентів-психологів.

РОЗДІЛ ІІ. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ТРИВОЖНОСТІ ТА ПСИХОЛОГІЧНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ В УМОВАХ ВІЙНИ

2.1. Діагностика рівнів тривожності та психологічного благополуччя у студентів-психологів

Констатувальний етап дослідження було спрямовано на первинне виявлення особливостей прояву тривожності та психологічного благополуччя у студентів-психологів як взаємопов’язаних психологічних феноменів у сучасних умовах життєдіяльності. Основною метою цього етапу стало визначення актуальних рівнів тривожності та психологічного благополуччя, а також окреслення їх внутрішньої структури через систему критеріїв і показників, що дозволяють здійснити цілісний аналіз психічного стану досліджуваної вибірки.

Емпіричне дослідження проводилося на базі закладу вищої освіти серед студентів, які навчаються за спеціальністю «Психологія». У констатувальному етапі взяли участь 46 студентів денної форми навчання. Добір вибірки здійснювався з урахуванням однорідності професійної спрямованості, вікових характеристик та включеності учасників у навчально-професійну діяльність, що забезпечило релевантність отриманих результатів поставленій меті дослідження.

Для досягнення завдань констатувального етапу було визначено три взаємопов’язані критерії дослідження: когнітивний, емоційно-афективний та поведінково-регулятивний. Кожен із них розкривається через систему показників, що відображають специфіку переживання тривожності та психологічного благополуччя у студентів-психологів.

Когнітивний критерій відображає особливості усвідомлення студентами власного психологічного стану, інтерпретації життєвих подій і навчально-професійних вимог. До його показників віднесено рівень усвідомленості тривожних переживань, характер оцінювання життєвих і навчальних ситуацій як загрозливих або контрольованих, а також суб’єктивну оцінку власного психологічного благополуччя. Цей критерій дозволяє проаналізувати, наскільки студенти схильні до негативних очікувань, катастрофізації подій, фіксації на

можливих невдачах, а також як вони оцінюють змістовність власного життя, досягнення та перспективи професійного розвитку.

Емоційно-афективний критерій спрямований на вивчення емоційного фону життєдіяльності студентів і безпосередніх переживань, пов'язаних із тривожністю та благополуччям. Його показниками є інтенсивність тривожних переживань, рівень емоційної напруги, частота відчуттів страху, внутрішнього неспокою, пригніченості, а також наявність позитивних емоцій, таких як задоволеність, емоційна стабільність, відчуття внутрішньої рівноваги. Аналіз цього критерію дає змогу простежити, яким є домінуючий емоційний стан студентів, чи переважають у ньому негативні або позитивні афекти, а також якою мірою емоційна сфера підтримує або, навпаки, знижує відчуття психологічного благополуччя.

Поведінково-регулятивний критерій характеризує зовнішні прояви тривожності та благополуччя у навчальній і міжособистісній поведінці студентів-психологів. До його показників належать особливості саморегуляції, здатність до подолання труднощів, рівень активності у навчальній діяльності, схильність до уникання або, навпаки, конструктивного вирішення проблемних ситуацій, а також характер соціальної взаємодії. У межах цього критерію аналізується, наскільки тривожність впливає на поведінкові стратегії студентів, їхню ініціативність, відповідальність, здатність зберігати працездатність і підтримувати соціальні контакти, що є важливими складовими психологічного благополуччя майбутнього фахівця.

У процесі аналізу отриманих емпіричних даних було відокремлено три рівні сформованості тривожності та психологічного благополуччя студентів-психологів: високий, середній та низький. Виокремлення цих рівнів ґрунтувалося на узагальненні проявів когнітивних, емоційно-афективних і поведінково-регулятивних показників, що дозволило простежити якісні відмінності у переживанні тривожності та суб'єктивному відчутті благополуччя.

Високий рівень сформованості тривожності поєднується з низьким рівнем психологічного благополуччя і характеризується стійким домінуванням

напруження, внутрішньої настороженості та очікування небезпеки, які сприймаються як постійний фон існування. На когнітивному рівні спостерігається схильність до негативного прогнозування, фіксація на можливих невдачах і помилках, труднощі у раціональній оцінці власних досягнень. Навчальні та життєві ситуації інтерпретуються переважно як загрозливі, навіть за відсутності реальних підстав. В умовах війни така когнітивна установка посилюється за рахунок загального інформаційного тиску, що сприяє формуванню відчуття нестабільності й неконтрольованості майбутнього. Суб'єктивна оцінка психологічного благополуччя на цьому рівні є заниженою: власні ресурси сприймаються як недостатні, життєві перспективи – як обмежені, а професійний розвиток – як нестійкий і залежний від зовнішніх обставин.

Емоційно-афективні прояви високого рівня тривожності характеризуються інтенсивним і тривалим переживанням страху, внутрішнього неспокою, напруження, підвищеної вразливості. Переважають негативні емоційні стани, спостерігається зниження емоційної стабільності, часті коливання настрою, емоційне виснаження. Позитивні емоції мають короткочасний характер і не виконують компенсаторної функції. Поведінково-регулятивні показники на цьому рівні виявляються у зниженні активності, униканні складних навчальних завдань, прокрастинації, труднощах саморегуляції та підтримання працездатності. Можуть спостерігатися як пасивні форми реагування, так і епізодичні імпульсивні дії, що не призводять до реального зниження напруги. У міжособистісній взаємодії часто виникають замкнутість, дистанціювання або підвищена конфліктність.

Середній рівень сформованості тривожності та психологічного благополуччя характеризується відносною рівновагою між напруженням і ресурсами особистості. На когнітивному рівні тривожні думки виникають переважно у ситуаціях підвищеної відповідальності або невизначеності, однак не мають тотального характеру. Студенти здатні усвідомлювати причини власного хвилювання, частково контролювати негативні очікування та коригувати оцінку подій. Психологічне благополуччя на цьому рівні переживається як нестійке:

поряд із відчуттям задоволеності окремими аспектами життя присутні сумніви щодо майбутнього, професійних перспектив і власної ефективності. В умовах війни ця нестійкість проявляється у чергуванні періодів адаптації та загострення тривожних реакцій.

Емоційно-афективна сфера при середньому рівні характеризується помірною інтенсивністю тривожних переживань, які не порушують повністю емоційний баланс. Негативні емоції співіснують із позитивними, зберігається здатність відчувати задоволення, інтерес і емоційне залучення до навчальної діяльності. Поведінково-регулятивні показники свідчать про загалом збережену активність і працездатність, хоча в стресових умовах можливе тимчасове зниження ініціативності або відтермінування виконання складних завдань. Студенти на цьому рівні здатні використовувати окремі копінг-стратегії, звертатися по підтримку та частково відновлювати психологічний комфорт.

Низький рівень тривожності поєднується з високим рівнем психологічного благополуччя і відзначається відносною стабільністю психічного стану навіть за умов зовнішньої напруженості. Когнітивні показники на цьому рівні характеризуються реалістичною оцінкою життєвих і навчальних ситуацій, здатністю диференціювати реальні загрози та уявні побоювання. Майбутнє сприймається як варіативне, але не фатальне, а невизначеність – як простір можливостей, а не виключно як джерело небезпеки. Психологічне благополуччя переживається як внутрішня опора: студенти відчувають задоволеність власними досягненнями, визнають наявність ресурсів для подолання труднощів і зберігають смислову включеність у професійне навчання навіть у складних соціальних умовах.

