Міністерство освіти і науки України
Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна
Навчально – науковий інститут «Українська інженерно – педагогічна академія»
Кафедра практичної психології та інноваційних оздоровчих технологій

До захисту допущено
кафедрою практичної психології та інноваційних оздоровчих технологій
протокол від _____ №____
завідувач кафедри _____ Наталія КУЧЕРЕНКО
(підпис) (ім'я, прізвище)

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА

здобувача освіти першого(бакалаврського) рівня вищої
освіти (першого (бакалаврського) / другого (магістерського))

тема роботи «Психологічні особливості прояву тривожності у студентів під час дистанційного навчання в період війни»

Спеціальність (спеціалізація) 053 Психологія
(код та найменування спеціальності; спеціалізації спеціальності)
Освітня програма Практична психологія
(назва освітньої програми)

Здобувач _____ Катерина ЧЕРНУХА
(підпис) (ім'я, прізвище)
Науковий керівник _____ Земфір ШАЙХЛІСЛАМОВ
(підпис) (ім'я, прізвище)

Харків – 2026 рік

Міністерство освіти і науки України

Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна

Навчально – науковий інститут «Українська інженерно – педагогічна академія»

Кафедра практичної психології та інноваційних оздоровчих технологій

«ЗАТВЕРДЖУЮ»
Завідувач кафедри
Наталія КУЧЕРЕНКО
(ім'я, прізвище)

_____
(підпис)
«_____» _____ 2026 року

ЗАВДАННЯ
НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ

здобувача першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
(першого (бакалаврського) / другого (магістерського))

Чернуха Катерина Віталіївна
(прізвище, ім'я, по батькові здобувача)

Спеціальність (спеціалізація) 053 Психологія
(код та найменування спеціальності; спеціалізації спеціальності)

Освітня програма Практична психологія
(назва освітньої програми)

1. Тема роботи: «Психологічні особливості прояву тривожності у студентів під час дистанційного навчання в період війни»
керівник роботи Шайхлісламов Земфір Рафікович, к. психол. н., с. н. с.
(прізвище, ім'я, по батькові, науковий ступінь, вчене звання)

затверджені наказом по Університету від «15» грудня 2025 року,№4801 – 5/4400

2. Строк подання здобувачем роботи: «25» травня 2026 року

3. Вихідні дані до роботи: **об'єкт дослідження:** прояв тривожності у студентів під час дистанційного навчання в період війни; **предмет дослідження:** психологічні особливості прояву тривожності у студентів під час дистанційного навчання в період війни; **мета дослідження:** дослідити психологічні особливості прояву тривожності у студентів під час дистанційного навчання в період війни та визначити фактори, що впливають

на рівень тривожності.

4. Перелік питань, які потрібно розробити: проаналізувати теоретико – методологічні основи досліджень тривожності студентів та особливостей її прояву в умовах дистанційного навчання під час воєнного стану; провести емпіричне дослідження рівня тривожності у студентів під час дистанційного навчання в період війни та визначити чинники, що впливають на її прояви; розробити практичні рекомендації та програму психологічної підтримки щодо зниження рівня тривожності та покращення психоемоційного стану студентів в умовах дистанційного навчання під час воєнного стану.

5. План роботи

№ з/п	**Назва етапів роботи**	**Строк виконання етапів роботи**	**Примітка**
1	Аналіз наукової літератури з проблеми тривожності у студентів, особливостей її прояву в умовах дистанційного навчання та впливу воєнного стану на психоемоційний стан студентів. Визначення психологічної характеристики тривожності, її видів, чинників виникнення та механізмів прояву в освітньому середовищі. Оформлення 1 розділу кваліфікаційної роботи	25.02.2026	виконано
2	Проведення емпіричного дослідження з метою визначення рівня тривожності у студентів під час дистанційного навчання в період війни та виявлення факторів, що впливають на її інтенсивність. Аналіз отриманих результатів та їх статистична обробка. Оформлення 2 розділу кваліфікаційної роботи.	02.04.2026	виконано
3	Розробка практичних рекомендацій та програми психологічної підтримки щодо зниження рівня тривожності та підвищення психологічної стійкості студентів в умовах дистанційного навчання під час воєнного стану	05.04.2026	виконано
4	Оформлення кваліфікаційної роботи та підготовка доповіді, презентації до захисту.	20.05.2026.	виконано

6. Дата видачі завдання: «16» грудня 2025 року

Здобувач вищої освіти _____ Катерина ЧЕРНУХА
(підпис) (ім’я, прізвище)

Керівник роботи _____ Земфір ШАЙХЛІСЛАМОВ
підпис) (ім’я, прізвище)

РЕФЕРАТ

Кваліфікаційна робота містить: 64 сторінок, 18 таблиць, 26 використаних літературних джерел.

Об'єкт дослідження: прояв тривожності у студентів під час дистанційного навчання в період війни.

Предмет дослідження: психологічні особливості прояву тривожності у студентів під час дистанційного навчання в період війни.

Мета дослідження: дослідити психологічні особливості прояву тривожності у студентів під час дистанційного навчання в період війни та визначити фактори, що впливають на рівень тривожності.

Завдання дослідження:

1. Проаналізувати теоретико – методологічні основи досліджень тривожності студентів та її проявів у контексті дистанційного навчання.

2. Провести емпіричне дослідження рівня тривожності у студентів під час дистанційного навчання в умовах воєнного стану.

3. Розробити практичні рекомендації для зниження тривожності та підвищення психологічного комфорту студентів під час дистанційного навчання.

Практична значущість одержаних результатів полягає в отриманні даних про психологічні особливості прояву тривожності у студентів під час дистанційного навчання, що дозволяє створювати ефективні програми психологічної підтримки та профілактики стресових станів. Практичні рекомендації допомагають студентам покращити власну стресостійкість, а викладачам – формувати комфортне навчальне середовище навіть у складних умовах воєнного стану.

Ключові слова: студенти, тривожність, дистанційне навчання, війна, психологічний комфорт, психологічна підтримка.

ABSTRACT

The qualification work contains: pages, 64 figures, 18 tables, 26 used literary sources.

Object of research: manifestation of anxiety in students during distance learning during wartime.

Subject of research: psychological features of manifestation of anxiety in students during distance learning during wartime.

Purpose of research: to investigate psychological features of manifestation of anxiety in students during distance learning during wartime and to identify factors influencing the level of anxiety.

Research objectives:

1. To analyze the theoretical and methodological foundations of research on student anxiety and its manifestations in the context of distance learning.

2. To conduct an empirical study of the level of anxiety in students during distance learning under martial law.

3. To develop practical recommendations for reducing anxiety and increasing the psychological comfort of students during distance learning.

The practical significance of the results obtained lies in obtaining data on the psychological characteristics of anxiety in students during distance learning, which allows creating effective programs of psychological support and prevention of stress states. Practical recommendations help students improve their own stress resistance, and teachers – to form a comfortable learning environment even in difficult conditions of martial law.

Keywords: students, anxiety, distance learning, war, psychological comfort, psychological support.

ЗМІСТ

ВСТУП **7**
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ ТРИВОЖНОСТІ У СТУДЕНТІВ ПІД ЧАС ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ В ПЕРІОД ВІЙНИ 10
1.1. Поняття тривожності у психологічній науці та її основні види 10
1.2. Психологічні особливості студентського віку 21
1.3. Фактори виникнення тривожності у студентів 31
1.4. Вплив дистанційного навчання та воєнних умов на психоемоційний стан студентів 35
ВИСНОВОК ДО РОЗДІЛУ 1 40
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОЯВІВ ТРИВОЖНОСТІ У СТУДЕНТІВ ПІД ЧАС ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ 42
2.1. Організація та загальна характеристика емпіричного дослідження 42
2.2. Аналіз та інтерпретація результатів дослідження 44
2.2.1. Результати дослідження за шкалою тривожності Бека 44
2.2.2. Результати дослідження за методикою «Оцінка комунікабельності» 48
2.2.3. Результати дослідження за методикою для діагностики навчальної мотивації студентів 50
2.3. Статистичний аналіз результатів дослідження 53
2.4. Рекомендації щодо зниження рівня тривожності у студентів під час дистанційного навчання в умовах воєнного стану 54
ВИСНОВОК ДО РОЗДІЛУ 2 57
ВИСНОВКИ 59
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ 61
ДОДАТКИ

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. В умовах сучасних викликів, що постали перед українським суспільством, проблема тривожності у студентів під час дистанційного навчання набуває особливої гостроти. Студентська молодь опинилась у надскладній психологічній ситуації: необхідність здобувати освіту поєднується з переживанням реальної воєнної загрози, вимушеним переміщенням, втратою звичного соціального оточення та хронічною невизначеністю щодо майбутнього.

Дистанційне навчання, яке стало вимушеною відповіддю системи освіти на умови воєнного стану, докорінно змінило характер навчального процесу: студенти позбавлені живого спілкування з однокурсниками та викладачами, чіткої структури навчального дня, відчуття приналежності до академічної спільноти. Все це в поєднанні з воєнним стресом спричиняє зростання рівня тривожності, зниження навчальної мотивації та погіршення психоемоційного стану студентської молоді.

Тривожність як психологічний феномен давно перебуває в центрі уваги дослідників. Теоретичні засади її вивчення закладені у працях З. Фройда, К. Горні, А. Бека, Ч. Д. Спілбергера, Г. Сельє та інших. Серед вітчизняних дослідників вагомий внесок у вивчення психологічних особливостей студентів в умовах воєнного стану та дистанційного навчання зробили І. Дичківська, О. Козлюк, О. Косарєва, Т. Пономаренко, Ю. Сидоренко та інші. Проте, незважаючи на значну кількість наукових праць, присвячених тривожності студентів, питання її психологічних особливостей та факторів виникнення в умовах одночасної дії дистанційного навчання і воєнного стану залишається недостатньо вивченим та потребує подальшого дослідження.

Об’єкт дослідження: прояв тривожності у студентів під час дистанційного навчання в період війни.

Предмет дослідження: психологічні особливості прояву тривожності

у студентів під час дистанційного навчання в період війни.

Мета дослідження: дослідити психологічні особливості прояву тривожності у студентів під час дистанційного навчання в період війни та визначити фактори, що впливають на рівень тривожності.

Гіпотеза: Передбачається, що під час дистанційного навчання в умовах війни у студентів спостерігається підвищений рівень тривожності, який зумовлений поєднанням освітнього навантаження та стресових воєнних факторів.

Завдання дослідження:

1. Проаналізувати теоретико – методологічні основи досліджень тривожності студентів та її проявів у контексті дистанційного навчання.

2. Провести емпіричне дослідження рівня тривожності у студентів під час дистанційного навчання в умовах воєнного стану.

3. Розробити практичні рекомендації для зниження тривожності та підвищення психологічного комфорту студентів під час дистанційного навчання.

Методи дослідження:

1. Теоретичні методи: аналіз, порівняння та узагальнення наукової літератури з проблеми тривожності студентів в умовах дистанційного навчання та воєнного стану.

2. Психодіагностичні методики: шкала тривожності Бека; методика «Оцінка комунікабельності»; методика для діагностики навчальної мотивації студентів (А. Реан, В. Якунін).

3. Методи математичної статистики: коефіцієнт рангової кореляції Спірмена для визначення взаємозв’язку між рівнем тривожності та навчальною мотивацією, аналіз середніх значень, метод порівняння груп.

Характеристика вибірки досліджуваних: у дослідженні взяли участь студенти 1 та 4 курсів закладу вищої освіти, які навчаються в умовах дистанційного навчання під час воєнного стану. Загальна кількість

досліджуваних – 30 осіб. До вибірки увійшли студенти віком від 17 до 21 року.

Інформаційна база дослідження: наукові статті, підручники, монографії та збірники матеріалів науково – практичних конференцій, присвячених темі дослідження.

Наукова новизна одержаних результатів: у цьому дослідженні в обставинах воєнного часу досліджено психологічні особливості прояву тривожності у студентів в умовах дистанційного навчання. Розкрито психологічні фактори, які впливають на формування та інтенсивність тривожності залежно від умов навчання та воєнного стану Кошторис. Отримані результати розширюють розуміння психологічних механізмів адаптації студентської молоді в кризових ситуаціях.

Апробація результатів. Результати дослідження публікувалися у LX Всеукраїнський науково-практичний конференції здобувачів вищої освіти «Освіта та технології для розвитку суспільства» Харків: ННІ УІПА, 2025. Тема тез «Особливості дистанційної форми навчання в умовах воєнного стану».

РОЗДІЛ 1
ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ ТРИВОЖНОСТІ У СТУДЕНТІВ ПІД ЧАС ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ В ПЕРІОД ВІЙНИ

1.1. Поняття тривожності у психологічній науці та її основні види

Тривожність як психологічний феномен посідає особливе місце у сучасній науці про людину та її внутрішній світ. Починаючи з другої половини XIX ст. і аж до сьогодні вчені різних психологічних шкіл намагалися дати вичерпне визначення цьому поняттю, встановити його природу, межі та відмінності від суміжних психічних станів – страху, тривоги, стресу, невротичної напруги. Складність полягає насамперед у тому, що тривожність є одночасно і рисою особистості, і ситуативним психічним станом, і симптоматичним проявом цілого спектру розладів адаптації. Саме це поєднання рівнів аналізу робить її дослідження міждисциплінарним за своєю суттю – психологія, психіатрія, нейробіологія та педагогіка формують власні концептуальні рамки, які так чи інакше перетинаються при вивченні цього явища.

У класичному психоаналізі, що заклав першу систематичну теорію тривожності, З. Фройд розрізняв 3 форми тривоги: реалістичну (пов'язану з реальною зовнішньою загрозою), невротичну (що виникає внаслідок конфлікту між Его та Ід) і моральну (яка є наслідком конфлікту між Его та Суперего). Це розмежування важливе, оскільки воно вперше окреслило двоїстість тривожності – її зв'язок із зовнішнім середовищем та водночас її глибинне укорінення у внутрішній структурі психіки [1].

Надалі неофройдисти, зокрема К. Горні, суттєво переосмислили цю концепцію, наголошуючи на соціальних детермінантах тривожності, яку вона визначала як базове почуття ізоляції та безпорадності в потенційно ворожому світі. Такий погляд виявився надзвичайно продуктивним для

розуміння тривожності студентства, оскільки соціальна невизначеність та відчуження є характерними ознаками саме юнацького переходу до дорослості [2].

Когнітивно – поведінковий напрям запропонував принципово інше трактування, акцентуючи на ролі когнітивних схем та апрейзальних процесів у виникненні тривоги. А. Бек та його послідовники розглядали тривожність як результат систематичних когнітивних викривлень – катастрофізації, надмірного узагальнення, персоналізації – які призводять до хронічного сприйняття навколишнього як загрозливого. У цьому контексті тривожність постає не лише як емоційна реакція, але й як специфічний стиль мислення, що може бути скоригований засобами психотерапевтичного втручання. Для студентської популяції ця модель особливо актуальна: перфекціонізм, страх невдачі, надмірні вимоги до власних академічних результатів – усе це є когнітивними схемами, що живлять хронічну тривожність у навчальному процесі [11].

