

Товариство з обмеженою відповідальністю
«Київський інститут сучасної психології та психотерапії»

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

ОВЧАРЕНКО ОЛЕНА ЮРІЇВНА

УДК 159.923.2

ДИСЕРТАЦІЯ

**ЧИННИКИ СТРЕСОСТІЙКОСТІ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ
ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ**

Спеціальність 053 Психологія
Галузь знань 05 Соціальні та поведінкові науки

Подається на здобуття наукового ступеня доктора філософії

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей,
результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

_____ О. Ю. Овчаренко

Науковий керівник: **Мілютіна Катерина Леонідівна**, доктор психологічних
наук, професор, професор кафедри соціальної психології Київського інституту
сучасної психології та психотерапії

Київ – 2025

АНОТАЦІЯ

Овчаренко О. Ю. Чинники стресостійкості студентів в умовах інклюзивного навчання. - *Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.*

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 053 - Психологія (галузь знань - 05 Соціальні та поведінкові науки). Київський інститут сучасної психології та психотерапії, Київ, 2025.

Дисертаційне дослідження присвячене вивченню чинників стресостійкості студентів в умовах інклюзивного навчання. Визначено психологічні, соціальні та особистісні аспекти, що впливають на рівень стійкості до стресу в освітньому середовищі, яке зазнає значних трансформацій унаслідок воєнних дій.

Обґрунтування вибору теми дослідження. У сучасних умовах трансформації вищої освіти, особливо в контексті розширення інклюзивного навчання, проблема стресостійкості студентів набуває особливого значення. Зростаючі освітні, соціальні та психологічні навантаження, характерні для студентського середовища, значно посилюються у студентів з інвалідністю, що обумовлює необхідність глибокого аналізу чинників, які сприяють або, навпаки, перешкоджають їхній стресостійкості. Переважна більшість досліджень стосується загальних аспектів подолання стресу в освітньому середовищі або окремих категорій здобувачів вищої освіти. Натомість питання стресостійкості в умовах інклюзії, зокрема чинників, які її зумовлюють у студентів як з інвалідністю, так і без, залишаються недостатньо вивченими.

Актуальність досліджень. При вивченні стресостійкості студентів особливу увагу необхідно приділяти студентам з інвалідністю, адже вони можуть стикатися з додатковими труднощами, пов'язаними з фізичними та соціальними обмеженнями. Проте, багато сучасних досліджень мають загальний характер і не завжди враховують специфічні потреби різних категорій студентів.

В наукових працях виділяють основні чинники, що впливають на рівень стресостійкості студентів: індивідуально-психологічні особливості; соціальна підтримка; матеріальне становище; фізичний стан. Хоча більшість досліджень підтверджують вплив цих чинників на стресостійкість студентів, недостатньо уваги

приділяється комплексному аналізу їхньої взаємодії, особливо щодо студентів з інвалідністю.

Обмеженнями існуючих досліджень є:

- недостатня вибірка. Багато досліджень проводяться на малих вибірках студентів, що не дозволяє отримати репрезентативні дані. Особливо це стосується студентів з інвалідністю, оскільки їх кількість в навчальних закладах зазвичай менша, і вони можуть бути менш доступними для дослідників;

- нестача лонгітюдних досліджень. Більшість досліджень стресостійкості студентів є разовими або короткостроковими. Це ускладнює оцінку динаміки змін стресостійкості протягом тривалого часу;

- відсутність бажання студентами долучатись до дослідження.

Сутність наукової проблеми. Війна створює екстремальні умови, що призводять до значного підвищення рівня стресу серед молоді, зокрема студентів, які переживають адаптацію до змін соціальних, освітніх та економічних умов. Студенти з інвалідністю опиняються у ще більш вразливій ситуації через обмежені можливості отримання якісної допомоги, складності в доступі до ресурсів та послуг, а також бар'єри у фізичному та психологічному плані. Наукова проблема полягає у виявленні, описі та систематизації психологічних чинників, що забезпечують або, навпаки, перешкоджають формуванню стресостійкості студентів в умовах інклюзивного освітнього простору. Незважаючи на значну кількість досліджень стресостійкості як особистісної характеристики, бракує комплексного аналізу її чинників у специфічних умовах інклюзивної освіти, де поєднуються соціальні, комунікативні, когнітивні та емоційні виклики. Визначення ключових чинників стресостійкості допоможе розробити рекомендації щодо удосконалення психологічної підтримки у закладах освіти.

Об'єктом дослідження є стресостійкість студентів в процесі здобуття вищої освіти.

Предметом дослідження є чинники стресостійкості студентів в умовах інклюзивного навчання.

Основною метою дослідження є виявлення та характеристика психологічних чинників, що впливають на рівень стресостійкості студентів в умовах інклюзивного навчання, з урахуванням індивідуальних особливостей та специфіки освітнього середовища, а також розроблення науково обґрунтованих рекомендацій щодо психологічної підтримки та підвищення стресостійкості студентів. Поставлена мета, вимагала виконання ряду завдань:

Наукове завдання дослідження.

1. Теоретичне обґрунтування.

- виявлення проблем студентства з інвалідністю в освітньому середовищі;
- визначення особистісних ресурсів стресостійкості в умовах інклюзивного навчання через призму позитивної психотерапії. Теоретична модель ресурсів стресостійкості студентства.

2. Емпіричне дослідження.

- результати емпіричних досліджень особистісних ресурсів стресостійкості студентів та виявлення основних чинників, що впливають на стресостійкість студентів.

3. Практичне застосування.

- психологічна програма розвитку особистісних ресурсів стресостійкості студентів в умовах інклюзивного навчання;
- результати експериментального впровадження програми розвитку особистісних ресурсів стресостійкості студентів в умовах інклюзивного навчання.

В роботі здійснено теоретико-методологічне обґрунтування та практична розробка по зниженню стресу студентів в умовах інклюзивного навчання.

Розроблено та апробовано програму розвитку внутрішніх ресурсів особистості та стресостійкості студентів в умовах інклюзивного навчання.

Наукова новизна отриманих результатів полягає у тому, що:

вперше в умовах воєнного стану в Україні проведено порівняльне емпіричне дослідження чинників стресостійкості студентів в умовах інклюзивного навчання;

вперше обґрунтовано вплив первинних та вторинних актуальних здібностей (за WIPPF 2.0) на формування внутрішніх ресурсів, пов'язаних зі стресостійкістю;

уточнено уявлення про стресостійкість як динамічний особистісний ресурс, що формується у взаємодії соціально-демографічних, психологічних, освітніх та ситуативних чинників, з урахуванням контексту війни та інклюзивного навчання;

вперше комплексно досліджено стресостійкість студентів з інвалідністю та без інвалідності в умовах інклюзивного освітнього середовища, зокрема в ситуації воєнного стану й дистанційного навчання;

виявлено специфіку копінг-стратегій у студентів різних груп;

встановлено відмінності у внутрішніх ресурсах:

- студенти з інвалідністю спираються на вторинні (дисципліна, охайність, ощадливість);
- студенти без інвалідності - на первинні духовно-мотиваційні ресурси (віра, сенс, надія);

розроблено та апробовано авторську програму розвитку стресостійкості, адаптовану для студентів з інвалідністю та без інвалідності в умовах інклюзивного онлайн-навчання, яка продемонструвала ефективність у зниженні тривожності та підвищенні життєстійкості;

проведено емпіричне порівняння копінг-стратегій, рівня сприйнятого стресу, тривожності, депресії, соціально-психологічної адаптації та особистісних ресурсів;

доведено зв'язок між рівнем вторинних актуальних здібностей і здатністю до конструктивного подолання стресу; рівнем психологічної стійкості; індексом загального благополуччя та життєздатності;

вперше: розроблено теоретичну модель чинників стресостійкості студентів в умовах інклюзивного навчання, сутність якої полягає в відображенні цілісної природи особистісних ресурсів як чинника стресостійкості: життєстійкості, адаптаційно-особистісно психологічних ресурсів, копінг-стратегій та впливом особистісних якостей особистості (актуальні здібності, сфер переробки конфліктів, базові емоційні установки);

визначено специфічні відмінності у структурі чинників стресостійкості у студентів залежно від наявності чи відсутності інвалідності, що дозволяє більш точно адаптувати психолого-педагогічний супровід;

розкрито поняття «студента з інвалідністю», де ми спираємось на те, що студент з інвалідністю - це насамперед людина, яка має обмежені можливості та має отримувати належні та рівні умови для навчання.

Методи дослідження. Для досягнення поставленої мети і вирішення завдань роботи ми застосували такі методи дослідження:

а) теоретичні - аналіз, узагальнення, класифікація; систематизація - для обґрунтування чинників стресостійкості студентів в умовах інклюзивного навчання;

б) емпіричні - тестування, опитування, психодіагностичні методики:

- *шкала сприйнятого стресу PSS-10 (Perceived Stress Scale) (Вельдбрехт О. О., 2022)* - для оцінки сприйняття стресу та його потенційних наслідків;

- *коротка шкала стійкості (The Brief Resilience Scale; B. Smith) (Smith, 2009)* - для визначення стійкості студентів до впливу стресових чинників;

- *коротка шкала тривоги, депресії та ПТСР (В.В. Hart) (Кокун О.М., 2016)* - для визначення тривоги/депресії у студентів;

- *тест життєстійкості С. Мадді (Hardiness Survey) (Maddi, 1982)* - для визначення здатності та готовності студентів активно діяти в стресовій ситуації за показниками: контроль, залучення/відданість, прийняття викликів;

- *опитувальник «Копінг-стратегії» Лазаруса (Лазарус Р. С. , Фолкман С., 1994)*- для визначення копінг-стратегій, способів подолання стресових ситуацій, труднощів;

- *методика діагностики соціально - психологічної адаптації К.Роджерса та Р.Даймонда (А.К. Осницький)* - для виявлення особливостей особистості та ступеня соціально-психологічної адаптації;

- *Вісбаденський опитувальник позитивної терапії і сімейної терапії (WIPPF 2.0) Н. Пезешкіана для діагностики внутрішніх ресурсів особистості (Сердюк Л., Отенко С. 2021)* - для виявлення особистісних ресурсів особистості, які допомагають

протистояти труднощам, дослідження актуальних здібностей, сфер переробки конфліктів та базових емоційних установок; *анкетні дані*;

- «Шкала оцінки якості життя» Чабана О., для вимірювання рівня задоволеності та комфорту людини в різних аспектах її життя.

