МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
КИЇВСЬКИЙ СТОЛИЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ БОРИСА ГРІНЧЕНКА
ФАКУЛЬТЕТ ПСИХОЛОГІЇ, СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ, ТА СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ

БАКАЛАВРСЬКА РОБОТА

на тему:

ОСОБЛИВОСТІ СТРЕСОСТІЙКОСТІ СТУДЕНТІВ РІЗНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Студента групи ППб-2-22-4.0д

ВОЛОДИМИРА КОРИСТЕЛЬОВА

Науковий керівник: викладач кафедри

практичної психології

ЄВГЕНІЯ СЛОНЧЕНКО

Київ — 2026

АНОТАЦІЯ

Користельов В. О. Особливості стресостійкості студентів різних спеціальностей. Бакалаврська робота за спеціальністю 053 Психологія, освітньо-професійна програма «Практична психологія». Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, кафедра практичної психології. Київ, 2025. 68 с.

Актуальність теми. Сучасне студентське середовище характеризується високим психоемоційним навантаженням, необхідністю швидкої адаптації та інтенсивною навчальною діяльністю. Поєднання навчання з професійною діяльністю й нестабільна соціальна ситуація підвищують ризик виникнення стресових станів у студентської молоді. Дослідження стресостійкості студентів різних типів професійної спрямованості дозволяє уточнити особливості психологічної адаптації студентів.

Мета дослідження. Теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити особливості стресостійкості студентів різних спеціальностей.

Методи дослідження. У дослідженні використано шкалу сприйманого стресу PSS-10 (S. Cohen), тест життєстійкості С. Мадді та шкалу резильєнтності BRS (B. Smith). Вибірку становили 40 студентів різних спеціальностей. Для статистичної обробки даних застосовано методи описової статистики, критерій Манна-Уїтні та кореляційний аналіз Пірсона.

Результати. У більшості студентів зафіксовано середній рівень сприйманого стресу, життєстійкості та резильєнтності. Студенти комунікативно-орієнтованого напряму продемонстрували дещо вищі середні показники сприйманого стресу та життєстійкості, тоді як студенти аналітично-орієнтованого напряму мали незначно вищий рівень резильєнтності. Статистично значущих міжгрупових відмінностей виявлено не було ($p > 0,05$). Кореляційний аналіз Пірсона виявив статистично значущий позитивний зв’язок між рівнем сприйманого стресу та життєстійкістю ($r = 0,36$; $p = 0,024$).

Висновки. Отримані результати свідчать про складний характер взаємозв'язку між стресом та особистісними ресурсами студентів. Вищий рівень життєстійкості не завжди супроводжується нижчим рівнем сприйманого стресу, що може бути пов'язано з більшою включеністю у навчальну діяльність. Практичні рекомендації мають враховувати специфіку навчальної діяльності студентів різних типів професійної спрямованості. Перспективою подальших досліджень є розширення вибірки та поглиблене вивчення чинників формування стресостійкості студентської молоді.

Ключові слова: стресостійкість, сприйманий стрес, життєстійкість, резильєнтність, студенти, психологічна адаптація, професійна спрямованість.

ABSTRACT

Korystelov V. O. Features of Stress Resistance Among Students of Different Specialties. Bachelor's thesis in Specialty 053 Psychology, Educational and Professional Program "Practical Psychology". Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University, Department of Practical Psychology. Kyiv, 2025. 68 p.

Relevance of the topic. Modern student life is characterized by high psycho-emotional workload, the need for rapid adaptation, and intensive academic activity. Combining studies with professional activity and social instability increases the risk of stress-related conditions among students. Investigating stress resistance in students with different types of professional orientation makes it possible to clarify the psychological features of students' adaptation.

The purpose of the study. To theoretically substantiate and empirically investigate the features of stress resistance among students of different specialties.

Methods. The study used the Perceived Stress Scale PSS-10 (S. Cohen), the Hardiness Test by S. Maddi, and the Brief Resilience Scale BRS (B. Smith). The sample

consisted of 40 students of different specialties. Descriptive statistics, the Mann-Whitney U test, and Pearson correlation analysis were used for statistical data processing.

Results. Most students demonstrated average levels of perceived stress, hardiness, and resilience. Students with communicative-oriented professional orientation showed slightly higher average levels of perceived stress and hardiness, while students with analytical-oriented professional orientation demonstrated a slightly higher level of resilience. No statistically significant intergroup differences were found ($p > 0.05$). Pearson correlation analysis revealed a statistically significant positive relationship between perceived stress and hardiness ($r = 0.36$; $p = 0.024$).

Conclusions. The obtained results indicate a complex relationship between stress and students' personal resources. A higher level of hardiness does not necessarily correspond to a lower level of perceived stress, which may be related to greater involvement in academic activity. Practical recommendations should consider the specifics of students' educational activities depending on their professional orientation. Further research should focus on expanding the sample and studying additional factors influencing students' stress resistance.

Key words: stress resistance, perceived stress, hardiness, resilience, students, psychological adaptation, professional orientation.

ЗМІСТ

ЗМІСТ 4

ВСТУП 5

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ СТРЕСОСТІЙКОСТІ ОСОБИСТОСТІ 8

1.1. Поняття стресу та стресостійкості у психологічній науці 8

1.2. Психологічні механізми формування стресостійкості 12

1.3. Особливості прояву стресостійкості у студентському віці 18

Висновки до першого розділу 24

РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ СТРЕСОСТІЙКОСТІ СТУДЕНТІВ РІЗНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ 27

2.1. Організація, вибірка та методики дослідження 27

2.2. Аналіз результатів дослідження рівня стресостійкості студентів 32

2.3. Практичні рекомендації щодо розвитку стресостійкості студентів 45

Висновки до другого розділу. 48

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ 52

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ 56

ДОДАТКИ 622

ВСТУП

Актуальність теми дослідження визначається зростаючою роллю психологічної стійкості у сучасному студентському середовищі, яке характеризується високим рівнем інформаційного навантаження, емоційного тиску та необхідністю швидкої адаптації до змінних соціально-освітніх умов. Стан психічної рівноваги студентів безпосередньо впливає на їхню навчальну успішність, самооцінку, емоційне благополуччя та професійне становлення.

Проблематика стресостійкості є однією з центральних у сучасній психології. Її вивчали такі класики, як Г. Сельє, Р. Лазарус, С. Фолкман, А. Бандура, К. Маслач. Серед українських науковців значний внесок зробили О. М. Кокун, Т. М. Титаренко, С. Д. Максименко, С. Б. Кузікова. В їхніх працях наголошується, що стресостійкість виступає важливою інтегральною характеристикою особистості, яка забезпечує її здатність ефективно діяти в умовах емоційної напруги та невизначеності.

Разом із тим проблема особливостей стресостійкості студентів різних спеціальностей залишається недостатньо висвітленою. Специфіка навчальної діяльності, рівень академічного навантаження, особливості професійної підготовки та організації освітнього процесу можуть по-різному впливати на психоемоційний стан студентів та їхню здатність адаптуватися до стресових ситуацій. З огляду на обмежений обсяг вибірки, у межах емпіричного дослідження спеціальності були об’єднані у дві узагальнені групи відповідно до домінуючого типу професійної спрямованості: комунікативно-орієнтований та аналітично-орієнтований напрями. Такий підхід дозволив здійснити більш коректне статистичне порівняння та зберегти логіку дослідження особливостей стресостійкості студентів різних спеціальностей. Це зумовлює необхідність порівняльного дослідження рівня стресостійкості студентів різних напрямів підготовки.

Об’єкт дослідження: стресостійкість студентів.

Предмет дослідження: особливості прояву стресостійкості студентів різних спеціальностей.

Мета роботи: теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити особливості стресостійкості студентів різних спеціальностей.

Відповідно до мети були сформульовані наступні завдання:

— проаналізувати основні теоретичні підходи до вивчення феномену стресу та стресостійкості у психології;

— з'ясувати психологічні механізми формування стресостійкості особистості;

— дослідити рівень стресостійкості студентів різних спеціальностей;

— здійснити порівняльний аналіз показників стресостійкості студентів різних спеціальностей;

— виявити взаємозв'язки між рівнем сприйманого стресу, життєстійкістю та резильєнтністю;

— розробити практичні рекомендації щодо підвищення рівня стресостійкості студентів.

Методи дослідження: для досягнення поставленої мети було використано комплекс теоретичних і емпіричних методів. На теоретичному етапі застосовано аналіз, узагальнення та систематизацію наукових джерел з проблеми стресостійкості. Емпірична частина дослідження реалізовувалася за допомогою стандартизованих психодіагностичних методик: шкали сприйманого стресу (Cohen, Kamarck, & Mermelstein, 1983), що дозволила визначити суб'єктивний рівень напруження та відчуття неконтрольованості життєвих ситуацій; тесту життєстійкості С. Мадді (Кравченко та ін., 2021), спрямованого на оцінку таких компонентів, як залученість, контроль і прийняття виклику; а також шкали резильєнтності (Brief Resilience Scale, BRS; Smith et al., 2008), що використана для визначення здатності особистості до відновлення після стресових впливів. Обробка отриманих даних здійснювалася із застосуванням методів математичної статистики: описової статистики, критерію

Манна-Уїтні для порівняння двох незалежних груп та кореляційного аналізу Пірсона для виявлення взаємозв’язків між досліджуваними показниками.

Емпірична база дослідження: дослідження проведено у 2025–2026 навчальному році серед 40 студентів віком від 17 до 42 років, що навчаються за різними спеціальностями.

Практична значущість дослідження: результати роботи можуть бути використані у діяльності практичних психологів вищих навчальних закладів, а також у програмах психологічного супроводу студентів. Розроблені рекомендації сприятимуть розвитку навичок саморегуляції, підвищенню емоційної стабільності, адаптивності та зниженню негативного впливу навчального стресу.

Структура роботи: бакалаврська робота складається зі вступу, двох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел та додатків.

У **першому розділі** розглядаються теоретичні основи проблеми стресостійкості особистості, аналізуються підходи до визначення поняття «стресостійкість», її психологічні механізми та особливості прояву у студентському віці.

Другий розділ присвячений емпіричному дослідженню особливостей стресостійкості студентів різних спеціальностей. У ньому представлено опис організації дослідження, аналіз та інтерпретацію отриманих результатів, порівняння показників стресостійкості студентів різних напрямів підготовки та сформульовано практичні рекомендації щодо підвищення рівня стресостійкості у студентському середовищі.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ СТРЕСОСТІЙКОСТІ ОСОБИСТОСТІ

1.1. Поняття стресу та стресостійкості у психологічній науці

У сучасній психології стрес є однією з найважливіших проблем, оскільки він тісно пов'язаний із здатністю людини адаптуватися та зберігати продуктивність своєї діяльності навіть у ситуаціях високого навантаження. Ця проблема стає особливо важливою в умовах студентського життя, яке відрізняється високим ритмом, вимогою швидкого засвоєння великих обсягів інформації та постійною оцінкою результатів навчання. В таких ситуаціях навіть невеликі труднощі можуть перетворитися на стресові фактори, якщо вони виходять за межі особистих ресурсів людини.

Теоретичне розуміння стресу починається з робіт Ганса Сельє, який запропонував вважати його універсальною неспецифічною реакцією організму на різні вимоги оточення (Selye, 1956). Важливо зазначити, що в цьому підході стрес охоплює не лише негативні фактори: будь-яка зміна, яка вимагає адаптації, може бути джерелом стресу. Такий погляд дозволяє сприймати стрес як звичайну частину людського життя, а не тільки як хворобливе явище.

У рамках своєї теорії Сельє виокремив загальний адаптаційний синдром, що складається з трьох етапів: стадії тривоги, стадії резистентності та стадії виснаження. На початковій стадії організм активує свої ресурси у відповідь на загрозу. На другому етапі спостерігається певна стабілізація стану завдяки адаптаційним механізмам. Третя стадія проявляється в поступовому виснаженні ресурсів, якщо стресор діє тривалий час. Слід зазначити, що досягнення стадії виснаження не є обов'язковим процесом — це залежить від сили і тривалості впливу, а також від особистих здібностей людини.

Дослідження виявили, що фізіологічних пояснень недостатньо для глибокого розуміння сутності стресу. Зокрема, залишалося незрозумілим, чому ситуації з аналогічними об'єктивними характеристиками викликають різні реакції у людей.

Відповідь на це питання запропонували Р. Лазарус та С. Фолкман (Lazarus & Folkman, 1984), які розробили когнітивно-оцінний підхід, що став одним із найбільш значущих у сучасній психології стресу.

Центральним у цьому підході є положення про те, що стрес є результатом взаємодії людини та середовища, опосередкованої когнітивною оцінкою. Процес оцінювання включає два взаємопов'язані етапи. Первинна оцінка полягає у визначенні значущості ситуації — чи є вона загрозою, викликом або нейтральною подією. Вторинна оцінка передбачає аналіз наявних ресурсів для подолання ситуації. Саме співвідношення між цими двома оцінками визначає інтенсивність стресової реакції.

Цей механізм має особливе значення у студентському середовищі. Наприклад, підготовка до іспиту може супроводжуватися різним рівнем напруження залежно від того, як студент оцінює свої знання, досвід і доступний час. У випадку, коли ресурси сприймаються як достатні, ситуація виконує стимулюючу функцію. Якщо ж вимоги здаються надмірними, виникає стан дезорганізації, що негативно впливає на результати діяльності.

Сучасні нейропсихологічні дослідження дозволяють глибше зрозуміти механізми реалізації стресової реакції. Ключову роль у цьому процесі відіграє гіпоталамо-гіпофізарно-наднирникова система, активація якої призводить до вивільнення кортизолу. Цей гормон забезпечує мобілізацію енергетичних ресурсів, однак його тривале підвищення пов'язане з негативними наслідками для когнітивних функцій. Зокрема, дослідження показують, що хронічний стрес може знижувати обсяг робочої пам'яті, ускладнювати процеси концентрації уваги та уповільнювати обробку інформації (Compas et al., 2017).