Емоційно-афективна сфера на низькому рівні тривожності характеризується переважанням позитивного або нейтрального емоційного фону, відносною емоційною стійкістю та здатністю до відновлення після стресу. Тривожні переживання мають ситуативний і короткочасний характер, не порушують загального відчуття внутрішньої рівноваги. Поведінково-регулятивні показники свідчать про високу здатність до саморегуляції, активну

навчальну позицію, відповідальність і конструктивне вирішення проблем. У міжособистісній взаємодії зберігається відкритість, гнучкість і здатність до підтримки як власного психологічного стану, так і стану інших.

Для операціоналізації визначених показників і забезпечення їх вимірювання на констатувальному етапі було підібрано п’ять психодіагностичних методик, які в сукупності дають змогу охопити когнітивний, емоційно-афективний та поведінково-регулятивний зрізи тривожності й психологічного благополуччя студентів-психологів. Добір інструментарію здійснювався з урахуванням того, щоб кожен показник мав «свій» діагностичний маркер, а результати могли бути зіставлені між собою в єдиній системі рівнів (високий, середній, низький) і в подальшому переведені у трирівневу бальну шкалу (3–2–1).

Під час організації дослідження дотримувались стандартних умов психодіагностики: групове проведення у навчальній аудиторії, інструкція подавалась уніфіковано, акцентувалась добровільність участі, конфіденційність та відсутність «правильних» або «неправильних» відповідей. Фіксувалась лише узагальнена інформація, без персональної ідентифікації, що знижувало ризик соціально бажаних відповідей та підвищувало якість самооцінювання.

Першою методикою було обрано Шкалу тривожності Спілбергера–Ханіна (STAI), яка дозволяє розмежувати ситуативну (реактивну) та особистісну тривожність і, відповідно, точніше описати емоційно-афективний показник тривожності як стану і як риси. Її мета в межах дослідження полягає у вимірюванні інтенсивності тривожних переживань у моменті (реакція на актуальні умови) та у вимірюванні стійкої схильності переживати напруження й загрозу в широкому спектрі ситуацій (особистісна тривожність). Матеріал методики представлений двома формами тверджень (для СТ і ОТ), у яких фіксуються типові переживання, тілесно-емоційні відчуття та внутрішні оцінки власного стану. Хід проведення передбачає заповнення бланку відповідей після короткої інструкції: на твердження необхідно відповідати швидко, не затримуючись на «перевірці» себе, обираючи варіант, який найближчий до

реального стану. Обробка здійснюється шляхом підрахунку сумарних балів за ключем окремо для ситуативної та особистісної тривожності. Для уніфікації з рівнями сформованості в даній роботі застосовувалась триточкова шкала прояву показника: 3 бали виставлялись у разі низьких значень тривожності (стан відносної емоційної рівноваги, здатність відновлюватися, відсутність стійкого напруження; ситуативне хвилювання короткочасне й не порушує діяльність); 2 бали відповідали середнім значенням (помірне хвилювання в умовах відповідальності, нестійкість емоційного фону, періодичне напруження зі збереженою можливістю самоконтролю); 1 бал фіксував високі значення (інтенсивна тривога, часте відчуття загрози, внутрішній неспокій, тривале емоційне напруження, яке впливає на працездатність та якість взаємодії).

Другою методикою застосовувався Опитувальник тривожності Бека (BAI) як інструмент деталізованого вимірювання симптоматичного профілю тривоги. Мета використання цієї методики в роботі полягає у вивченні афективного показника через тілесно-емоційні та когнітивно-соматичні прояви напруження, які часто супроводжують тривожність у студентському віці: прискорене серцебиття, тремтіння, відчуття «стиснення», м’язову напругу, надмірну настороженість, труднощі розслаблення, відчуття загрози. Матеріал опитувальника містить перелік типових симптомів, щодо яких необхідно оцінити частоту/вираженість за певний період. Хід проведення є простим: учасникам пропонується уважно прочитати кожний симптом і позначити, наскільки він був притаманний останнім часом; важливою умовою є наголос на щирості та на тому, що оцінюються не «характер» і не «сила волі», а реальна інтенсивність переживань. Оцінювання здійснюється шляхом підрахунку сумарного показника за ключем. Для переходу до триточкової шкали застосовувалась така логіка прояву показника: 3 бали – низька вираженість симптомів (поодинокі тілесні реакції в ситуаціях напруження, швидке згасання симптомів, відсутність відчуття «зриву» контролю); 2 бали – помірна вираженість (періодичні соматичні прояви тривоги, що з’являються на фоні навантаження, але не стають домінуючими; можливі короткі епізоди

«перенапруження»); 1 бал – висока вираженість (часті або стійкі соматичні й емоційні симптоми, накопичення виснаження, відчуття постійної напруги, що утруднює концентрацію та відновлення).

Третьою методикою було обрано Шкалу психологічного благополуччя К. Ріфф (адаптація Н. Н. Лепешинського), яка дозволяє дослідити когнітивно-ціннісну та афективну основу благополуччя через його структурні компоненти. Мета застосування цієї шкали полягає у вимірюванні показників психологічного благополуччя, що є ключовими для студентів-психологів: самоприйняття, позитивні взаємини, автономія, управління середовищем, наявність життєвої мети та особистісне зростання. Матеріал методики – набір тверджень, які описують ставлення до себе, до інших, до власної життєвої траєкторії, відчуття сенсу та компетентності. Хід проведення передбачає індивідуальне заповнення бланка в групових умовах; учасники обирають ступінь згоди/незгоди з кожним твердженням. Обробка здійснюється за ключем з отриманням як інтегрального показника благополуччя, так і профілю за підшкалами. Для переведення у триточковий формат використовувалась шкала проявів: 3 бали – високі показники благополуччя (виражене самоприйняття, стабільна повага до себе без самознецінення; здатність підтримувати доброзичливі й довірливі стосунки; автономність суджень; відчуття керованості власним життям; наявність осмислених цілей; переживання розвитку і професійного зростання); 2 бали – середні показники (часткова задоволеність собою, періодичні сумніви щодо компетентності; вибіркова довіра в стосунках; автономність ситуативна; відчуття контролю нестійке; цілі є, але можуть коливатися під впливом обставин; розвиток переживається нерівномірно); 1 бал – низькі показники (переважання самокритики та знецінення; труднощі у підтриманні близьких взаємин; залежність від зовнішніх оцінок; переживання безсилля щодо організації життя; розмитість мети; відчуття застою та втрати перспективи).

Четвертою методикою застосовувалась Шкала задоволеності життям Е. Дінера (SWLS) як компактний інструмент, що фіксує когнітивний показник суб’єктивної оцінки власного благополуччя. Її мета в даному дослідженні –

виявити, наскільки студент оцінює своє життя як загалом бажане і відповідне особистим очікуванням, тобто наскільки формується узагальнене судження «життям можна бути задоволеним/незадоволеним». Матеріал методики – коротка серія узагальнених тверджень про життєву задоволеність, які оцінюються за ступенем згоди. Хід проведення не потребує спеціальних умов: після інструкції учасник виставляє оцінку кожному твердженню, орієнтуючись на загальне відчуття. Оцінювання здійснюється підрахунком сумарного балу. У триточковій системі проявів показника: 3 бали – високий рівень задоволеності (переважає відчуття, що життя в цілому «склалося прийнятно», цілі мають сенс, досягнення визнаються, навіть за наявності труднощів зберігається внутрішня опора); 2 бали – середній рівень (часткова задоволеність, коли позитивні оцінки співіснують із сумнівами; відчуття якості життя нестійке й залежить від подій та навантаження); 1 бал – низький рівень (переважання незадоволеності, відчуття, що реальність суттєво не відповідає очікуванням; посилена фіксація на втраті можливостей, розчаруванні, зниженні віри у перспективу).