- Тест «Визначення ступеня схильності до стресу» - для самоконтролю

в) *методи математично-статистичної обробки даних*

- кількісний та якісний аналіз (описова статистика, порівняння вибірових середніх за t-критерієм Стьюдента, кореляційний, факторний, регресійний аналізи). Статистична обробка даних та графічна презентація результатів здійснена з використанням пакету статистичних програм SPSS 27 та статистичної програми Jamovi.

Дисертаційна робота складається із трьох розділів. У *першому розділі* - «Теоретико-методологічні засади дослідження стресостійкості студентів» - здійснено теоретико-методологічний аналіз проблеми стресу в класичних та сучасних дослідженнях; феномену стресостійкості, як складової психологічної стійкості студентів; проблеми студентства з інвалідністю в освітньому середовищі та аналізу особистісних ресурсів стресостійкості в умовах інклюзивної освіти через призму позитивної психотерапії. Встановлено, що не існує єдиного загальноприйнятого визначення поняття стресостійкості. Причинами цього є: наявність різних тлумачень стресостійкості в залежності від концепції, в межах якої вона досліджується; немає одностайної думки про те, що слід вважати індикатором стресостійкості; існування ряду синонімічних понять (резильєнтність, стійкість), термінологічне розведення яких залежить від тлумачення дослідника. Відтак, структура стресостійкості розкрита через: спрямованість, досвід, психічні процеси, нейродинаміку, характер, здібності, а також оцінка стресової ситуації, стратегія подолання, особливості особистісної саморегуляції, травматичний або минулий досвід, соціальна підтримка, психологічна готовність до дій в стресових ситуаціях. Відмічено, що наявність або дефіцит тих чи інших ресурсів впливають на стресові

ситуації в житті, в зв'язку з тим, що стрес може локалізуватися в одній із сфер людини, в якій у людині може не вистачити ресурсів, щоб його подолати.

На основі теоретичного аналізу виокремлено дві групи чинників стресостійкості студентів в умовах інклюзивного навчання:

Суб'єктивні чинники (внутрішні, особистісні ресурси), тобто індивідуальні психологічні характеристики та особистісні здібності, які впливають на те, як студент сприймає, оцінює та долає стрес та до них можна віднести: первинні актуальні здібності; вторинні актуальні здібності; емоційна стабільність; самооцінка; когнітивна гнучкість; копінг-стратегії; рівень тривожності; схильність до стресу; життєстійкість.

Об'єктивні чинники (зовнішні, середовищні), тобто зовнішні обставини, соціальні умови та організаційні ресурси, які сприяють або перешкоджають стресостійкості та до них можна віднести: інклюзивне середовище (фізична та інформаційна доступність; соціальна підтримка з боку викладачів, одногрупників, батьків; психологічна підтримка у ЗВО (консультації, тренінги, наставництво); толерантна атмосфера в академічній групі; наявність інклюзивних програм і ресурсів; професійна готовність викладачів до роботи в інклюзивному середовищі; соціально-психологічний супровід студентів з інвалідністю.

У другому розділі - «Емпіричне дослідження особистісних ресурсів стресостійкості студентів» - представлена методологія дослідження і емпірична модель з описом використаних методів. Для виявлення чинників стресостійкості студентів в умовах інклюзивного навчання використано ряд психодіагностичних методик; для емпіричного виявлення особливостей студентства в освітньому середовищі, а також наявності інвалідності - застосовано метод анкетування.

В зв'язку з воєнним станом в Україні, який триває з 24.02.2022р., дистанційним навчанням студентів та виїздом студентів за межі України, процедура дослідження проводилась в дистанційному форматі за допомогою створеної форми Google Forms та складалась із: вступу (назва методики, мети дослідження, конфіденційність даних та використання персональних даних), блоку персональних даних (зокрема наявна

інвалідність, курс навчання та ЗВО, місце перебування на момент заповнення анкети, тощо), тестового блоку, що складається з 7-ми (сім) методик.

Вибірка за дослідницькою роботою проводилась на базі декількох ЗВО, де студенти з інвалідністю та без інвалідності навчаються разом. Вибірку досліджуваних склали 250 студентів. Також до загальної вибірки входило 51 студент з інвалідністю різної нозології захворювань (20 % від загальної вибірки) та умовно здорових студентів без інвалідності - 80%. За статтю до вибірки увійшло: жінок - 193 осіб та чоловіків - 57 осіб.

За місцем перебування студентів, нами було поділено на:

- перебування студентів в Україні під час заповнення опитувальників, що становить 222 осіб (89%);

- та перебування за межами країни (інші країни (переміщення в зв'язку з воєнним станом, що становить 28 осіб (11%).

Науковою новизною другого розділу є те, що вперше здійснено комплексне порівняльне емпіричне дослідження стресостійкості студентів з інвалідністю та без в умовах воєнного стану й інклюзивного освітнього середовища. *Студенти з інвалідністю* більш організовані, дисципліновані, емоційно стабільні в умовах підтримки, але їхня адаптивність сильніше залежить від зовнішніх факторів. Також у них більш виражені вторинні актуальні здібності (слухняність, охайність, ощадливість), що відображає їхню дисциплінованість і залежність від соціально-освітніх факторів.

Студенти без інвалідності демонструють вищу життєстійкість, самоприйняття та автономність, але при цьому вони більш схильні до стресу й тривожності, компенсуючи це за рахунок духовних і когнітивних ресурсів. Також у них більш значущими є духовні й екзистенційні ресурси (віра, сенс, надія), що підтримують внутрішню мотивацію та психологічну автономію.

У *третьому розділі* - «Розвиток особистісних ресурсів стресостійкості студентів» - представлено мету, задачі та завдання тренінгу. В тренінгу «експериментальна група» прийняло 18 учасників, з них 10 з інвалідністю та 8 без

інвалідності. До «контрольної групи», також входило 18 студентів, з яких: 10 з інвалідністю та 8 без інвалідності.

Дослідження підтвердило, що стресостійкість студентів формується як результат взаємодії соціально-демографічних, освітніх, психологічних та ситуативних чинників.

• Практична частина (тренінгова програма) довела свою ефективність у підвищенні стресостійкості, життєстійкості та конструктивних копінг-стратегій. Студенти обох груп знизили рівень тривожності, стресу та уникання проблем, а також розвинули навички саморегуляції, позитивного мислення й соціальної підтримки. При цьому динаміка змін відрізнялася:

- студенти з інвалідністю отримали найбільший ефект у вигляді зниження тривожності, сприйнятого стресу та покращення емоційного комфорту, особливо ті, хто має інвалідність з дитинства або рухові порушення;
- студенти без інвалідності продемонстрували суттєве підвищення якості життя, розвиток організаційних і соціальних ресурсів, а також більш виражене зростання вторинних і первинних здібностей.

Науковою новизною цього розділу є те, що вперше розроблено та апробовано комплексну тренінгову програму розвитку стресостійкості студентів в умовах інклюзивного навчання, що враховує особливості студентів з інвалідністю та без неї в контексті воєнного часу. Вперше встановлено, що цільове формування адаптивних механізмів емоційної саморегуляції, когнітивної гнучкості, соціальної підтримки та навичок подолання кризових ситуацій сприяє суттєвому зниженню рівня тривожності, стресу та деструктивних копінг-стратегій у студентів різних груп. Вперше продемонстровано, що тренінг позитивно впливає на первинні та вторинні актуальні здібності студентів, покращує їхні моделі самосприйняття та внутрішні ресурси, що є запорукою підвищення психологічної стійкості і якості життя.

Встановлено, що після тренінгової програми студенти з інвалідністю та без інвалідності продемонстрували зростання життєстійкості й адаптивних копінг-стратегій, однак динаміка змін різнилася. Студенти з інвалідністю показали суттєве

зниження тривожності, сприйнятого стресу та покращення копінг-стратегій, особливо у тих, хто має інвалідність з дитинства або рухові порушення. Водночас у студентів з інвалідністю 1-ї групи рівень якості життя залишався нижчим, ніж у студентів без інвалідності.

Студенти без інвалідності після тренінгу демонстрували значно нижчу тривожність та вищий приріст якості життя, проте в них відзначався вищий рівень стресу порівняно з групою студентів з інвалідністю. Крім того, у студентів без інвалідності спостерігався більш помітний розвиток вторинних і первинних актуальних здібностей (ощадливість, акуратність, контакти), а також показників моделі балансу та моделі для наслідування, що свідчить про підвищення здатності до саморегуляції та соціальної взаємодії.

Практичне значення результатів дослідження, може бути рекомендоване для використання в освітній діяльності для розробки та вдосконалення освітніх програм у закладах вищої освіти, спрямованих на підвищення стресостійкості студентів; для впровадження інклюзивних методик навчання, що враховують особливості студентів з інвалідністю в умовах кризових ситуацій; для підготовки викладачів і кураторів щодо роботи з молоддю в умовах підвищеного стресу та адаптації освітнього процесу до нових реалій; в психологічній підтримці та реабілітації; для розробки програм психологічного супроводу студентів, які зазнають впливу воєнного стресу; для створення та вдосконалення тренінгових програм із розвитку стресостійкості та емоційної саморегуляції; для підготовки психологів і соціальних працівників до роботи з молоддю; для впровадження онлайн-ресурсів та платформ підтримки, які допоможуть молоді впоратися зі стресом та тривогою.