Для студентів це означає, що вплив стресу проявляється не лише на емоційному рівні, але й безпосередньо впливає на здатність до навчання. Погіршення пам'яті, труднощі з концентрацією та зниження мотивації створюють замкнене коло, в якому стрес одночасно є і причиною, і наслідком академічних труднощів.

У цьому контексті важливим є розмежування гострого та хронічного стресу. Гострий стрес має короткочасний характер і часто виконує адаптивну функцію, сприяючи мобілізації ресурсів. Натомість хронічний стрес формується у результаті тривалого впливу стресорів і супроводжується поступовим виснаженням адаптаційних можливостей організму. За даними American Psychological Association (2020), саме хронічний стрес є основним фактором розвитку емоційного виснаження та зниження загального рівня психологічного благополуччя.

Окремої уваги заслуговує вплив соціально-культурних умов на переживання стресу. Сучасні студенти перебувають у середовищі постійної інформаційної насиченості, що створює додаткове когнітивне навантаження. Цифрові технології, з одного боку, спрощують доступ до інформації, а з іншого — формують стан постійної залученості, який ускладнює процес відновлення. Відсутність чітких меж між навчанням і відпочинком призводить до накопичення напруження та підвищує ризик хронічного стресу.

У зв’язку з цим у психології все більшого значення набуває дослідження стресостійкості як здатності особистості ефективно функціонувати в умовах стресу. На відміну від пасивного розуміння витривалості, стресостійкість передбачає активну позицію суб’єкта — здатність не лише витримувати навантаження, але й адаптуватися до нього, використовуючи різноманітні психологічні ресурси.

Одним із ключових конструктів, пов’язаних зі стресостійкістю, є життєстійкість (hardiness), запропонована С. Мадді (Maddi, 2002). Вона включає три компоненти: залученість, контроль і прийняття виклику. Ці компоненти формують специфічний стиль ставлення до труднощів, за якого людина сприймає складні ситуації не як загрозу, а як можливість для розвитку. У студентському середовищі це проявляється у більш активному включенні в навчальний процес та більшій стійкості до невдач.

Резильєнтність, у свою чергу, акцентує увагу на здатності відновлюватися після стресових подій. Вона розглядається як динамічний процес, що формується у

взаємодії особистості та середовища (Smith et al., 2008). Високий рівень резильєнтності дозволяє студентам швидше повертатися до нормального функціонування після невдач, що є важливим фактором підтримання академічної успішності.

Важливим психологічним ресурсом є також самоефективність (Bandura, 1977), яка визначає рівень впевненості людини у власних можливостях. Висока самоефективність сприяє більш активному використанню конструктивних стратегій подолання стресу, тоді як її низький рівень може призводити до уникнення складних ситуацій і посилення дезадаптивних реакцій.

Суттєву роль у формуванні стресостійкості відіграють також зовнішні фактори, зокрема соціальна підтримка. Взаємодія з оточенням може виступати як ресурс, що пом’якшує вплив стресових ситуацій і сприяє більш ефективному їх подоланню. Для студентів це особливо важливо, оскільки період навчання часто пов’язаний зі зміною соціального середовища та необхідністю формування нових зв’язків.

Узагальнюючи викладене, можна зробити висновок, що стрес і стресостійкість слід розглядати як взаємопов’язані явища, що формуються у процесі взаємодії особистості з середовищем. Сучасні підходи дозволяють аналізувати їх не лише з позицій фізіології, але й з урахуванням когнітивних, емоційних та соціальних факторів. Такий комплексний підхід створює підґрунтя для більш глибокого розуміння механізмів адаптації та відкриває можливості для розробки ефективних методів підвищення стресостійкості у студентів.

1.2. Психологічні механізми формування стресостійкості

Формування стресостійкості є складним багаторівневим процесом, який не можна пояснити через одну окрему характеристику особистості. Воно відбувається у процесі постійної взаємодії людини з навколишнім середовищем і визначається поєднанням індивідуально-психологічних особливостей, попереднього досвіду, а також соціальних умов, у яких перебуває особистість. У цьому контексті стресостійкість доцільно розглядати не як статичну рису, а як динамічну систему, що включає взаємопов'язані когнітивні, емоційні, поведінкові та соціальні механізми (Lazarus, 1991; Hobfoll, 1989).

Одним із ключових механізмів формування стресостійкості є когнітивна оцінка ситуації. Відповідно до підходу Р. Лазаруса і С. Фолкман (Lazarus & Folkman, 1984), саме інтерпретація події визначає її психологічний вплив. Це означає, що об'єктивні характеристики ситуації не є вирішальними — важливішим є те, як людина її сприймає та осмислює. У процесі первинної оцінки визначається значущість ситуації (загроза, виклик або нейтральна подія), тоді як вторинна оцінка пов'язана з аналізом власних ресурсів для її подолання.

Розширюючи це положення, слід зазначити, що когнітивна оцінка не є одноразовим актом — вона має динамічний характер і може змінюватися у процесі взаємодії із ситуацією. Саме здатність до такої переоцінки відіграє важливу роль у формуванні стресостійкості. Людина, яка здатна переглянути своє ставлення до події, знижує її стресогенний потенціал. Подібні механізми описані у дослідженнях когнітивної переоцінки як стратегії емоційної регуляції (Gross, 1998).

У цьому контексті важливого значення набуває розвиток метакогнітивних навичок — здатності усвідомлювати власні думки, аналізувати їх і свідомо змінювати. Студенти, які володіють такими навичками, менш схильні до автоматичних негативних інтерпретацій, таких як узагальнення невдач або катастрофізація. Це, у свою чергу, сприяє зниженню рівня тривоги та підвищує ефективність діяльності (Flavell, 1979).

Не менш значущим є емоційний компонент стресостійкості. Він охоплює здатність особистості усвідомлювати, диференціювати та регулювати власні емоційні стани. Емоційна регуляція не передбачає повного контролю або придушення емоцій, а полягає у їх адекватному вираженні та управлінні інтенсивністю переживань. У сучасній психології виділяють кілька базових стратегій емоційної регуляції, серед яких особливе місце займає когнітивна переоцінка — зміна інтерпретації ситуації з метою зниження її емоційного впливу (Gross & John, 2003).

У студентському середовищі недостатній розвиток емоційної регуляції часто проявляється у вигляді прокрастинації, емоційного вигорання або уникнення складних завдань (Tice & Baumeister, 1997). Це свідчить про те, що труднощі у навчанні нерідко мають не лише когнітивну, але й емоційну природу.

Окрему групу механізмів становлять поведінкові стратегії подолання стресу, які у психології позначаються терміном “копінг”. У класичній класифікації Р. Лазаруса і С. Фолкман виділяють проблемно-орієнтований та емоційно-орієнтований копінг (Lazarus & Folkman, 1984). Проблемно-орієнтований копінг передбачає активні дії, спрямовані на зміну ситуації, тоді як емоційно-орієнтований — на зниження емоційного напруження.

Розширюючи цю класифікацію, сучасні дослідники виділяють також уникальний копінг, який характеризується відкладенням вирішення проблеми або її ігноруванням. Хоча така стратегія може тимчасово знижувати рівень тривоги, у довгостроковій перспективі вона часто призводить до накопичення труднощів і посилення стресу (Carver et al., 1989). Для студентів це проявляється у систематичному відкладанні навчальних завдань, що з часом призводить до перевантаження.

Для студентів ресурсний підхід має особливе значення, оскільки їхні ресурси часто обмежені. Час, енергія, увага та соціальна підтримка є ключовими факторами, що визначають здатність справлятися з навчальним навантаженням. Нераціональне використання цих ресурсів, зокрема порушення режиму відпочинку або

перевантаження інформацією, призводить до швидкого виснаження і зниження ефективності діяльності (Hobfoll, 2001).

Крім внутрішніх механізмів, суттєву роль у формуванні стресостійкості відіграють соціальні фактори. Соціальна підтримка розглядається як один із найважливіших буферів стресу (Cohen & Wills, 1985). Вона може проявлятися у формі емоційної підтримки, порад, допомоги у вирішенні проблем або просто відчуття приналежності до групи.

Окремо слід розглянути роль особистісних характеристик у формуванні стресостійкості. До них належать рівень тривожності, самооцінка, мотиваційна спрямованість та здатність до саморегуляції. Наприклад, студенти з високим рівнем тривожності схильні сприймати нейтральні ситуації як загрозливі, що підвищує загальний рівень стресу (Spielberger, 1983).

Значну роль відіграє також самоефективність (Bandura, 1977), яка визначає впевненість людини у здатності досягати поставлених цілей. Високий рівень самоефективності сприяє активному подоланню труднощів і використанню конструктивних стратегій, тоді як її низький рівень часто супроводжується униканням складних ситуацій.

Важливим аспектом є також розвиток саморегуляції як здатності планувати, контролювати та коригувати власну діяльність. У навчальному процесі це проявляється у вмінні організовувати час, визначати пріоритети та підтримувати концентрацію уваги. Недостатній рівень саморегуляції часто призводить до перевантаження та підвищення рівня стресу (Zimmerman, 2000).

Додатково варто зазначити, що ефективність усіх зазначених механізмів залежить від їх узгодженості. Наприклад, навіть за наявності високої самоефективності недостатній рівень емоційної регуляції може знижувати загальну стресостійкість. Тому важливим є не лише розвиток окремих компонентів, а й їх інтеграція у єдину систему.

Важливим аспектом у формуванні стресостійкості є розвиток когнітивної гнучкості — здатності особистості змінювати способи мислення залежно від умов ситуації. Когнітивна ригідність, навпаки, обмежує можливість адаптації, оскільки людина схильна використовувати звичні, але не завжди ефективні моделі реагування. Як зазначають Dennis & Vander Wal (2010), когнітивна гнучкість пов'язана зі здатністю переоцінювати ситуації та обирати більш адаптивні стратегії поведінки, що безпосередньо впливає на рівень стресостійкості.

Когнітивна гнучкість тісно пов'язана зі здатністю до рефлексії — усвідомлення власних дій, станів і результатів діяльності. Рефлексивність дозволяє людині коригувати поведінку на основі попереднього досвіду та уникати повторення неефективних стратегій. Дослідження Grant, Franklin і Langford (2002) показують, що розвиток рефлексивних навичок сприяє підвищенню психологічної адаптації та зниженню рівня дистресу.

Окремої уваги заслуговує роль мотиваційної сфери у формуванні стресостійкості. Внутрішня мотивація, що базується на інтересі до діяльності та прагненні до саморозвитку, сприяє більшій залученості та знижує сприйняття труднощів як загрозливих. Відповідно до теорії самодетермінації (Deci & Ryan, 2000), внутрішньо мотивовані особи демонструють вищий рівень психологічного благополуччя та стійкості до стресу порівняно з тими, чия діяльність зумовлена зовнішніми факторами.

Ще одним важливим механізмом є розвиток толерантності до невизначеності. Низька толерантність до невизначеності пов'язана з підвищеним рівнем тривожності та тенденцією до уникнення складних ситуацій. Dugas et al. (1998) доводять, що саме нетерпимість до невизначеності є одним із ключових когнітивних чинників формування тривожних реакцій.

Необхідно також враховувати роль навчального середовища як фактора формування стресостійкості. Зокрема, підтримуючий стиль взаємодії викладача сприяє формуванню впевненості та зниженню рівня тривоги. За даними Reeve (2012),

автономно-підтримуюче середовище позитивно впливає на мотивацію та психологічне благополуччя студентів.

Окрему роль відіграє досвід соціального порівняння. Festinger (1954) підкреслював, що люди мають тенденцію оцінювати себе через порівняння з іншими. У навчальному середовищі це може як стимулювати розвиток, так і підвищувати рівень тривоги, залежно від характеру такого порівняння.

Водночас розвиток співпраці та взаємопідтримки у навчальних групах може виступати компенсаторним механізмом. Соціальна підтримка знижує негативний вплив стресу, що підтверджується численними дослідженнями (Cohen & Wills, 1985).

Ще одним аспектом є вплив цифрового середовища на психоемоційний стан студентів. Надмірне використання цифрових технологій може призводити до інформаційного перевантаження та зниження концентрації. Rosen et al. (2014) показують, що багатозадачність у цифровому середовищі негативно впливає на когнітивну ефективність і підвищує рівень стресу.

Крім того, важливим є формування навичок відновлення після навантаження. Sonnentag & Fritz (2007) підкреслюють, що якісне відновлення є необхідною умовою підтримання працездатності та запобігання емоційному виснаженню.

Необхідно також враховувати індивідуальні відмінності у швидкості відновлення. Як показують дослідження McEwen (1998), хронічний стрес може призводити до накопичення алостатичного навантаження, що знижує здатність організму до відновлення.

Таким чином, додаткові фактори – когнітивна гнучкість, мотиваційна спрямованість, толерантність до невизначеності, особливості навчального середовища та здатність до відновлення – суттєво доповнюють розуміння механізмів формування стресостійкості та дозволяють більш глибоко пояснити індивідуальні відмінності у реакціях студентів на стрес.

Підсумовуючи, можна зробити висновок, що психологічні механізми формування стресостійкості охоплюють широкий спектр процесів – від когнітивної оцінки до соціальної взаємодії. Їх ефективність визначається здатністю особистості гнучко адаптуватися до змінних умов та використовувати доступні ресурси. Саме такий комплексний підхід дозволяє найбільш повно пояснити особливості стресостійкості у студентському середовищі.