Фундаментальним теоретичним внеском у психологію тривожності стала концепція Ч. Д. Спілбергера, який у 1970 – х рр. обґрунтував розмежування між ситуативною (реактивною) та особистісною (диспозиційною) тривожністю [11].

Ситуативна тривожність – це тимчасовий стан, що виникає у відповідь на конкретний зовнішній подразник і характеризується суб'єктивним відчуттям напруги, занепокоєння, нервозності та підвищеною вегетативною активністю.

Особистісна тривожність, натомість, є відносно стійкою індивідуальною характеристикою, яка відображає схильність людини сприймати широке коло ситуацій як загрозливі й реагувати на них станами тривоги. Цей теоретичний поділ отримав широке практичне застосування, оскільки дозволив диференціювати короткочасні реакції на стресогенні обставини від глибинних особистісних патернів, що потребують тривалого психологічного супроводу [21].

Важливо також розрізняти тривожність за її функціональним значенням. Мобілізуюча, або «корисна», тривожність виконує сигнальну функцію, спонукаючи людину до підготовки та адаптації в умовах невизначеності – саме такий механізм є еволюційно доцільним і сприяє ефективній поведінці. Дезорганізуюча тривожність, навпаки, перевищує адаптивний поріг, спричиняючи когнітивні блокади, зниження концентрації, ослаблення вольових функцій і, врешті – решт, академічну та соціальну дисфункцію.

Чимало досліджень підтверджують, що помірний рівень тривожності позитивно корелює з академічними досягненнями, тоді як її надмірно висока або вкрай низька вираженість дає протилежний ефект – т. зв. «ефект Єркса – Додсона» [12].

Не менш значущим для теоретичного аналізу є розгляд тривожності в її зв'язку з поняттями стресу та дистресу. Г. Сельє, автор теорії загального адаптаційного синдрому, розглядав тривогу як невід'ємну складову реакції організму на стресор, що проходить 3 послідовні фази: тривогу (мобілізацію ресурсів), резистентність (активну протидію) і виснаження (зрив компенсаторних механізмів).

Хронічний стрес воєнного часу, дистанційна ізоляція та академічна перевантаженість, з якими стикаються сучасні українські студенти, фактично є багаторівневою стресогенною ситуацією, що переводить тривожність із адаптивної в дезадаптивну форму. Це підтверджується даними вітчизняних дослідників, котрі зафіксували суттєве зростання рівня тривожності серед студентської молоді починаючи з 2022 р. [16].

Окремого теоретичного осмислення потребує концепція академічної тривожності як специфічної форми ситуативної тривожності, що виникає у контексті навчальної діяльності. Вона включає тривогу перед іспитами та контрольними перевірками, страх публічних відповідей, побоювання не відповідати очікуванням викладачів і батьків, а також дифузний страх академічної неуспішності.

Класифікація видів тривожності за критеріями представлена у табл. 1.1.

Таблиця 1.1

Класифікація видів тривожності за критеріями

Критерій класифікації	**Вид тривожності**	**Характеристика**	**Функціональний статус**
За тривалістю	Ситуативна	Виникає у відповідь на конкретний подразник, короткочасна	Адаптивна
За тривалістю	Особистісна	Стійка диспозиція, характеристика особистості	Дезадаптивна при гіперпрояві
За інтенсивністю	Помірна	Мобілізує когнітивні та поведінкові ресурси	Адаптивна
За інтенсивністю	Висока	Блокує когнітивні функції, дезорганізує поведінку	Дезадаптивна
За походженням	Екзогенна	Зумовлена зовнішніми стресогенними факторами	Контекстуально зумовлена
За походженням	Ендогенна	Пов'язана із внутрішніми психічними процесами	Характерологічна
За сферою прояву	Соціальна	Пов'язана зі страхом оцінювання й відкидання	Ситуативна/диспозиційна
За сферою прояву	Академічна	Пов'язана з навчальним оцінюванням та успішністю	Ситуативна/диспозиційна
За сферою прояву	Екзистенційна	Пов'язана з усвідомленням смертності та нестабільності буття	Переважно диспозиційна

Окремого теоретичного осмислення потребує концепція академічної тривожності як специфічної форми ситуативної тривожності, що виникає у контексті навчальної діяльності. Вона включає тривогу перед іспитами та контрольними перевірками, страх публічних відповідей, побоювання не відповідати очікуванням викладачів і батьків, а також дифузний страх академічної неуспішності. Академічна тривожність є найбільш дослідженою у педагогічній психології, і цілком очевидно, що вона не є ізольованим феноменом – вона тісно переплітається із самооцінкою, перфекціонізмом, мотивацією досягнення та загальним рівнем психологічного благополуччя студента [7]. В умовах дистанційного навчання та воєнного стану академічна тривожність набуває додаткових вимірів, стаючи частиною ширшої картини психоемоційного

неблагополуччя, що потребує системного осмислення та цілеспрямованої психолого – педагогічної роботи.

Соціальна тривожність – ще один важливий різновид, що передбачає страх негативної оцінки з боку оточення, уникання соціальних взаємодій та виражену напругу в ситуаціях соціального контакту. Вона тісно пов'язана з труднощами адаптації до нового соціального середовища, що є ключовою характеристикою першокурсників та студентів, які переживають воєнне переміщення. Дослідження свідчать, що соціальна тривожність значно зросла серед молоді внаслідок пандемії та воєнних умов, які обмежили можливості живого соціального спілкування [8]. Нарешті, екзистенційна тривожність, що пов'язана з фундаментальними питаннями сенсу, смерті та невизначеності майбутнього, набуває особливої гостроти для студентської молоді України, яка проживає умови реальної воєнної загрози та невизначеності.

Варто окремо зупинитись на нейробіологічних підвалинах тривожності, оскільки сучасна психологія вже не може ігнорувати той факт, що психічне функціонування людини має своє матеріальне субстратне вираження. Мигдалеподібне тіло (амігдала) – структура лімбічної системи, що відіграє ключову роль у обробці емоційно значущих стимулів, – є центральним вузлом нейронних мереж тривоги. Саме вона забезпечує швидку, «довербальну» оцінку потенційних загроз і запускає каскад нейроендокринних реакцій, що мобілізують організм до захисної поведінки. При хронічній тривожності ця система виявляється гіперактивованою: амігдала реагує на широкий спектр нейтральних або слабко негативних стимулів так, ніби вони є серйозними загрозами. Водночас префронтальна кора, відповідальна за когнітивний контроль, оцінку реальності та гальмування емоційних реакцій, виявляється функціонально послабленою. Цей дисбаланс між «емоційним» та «розумним» мозком є нейробіологічною основою того, що клінічно описується як хронічна тривожність [12].

Нейроендокринний аспект тривожності пов'язаний передусім із

функціонуванням гіпоталамо – гіпофізарно – надниркової вісі (далі – ГГНВ), що регулює секрецію кортизолу – основного «гормону стресу». При гострому стресі підвищений рівень кортизолу є адаптивним, оскільки мобілізує енергетичні ресурси та підвищує пильність. Проте за умов хронічного стресу, що є невід'ємною характеристикою воєнного стану та тривалого дистанційного навчання в умовах небезпеки, постійно підвищений кортизол починає чинити токсичний вплив на нейронні структури – зокрема, на гіпокамп, що відповідає за пам'ять та навчання. Цим пояснюється той клінічно добре відомий факт, що хронічний стрес і тривожність прямо погіршують здатність до запам'ятовування, концентрації уваги та засвоєння нового матеріалу, роблячи навчальний процес ще більш складним для студентів, що переживають виражену тривогу [22].

Серотонінергічна та норадренергічна нейромедіаторні системи також відіграють суттєву роль у регуляції тривожності. Дефіцит серотоніну асоціюється з тривожними та депресивними станами, тоді як надлишкова активність норадренергічної системи пов'язана з гіперпильністю, нав'язливими думками та вегетативними симптомами тривоги – прискоренням серцебиття, пітливістю, тремтінням. Розуміння цих нейробіологічних механізмів важливе не лише для фармакологічного лікування клінічних форм тривожності, але й для обґрунтування психологічних та освітніх інтервенцій: регулярна фізична активність, достатній сон, практики усвідомленості (майндфулнес) та соціальна підтримка – усі вони позитивно впливають саме на ці нейробіологічні механізми, нормалізуючи роботу нейромедіаторних систем і знижуючи хронічну активацію стресових реакцій [26].

Ще одним важливим виміром теоретичного аналізу тривожності є її зв'язок із феноменом психологічного благополуччя. Сучасна позитивна психологія, фундовано розроблена у працях М. Селігмана, К. Ріфф та їх послідовників, розглядає психологічне благополуччя як багатокомпонентний конструкт, що охоплює позитивні емоції, залученість,

смисл, досягнення та якісні стосунки. Тривожність не просто є протилежністю благополуччя – вона є активним чинником, що руйнує кожен із його компонентів. Хронічно тривожна людина відчуває дефіцит позитивних емоцій, перебуває у стані відчуженості від діяльності (замість «потоку» переживає «застій»), втрачає відчуття сенсу у поточних діях та стосунках, і нерідко уникає соціальної взаємодії, що ще більше збіднює її ресурсний потенціал. Цей деструктивний цикл особливо рельєфно проявляється у студентів, які переживають воєнний стан: навчання, що мало б бути джерелом сенсу та досягнень, перетворюється на ще одне поле тривоги і загрози [8].

Теорія самодетермінації Е. Десі та Р. Раяна є надзвичайно корисним аналітичним інструментом для розуміння студентської тривожності в освітньому контексті. Відповідно до неї, психологічне благополуччя і, відповідно, низький рівень тривожності забезпечуються задоволенням 3 базових психологічних потреб: автономії (відчуття власного вибору і самовизначення у діяльності), компетентності (відчуття ефективності та здатності справлятись із викликами) та пов'язаності (відчуття значущих стосунків з іншими). Навчальне середовище, що пригнічує ці потреби – нав'язуючи жорсткий зовнішній контроль, формуючи відчуття безпорадності та позбавляючи студентів соціальної підтримки – прямо збільшує тривожність. Дистанційне навчання в умовах воєнного стану ставить під загрозу всі 3 ці потреби одночасно: автономію обмежує непередбачуваність обставин і вимушеність ситуації, компетентність знижується через технічні збої та порушення навчальної ефективності, а пов'язаність страждає через ізоляцію та дефіцит живого спілкування [5].

Феноменологічний підхід, представлений у традиції Е. Гусерля та розвинений у роботах екзистенційних психологів, пропонує ще один ракурс розуміння тривожності – як специфічного «настрою» людського буття, що відкриває людину до усвідомлення її конечності та незахищеності. У цьому сенсі тривожність є не патологією, а онтологічною характеристикою

людського існування: ми тривожимось, бо ми є вільними і відповідальними істотами, кинутими у невизначений світ без гарантій. Ж. – П. Сартр і С. К'єркегор розробляли подібні ідеї у своїх екзистенційно – філософських концепціях «тривоги свободи». Для сучасного студента, що переживає реальну воєнну загрозу, ця екзистенційна тривожність набуває надзвичайно конкретного і болючого характеру: невизначеність майбутнього є не абстрактною філософською проблемою, а щоденною реальністю, що пронизує всі рівні психічного функціонування [16].

Розглядаючи класифікацію тривожності, важливо виокремити тривожні розлади як клінічно значущі форми, що відповідають діагностичним критеріям і потребують спеціалізованої допомоги. Відповідно до Міжнародної класифікації хвороб 11 – го перегляду (далі – МКХ – 11), основними тривожними розладами є генералізований тривожний розлад, панічний розлад, специфічні фобії, соціальний тривожний розлад та інші форми. Диференціація між нормативною ситуативною тривожністю, що не виходить за межі адаптивного реагування, і клінічно значущим тривожним розладом має принципове значення для вибору форми допомоги. Психологи університетських консультаційних служб повинні мати чітке розуміння цих меж і вміти направляти студентів із клінічною симптоматикою до відповідних спеціалістів, не підміняючи психіатричну допомогу психологічним консультуванням [26].

Одним із центральних теоретичних питань у психології тривожності є проблема її співвідношення з депресією. Клінічні та дослідницькі дані стабільно свідчать про їх значну коморбідність: більш ніж 60% осіб із клінічно значущою тривожністю мають також симптоми депресії, і навпаки. Це пояснюється частковим перекриттям нейробіологічних механізмів, спільними когнітивними факторами ризику (негативна атрибутивна стратегія, низька самоефективність, катастрофізація) та взаємопосилюючою динамікою: хронічна тривожність виснажує психологічні ресурси і підвищує вразливість до депресії, тоді як депресивні стани позбавляють

людину ресурсів для подолання тривоги [16]. Для студентів в умовах воєнного стану ця коморбідність є особливо актуальною, оскільки обидва розлади можуть розвиватись паралельно на тлі хронічного травматичного стресу.

Важливим теоретичним конструктом, що тісно пов'язаний із тривожністю і заслуговує на окрему увагу, є психологічна резилієнтність – здатність ефективно долати труднощі, відновлюватись після стресу та зберігати функціональність в умовах несприятливих обставин. Резилієнтність не є вродженою незмінною якістю, а динамічним процесом, що залежить від взаємодії між індивідуальними ресурсами особи та характеристиками її соціального оточення. Теоретично, резилієнтність і тривожність знаходяться у зворотньому кореляційному зв'язку: студенти з вищою резилієнтністю демонструють нижчий рівень тривожності навіть в об'єктивно складних умовах. Формування резилієнтності є тому одним із ключових завдань психологічної підтримки студентів, і воно включає розвиток навичок емоційної регуляції, зміцнення соціальних зв'язків, побудову смислових конструктів та практику подолання труднощів у безпечних умовах [2].

У контексті теоретичного аналізу тривожності важливо також розглянути поняття психологічної безпеки навчального середовища. Психологічна безпека – це суб'єктивне відчуття студентом захищеності від приниження, відкидання та негативної оцінки у навчальному середовищі, що дозволяє йому проявляти активність, задавати питання, ризикувати помилитись і висловлювати власну думку без страху негативних наслідків. Навчальне середовище з високим рівнем психологічної безпеки є потужним буфером проти академічної тривожності. Дистанційне навчання, особливо в умовах воєнного стану, нерідко підриває психологічну безпеку: публічні онлайн – виступи перед великими аудиторіями в домашніх умовах, необхідність підтримувати «академічний» вигляд за умов фізичного та емоційного виснаження, ризик технічних збоїв у відповідальний момент –

усі ці чинники підвищують тривожність і знижують готовність студентів до активної участі у навчальному процесі [18].

Теорія прив'язаності, розроблена Дж. Боулбі та продовжена у дослідженнях дорослої прив'язаності М. Ейнсворт та Ф. Хейзен, є ще одним важливим теоретичним ресурсом для розуміння тривожності студентів. Тип прив'язаності, сформований у ранньому дитинстві у стосунках з опікунами, утворює внутрішні робочі моделі, що визначають очікування щодо доступності та надійності інших людей. Студенти з тривожним типом прив'язаності мають хронічне занепокоєння щодо доступності значущих людей, надмірно переймаються їхнім ставленням та легко переживають стан покинутості. В умовах воєнного стану та дистанційної ізоляції ці особистісні схеми активуються з подвоєною силою, оскільки об'єктивні обставини справді ускладнюють доступ до підтримки та присутності значущих людей [2].