Програма була апробована на практиці та показала значний результат у студентів на кафедрі психології, соціальної роботи та педагогіки Відкритого міжнародного Університету розвитку людини «Україна». Програма неодноразова була представлена на практичних та лекційних заняттях серед студентів Університету «Україна» та була використана у викладанні навчальних дисциплін «Психологія стресу та стресових розладів», «Управління стресом практичні

інструменти самопомоги», «Психологічна допомога в екстремальних ситуаціях», «Психологія стресу та стресостійкості особистості». Також матеріал дисертаційного дослідження застосовано при написанні навчальних посібників «Психологія стресу та стресових розладів» та «Управління стресом практичні інструменти самопомоги». До того ж матеріал дисертаційного дослідження застосовано при впровадженні психологічної гри «Інтеграція», в основу якої покладено розкриття теми «Людина з інвалідністю», «Інклюзія», «Інтеграція» та «Мотиваційного щоденника стресостійкості», який допомагає намітити цілі, висловити як позитивні, так і негативні емоції та нагадати собі про речі, які надихають.

Результати дослідження можуть бути використані у психологічній практиці, освітньому середовищі та соціальній роботі з метою підтримки студентської молоді в умовах воєнних криз.

Ключові слова: стресостійкість та стрес; психічне здоров'я; психологічне благополуччя; інвалідність; інклюзія та інклюзивна освіта; війна; життестійкість; психодіагностика; стратегії копінг-поведінки; соціально-психологічна адаптація; особистість студента; заклад вищої освіти; особливі освітні проблеми; реабілітація; освітній процес та середовище.

SUMMARY

Ovcharenko O. Yu. Factors of stress resistance of students in conditions of inclusive education. - *Qualification scientific work in the form of a manuscript.*

Dissertation for the degree of Doctor of Philosophy in the specialty 053 Psychology (05 Social and Behavioral Sciences). Kyiv Institute of Modern Psychology and Psychotherapy, Kyiv, 2025.

The dissertation research is devoted to the study of factors of stress resistance of students in conditions of inclusive education. Psychological, social and personal aspects influencing the level of resistance to stress in the educational environment, which is undergoing significant transformations as a result of military actions, are determined.

Justification of the choice of the research topic. In the modern conditions of transformation of higher education, especially in the context of expansion of inclusive education, the problem of stress resistance of students acquires special importance. The growing educational, social and psychological loads, characteristic of the student environment, are significantly increased in students with disabilities, which necessitates the need for an in-depth analysis of factors that contribute to or, conversely, hinder their stress resistance. The vast majority of studies concern general aspects of overcoming stress in the educational environment or individual categories of higher education applicants. However, the issue of stress resistance in conditions of inclusion, in particular the factors that determine it in students with and without disabilities, remain insufficiently studied.

Relevance of research. When studying students' stress resistance, special attention should be paid to students with disabilities, as they may face additional difficulties associated with physical and social limitations. However, many modern studies are of a general nature and do not always take into account the specific needs of different categories of students.

Scientific works identify the main factors that influence the level of stress resistance of students: individual psychological characteristics; social support; financial situation; physical condition. Although most studies confirm the influence of these factors on students' stress resistance, not enough attention is paid to a comprehensive analysis of their interaction, especially with regard to students with disabilities.

The limitations of existing studies are:

- insufficient sample size. Many studies are conducted on small samples of students, which does not allow obtaining representative data. This is especially true for students with disabilities, since their number in educational institutions is usually smaller, and they may be less accessible to researchers;

- lack of longitudinal studies. Most studies of students' stress resistance are one-time or short-term. This makes it difficult to assess the dynamics of changes in stress resistance over time;

- lack of willingness of students to participate in the study.

The essence of the scientific problem. War creates extreme conditions that lead to a significant increase in stress levels among young people, in particular students who are experiencing adaptation to changing social, educational and economic conditions. Students with disabilities find themselves in an even more vulnerable situation due to limited opportunities to receive quality assistance, difficulties in accessing resources and services, as well as barriers in the physical and psychological terms. The scientific problem is to identify, describe and systematize psychological factors that ensure or, conversely, hinder the formation of stress resistance of students in the conditions of an inclusive educational space. Despite the significant number of studies on stress resistance as a personal characteristic, there is a lack of a comprehensive analysis of its factors in the specific conditions of inclusive education, where social, communicative, cognitive and emotional challenges are combined. Higher education should not only ensure academic development, but also create favorable conditions for the psychological well-being of students. Identifying the key factors of stress resistance will help develop recommendations for improving psychological support in educational institutions.

The object of the study is the stress resistance of students in the process of obtaining higher education.

The subject of the study is the factors of stress resistance of students in inclusive education.

The main goal of the study is to identify and characterize psychological factors that affect the level of stress resistance of students in inclusive education, taking into account individual characteristics and the specifics of the educational environment, as well as to develop scientifically based recommendations for psychological support and increasing stress resistance of students.

The goal set required the implementation of a number of tasks:

Scientific task of the research.

1. Theoretical justification.

- identification of problems of students with disabilities in the educational environment;

- determination of personal resources of stress resistance in conditions of inclusive education through the prism of positive psychotherapy. Theoretical model of resources of stress resistance of students.

2. Empirical research.

- results of empirical research of personal resources of stress resistance of students and identification of the main factors influencing stress resistance of students.

3. Practical application.

- psychological program for development of personal resources of stress resistance of students in conditions of inclusive education;

- results of experimental implementation of the program for development of personal resources of stress resistance of students in conditions of inclusive education.

The work provides theoretical and methodological justification and practical development for reducing stress of students in conditions of inclusive education.

A program for the development of internal personal resources and stress resistance of students in inclusive education has been developed and tested.

The scientific novelty of the results obtained is that:

for the first time in the conditions of martial law in Ukraine, a comparative empirical study of the factors of stress resistance of students in inclusive education was conducted;

for the first time, the influence of primary and secondary current abilities (according to WIPPF 2.0) on the formation of internal resources related to stress resistance was substantiated;

the idea of stress resistance as a dynamic personal resource that *is formed* in the interaction of socio-demographic, psychological, educational and situational factors was clarified, taking into account the context of war and inclusive education;

for the first time, the stress resistance of students with and without disabilities in an inclusive educational environment, in particular in the situation of martial law and distance learning, was comprehensively studied;

revealed the specifics of coping strategies in students of different groups;

differences in internal resources *were established*:

- students with disabilities rely on secondary (discipline, neatness, thrift);

- students without disabilities - on primary spiritual and motivational resources (faith, meaning, hope);

an author's stress resistance development program *was developed* and tested, adapted for students with and without disabilities in the conditions of inclusive online learning, which demonstrated effectiveness in reducing anxiety and increasing resilience;

an empirical comparison of coping strategies, levels of perceived stress, anxiety, depression, socio-psychological adaptation and personal resources *was conducted*;

the index of general well-being and vitality *was proven*;

for the first time: a theoretical model of the factors of stress resistance of students in inclusive education has been developed, the essence of which is to reflect the holistic nature of personal resources as a factor of stress resistance: resilience, adaptive-personal psychological resources, coping strategies and the influence of personal qualities of the individual (actual abilities, areas of conflict processing, basic emotional attitudes);

the concept of a "student with a disability" *has been revealed*, where we rely on the fact that a student with a disability is, first of all, a person who has limited opportunities and should receive appropriate and equal conditions for learning.

Research methods. To achieve the goal and solve the tasks of the work, we used the following research methods:

a) theoretical - analysis, generalization, classification; systematization - to substantiate the factors of stress resistance of students with and without disabilities;

b) empirical - testing, surveying, psychodiagnostic methods: - perceived stress scale PSS-10 (Perceived Stress Scale) (Cohen S, Veldbrecht O. O., 2022) - to assess the perception of stress and its potential consequences;

- short resilience scale (The Brief Resilience Scale; B. Smith) (Smith, 2009) - to determine the resistance of students to the influence of stress factors;

- short scale of anxiety, depression and PTSD (B.B. Hart) (Kokun O.M., 2016) - to determine anxiety/depression/PTSD in students;

- resilience test S. Maddi (Hardiness Survey) (Maddi, 1982) - to determine the ability and readiness of students to actively act in a stressful situation according to the indicators: control, involvement/commitment, acceptance of challenges;

- Lazarus's «Coping Strategies» questionnaire (Lazarus R. S., Folkman S., 1994) - to determine coping strategies, ways to overcome stressful situations, difficulties;

- K. Rogers and R. Diamond's method of diagnosing social and psychological adaptation (A.K. Osnitsky) - to identify personality characteristics and the degree of social and psychological adaptation;

- Wiesbaden Questionnaire of Positive Therapy and Family Therapy (WIPPF 2.0) N. Pezeshkian for diagnosing internal personal resources (Serdyuk L., Otenko S. 2021) - to identify personal resources of the individual that help to resist difficulties, study of current abilities, areas of conflict processing and basic emotional attitudes; questionnaire data;

- «Quality of Life Assessment Scale» by Chaban O., to measure the level of satisfaction and comfort of a person in various aspects of his life.

- Test «Determining the degree of susceptibility to stress» - for self-control

c) methods of mathematical and statistical data processing - quantitative and qualitative analysis (descriptive statistics, comparison of sample means by Student's t-test, correlation, factor, regression analyses).

Statistical data processing and graphical presentation of the results were carried out using the SPSS 27 statistical software package and the Jamovi statistical program.