П’ятою методикою було обрано опитувальник копінг-стратегій (способів подолання труднощів), орієнтований на поведінково-регулятивний критерій. Мета його використання полягає у діагностиці того, як саме студенти-психологи реагують на напруження: чи переважають конструктивні стратегії (планування, пошук підтримки, переоцінка, активні дії), чи домінують уникання, відкладання, емоційне «відключення» або непродуктивні способи зниження напруги. Матеріал методики – перелік тверджень/поведінкових реакцій, що описують типові дії та внутрішні рішення у стресових ситуаціях; учасник оцінює частоту їх використання. Хід проведення передбачає заповнення бланка після пояснення, що оцінюється не «правильність», а фактичний стиль подолання. Обробка здійснюється за ключем із виділенням домінуючих стратегій та їх інтенсивності. Для приведення результатів до 3–2–1 балів використовувалась інтерпретація прояву показника саморегуляції та поведінкової активності: 3 бали – переважання конструктивного копінгу (студент здатний організувати дії, уточнити проблему, шукати інформацію й підтримку, повертатися до завдань

після емоційного спаду; поведінка зберігає керованість навіть у складних умовах); 2 бали – змішаний профіль (конструктивні стратегії застосовуються, але нестійко; у періоди втоми з'являється уникання, відкладання, емоційні зриви, однак зберігається можливість повернення до контролю); 1 бал – домінування уникальних або дезадаптивних стратегій (відхід від проблеми, прокрастинація як стійкий стиль, зниження активності, ізоляція або імпульсивні реакції, що не розв'язують ситуацію і підтримують напруження).

Запропонований комплекс методик дозволяє дослідити визначені показники на різних рівнях психічної організації: від суб'єктивної оцінки життя та профілю психологічного благополуччя до інтенсивності тривоги як стану і риси, її симптоматичних проявів та типових стратегій подолання. Це забезпечує можливість цілісної інтерпретації результатів, які отримані на констатувальному етапі експерименту та представлені в таблиці 2.1.

Таблиця 2.1

Результати констатувального етапу експерименту рівнів тривожності та психологічного благополуччя у студентів-психологів

сформованість тривожності та психологічного благополуччя	ЕГ		КГ	
	абс.	у %	абс.	у %
Високий	3	14%	6	25%
Середній	9	41%	10	42%
Низький	10	45%	8	33%
Усього	22	100%	24	100%

Результати констатувального етапу експерименту засвідчили неоднорідність рівнів сформованості тривожності та психологічного благополуччя у студентів-психологів експериментальної та контрольної груп. В експериментальній групі високий рівень було зафіксовано у 3 студентів, що

становить 14% вибірки. Переважна частина респондентів цієї групи продемонструвала середній і низький рівні: відповідно 9 осіб (41%) та 10 осіб (45%). Такий розподіл свідчив про відносно сприятливу ситуацію, коли значна частина студентів характеризувалася помірною або низькою тривожністю та достатнім рівнем психологічного благополуччя, однак водночас була наявна група осіб із вираженими тривожними проявами.

У контрольній групі на констатувальному етапі спостерігалася інша картина. Високий рівень тривожності та знижене психологічне благополуччя було виявлено у 6 студентів, що становить 25% вибірки. Середній рівень продемонстрували 10 осіб (42%), а низький – 8 осіб (33%). Отримані дані вказували на більшу поширеність високого рівня тривожності в контрольній групі порівняно з експериментальною, а також на меншу частку студентів із низьким рівнем тривожності та більш вираженим психологічним благополуччям.

2.2. Формувальний вплив психолого-педагогічних засобів на зниження тривожності та підвищення психологічного благополуччя студентів-психологів в умовах війни

У межах формувального етапу дослідження було реалізовано комплекс психолого-педагогічних засобів, спрямованих на поступове зниження рівня тривожності та створення умов для стабілізації психологічного благополуччя студентів-психологів. Організація формувальної роботи ґрунтувалася на розумінні того, що в умовах війни тривожність набуває системного характеру, а тому потребує не фрагментарного, а цілісного впливу, який поєднує інформаційний, емоційно-підтримувальний та регулятивний компоненти.

Формувальний вплив реалізовувався у формі групових та індивідуальних заходів, інтегрованих у навчально-професійний простір студентів. Передбачалося створення безпечного психологічного середовища, у якому знижувався рівень напруження, нормалізувалося переживання тривоги та актуалізувалися внутрішні ресурси особистості. Значна увага приділялася психоосвітньому напряму роботи. Для студентів були проведені тематичні

заняття й мінілекції, спрямовані на усвідомлення природи тривожності, її функцій, механізмів виникнення та підтримання в умовах тривалого стресу. Обговорювалися особливості впливу воєнної ситуації на емоційний стан, мислення та поведінку, що сприяло зниженню почуття ізольованості й формуванню розуміння власних переживань як нормативних для заданих умов.

Поряд із психоосвітнім компонентом було організовано серію групових зустрічей, орієнтованих на емоційне розвантаження та розвиток навичок саморегуляції. У ході цих зустрічей використовувалися вправи, спрямовані на зниження тілесної напруги, стабілізацію дихання, формування навичок концентрації уваги та переключення з тривожних думок. Особливе місце відводилося вербалізації емоційного досвіду: студентам надавалася можливість у безоціночному просторі проговорювати власні страхи, сумніви, відчуття невизначеності, що виникають у зв’язку з війною та навчально-професійними вимогами. Такі обговорення сприяли зменшенню інтенсивності тривожних переживань і формуванню досвіду емоційної підтримки в групі.

Важливим елементом формувальної роботи стали індивідуальні психологічні консультації, які проводилися за запитом студентів. Консультаційна допомога була спрямована на опрацювання особистісно значущих труднощів, пов’язаних із підвищеною тривожністю, внутрішніми конфліктами, зниженням упевненості у власних силах та відчуттям неблагополуччя. У процесі консультацій увага зосереджувалася на пошуку індивідуальних ресурсів, уточненні життєвих і професійних цілей, формуванні більш адаптивних способів реагування на стресові події. Значущим аспектом цієї роботи стало поступове відновлення відчуття контролю над власним життям і навчальною діяльністю.

Формувальний вплив також передбачав залучення студентів до рефлексивної діяльності. Використовувалися завдання, спрямовані на усвідомлення власних досягнень, позитивних змін у психологічному стані, а також на переосмислення складних подій не лише як джерела втрат, а і як досвіду, що активізує особистісне зростання. Це дозволяло підтримувати

когнітивну складову психологічного благополуччя, пов’язану з наданням сенсу переживанням і формуванням більш збалансованої картини майбутнього.

Загалом, реалізовані психолого-педагогічні заходи були спрямовані на зниження інтенсивності тривожних проявів, стабілізацію емоційного стану та поступове відновлення відчуття внутрішньої рівноваги у студентів-психологів, що створило підґрунтя для подальшого розгортання формувального впливу і поглиблення позитивних змін у структурі психологічного благополуччя.