Останнім часом у психологічній науці активно розробляється концепція «тривожної чутливості» (anxiety sensitivity) – схильності до страху самих симптомів тривоги через переконання, що вони є небезпечними або шкідливими. Особи з високою тривожною чутливістю інтерпретують серцебиття як ознаку серцевого нападу, запаморочення – як передвісник непритомності, а труднощі з диханням – як ознаку фізичної хвороби. Ця метатривога – тривога щодо тривоги – є потужним механізмом підтримання та поглиблення тривожних станів. Вона добре вивчена у контексті панічного розладу, але також є значущим фактором загальної тривожності. У студентів, що переживають фізичні симптоми стресової реакції (прискорене серцебиття під час повітряної тривоги, напруга в тілі під час іспиту) і трактують їх як ознаки небезпечної хвороби, тривожна чутливість може суттєво посилювати загальний рівень психоемоційного дистресу [12].

Вельми продуктивним для теоретичного осмислення тривожності студентів є також підхід у рамках теорії збереження ресурсів С. Хобфолла.

Відповідно до цієї теорії, психологічний дистрес виникає тоді, коли людина стикається із загрозою втрати або реальною втратою особистісно значущих ресурсів – матеріальних, соціальних, психологічних або енергетичних. Студенти в умовах воєнного стану переживають загрозу одночасно на всіх цих рівнях: матеріальні ресурси виснажуються фізичними руйнуваннями та економічними наслідками війни; соціальні ресурси руйнуються через переміщення та загибель близьких; психологічні ресурси – самоефективність, сенс, надія – підриваються хронічним травматичним стресом; енергетичні ресурси виснажуються через порушення сну, хронічну гіперпильність та академічне навантаження. Ця одночасна багаторівнева втрата ресурсів є, у рамках концепції Хобфолла, ключовим механізмом виникнення хронічної тривожності та психологічного вигорання [7].

Нарешті, необхідно відзначити, що тривожність як феномен має виражений культурально – специфічний вимір. Те, що вважається прийнятним виявом тривоги, стигматизується або навпаки заохочується, суттєво варіює залежно від культурних норм та цінностей. В українській культурі, що традиційно наголошує на витривалості та стоїчному подоланні труднощів, звернення по психологічну допомогу через тривожність нерідко стикається зі стигмою слабкості. Ця культурна норма є серйозним бар'єром для раннього звернення за допомогою, оскільки студенти можуть відкладати звернення до психолога, намагаючись «подолати» тривогу самотужки, що нерідко призводить до поглиблення стану. В умовах воєнного часу ця проблема набула особливої гостроти: від молодих людей очікується проявлення патріотичної стійкості, що може додатково ускладнювати публічне визнання власних психологічних труднощів [10].

Таким чином, теоретичний аналіз феномену тривожності засвідчує його надзвичайну складність та багаторівневість. Тривожність не є простим емоційним станом, що легко піддається однозначній класифікації; вона є системним явищем, що охоплює нейробіологічні, когнітивні, емоційні, поведінкові та соціокультурні виміри людського функціонування. Для

адекватного розуміння тривожності студентів, які переживають умови дистанційного навчання та воєнного стану, необхідний саме такий інтегративний погляд, що поєднує дані різних психологічних шкіл та теоретичних традицій з урахуванням специфічного соціального та культурного контексту сучасної України. Лише на основі такого всебічного теоретичного фундаменту можна розробляти ефективні, науково обґрунтовані програми психологічної підтримки студентської молоді, які відповідали б реальним потребам тих, хто здобуває освіту в умовах безпрецедентних за своєю складністю та тривалістю випробувань.

1.2. Психологічні особливості студентського віку

Студентський вік є особливим і водночас суперечливим періодом у житті людини, що охоплює приблизно 17 – 25 років і характеризується цілим комплексом психологічних перетворень, які одночасно відбуваються у когнітивній, емоційно – вольовій, соціальній та ідентифікаційній сферах. Психологи здебільшого відносять цей вік до завершального етапу юності або початку ранньої дорослості, але саме ця «межовість» його розміщення між двома великими віковими стадіями і визначає специфічну конфліктність та нестабільність психічного життя студента. З одного боку, перед ним стоять завдання дорослості – самовизначення, побудова стійкої ідентичності, формування стратегій самореалізації та встановлення значущих міжособистісних стосунків. З іншого – він ще не має достатньо сформованих внутрішніх ресурсів для стабільного подолання цих завдань, що і породжує характерну для цього віку психологічну вразливість [9].

Провідною діяльністю студентського віку є навчально – професійна, що суттєво відрізняється від шкільного навчання як за змістом, так і за формою організації. Перехід від авторитарно – опікунської моделі шкільного навчання до автономного університетського навчання є серйозним випробуванням для багатьох студентів. Від першокурсника

вимагається значно більша самостійність в організації навчального процесу, здатність до самомотивації, навички критичного мислення та вміння самостійно структурувати отриману інформацію. Психологічна неготовність до таких вимог, дефіцит навичок самоврядування та тайм – менеджменту є одними з основних причин труднощів адаптаційного періоду, які нерідко трансформуються в стійку тривожність та академічний стрес [1].

Психологічні особливості студентського віку та їх зв'язок із тривожністю представлено у табл. 1.2.

Таблиця 1.2

Психологічні особливості студентського віку та їх зв'язок із тривожністю

Сфера розвитку	Характеристика вікового етапу	Зв'язок із тривожністю	Можливі прояви
Ідентичність	Кризи ідентичності, пошук «Я»	Ціннісна дезорієнтація, страх невизначеності	Тривога щодо майбутнього, невпевненість у виборі фаху
Когніція	Становлення формального мислення, метапізнання	Надмірна самокритика, катастрофізація	Перфекціонізм, академічна тривожність
Емоційна регуляція	Незрілість регуляторних механізмів	Знижена стресостійкість, емоційна лабільність	Перепади настрою, надмірна тривожність
Соціальні відносини	Формування значущих стосунків, зміна соціальних груп	Страх відкидання, соціальна тривожність	Уникання комунікацій, самоізоляція
Самооцінка	Нестійка, залежна від зовнішніх оцінок	Чутливість до критики, страх оцінювання	Тривога перед іспитами, страх публічних виступів
Автономія	Перехід до незалежності від батьків	Страх відповідальності, сепараційна тривога	Труднощі у прийнятті рішень, залежність від схвалення
Мотивація	Формування внутрішньої мотивації до навчання	Страх невдачі при зовнішній мотивації	Прокрастинація, академічна тривожність

Одним із центральних психологічних завдань студентського віку є

формування ідентичності в розумінні Е. Еріксона – тобто досягнення цілісного й узгодженого почуття «Я» у його особистісному, професійному та соціальному вимірах. Цей процес рідко відбувається лінійно: він супроводжується так звані «кризами ідентичності», тимчасовими станами ціннісного вакууму, сумнівами у правильності обраного фаху, переоцінкою соціальних ролей і стосунків. У нормальних умовах ці кризи є продуктивними і сприяють особистісному зростанню, але в умовах зовнішньої нестабільності – воєнних дій, вимушеного переміщення, переходу до дистанційного формату навчання – вони значно поглиблюються і можуть призводити до затяжної психологічної дезорієнтації [11]. Відтак тривожність студентів може розглядатись як симптоматичний прояв незавершеного або блокованого процесу ідентифікації.

Когнітивний розвиток студентського віку характеризується становленням формального операційного мислення у повному розумінні – здатності до абстрактних міркувань, побудови гіпотетичних сценаріїв, метапізнання та рефлексії. Водночас емоційне регулювання ще не досягло зрілих форм: студенти часто демонструють підвищену емоційну реактивність, труднощі в управлінні негативними афектами та схильність до генералізованого занепокоєння. Дослідження показують, що здатність до емоційної регуляції продовжує дозрівати аж до 25 – 27 років, що частково пояснює підвищену тривожність молоді саме студентського віку порівняно з пізнішими дорослими групами [12].

Важливою психологічною особливістю студентського віку є виражена потреба у приналежності до групи, визнанні та соціальному прийнятті. Соціальне оточення однолітків відіграє в цей період роль основного референтного середовища, і будь – які труднощі у встановленні та підтриманні соціальних зв'язків є потужним джерелом тривожності. У контексті дистанційного навчання ця потреба опиняється у стані хронічного дефіциту: студенти позбавлені живого неформального спілкування,

стихійного обміну досвідом, спільного виконання завдань та тих мікросоціальних взаємодій, що утворюють тканину студентського життя [5]. Наслідком цього дефіциту є не лише самотність і ізоляція, але й посилення тривожності, пов'язаної з невизначеністю власного соціального статусу та відчуттям відірваності від навчальної спільноти.

Ще однією суттєвою характеристикою студентської психології є висока чутливість до питань власного майбутнього – кар'єрних перспектив, матеріальної незалежності, сімейного та особистісного самовизначення. Ця орієнтація на майбутнє в умовах реальної воєнної невизначеності трансформується у хронічне занепокоєння та тривогу щодо можливості реалізувати власні плани і мрії. Дослідники фіксують, що саме студенти, які мають виражену орієнтацію на майбутнє та амбітні кар'єрні плани, виявляються найбільш схильними до тривожних реакцій в умовах екстремальної соціальної нестабільності [4]. Це пов'язано з тим, що суб'єктивна цінність майбутнього підсилює значущість поточних загроз для його досягнення, що у свою чергу збільшує інтенсивність тривожних переживань.

Слід також зазначити гендерні відмінності у прояві тривожності в студентському віці. Дані численних досліджень свідчать, що студентки загалом демонструють вищі показники тривожності порівняно зі студентами – чоловіками, що пояснюється поєднанням соціальних та нейробіологічних факторів. Водночас молоді чоловіки частіше демонструють приховані форми тривожності, що виявляються в агресивності, підвищеній ризикованій поведінці та зловживанні психоактивними речовинами. Ці відмінності мають враховуватись при організації психологічної підтримки студентів, оскільки хлопці рідше звертаються по допомогу й частіше залишаються поза увагою психологічних служб [16].

Адаптаційний потенціал студентів значно варіюється залежно від індивідуально – типологічних характеристик, досвіду попереднього

навчання, виховання та соціального оточення. Студенти з достатнім рівнем психологічного благополуччя, розвиненими навичками саморегуляції та надійними соціальними зв'язками демонструють значно вищу стресостійкість і нижчий рівень тривожності навіть в умовах об'єктивно складних обставин. Натомість студенти з дефіцитом цих ресурсів – особливо ті, хто вимушено переміщений, втратив стабільне соціальне оточення або переніс травматичний досвід – потребують цілеспрямованої психологічної підтримки [10].

Окремого теоретичного осмислення потребує питання мотиваційної сфери студентів, яка є тісно пов'язаною з рівнем їхньої тривожності та загальним психологічним благополуччям. Дослідники розрізняють внутрішню мотивацію, що ґрунтується на щирому інтересі до предмету та задоволенні від процесу пізнання, і зовнішню мотивацію, що визначається прагненням отримати зовнішні винагороди або уникнути покарання. Студенти з переважно зовнішньою мотивацією значно більш схильні до тривожності, оскільки їхній психологічний добробут постійно залежить від зовнішніх оцінок та підкріплень, що є нестабільними і не підконтрольними їм. Натомість внутрішня мотивація є потужним протективним фактором, що забезпечує стійкість психологічного стану навіть за умов зовнішніх труднощів. Трагедія навчання в умовах воєнного стану полягає часто саме в тому, що навіть студенти з початково виразною внутрішньою мотивацією поступово переключаються на виживальницький режим функціонування, коли завдання звести кінці з кінцями витісняє усвідомлений навчальний інтерес [25].

Концепція «потоку» М. Чіксентміхайї є корисним теоретичним орієнтиром для розуміння оптимальних умов навчання у студентів. Стан потоку – повного занурення у діяльність, що характеризується відчуттям легкості, забуванням часу та максимальною ефективністю – виникає тоді, коли рівень складності завдання точно відповідає рівню компетентності виконавця. Коли завдання є надто складним відносно наявних умінь –

виникає тривожність; коли надто простим – нудьга. Студентський вік є саме тим часом, коли за правильної організації навчального процесу стан потоку є досяжним і надзвичайно збагачуючим досвідом. Проте хронічний стрес, тривожність та фрагментованість навчального процесу в умовах воєнного стану систематично руйнують умови для виникнення потоку, позбавляючи студентів одного з найпотужніших джерел психологічного задоволення від навчальної діяльності [24].

Не менш важливим аспектом психологічних особливостей студентського віку є розвиток регуляторних функцій – тієї сукупності когнітивних механізмів, що забезпечують планування, гальмування імпульсів, когнітивну гнучкість та робочу пам'ять. Ці функції, що реалізуються переважно за рахунок префронтальної кори, продовжують розвиватись аж до середини третього десятиліття життя. Саме тому студенти часто стикаються з труднощами у самоорганізації, управлінні часом та гальмуванні відволікань – особливо в умовах дистанційного навчання, де зовнішня структура та підтримка мінімізовані. Тривожність, у свою чергу, прямо погіршує функціонування префронтальної кори, що породжує порочне коло: тривожний студент має послаблений когнітивний контроль, що призводить до менш ефективного навчання, що посилює академічну тривожність, яка ще більше послаблює когнітивні функції [12].

Студентський вік є також часом перших серйозних романтичних стосунків та відносин близькості, що мають власний специфічний зв'язок із психологічним благополуччям та тривожністю. Задовільні романтичні стосунки є потужним ресурсом психологічної підтримки та стабільності; їх відсутність або конфліктний характер, навпаки, є значним джерелом дистресу. Студенти, що переживають розриви стосунків, ревнощі, невизначеність у любовній сфері або самотність, демонструють суттєво вищий рівень тривожності. В умовах воєнного стану романтичні стосунки набувають ще більшої ваги й одночасно стикаються з додатковими навантаженнями: тривога за партнера, що перебуває у зоні бойових дій або

вимушено переміщений, роз'єднаність через фізичну відстань, невизначеність щодо спільного майбутнього – усе це робить любовну сферу ще одним полем тривожного переживання у студентському житті [3].

Питання самооцінки у студентському віці є ключовим для розуміння тривожності. Самооцінка студентів є нестабільнішою порівняно з дорослими, оскільки вони ще не мають достатньо стійкої системи власних цінностей і досягнень, на яку могли б спиратись у моменти зовнішніх невдач. Нестійка самооцінка означає, що психологічне благополуччя студента є надмірно залежним від зовнішніх підкріплень – оцінок викладачів, схвалення однолітків, академічних результатів. Будь – яка зовнішня невдача в цих сферах переживається як підтвердження власної неповноцінності, що запускає тривожну й депресивну симптоматику. Студенти з такою «умовною самооцінкою» є особливо вразливими в умовах воєнного стану, коли академічна успішність об'єктивно може знижуватись через незалежні від них обставини [7].