1.3. Особливості прояву стресостійкості у студентському віці

Студентський період, який зазвичай охоплює вік від 17 до 23 років, характеризується значними змінами у соціальній, академічній та особистісній сферах, що створює численні стресогенні фактори: високий рівень навчального навантаження, перехід до самостійності, необхідність адаптації до нових соціальних ролей і вимог освітнього середовища. Ці фактори формують підвищені психологічні вимоги до студентів, зокрема щодо їхньої здатності до адаптації та проявів стресостійкості.

Сучасні дослідження також підкреслюють вплив цифрового середовища на рівень стресостійкості студентів. Постійне використання соціальних мереж, онлайн-платформ для навчання та цифрових комунікацій створює додаткове когнітивне навантаження, що може призводити до інформаційного перевантаження та зниження здатності до концентрації (Rosen et al., 2014). Водночас цифрові технології можуть виступати і як ресурс, забезпечуючи доступ до інформації, підтримки та навчальних матеріалів, що підвищує адаптивність студентів.

Стресостійкість у студентів проявляється як здатність ефективно адаптуватися до освітнього середовища, підтримувати емоційну стабільність і зберігати продуктивність навчальної діяльності. Дослідження свідчать, що студенти з високим рівнем психологічної резильєнтності демонструють нижчий рівень тривожності, краще справляються з навчальними вимогами та рідше зазнають емоційного виснаження (Al Omari et al., 2023).

Специфіка академічної діяльності може впливати на особливості реагування студентів на стресові ситуації. У наукових дослідженнях зазначається, що студенти різних напрямів підготовки можуть відрізнятися за способами адаптації до навчального навантаження, що пов’язано з відмінностями у когнітивних вимогах та організації освітнього процесу.

Соціальна підтримка від родини, однолітків та викладачів відіграє важливу роль у формуванні стресостійкості. Вона сприяє зниженню рівня стресу, стабілізації емоційного стану та покращенню здатності адаптуватися до складних ситуацій.

Студентський період характеризується високою динамікою психоемоційного та соціального розвитку. У цьому віці особистість перебуває на перехідному етапі між підлітковим і дорослим віком, що супроводжується змінами когнітивних, емоційних та соціальних функцій. Студенти особливо чутливі до академічного тиску, вимог самостійності та зміни соціальних ролей (Compas et al., 2017; Troy et al., 2023).

Одним із важливих проявів стресостійкості є здатність студентів ефективно адаптуватися до навчальних навантажень, соціальних труднощів та невизначеності професійного майбутнього. Такі студенти зазвичай більш організовано підходять до навчального процесу, активніше використовують соціальну підтримку та демонструють вищий рівень психологічної адаптивності (Elsary & El-Sherbiny, 2023).

Особливості реагування на стрес також можуть визначатися академічним навантаженням та специфікою навчання: гуманітарії частіше застосовують емоційно-орієнтовані стратегії, тоді як студенти технічних і природничих спеціальностей — проблемно-орієнтовані. Це пояснюється різницею когнітивних вимог та структурою мислення в різних дисциплінах (Compas et al., 2017).

Високий рівень стресостійкості залежить від самооцінки та самеєфективності. Студенти, які впевнені у власних можливостях і адекватно оцінюють ресурси, активніше шукають рішення у складних ситуаціях, зменшують вплив негативних емоцій і перетворюють стрес на ресурс розвитку (Bandura, 1977; Pukhno, 2023).

Емоційна регуляція є важливим механізмом стресостійкості. Здатність усвідомлювати й контролювати власні емоції допомагає підтримувати психоемоційний баланс навіть під час високого навчального навантаження або соціальних конфліктів. Дослідження показують, що студенти з високим рівнем емоційної регуляції легше адаптуються до викликів, менше схильні до тривожності та вигорання (Compas et al., 2017; Troy et al., 2023).

Мотивація та цілеспрямованість також визначають рівень стресостійкості. Студенти з високим внутрішнім стимулом активніше використовують адаптивні копінг-стратегії, менше реагують на академічні стрес-фактори негативними емоціями та швидше відновлюють працездатність (Bandura, 1977; Pukhno, 2023).

Когнітивна прозорість — здатність усвідомлювати власні думки, оцінювати ситуації та прогнозувати наслідки дій — підвищує ефективність адаптації до навчальних вимог та рівень стресостійкості (Compas et al., 2017; Кузікова & Щербак, 2023).

Важливо формувати позитивне ставлення до навчальних труднощів, сприймаючи стрес як стимул розвитку. Це дозволяє мобілізувати ресурси, знижує ризик емоційного виснаження та сприяє психоемоційному благополуччю (Troy et al., 2023; Черкашин, 2021).

Студенти з високою стресостійкістю ефективно адаптуються в кризових ситуаціях завдяки поєднанню внутрішніх ресурсів та зовнішньої соціальної підтримки, гнучкості у виборі копінг-стратегій та здатності швидко приймати рішення. Наприклад, під час переходу на дистанційне навчання вони швидко освоюють технології, організовують взаємодію з одногрупниками та зберігають ефективність навчання (Pukhno, 2023).

Вікові та особистісні фактори також впливають на стресостійкість: студенти молодших курсів частіше відчувають тривожність через адаптацію до нового соціального середовища, тоді як старші курси розвивають більш ефективні копінг-стратегії та адаптивні моделі поведінки (Compas et al., 2017; Pukhno, 2023).

Поєднання академічних та соціальних ресурсів дозволяє підтримувати високий рівень стресостійкості: студенти, які організовані і мають соціальну підтримку, демонструють стабільно високі адаптивні можливості. Важливим є також превентивний копінг — здатність запобігати негативним наслідкам стресу завчасно. Інтеграція особистісних цінностей і академічних цілей підвищує мотиваційну стійкість та сприяє розвитку стресостійкості (Bandura, 1977; Pukhno, 2023).

Систематичний розвиток психологічних компетентностей через тренінги, семінари та психотерапевтичні програми допомагає студентам формувати стабільні адаптивні стратегії, покращувати емоційну регуляцію, когнітивну гнучкість та соціальну інтеграцію (Кузікова & Щербак, 2023; Кокун & Мельничук, 2023).

В умовах групової взаємодії важливою складовою є здатність до ефективного співробітництва та використання колективної підтримки. Студенти, які активно залучають однокурсників та наставників у вирішення складних завдань, демонструють більш високу стресостійкість і здатність зберігати продуктивність під тиском часу та інформаційного навантаження.

Окремим аспектом є вплив академічної мотивації на стресостійкість. Відповідно до теорії самодетермінації (Deci & Ryan, 2000), внутрішня мотивація сприяє більш ефективному подоланню труднощів, оскільки діяльність сприймається як значуща та цікава. Натомість зовнішня мотивація, орієнтована на оцінки або зовнішні винагороди, може підвищувати рівень стресу через страх невдачі та залежність від зовнішніх оцінок.

Крім того, важливо враховувати феномен академічного вигорання, який є наслідком тривалого стресу та проявляється у вигляді емоційного виснаження, цинізму та зниження ефективності навчальної діяльності (Maslach et al., 2001). У студентському середовищі цей феномен набуває все більшого поширення, що підкреслює необхідність розвитку стресостійкості як превентивного ресурсу.

Важливим чинником, що впливає на прояви стресостійкості у студентському віці, є рівень сформованості часової перспективи та здатність до довгострокового планування. Дослідження показують, що студенти, які мають чітке уявлення про власні цілі, професійне майбутнє та етапи їх досягнення, демонструють вищу стійкість до стресу, оскільки сприймають труднощі як тимчасові й функціонально обґрунтовані (Zimbardo & Boyd, 1999). Натомість відсутність визначених орієнтирів підсилює невизначеність, що є одним із ключових джерел тривожності.

Не менш значущим є вплив стилю мислення на адаптацію до стресових ситуацій. Зокрема, дослідження у межах концепції «growth mindset» (установки на розвиток) демонструють, що студенти, які сприймають власні здібності як такі, що можуть розвиватися, більш ефективно долають труднощі та менше схильні до дезадаптивних реакцій (Dweck, 2006). Такий тип мислення сприяє зниженню страху помилки та підвищує готовність до активного подолання складних завдань.

Окрему роль відіграє здатність до самостійного прийняття рішень, яка активно формується саме у студентському віці. Перехід від зовнішнього контролю до внутрішньої регуляції діяльності супроводжується необхідністю брати відповідальність за власні результати. Це може виступати як джерелом стресу, так і фактором розвитку. Студенти, які поступово формують автономність, демонструють більш стабільні показники стресостійкості, оскільки краще орієнтуються у складних ситуаціях і здатні самостійно обирати ефективні стратегії поведінки (Deci & Ryan, 2000).

Не менш важливим є розвиток навичок самоспостереження та саморефлексії. Здатність аналізувати власні дії, оцінювати їх ефективність і робити висновки сприяє формуванню більш адаптивних моделей поведінки. Як підкреслюють Кузікова та Щербак, (2023), рефлексивні здібності дозволяють студентам усвідомлювати причини власних труднощів і своєчасно коригувати стратегії подолання стресу, що значно підвищує рівень їх психологічної стійкості.

Додатковим чинником, що впливає на прояви стресостійкості, є характер міжособистісних взаємин у студентському середовищі. Конфлікти з одногрупниками або викладачами можуть виступати значним джерелом емоційного напруження. Водночас сформовані навички комунікації та конструктивного вирішення конфліктів дозволяють зменшити негативний вплив таких ситуацій і підтримувати стабільний психологічний стан.

Важливу роль відіграє також здатність до відновлення після стресових ситуацій. Навіть за умов високого навантаження студенти можуть підтримувати

ефективність діяльності за рахунок регулярного відпочинку, зміни видів діяльності та використання стратегій психологічного відновлення. Як зазначають Sonnentag & Fritz (2007), процес відновлення є критично важливим для запобігання хронічному стресу та вигоранню.

Слід також враховувати вплив стилю життя на рівень стресостійкості. Порушення режиму сну, нерегулярне харчування та відсутність фізичної активності негативно позначаються на психоемоційному стані студентів. Натомість збалансований спосіб життя сприяє підвищенню адаптивних можливостей організму та покращує здатність до подолання стресу (Salmon, 2001).

Додатково слід звернути увагу на вплив невизначеності, яка є невід'ємною складовою студентського життя. Невизначеність щодо результатів навчання, майбутньої професії або власних можливостей може виступати значним джерелом стресу. Водночас здатність толерувати невизначеність є важливим компонентом стресостійкості. Як показують дослідження Dugas et al. (1998), низька толерантність до невизначеності пов'язана з підвищеним рівнем тривожності та дезадаптивними формами поведінки.

Таким чином, стресостійкість у студентському віці є багатовимірним явищем, що формується через взаємодію когнітивних, емоційних, мотиваційних і соціальних механізмів, залежить від вікових та індивідуальних особливостей, академічного навантаження та соціальної підтримки. Комплексний підхід дозволяє підтримувати ефективність навчання, психічне благополуччя та особистісний розвиток.

Висновки до першого розділу

Перший розділ бакалаврської роботи був присвячений теоретичному аналізу феномену стресостійкості та особливостей її прояву у студентському середовищі. Проведений аналіз наукових джерел дозволив розглянути стрес не лише як фізіологічну реакцію організму на навантаження, але як складний багаторівневий процес взаємодії особистості з навколишнім середовищем. Встановлено, що інтенсивність переживання стресу залежить не стільки від самої ситуації, скільки від її суб'єктивного оцінювання, наявності внутрішніх ресурсів та здатності людини адаптуватися до вимог середовища. Сучасні підходи до розуміння стресу поєднують фізіологічні, когнітивні, емоційні та соціальні аспекти, що дозволяє більш комплексно пояснювати особливості реагування людини на складні життєві обставини (Selye, 1956; Lazarus & Folkman, 1984; Compas et al., 2017).

У межах теоретичного аналізу встановлено, що стресостійкість є інтегральною характеристикою особистості, яка формується через взаємодію когнітивних, емоційних, мотиваційних і поведінкових механізмів. Важливу роль у її розвитку відіграє когнітивна оцінка ситуації, оскільки саме інтерпретація подій визначає їхній стресогенний вплив. Значущими компонентами стресостійкості виступають самеєфективність, емоційна регуляція, здатність до самоконтролю, когнітивна гнучкість та використання адаптивних способів реагування на труднощі. Встановлено, що високий рівень самеєфективності сприяє більш активному подоланню стресових ситуацій та підвищує впевненість у власних можливостях, тоді як недостатній розвиток емоційної регуляції може призводити до посилення тривожності, дезадаптації та емоційного виснаження (Bandura, 1977; Gross, 1998; Pukhno, 2023).

Окрему увагу було приділено ролі соціальних та мотиваційних чинників у формуванні стресостійкості. Виявлено, що соціальна підтримка виступає важливим зовнішнім ресурсом, який пом'якшує негативний вплив стресу та сприяє психологічній адаптації особистості. Водночас внутрішня мотивація, наявність чітких цілей, здатність до саморегуляції та усвідомлення власної діяльності

підвищують рівень психологічної стійкості й дозволяють ефективніше функціонувати навіть в умовах значного навантаження. Теоретичний аналіз також показав, що стресостійкість не є сталою рисою особистості, а має динамічний характер і може змінюватися під впливом життєвого досвіду, освітнього середовища та розвитку психологічних ресурсів (Hobfoll, 1989; Cohen & Wills, 1985; Deci & Ryan, 2000).

У процесі аналізу особливостей прояву стресостійкості у студентському віці було встановлено, що студентський період характеризується підвищеною кількістю стресогенних факторів, серед яких провідне місце займають академічне навантаження, необхідність адаптації до нових умов навчання, високий рівень відповідальності та невизначеність професійного майбутнього. Водночас саме в цей період активно формуються механізми саморегуляції, психологічної адаптації та здатності до самостійного подолання труднощів. Встановлено, що студенти з вищим рівнем стресостійкості характеризуються більшою впевненістю у власних можливостях, кращою емоційною регуляцією, здатністю підтримувати продуктивність у складних умовах та ефективніше використовувати соціальну підтримку (Compas et al., 2017; Troy et al., 2023; Al Omari et al., 2023).