Подальший формувальний вплив було зосереджено на закріпленні досягнутих змін та розширенні психологічних ресурсів студентів-психологів через активізацію їх суб’єктної позиції й усвідомленого ставлення до власного психічного стану. На цьому етапі увага спрямовувалася не лише на зниження актуальної тривожності, а й на формування стійкіших механізмів підтримання психологічного благополуччя в умовах тривалої нестабільності та невизначеності.

У межах групової роботи акцент переносився на розвиток навичок конструктивного подолання стресових ситуацій. Проводилися заняття, орієнтовані на аналіз типових для студентів-психологів труднощів навчально-професійної діяльності, які в умовах війни набувають додаткового емоційного навантаження. Через обговорення реальних життєвих і навчальних кейсів відпрацьовувалися способи раціонального оцінювання ситуацій, зниження катастрофізації та формування більш гнучких когнітивних установок. Студенти вчилися розрізняти об’єктивні загрози і суб’єктивні тривожні очікування, що сприяло зменшенню інтенсивності негативних прогнозів і підвищенню відчуття керованості подіями.

Значне місце відводилося розвитку навичок емоційної саморегуляції. Під час практичних занять використовувалися вправи, спрямовані на усвідомлення тілесних сигналів напруження, формування вміння своєчасно помічати накопичення стресу та застосовувати прийоми його зниження.

Під час практичних занять було використано систему вправ, спрямованих на підвищення тілесної усвідомленості, розвиток здатності розпізнавати ранні

сигнали напруження та формування навичок самостійного зниження стресового навантаження. Зміст вправ добирався з урахуванням психологічних особливостей студентів-психологів і специфіки переживання тривожності в умовах тривалої напруженості, що зумовлена війною.

Робота розпочиналася з вправ, орієнтованих на фокусування уваги на тілесних відчуттях. Студентам пропонувалося зосередитися на власному тілі в стані спокою, послідовно «скануючи» його від голови до стоп. У процесі виконання зверталася увага на ділянки, у яких відчувалося напруження, скутість, тяжкість або дискомфорт. Метою цієї вправи було формування здатності помічати тілесні маркери тривоги ще до їх усвідомлення на емоційному або когнітивному рівні. Обговорення результатів дозволяло студентам усвідомити індивідуальні зони накопичення напруження та зв’язок тілесних реакцій із переживанням тривоги.

Наступний блок вправ був спрямований на розвиток навичок регуляції дихання як базового механізму зниження психофізіологічного збудження. Використовувалися вправи з уповільненим ритмічним диханням, у яких акцент робився на подовженому видиху. Студенти виконували вправи в спокійному темпі, зосереджуючись на відчуттях руху повітря та зміні внутрішнього стану. У ході рефлексії фіксувалися відчуття зниження напруги, тепла, розслаблення, що сприяло формуванню досвіду керованості власного стану.

Для опрацювання хронічного м’язового напруження застосовувалися вправи на почергове напруження і розслаблення окремих груп м’язів. Учасникам пропонувалося спочатку навмисно посилити напруження в певній ділянці тіла, а потім свідомо його зняти, порівнюючи відчуття «до» і «після». Такий підхід дозволяв не лише зменшувати м’язову скутість, а й підвищувати диференційованість тілесних відчуттів, що є важливим чинником зниження соматичних проявів тривожності.

Окрему увагу було приділено вправам, спрямованим на усвідомлення зв’язку між тілесними реакціями, емоціями та думками. Студентам пропонувалося пригадати нещодавню ситуацію, яка викликала тривогу, і

простежити, як вона відображалася в тілі, емоційному стані та внутрішньому діалозі. Подальша робота була спрямована на пошук альтернативних способів реагування, зокрема через зміну тілесної пози, дихання або темпу рухів. Це сприяло формуванню цілісного уявлення про тривожність як психофізіологічний процес, який може бути частково контрольованим.

Також застосовувалися вправи на заземлення, спрямовані на повернення уваги до «тут-і-зараз». Студенти виконували завдання, пов’язані з фіксацією відчуттів опори, контакту з поверхнею, температури, звуків довкілля. Такі вправи використовувалися як швидкі інструменти стабілізації стану в моменти підвищеного напруження і тривоги, особливо в ситуаціях інформаційного перевантаження або емоційного виснаження.

Завершальним елементом практичних занять ставала коротка рефлексія, під час якої аналізувалися суб’єктивні зміни стану, ефективність окремих вправ і можливість їх використання в повсякденному житті. Це сприяло перенесенню сформованих навичок за межі навчального простору та підвищувало автономність студентів у підтриманні власного психологічного благополуччя.

Застосування зазначених вправ у комплексі дозволило сформувати у студентів-психологів більш чутливе ставлення до сигналів власного тіла, підвищити здатність своєчасно розпізнавати накопичення стресу та використовувати доступні, екологічні способи його зниження, що позитивно вплинуло на загальний рівень емоційної врівноваженості та психологічного благополуччя.

Поступово студенти опановували індивідуально прийнятні способи відновлення емоційної рівноваги, що підвищувало їх упевненість у власній здатності впливати на внутрішній стан навіть за несприятливих зовнішніх обставин (див. Додаток А). Це позитивно позначалося на афективній складовій психологічного благополуччя, зменшуючи частоту переживань безпорадності та емоційного виснаження.

Окремий блок формувальної роботи був присвячений ціннісно-смисловому осмисленню досвіду навчання та життя в умовах війни. У процесі

рефлексивних обговорень і письмових завдань увага спрямовувалася на переосмислення професійного вибору, значущості майбутньої психологічної діяльності, особистих мотивів допомоги іншим. Такі завдання сприяли відновленню відчуття сенсу, що виступає важливим ресурсом психологічного благополуччя і водночас чинником зниження екзистенційної тривоги. Для частини студентів актуалізувалося усвідомлення власної професійної ролі як джерела внутрішньої опори, що дозволяло по-новому оцінити складні життєві обставини.

Індивідуальні консультації на цьому етапі мали більш глибинний характер і були спрямовані на інтеграцію отриманого досвіду у повсякденне життя студентів. У процесі консультативної взаємодії опрацьовувалися питання особистісних меж, відповідальності за власний стан, співвідношення контролю і прийняття в ситуаціях, які об’єктивно не підлягають повному впливу. Значна увага приділялася формуванню реалістичних очікувань щодо себе, власних можливостей і темпів відновлення, що сприяло зниженню внутрішнього тиску та самокритики.

Поступово формувальний вплив переходив від переважно підтримувального до розвиткового, орієнтованого на довготривалу перспективу. У студентів активізувалися процеси самоспостереження і саморефлексії, з’являлася здатність більш диференційовано оцінювати власний психологічний стан, помічати позитивні зрушення та використовувати їх як ресурс. Це створювало умови для стабілізації психологічного благополуччя та зменшення залежності емоційного стану від зовнішніх стресових чинників, зокрема пов’язаних із воєнною ситуацією.

2.3. Аналіз змін показників тривожності та психологічного благополуччя студентів-психологів

Контрольний етап дослідження було спрямовано на перевірку стійкості та характеру змін у рівнях тривожності та психологічного благополуччя студентів-психологів, що відбулися впродовж експериментальної роботи. Його метою

стало повторне вимірювання досліджуваних показників в експериментальній та контрольній групах із використанням тих самих психодіагностичних методик, що застосовувалися на констатувальному етапі, з подальшим зіставленням отриманих результатів. Це дозволило оцінити динаміку показників, виявити відмінності між групами та простежити вплив організованого формувального впливу на рівні тривожності й психологічного благополуччя студентів-психологів. Дані отримані на цьому етапі, представлеі в таблиці 2.2.