Феномен «синдрому самозванця» заслуговує окремої уваги у теоретичному аналізі психологічних особливостей студентського віку. Цей синдром – стан, при якому людина попри очевидні успіхи переконана у власній «несправжності» та постійно боїться бути «викритою» як некомпетентна – є надзвичайно поширеним серед студентів університетів, особливо серед тих, хто є першопоколінними здобувачами вищої освіти у своїй сім'ї або хто навчається у престижних закладах із жорсткою конкуренцією. Синдром самозванця безпосередньо живить академічну тривожність, оскільки підтримує хронічне відчуття загрози «викриття» та страх не відповідати оточенню. Цікаво, що цей синдром частіше зустрічається у найбільш компетентних і відповідальних студентів, тобто він є парадоксальним чином маркером академічної серйозності, а не слабкості [9].

Значний теоретичний інтерес представляє також концепція психологічної гнучкості, що розроблена у рамках терапії прийняття та

відповідальності (далі – ACT). Психологічна гнучкість – це здатність залишатись у контакті з поточним моментом, відкрито переживати будь – який досвід – включно з тривогою та болем – і при цьому орієнтуватись на власні цінності у поведінці. Психологічно гнучка людина не намагається уникати тривоги або боротись із нею, а навчається переживати її, не дозволяючи їй визначати власну поведінку. Цей підхід є принципово відмінним від традиційних когнітивно – поведінкових стратегій боротьби з тривогою, і він виявляється особливо ефективним у ситуаціях хронічного, невирішуваного стресу – таким, яким є воєнний стан. Для студентів, що не можуть «вирішити» ситуацію воєнної загрози, але мусять продовжувати навчання, розвиток психологічної гнучкості є надзвичайно актуальним напрямком психологічної підтримки [10].

Аналізуючи психологічні особливості студентського віку, не можна оминути увагою проблему психологічного вигорання, яке раніше розглядалось виключно у контексті трудової діяльності, але нині активно досліджується і стосовно студентської популяції. Академічне вигорання є станом хронічного виснаження, цинізму та зниженого відчуття власної ефективності, що розвивається внаслідок тривалого навчального перевантаження. Воно є наслідком хронічного стресу, але водночас є чинником його поглиблення: вигорілий студент не лише страждає, але й демонструє погіршення академічних результатів, що ще більше посилює тривожність і відчуття безпорадності. Виснаження емоційних та когнітивних ресурсів у стані вигорання прямо знижує стресостійкість і підвищує вразливість до тривожних реакцій на будь – які нові стресори [18].

Вікова специфіка студентства включає і характерне ставлення до власного тіла та здоров'я. Студентський вік є часом, коли молоді люди починають самостійно відповідати за власне фізичне здоров'я, і ця відповідальність нерідко реалізується незадовільно – через нерегулярне і нераціональне харчування, дефіцит фізичної активності, порушення режиму сну та зловживання стимуляторами (кава, енергетичні напої) для підтримки

рівня продуктивності. Усі ці поведінкові патерни є одночасно і наслідком тривожності (як способи короткострокового подолання стресу), і самостійними факторами її поглиблення. Зокрема, хронічний дефіцит сну – один із найбільш поширених станів серед студентів – є одним із найбільш потужних і недооцінених факторів підвищення тривожності, оскільки сон є ключовим регулятором нейроендокринного балансу та емоційної регуляції [22].

Теоретичний аналіз психологічних особливостей студентського віку був би неповним без розгляду ролі соціальних мереж та цифрового середовища у формуванні психологічного стану сучасного студентства. Студенти сьогодні є «цифровими аборигенами» – людьми, що виросли в умовах повсюдного доступу до інтернету та мобільних технологій. Соціальні мережі стали для них основним простором соціальної презентації, пошуку визнання та підтримання соціальних зв'язків. Проте дослідження стабільно виявляють суперечливий вплив активного використання соціальних мереж на психологічне благополуччя студентів: з одного боку, вони можуть підтримувати соціальні зв'язки та забезпечувати доступ до інформаційної та емоційної підтримки; з іншого – вони є потужним тригером «порівняльної тривоги», заниженої самооцінки та страху «пропустити щось важливе» (FOMO – fear of missing out) [8].

Окремо варто відзначити специфіку психологічного стану студентів – переселенців – тих, хто внаслідок воєнних дій був змушений залишити місця постійного проживання та продовжує навчання у нових, незнайомих умовах. Вимушена міграція є одним із найбільш потужних стресогенних чинників, що поєднує втрату звичного середовища, соціальних зв'язків та ідентифікаційних маркерів. Студенти – переселенці переживають специфічне «подвійне горювання»: за рідним домом, соціальним оточенням і звичним способом життя, яких вони позбулись, та за майбутнім, невизначеність якого є надзвичайно високою. Дослідники описують такий стан як «амбігуальну втрату» – втрату, що не має чіткого завершення,

оскільки людина не знає, чи зможе вона повернутись до того, що залишила. Ця форма горювання є надзвичайно складною психологічно саме через свою незавершеність і невизначеність [4].

Процес соціальної адаптації є однією із центральних задач студентського віку і водночас одним із найбільш вагомих предикторів психологічного благополуччя студентів. Соціальна адаптація включає декілька вимірів: академічну адаптацію – пристосування до вимог і стандартів університетського навчання; інституційну адаптацію – освоєння правил та структур університетського середовища; соціальну адаптацію у вузькому сенсі – встановлення задовільних стосунків із однолітками та входження до нових соціальних груп; та особистісно – емоційну адаптацію – підтримання психологічної рівноваги у нових умовах. Порушення будь – якого з цих вимірів є потенційним джерелом тривожності, і в умовах воєнного стану та дистанційного навчання всі вони одночасно опиняються під суттєвою загрозою [1].

Дослідження психологічного стану студентів дозволяють виявити певні закономірності у динаміці тривожності протягом навчального року та за роками навчання у вишу. Як правило, найвищий рівень тривожності характерний для 1 – го курсу – особливо у перші місяці навчання, що є часом максимальної адаптаційної напруги. На 2 – 3 курсах рівень тривожності знижується у студентів, що успішно пройшли адаптацію, і залишається високим або зростає у тих, хто не справився з адаптаційними викликами. Курс 4 – 5 є знову потенційно тривожним через зближення моменту завершення навчання та необхідності виходу на ринок праці – стресу, що отримав назву «тривоги випускника». Магістерський рівень навчання пов'язаний з поверненням підвищеної тривожності через зростання академічних вимог та необхідність самостійного дослідницького внеску [6].

Нейробіологія, педагогічна психологія та клінічна практика одностайно підтверджують, що студентський вік є одночасно надзвичайно вразливим і надзвичайно пластичним. Вразливість студентів пов'язана з

описаними вище незавершеними процесами нейробіологічного та психологічного дозрівання. Натомість пластичність означає, що своєчасні, науково обґрунтовані психологічні та педагогічні втручання у цей період мають непропорційно великий потенціал позитивного впливу – зміни, закладені у студентському віці, можуть визначати характер психологічного функціонування людини протягом усього наступного дорослого життя. Саме ця пластичність обґрунтовує особливу цінність і доцільність інвестицій у психологічну підтримку студентів як пріоритетної вікової групи [26].

Таким чином, студентський вік є унікальним у психологічному відношенні часом, що поєднує в собі найвищий рівень ідентифікаційних викликів, незавершеного нейробіологічного дозрівання, нестійкої самооцінки та підвищеної соціальної чутливості з виразним потенціалом особистісного зростання і психологічного розвитку. Розуміння цих вікових особливостей у їх складній взаємодії є необхідною теоретичною передумовою для адекватного аналізу феномену тривожності студентів та розробки ефективних стратегій психологічної підтримки і супроводу студентської молоді в умовах тих безпрецедентних викликів, що ставить перед нею сучасна соціально – політична реальність України.

1.3. Фактори виникнення тривожності у студентів

Тривожність студентів є поліетіологічним феноменом, що виникає внаслідок взаємодії цілого комплексу факторів – індивідуально – психологічних, мікросередовищних та макросоціальних. Жоден із цих факторів не є достатнім сам по собі для формування стійкої тривожності; натомість їх синергетична взаємодія визначає як інтенсивність, так і характер тривожного реагування конкретного студента. Для розуміння механізмів виникнення тривожності принципово важливо розглядати її в контексті трансакційних моделей стресу, що пропонують системний аналіз

взаємодії між особою та її середовищем.

Серед індивідуально – психологічних факторів провідну роль відіграє нейротизм як базова особистісна риса, що визначає загальну чутливість до стресогенних впливів та схильність до негативного афекту. Студенти з високим рівнем нейротизму реагують на навчальні та соціальні виклики значно інтенсивніше, демонструючи ширший спектр тривожних симптомів та вищий їх рівень [12]. Поряд із нейротизмом важливими предикторами тривожності є перфекціонізм, низька самоефективність, нестійка самооцінка та неадаптивні стратегії подолання стресу (копінг – стратегії). Перфекціонізм, зокрема, є одним із найбільш вивчених предикторів академічної тривожності: студенти, що ставлять перед собою нереалістично високі стандарти, хронічно перебувають у стані страху не відповідати цим стандартам, що і породжує стійку тривогу [7].

Сімейні та виховні фактори також мають значну роль у формуванні тривожності. Гіперопікуючий стиль виховання, що не дозволяє дитині розвинути відчуття власної компетентності та автономії, формує схильність до залежного функціонування і підвищеної тривожності при зіткненні з вимогами самостійності. Навпаки, авторитетний стиль батьківства, що поєднує чіткі межі з емоційним теплом і підтримкою автономії дитини, формує основи психологічної стійкості – таких дітей дослідники описують як таких, що мають надійний тип прив'язаності, котрий слугує «буфером» проти надмірної тривожності в стресових ситуаціях. Проте слід зазначити, що в умовах воєнного стану навіть студенти із сприятливим сімейним анамнезом можуть зазнавати значних тривожних симптомів внаслідок об'єктивної травматизуючої ситуації [2].

Мікросередовищні фактори охоплюють умови та організацію освітнього середовища, характер взаємодії між студентами та викладачами, систему оцінювання та академічні вимоги. Авторитарний педагогічний стиль, що акцентує на покаранні за помилки та не забезпечує психологічної безпеки, є потужним тригером академічної тривожності. Студенти в таких

умовах постійно перебувають у стані очікування негативної оцінки, що утворює хронічне тривожне тло навчального процесу. Водночас доброзичливий, підтримуючий педагогічний стиль із чіткими і прозорими критеріями оцінювання суттєво знижує тривожність і підвищує академічну мотивацію [18]. Цей аспект набуває особливої актуальності в умовах дистанційного навчання, де можливості для педагогічної підтримки суттєво обмежені форматом онлайн – комунікації. Фактори виникнення тривожності у студентів представлено у табл. 1.3.

Таблиця 1.3

Фактори виникнення тривожності у студентів

Рівень факторів	**Фактор**	**Механізм впливу на тривожність**	**Ступінь впливу**
Індивідуальний	Нейротизм	Підвищена чутливість до стресорів	Високий
Індивідуальний	Перфекціонізм	Хронічний страх не відповідати власним стандартам	Високий
Індивідуальний	Низька самоефективність	Невіра у власну здатність справлятись з труднощами	Середній
Індивідуальний	Неадаптивні копінг – стратегії	Уникання замість подолання стресу	Середній
Сімейний	Гіперопікуючий стиль виховання	Дефіцит автономії та самостійності	Середній
Сімейний	Ненадійна прив'язаність	Відсутність базового відчуття безпеки	Високий
Освітній	Авторитарний педагогічний стиль	Страх оцінювання, відсутність психологічної безпеки	Середній
Освітній	Навчальне перевантаження	Дефіцит часу, хронічна втома, стрес	Високий
Соціальний	Соціальна ізоляція	Дефіцит соціальної підтримки	Середній
Соціальний	Воєнний стан	Екзистенційна загроза, травматизація	Дуже високий
Соціальний	Дистанційне навчання	Порушення соціальних зв'язків, технічні труднощі	Середній

Навчальне перевантаження є одним із найбільш цитованих факторів академічної тривожності. Дослідження стабільно показують, що надмірне навчальне навантаження в поєднанні з браком часу на відновлення веде до хронічного стресу та знижує стресостійкість студентів. Особливо

небезпечним є поєднання перевантаження з низькою суб'єктивною контрольністю: коли студент відчуває, що вимоги перевищують його ресурси і він нічого не може вдіяти, щоб змінити ситуацію, виникає вивчена безпорадність – психологічний стан, що є потужним чинником як тривожності, так і депресії [15]. У воєнних умовах ця проблема загострюється тим, що студенти одночасно несуть навчальне навантаження і переживають наслідки воєнної травми, які самі по собі виснажують психологічні ресурси.

Цифровий стиль життя є порівняно новим, але дедалі більш вагомим фактором тривожності у студентів. Надмірне використання смартфонів та соціальних мереж пов'язане з феноменом «порівняльної тривожності» – коли студенти постійно порівнюють власне життя з ідеалізованими образами, що конструюються у соціальних медіа, і відчувають власне неповноцінне становище. Крім того, гіперпідключеність до цифрових пристроїв порушує якість сну, що є незалежним предиктором тривожності. Дослідники зафіксували позитивну кореляцію між тривалістю використання гаджетів та рівнем психологічного дистресу у студентів, причому ця залежність стає більш вираженою в умовах соціальної ізоляції дистанційного навчання [8, 14].

Фактор соціальної підтримки виявляє протективний вплив у відношенні до тривожності: студенти з розвиненою мережею підтримуючих стосунків – з батьками, партнерами, однолітками, наставниками – демонструють нижчий рівень тривожності навіть за наявності об'єктивно складних умов. Навпаки, соціальна ізоляція та дефіцит значущих стосунків є сильними предикторами тривожних та депресивних симптомів. Особливо вразливими в цьому сенсі є студенти, що навчаються далеко від домівки, вимушено переміщені через воєнні дії або в силу особистісних особливостей мають труднощі у встановленні соціальних контактів. Для таких студентів дистанційний формат навчання подвоює ізоляцію: вони позбавлені не лише домашнього оточення, але й університетської соціальної

інфраструктури [3].

Серед макросоціальних факторів особливе місце посідає загальний соціально – економічний контекст. Матеріальна незабезпеченість, невизначеність щодо фінансування навчання, загроза безробіття після завершення освіти – усі ці чинники формують фоновий рівень тривожності, що прямо не стосується навчання, але суттєво впливає на загальний психологічний стан студента. В умовах воєнного стану до цих факторів додається занепокоєння щодо безпеки рідних, страх за власне фізичне виживання та невизначеність щодо можливості продовжувати навчання, що в сукупності утворює надзвичайно потужний стресогенний контекст [16]. Факт проживання поблизу зони активних бойових дій або систематичного піддавання повітряним тривогам та нічним обстрілам є окремим потужним травматичним фактором, що може призводити до симптомів посттравматичного стресового розладу, які фенотипово перетинаються з хронічною тривожністю.