Теоретичний аналіз також дозволив встановити, що прояви стресостійкості можуть відрізнятися залежно від специфіки навчальної діяльності та особливостей освітнього середовища. Відмінності у навчальному навантаженні, характері професійної підготовки, рівні комунікативної взаємодії та вимогах до організації діяльності потенційно впливають на особливості переживання стресу студентами різних спеціальностей. Це підтверджує доцільність подальшого емпіричного дослідження міжгрупових відмінностей та вивчення специфіки прояву стресостійкості у студентів різних напрямів підготовки.

Проведений теоретичний аналіз дозволяє зробити висновок, що стресостійкість студентів є складним багатовимірним утворенням, яке формується під впливом поєднання когнітивних, емоційних, мотиваційних та соціальних чинників. Її розвиток залежить як від індивідуально-психологічних особливостей особистості, так і від

умов освітнього середовища, у якому перебуває студент. Отримані теоретичні положення створюють необхідне підґрунтя для проведення емпіричного дослідження, спрямованого на виявлення особливостей стресостійкості студентів різних спеціальностей та встановлення взаємозв’язків між рівнем сприйманого стресу, життєстійкістю та резильєнтністю.

РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ СТРЕСОСТІЙКОСТІ СТУДЕНТІВ РІЗНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

2.1. Організація, вибірка та методики дослідження

Перехід від теоретичного аналізу, здійсненого у першому розділі, до емпіричного дослідження зумовлений необхідністю перевірки висунутих положень у реальних умовах студентського середовища. Відповідно до мети роботи, сформульованої у вступі , емпіричне дослідження було спрямоване на виявлення особливостей стресостійкості студентів різних спеціальностей, а також на встановлення взаємозв'язків між рівнем сприйманого стресу, життєстійкістю та резильєнтністю.

Логіка дослідження ґрунтувалася на припущенні, що стресостійкість як інтегральна характеристика особистості проявляється через взаємодію кількох компонентів — когнітивного, емоційного та поведінкового, що знаходить своє відображення у показниках різних психодіагностичних методик.

На основі теоретичних положень було сформульовано гіпотези дослідження. Основна гіпотеза полягала в тому, що студенти різних спеціальностей відрізняються за рівнем стресостійкості. Додатково передбачалося, що вищий рівень життєстійкості супроводжується нижчим рівнем сприйманого стресу, а резильєнтність виступає фактором, що сприяє ефективному відновленню після стресових ситуацій. Окремо висувалося припущення щодо впливу навчального навантаження як важливого детермінанта стресових переживань.

Емпірична вибірка складалася з 40 респондентів віком від 17 до 42 років. Незважаючи на ширший віковий діапазон, переважна більшість учасників належала до типового студентського віку, що відповідає характеристикам, окресленим у першому розділі. Гендерна структура вибірки характеризується переважанням жінок (65%), тоді як частка чоловіків становила 35%.

У дослідженні взяли участь студенти різних напрямів підготовки. З метою забезпечення більш коректного статистичного аналізу та уникнення надмірної фрагментації вибірки студенти були об’єднані у дві групи відповідно до особливостей професійної спрямованості навчання. До комунікативно-орієнтованого напряму було віднесено спеціальності, діяльність у межах яких передбачає активну міжособистісну взаємодію, комунікацію та роботу з людьми. До аналітично-орієнтованого напряму віднесено спеціальності, пов’язані з переважанням логіко-аналітичної, технічної або структурованої діяльності.

До комунікативно-орієнтованого напряму було віднесено студентів гуманітарних, соціальних та педагогічних спеціальностей (n = 30). Для цих спеціальностей характерними є висока роль міжособистісної взаємодії, комунікативна активність, емоційна включеність та значущість соціально-рефлексивних компонентів навчальної діяльності.

До аналітично-орієнтованого напряму було віднесено студентів технічних, економічних і творчих спеціальностей (n = 10). Для цих спеціальностей більшою мірою характерні індивідуалізований характер роботи, значне когнітивне навантаження, аналітична спрямованість, необхідність самостійного планування та пошуку нестандартних рішень.

Такий розподіл дозволив уникнути статистично некоректного порівняння малочисельних підгруп і водночас зберегти зв’язок аналізу зі специфікою професійної підготовки студентів.

Важливим контекстуальним фактором виступає поєднання навчання з роботою: понад дві третини респондентів працюють (57,5% — повний робочий день, 17,5% — частково). Це створює додаткове навантаження і потенційно впливає на рівень стресу. Більшість студентів оцінили своє навчальне навантаження як помірне або високе, що узгоджується з сучасними умовами освітнього процесу. Для візуального представлення розподілу студентів за поєднанням навчання та професійної діяльності було побудовано діаграму **(рис. 2.1)**.

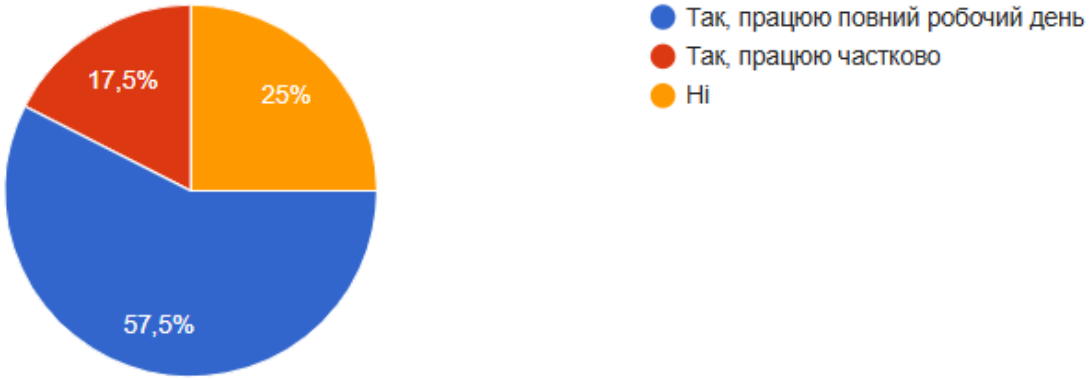


Рис. 2.1. *Розподіл студентів за поєднанням навчання та професійної діяльності*

Для більш повної характеристики вибірки доцільно врахувати не лише формальні параметри (вік, стать, спеціальність), але й контекст навчальної діяльності, у якому перебувають респонденти. Зокрема, важливим є рівень навчального навантаження, а також форма навчання (очна/змішана). Ці фактори можуть виступати додатковими джерелами стресу та впливати на результати дослідження.

Крім того, варто зазначити, що студентська вибірка характеризується відносною однорідністю за віковими показниками, однак може відрізнятися за рівнем академічної мотивації, досвідом подолання стресових ситуацій та індивідуальними психологічними ресурсами. Це необхідно враховувати при інтерпретації отриманих результатів.

Для збору емпіричних даних було використано три валідизовані методики, які дозволяють комплексно оцінити різні аспекти стресостійкості.

1. **Шкала сприйманого стресу (PSS-10)** (Вельдбрехт, & Тавровецька, 2022) дала змогу визначити суб’єктивну оцінку напруження та неконтрольованості життєвих ситуацій.
2. **Тест життєстійкості С. Мадді** (Кравченко та ін., 2021) дозволив оцінити внутрішні ресурси особистості, зокрема залученість, контроль і прийняття виклику.

3. **Шкала резильєнтності (BRS) (**Матвєєва, 2026) була використана для визначення здатності швидко відновлюватися після стресових подій.

Тексти використаних методик та анкети наведено у **Додатках А–Д.**

Обробка результатів здійснювалася з використанням методів математичної статистики. Застосовано описову статистику для визначення загальних тенденцій, кореляційний аналіз Пірсона для встановлення взаємозв'язків між змінними, а також елементи порівняльного аналізу для виявлення міжгрупових відмінностей.

Окрім зазначених характеристик вибірки, доцільно врахувати її внутрішню неоднорідність з точки зору поєднання навчальної та професійної діяльності. Така структура дозволяє розглядати студентів не лише як суб'єктів освітнього процесу, але і як учасників ринку праці, що значно ускладнює їхній психоемоційний стан. Поєднання кількох соціальних ролей підвищує вимоги до саморегуляції та адаптивності, що безпосередньо пов'язано з досліджуваними показниками стресостійкості.

Варто також зазначити, що використання онлайн-формату збору даних (анкетування) має як переваги, так і обмеження. З одного боку, це забезпечує анонімність та знижує соціально бажані відповіді, що підвищує достовірність результатів. З іншого боку, відсутність контролю за умовами заповнення опитувальника може впливати на концентрацію респондентів та точність відповідей. У зв'язку з цим результати слід інтерпретувати з урахуванням можливих похибок.

Особливу увагу слід приділити процедурі обробки даних. Розрахунок показників за шкалами здійснювався відповідно до стандартних алгоритмів: для PSS-10 враховувалося реверсування позитивно сформульованих тверджень, у тесті життєстійкості — підсумовування відповідей із урахуванням інверсійних пунктів, а в BRS — обчислення середнього значення після реверсування негативних тверджень. Такий підхід забезпечує коректність інтерпретації результатів і відповідає міжнародним стандартам використання психодіагностичних методик.

Додатково варто підкреслити, що вибір саме цих методик є теоретично обґрунтованим. PSS-10 дозволяє оцінити суб’єктивний компонент стресу, що відповідає когнітивно-оцінній моделі Лазаруса. Тест життєстійкості С. Мадді відображає особистісний рівень адаптації, а шкала BRS — динамічний аспект відновлення. У сукупності ці інструменти охоплюють ключові компоненти стресостійкості, визначені у першому розділі.

Таким чином, організація дослідження забезпечує достатню методичну валідність для аналізу поставленої проблеми, хоча обмежений обсяг вибірки потребує обережності при узагальненні результатів.

2.2. Аналіз результатів дослідження рівня стресостійкості студентів

Аналіз отриманих даних розпочато з узагальнення основних статистичних показників. Середній рівень сприйманого стресу у вибірці становить 24,05 бала, що відповідає середньому рівню з тенденцією до підвищеного. Це свідчить про те, що значна частина студентів регулярно стикається з відчуттям перевантаженості та нестачі контролю над ситуацією.

Показники життєстійкості (M = 61,73) знаходяться у межах середнього рівня, що вказує на наявність у студентів базових адаптивних ресурсів, однак їх вираженість є неоднорідною. Значення стандартного відхилення (SD = 9,66) свідчить про помітну варіативність результатів, тобто частина студентів демонструє високий рівень життєстійкості, тоді як інша — знижений.

Рівень резильєнтності (M = 3,04) також перебуває у середньому діапазоні. Це означає, що студенти в цілому здатні відновлюватися після труднощів, однак цей процес не є достатньо швидким або стабільним. Для наочного представлення середніх значень показників сприйманого стресу, життєстійкості та резильєнтності було побудовано діаграму **(рис. 2.2)**.

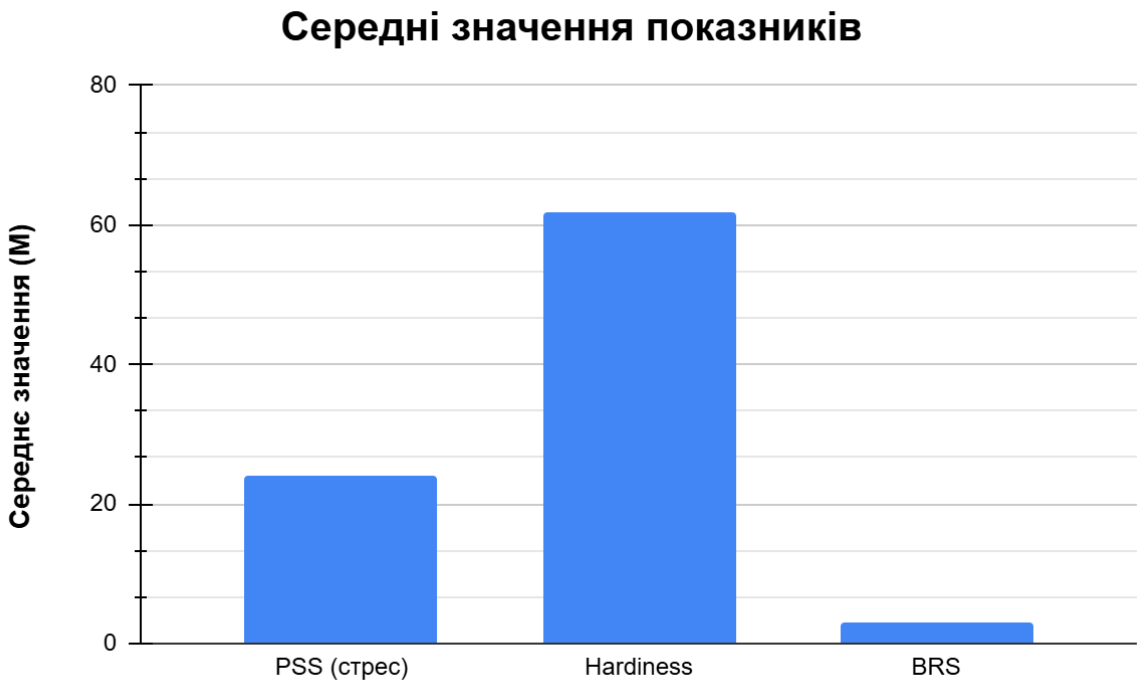


Рис. 2.2. *Середні значення показників сприйманого стресу, життєстійкості та резильєнтності*

Як видно з діаграми, досліджувані показники перебувають переважно на середньому рівні, однак між ними спостерігаються певні відмінності. Найбільш вираженою є варіативність показників життєстійкості та резильєнтності, що може свідчити про індивідуальні особливості адаптаційних ресурсів студентів.