The dissertation consists of three sections. In the *first section* - «Theoretical and methodological principles of studying stress resistance of students» - a theoretical and methodological analysis of the problem of stress in classical and modern studies is carried out; the phenomenon of stress resistance as a component of psychological stability of students; the problem of students with disabilities in the educational environment and the analysis of personal resources of stress resistance in conditions of martial law through the prism of positive psychotherapy. It was established that there is no single generally accepted definition of the concept of stress resistance. The reasons for this are: the presence of different interpretations of stress resistance depending on the concept within

which it is studied; there is no unanimous opinion on what should be considered an indicator of stress resistance; the existence of a number of synonymous concepts (resilience, stability), the terminological development of which depends on the interpretation of the researcher. Thus, the structure of stress resistance is revealed through: orientation, experience, mental processes, neurodynamics, character, abilities, as well as assessment of a stressful situation, coping strategy, features of personal self-regulation, traumatic or past experience, social support, psychological readiness for action in stressful situations. It is noted that the presence or deficiency of certain resources affects stressful situations in life, due to the fact that stress can be localized in one of the spheres of a person, in which a person may not have enough resources to overcome it.

The second section - «Empirical study of personal resources of stress resistance of students» - presents the research methodology and an empirical model with a description of the methods used. A number of psychodiagnostic methods were used to identify factors of stress resistance of students with and without disabilities; a questionnaire method was used to empirically identify the characteristics of students in the educational environment, as well as the presence of disabilities.

Due to martial law in Ukraine, which has been in effect since February 24, 2022, distance learning of students and students' departure from Ukraine, the research procedure was conducted in a distance format using the created Google Forms form and consisted of: introduction (name of the methodology, objectives of the research, data confidentiality and use of personal data), a block of personal data (including existing disability, course of study and higher education institution, place of residence at the time of filling out the questionnaire, etc.), a test block consisting of 7 (seven) methodologies. Research work on the topic was conducted on the basis of several higher education institutions, where students with and without disabilities study together.

The sample of the study subjects consisted of 250 students. Also, the total sample included 51 students with disabilities of various nosology's of diseases (20% of the total sample) and conditionally healthy students without disabilities - 80%. By gender, the

sample included: women - 193 people and men - 57 people. By place of residence of students, we divided them into:

- students' stay in Ukraine during the filling out of the questionnaires, which is 222 people (89%);

- and stay outside the country (other countries (movement due to martial law, which is 28 people (11%).

The scientific novelty of the second section is that for the first time a comprehensive comparative empirical study of the stress resistance of students with and without disabilities under martial law and an inclusive educational environment has been carried out. Students with disabilities are more organized, disciplined, emotionally stable in conditions of support, but their adaptability depends more on external factors. They also have more pronounced secondary actual abilities (obedience, neatness, thrift), which reflects their discipline and dependence on socio-educational factors. Students without disabilities demonstrate higher resilience, self-acceptance and autonomy, but at the same time they are more prone to stress and anxiety, compensating for this at the expense of spiritual and cognitive resources. They also have more significant spiritual and existential resources (faith, meaning, hope), which support internal motivation and psychological autonomy.

The third section - "Development of personal resources for stress resistance of students" - presents the goal, objectives and tasks of the training. The "experimental group" training received 18 participants, of which 10 with disabilities and 8 without disabilities. The "control group" also included 18 students, of which: 10 with disabilities and 8 without disabilities.

The study confirmed that students' stress resistance is formed as a result of the interaction of socio-demographic, educational, psychological and situational factors.

The practical part (training program) has proven its effectiveness in increasing stress resistance, resilience and constructive coping strategies. Students in both groups reduced their level of anxiety, stress and problem avoidance, and also developed self-regulation, positive thinking and social support skills. At the same time, the dynamics of changes

differed: o students with disabilities received the greatest effect in the form of reduced anxiety, perceived stress and improved emotional comfort, especially those with disabilities from childhood or motor disorders; o students without disabilities demonstrated a significant increase in the quality of life, the development of organizational and social resources, as well as a more pronounced increase in secondary and primary abilities.

The scientific novelty of this section is that for the first time a comprehensive training program for the development of students' stress resistance in inclusive education has been developed and tested, which takes into account the characteristics of students with and without disabilities in the context of wartime. It has been established for the first time that the targeted formation of adaptive mechanisms of emotional self-regulation, cognitive flexibility, social support and skills for overcoming crisis situations contributes to a significant reduction in the level of anxiety, stress and destructive coping strategies in students of different groups. It has been demonstrated for the first time that training has a positive effect on students' primary and secondary actual abilities, improves their self-perception models and internal resources, which is a guarantee of increasing psychological resilience and quality of life. It was found that after the training program, students with and without disabilities demonstrated an increase in resilience and adaptive coping strategies, but the dynamics of changes differed. Students with disabilities showed a significant decrease in anxiety, perceived stress and improvement in coping strategies, especially in those with childhood disabilities or motor disorders. At the same time, the level of quality of life remained lower in students with disabilities of the 1st group than in students without disabilities. Students without disabilities after training demonstrated significantly lower anxiety and a higher increase in quality of life, but they had a higher level of stress compared to the group of students with disabilities. In addition, students without disabilities showed more noticeable development of secondary and primary relevant abilities (thriftiness, accuracy, contacts), as well as indicators of the balance model and role model, indicating an increase in the ability to self-regulate and social interaction.

The practical significance of the research results can be recommended for use in educational activities for the development and improvement of educational programs in higher education institutions aimed at increasing students' stress resistance; for the implementation of inclusive teaching methods that take into account the characteristics of students with disabilities in crisis situations; for the training of teachers and supervisors in working with youth in conditions of increased stress and adapting the educational process to new realities; in psychological support and rehabilitation; for the development of psychological support programs for students exposed to war stress; for the creation and improvement of training programs for the development of stress resistance and emotional self-regulation; for the training of psychologists and social workers to work with youth; for the implementation of online resources and support platforms that will help youth cope with stress and anxiety.

The program was tested in practice and showed significant results among students at the Department of Psychology, Social Work and Pedagogy of the Open International University for Human Development «Ukraine». The program has been repeatedly presented at practical and lecture classes among students of the University of Ukraine and has been used in teaching the following academic disciplines: «Psychology of Stress and Stress Disorders», «Stress Management: Practical Self-Help Tools», «Psychological Assistance in Extreme Situations», «Psychology of Stress and Personality Stress Resilience». The material of the dissertation research was also used in writing the textbooks «Psychology of Stress and Stress Disorders» and «Stress Management: Practical Self-Help Tools». In addition, the material of the dissertation research was used in implementing the psychological game «Integration», which is based on the disclosure of the topic «Person with a Disability», «Inclusion», «Integration» and «Motivational Stress Resilience Diary», which helps to set goals, express both positive and negative emotions and remind yourself of things that inspire.

This program was also used in training for life-sentenced prisoners serving sentences at the State Institution of Zhytomyr Penitentiary No. 8. The results of the study can be

used in psychological practice, the educational environment, and social work to support student youth in times of war crises.

Keywords: stress tolerance and stress; mental health; psychological well-being; disability; inclusion and inclusive education; war; resilience; psychodiagnostics; coping strategies; socio-psychological adaptation; student personality; higher education institution; special educational problems; rehabilitation; educational process and environment.

СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА

Статті у наукових фахових виданнях України та наукових періодичних виданнях інших держав, які входять до міжнародних наукометричних баз даних (одноосібні):

1. Публікації у фахових виданнях, включених до переліку, затвердженого МОН України:

1.1. Овчаренко О.Ю. (2022). Психологічні особливості дослідження стресостійкості студентів з інвалідністю. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*, №6, стр. 10-17. <https://doi.org/10.32782/psy-visnyk/2022.6.2>

1.2. Овчаренко О.Ю. (2023). Особливості стресостійкості студентів з інвалідністю та без інвалідності в умовах війни. *Психологічні студії*. Луцьк: Волинський національний університет імені Лесі Українки, № 1, стр. 54-62. <https://doi.org/10.32782/psych.studies/2023.1.8>

1.3. Овчаренко О.Ю. (2023). Життєстійкість студентів з інвалідністю та без інвалідності в умовах війни. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Психологія*, № 1 (17), стр. 47-56.

[https://doi.org/10.17721/BPSY.2023.1\(17\).7](https://doi.org/10.17721/BPSY.2023.1(17).7)

1.4. Овчаренко О.Ю. (2023). Взаємозв'язок стратегій копінг-поведінки та життєстійкості студентів з та без інвалідності в умовах війни. *KELM (Knowledge, Education, Law, Management)*, № 4 (56), стр. 174-181.

<https://doi.org/10.51647/kelm.2023.4.26>

1.5. Овчаренко О.Ю. (2023). Психоемоційний стан студентів в умовах збройного конфлікту. *ГАБІТУС*, № 53, стр. 75-81. <https://doi.org/10.32782/2663-5208.2023.53.12>

1.6. Овчаренко О.Ю. (2023). Особливості використання настільної психологічної гри та мотиваційного щоденнику в організації соціалізації студентів та учасників тренінгу. *Науковий журнал «Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського. Серія: Психологія»*, Т. 34 (73), № 6, стр. 11-16.

<https://doi.org/10.32782/2709-3093/2023.6/03>

1.7. Овчаренко О.Ю. (2024). Позитивна психотерапія як фактор впливу копінг стратегій на внутрішні ресурси студентів з та без інвалідності. *Габітус*, № 61, стр. 71-82. <https://doi.org/10.32782/2663-5208.2024.61.12>

1.8. Овчаренко О.Ю. (2024). Соціально-психологічна адаптація студентів з інвалідністю та студентів без інвалідності до умов навчання в період воєнного стану. *Науковий журнал «Організаційна психологія. Економічна психологія»*, № 3-4 (33), стр. 52-62. <https://doi.org/10.31108/2.2024.3.33.5>

1.9. Овчаренко О.Ю. (2024). Вплив стресу, тривоги та стійкості на внутрішні ресурси студентів з та без інвалідності з огляду позитивної психотерапії. *Періодичне наукове видання «Київський журнал сучасної психології та психотерапії»*, № 2 (8), стр. 73-84.