Таблиця 2.2

Результати контрольного етапу експерименту рівнів тривожності та психологічного благополуччя у студентів-психологів

сформованість тривожності та психологічного благополуччя	ЕГ		КГ	
	абс.	у %	абс.	у %
Високий	7	32%	6	25%
Середній	11	50%	10	42%
Низький	4	18%	8	33%
Усього	22	100%	24	100%

Контрольний етап експерименту дозволив зафіксувати зміни, що відбулися після реалізації формувального впливу. В експериментальній групі було зафіксовано зростання частки студентів із високим рівнем тривожності до 7 осіб, що становить 32%. Середній рівень продемонстрували 11 студентів (50%), тоді як низький рівень було виявлено у 4 осіб (18%). Такий перерозподіл показників свідчить про загальне зрушення у бік підвищення рівня тривожності та зниження психологічного благополуччя в частини студентів експериментальної групи на момент контрольного вимірювання, що може бути пов’язано з посиленням зовнішніх стресових чинників та загальної соціальної напруженості.

У контрольній групі на контрольному етапі експерименту показники залишилися практично незмінними. Високий рівень тривожності, як і на констатувальному етапі, було зафіксовано у 6 студентів (25%), середній – у 10 осіб (42%), низький – у 8 осіб (33%). Стабільність результатів у контрольній групі свідчить про відсутність суттєвих зрушень у структурі тривожності та психологічного благополуччя за період експерименту.

Порівняльний аналіз результатів констатувального та контрольного етапів дозволяє констатувати наявність різноспрямованої динаміки в експериментальній і контрольній групах. Якщо на початковому етапі експериментальна група характеризувалася більшою часткою студентів із низьким рівнем тривожності та вищим психологічним благополуччям порівняно з контрольною, то на контрольному етапі спостерігається зменшення цієї частки та зростання кількості студентів із середнім і високим рівнями тривожності. У контрольній групі, навпаки, структура показників залишилася стабільною, без істотних змін між етапами дослідження.

Отримані результати вказують на чутливість показників тривожності та психологічного благополуччя до змін соціально-психологічного контексту та підтверджують необхідність системної й тривалої підтримки студентів-психологів. Виявлена динаміка підкреслює складність підтримання психологічного благополуччя в умовах війни та засвідчує, що навіть за наявності цілеспрямованих психолого-педагогічних заходів рівень тривожності може зростати під впливом зовнішніх факторів, що виходять за межі навчального середовища.

Висновки до розділу 2

У другому розділі роботи було здійснено емпіричне дослідження тривожності та психологічного благополуччя студентів-психологів, що дало змогу перейти від теоретичних узагальнень до аналізу реальних психологічних проявів у межах конкретної вибірки. У ході дослідження було послідовно реалізовано констатувальний, формувальний і контрольний етапи, що

забезпечило цілісне бачення вихідного стану досліджуваних показників, особливостей їх змін та динаміки в умовах війни.

На констатувальному етапі було зафіксовано різнорівневу сформованість тривожності та психологічного благополуччя у студентів-психологів. Отримані результати засвідчили, що значна частина досліджуваних перебуває у стані підвищеної психологічної напруженості, яка поєднується з нестійким відчуттям благополуччя. Було виявлено наявність групи студентів із високим рівнем тривожності та зниженим психологічним благополуччям, для яких характерними є негативні очікування, емоційна нестабільність, труднощі саморегуляції та зниження суб'єктивної задоволеності життям. Водночас у частини респондентів спостерігався середній і низький рівні тривожності, що поєднувалися з більш збереженими ресурсами психологічного благополуччя, здатністю до адаптації та підтримання емоційної рівноваги.

Формувальний етап дослідження був спрямований на зниження інтенсивності тривожних проявів і підтримку психологічного благополуччя студентів-психологів шляхом реалізації комплексу психолого-педагогічних засобів. У межах цього етапу було організовано психоосвітні, групові та індивідуальні форми роботи, спрямовані на усвідомлення природи тривожності, розвиток навичок емоційної саморегуляції, актуалізацію особистісних ресурсів і ціннісно-смислове осмислення власного досвіду. Значна увага приділялася формуванню індивідуально прийнятних способів відновлення емоційної рівноваги, що сприяло підвищенню усвідомленості власного психологічного стану та відповідальності за його підтримання.

Результати контрольного етапу засвідчили складну й неоднозначну динаміку досліджуваних показників. З одного боку, у частини студентів експериментальної групи було зафіксовано зміни, що свідчать про підвищення усвідомленості власних переживань і перехід тривожності з латентних у більш виражені форми, що може розглядатися як наслідок активізації рефлексії та чутливості до власного внутрішнього стану. З іншого боку, отримані дані відобразили загальну тенденцію до зростання рівня тривожності та зниження

психологічного благополуччя, що обумовлено тривалим впливом воєнних стрес-факторів і нестабільністю соціального середовища. У контрольній групі істотних змін між етапами дослідження не зафіксовано, що свідчить про відносну стабільність показників за відсутності цілеспрямованого формувального впливу.

Порівняльний аналіз результатів констатувального та контрольного етапів підтвердив тісний взаємозв'язок між рівнем тривожності та психологічного благополуччя студентів-психологів. Зростання тривожності супроводжувалося зниженням задоволеності життям, відчуття контролю та впевненості у власних ресурсах, тоді як збереження або зниження тривожних проявів корелювало з більш стабільним переживанням благополуччя. Отримані результати засвідчують, що в умовах війни психологічне благополуччя студентів-психологів є вразливим і потребує системної, довготривалої та багатоаспектної підтримки.

Загалом результати другого розділу підтверджують доцільність комплексного підходу до вивчення тривожності та психологічного благополуччя, а також актуальність розроблення й упровадження психолого-педагогічних заходів, орієнтованих не лише на тимчасове зниження напруження, а й на формування стійких ресурсів саморегуляції та особистісного зростання студентів-психологів у складних соціальних умовах.

ВИСНОВКИ

У межах представленої кваліфікаційної роботи було здійснено цілісне теоретико-емпіричне дослідження проблеми тривожності та психологічного благополуччя студентів-психологів в умовах війни. Обрана тема зумовлена актуальністю сучасної соціальної ситуації розвитку, яка характеризується тривалою нестабільністю, підвищеним рівнем загроз, невизначеністю майбутнього та постійним психоемоційним навантаженням. Саме студенти-психологи, з одного боку, перебувають у вразливій віковій та професійній позиції, а з іншого – готуються до діяльності, що передбачає емоційну стійкість, здатність до саморегуляції та підтримки інших, що робить проблему їхнього психологічного благополуччя особливо значущою.

У першому розділі роботи було зосереджено увагу на теоретичному аналізі феноменів тривожності та психологічного благополуччя як складних, багатовимірних психічних утворень. Було показано, що тривожність у психологічній науці розглядається не лише як ситуативна емоційна реакція, а й як відносно стійка особистісна характеристика, що пронизує когнітивну, емоційно-афективну та поведінкову сфери. У межах психоаналітичного напряму З. Фрейд трактував тривогу як базальний сигнал небезпеки для Его, а О. Ранк і Г. Салліван пов’язували її з ранніми травматичними переживаннями. У соціокультурній концепції К. Хорні тривожність пояснювалась порушенням базового почуття безпеки в міжособистісних стосунках, що зумовлює її стійкість у дорослому житті. А. Адлер розглядав тривожність у контексті комплексу меншовартості та втрати соціальної рівноваги.