Більш детально числові значення досліджуваних показників представлено у **табл. 2.1.**

Таблиця 2.1

Середні значення показників сприйманого стресу, життєстійкості та резильєнтності

Показник	**Середнє (M)**	**Стандартне відхилення (SD)**
PSS (стрес)	24,05	3,41
Hardiness	61,73	9,66
BRS	3,04	0,77

Для перевірки основного припущення дослідження було здійснено порівняльний аналіз показників стресостійкості студентів різних типів професійної спрямованості. З огляду на невеликий обсяг вибірки та нерівномірність окремих підгруп спеціальності респондентів було об’єднано у два напрями: комунікативно-орієнтований та аналітично-орієнтований.

Оскільки порівнювалися дві незалежні групи, для статистичної перевірки відмінностей було використано непараметричний критерій Манна-Уїтні. Такий критерій є доцільним для порівняння двох незалежних вибірок, особливо за умов

невеликого обсягу вибірки та відсутності підстав упевнено припускати нормальний розподіл показників.

Розподіл респондентів за напрямами спеціальностей подано у **табл. 2.2.**

Таблиця 2.2

Розподіл респондентів за напрямами спеціальностей

Напрям спеціальності	**Кількість респондентів**
Гуманітарні	13
Соціальні	14
Технічні	5
Економічні	2
Творчі	3
Педагогічні	3
Разом	**40**

Порівняльний аналіз показників стресостійкості студентів комунікативно-орієнтованого та аналітично-орієнтованого напрямів дозволив уточнити особливості прояву досліджуваних показників у двох узагальнених групах.

Студенти комунікативно-орієнтованого напряму продемонстрували дещо вищий середній рівень сприйманого стресу (M = 24,13; SD = 3,29) порівняно зі студентами аналітично-орієнтованого напряму (M = 23,80; SD = 3,95).

За показником життєстійкості також було зафіксовано дещо вищі середні значення у студентів комунікативно-орієнтованого напряму (M = 62,37; SD = 9,33), тоді як у студентів аналітично-орієнтованого напряму цей показник становив M = 59,80; SD = 10,77.

За показником резильєнтності відмінності між групами були мінімальними. У студентів аналітично-орієнтованого напряму середній показник становив M = 3,08; SD = 0,74, а у студентів комунікативно-орієнтованого напряму — M = 3,03; SD = 0,79.

Середні значення показників стресостійкості студентів різних типів професійної спрямованості представлено **у табл. 2.3.**

Таблиця 2.3

Середні значення показників стресостійкості студентів різних типів професійної спрямованості

Тип професійної спрямованості	**n**	**PSS-10, M**	**PSS-10, SD**	**Життєстійкість, M**	**Життєстійкість, SD**	**BRS, M**	**BRS, SD**
Комунікативно-орієнтований напрям	30	24,13	3,29	62,37	9,33	3,03	0,79
Аналітично-орієнтований напрям	10	23,80	3,95	59,80	10,77	3,08	0,74

Для перевірки статистичної значущості відмінностей між двома незалежними групами було застосовано критерій Манна-Уїтні. Результати аналізу подано в **табл. 2.4.**

Таблиця 2.4

Результати порівняльного аналізу показників за критерієм Манна-Уїтні

Показник	U	p
Рівень сприйманого стресу (PSS-10)	147,50	0,842
Життєстійкість	132,50	0,486
Резильєнтність (BRS)	149,50	0,913

Як видно з табл. 2.4, статистично значущих відмінностей між комунікативно-орієнтованим та аналітично-орієнтованим напрямами за жодним із досліджуваних показників не виявлено ($p > 0,05$). Це свідчить про те, що у межах цієї вибірки тип професійної спрямованості не виступає чинником, який статистично значущо визначає рівень сприйманого стресу, життєстійкості або резильєнтності.

Водночас описові показники дозволяють говорити про окремі тенденції. Зокрема, студенти комунікативно-орієнтованого напряму мали дещо вищі середні значення сприйманого стресу та життєстійкості, тоді як студенти аналітично-орієнтованого напряму показали незначно вищий середній рівень резильєнтності. Однак ці відмінності мають лише тенденційний характер і потребують перевірки на більшій та рівномірнішій вибірці.

Таким чином, порівняльний аналіз показав, що спеціальність не виступає однозначним чинником, який статистично значущо визначає рівень стресостійкості студентів. Водночас результати свідчать про наявність тенденцій до відмінностей між студентами різних напрямів підготовки, що підтверджує доцільність подальшого вивчення цієї проблеми. Найбільш помітні відмінності простежуються за показниками життєстійкості та резильєнтності, однак через обмежений обсяг вибірки вони не досягають рівня статистичної значущості.

Подальший аналіз був спрямований на встановлення взаємозв’язків між досліджуваними показниками за допомогою коефіцієнта кореляції Пірсона. Виявлено статистично значущий позитивний зв’язок між рівнем сприйманого стресу та

життєстійкістю (r = 0,36; p = 0,024). На перший погляд, цей результат суперечить класичним уявленням, відповідно до яких життєстійкість має знижувати рівень стресу. Проте більш детальний аналіз дозволяє припустити, що у даній вибірці життєстійкість може бути пов'язана не зі зменшенням інтенсивності стресових впливів, а з активнішою включеністю у діяльність, яка сама по собі є стресогенною. Іншими словами, студенти з вищим рівнем життєстійкості можуть брати на себе більше завдань і відповідальності, що підвищує суб'єктивне відчуття навантаження.

Для більш глибокого розуміння отриманих середніх значень доцільно звернутися до їх інтерпретації у контексті нормативних показників відповідних методик. Зокрема, за шкалою PSS-10 значення, що перевищують середній рівень, вказують на підвищену суб'єктивну напруженість та схильність до переживання ситуацій як неконтрольованих. У даній вибірці середній показник наближається до верхньої межі середнього діапазону, що дозволяє говорити про тенденцію до хронізації стресу в умовах навчальної діяльності.

Водночас показники життєстійкості, хоча й перебувають у межах середнього рівня, не демонструють достатньої вираженості компонентів контролю та прийняття виклику. Це означає, що студенти не завжди сприймають труднощі як стимул розвитку, що може обмежувати ефективність їхніх адаптивних стратегій. Подібна тенденція описується у дослідженнях, де зазначається, що середній рівень життєстійкості не гарантує ефективної адаптації без розвитку окремих її компонентів (Maddi, 2002). Для візуалізації взаємозв'язків між досліджуваними показниками було побудовано діаграму кореляційних зв'язків **(рис. 2.3)**.

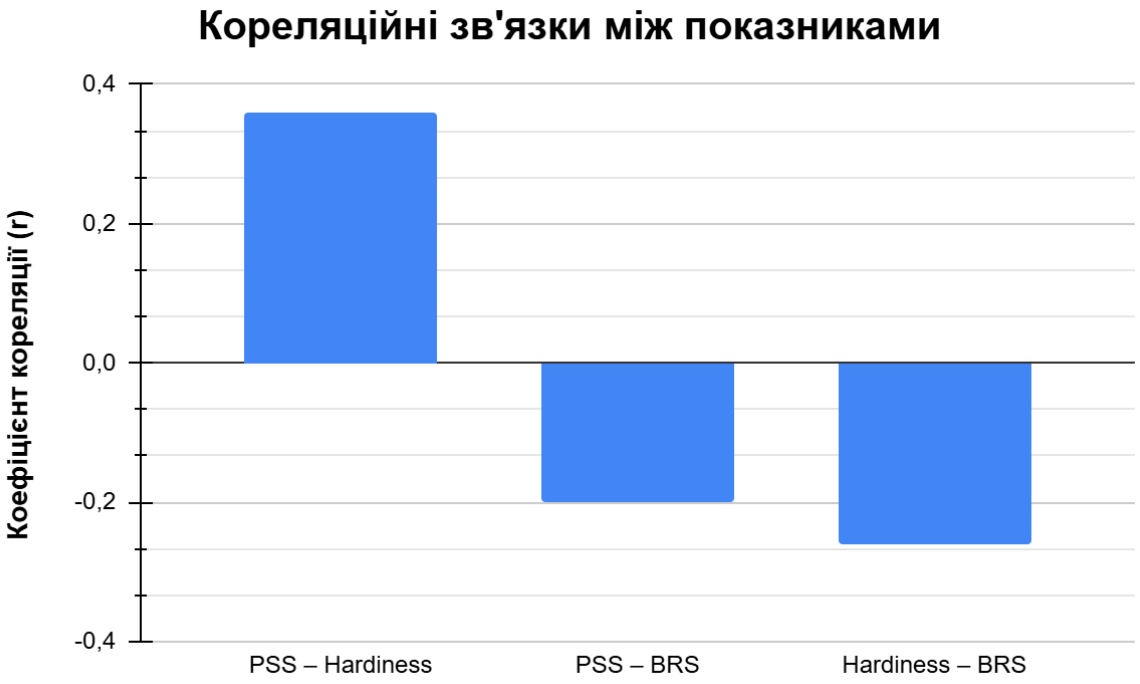


Рис. 2.3. *Кореляційні зв'язки між рівнем сприйманого стресу, життєстійкістю та резильєнтністю*

Як видно з рисунка, між окремими показниками простежуються взаємозв'язки різної сили та спрямованості. Найбільш виражений статистично значущий зв'язок за коефіцієнтом кореляції Пірсона спостерігається між рівнем сприйманого стресу та життєстійкістю. Детальні результати кореляційного аналізу Пірсона подано у **табл. 2.5.**

Таблиця 2.5

Кореляційні зв'язки між рівнем сприйманого стресу, життєстійкістю та резильєнтністю за коефіцієнтом Пірсона

Показники	**R**	**p**
PSS – Hardiness	0,36	0,024
PSS – BRS	-0,20	0,22

Hardiness – BRS	-0,26	0,11

Зв’язок між рівнем стресу та резильєнтністю виявився негативним, але статистично незначущим. Це дозволяє припустити, що здатність до відновлення після стресу не завжди прямо пов’язана з інтенсивністю переживаного стресу, а може виступати відносно автономною характеристикою.

Аналіз зв’язку між життєстійкістю та резильєнтністю також не виявив статистично значущих результатів. Це свідчить про те, що хоча обидва показники належать до сфери стресостійкості, вони відображають різні її аспекти: життєстійкість — більш стабільні особистісні установки, тоді як резильєнтність — динамічну здатність до відновлення.

Відсутність статистично значущих зв’язків між резильєнтністю та іншими показниками може бути пояснена особливостями її прояву як динамічного ресурсу. На відміну від життєстійкості, яка має більш стабільний характер, резильєнтність активується переважно у відповідь на конкретні стресові події. У зв’язку з цим її зв’язок із загальним рівнем стресу може бути опосередкованим і залежати від частоти та інтенсивності кризових ситуацій.

Додатково варто врахувати, що самооцінка здатності до відновлення може не повністю відображати реальну поведінку в стресових умовах. Частина студентів може недооцінювати власні ресурси або, навпаки, переоцінювати їх, що впливає на результати опитування. Це ще раз підкреслює необхідність комплексного підходу до оцінки стресостійкості.

Для уточнення отриманого результату доцільно розглянути його у світлі сучасних підходів до розуміння життєстійкості. Зокрема, життєстійкість може виступати не лише як захисний фактор, але і як фактор активності. Студенти з високим рівнем залученості частіше беруть участь у різних видах діяльності, що збільшує ймовірність зіткнення зі стресовими ситуаціями. Таким чином, підвищений

рівень стресу у цій групі може відображати не дезадаптацію, а високу активність і включеність у навчальний процес.

Крім того, варто враховувати, що шкала сприйманого стресу вимірює суб'єктивне відчуття напруження, яке може бути пов'язане з усвідомленням відповідальності та високими вимогами до себе. У цьому контексті позитивна кореляція може відображати більш високий рівень рефлексії та усвідомлення власного стану, що характерно для студентів із розвиненими особистісними ресурсами.

Важливим результатом є встановлення зв'язку між рівнем навчального навантаження та стресом. Студенти, які оцінюють своє навантаження як високе або дуже високе, демонструють вищі показники стресу. Це підтверджує припущення про значний вплив організаційних факторів освітнього процесу на психоемоційний стан студентів.

Отримані результати дозволяють розглядати навчальне навантаження не лише як об'єктивний, але й як суб'єктивний фактор стресу. Студенти з однаковою кількістю завдань можуть по-різному оцінювати рівень складності, що залежить від їхніх когнітивних ресурсів, досвіду та навичок саморегуляції. Таким чином, ключовим чинником є не лише кількість навантаження, але і здатність ефективно з ним справлятися.

Загалом результати емпіричного дослідження підтверджують складну, багатовимірну природу стресостійкості та демонструють, що її прояви залежать не лише від особистісних ресурсів, а й від контекстуальних умов діяльності.

Для більш глибокого розуміння отриманих результатів доцільно звернутися до аналізу розподілу відповідей за окремими пунктами шкали сприйманого стресу. Було встановлено, що найбільш вираженими є показники, пов'язані з відчуттям неконтрольованості ситуації та накопичення труднощів. Це свідчить про те, що ключовим стресогенним фактором для студентів є не стільки інтенсивність подій, скільки суб'єктивне відчуття втрати контролю над ними.

Водночас відповіді на позитивно сформульовані пункти (відчуття контролю, впевненість у власних силах) мають більш розсіяний характер, що вказує на нестабільність внутрішніх ресурсів. Частина студентів демонструє високий рівень впевненості, тоді як інша — виражену невпевненість, що підтверджує неоднорідність вибірки.

Аналіз результатів тесту життєстійкості дозволяє уточнити ці висновки. Найнижчі показники спостерігаються за шкалами, пов’язаними з контролем і наполегливістю, тоді як відносно вищими є показники залученості. Це означає, що студенти часто включені у діяльність, але не завжди відчувають здатність ефективно впливати на її результати.