1.4. Вплив дистанційного навчання та воєнних умов на психоемоційний стан студентів

Дистанційне навчання є феноменом, що значно передував пандемії COVID – 19 та початку повномасштабного вторгнення в Україні, проте саме ці 2 події надали йому принципово нового масштабу та характеру. Якщо раніше дистанційне навчання переважно було добровільним вибором студентів, що прагнули гнучкості, то починаючи з 2020 – 2022 рр. воно стало вимушеним форматом для мільйонів молодих людей, які не мали альтернативи. Ця принципова відмінність – між добровільним і вимушеним дистанційним навчанням – є вирішальною для розуміння його психологічних наслідків. Коли вибір продиктований не власними перевагами, а зовнішніми обставинами, людина має значно менше відчуття контролю та суб'єктивної компетентності, що само по собі є стресогенним

[17].

Технічні та організаційні проблеми дистанційного навчання є першим шаром труднощів, що впливають на психоемоційний стан студентів. Нестабільне інтернет – з'єднання – особливо в умовах воєнної руйнації інфраструктури – технічні збої, неналагодженість освітніх платформ та цифрова нерівність між студентами, що мають різне технічне забезпечення, створюють постійне джерело фрустрації та стресу. Проблеми з підтриманням концентрації під час тривалих відеосесій, розмите розмежування між навчальним і домашнім простором, відсутність ритуалів, що структурують навчальний день (поїздка до університету, зустріч однокурсників) – усе це дезорганізує добовий розпорядок та когнітивну діяльність студентів [25]. Крім того, студенти значно частіше прокрастинують при дистанційному навчанні, оскільки зовнішній контроль часу та дисципліни зводиться до мінімуму, а внутрішня мотивація виявляється недостатньою [24].

Психологічним ядром проблем дистанційного навчання є різке скорочення живої соціальної взаємодії. Університет є не лише місцем здобуття знань, але й соціальним інститутом, що забезпечує широкі можливості для спілкування, встановлення нових стосунків, розвитку соціальних навичок та переживання почуття приналежності до академічної спільноти. Дистанційний формат редукує всі ці виміри до мінімуму: формальні відеосесії не є функціональним еквівалентом живого аудиторного спілкування. Відповідно до даних дослідження Meeter та ін., після переходу на дистанційне навчання студенти продемонстрували значне зниження навчальної мотивації, зростання рівня тривожності та погіршення суб'єктивного благополуччя [24]. Схожі результати отримано і в дослідженнях, проведених на студентській вибірці в Україні в умовах воєнного стану [4].

Воєнний стан є якісно новим і принципово специфічним контекстом, що накладається на труднощі дистанційного навчання. Повітряні тривоги,

що переривають навчальний процес, необхідність переривати заняття та переміщатись до укриттів, порушення сну через нічні обстріли, вимушена евакуація та зміна місця проживання – усі ці обставини безпосередньо впливають на здатність студентів підтримувати стабільний навчальний ритм і зберігати психологічну рівновагу [10]. Дослідники фіксують, що студенти, які проживають в умовах активних бойових дій або систематичного ракетного обстрілу, мають значно вищий рівень тривожності, симптомів пост травматичного синдрому та депресії порівняно зі студентами у більш безпечних регіонах. Вплив дистанційного навчання та воєнного стану на психоемоційний стан студентів представлено у табл. 1.4.

Таблиця 1.4

Вплив дистанційного навчання та воєнного стану на психоемоційний стан студентів

Фактор впливу	**Психологічний механізм**	**Прояв у поведінці**	**Наслідки для навчання**
Вимушена ізоляція	Дефіцит соціального підкріплення	Самотність, апатія, замкнутість	Зниження мотивації, прокрастинація
Відсутність чіткого розпорядку	Порушення добових ритмів, дезорганізація	Порушення сну, хронічна втома	Зниження когнітивної ефективності
Цифровий перевантаж	Когнітивне та емоційне виснаження	Роздратованість, «цифрова втома»	Зниження концентрації, академічна тривожність
Повітряні тривоги та обстріли	Хронічна травматизація, гіперпильність	Стан постійної настороженості, страх	Неможливість зосередитись на навчанні
Невизначеність майбутнього	Екзистенційна тривожність	Песимізм, страх, апатія	Зниження інтересу до академічних цілей
Вимушене переміщення	Втрата соціального оточення, дезадаптація	Самотність, горювання, тривога	Труднощі з концентрацією та мотивацією
Навчальне навантаження + воєнний стрес	Виснаження адаптаційних ресурсів	Симптоми вигорання, тривожно – депресивні стани	Академічна неуспішність, відрахування
Тривога за близьких	Хронічний емоційний стрес	Гіперпильність, розсіяність	Неможливість утримувати увагу на навчанні

Важливим аспектом психологічного впливу воєнного стану є феномен «подвійного навантаження»: студенти змушені одночасно справлятись із труднощами навчального процесу і переживати наслідки воєнної травми. Студенти, рідні яких перебувають у зоні бойових дій або служать у Збройних Силах, демонструють особливо високий рівень хронічного тривожного стресу, оскільки до власних навчальних труднощів додається постійне занепокоєння за безпеку близьких.

Ментальне здоров'я студентів є питанням, що набуло загального визнання у світовій академічній спільноті ще до пандемії та воєнних подій. Згідно з даними Stones і Glazzard, заклади вищої освіти у всьому світі фіксують зростання звернень студентів по психологічну допомогу, що пов'язане із зміною соціальних умов та посиленням вимог до академічних результатів [26]. Відповідно, необхідність системного підходу до психологічної підтримки студентів вже давно є задокументованою проблемою, і воєнний стан в Україні лише різко загострив її актуальність. Дослідження Medisauskaite та ін. свідчать, що значна частка студентів – медиків у Великій Британії розглядають питання про відрахування саме через погіршення ментального здоров'я, що вказує на суттєвий масштаб проблеми і в контексті звичайних умов [23].

Дистанційне навчання в умовах воєнного стану має і ряд потенційно позитивних аспектів, що дозволяють частково компенсувати його негативний вплив. По – перше, збереження доступу до освіти для вимушено переміщених студентів є безсумнівним здобутком, оскільки альтернативою могло б бути повне переривання навчання на невизначений термін. По – друге, дистанційний формат надає певну гнучкість у розкладі, що дозволяє студентам краще враховувати умови безпеки – переносити заняття при сигналах тривоги, не ризикувати бути застигнутими у дорозі під час обстрілів. По – третє, доступ до онлайн – ресурсів та цифрових освітніх матеріалів забезпечує певну безперервність навчального процесу навіть в умовах фізичних руйнувань [19]. Проте ці позитивні аспекти не нівелюють

потреби у системній психологічній підтримці студентів, що переживають поєднаний вплив дистанційного навчання та воєнних умов.

Суттєвий вплив на психоемоційний стан студентів мають також труднощі, пов'язані із розвитком «м'яких навичок» в умовах дистанційного навчання. Комунікативна компетентність, командна робота, адаптивність і критичне мислення – ці якості розвиваються значно ефективніше в умовах живої взаємодії, й дистанційний формат є обмеженим середовищем для їх формування. Дефіцит можливостей для розвитку soft skills підвищує тривожність студентів щодо власної майбутньої конкурентоспроможності на ринку праці – адже саме ці компетентності часто виявляються ключовими для успішного кар'єрного старту [5]. Таким чином, навчальна тривожність переплітається з тривогою щодо професійного майбутнього, утворюючи складний комплекс взаємопосилюючих переживань.

Роль педагогів у профілактиці та корекції тривожності студентів в умовах дистанційного навчання є надзвичайно важливою. Дослідники показують, що при дистанційному навчанні студентам особливо необхідні педагоги, здатні не лише ефективно передавати знання, але й забезпечувати емоційний контакт, підтримку та психологічну безпеку онлайн – середовища [6]. Водночас самі викладачі в умовах дистанційного навчання та воєнного стресу переживають власні труднощі: вигорання, тривожність та дезорієнтацію, що суттєво ускладнює виконання ними ролі психологічної опори для студентів [18]. Це ставить питання про необхідність комплексної підтримки всіх учасників освітнього процесу – і студентів, і педагогів – у межах системних психологічних програм закладів вищої освіти.

Grineski та ін. у дослідженні, присвяченому ментальному здоров'ю студентів під час літніх дослідницьких програм в умовах пандемії, показали, що якість наставництва є ключовим модератором психологічного благополуччя студентів при дистанційній роботі [22]. Студенти, які мали уважних та психологічно чуйних наставників, демонстрували значно нижчий рівень тривожності та вищу академічну залученість, навіть у

повністю дистанційному форматі. Це підкреслює, що технологічне середовище є менш вирішальним чинником психологічного стану, ніж якість людських стосунків у навчальному процесі. Відтак інвестиції в підготовку педагогічних працівників до психологічно чуйного наставництва є важливим і недооціненим ресурсом профілактики тривожності серед студентів [6].

Пономаренко та Сидоренко наголошують на тому, що тривожність і депресія у студентів в умовах війни є взаємопов'язаними феноменами, що разом формують картину загального психологічного неблагополуччя, яка потребує невідкладної уваги з боку психологічних служб закладів вищої освіти [16]. При цьому важливо розрізняти клінічно значущі стани, що потребують психіатричної допомоги, і субклінічний психологічний дистрес, з яким можна і слід працювати в межах університетських психологічних служб. Вчасна й доступна психологічна допомога є не лише гуманістичною відповіддю на страждання студентів, але й інвестицією в академічну успішність та збереження контингенту студентів у системі вищої освіти. Показник відрахування студентів через проблеми з психічним здоров'ям є реальним індикатором масштабу проблеми, який спонукає університети до системних інституційних відповідей [23].

ВИСНОВОК ДО РОЗДІЛУ 1

У першому розділі проведений теоретичний аналіз узагальнених висновків щодо природи, видів та детермінант тривожності студентської молоді в умовах дистанційного навчання та воєнного стану.

Звернуто увагу, що тривожність є багатовимірним психологічним феноменом, що поєднує стійкі особистісні диспозиції та ситуативні реакції на стресогенні обставини. Розмежування між особистісною та ситуативною тривожністю, запропоноване Ч. Д. Спілбергером, зберігає свою актуальність і є принципово важливим для побудови диференційованих

психологічних втручань. Для студентської популяції особливо значущими є академічна, соціальна та екзистенційна форми тривожності, які в умовах воєнного стану взаємопосилюються та утворюють комплексну картину психоемоційного неблагополуччя.

Визначено що, студентський вік є часом особливої психологічної вразливості через поєднання незавершених процесів ідентифікації, незрілих механізмів емоційної регуляції та підвищеної чутливості до соціальних і екзистенційних викликів. Ці вікові особливості обумовлюють необхідність цілеспрямованої психологічної підтримки студентства як окремої пріоритетної групи.

Також тривожність студентів зумовлена взаємодією індивідуальних, мікросередовищних та макросоціальних факторів. Воєнний стан і вимушена дистанційна форма навчання є потужними стресогенами, що суттєво підвищують загальний рівень психологічного дистресу і перевантажують адаптаційні ресурси студентів.

Таким чином, дистанційне навчання в умовах воєнного стану є якісно новою та надскладною психологічною ситуацією, що потребує не лише адаптації освітніх технологій, але й системної психологічної підтримки всіх учасників освітнього процесу – студентів і педагогів – силами університетських психологічних служб та через удосконалення педагогічного наставництва.

РОЗДІЛ 2
ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОЯВІВ ТРИВОЖНОСТІ У СТУДЕНТІВ ПІД ЧАС ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

2.1. Організація та загальна характеристика емпіричного дослідження

Емпіричне дослідження проявів тривожності у студентів в умовах дистанційного навчання в період воєнного стану проводилося протягом березня 2026 року. Вибірку дослідження склали 30 студентів – 15 осіб, що навчаються на 1-му курсі, та 15 осіб, що навчаються на 4-му курсі вищого навчального закладу. Такий підхід до формування вибірки зумовлений науковою метою порівняти психологічні характеристики студентів на різних етапах навчання: тих, хто лише розпочав своє університетське навчання і ще не повністю адаптувався до нових умов, та тих, хто вже має значний досвід навчальної діяльності. Вік учасників дослідження становить від 17 до 22 років, що відповідає типовому діапазону студентського юнацького віку. Переважна більшість респондентів – у віці 17 та 21 рік (10 та 14 осіб відповідно), що пов'язано із специфікою навчальних курсів, представлених у вибірці.

Збір даних здійснювався дистанційно за допомогою електронної анкети, що розміщувалася в Google Формах та поширювалася серед студентів засобами інтернет-комунікації. Дистанційний спосіб збору інформації обумовлений як загальним контекстом дослідження – вивченням особливостей дистанційного навчання, – так і реальними умовами воєнного часу, за яких очний контакт зі студентами є ускладненим або неможливим. Участь у дослідженні була добровільною та анонімною, що дозволило мінімізувати ефект соціальної бажаності при відповідях на запитання про психологічний стан.

Для досягнення мети дослідження – виявлення характеру та ступеню

проявів тривожності у студентів в умовах дистанційного навчання в період воєнного стану – було застосовано три психодіагностичні методики, кожна з яких є стандартизованим і широко вживаним у практиці психологічного дослідження інструментом.

Перша методика – шкала тривожності Бека (Beck Anxiety Inventory, BAI). Цей опитувальник був розроблений Аароном Беком та колегами і є одним із найбільш авторитетних інструментів для оцінки рівня тривожності у клінічній та дослідницькій практиці. Методика складається з 21 пункту, кожен з яких описує певний симптом тривоги – як когнітивного (страх, відчуття жаху, переляк), так і соматичного характеру (тремтіння, прискорене серцебиття, задуха, нудота, пітливість тощо). Респондент оцінює, наскільки кожен симптом турбував його протягом останнього тижня, за 4-бальною шкалою: «зовсім не турбує» (0 балів), «злегка турбує» (1 бал), «середньо турбує» (2 бали), «дуже турбує» (3 бали). Максимально можливий сумарний бал становить 63. Інтерпретація результатів здійснюється за такими рівнями: 0–7 балів – мінімальний рівень тривожності; 8–15 балів – легкий рівень; 16–25 балів – помірний рівень; 26 і вище – виражена (важка) тривожність.

Друга методика – «Оцінка комунікабельності» (В. Ряховський). Тест містить 14 запитань, відповіді на які дозволяють оцінити рівень комунікативних схильностей і товариськості особистості. Відповідь «так» оцінюється в 2 бали, «інколи» або «іноді» – у 1 бал, «ні» – у 0 балів. Максимальний бал – 28. Шкала інтерпретації передбачає визначення кількох рівнів: від дуже низького (0–5 балів) до середнього і вище середнього. Методика була включена до дослідження з огляду на теоретичне припущення про зв'язок між рівнем тривожності та здатністю особистості до соціальної взаємодії: відомо, що дистанційний формат навчання обмежує живе спілкування, і цей чинник може як сам по собі породжувати тривогу, так і посилюватись у осіб із вихідно нижчим рівнем комунікабельності.