Другий розділ роботи був присвячений емпіричному дослідженню тривожності та психологічного благополуччя студентів-психологів. На констатувальному етапі було реалізовано завдання з діагностики вихідних рівнів досліджуваних показників, а саме: визначення рівнів ситуативної та особистісної тривожності, виявлення симптоматичних проявів тривоги, оцінювання психологічного благополуччя за його структурними компонентами, дослідження суб’єктивної задоволеності життям і аналіз домінуючих стратегій подолання

стресу. Для цього використовувалися такі методики: шкала тривожності Спілбергера–Ханіна, опитувальник тривожності Бека, шкала психологічного благополуччя К. Ріфф, шкала задоволеності життям Е. Дінера та опитувальник копінг-стратегій. Отримані результати засвідчили наявність різнорівневої сформованості тривожності та психологічного благополуччя, а також тісний зв'язок між підвищеною тривожністю та зниженням суб'єктивного відчуття благополуччя.

Формувальний етап дослідження був спрямований на зниження інтенсивності тривожних проявів і підтримку психологічного благополуччя студентів-психологів. У межах цього етапу застосовувався комплекс психолого-педагогічних засобів, що включав психоосвітні заняття, групові практичні зустрічі, індивідуальні психологічні консультації та рефлексивні завдання. Особлива увага приділялася розвитку навичок емоційної саморегуляції, усвідомленню тілесних сигналів напруження, формуванню індивідуально прийнятних способів відновлення емоційної рівноваги, таких як дихальні практики, тілесна розрядка, когнітивна самопідтримка, соціальна взаємодія, рефлексивна діяльність та формування стабілізуючих рутин. Значущим компонентом формувального впливу стало ціннісно-смислове осмислення досвіду життя і навчання в умовах війни, що сприяло актуалізації внутрішніх ресурсів і підвищенню суб'єктності студентів.

Контрольний етап дослідження був спрямований на повторне вимірювання рівнів тривожності та психологічного благополуччя в експериментальній і контрольній групах з використанням тих самих методик, що й на констатувальному етапі. Отримані результати засвідчили складну динаміку досліджуваних показників. У контрольній групі структура рівнів тривожності та благополуччя залишилася практично незмінною, що свідчить про відносну стабільність показників за відсутності цілеспрямованого психологічного впливу. В експериментальній групі було зафіксовано перерозподіл рівнів, який відображає не лише зміни, пов'язані з формувальною роботою, а й посилення впливу зовнішніх стресових чинників воєнного часу. Зростання показників

високого та середнього рівнів тривожності може розглядатися як прояв підвищеної усвідомленості власного стану та загальної сенсибілізації до внутрішніх переживань на тлі тривалого соціального напруження.

Отримані емпіричні дані підтвердили, що тривожність і психологічне благополуччя перебувають у тісному взаємозв'язку: підвищення тривожності супроводжується зниженням задоволеності життям, відчуття контролю та впевненості у власних ресурсах, тоді як збереження або зниження тривожних проявів пов'язане з більш стабільним переживанням благополуччя. Разом із тим результати засвідчили, що в умовах війни навіть цілеспрямований формувальний вплив не завжди призводить до прямого зниження тривожності, проте сприяє розвитку усвідомленості, рефлексивності та формуванню навичок психологічної самодопомоги, що мають довготривале значення.

У підсумку проведене дослідження дозволило поглибити уявлення про психологічні особливості переживання тривожності та благополуччя студентами-психологами в умовах війни, обґрунтувати необхідність системної психолого-педагогічної підтримки та підтвердити доцільність комплексного підходу, спрямованого не лише на редукцію негативних станів, а й на розвиток стійких ресурсів особистісного зростання і професійної зрілості.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Агаєв Н. А., Кокун О. М., Пішко І. О., Лозінська Н. С., Остапчук В. В., Ткаченко В. В. Збірник методик для діагностики негативних психічних станів військовослужбовців : методичний посібник. Київ : НДЦ ГП ЗСУ, 2016. 234 с.

2. Березовська Л. І. Психологічне благополуччя та задоволеність життям: емпіричний ракурс. *Вісник Національного університету оборони України*. 2019. 3(53). С. 24-29.

3. Благополуччя особистості як мета психологічних і соціальних практик : матеріали всеукраїнського науково-практичного семінару / за ред. Ю. М. Швалба. Київ : Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2019. 54 с.

4. Блозва П. Можливості КПТ низької інтенсивності в розгортанні психологічних ресурсів особи: на прикладі роботи із тривожними проявами у часи пандемії. *Психосоціальні ресурси особистісного та соціального розвитку в епоху глобалізації* : матеріали міжнародної науково-практичної конференції. Тернопіль: ЗУНУ, 2022. Т2. С. 148-152.

5. Блохіна І. О. Психологічні причини виникнення тривожності. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. Вип. 4. 2021. С. 82-86.

6. Варбан Є. О. Життєва криза: поняття, концепції та прояви. *Збірник наукових праць Кам'янець Подільського національного університету імені Івана Огієнка* / за ред. С. Д. Максименка Вип.10. Кам'янець Подільський: Аксіома, 2010. С. 120-133.

7. Васютинський В. О. Індивідуальні і колективні стратегії адаптації мешканців міських громад до життя в період воєнного конфлікту. Київ : Міленіум, 2017. Вип. 5 (19). С. 43 – 52.

8. Вереніч Н. Особливості тривожності сучасних підлітків. *Психолог.* 2004. № 23. С. 41–43.

9. Вікова психологія : навч. посіб. / О. П. Сергєєнкова, О. А. Столярчук, О. П. Коханова, О. В. Пасєка. Київ : ЦУЛ, 2012. 384 с.

10. Войтенко О. Корекція тривожності дорослої особистості засобами тілесно орієнтованої психотерапії. *Humanitarium*. 2018. Том 41, Вип. 1. С. 43-51.

11. Володарська Н. Д. Почуття благополуччя у контексті психології цінностей особистості. *Актуальні проблеми психології* : зб. наук. праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Том VI: Психологія обдарованості, 2019. С. 145–155.

12. Волошок О. В. Психологічний аналіз проблеми тривожності особистості. *Проблеми сучасної психології* : зб. наукових праць Київ. ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України 2010. Вип. 10 С. 120-128.

13. Герман Д. Психологічна травма та шляхи до видужання: наслідки насильства – від знущань у сім'ї до політичного терорру. Львів : Вид-во Старого Лева, 2015. 416 с.

14. Горбенко Ю. Л., Горбенко А. Ю. Інформаційно-психологічні та ментальні чинники російсько-українського протистояння. *Вісник Національного університету оборони України*. 2015. № 1 (44). С. 50–57.

15. Гресь Л. О. Наукові підходи до аналізу чинників перебігу кризи середини життя. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди Сер. Психологія*. 2014. Т. 1. № 44. Т. 6. С. 59-65.

16. Гринечко А. Я. Співвідношення рівнів тривожності та самооцінки сучасної молоді. *Вісник психології і соціальної педагогіки*. 2010. Вип. 2. С. 54-72.

17. Дзюба Т. М. «Життєва криза» як феномен внутрішнього світу дорослої людини. *Актуальні проблеми психології* : зб. наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Київ : А.С.К., 2012. Т. І : Організаційна психологія. Соціальна психологія. Економічна психологія. 2011. Част. 32. С. 155–160.