Результати шкали резильєнтності доповнюють цю картину. Значна частина респондентів обирає нейтральні відповіді, що може свідчити про невизначеність у самооцінці власної здатності до відновлення. Це також може бути пов’язано з недостатнім усвідомленням власних психологічних ресурсів.

Додатковий аналіз показав, що студенти, які поєднують навчання з роботою, демонструють дещо вищі показники стресу порівняно з тими, хто не працює. Хоча ці відмінності не досягли статистичної значущості, вони мають практичне значення і узгоджуються з логікою навантаження як стресогенного чинника.

Важливим є також аналіз вікових відмінностей. Старші респонденти (25+) демонструють тенденцію до нижчого рівня стресу і вищої резильєнтності. Це може пояснюватися більшим життєвим досвідом і сформованими навичками саморегуляції.

Для більш повного розуміння отриманих результатів доцільно також розглянути співвідношення крайніх значень у вибірці. Аналіз індивідуальних показників показав, що частина студентів демонструє підвищений рівень стресу при одночасно середніх або навіть високих показниках життєстійкості. Така комбінація може свідчити про те, що стресостійкість у цих випадках не запобігає виникненню стресу, а скоріше дозволяє функціонувати в умовах його постійної наявності.

Це узгоджується з сучасними уявленнями про те, що стресостійкість не означає відсутність стресових переживань, а передбачає здатність ефективно діяти попри них. Таким чином, отримані дані дозволяють уточнити зміст поняття стресостійкості у студентському середовищі: вона проявляється не стільки у зниженні інтенсивності стресу, скільки у підтриманні функціональної активності в умовах навантаження.

Окремо варто звернути увагу на розподіл відповідей щодо частоти переживання навчального стресу. Значна частина респондентів зазначає, що відчуває стрес «іноді» або «часто», що свідчить про його регулярний характер. При цьому варіанти «майже ніколи» та «рідко» обиралися значно рідше, що підтверджує системний характер стресового навантаження у студентському середовищі.

Аналіз взаємозв’язку між суб’єктивною оцінкою навчального навантаження та рівнем стресу дозволяє зробити більш диференційовані висновки. Студенти, які оцінюють своє навантаження як «дуже високе», не лише демонструють підвищений рівень стресу, але й частіше вказують на труднощі з контролем ситуації та накопиченням завдань. Це свідчить про те, що саме суб’єктивне відчуття перевантаження є ключовим фактором стресових переживань, а не лише об’єктивна кількість навчальних вимог.

Додатковий інтерес становить аналіз показників резильєнтності у контексті адаптації до стресу. Незважаючи на відсутність статистично значущих кореляцій, спостерігається тенденція до того, що студенти з вищими показниками резильєнтності частіше обирають варіанти відповідей, пов’язані зі швидким відновленням після труднощів. Це підтверджує теоретичне положення про те, що резильєнтність є динамічним ресурсом, який проявляється у поведінкових реакціях, а не лише у суб’єктивній оцінці стану.

Також доцільно врахувати роль індивідуальних відмінностей у формуванні стресостійкості. Вибірка демонструє значну варіативність результатів, що може бути пов’язано з особистісними характеристиками, такими як рівень самооцінки, мотивація досягнення, особливості емоційної регуляції. Хоча ці змінні не були

безпосередньо виміряні у даному дослідженні, їх вплив опосередковано відображається у результатах і може бути предметом подальших досліджень.

Також можна припустити існування групи з високим рівнем стресу та низькою життєстійкістю, яка є найбільш уразливою до дезадаптації. Хоча дане дослідження не передбачало кластерного аналізу, такі спостереження можуть стати основою для подальших досліджень.

Загалом проведений аналіз дозволяє зробити висновок про те, що стресостійкість студентів має нелінійний характер і не зводиться до простого зменшення рівня стресу. Вона включає здатність витримувати навантаження, адаптуватися до змінних умов та підтримувати ефективність діяльності навіть за наявності значного психоемоційного напруження.

Узагальнюючи результати, можна стверджувати, що стресостійкість студентів проявляється як складна система взаємодії різних психологічних компонентів, які не завжди демонструють прямолінійні зв’язки. Отримані дані підтверджують, що адаптація до стресу є нелінійним процесом, у якому важливу роль відіграють як внутрішні ресурси, так і контекстуальні фактори. Це вимагає більш диференційованого підходу до інтерпретації результатів і розробки практичних рекомендацій.

Зокрема, результати дослідження свідчать про те, що окремі компоненти стресостійкості можуть виконувати різні функції залежно від ситуації: одні забезпечують зниження інтенсивності переживань, інші — підтримання функціональної активності в умовах навантаження. Така багатофункціональність ускладнює однозначну інтерпретацію кореляційних зв’язків і підкреслює необхідність комплексного аналізу показників.

Крім того, встановлено, що навіть за наявності достатнього рівня внутрішніх ресурсів студенти можуть відчувати підвищений рівень стресу, що пов’язано з об’єктивними умовами навчального середовища. Це підтверджує положення про те, що стресостійкість не є ізольованою характеристикою особистості, а формується у

взаємодії з вимогами середовища. Відповідно, ефективність адаптації залежить не лише від індивідуальних особливостей, але й від організації навчального процесу, рівня навантаження та доступності підтримки.

Таким чином, інтерпретація отриманих результатів потребує врахування багаторівневого характеру стресостійкості, де поєднуються особистісні характеристики, поведінкові стратегії та вплив зовнішніх умов. Це створює підґрунтя для розробки більш адресних і ефективних програм психологічної підтримки студентів, орієнтованих не лише на зниження рівня стресу, але й на розвиток адаптивних ресурсів та підвищення здатності до саморегуляції.

2.3. Практичні рекомендації щодо розвитку стресостійкості студентів

Отримані результати дослідження дозволяють сформулювати практичні рекомендації, спрямовані на підтримку та розвиток стресостійкості студентської молоді. Їх доцільно розглядати як комплекс взаємопов'язаних заходів, орієнтованих не лише на зниження рівня психоемоційного напруження, а й на формування навичок адаптації до навчального навантаження, підтримку психологічного благополуччя та розвиток внутрішніх ресурсів особистості.

Результати емпіричного дослідження показали, що студенти незалежно від напряму підготовки стикаються з підвищеним рівнем навчального навантаження, необхідністю швидкої адаптації до змін та потребою постійно підтримувати власну ефективність у процесі навчальної діяльності. У зв'язку з цим важливим напрямом психологічної підтримки є формування навичок емоційної саморегуляції, розвитку здатності до психологічного відновлення після стресових ситуацій та профілактики емоційного виснаження.

Загальними рекомендаціями для студентів є дотримання режиму праці та відпочинку, оптимізація навчального навантаження, регулярна фізична активність, підтримка повноцінного сну, формування навичок планування часу та своєчасне звернення по психологічну підтримку у випадках тривалого психоемоційного перенапруження. Важливим є також розвиток навичок усвідомлення власного емоційного стану та вміння своєчасно помічати ознаки перевтоми, виснаження або зниження психологічної стійкості.

Окрему увагу доцільно приділяти розвитку життєстійкості як психологічного ресурсу, що забезпечує здатність особистості підтримувати активність та включеність у діяльність навіть за наявності значного навантаження. Виявлений у дослідженні позитивний зв'язок між рівнем сприйманого стресу та життєстійкістю свідчить про те, що студенти з вищим рівнем життєстійкості можуть бути більш активно залученими у навчальну діяльність, брати на себе більше відповідальності та демонструвати вищий рівень включеності у виконання навчальних завдань. У зв'язку

з цим психологічна робота має бути спрямована не лише на зниження стресу, а й на формування навичок конструктивного подолання навантаження та ефективного відновлення ресурсів.

Для студентів комунікативно-орієнтованого напряму особливо актуальними є рекомендації, пов’язані з профілактикою емоційного виснаження та розвитком навичок емоційної саморегуляції. Навчальна діяльність студентів гуманітарних, соціальних та педагогічних спеціальностей значною мірою пов’язана з міжособистісною взаємодією, комунікацією, емоційною включеністю та необхідністю постійної соціальної активності. Це може сприяти накопиченню психоемоційного напруження, підвищенню чутливості до міжособистісних конфліктів та емоційного перевантаження.

У роботі зі студентами комунікативно-орієнтованого напряму доцільно використовувати тренінги емоційної саморегуляції, вправи на розвиток навичок конструктивної комунікації, методи профілактики емоційного вигорання та техніки психологічного розвантаження. Важливими є також формування навичок встановлення особистісних меж, розвиток стрес-менеджменту та навчання способам відновлення після інтенсивної міжособистісної взаємодії.

Для студентів аналітично-орієнтованого напряму більш актуальними є рекомендації, спрямовані на профілактику когнітивного перевантаження та хронічної перевтоми. Навчальна діяльність студентів технічних, економічних і творчих спеціальностей часто пов’язана з тривалою концентрацією уваги, високим рівнем самостійної роботи, необхідністю виконання складних інтелектуальних завдань та значним інформаційним навантаженням.

У зв’язку з цим доцільними є розвиток навичок тайм-менеджменту, оптимізація режиму навчальної діяльності, чергування інтелектуального навантаження з фізичною активністю та впровадження коротких відновлювальних перерв у процесі навчання. Важливим є також формування навичок пріоритизації завдань, планування навчальної діяльності та профілактики інформаційного перевантаження.

Практичним психологам закладів вищої освіти доцільно враховувати специфіку навчальної діяльності студентів різних типів професійної спрямованості під час організації психологічного супроводу. Ефективними можуть бути психоосвітні заходи, тренінгові програми розвитку стресостійкості, групові заняття з розвитку навичок саморегуляції, а також індивідуальне психологічне консультування студентів із високим рівнем психоемоційного напруження.

Отже, результати проведеного дослідження свідчать про необхідність комплексного підходу до розвитку стресостійкості студентської молоді. Практичні рекомендації мають поєднувати загальні заходи психологічної підтримки з урахуванням специфіки навчальної діяльності студентів різних типів професійної спрямованості, що дозволяє зробити психологічний супровід більш адресним та пов’язаним із результатами емпіричного дослідження.

Висновки до другого розділу.

Проведене емпіричне дослідження дозволило конкретизувати теоретичні положення щодо стресостійкості студентів та перевірити їх у реальних умовах навчального середовища. Отримані результати свідчать про те, що рівень сприйманого стресу у студентів є помірно підвищеним, що підтверджує актуальність проблеми, окресленої у вступі.

Встановлено, що життєстійкість і резильєнтність перебувають на середньому рівні, однак характеризуються значною індивідуальною варіативністю. Це вказує на нерівномірність розвитку адаптивних ресурсів у студентському середовищі.

Особливу увагу привертає виявлений позитивний зв’язок між рівнем стресу та життєстійкістю. Незважаючи на його нетиповість, цей результат дозволяє глибше зрозуміти специфіку студентського середовища, у якому активність і залученість можуть супроводжуватися підвищеним навантаженням. Таким чином, життєстійкість не завжди означає зниження рівня стресу, а може виступати ресурсом його подолання.

Аналіз показав, що навчальне навантаження є одним із ключових факторів, що впливають на рівень стресу. Водночас відмінності між студентами різних спеціальностей мають радше тенденційний характер і потребують подальшого дослідження на більшій вибірці.

Важливо підкреслити, що отримані результати дозволяють більш детально охарактеризувати внутрішню структуру стресостійкості студентів як системного утворення. Зокрема, виявлена невідповідність між рівнем суб’єктивно переживаного стресу та показниками життєстійкості свідчить про те, що ці конструкти не перебувають у прямій лінійній залежності. Це узгоджується з сучасними підходами, згідно з якими стресостійкість розглядається не як відсутність стресу, а як здатність ефективно функціонувати в умовах його наявності.

Отримані дані також дозволяють уточнити роль активності як складової життєстійкості. Можна припустити, що студенти з вищим рівнем включеності у

навчальний процес частіше стикаються зі складними завданнями, що, у свою чергу, підвищує рівень сприйманого стресу. Водночас саме ця активність створює умови для розвитку адаптивних механізмів, що у довгостроковій перспективі сприяє формуванню більш стійких моделей поведінки.

Значущим є і те, що варіативність показників у межах вибірки вказує на існування різних типів адаптаційних стратегій серед студентів. Частина з них орієнтується на активне подолання труднощів, інші ж схильні до уникання або емоційного реагування. Така диференціація підтверджує доцільність індивідуалізованого підходу у психологічному супроводі студентів, оскільки універсальні програми можуть бути недостатньо ефективними.

Окремої уваги заслуговує питання взаємозв'язку між академічною успішністю та стресостійкістю. Хоча у межах проведеного дослідження цей аспект не був центральним, отримані результати опосередковано вказують на те, що високий рівень стресу не обов'язково призводить до зниження продуктивності. У ряді випадків він може виступати стимулюючим фактором, мобілізуючи ресурси та підвищуючи рівень зосередженості.

Водночас важливо враховувати, що тривале перебування у стані підвищеного стресу може мати накопичувальний ефект і призводити до виснаження ресурсів. Це підкреслює необхідність не лише розвитку стресостійкості, але й формування навичок своєчасного відновлення, що дозволяє підтримувати баланс між навантаженням і відпочинком.

Отримані результати також актуалізують роль організаційних факторів освітнього середовища. Зокрема, структура навчального процесу, розподіл навантаження та форма контролю знань можуть суттєво впливати на рівень стресу незалежно від індивідуальних особливостей студентів. Це свідчить про те, що підвищення стресостійкості повинно розглядатися не лише як завдання індивідуального розвитку, але і як напрям оптимізації освітнього середовища.