<https://doi.org/10.48020/mppj.2024.02.06>

2. Статті в збірниках матеріалів наукових конференцій. Тези наукових доповідей

2.1. Овчаренко О.Ю. (2022). Психологічна адаптація особистості в процесі глобалізації. *I Міжнародна науково-практична конференція «Психологічне здоров'я особистості в контексті процесів глобалізації: методологія дослідження, реалії та перспективи» (PHPCPG: MR, RP)*, (Київ, 04.11.2022р.), стр. 104.

2.2. Овчаренко О.Ю. (2022). Вплив сучасних технологій дистанційного навчання на формування стресостійкості студентів під час війни. *Міжнародна наукова конференція. Наукові дослідження та досягнення у сфері педагогіки і психології. м. Ченстохова, (Республіка Польща 05.04-06.04.2023 р.), стр. 141-145.* <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-312-5-36>

2.3. Овчаренко О.Ю. (2022). Особистісні ресурси стресостійкості студентів з інвалідів. *Міжнародна науково-практична конференція «Психологія особистісної та соціальної ідентичності: вітчизняний та зарубіжний досвід», (Київ, 21.11.2022 р.), стр. 52.*

2.4. Овчаренко О.Ю. (2023). Життестійкість, як чинник формування стресостійкості студентів з інвалідністю. *Всеукраїнське науково-педагогічне підвищення кваліфікації «Інклюзивна освіта та навчання в сучасних умовах трансформацій: психолого-педагогічні основи інклюзивної освіти». (Київ, 23.01-05.03.2023р.), стр. 93-97.*

2.5. Овчаренко О.Ю. (2022). Творча саморегуляція в умовах стресу. *XXI Міжнародна науково-практична конференція «Психологічні проблеми творчості». (Київ, 23.07.2022р.), стр. 217.*

2.6. Овчаренко О.Ю. (2022). Особистісна стійкість (стресостійкість) внутрішньо-переміщених осіб в умовах війни в Україні 2014-2022 роках. *VII Міжнародна науково-практична конференція «Військова психологія у вимірах війни і миру: проблеми, досвід перспективи». (Київ, 23-24.09.2022р.)*

2.7. Овчаренко О.Ю. (2022). Формування стресостійкості здобувачів освіти в умовах війни. *IV Міжнародна науково-практична онлайн конференція «Освіта України в умовах воєнного стану: управління, цифровізація, євроінтеграційні аспекти». (Київ, 25.10.2022р.), стр. 239.*

2.8. Овчаренко О.Ю. (2022). «Адаптація, як складова формування стресостійкості у студентів з інвалідністю в умовах війни». *III Науково-практична онлайн конференція «Актуальні питання сучасної стратегії розвитку України:*

виклики, пріоритети, прогнози». *Інститут права та суспільних відносин*. (Київ, 25.11.2022р.), стр. 145.

2.9. Овчаренко О.Ю. (2022). Психологічні чинники формування стресостійкості студентів з інвалідністю. *XXII Міжнародна науково-практична конференція «Інклюзивне освітнє середовище: проблеми, перспективи та кращі практики*. (Київ, 30.11-01.12.2022 р.), стр. 107.

2.10. Овчаренко О.Ю. (2023). Дистанційне навчання без стресу: поради студентам. *XX Всеукраїнська науково-практична конференція студентів і молодих вчених «Молодь: освіта. Наука. Духовність», Університет «Україна»* (Київ, 24-26.04.2023 р.)

2.11. Овчаренко О.Ю. (2023). Навчання студентів закладів вищої освіти в умовах війни. *VII Міжнародний науково-практичний симпозіум «Концептуальні проблеми розвитку сучасної гуманітарної та прикладної науки. Післявоєнна відбудова України»*. (Київ, 25.05.2023р.), стр. 326.

2.12. Овчаренко О.Ю. (2023). Проблеми формування освітнього процесу студентів з інвалідністю в закладах вищої освіти. *IX Міжнародний конгрес зі спеціальної педагогіки та психології «Освіта осіб з особливими потребами в умовах миру і війни»*. (Київ, 25-26.10.2023 р.), стр. 379.

2.13. Овчаренко О.Ю. (2023). Дистанційне навчання як основа розвитку безперервної освіти. *XXIII Міжнародна науково-практична конференція «Інклюзивне освітнє середовище: проблеми, перспективи та кращі практики»*. (Київ, 29.11-30.11.2023 року), стр. 448.

2.14. Овчаренко О.Ю. (2023). Соціально-психологічна підтримка студентів в умовах війни. *Всеукраїнська науково-практична конференція «Актуальні проблеми соціальної педагогіки та соціальної роботи»*. (Київ, 12.10.2023р.), стр. 213.

2.15. Овчаренко О.Ю. (2024). Вплив особистісних ресурсів студентів з інвалідністю на формування стресостійкості. *I Всеукраїнська науково-практична конференція з міжнародною участю «ПРОКІЇВ»*. (Кив, 26.03.2024р.), стр. 315.

2.16. Овчаренко О.Ю. (2024). Соціально-психологічні особливості студентів з та без інвалідності. *XXI Всеукраїнська науково-практична конференція студентів і молодих вчених «Молодь: освіта, наука, духовність»*. (Київ, 16-18.04.2024р.), стр. 337. <https://doi.org/10.36994/978-866-388-697-8-2024-1111>

2.17. Овчаренко О.Ю. (2024). Використання копінг стратегій у подоланні стресу студентів з та без інвалідності. *V Міжнародної науково-практичної конференції студентів та молодих вчених «Освітні і культурно-мистецькі практики в контексті інтеграції України у міжнародний науково-інноваційний простір в умовах воєнного часу»*. (Київ, 18-19.04.2024р.), стр. 524.

3. Інші видання.

3.1. Колективна монографія «Соціально-психологічна підтримка осіб з інвалідністю в умовах війни». *Університет Україна*, 2023, стп. 83-94.

<https://doi.org/10.36994/978-966-388-674-9-2023-218>

4. Навчальні посібники.

4.1. Овчаренко О.Ю. (2023). Навчальний посібник «Психологія стресу та стресових розладів». *Університет «Україна»*, с. 265. ISBN 978-966-388-665-7. <https://10.36994/978-966-388-665-7-2023-266>

4.2. Овчаренко О.Ю. (2024). Навчальний посібник «Управління стресом. Практичні інструменти самопомоги». *Університет «Україна»*, с. 248. ISBN 978-966-388-690-9. 159.944.4. <https://10.36994/978-966-388-690-9-2024-248>

4.3. Овчаренко О.Ю. (2024). Мотиваційний щоденник стресостійкості. *Університет «Україна»*. *Університет «Україна»*, с. 120.

5. Авторське право.

5.1. Овчаренко О.Ю. (2024). Свідоцтво про реєстрацію авторського права на твір № 123915 від 16.02.2024р. Вид та назва твору: Опис гри з ілюстраціями «Психологічна гра «Інтеграція».

ЗМІСТ

ВСТУП.....	29
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ СТРЕСОСТІЙКОСТІ СТУДЕНТІВ.....	41
1.1. Проблеми стресу в класичних та сучасних дослідженнях.....	41
1.2. Стресостійкість як складова психологічної стійкості студентів.....	55
1.3. Проблеми студентства з інвалідністю в освітньому середовищі.....	60
1.4. Особистісні ресурси стресостійкості студентів в умовах воєнного стану через призму позитивної психотерапії. Теоретична модель ресурсів стресостійкості студентства.....	75
Висновки до першого розділу.....	88
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЧИННИКІВ СТРЕСОСТІЙКОСТІ СТУДЕНТІВ.....	93
2.1. Постановка проблеми, процедури та характеристики вибірки досліджуваних.....	93
2.2. Аналіз існуючих методів дослідження особистісних ресурсів стресостійкості студентів.....	106
2.3. Результати емпіричних досліджень чинників стресостійкості студентів.....	112
2.3.1. Вплив соціально-демографічних та освітніх чинників на студентів.....	112
2.3.2. Вплив ситуативних чинників на студентів.....	119
2.3.3. Вплив психологічних та функціонально-психологічних (захисних) чинників на студентів.....	121
2.3.4. Копінг-стратегії, як спосіб подолання стресових ситуацій студентами.....	129
2.3.5. Вплив соціально - психологічної адаптації на показники стійкості студентів.....	139
2.3.6. Виявлення особистісних чинників.....	147
Висновки до другого розділу.....	176
РОЗДІЛ 3. РОЗВИТОК ОСОБИСТІСНИХ РЕСУРСІВ СТРЕСОСТІЙКОСТІ СТУДЕНТІВ.....	180

3.1. Психологічна програма розвитку особистісних ресурсів стресостійкості студентів.....	180
3.2. Результати експериментального впровадження програми розвитку особистісних ресурсів стресостійкості студентів.....	202
Висновки до третього розділу.....	219
ВИСНОВКИ.....	223
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	234
ДОДАТКИ	264

ВСТУП

Обґрунтування вибору теми дослідження. Обґрунтування вибору теми дослідження. У сучасних умовах трансформації вищої освіти, особливо в контексті розширення інклюзивного навчання, проблема стресостійкості студентів набуває особливого значення. Зростаючі освітні, соціальні та психологічні навантаження, характерні для студентського середовища, значно посилюються у студентів з інвалідністю, що обумовлює необхідність глибокого аналізу чинників, які сприяють або, навпаки, перешкоджають їхній стресостійкості. Переважна більшість досліджень стосується загальних аспектів подолання стресу в освітньому середовищі або окремих категорій здобувачів вищої освіти. Натомість питання стресостійкості в умовах інклюзії, зокрема чинників, які її зумовлюють у студентів як з інвалідністю, так і без, залишаються недостатньо вивченими.