Третя методика – «Діагностика навчальної мотивації студентів» (А. Реан і В. Якунін, модифікація Н. Бадмаєвої). Методика складається з 34 тверджень, кожне з яких оцінюється студентом за 5-бальною шкалою від «абсолютно не згоден» (1 бал) до «повністю згоден» (5 балів). Твердження охоплюють широкий спектр мотивів навчальної діяльності: пізнавальні, комунікативні, мотиви уникнення невдачі, мотиви престижу, соціальні та мотиви самовдосконалення. Серед дослідників прийнято розрізняти внутрішньо орієнтовані мотиви (інтерес до знань, прагнення до компетентності) та зовнішньо орієнтовані (соціальне схвалення, уникнення покарання, отримання диплому). Включення цієї методики дозволяє розглянути тривожність не лише саму по собі, а й у взаємозв'язку з мотиваційним профілем студента.

Таким чином, обраний методичний комплекс дозволяє сформувати цілісне уявлення про психологічний профіль студентів у контексті дистанційного навчання під час воєнного стану, охоплюючи емоційно-тривожну сферу, комунікативні особливості та мотиваційну структуру навчальної діяльності. Вибір трьох різноспрямованих методик дає змогу не обмежуватися описом рівня тривожності, а з'ясувати її можливі кореляти та зв'язки з іншими психологічними феноменами.

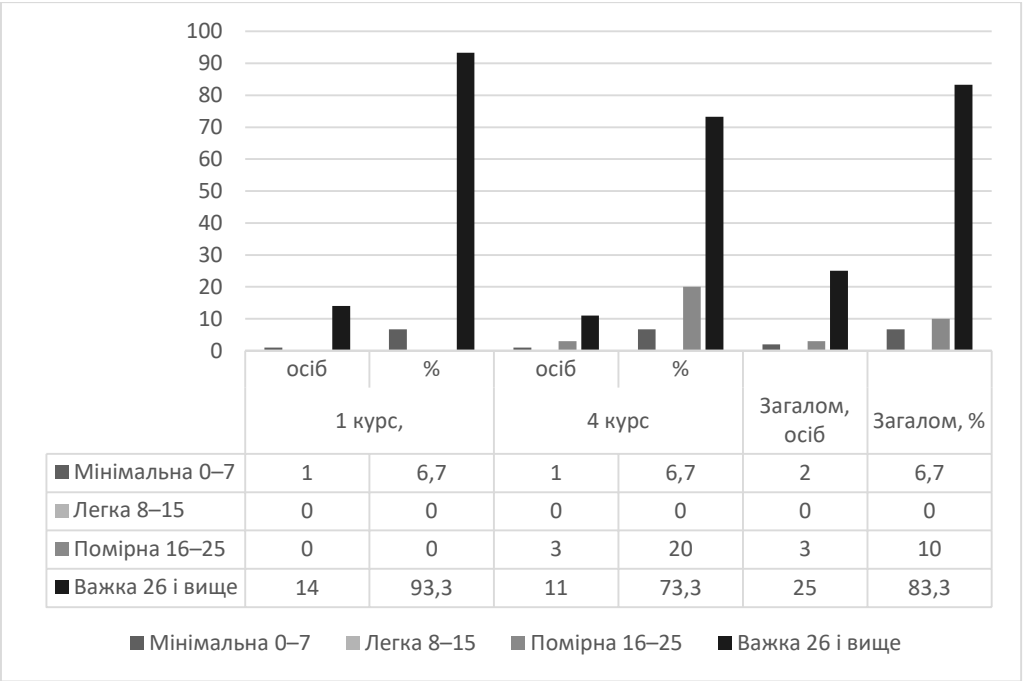
2.2. Аналіз та інтерпретація результатів дослідження

2.2.1. Результати дослідження за шкалою тривожності Бека

Шкала тривожності Бека (Beck Anxiety Inventory, BAI) є стандартизованим клініко-діагностичним інструментом, що охоплює 21 симптом тривоги – як когнітивного, так і соматичного характеру. Кожен симптом оцінюється за 4-бальною шкалою (0–3), максимально можливий сумарний показник становить 63 бали. Інтерпретаційні рівні: 0–7 балів – мінімальна тривожність, 8–15 – легка, 16–25 – помірна, 26 і вище – виражена (важка) тривожність.

Загальні результати тестування у досліджуваній вибірці виявились

надзвичайно показовими. 25 з 30 студентів (83,3%) набрали 26 і більше балів, що відповідає рівню вираженої тривожності. 3 особи (10%) отримали результат від 16 до 25 балів (помірний рівень), і лише 2 особи (6,7%) продемонстрували мінімальний рівень тривожності. Жоден з учасників дослідження не потрапив до категорії легкої тривожності. Особливо примітним є те, що серед першокурсників 14 з 15 осіб (93,3%) мають виражену тривожність, тоді як серед четвертокурсників цей показник становить 11 з 15 осіб (73,3%). Розподіл за рівнями тривожності в обох групах відображено на рис. 2.1.



	1 курс, осіб	1 курс, %	4 курс осіб	4 курс %	Загалом, осіб	Загалом, %
Мінімальна 0–7	1	6,7	1	6,7	2	6,7
Легка 8–15	0	0	0	0	0	0
Помірна 16–25	0	0	3	20	3	10
Важка 26 і вище	14	93,3	11	73,3	25	83,3

Рисунок 2.1. Діаграма результатів дослідження за шкалою тривожності Бека за рівнями тривожності серед студентів 1 та 4 курсів

Аналіз найбільш поширених симптомів за методикою Бека свідчить, що переважна більшість студентів фіксує прискорене серцебиття, неможливість розслабитись і страх найгіршого – симптоми, типові для хронічного, фонового тривожного стану, а не для гострої панічної атаки. Це важлива якісна характеристика, що вказує на системний, а не ситуативний характер тривоги у досліджуваній вибірці.

З метою детальнішої характеристики розподілу балів за шкалою BAI були обчислені основні показники описової статистики окремо для кожної

групи та для вибірки загалом. Середнє арифметичне значення по всій вибірці становить 28,8 бала, медіана – 29,0 бал, стандартне відхилення – 8,26 бала. Незначна різниця між середнім та медіаною вказує на певне ліве скошення розподілу, однак загалом він може вважатись достатньо наближеним до нормального. Порівняльна описова статистика між курсами представлена у табл. 2.1.

Таблиця 2.1

Описова статистика результатів за шкалою тривожності Бека (BAI) серед студентів 1 та 4 курсів

Показник	1 курс (n=15)	4 курс (n=15)	Загалом (n=30)
Середнє арифметичне	29,93	27,67	28,80
Медіана	31,00	26,00	29,00
Стандартне відхилення	7,60	8,99	8,26
Мінімальне значення	5	19	5
Максимальне значення	41	41	41

За даними, першокурсники мають вищий середній бал тривожності – 29,93 тоді як, у студентів 4 курсу 27,67. Водночас стандартне відхилення у четвертокурсників є більшим (8,99 проти 7,60), що свідчить про ширший діапазон індивідуальних відмінностей серед старшокурсників. Це може пояснюватись тим, що частина студентів 4 курсу вже виробила певні стратегії психологічної адаптації до воєнних умов, тоді як інші – навпаки, накопичили хронічну втому від тривалого стресу.

Для визначення характеру розподілу даних по шкалі BAI у кожній із груп проводилась оцінка нормальності за критерієм Шапіро–Вілка. Цей критерій є найбільш придатним для малих вибірок ($n < 50$), якими є обидві досліджувані групи. Гіпотеза H_0 полягає у тому, що розподіл відповідає нормальному; якщо отримане p-значення перевищує 0,05 – гіпотеза не відхиляється.

За результатами обчислень, для групи 1 курсу: $W = 0,931$, $p = 0,281$; для групи 4 курсу: $W = 0,946$, $p = 0,458$. В обох випадках $p > 0,05$, що дозволяє стверджувати: розподіл показників BAI у кожній групі

статистично не відрізняється від нормального.

Це є підставою для подальшого застосування параметричних методів статистики, зокрема t-критерію Стьюдента. Результати перевірки нормальності розподілу відображено у табл. 2.2.

Таблиця 2.2

Результати перевірки нормальності розподілу (критерій Шапіро–Вілка) за шкалою тривожності Бека (BAI) серед студентів 1 та 4 курсів

Група	n	W	p-значення	Висновок
1 курс	15	0,931	0,281	Нормальний розподіл
4 курс	15	0,946	0,458	Нормальний розподіл

Для порівняння середніх показників тривожності між студентами 1 та 4 курсів застосовувався t-критерій Стьюдента для незалежних вибірок. Перевірялась гіпотеза H_0 про відсутність статистично значущої різниці між середніми значеннями тривожності в обох групах. Альтернативна гіпотеза H_1 передбачала наявність статистично значущої різниці.

Результати t-критерію для шкали BAI представлено у табл. 2.3.

Таблиця 2.3

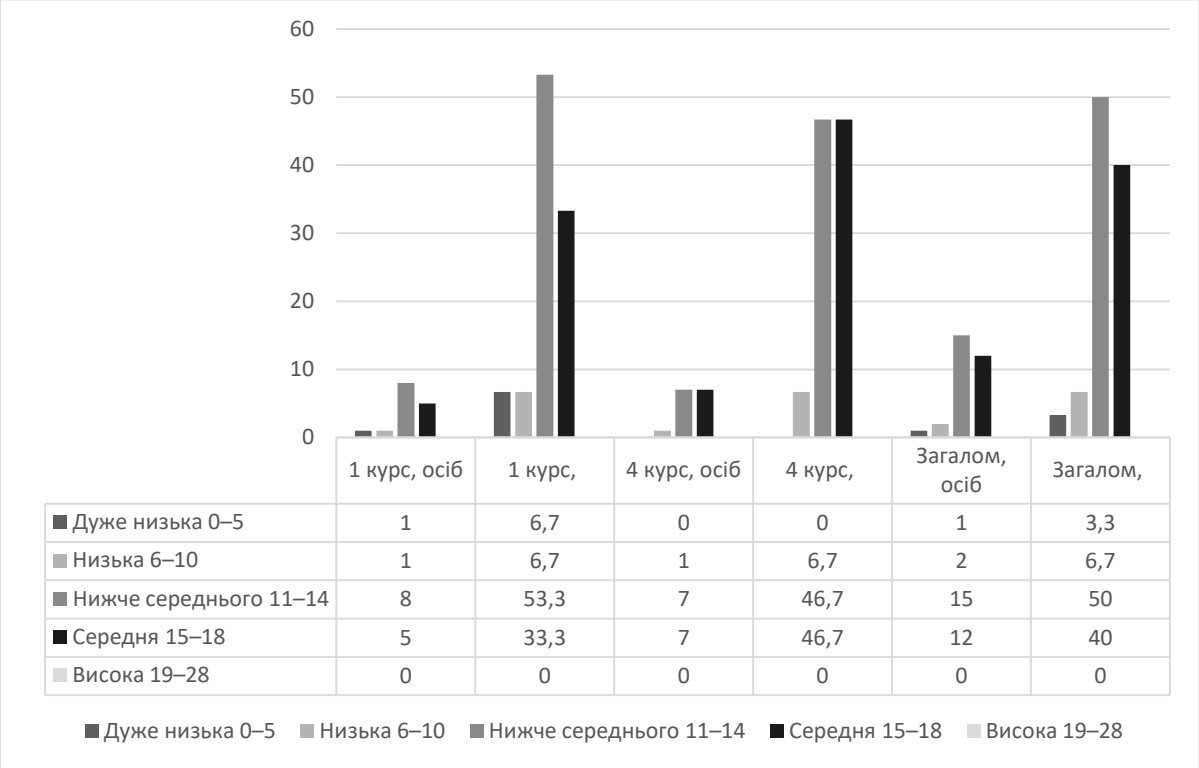
Порівняння результатів рівня тривожності (BAI) між курсами за t-критерієм Стьюдента

Показник	1 курс (n=15)	4 курс (n=15)	t	df	p
Середнє	29,93	27,67	0,75	28	> 0,05
Стандартне відхилення	7,60	8,99	–	–	–

Отримане значення t-критерію становить 0,75 при 28 ступенях свободи (df = 28). Відповідне p-значення перевищує 0,05, що не дає підстав для відхилення нульової гіпотези. Таким чином, хоча першокурсники в середньому мають дещо вищий рівень тривожності, ця різниця не є статистично значущою і може бути пояснена випадковою варіативністю у межах малої вибірки. Обидві групи знаходяться у зоні вираженої тривожності, і відмінність між ними є кількісною, але не якісною.

2.2.2. Результати дослідження за методикою «Оцінка комунікабельності»

Загальне середнє значення за шкалою комунікабельності для всієї вибірки склало 15,50 бала, що відповідає середньому рівню. 2 особи (6,7%) отримали низький результат (6–10 балів), 5 осіб (16,7%) – нижче середнього (11–14 балів), 21 особа (70,0%) – середній рівень (15–18 балів), 2 особи (6,7%) – високий рівень (19–28 балів). Детальний розподіл за рівнями представлено на рис. 2.2.



	1 курс, осіб	1 курс,	4 курс, осіб	4 курс,	Загалом, осіб	Загалом,
Дуже низька 0–5	1	6,7	0	0	1	3,3
Низька 6–10	1	6,7	1	6,7	2	6,7
Нижче середнього 11–14	8	53,3	7	46,7	15	50
Середня 15–18	5	33,3	7	46,7	12	40
Висока 19–28	0	0	0	0	0	0

Рисунок 2.2. Діаграма результатів дослідження за методикою «Оцінка комунікабельності» по рівнях серед студентів 1 та 4 курсів

Аналіз відповідей на окремі пункти методики виявляє, що найбільш проблемними для студентів є ситуації, пов'язані з виступом перед аудиторією та необхідністю брати участь у вирішенні конфліктних ситуацій – більшість учасників обирають відповідь «так» або «інколи» на запитання, що відображають хвилювання у цих контекстах. Така поведінка є характерним проявом уникаючої стратегії подолання тривоги через відмову від соціальної активності.

Середні показники комунікабельності у студентів 1 і 4 курсів є близькими: 15,80 бала у першокурсників та 15,20 бала у четвертокурсників. Це вказує на відносну стабільність цієї характеристики між початковим та завершальним етапами навчання. Мінімальне значення у групі першокурсників (10 балів) є дещо вищим, ніж у четвертокурсників (6 балів). Описова статистика представлена у табл. 2.4.

Таблиця 2.4

Описова статистика результатів за методикою «Оцінка комунікабельності» серед студентів 1 та 4 курсів

Показник	1 курс (n=15)	4 курс (n=15)	Загалом (n=30)
Середнє арифметичне	15,50	15,50	15,50
Медіана	16,00	14,00	16,00
Стандартне відхилення	2,73	2,93	2,80
Мінімальне значення	4	8	4
Максимальне значення	17	17	17

Аналогічно до попередньої методики, для оцінки нормальності розподілу показників комунікабельності застосовувався критерій Шапіро–Вілка. Для групи 1 курсу: W = 0,936, p = 0,329; для групи 4 курсу: W = 0,750, p = 0,001. Для групи 1 курсу $p > 0,05$, що підтверджує нормальний розподіл. У групі 4 курсу $p < 0,05$, що вказує на відхилення від нормального розподілу, проте t-критерій Стьюдента демонструє достатню стійкість при помірних відхиленнях. Результати представлено у табл. 2.5.