Результати дослідження дозволяють зробити припущення щодо динамічного характеру стресостійкості. Вона може змінюватися залежно від етапу навчання, рівня навантаження та накопиченого досвіду. Це означає, що оцінка стресостійкості повинна враховувати часовий аспект і не обмежуватися одноразовими вимірюваннями.

Слід також звернути увагу на можливість використання отриманих результатів у практиці психодіагностики. Виявлені закономірності можуть слугувати основою для розробки більш точних критеріїв оцінки адаптаційних можливостей студентів, а також для раннього виявлення груп ризику, які потребують додаткової підтримки.

Крім того, результати дослідження мають значення для розуміння процесу професійного становлення студентів. Здатність ефективно справлятися зі стресом є важливою передумовою успішної інтеграції у професійне середовище, особливо в умовах сучасного ринку праці, який характеризується високою динамічністю та невизначеністю.

Практична цінність дослідження полягає у можливості використання отриманих результатів для розробки програм психологічного супроводу студентів. Запропоновані рекомендації спрямовані на розвиток когнітивних, емоційних та поведінкових компонентів стресостійкості та можуть бути впроваджені у діяльність закладів вищої освіти.

Отримані результати дозволяють також уточнити уявлення про співвідношення різних компонентів стресостійкості. Зокрема, встановлено, що суб’єктивне переживання стресу не завжди прямо залежить від рівня внутрішніх ресурсів, що свідчить про складність механізмів адаптації.

Важливим є те, що навіть за наявності середнього рівня життєстійкості та резильєнтності студенти можуть переживати значний рівень стресу. Це підкреслює роль зовнішніх факторів, зокрема організації навчального процесу.

Дослідження також показало, що стресостійкість не є статичною характеристикою, а формується у процесі взаємодії особистості з середовищем. Це відкриває можливості для її цілеспрямованого розвитку через психологічні інтервенції.

У цілому результати другого розділу не лише підтверджують окремі теоретичні положення, але й доповнюють їх новими емпіричними даними, що дозволяє більш глибоко зрозуміти специфіку стресостійкості студентів у сучасних умовах.

Таким чином, другий розділ логічно завершує дослідження, поєднуючи теоретичні положення з емпіричними даними та створюючи основу для формулювання загальних висновків роботи.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

У результаті виконаного дослідження було здійснено комплексний і системний аналіз феномену стресу та стресостійкості, що дало змогу не лише узагальнити наявні теоретичні підходи, а й глибше осмислити їх зміст у контексті сучасного студентського середовища. Встановлено, що стрес доцільно розглядати як багаторівневий процес, який охоплює фізіологічні реакції організму, когнітивну оцінку ситуації, емоційні переживання та поведінкові стратегії реагування. При цьому визначальним чинником виступає не стільки сам вплив зовнішніх обставин, скільки спосіб їх інтерпретації особистістю, що зумовлює індивідуальні відмінності у переживанні стресу. Стресостійкість у цьому контексті постає як інтегральна характеристика особистості, яка формується на перетині когнітивних, емоційних, мотиваційних і поведінкових процесів та забезпечує здатність підтримувати ефективне функціонування навіть за умов інтенсивного навантаження. Теоретичний аналіз дозволив встановити, що важливими складовими стресостійкості є здатність до когнітивної переоцінки ситуацій, розвиток впевненості у власних можливостях, наявність внутрішніх ресурсів саморегуляції, а також використання конструктивних моделей поведінки. Таким чином, сучасне розуміння стресостійкості передбачає не лише протидію стресу, а й активне використання його як ресурсу для особистісного розвитку, що особливо актуально в умовах постійних змін та підвищених вимог до студентів. Разом із тим, проведений теоретичний аналіз дозволив уточнити змістове наповнення поняття стресостійкості саме у контексті студентського віку. Було встановлено, що вона формується не лише як індивідуальна властивість, але і як результат взаємодії особистості з освітнім середовищем, що визначає її динамічний характер. Це дає підстави розглядати стресостійкість не як статичну характеристику, а як процес, який може змінюватися під впливом цілеспрямованих психологічних і педагогічних впливів.

Дослідження психологічних механізмів формування стресостійкості дозволило встановити, що цей процес має складний, багатокомпонентний і динамічний

характер, оскільки відбувається через взаємодію різних психічних систем. Визначено, що центральну роль відіграють когнітивні механізми, пов’язані з оцінкою значущості подій, прогнозуванням наслідків і вибором оптимальних стратегій реагування. Саме когнітивна інтерпретація ситуації визначає, чи буде вона сприйматися як загроза або як виклик, що, у свою чергу, впливає на емоційний стан і поведінку особистості. Емоційна регуляція виступає ключовим механізмом стабілізації психоемоційного стану, оскільки дозволяє знижувати інтенсивність негативних переживань, підтримувати внутрішню рівновагу та забезпечувати здатність до зосередження в умовах напруження. Важливу роль відіграють мотиваційні чинники, які визначають рівень активності, наполегливості та спрямованості на досягнення результату навіть у складних умовах. Окреме значення має використання копінг-стратегій як одного з елементів адаптаційної поведінки, що дозволяє особистості реагувати на різні типи стресових ситуацій. Додатково підтверджено, що соціальна підтримка є важливим зовнішнім ресурсом, який не лише знижує рівень напруження, але й сприяє відновленню психологічного балансу. У сукупності ці механізми утворюють цілісну адаптаційну систему, яка визначає індивідуальні можливості особистості щодо ефективного функціонування в умовах стресу.

Емпіричне дослідження дозволило конкретизувати теоретичні положення та встановити особливості прояву стресостійкості у студентів різних спеціальностей в умовах навчального середовища. Виявлено, що загальний рівень сприйманого стресу у студентів перебуває в межах середніх значень із тенденцією до підвищення, що свідчить про систематичний характер психоемоційного навантаження. Значна частина респондентів відчуває труднощі, пов’язані з перевантаженням, накопиченням завдань та відчуттям обмеженого контролю над ситуацією. При цьому показники життєстійкості та резильєнтності також перебувають на середньому рівні, однак характеризуються індивідуальною варіативністю. Проведений порівняльний аналіз показав, що статистично значущих відмінностей між студентами комунікативно-орієнтованого та аналітично-орієнтованого напрямів за рівнем сприйманого стресу, життєстійкості та резильєнтності не виявлено. Водночас простежуються окремі тенденції: студенти комунікативно-орієнтованого напряму

мали дещо вищі середні показники сприйманого стресу та життєстійкості, тоді як студенти аналітично-орієнтованого напряму продемонстрували незначно вищий середній показник резильєнтності. Отримані результати слід інтерпретувати обережно, оскільки вибірка є відносно невеликою, а групи нерівномірними за кількістю респондентів. Отримані результати дозволяють зробити висновок, що стресостійкість у студентському середовищі проявляється не як відсутність стресових переживань, а як здатність підтримувати продуктивність і адаптацію навіть за умов їх наявності. Разом із тим результати свідчать про доцільність подальших досліджень із більшими вибірками, що дозволить точніше оцінити вплив спеціальності на прояви стресостійкості.

У ході дослідження було встановлено, що рівень стресостійкості студентів формується під впливом комплексу індивідуально-психологічних та освітніх чинників. Отримані результати свідчать про те, що незалежно від спеціальності значна частина студентів стикається з труднощами, пов’язаними з високим навчальним навантаженням, дефіцитом часу та необхідністю постійної адаптації до змінних умов навчального процесу. Водночас виявлені тенденції між різними напрямами підготовки дозволяють припустити, що специфіка освітнього середовища може певною мірою впливати на особливості переживання стресу та рівень психологічної стійкості студентів. При цьому результати дослідження не дають підстав стверджувати про наявність стійких статистично значущих відмінностей між спеціальностями, що може бути пов’язано з обмеженим обсягом вибірки та індивідуальною варіативністю психологічних показників.

На основі узагальнення теоретичних і емпіричних результатів було розроблено практичні рекомендації, спрямовані на підвищення рівня стресостійкості студентів, які мають комплексний і багаторівневий характер. Обґрунтовано необхідність розвитку когнітивних навичок, що дозволяють адекватно оцінювати ситуації, знижувати рівень катастрофізації та підвищувати відчуття контролю над подіями. Важливим напрямом є формування навичок емоційної саморегуляції, які сприяють стабілізації психоемоційного стану та зниженню напруження. Значну увагу

приділено розвитку поведінкових стратегій, зокрема навичок планування, організації діяльності та управління часом, що дозволяє зменшити вплив навчального навантаження як одного з основних стресогенних факторів. Підкреслено важливість соціальної підтримки як ресурсу, що забезпечує психологічну безпеку та сприяє адаптації до складних умов навчання. Окремо акцентовано увагу на необхідності впровадження систем психологічного супроводу студентів, що включають як профілактичні, так і корекційні заходи, а також психоосвітні програми, спрямовані на підвищення рівня психологічної культури. При цьому важливо враховувати, що ефективність впровадження запропонованих рекомендацій залежить від готовності студентів до активної участі у процесі власного розвитку, а також від підтримки з боку освітнього середовища. Лише за умов поєднання індивідуальних зусиль і організаційних змін можна досягти стійкого позитивного ефекту. Узагальнюючи результати дослідження, можна стверджувати, що стресостійкість студентів є складним багатокомпонентним утворенням, яке формується під впливом індивідуальних психологічних особливостей та умов освітнього середовища. Отримані результати свідчать про наявність окремих тенденцій у проявах стресостійкості студентів різних спеціальностей, однак для підтвердження стійких міжгрупових відмінностей необхідне проведення подальших досліджень на більшій вибірці. Обмеженням дослідження є відносно невеликий обсяг вибірки та нерівномірний розподіл респондентів між узагальненими групами, що потребує обережності при поширенні отриманих результатів на ширшу студентську популяцію. Це потребує обережності при узагальненні отриманих результатів і зумовлює доцільність подальших досліджень на більш репрезентативних вибірках. Практичне значення роботи полягає у можливості використання отриманих результатів для вдосконалення психологічного супроводу студентів та розробки програм підтримки психоемоційної адаптації в умовах навчального навантаження.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бех, І. Д. (2003). *Виховання особистості* (У 2 кн.). Київ: Либідь.
2. Вельдбрехт, О. О., & Тавровецька, Н. І. (2022). Шкала сприйнятого стресу (PSS-10): адаптація та апробація в умовах війни. Проблеми сучасної психології, 2(25), 16-27. https://doi.org/10.26661/2310-4368/2022-2-2
3. Дуб, В. Г. (2016). Адаптація студентів-переселенців до вищого навчального закладу. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки, 2*(2), 36–40. Режим доступу: https://pj.journal.kspu.edu/index.php/pj/article/view/794
4. Кокун, О. М. (2012). *Психологія професійного становлення сучасного фахівця*. Київ: ДП «Інформ.-аналіт. агенство». URL : https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/1651/1/%D0%9A%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BD_%D0%9C%D0%BE%D0%BD%D0%BE%D0%B3%D1%80_12.pdf (дата звернення 15.05.26).
5. Кокун, О. М., & Мельничук, Л. М. (2023). *Резилієнс-довідник: практичний посібник*. Київ: Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Режим доступу: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/734632/1/Довідник.pdf
6. Костюк, Г. С. (1989). *Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості*. Київ: Радянська школа.
7. Кравченко, К.О., Мась, Н.М., Насєдкін, Д.Б., Скрябін, Д.Б. & Соколіна, О.В. (2021) *“Тимчасові методичні рекомендації “З вивчення психічних станів, процесів та властивостей військовослужбовців із застосуванням програмного забезпечення PSY-D””*. Київ : ВІКНУ імені Тараса Шевченка. URL : https://sprotyvg7.com.ua/wp-content/uploads/2024/02/2_%D0%A2%D0%9A%D0%9F-1-0016003.01-%D0%A2%D0%98%D0%9C-%D0%9C%D0%A0-%D0%97-%D0%92%D0%98%D0%92-%D0%9F%D0%A1-%D0%A1%D0%A2%D0%90%D0%9F%D0%A0%D0%92%D0%9B-

%D0%97%D0%90%D0%A1-%D0%9F%D0%A0-%D0%97%D0%90%D0%91-PSY-D.pdf (дата звернення 15.05.26).

8. Кузікова, С. Б., & Щербак Т. І. (2023) Життєстійкість як адаптаційний ресурс особистості у реальності невизначеності життя. *Слобожанський науковий вісник. Серія: Психологія*, 2, 24–29. URL: https://journals.spu.sumy.ua/index.php/psy/article/view/63/56 (дата звернення: 15.05.26).

9. Матвєєва, Д.О. (2026) Психологічні особливості розвитку резильєнтності військового лікаря в умовах війни (Дис. ... доктора філософії за спеціальністю 053 «Психологія» галузі знань 05 «Соціальні та поведінкові науки»). Національний університет оборони України. URL : https://nuou.org.ua/assets/dissertations/diser/diser_Matveyeva.pdf

10. Титаренко, Т. М. (2009). *Життєстійкість особистості: соціальна необхідність та безпека*. Київ: Марич.