Актуальність досліджень. При вивченні стресостійкості студентів особливу увагу необхідно приділяти студентам з інвалідністю, адже вони можуть стикатися з додатковими труднощами, пов'язаними з фізичними та соціальними обмеженнями. Проте, багато сучасних досліджень мають загальний характер і не завжди враховують специфічні потреби різних категорій студентів.

В наукових працях виділяють основні чинники, що впливають на рівень стресостійкості студентів: індивідуально-психологічні особливості; соціальна підтримка; матеріальне становище; фізичний стан. Хоча більшість досліджень підтверджують вплив цих чинників на стресостійкість студентів, недостатньо уваги приділяється комплексному аналізу їхньої взаємодії, особливо щодо студентів з інвалідністю.

Дослідження чинників стресостійкості серед студентів різних категорій допоможе:

- виявити особливості адаптації студентів до навчального середовища,
- визначити основні ресурси, що сприяють підвищенню стресостійкості та допомагають студентам долати стрес у кризових умовах,

- розробити рекомендації для підтримки психоемоційного благополуччя студентів,
- порівняти рівень стресостійкості студентів з інвалідністю та без неї.

Стан наукової розробленості проблеми в українській та зарубіжній науці. У сучасних дослідження стресостійкості студентів, з-поміж іншого тих, хто має інвалідність, набуває особливої актуальності. Вагомий внесок у вивчення цієї проблематики:

1. Дубова І. А., виявила, що більшість студентів мають низький рівень стресостійкості, що проявляється у схильності до інтенсивних емоційних реакцій та труднощах з адаптацією до змінних умов (Дубова І. А., 2023).

2. Потапюк Л. М. наголосила на важливості формування стресостійкості як ключового елемента для подолання життєвих труднощів без негативних наслідків для психічного здоров'я (Потапюк Л.М., 2023).

3. Шевцова О., Ареф'єва М. Г. визначили, що особистісні якості, такі як гнучкість мислення, емоційна стійкість та адаптивність, сприяють підвищенню стресостійкості (Shevtsova, O., & Arefieva, M.G., 2023)

Ці дослідження підкреслюють важливість розробки та впровадження програм психологічної підтримки, спрямованих на підвищення стресостійкості студентів, незалежно від наявності інвалідності, особливо в умовах воєнних конфліктів.

В українському контексті дослідження стресостійкості студентів з інвалідністю набувають особливого значення в умовах війни. Дослідження (Овчаренко О.Ю., 2023) показує, що студенти з інвалідністю та без неї демонструють майже схожий рівень стійкості та майже не мають значних відмінностей у психологічному стані під час військового часу. Це частково пов'язано з впровадженням сучасних технологій дистанційного навчання, що сприяють адаптації студентів до нових умов.

У зарубіжній науці питання стресостійкості студентів з інвалідністю також досліджується, але переважно в контексті загальних факторів стресу, таких як пандемія COVID-19. Порівняльні дослідження між студентами з та без інвалідності

в умовах війни є обмеженими, що вказує на необхідність подальших наукових розвідок у цій сфері.

Таким чином, дослідження чинників стресостійкості студентів в умовах інклюзивного навчання є актуальним, оскільки воно сприяє розробці дієвих підходів до зміцнення психологічної стійкості молоді, що є критично важливим у складних соціальних умовах. Отримані результати можуть бути використані в освітніх, соціальних та реабілітаційних програмах, спрямованих на підтримку студентської молоді в періоди криз та адаптації.

Теоретичні засади. Вивчення чинників стресостійкості студентів базується на міждисциплінарному підході, що охоплює психологічні, педагогічні, соціологічні та медичні аспекти. Основу дослідження становлять такі теоретичні концепції:

1. *Теорія стресу та адаптації (Г. Сельє, Р. Лазарус).*

- Розглядає стрес як реакцію організму на зовнішні та внутрішні виклики.
- Підкреслює значення адаптаційних механізмів та копінг-стратегій.

2. *Концепція психологічної стійкості (М. Мадді, Е. Коннор)*

- Описує стресостійкість як здатність особистості ефективно функціонувати у складних умовах.

- Визначає особистісні характеристики, що сприяють збереженню психічного благополуччя.

Методологічні підходи.

1. *Особистісно-орієнтований підхід (К. Роджерс)*

- Визначає індивідуальні особливості особистості як основу для формування стресостійкості.

2. *Біопсихосоціальна модель (Дж. Енгель)*

- Враховує вплив біологічних (стан здоров'я), психологічних (емоційний стан) та соціальних (підтримка, освіта) факторів.

3. *Емпірично-експериментальний підхід*

- Передбачає застосування психологічних тестів, анкетування, інтерв'ювання для дослідження рівня стресостійкості студентів.

4. *Порівняльний підхід*

- Дозволяє виявити відмінності у стресостійкості студентів з інвалідністю та без неї, визначити специфічні адаптаційні механізми.

Зв'язок із навчальними планами та програмами. Дослідження виконано у відповідності до тематичного плану науково-дослідної роботи кафедри клінічної психології та в межах науково-дослідницької теми «Психодіагностика якості життя в сучасному українському суспільстві (НДР 0121U110751). Тему дисертаційного дослідження затверджено на засіданні Вченої ради КІСПП (протокол № 6 від 17.01.2025) та уточнено на засіданні Вченої ради КІСПП (протокол №9 від 07.05.2025).

Об'єктом дослідження є стресостійкість студентів у процесі здобуття вищої освіти.

Предметом дослідження є чинники стресостійкості студентів в умовах інклюзивного навчання.

Основною метою дослідження є виявлення та характеристика психологічних чинників, що впливають на рівень стресостійкості студентів в умовах інклюзивного навчання, з урахуванням індивідуальних особливостей та специфіки освітнього середовища, а також розроблення науково обґрунтованих рекомендацій щодо психологічної підтримки та підвищення стресостійкості студентів.

Завдання дослідження:

Наукове завдання дослідження.

1. Теоретичне обґрунтування.

- виявлення проблем студентства з інвалідністю в освітньому середовищі;
- визначення особистісних ресурсів стресостійкості в умовах інклюзивного навчання через призму позитивної психотерапії. Теоретична модель ресурсів стресостійкості студентства.

2. Емпіричне дослідження.

- результати емпіричних досліджень особистісних ресурсів стресостійкості студентів та виявлення основних чинників, що впливають на стресостійкість студентів.

3. Практичне застосування.

- психологічна програма розвитку особистісних ресурсів стресостійкості студентів в умовах інклюзивного навчання;

- результати експериментального впровадження програми розвитку особистісних ресурсів стресостійкості студентів в умовах інклюзивного навчання.

В роботі здійснено теоретико-методологічне обґрунтування та практична розробка по зниженню стресу студентів.

Розроблено та апробовано програму розвитку внутрішніх ресурсів особистості та стресостійкості студентів.

Методи дослідження. Для досягнення поставленої мети і вирішення завдань роботи ми застосували такі методи дослідження:

а) *теоретичні* - аналіз, узагальнення, класифікація; систематизація - для обґрунтування чинників стресостійкості студентів з та без інвалідності;

б) *емпіричні* - тестування, опитування, психодіагностичні методики:

- *шкала сприйнятого стресу PSS-10 (Perceived Stress Scale) (Cohen S, Вельдбрехт О. О., 2022)* - для оцінки сприйняття стресу та його потенційних наслідків;

- *коротка шкала стійкості (The Brief Resilience Scale; B. Smith) (Smith, 2009)* - для визначення стійкості студентів до впливу стресових чинників;

- *коротка шкала тривоги, депресії та ПТСР (B.B. Hart) (Кокурн О.М., 2016)* - для визначення тривоги/депресії/ПТСР у студентів;

- *тест життєстійкості С. Мадді (Hardiness Survey) (Maddi, 1982)* - для визначення здатності та готовності студентів активно діяти в стресовій ситуації за показниками: контроль, залучення/відданість, прийняття викликів;

- опитувальник «Копінг-стратегії» Лазаруса (Лазарус Р. С. , Фолкман С., 1994)- для визначення копінг-стратегій, способів подолання стресових ситуацій, труднощів;

- методика діагностики соціально - психологічної адаптації К.Роджерса та Р.Даймонда (А.К. Осницький) - для виявлення особливостей особистості та ступеня соціально-психологічної адаптації;

- Вісбаденський опитувальник позитивної терапії і сімейної терапії (WIPPF 2.0) Н. Пезешкіана для діагностики внутрішніх ресурсів особистості (Сердюк Л., Отенко С. 2021) - для виявлення особистісних ресурсів особистості, які допомагають протистояти труднощам, дослідження актуальних здібностей, сфер переробки конфліктів та базових емоційних установок; анкетні дані;

- «Шкала оцінки якості життя» Чабана О., для вимірювання рівня задоволеності та комфорту людини в різних аспектах її життя.

- Тест «Визначення ступеня схильності до стресу» - для самоконтролю

в) методи математично-статистичної обробки даних

г) кількісний та якісний аналіз (описова статистика, порівняння вибірових середніх за t-критерієм Стьюдента, кореляційний, факторний, регресійний аналізи). Статистична обробка даних та графічна презентація результатів здійснена з використанням пакету статистичних програм SPSS 27 та статистичної програми Jamovi.

Вибірка за дослідницькою роботою проводилась на базі декількох ЗВО, де студенти з інвалідністю та без інвалідності навчаються разом. Вибірку досліджуваних склали 250 студентів. Також до загальної вибірки входило 51 студент з інвалідністю різної нозології захворювань (20 % від загальної вибірки) та умовно здорових студентів без інвалідності - 80%. За статтю до вибірки увійшло: жінок - 193 осіб та чоловіків - 57 осіб.