Таблиця 2.5

Перевірка нормальності розподілу (критерій Шапіро–Вілка) результатів за методикою «Оцінка комунікабельності» серед студентів 1 та 4 курсів

Група	n	W	p-значення	Висновок
1 курс	15	0,936	0,329	Нормальний розподіл
4 курс	15	0,750	0,001	Нормальний розподіл

Для порівняння середніх показників комунікабельності між групами 1 та 4 курсів застосовувався t-критерій Стьюдента для незалежних вибірок.

Результат: t = 0,58, df = 28, p = 0,567. Результати представлено у табл. 2.6.

Таблиця 2.6

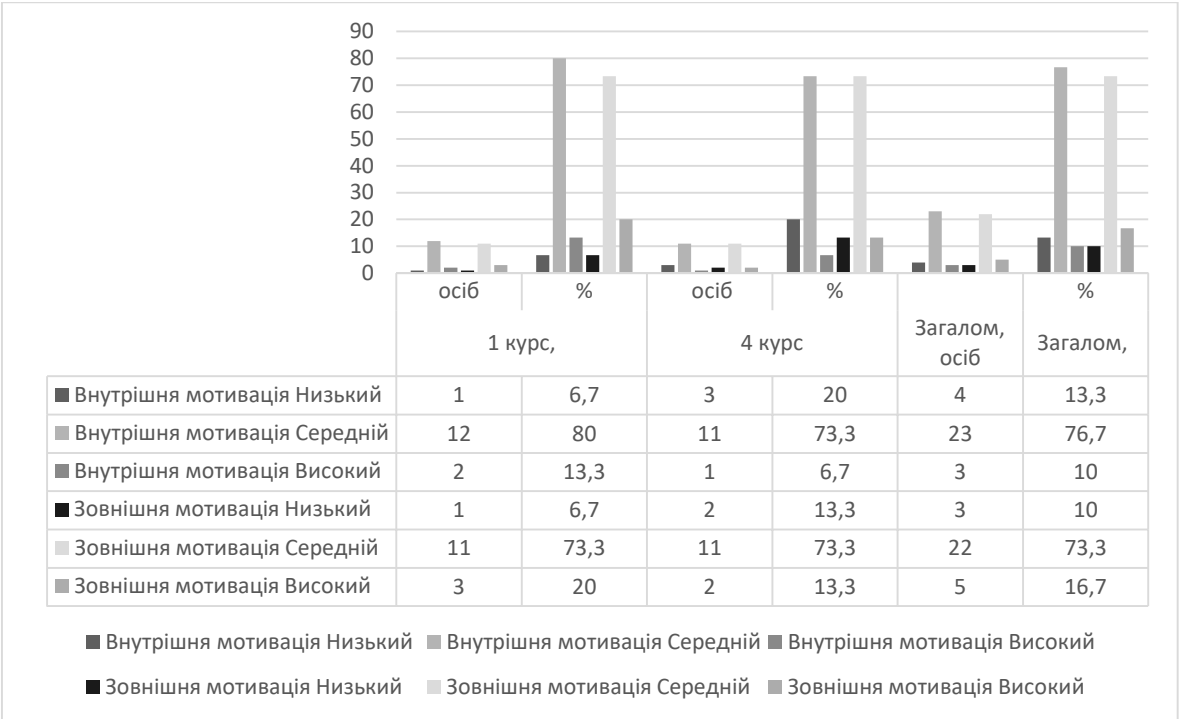
Порівняння результатів за методикою «Оцінка комунікабельності» між курсами за t-критерієм Стьюдента

Показник	1 курс (n=15)	4 курс (n=15)	t	df	p
Середнє	15,50	15,50	0,00	28	1,000
Стандартне відхилення	2,73	2,93	–	–	–

Нульова гіпотеза про відсутність значущої різниці між групами не відхиляється. Таким чином, рівень комунікабельності є відносно сталою характеристикою, що не зазнає суттєвих змін між 1 і 4 роком навчання, принаймні в умовах переважно дистанційного формату освіти в період воєнного стану.

2.2.3. Результати дослідження за методикою для діагностики навчальної мотивації студентів

Результати дослідження представлено на рис. 2.3.



	1 курс, осіб	1 курс, %	4 курс, осіб	4 курс, %	Загалом, осіб	Загалом, %
Внутрішня мотивація Низький	1	6,7	3	20	4	13,3
Внутрішня мотивація Середній	12	80	11	73,3	23	76,7
Внутрішня мотивація Високий	2	13,3	1	6,7	3	10
Зовнішня мотивація Низький	1	6,7	2	13,3	3	10
Зовнішня мотивація Середній	11	73,3	11	73,3	22	73,3
Зовнішня мотивація Високий	3	20	2	13,3	5	16,7

Рисунок 2.3. Діаграма результатів дослідження навчальної мотивації серед студентів 1 та 4 курсів

За результатами дослідження, загальний середній бал за внутрішньою

мотивацією по всій вибірці становить 54,07 бали, за зовнішньою мотивацією – 48,97 бали. Таким чином, у вибірці загалом спостерігається переважання внутрішньо орієнтованих мотивів над зовнішніми.

Серед внутрішніх мотивів найбільш вираженими є прагнення стати кваліфікованим фахівцем та впевненість у практичній цінності знань для майбутньої кар'єри. Серед зовнішніх – бажання успішно завершити навчання, не поступатися однокурсникам і відповідати очікуванням близьких.

Описова статистика за обома шкалами мотивації для кожної з груп та вибірки загалом представлена у табл. 2.7.

Таблиця 2.7

Описова статистика результатів дослідження за методикою діагностики навчальної мотивації серед студентів 1 та 4 курсів

Показник	Внутрішня мотивація			Зовнішня мотивація		
	1 курс	4 курс	загальна	1 курс	4 курс	загальна
Середнє значення	53,87	54,27	54,07	51,67	46,27	48,97
Медіана	53,00	54,27	51,00	53,00	52,00	52,50
Стандартне відхилення	9,61	6,55	8,08	5,80	8,52	7,67
min	44	40	40	42	40	40
max	62	58	62	64	63	64

Порівняння між курсами виявляє певну закономірність: студенти 1 та 4 курсів демонструють близькі рівні внутрішньої мотивації (53,87 та 54,27 бали відповідно), тоді як зовнішня мотивація у першокурсників є помітно вищою (51,67 проти 46,27 балів у четвертокурсників). Зниження зовнішньо орієнтованих мотивів від першого до четвертого курсу може пояснюватися зменшенням соціального тиску та набуттям більшої самостійності у процесі навчання.

Стандартне відхилення за внутрішньою мотивацією є вищим (8,08), ніж за зовнішньою (7,67), що свідчить про ширший розкид індивідуальних відмінностей у внутрішньо орієнтованих мотивах.

Для обох шкал мотивації у кожній із груп також проводилась перевірка нормальності за критерієм Шапіро–Вілка. Результати свідчать про відсутність значущих відхилень від нормального розподілу в усіх 4

підгрупах (p > 0,05), що підтверджує правомірність подальшого застосування t-критерію Стьюдента. Зведені результати перевірки нормальності представлено у табл. 2.8.

Таблиця 2.8

Результати перевірки нормальності розподілу (критерій Шапіро–Вілка) для шкал навчальної мотивації

Шкала	Група	n	W	p-значення	Висновок
Внутрішня мотивація	1 курс	15	0,912	0,120	Нормальний розподіл
Внутрішня мотивація	4 курс	15	0,899	0,315	Нормальний розподіл
Зовнішня мотивація	1 курс	15	0,899	0,093	Нормальний розподіл
Зовнішня мотивація	4 курс	15	0,894	0,077	Нормальний розподіл

Для порівняння рівнів навчальної мотивації між групами 1 та 4 курсів t – критерій Стьюдента застосовувався окремо для внутрішньої і зовнішньої мотивації. Результати представлено у табл. 2.9.

Таблиця 2.9

Порівняння результатів навчальної мотивації між курсами за t – критерієм Стьюдента

Шкала мотивації	Середнє 1 курс	Середнє 4 курс	t	df	p
Внутрішня мотивація	53,87	54,27	–0,13	28	0,895
Зовнішня мотивація	51,67	46,27	2,03	28	0,052

По шкалі внутрішньої мотивації: t = –0,13, df = 28, p = 0,895 – різниця між курсами є статистично незначущою, нульова гіпотеза не відхиляється. Внутрішня мотивація є стабільною між першим та четвертим курсом. По шкалі зовнішньої мотивації: t = 2,03, df = 28, p = 0,052 – різниця є тенденційною, вона знаходиться на межі статистичної значущості. Ці результати свідчать, що внутрішній пізнавальний інтерес залишається стабільним протягом навчання, тоді як зовнішньо орієнтовані мотиви мають тенденцію до зниження від 1 до 4 курсу.

Таким чином, результати за методикою навчальної мотивації свідчать про те, що студенти загалом зберігають достатній мотиваційний рівень навіть в умовах вираженої тривожності. Переважання внутрішньої

мотивації є позитивним чинником, однак виявлена негативна кореляція між тривожністю та внутрішньою мотивацією (r = –0,47) вказує на ризик поступового виснаження пізнавального інтересу при тривалому збереженні стресогенних умов навчання.

2.3. Статистичний аналіз результатів дослідження

На наступному етапі для визначення взаємозв'язків між досліджуваними психологічними характеристиками було обчислено коефіцієнт кореляції Пірсона між: а) тривожністю та комунікабельністю; б) тривожністю та внутрішньою мотивацією; в) тривожністю та зовнішньою мотивацією.

Кореляційний аналіз взаємозв'язків між тривожністю, комунікабельністю та мотивацією представлено у табл. 2.10.

Таблиця 2.10

Кореляційний аналіз взаємозв'язків між тривожністю, комунікабельністю та мотивацією

Пара змінних	Група 1 (1 курс)		Група 2 (4 курс)	
	Коефіцієнт кореляції Пірсона (r)	Характер зв'язку	Коефіцієнт кореляції Пірсона (r)	Характер зв'язку
Тривожність (BAI) – Комунікабельність	0,58	Помірний позитивний	0,66	Помірний позитивний
Тривожність (BAI) – Навчальна мотивація внутрішня	-0,52	Відсутність значущого зв'язку	- 0,41	Помірний негативний
Тривожність (BAI) – Навчальна мотивація зовнішня	0,35	Слабкий позитивний	0,42	Слабкий позитивний

Результати кореляційного аналізу є концептуально важливими. Між показниками тривожності та комунікабельності виявлено помірний позитивний кореляційний зв'язок: у студентів 1 курсу ($r = 0,58$, $p < 0,05$), а у студентів 4 курсу – дещо сильніший позитивний зв'язок ($r = 0,66$, $p < 0,01$). На перший погляд, цей результат видається контрінтуїтивним – можна було очікувати, що вища тривожність асоціюватиметься з нижчою

комунікабельністю. Однак отриманий напрямок зв'язку може пояснюватися особливостями інструменту: методика В. Ряховського частково вимірює тривогу, пов'язану із соціальними ситуаціями (хвилювання перед зустрічами, страх виступу, уникнення черг тощо). Таким чином, деякі питання методики «Оцінка комунікабельності» можуть фактично відображати соціальну тривогу, а не власне схильність до спілкування, що й пояснює позитивний напрямок кореляції між двома інструментами. Цей висновок є методологічно значущим: він ставить питання про розмежування соціальної тривоги та власне комунікативних здібностей при діагностиці студентів.

Між показниками тривожності та внутрішньою навчальною мотивацією виявлено помірний негативний кореляційний зв'язок: у студентів 1 курсу $r = -0,52$ ($p < 0,05$) , у студентів 4 курсу $r = -0,41$ ($p > 0,5$). Вищий рівень тривожності асоціюється зі зниженням внутрішнього пізнавального інтересу. Це є теоретично очікуваним результатом, оскільки хронічна тривога виснажує когнітивні ресурси і знижує здатність до зосередженого навчання заради знань. Між тривожністю та зовнішньою мотивацією виявлено слабкий позитивний зв'язок (у студентів 1 курсу $r = 0,35$, $p > 0,05$; у студентів 4 курсу $r = 0,42$; $p > 0,05$): тривога може стимулювати зовнішньо орієнтовані мотиви – уникнення покарання, відповідність очікуванням. Ці результати уточнюють картину взаємозв'язку тривожності з мотивацією, розкриваючи різний вплив тривоги на різні її компоненти.

Узагальнюючи результати статистичного аналізу, можна констатувати таке: статистично значущої різниці між курсами за рівнем тривожності не виявлено, однак обидві групи знаходяться у зоні вираженої тривожності, що є само по собі тривожним сигналом. Виявлений помірний зв'язок між тривожністю і показниками за методикою комунікабельності ($r = 0,58$ у студентів 1 курсу та $r = 0,66$ у студентів 4 курсу) потребує обережної інтерпретації з урахуванням змістового перетину відповідних шкал.

Виявлено значущий негативний зв'язок між тривожністю та внутрішньою мотивацією (r = –0,52 у студентів 1 курсу та r = - 0,41 у студентів 4 курсу), що свідчить про вплив хронічного стресу на пізнавальну складову навчальної діяльності. Зовнішня мотивація при цьому виявляється менш вразливою (r = 0,35 у студентів 1 курсу та r = 0,42 у студентів 4 курсу).

2.4. Рекомендації щодо зниження рівня тривожності у студентів під час дистанційного навчання в умовах воєнного стану

Результати проведеного емпіричного дослідження переконливо свідчать про те, що переважна більшість студентів у вибірці – 83,3% – мають виражений рівень тривожності. Ця картина є типовою для осіб, що тривалий час перебувають в умовах хронічного стресу та невизначеності, характерних для воєнного часу. Нижче запропоновано систему практичних рекомендацій, адресованих як безпосередньо студентам, так і фахівцям психологічної служби університету та викладачам.

Перший напрям рекомендацій пов'язаний зі зниженням тривожності на рівні індивідуальної роботи студента із власним психічним станом. Ключовим тут є розвиток навичок психологічної саморегуляції – здатності усвідомлювати свій внутрішній стан і свідомо впливати на нього. Одним із найбільш доступних і науково обґрунтованих підходів є діафрагмальне дихання. Під час тривоги дихання стає поверхневим і прискореним, що підсилює соматичні симптоми. Тренування повільного діафрагмального дихання (вдих на 4 рахунки, затримка на 2, видих на 6–8 рахунків) сприяє активації парасимпатичної нервової системи і зниженню рівня кортизолу в крові. Техніку рекомендується практикувати щоденно по 5–10 хвилин, особливо перед навчальними заняттями та складними завданнями.

Другим компонентом індивідуальної роботи є освоєння прийомів когнітивного переструктурування в рамках підходу когнітивно-поведінкової терапії (далі – КПТ). Студентам рекомендується навчитися

розпізнавати автоматичні негативні думки, що загострюють тривогу («я не здам», «все буде погано», «я нічого не встигну»), і піддавати їх раціональному аналізу: оцінювати реалістичність катастрофічних очікувань, шукати альтернативні пояснення ситуації, ставити собі питання «які докази свідчать проти найгіршого сценарію?». Дослідження у галузі психотерапії переконливо демонструють, що навіть короткотермінове навчання прийомам КПТ суттєво знижує рівень тривожності у студентів без необхідності медикаментозного лікування.