11. Черкашин, А. (2021) Стресостійкість та копінг-стратегії поведінки студентів під час освітнього процесу у закладах вищої освіти. *Теорія і практика управління соціальними системами,* 1, 98–107. DOI: https://doi.org/10.20998/2078-7782.2021.1.08

12. Al Omari, O., Al Yahyaei, A., Wynaden, D., Damra, J., Aljezawi, M., Al Qaderi, M., Al Ruqaishi, H., Abu Shahrour, L., & ALBashtawy, M. (2023). Correlates of resilience among university students in Oman: A cross-sectional study. *BMC Psychology*, *11*, 2. https://doi.org/10.1186/s40359-022-01035-9

13. Aldwin, C. M. (2007). *Stress, coping, and development: An integrative perspective*. New York: Guilford Press.

14. American Psychological Association. (2020). *Stress in America 2020: A national mental health crisis.* Режим доступу: https://www.apa.org/news/press/releases/stress/2020/report-october

15. Antonovsky, A. (1987). *Unraveling the mystery of health*. San Francisco: Jossey-Bass.

16. Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84*(2), 191–215. https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191

17. Beck, J. S. (2011). *Cognitive behavior therapy: Basics and beyond* (2nd ed.). New York: Guilford Press.

18. Beiter, R., Nash, R., McCrady, M., Rhoades, D., Linscomb, M., Clarahan, M., & Sammut, S. (2015). The prevalence and correlates of depression, anxiety, and stress in a sample of college students. *Journal of Affective Disorders, 173*, 90–96. https://doi.org/10.1016/j.jad.2014.10.054

19. Benight, C. C., & Bandura, A. (2004). Social cognitive theory of posttraumatic recovery. *Behaviour Research and Therapy, 42*(10), 1129–1148. https://doi.org/10.1016/j.brat.2003.08.008

20. Bonanno, G. A. (2004). Loss, trauma, and human resilience. *American Psychologist, 59*(1), 20–28. https://doi.org/10.1037/0003-066X.59.1.20

21. Cacioppo, J. T., & Hawkley, L. C. (2009). Perceived social isolation and cognition. *Trends in Cognitive Sciences, 13*(10), 447–454. https://doi.org/10.1016/j.tics.2009.06.005

22. Carver, C. S. (1997). You want to measure coping but your protocol's too long: Consider the Brief COPE. *International Journal of Behavioral Medicine, 4*(1), 92–100. https://doi.org/10.1207/s15327558ijbm0401_6

23. Carver, C. S., Scheier, M. F., & Weintraub, J. K. (1989). Assessing coping strategies: A theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology, 56*(2), 267–283. https://doi.org/10.1037/0022-3514.56.2.267

24. Cohen, S., & Wills, T. A. (1985). Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin, 98*(2), 310–357.

25. Cohen, S., Kamarck, T., & Mermelstein, R. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behavior, 24*(4), 385–396. https://doi.org/10.2307/2136404

26. Compas, B. E., Jaser, S. S., Bettis, A. H., Watson, K. H., Gruhn, M. A., Dunbar, J. P., Williams, E., & Thigpen, J. C. (2017). Coping, emotion regulation, and psychopathology in childhood and adolescence. *Psychological Bulletin, 143*(9), 939–991. https://doi.org/10.1037/bul0000110

27. Connor, K. M., & Davidson, J. R. T. (2003). Development of a new resilience scale: The Connor-Davidson resilience scale (CD-RISC). *Depression and Anxiety, 18*(2), 76–82. https://doi.org/10.1002/da.10113

28. Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, *11*(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01

29. Dennis, J. P., & Vander Wal, J. S. (2010). The cognitive flexibility inventory: Instrument development and estimates of reliability and validity. *Cognitive Therapy and Research, 34*, 241–253. https://doi.org/10.1007/s10608-009-9276-4

30. Dugas, M. J., Gagnon, F., Ladouceur, R., & Freeston, M. H. (1998). Generalized anxiety disorder: A preliminary test of a conceptual model. *Behaviour Research and Therapy*, *36*(2), 215–226. https://doi.org/10.1016/S0005-7967(97)00070-3

31. Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. New York: Random House.

32. Elsary, A. Y., & El-Sherbiny, N. A. (2023). The impact of stress-coping strategies on perceived stress during the COVID-19 pandemic among university students an interventional study. *BMC Psychiatry, 23*, 510. https://doi.org/10.1186/s12888-023-04730-y

33. Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human Relations, 7*(2), 117–140. https://doi.org/10.1177/001872675400700202

34. Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist, 34*(10), 906–911.

35. Folkman, S., & Moskowitz, J. T. (2004). Coping: Pitfalls and promise. *Annual Review of Psychology*, *55*, 745–774. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.55.090902.141456

36. Grant, A. M., Franklin, J., & Langford, P. (2002). The self-reflection and insight scale: A new measure of private self-consciousness. *Social Behavior and Personality, 30*(8), 821–836. https://doi.org/10.2224/sbp.2002.30.8.821

37. Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, *2*(3), 271–299. https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.271

38. Gross, J. J., & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 85*(2), 348–362. https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.2.348

39. Hobfoll, S. E. (1989). Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress. *American Psychologist*, *44*(3), 513–524. https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.3.513

40. Hobfoll, S. E. (2001). The influence of culture, community, and the nested-self in the stress process: Advancing conservation of resources theory. *Applied Psychology*, *50*(3), 337–421. https://doi.org/10.1111/1464-0597.00062

41. Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. New York: Oxford University Press.

42. Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.

43. Maddi, S. R. (2002). The story of hardiness: Twenty years of theorizing, research, and practice. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, *54*(3), 173–185. https://doi.org/10.1037/1061-4087.54.3.173

44. Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, *52*, 397–422. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397

45. McEwen, B. S. (1998). Stress, adaptation, and disease: Allostasis and allostatic load. *Annals of the New York Academy of Sciences, 840*(1), 33–44. https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.1998.tb09546.x

46. Pascoe, M. C., Hetrick, S. E., & Parker, A. G. (2020). The impact of stress on students in secondary school and higher education. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 17*(20), 7482. https://doi.org/10.3390/ijerph17207482

47. Pukhno, S. V. (2023). Stress resistance of students of higher education institutions as a psychological problem. *Slobozhanskyi Scientific Bulletin. Series: Psychology*, *1*, 44–46. Режим доступу: https://journals.spu.sumy.ua/index.php/psy/article/view/58

48. Reeve, J. (2012). A self-determination theory perspective on student engagement. *Educational Psychologist, 47*(2), 139–147. https://doi.org/10.1080/00461520.2012.667816

49. Rosen, L. D., Lim, A. F., Felt, J., Carrier, L. M., Cheever, N. A., Lara-Ruiz, J. M., Mendoza, J. S., & Rokkum, J. (2014). Media and technology use predicts ill-being among children, preteens and teenagers independent of the negative health impacts of exercise and eating habits. *Computers in Human Behavior, 35*, 364–375. https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.01.036

50. Salmon, P. (2001). Effects of physical exercise on anxiety, depression, and sensitivity to stress: A unifying theory. *Clinical Psychology Review, 21*(1), 33–61. https://doi.org/10.1016/S0272-7358(99)00032-X

51. Seligman, M. E. P. (1975). *Helplessness: On depression, development, and death*. San Francisco: Freeman.

52. Selye, H. (1956). *The stress of life*. New York: McGraw-Hill.

53. Smith, B. W., Dalen, J., Wiggins, K., Tooley, E., Christopher, P., & Bernard, J. (2008). The brief resilience scale: Assessing the ability to bounce back. *International Journal of Behavioral Medicine, 15*(3), 194–200. https://doi.org/10.1080/10705500802222972

54. Sonnentag, S., & Fritz, C. (2007). The recovery experience questionnaire: Development and validation of a measure for assessing recuperation and unwinding from work. *Journal of Occupational Health Psychology, 12*(3), 204–221. https://doi.org/10.1037/1076-8998.12.3.204

55. Spielberger, C. D. (1983). *Manual for the State-Trait Anxiety Inventory (STAI)*. Palo Alto: Consulting Psychologists Press.

56. Tice, D. M., & Baumeister, R. F. (1997). Longitudinal study of procrastination, performance, stress, and health: The costs and benefits of dawdling. *Psychological Science, 8*(6), 454–458. https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.1997.tb00460.x

57. Troy, A. S., Willroth, E. C., Shallcross, A. J., Giuliani, N. R., Gross, J. J., & Mauss, I. B. (2023). Psychological resilience: An affect-regulation framework. *Annual*

Review of Psychology, 74, 547–576. https://doi.org/10.1146/annurev-psych-020122-041854

58. Zimbardo, P. G., & Boyd, J. N. (1999). Putting time in perspective: A valid, reliable individual-differences metric. *Journal of Personality and Social Psychology, 77*(6), 1271–1288. https://doi.org/10.1037/0022-3514.77.6.1271

59. Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13–39). San Diego: Academic Press.

ДОДАТКИ

Додаток А

Анкета учасника дослідження

Запрошую вас взяти участь у психологічному дослідженні, присвяченому вивченню особливостей стресостійкості студентів різних спеціальностей.

Опитування є повністю **анонімним**. Усі отримані дані будуть використані виключно в узагальненому вигляді в межах наукового дослідження. Конфіденційність гарантується.

Будь ласка, уважно прочитайте кожне запитання та оберіть варіант відповіді, який найбільше відповідає вашому досвіду.

Дякую за співпрацю!

1. Ваша стать.
2. Ваш вік.
3. Де ви наразі проживаєте? (населений пункт)
4. Ваш заклад освіти.
5. Ваш курс навчання.
6. До якої групи спеціальностей належить ваша спеціальність?
7. Форма навчання.
8. Чи поєднуєте ви навчання з роботою?
9. Як ви оцінюєте свій загальний рівень навчального навантаження?
10. Як часто ви відчуваєте стрес, пов’язаний із навчанням?

Додаток Б

Шкала сприйманого стресу PSS-10

У цьому розділі представлені твердження, що стосуються Ваших відчуттів і переживань протягом **останнього місяця**.

Метою є визначення рівня суб'єктивного сприйняття стресу, тобто того, наскільки ви оцінюєте життєві ситуації як напружені, неконтрольовані або перевантажені.

ІНСТРУКЦІЯ

Будь ласка, уважно прочитайте кожне твердження та оберіть варіант відповіді, який найкраще відповідає вашому досвіду.

- Ніколи
- Майже ніколи
- Іноді
- Досить часто
- Дуже часто

1. Як часто останнього місяця Ви турбувалися через непередбачені події?
2. Як часто за останній місяць Вам видавалося складним контролювати важливі в Вашому житті речі?
3. Як часто за останній місяць Ви відчували нервову напругу чи стрес?
4. Як часто за останній місяць Ви відчували впевненість у тому, що впораєтеся з вирішенням Ваших особистих проблем?
5. Як часто за останній місяць Ви відчували, що все йде так, як Ви цього хотіли?
6. Як часто останнього місяця Ви думали, що не зможете впоратися з усім тим, що Вам було треба зробити?
7. Як часто останнього місяця Ви могли дати собі раду з Вашою дратівливістю?
8. Як часто останнього місяця Ви відчували, що володієте ситуацією?

9. Як часто останнього місяця Ви відчували роздратування через те, що події, які відбуваються, виходили з-під Вашого контролю?

10. Як часто останнього місяця Вам здавалося, що труднощів нагромаджується стільки, що Ви не в змозі їх контролювати?

Додаток В

Методика діагностики життєстійкості

У цьому розділі наведено твердження, що характеризують різні аспекти вашого ставлення до життя, труднощів і змін.

Опитувальник спрямований на визначення рівня життєстійкості, інтегральної психологічної характеристики, що відображає здатність особистості зберігати внутрішню рівновагу, контролювати ситуацію та сприймати життєві труднощі як можливості для розвитку.

ІНСТРУКЦІЯ

Будь ласка, уважно прочитайте кожне твердження та оцініть, наскільки воно відповідає Вашим звичним переконанням і поведінці.

- Ні
- Скоріше ні
- Скоріше так
- Так

1. Я часто не впевнений(а) у власних рішеннях.
2. Іноді мені здається, що нікому немає до мене справи.
3. Я постійно зайнятий(а), і мені це подобається.
4. Часом усе, що я роблю, здається мені марним.
5. Увечері я часто почуваюся повністю виснаженим(ою).
6. Іноді мене лякають думки про майбутнє.
7. Я завжди впевнений(а), що зможу реалізувати те, що задумав(ла).
8. Мені здається, що я не живу повноцінним життям, а лише виконую певну роль.
9. Мені здається, якби в минулому в мене було менше розчарувань і труднощів, зараз мені було б легше жити.

10.Проблеми, що виникають, часто здаються мені нерозв’язними.

11.Коли хтось скаржиться, що життя нудне, це означає, що він просто не вміє бачити цікаве.

12.У мене завжди є чим зайнятися.

13.Я часто шкодую про те, що вже зроблено.

14.Я досить часто відкладаю на завтра те, що важко виконати або в чому не впевнений(а).

15.Мені здається, що життя минає повз мене.

16.Мої мрії рідко здійснюються.

17.Іноді мені здається, що всі мої зусилля марні.

18.Мені не вистачає наполегливості, щоб довести розпочате до кінця.

19.Буває, життя здається мені нудним і безбарвним.

20.Зазвичай я працюю із задоволенням.

21.Іноді я почуваюся зайвим(ою) навіть у колі друзів.

22.Буває, на мене навалюється стільки проблем, що просто опускаються руки.

23.Друзі поважають мене за наполегливість і принциповість.

24.Я охоче берусь за реалізацію нових ідей.

Додаток Д

Шкала оцінки резильєнтності

У цьому розділі наведено твердження, що стосуються Вашої здатності відновлюватися після стресових ситуацій.

Опитувальник спрямований на визначення рівня психологічної резильєнтності, тобто здатності швидко повертатися до нормального стану після труднощів, напруження або невдач.

ІНСТРУКЦІЯ

Будь ласка, уважно прочитайте кожне твердження та оцініть, наскільки воно відповідає вашим звичним реакціям.

- Повністю не згоден(на)
- Не згоден(на)
- Важко відповісти (нейтральна позиція)
- Згоден(на)
- Повністю згоден(на)

1. Я досить швидко відновлююся після невдач і життєвих труднощів.
2. Я важко переживаю стресові ситуації.
3. Мені не потрібно багато часу, щоб оговтатися після стресової ситуації.
4. Я з труднощами відновлююся після того, як трапляється щось погане.
5. Зазвичай я справляюся з проблемними ситуаціями без зайвих переживань.
6. Мені потрібно багато часу, щоб повернутися до нормального стану після серйозних життєвих невдач.