За місцем перебування студентів, нами було поділено на:

- перебування студентів в Україні під час заповнення опитувальників, що становить 222 осіб (89%);

- та перебування за межами країни (інші країни (переміщення в зв'язку з воєнним станом, що становить 28 осіб (11%).

Достовірність і надійність результатів забезпечувались методологічною й теоретичною обґрунтованістю вихідних даних; вибором методів, адекватних предмету, меті і завданням дослідження; репрезентативністю вибірки; поєднанням кількісного і якісного аналізу результатів дослідження; застосуванням методів математичної статистики.

Наукова новизна отриманих результатів полягає у тому, що:

вперше в умовах воєнного стану в Україні проведено порівняльне емпіричне дослідження чинників стресостійкості студентів в умовах інклюзивного навчання;

вперше обґрунтовано вплив первинних та вторинних актуальних здібностей (за WIPPF 2.0) на формування внутрішніх ресурсів, пов'язаних зі стресостійкістю;

уточнено уявлення про стресостійкість як динамічний особистісний ресурс, що формується у взаємодії соціально-демографічних, психологічних, освітніх та ситуативних чинників, з урахуванням контексту війни та інклюзивного навчання;

вперше комплексно досліджено стресостійкість студентів з інвалідністю та без інвалідності в умовах інклюзивного освітнього середовища, зокрема в ситуації воєнного стану й дистанційного навчання;

виявлено специфіку копінг-стратегій у студентів різних груп;

встановлено відмінності у внутрішніх ресурсах:

- студенти з інвалідністю спираються на вторинні (дисципліна, охайність, ощадливість);
- студенти без інвалідності - на первинні духовно-мотиваційні ресурси (віра, сенс, надія);

розроблено та апробовано авторську програму розвитку стресостійкості, адаптовану для студентів з інвалідністю та без інвалідності в умовах інклюзивного онлайн-навчання, яка продемонструвала ефективність у зниженні тривожності та підвищенні життєстійкості;

проведено емпіричне порівняння копінг-стратегій, рівня сприйнятого стресу, тривожності, депресії, соціально-психологічної адаптації та особистісних ресурсів;

доведено зв'язок між рівнем вторинних актуальних здібностей і здатністю до конструктивного подолання стресу; рівнем психологічної стійкості; індексом загального благополуччя та життєздатності;

вперше: розроблено теоретичну модель чинників стресостійкості студентів в умовах інклюзивного навчання, сутність якої полягає в відображенні цілісної природи особистісних ресурсів як чинника стресостійкості: життєстійкості, адаптаційно-особистісно психологічних ресурсів, копінг-стратегій та впливом особистісних якостей особистості (актуальні здібності, сфер переробки конфліктів, базові емоційні установки);

визначено специфічні відмінності у структурі чинників стресостійкості у студентів залежно від наявності чи відсутності інвалідності, що дозволяє більш точно адаптувати психолого-педагогічний супровід;

розкрито поняття «студента з інвалідністю», де ми спираємось на те, що студент з інвалідністю - це насамперед людина, яка має обмежені можливості та має отримувати належні та рівні умови для навчання.

Розширено та доповнено наступні положення:

- стресостійкість студентів - це інтегральна психологічна характеристика, яка визначає здатність особистості ефективно функціонувати, зберігати психічне благополуччя та адаптуватися до навчального середовища в умовах впливу зовнішніх та внутрішніх стрес-факторів;

- в умовах інклюзивного навчання стресостійкість набуває особливого значення, оскільки поєднує виклики академічної, соціальної та особистісної адаптації;

- підвищення рівня стресостійкості є одним із пріоритетів психологічного супроводу інклюзивного освітнього процесу;

- теоретично доведено, що чинниками стресостійкості є: спрямованість, досвід, психічні процеси, нейродинаміка, характер, здібності, а до того ж оцінка

стресової ситуації, стратегія подолання, особливості особистісної саморегуляції, травматичний або минулий досвід, соціальна підтримка, психологічна готовність до дій в стресових ситуаціях, внутрішні ресурси;

– розглянуто визначення студент з інвалідністю та встановлено, що це насамперед людина, яка має обмежені можливості та має отримувати належні та рівні умови для навчання;

- розкрито тему переселення студентів із зони бойових дій, де однієї із можливостей продовжити навчання, є дистанційне навчання, яке є єдиною формою навчання в умовах невизначеності, як пандемія та війна. Для заохочення студентів до навчання у воєнний час важливо зменшити навантаження, подовжити сесії, збільшити відеоуроки на платформах ЗВО.

Практичне значення результатів дослідження, може бути рекомендоване для використання в освітній діяльності для розробки та вдосконалення освітніх програм у закладах вищої освіти, спрямованих на підвищення стресостійкості студентів; для впровадження інклюзивних методик навчання, що враховують особливості студентів з інвалідністю в умовах кризових ситуацій; для підготовки викладачів і кураторів щодо роботи з молоддю в умовах підвищеного стресу та адаптації освітнього процесу до нових реалій; використання в навчальній дисципліні ЗВО; в психологічній підтримці та реабілітації; для розробки програм психологічного супроводу студентів, які зазнають впливу воєнного стресу; для створення та вдосконалення тренінгових програм із розвитку стресостійкості та емоційної саморегуляції; для підготовки психологів і соціальних працівників до роботи з молоддю; для впровадження онлайн-ресурсів та платформ підтримки, які допоможуть молоді впоратися зі стресом та тривогою.

Апробація результатів дослідження була здійснена у рамках виступів на наступних конференціях: *I Міжнародній науково-практичній конференції «Психологічне здоров'я особистості в контексті процесів глобалізації: методологія дослідження, реалії та перспективи» (PHRCPG: MR, RP), (Київ, 04.11.2022р.); Міжнародній науковій конференції «Наукові дослідження та досягнення у сфері*

педагогіки і психології». м. Ченстохова, (Республіка Польща 05.04-06.04.2023 р.); Міжнародній науково-практичній конференції «Психологія особистісної та соціальної ідентичності: вітчизняний та зарубіжний досвід», (Київ, 21.11.2022 р.); Всеукраїнському науково-педагогічному підвищенні кваліфікації «Інклюзивна освіта та навчання в сучасних умовах трансформацій: психолого-педагогічні основи інклюзивної освіти». (Київ, 23.01- 05.03.2023р.); XXI Міжнародній науково-практичній конференції «Психологічні проблеми творчості». (Київ, 23.07.2022р.); VII Міжнародній науково-практичній конференції «Військова психологія у вимірах війни і миру: проблеми, досвід перспективи». (Київ, 23-24.09.2022р.); IV Міжнародній науково-практичній онлайн конференції «Освіта України в умовах воєнного стану: управління, цифровізація, євроінтеграційні аспекти». (Київ, 25.10.2022р.); III Науково-практичній онлайн конференції «Актуальні питання сучасної стратегії розвитку України: виклики, пріоритети, прогнози». Інститут права та суспільних відносин. (Київ, 25.11.2022р.); XXII Міжнародній науково-практичній конференції «Інклюзивне освітнє середовище: проблеми, перспективи та кращі практики. (Київ, 30.11-01.12.2022 р.); XX Всеукраїнській науково-практичній конференції студентів і молодих вчених «Молодь: освіта. Наука. Духовність», Університет «Україна» (Київ, 24-26.04.2023 р.); VII Міжнародному науково-практичному симпозиумі «Концептуальні проблеми розвитку сучасної гуманітарної та прикладної науки. Післявоєнна відбудова України». (Київ, 25.05.2023р.); IX Міжнародному конгресі зі спеціальної педагогіки та психології «Освіта осіб з особливими потребами в умовах миру і війни». (Київ, 25-26.10.2023 р.); XXIII Міжнародній науково-практичній конференції «Інклюзивне освітнє середовище: проблеми, перспективи та кращі практики». (Київ, 29.11-30.11.2023 року); Всеукраїнській науково-практичній конференції «Актуальні проблеми соціальної педагогіки та соціальної роботи». (Київ, 12.10.2023р.); I Всеукраїнській науково-практичній конференції з міжнародною участю «PROKIIВ». (Кив, 26.03.2024р.); XXI Всеукраїнській науково-практичній конференції студентів і молодих вчених «Молодь: освіта, наука, духовність». (Київ, 16-18.04.2024р.); V Міжнародній

науково-практичній конференції студентів та молодих вчених «Освітні і культурно-мистецькі практики в контексті інтеграції України у міжнародний науково-інноваційний простір в умовах воєнного часу». (Київ, 18-19.04.2024р.).

Впровадження результатів. Результати дослідження використано у навчальних програмах Відкритого міжнародного Університету розвитку людини «Україна» «Психологія стресу та стресових розладів», «Управління стресом практичні інструменти самопомоги», «Психологічна допомога в екстремальних ситуаціях», «Психологія стресу та стресостійкості особистості»; у практичній роботі ТОВ «Психодіагностичний центр»; у навчальних програмах кафедри соціальної психології Київського інституту сучасної психології та психотерапії. Також матеріал дисертаційного дослідження застосовано при написанні навчальних посібників «Психологія стресу та стресових розладів» та «Управління стресом практичні інструменти самопомоги». Матеріал дисертаційного дослідження застосовано при впровадженні психологічної гри «Інтеграція», в основу якої покладено розкриття теми «Людина з інвалідністю», «Інклюзія», «Інтеграція» та «Мотиваційного щоденника стресостійкості», який допомагає намітити цілі, висловити як позитивні, так і негативні емоції та нагадати собі про речі, які надихають.