Третій важливий напрям – підтримка режиму та структури повсякденного життя. В умовах дистанційного навчання межі між навчальним і побутовим часом розмиваються, що само по собі є джерелом тривоги. Чітко визначені часові рамки навчання, регулярні перерви (метод Pomodoro – 25 хвилин роботи і 5 хвилин відпочинку), а також збереження звичного графіку сну і харчування є простими, але надзвичайно ефективними засобами підтримки психологічної стабільності. Фізична активність – навіть у форматі короткої прогулянки або домашнього тренування – є доведеним антидепресантом і анксіолітиком завдяки виробленню ендорфінів та нормалізації нейромедіаторних систем мозку.

Четвертий напрям адресований психологічній службі університету. З огляду на виявлений рівень тривожності необхідним є систематичне психологічне супроводження студентів протягом усього навчального року, а не лише у кризових ситуаціях. Доцільним є запровадження регулярних онлайн-зустрічей у форматі груп психологічної підтримки. Такий формат є ефективним з кількох причин: по-перше, групова взаємодія саме по собі є терапевтичним чинником, що знижує відчуття ізольованості та самотності – два стани, безпосередньо пов'язаних із тривожністю. По-друге, дистанційний формат таких зустрічей є технічно доступним і безпечним для студентів, що перебувають у різних точках країни або за кордоном.

П'ятий напрям охоплює рекомендації для викладачів, оскільки освітнє середовище безпосередньо впливає на рівень тривожності студентів.

Важливими заходами є: чітке і своєчасне повідомлення про вимоги та терміни, уникнення несподіваних змін у навчальному процесі, надання студентам певного вибору щодо форм виконання завдань, а також демонстрація розуміння специфіки воєнного часу. Зокрема, гнучкість у дедлайнах для студентів, що тимчасово перебувають у зонах підвищеного ризику, є не лише гуманним, але й педагогічно доцільним рішенням: надмірний академічний тиск в умовах хронічного стресу не підвищує якість навчання, а лише посилює тривожність і знижує когнітивну ефективність.

Шостий напрям рекомендацій стосується підвищення рівня медіаграмотності та цифрової гігієни студентів. Одним із специфічних джерел тривоги в умовах воєнного часу є постійний потік новин та повідомлень із зон бойових дій. Рекомендується обмежити споживання новинного контенту (не більше 2 разів на день у чітко визначений час), уникати перегляду тривожних матеріалів безпосередньо перед сном, а також свідомо практикувати «цифровий детокс» – тимчасову відмову від соціальних мереж. Ці заходи дозволяють знизити так звану вікарну травму і захистити психіку від постійного перезбудження.

Нарешті, особлива увага має бути приділена розвитку навичок пошуку та отримання соціальної підтримки. Результати дослідження свідчать про знижений рівень комунікабельності у більшості студентів, що ускладнює їхню здатність шукати підтримку в оточуючих. Роботу із цим бар'єром слід проводити як на індивідуальних консультаціях, так і у груповому форматі: практика ненасильницького спілкування, тренінги впевненої поведінки, розвиток навичок звернення по допомогу – все це важливі компоненти психопрофілактичної роботи із тривожними студентами в умовах дистанційного навчання.

ВИСНОВОК ДО РОЗДІЛУ 2

У другому розділу проведене емпіричне дослідження, що дозволило

отримати цілісну картину проявів тривожності у студентів в умовах дистанційного навчання в період воєнного стану.

Звернуто увагу щодо рівня тривожності, результати є вкрай показовими: 83,3% вибірки демонструють виражений (важкий) рівень тривожності за шкалою Бека, середній бал по вибірці становить 28,8. Першокурсники мають дещо вищий середній показник (29,93), ніж студенти 4-го курсу (27,67), однак t-критерій Стьюдента ($t = 0,75$; $p > 0,05$) свідчить, що ця різниця статистично незначуща.

Рівень комунікабельності у вибірці є помірним: 70% студентів отримали показники середнього рівня, 2 особи (6,7%) – високого рівня. Між 1-м і 4-м курсами суттєвих відмінностей не виявлено (15,80 та 15,20 бала відповідно). Між тривожністю та комунікабельністю виявлено помірний позитивний кореляційний зв'язок ($r = 0,61$), що пояснюється частковим змістовим перетином між шкалами – методика комунікабельності включає запитання, що фактично вимірюють соціальну тривожність.

За методикою навчальної мотивації в обох групах спостерігається переважання внутрішньої мотивації над зовнішньою (54,07 та 48,97 балів відповідно). Студенти 1-го та 4-го курсів демонструють близькі рівні внутрішньої мотивації (53,87 та 54,27), тоді як зовнішня мотивація помітно нижча у четвертокурсників (46,27 проти 51,67 балів у першокурсників). Виявлено помірний негативний кореляційний зв'язок між тривожністю і внутрішньою мотивацією у загальній вибірці ($r = – 0,41$, $p = 0,10$), що свідчить: вища тривожність асоціюється зі зниженням пізнавального інтересу та внутрішньої зацікавленості у навчальній діяльності.

На підставі результатів дослідження розроблено систему рекомендацій, спрямованих на зниження рівня тривожності студентів, що включає індивідуальні техніки саморегуляції (дихальні вправи, прийоми КПТ), структурування режиму дня, заходи для психологічної служби університету (групи підтримки, регулярний моніторинг), рекомендації для викладачів щодо гнучкості освітнього процесу, а також заходи цифрової

гігієни і розвитку комунікативних навичок.

ВИСНОВКИ

Виконана кваліфікаційна робота присвячена вивченню проявів тривожності у студентів в умовах дистанційного навчання в період воєнного стану. Аналіз наукової літератури та емпіричне дослідження дозволили сформулювати такі узагальнюючі висновки.

По-перше, тривожність є складним, багатовимірним психологічним феноменом, що охоплює когнітивний, емоційний, фізіологічний та поведінковий компоненти. У контексті юнацького віку тривожність набуває особливої значущості, оскільки вплітається в процеси формування ідентичності, побудови соціальних зв'язків та становлення професійної самосвідомості. Дистанційне навчання вносить у цей і так складний процес додатковий дестабілізуючий чинник – обмеження живого соціального контакту, розмиття структури часу та труднощі з підтримкою навчальної дисципліни без зовнішнього контролю.

По-друге, умови воєнного часу є самостійним потужним тригером тривожності, що діє на всіх рівнях психічної організації особистості. Реальна фізична загроза, невизначеність майбутнього, переживання втрат та вимушене переміщення – усі ці чинники утворюють специфічний «воєнний» тип хронічного стресу, що відрізняється від звичайного академічного тиску і вимагає особливих підходів у психологічній роботі.

По-третє, емпіричне дослідження підтвердило надзвичайно високий рівень тривожної симптоматики у студентів: 83,3% вибірки мають виражену тривожність за шкалою Бека, а середній бал у 28,8 одиниці значно перевищує порогові значення помірного рівня. Ця картина однаково характерна для першокурсників і студентів-четвертокурсників, що свідчить про системний, а не ситуативний характер проблеми.

По-четверте, рівень комунікабельності у вибірці є переважно середнім (70% студентів), однак 16,7% мають показники нижче середнього. Виявлений помірний позитивний зв'язок між тривожністю та показниками

методики комунікабельності (r = 0,58 для 1 курсу та r = 0,66 для 4 курсу) відображає не підвищення комунікативності, а наявність тривожних реакцій у соціальних ситуаціях, що включені до інструменту оцінювання.

По-п'яте, навчальна мотивація у вибірці зберігається на достатньому рівні, незважаючи на виражену тривожність. Виявлено негативний кореляційний зв'язок між тривожністю і внутрішньою мотивацією (r = –0,41 , p = 0,01), що свідчить про поступове виснаження пізнавального інтересу під впливом хронічного стресу. Переважання внутрішньої мотивації та тенденція до зниження зовнішньої від 1-го до 4-го курсу є позитивним сигналом, однак збереження вираженої тривожності становить серйозний ризик для дезорганізації мотиваційної сфери при тривалому збереженні поточних умов.

По-шосте, розроблена система психологічних рекомендацій, що охоплює індивідуальний, груповий та інституційний рівні, є практично значущою для психологічних служб університетів та педагогічних колективів. Запропоновані заходи засновані на науково обґрунтованих підходах і можуть бути адаптовані до різних навчальних закладів та контингентів студентів.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з розширенням вибірки, включенням студентів різних спеціальностей та регіонів, а також із лонгітюдним аналізом динаміки тривожності протягом навчального року. Доцільним є також вивчення ефективності запропонованих психопрофілактичних заходів шляхом повторного тестування після їх впровадження.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алендарь Н. І. Соціальна адаптація учнів 9–11 класів у навчально–виховному середовищі загальноосвітніх шкіл сільської місцевості : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.05 «Соціальна педагогіка» / Н. І. Алендарь. – Київ, 2012. – 22 с.

2. Біла І. М. Формування адаптивних здібностей дітей в умовах сім'ї / І. М. Біла // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. – Київ, 2017. – Вип. 15. – С. 17–29.

3. Бохонкова Ю. О. Можливості корекції особистісних чинників соціально–психологічної адаптації / Ю. О. Бохонкова // Соціальна психологія. – 2005. – № 2 (10). – С. 43 – 58.

4. Вінс В. Психологічні особливості адаптації студентської молоді в умовах воєнного стану та дистанційної форми навчання / В. Вінс, Ю. В. Прудкай, Т. В. Кузьменко // Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Психологія. – 2023. – Вип. 4. – С. 56 – 61.

5. Гарань Н. Розвиток «soft skills» студентської молоді у закладі вищої освіти в умовах дистанційного навчання / Н. Гарань, В. Замороцька, К. Колесник // Гуманізація навчально–виховного процесу. – 2023. – № 1 (103). – С. 23–32.

6. Гарань Н. Мережеві технології як засіб фахової підготовки майбутніх викладачів в умовах магістратури / Н. Гарань, Е. Погосов, Li Chenxi // Гуманізація навчально–виховного процесу. – 2024. – № 1 (105). – С. 110–120.

7. Гармаш Л. Шляхи оптимізації інтелектуального потенціалу студентів–першокурсників при адаптації до навчального процесу в ВНЗ / Л. Гармаш, Н. Коцур // Актуальні проблеми психології. Психологія навчання. Медична психологія. – 2009. – Т. 10. – Вип. 13. – С. 78 – 86.

8. Грекова А. Вплив цифрового стилю життя на соціально–психологічну адаптацію молоді / А. Грекова, О. Литвиненко // Вісник соціальної гігієни та організації охорони здоров'я України. – С. 6 – 11.

9. Грушевський В. О. Особливості соціально–психологічної адаптації студентів–першокурсників до навчання у ВНЗ / В. О. Грушевський // Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія: Психологічні науки. – 2014. – Вип. 12. – С. 67 – 72.

10. Дичківська І. Психолого–педагогічні умови подолання тривожності у здобувачів вищої освіти під час воєнного стану / І. Дичківська, О. Козлюк, О. Косарєва // Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки. – 2023. – № 3. – С. 57–66.

11. Дідух М. М. Проблеми й основні напрями адаптації студентів до умов навчання в закладах вищої освіти / М. М. Дідух // Юридична психологія. – 2019. – Вип. 2 (25). – С. 61 – 69.

12. Казміренко В. П. Програма дослідження психосоціальних чинників адаптації молодої людини до навчання у ВНЗ та майбутньої професії / В. П. Казміренко // Практична психологія та соціальна робота. – 2004. – № 6. – С. 76 – 78.

13. Кушнір Н. С. Технологічний аспект реалізації умов формування професійної культури майбутніх фахівців економічних спеціальностей / Н. С. Кушнір // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2018. – № 8 (82). – С. 168 – 171.

14. Кущенко І. Особливості залежності в освітньому середовищі: вплив гаджетів на психічний стан студентів та роль самоменеджменту в подоланні викликів навчання / І. Кущенко, О. Власенко // Ментальне здоров'я. – 2025. – № 2. – С. 52 – 56.

15. Проблема адаптації студентів–медиків першого курсу до навчального процесу / А. О. Очеретнюк, Д. А. Лисенко, О. В. Паламарчук, Т. Р. Закалата, В. В. Керничний // Вісник Вінницького національного

медичного університету. – 2018. – Т. 22. – № 3. – С. 543 – 547.

16. Пономаренко Т. Тривожність і депресія у студентів: виклики для освітнього середовища в умовах війни / Т. Пономаренко, Ю. Сидоренко // Ментальне здоров'я. – 2025. – № 2. – С. 70 – 78.

17. Прибилова В. Проблеми та переваги дистанційного навчання у вищих навчальних закладах України / В. Прибилова // Проблеми сучасної освіти. – 2017. – № 4. – С. 27–36.

18. Сипченко О. Професійне вигорання викладачів ЗВО як психологічна проблема / О. Сипченко, С. Банченко // Молодий вчений. – 2018. – № 10.1 (62.1). – С. 106 – 109.

19. Сипченко О. Дисемінація онлайн–ресурсів в освітній процес в умовах воєнного часу / О. Сипченко, Н. Гарань, В. Пилипенко // Гуманізація навчально–виховного процесу. – 2022. – № 2 (102). – С. 26 – 35. – Режим доступу: http://surl.li/siwye

20. Сипченко О. Упровадження медіаосвіти у процес професійної підготовки андрагогів / О. Сипченко, О. Набока, Л. Чугаєва // Гуманізація навчально–виховного процесу. – 2019. – № 4 (96). – С. 165 – 179.

21. Фень О. Діагностика психологічних проблем першокурсників / О. Фень // Психологічна адаптація студентів першого курсу до умов навчання у вищому закладі освіти. – 1999. – С. 28–37.

22. Grineski S. E. Student mental health during Summer 2022 research experiences for undergraduates (REUs): mentorship, remote engagement, and COVID–19 / S. E. Grineski et al. // Journal of American College Health. – 2025. – Vol. 73. – № 3. – P. 1115–1127.

23. Medisauskaite A. UK medical students' mental health and their intention to drop out: a longitudinal study / A. Medisauskaite et al. // BMJ Open. – 2025. – Vol. 15. – № 2. – Режим доступу: https://bmjopen.bmj.com/content/15/2/e094058.full

24. Meeter M. College students' motivation and study results after COVID–19 stay–at–home orders [Electronic resource] / M. Meeter, T. Bele, C.

Hartogh et al. – 2020. – Режим доступу: https://doi.org/10.31234/osf.io/kn6v9

25. Stark E. Examining the role of motivation and learning strategies in the success of online vs. face–to–face students / E. Stark // Online Learning. – 2019. – Vol. 23. – № 3. – P. 234 – 251. – Режим доступу: http://dx.doi.org/10.24059/olj.v23i3.1556

26. Stones S. Supporting student mental health in higher education / S. Stones, J. Glazzard. – London : Routledge, 2025. – 144 p.