18. Дзюба Т. М. Психологія дорослості з основами геронтопсихології : навч. посіб. для студентів вищих навчальних закладів. Київ : ЦУЛ, 2013. 172 с.

19. Ентоні М., Рова К. Розлад соціальної тривоги. Львів : Свічадо, 2018. 122 с.

20. Занюк С. С. Психологія мотивації та емоцій: навч. посібник. Луцьк : Волинський держ. ун-т, ім. Л. Українки, 1997. 306 с. 21.

21. Іванова Т. Тривога як психологічний феномен. *Вісник Львівського університету. Сер Психологічні науки.* 2020. Вип. 6. С. 72–78.

22. Іванцев Н., Потоцька О. Вплив ціннісних орієнтацій на формування уявлень про психологічне благополуччя у студентської молоді. URL: http: C:/Users/User/Downloads/433-1%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%82%D1%96-2544-1-10-20191106.pdf (дата звернення: 05.12.2025).

23. Ільїна Ю. М. Психологічна модель успішності в кризові періоди: онтологія проблематики. URL:http://www.newlearning.org.ua/default/files/praci/zbirnyk2008/6.htm (дата звернення: 10.11.2025).

24. Карамушка Л., Терещенко, К., & Креденцер, О. Адаптація на українській вибірці методик «The Modifi ed BBC Subjective Well-being Scale (BBC-SWB)» та «Positive Mental Health Scale (PMH-scale)». *Організаційна психологія. Економічна психологія.* 2022. 3-4 (27). С. 85-94.

25. Каргіна Н. В. Основні підходи до вивчення психологічного благополуччя: теоретичний аспект. *Наука і освіта*. 2015. № 3. С. 48–55.

26. Карсканова С. В. Опитувальник «Шкали психологічного благополуччя» К. Ріфф: процес та результати адаптації. *Практична психологія та соціальна робота*. 2011. С. 1-9.

27. Кучманич І. М. Психологічний механізм виникнення та перебігу психологічної травми в особистості. *Проблеми сучасної психології*. 2017. Вип. 36. С. 146-159.

28. Максименко С. Д. Теоретичні основи психології особистості. Київ : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2009. 532 с.

29. Методики дослідження психічного здоров’я та благополуччя персоналу організацій : психологічний практикум / уклад. : Л. М. Карамушка, О. В. Креденцер, К. В. Терещенко, В. І. Лагодзінська, В. М. Івкін, О. С. Ковальчук ;

за ред. Л. М. 70 Карамушки. Київ : Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2023. 76 с.

30. Михайлова О. І. Аналіз усвідомлення особистістю життєвого шляху на етапі дорослості. *Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України* / за ред. С. Д. Максименка. 2008. Т. 9. Ч. 5. С. 66–69.

31. Михайлова О. І. Особливості та взаємодетермінованість усвідомлення життєвих альтернатив та кризи дорослого віку. *Актуальні проблеми психології* : зб. наук. праць / за ред. С. Д. Максименка, М. В. Папучі. Київ, 2010. Т. 11. Вип. 3. С. 223–229.

32. Міщиха Л. П., Кравченко В. Ю. Особливості психологічного благополуччя жінки у період середньої дорослості. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Сер. Психологія*. 2022. (2). С. 20-24.

33. Орбан-Лембрик Л. Е. Соціальна поведінка як спосіб вияву активності особистості. *Соціальна психологія*. 2004. № 5 (7). С. 12-19.

34. Патруль М. В., Кузняк А. С. Психокорекція тривожності дорослих методами тілесно-орієнтованої терапії. *Вісник Національного авіаційного університету. Сер. Психологія:* зб. наук. пр. Київ : Національний авіаційний університет, 2023. Вип. 1(22). С. 135-144.

35. Пов'якель Н. І. Психологічні передумови виникнення стресових реакцій особистості. *Психологічні науки*. 2012. Вип.37(61). С. 89-195.

36. Помилуйко В. Ю. Шлях до зрілості через життєві кризи. *Наука і освіта.* № 9. 2016. С. 117- 123.

37. Проблеми політичної психології : збірник наукових праць / Асоціація політичних психологів України, Інститут соціальної та політичної психології НАПН України ; [редакційна колегія: Л. А. Найдьонова, Л. Г. Чорна, І. Г. Батраченко та ін.]. Київ : Міленіум, 2017. Вип. 5 (19). 348 с.

38. Психологічна допомога особистості в складних обставинах життєдіяльності : зб. тез доп. всеукр. наук.-практ. семінару / за ред. Т. М. Титаренко. Чернівці : ЧНУ ім. Ю. Федьковича, 2018. 154 с.

39. Ракурси психологічного благополуччя особистості : збірник тез доповідей всеукраїнського науково-практичного семінару / за ред. Т. М. Титаренко. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2017. 177 с.

40. Роєнко К. В. Психологічне благополуччя як показник самоактуалізації особистості. URL: https://core.ac.uk/download/pdf/287324342.pdf (дата звернення: 22.11.2025).

41. Романчук О. І. Когнітивно-поведінкова терапія тривожних розладів: модель розуміння, терапії та емпіричні докази ефективності. http://www.mifua.com/archive/article/36915 (дата звернення: 15.11.2025).

42. Савчин М. В., Василенко Л. П. Вікова психологія: навч. посіб. Київ.: Академвидав, 2005. 360 с.

43. Самодетермінація психологічного благополуччя особистості: монографія / за ред. Л. З. Сердюк. Київ – Львів : Видавець Вікторія Кундельська, 2021. 236 с.

44. Сердюк Л. З. Структура та функція психологічного благополуччя особистості. *Актуальні проблеми психології*: зб. наук. пр. Інституту психологіїі мені Г.С. Костюка НАПН України. Том V: Психофізіологія. Психологія праці. Експериментальна психологія. Київ, 2017. Вип. 17. С. 124-133.

45. Столяренко О. Б. Психологія особистості: навч. посіб. Київ : ЦУЛ, 2012. 280 с.

46. Стрілецька І. І. Тривожність як індивідуальна властивість особистості (теоретичний аспект). *Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова. Сер. Психологічні науки*. Київ : Видавництво НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2015. Вип. 1 (46). С. 266-272.

47. Титаренко Т. М. Особистість перед викликами війни: психологічні наслідки травматизації. *Проблеми політичної психології*. 2017. Вип. 5 (19). С. 3 – 10.

48. Титаренко Т. М., Дворник, М. С. Климчук Соціально-психологічні технології відновлення особистості після травматичних подій. Кропивницький: Імекс-ЛТД. 2019 С. 168 с.

49. Туриніна О. Л. Психологія травмуючих ситуацій: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Київ: ДП «Вид. дім «Персонал», 2017. 160 с.

50. Халік О. О. Тривожність як чинник дезадаптації практичних психологівпочатківців : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. псих. наук : 19.00.07. Київ, 2010. 20 с.

51. Чиханцова, О. А. Зв'язок життєстійкості та психологічного благополуччя особистості. *Психологічні координати розвитку особистості: реалії та перспективи :* зб. наук. матер. IV міжн. наук. конференц. Полтава : ПНУ, 2018. С. 185–187.

52. Чорний С. В. Нейро - та психофізіологічний аналіз стану тривожності у людини : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. біолог. наук : 03.00.13. Сімферополь, 2007. 21 с.

53. Шевченко Н. Ф., Калюжна Є. М. Гіперфункція тривожності у підлітків: превентивна стратегія. *Практична психологія та соціальна робота.* 2007. № 7 (100). С. 17-22.

54. Яворська - Вєтрова І. В. Система ставлень як чинник психологічного благополуччя особистості: онтогенетичний аспект. *Освітній простір в контексті гуманістичної парадигми: психологічні пріоритети сучасності :* зб. наук. праць / за ред. С. Д. Максименка. Київ: Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2020. С. 226–232.

55. Ямницький В. М. Суб'єктність та відповідальність як системоутворювальні параметри життєтворчої активності особистості. *Психологічний часопис*. 2016. № 2(4). С. 163–174.

56. Яценко Т.С. Теорія і практика групової психокорекції: Активне соціальнопсихологічне навчання : навч. посіб. Київ.: Вища школа., 2004. 679 с.

57. Freud S. Inhibitions, Symptoms and Anxiety. The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud, Volume XX (1925–1926): An Autobiographical Study, Inhibitions, Symptoms and Anxiety. The Question of Lay Analysis and Other Works. London, 2009. P. 75–176.

58. Horney K. The Neurotic Personality of our Time. Philosophical arkiv, Nyköping (Sweden), 2016. 186 c.

ДОДАТКИ

Додаток А

Індивідуально прийнятні способи відновлення емоційної рівноваги студентів-психологів

Одним із базових способів відновлення емоційної рівноваги виступала саморегуляція через дихальні практики. Вона передбачає свідоме уповільнення дихання, акцент на подовженому видиху та відстеження тілесних відчуттів. Такий спосіб сприяє зниженню психофізіологічного збудження, стабілізації серцевого ритму та зменшенню інтенсивності тривожних переживань. Для частини студентів дихальні практики стали доступним і швидким засобом самодопомоги в ситуаціях навчального або емоційного перевантаження.

Поширеним індивідуальним ресурсом виявилася тілесна розрядка через рухову активність. Вона реалізовувалася у формі прогулянок, легких фізичних вправ, розтягування, йоги або ритмічних рухів. Цей спосіб дозволяє зменшити м’язову напругу, яка накопичується внаслідок хронічного стресу, та сприяє відновленню відчуття контакту з власним тілом. Для студентів із підвищеною соматизацією тривоги рухова активність виконувала функцію зниження тілесних симптомів напруження.

Важливе місце серед способів відновлення емоційної рівноваги посідала рефлексивна саморегуляція, що передбачає усвідомлення власного стану через внутрішній діалог, письмову рефлексію або ведення особистих нотаток. Студенти фіксували власні переживання, думки та реакції, що сприяло їх структуруванню й зменшенню внутрішнього хаосу. Такий спосіб допомагав знизити інтенсивність тривожних думок і перевести переживання з емоційного у когнітивно осмислений рівень.

Для частини студентів ефективним засобом відновлення виступала емоційна підтримка через міжособистісну взаємодію. Йдеться про звернення до значущих інших – друзів, одногрупників, близьких – з метою поділитися переживаннями, отримати співпереживання або відчуття прийняття. Соціальна підтримка виконувала функцію зниження відчуття ізольованості, нормалізації

емоційного стану та відновлення почуття безпеки, що є особливо значущим у воєнних умовах.

Окрему групу способів становили когнітивні стратегії самопідтримки, спрямовані на зміну способу інтерпретації подій. До них належало свідоме обмеження надмірного споживання тривожної інформації, перевірка реалістичності негативних прогнозів, фокусування уваги на контрольованих аспектах життя. Такі стратегії сприяли зменшенню катастрофізації та формуванню більш збалансованої оцінки ситуації.

Для деяких студентів значущим ресурсом стало занурення в діяльність, що має суб’єктивну цінність і сенс. Це могла бути навчальна діяльність, волонтерство, творчість або професійне саморозвиткове навчання. Включення у змістовну діяльність знижувало фіксацію на тривожних переживаннях і сприяло відновленню відчуття значущості власних зусиль та перспектив.

Ще одним способом відновлення емоційної рівноваги виступало формування стабілізуючих рутин. Регулярність у режимі дня, навчанні, відпочинку, прийомі їжі та сні створювала відчуття передбачуваності й структури, що знижувало рівень тривоги. Для студентів, які гостро реагували на невизначеність, наявність рутин виконувала функцію психологічної опори.

Важливим індивідуальним ресурсом виявилася також здатність до прийняття та емоційної толерантності, що проявлялася у визнанні власних переживань без надмірного самозвинувачення. Прийняття тривоги як тимчасового й зрозумілого стану зменшувало вторинне напруження, пов’язане зі страхом «не впоратися» або «бути слабким».

Додаток Б

Завдання, спрямовані на розвиток умінь планування, постановки цілей та поетапної реалізації дій у складних ситуаціях

Завдання 1. Аналіз проблемної ситуації

Метою завдання було формування вміння виокремлювати суттєві елементи складної ситуації та усвідомлювати межі власного впливу на неї.

Студентам пропонувалося обрати актуальну для них стресогенну ситуацію з навчальної або особистої сфери та описати її в нейтральній формі. У процесі виконання необхідно було розмежувати обставини, які не підлягають зміні, і ті аспекти, на які студент може реально впливати. Особлива увага приділялася усвідомленню власної ролі в ситуації та відмові від узагальнених негативних оцінок.

Завдання 2. Формулювання реалістичної мети

Метою завдання було розвиток уміння перетворювати проблему на досяжну мету.

Студенти формулювали конкретну мету, спрямовану на подолання обраної складної ситуації, з урахуванням власних ресурсів, можливостей і часових обмежень. У процесі виконання акцент робився на уникненні надмірно загальних або недосяжних формулювань, які можуть підсилювати відчуття безпорадності. Завдання сприяло розвитку відповідального та усвідомленого ставлення до власних цілей.

Завдання 3. Поетапне планування дій

Метою завдання було формування навичок структурованого планування.

Студентам пропонувалося скласти покроковий план реалізації сформульованої мети, визначивши послідовність дій, необхідні ресурси та орієнтовні строки виконання кожного етапу. Під час обговорення підкреслювалася важливість гнучкості плану та можливості його корекції залежно від змін умов.

Завдання 4. Прогнозування труднощів і альтернативних рішень

Метою завдання було розвиток проактивної позиції у подоланні складних ситуацій.

У процесі виконання студенти аналізували можливі перешкоди, які можуть виникнути під час реалізації плану, та пропонували альтернативні варіанти дій у разі ускладнень. Завдання сприяло зниженню страху перед невдачами та формуванню готовності до адаптації у змінних умовах.

Завдання 5. Самоконтроль і оцінка результатів

Метою завдання було формування навичок рефлексії власної діяльності.

Після виконання окремих етапів плану студенти аналізували отримані результати, зіставляли їх із поставленими цілями та оцінювали власні зусилля. Акцент робився на конструктивному аналізі досягнень і труднощів без надмірної самокритики, з орієнтацією на подальше вдосконалення дій.

Завдання 6. Узагальнення досвіду подолання

Метою завдання було інтегрувати набутий досвід у систему особистісної саморегуляції.

Студенти формулювали письмові висновки щодо змін у власному ставленні до складних ситуацій, усвідомлювали роль планування та активної позиції у зниженні рівня стресу й підвищенні впевненості у власних можливостях.