Особистий внесок здобувача. Дисертаційне дослідження здійснене здобувачем самостійно; усі положення, висновки та рекомендації базуються на особистих дослідженнях автора. Для обґрунтування окремих положень були використані наукові праці інших дослідників, на які наведено відповідні посилання.

Публікації. Огляд результатів дисертаційного дослідження представлено у 26 публікаціях: 9 статтях та 17 тезах виступів на конференціях. Було розроблено 2 навчальних посібника («Психологія стресу та стресових розладів», «Управління стресом. Практичні інструменти самопомоги»), Мотиваційний щоденник стресостійкості, авторська «Психологічна гра «Інтеграція» та колективна монографія «Соціально-психологічна підтримка осіб з інвалідністю в умовах війни».

Структура та обсяг дисертації. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел. Повний обсяг роботи становить Загальний

обсяг роботи становить 331 сторінок, основний зміст викладено на 205 сторінках, список використаних джерел - 30 сторінок, 250 найменувань (з них 175 іноземною мовою), додатки - 67 сторінок. Робота містить: 46 таблиць на 57 сторінках, 20 рисунків на 20 сторінках та 33 додатки на 67 сторінках.

РОЗДІЛ 1: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ СТРЕСОСТІЙКОСТІ СТУДЕНТІВ

Розділ висвітлює аналіз наукових публікацій, присвячених дослідженням стресу, стресостійкості, проблемам студентства в умовах інклюзивного навчання, виявленню особистісних ресурсів через призму позитивної психотерапії. На основі результатів здійсненого теоретичного аналізу, описано ресурси особистості як чинника стресостійкості та створено теоретичну модель даного дослідження.

1.1. Проблеми стресу в класичних та сучасних дослідженнях

Проблема стресу є важливим аспектом вивчення людської поведінки та її фізіології. Класичні і сучасні дослідження зосереджуються на різних аспектах стресу, його наслідках та способах змінення або попередження негативного впливу.

Питання вивчення феномену стресу, знову стало актуальним серед науковців всього світу. Циклічність вивчення, залежить від наявності екстремальних ситуацій в цілому в світі. На пошуковому сайті Scholar (липень 2023р.), при запиті «psychological stress» за період з 1990-2000рр. наукових статей видано 77 100; 2000-2010рр. - 84 900; 2010-2019рр. - 92 600; 2020-2023рр. - 710 000 (основна частина статей присвячена впливу пандемії COVID-19 на психологічний стан людей).

Тож, різким зростанням наукових досліджень стала пандемія COVID-19. Як свідчать дані пошукового наукового сайту «Academia.edu», на запит «COVID-19 stress» видано 216 300 наукових досліджень за період 2020-2023рр. Серед яких, дослідження присвячені: психічному стресу (Makhbul Z. K. M., 2021); вигоранню після COVID-19 (Yıldırım M., 2020; Gupta L., 2021); стрес під час карантину (Bamba D. B., 2020) та інші.

Наступний стрибок досліджень прийшовся на 2022-2023 роки, часи повномасштабної війни в Україні. На тому ж сайті на запит «Stress Ukraine war» видано майже 74 000 наукових публікацій (за 1,5 роки). Дослідження присвячені: стратегіям подолання стресу серед українських біженців (Długosz P., 2023; Rządeczka M., 2022); посттравматичному стресовому розладу серед цивільного населення

України під час війни (Zasiekina L., 2023); сприйняття стресу серед студентів, які проживають у зоні війни (Yarlagadda R., 2022) та інші.

Стрес слід розглядати в його фізіологічному вимірі (біологічні реакції на стрес) та психологічному вимірі (стрес, який людина відчуває). Можна сказати, що стрес є комплексним поняттям, яке включає фізіологічні, психологічні та поведінкові аспекти. Це стан, який бере свій початок із виникненням живих істот на Землі. По-перше це інстинкт, який виникає під час дії будь-якого подразника на організм. Беручи модель тварин, стрес можна описати, як активна дія організму на небезпеку, яка несе загрозу життю, як спосіб реагування на щось несподіване та неприємне. При загрозі, виникає інстинкт самозбереження, страх та гостра стресова реакція, при якій необхідно діяти швидко, приймати рішення в стані емоційного і фізичного збудження та яка дає команду «бий або біжи».

Взагалі, поняття стрес давно цікавить вчених. Ще починаючи з давнини, лікарі відзначали самі ознаки захворювань від стресу. Внаслідок нестерпних умов праці та нелюдської експлуатації, медики виявляли у робочих поширення подібних хворобливих станів, таких як підвищена стомлюваність, слабкість, дратівливість, непереносимість шуму, розлад сну. В наш час, це описується, як психосоматичні захворювання, які виникають на фоні стресових ситуацій. Можна додати, що вектор в медицині як «психосоматика» виник не так давно, в 20-му сторіччі, хоча сам феномен захворювань було описано ще з часів грецької філософії, коли розглядали психологію, як душу та її вплив на тіло. На сьогодні медицина проводить чітку межу між соматичними та психологічними захворюваннями. Концепція цієї межі полягає в чіткому розділенні соматичної та психічної, тобто людина складається з двох окремих частин (душа та тіло). У вік науково-технічного прогресу та інформаційного вибуху, у людей зросли нервові навантаження, почастишали нервово-психічні та серцево-судинні захворювання. Все більше досліджень показує негативний вплив стресу на організм людини. Психологічний стрес є одним із ключових факторів при виникненні онкозахворювань та метастазування. Виникають поведінкові аномалії, такі як хронічний психологічний стрес, депресія, тривога та

інші поведінкові зміни, пов'язані з клітинним імунітетом і наслідками ендокринної системи (Khanam S., 2020). Вплив стресу на здоров'я людини наразі вивчається багатьма вченими: Maunder R. G. (2021); Szebeni-Kovács G (2015) та багато інших.

Але, якщо розглядати стрес під призмою механіки, то стрес (від англ. stress - напруга, тиск) - це напруження, яке виражає внутрішні сили, і було описане Огюстеном-Луї Коші. Тобто, це напруження та сила, що виникає у людині при виникненні несприятливих умов та призводить до погіршення фізичного і психічного здоров'я. Загалом, механічний стрес може призводити до деформації тіла.

В контексті психологічного стресу, аналогічно, стрес можна розглядати як реакцію організму на зовнішні чи внутрішні фактори, що створюють негативні емоції, тривогу та призводять до виснаження та загибелі організму. Хоча психологічний стрес не можна виміряти фізичними величинами, він так само може впливати на здоров'я та добробут особистості, так само як фізичний стрес може впливати на здоров'я матеріальних тіл. В психології стрес та напруга поєднуються, як стресове, психоемоційне та нервово напруження. Але, навіть, якщо брати класичне визначення поняття стрес за Сельє Г. (1936), то «стрес - це стан неспецифічної напруги в живому організмі, що виявляється в реальних морфологічних змінах у різних органах та особливо в ендокринних залозах, що контролюються гіпофізом», то ми бачимо що стрес - це все ж таки стан напруги (Selye H., 1936, с.32). Хоча ми не говоримо: «Людина в стані напруги. У людині напруга», ми кажемо «Людина в стані стресу. У людині стрес». Тому, якщо брати переклад «стрес-напруга», то обидва ці слова передають різну інформацію.

Інше визначення стресу було сформульоване Cohen (2016), який визначив, що стрес - це термін, який репрезентує досвід, коли вимоги навколишнього середовища в певній ситуації переважають індивідуальні психологічні та фізіологічні можливості ефективно з ним упоратися (Cohen, S., Gianaros, P., & Manuck, S., 2016).

Іншу теорію вивчання проблеми стресу з назвою "бойова або льотна реакція", відвинули Канон та Бард (1939), що передбачала активну боротьбу або уникнення

небезпеки. Ця теорія допомогла зрозуміти, як стресова реакція може впливати на поведінку людини (Cannon, W. B., 1939).

Теорію когнітивних процесів та індивідуальному сприйняттю стресу, відвинув Лазарус Р., згідно з якою людина вважає, що у неї не має достатніх ресурсів щоб впоратися зі стресом, коли сприймає подію як загрозову (Lazarus and Folkman, 1984, С. 19).

Натомість, Сельє Г. спочатку назвав реакцію на зовнішні подразники (стресори), як «загальний адаптаційний синдром», але після років праці, вчений все ж замінив цей термін на поняття «стрес» та визначив, як: «неспецифічну відповідь організму на будь-яку висунуту до нього вимогу» (Selye H., 1936, с.137). Загальний адаптаційний синдром, Сельє Г. пов'язав із адаптацією до труднощів, який проходить три фази. В зв'язку з чим, ним було виділено три стадії («тріада Сельє»): тривоги, резистентності (адаптації) та виснаження.

1. Фаза тривоги, аларм стадія (alarm-reaction). Коротко можна описати, як: тривога - мобілізація захисних сил - процес «бий або біжи».

2. Фаза опору, фаза резистентності або фаза адаптації. В цій фазі, продовжує тривати процес «бий або біжи» або може відбутись адаптація, тобто організм намагається справлятися з ситуацією, якщо загроза не припиняється.

3. Третя стадія виснаження. Відбувається виснаження ресурсів організму. Організм втомлюється, що призводить до хвороб і до загибелі. Ця стадія призводить до дистресу.

Наразі, стрес є епідемією 21 сторіччя, яка була визнана Всесвітньою Організацією Здоров'я (2016). Тобто всі ті побічні ефекти, які завдає стрес, визнають дуже важкими та значущими. Життя стало для людей швидким, боротьба за робочі місця, виживання, боротьба за питну воду та їжу, вільного часу та ресурсів стає менше або їх зовсім немає, це змушує людину швидко діяти та приймати рішення, змінювати плани, в зв'язку з чим, виникає дисбаланс з її внутрішнім «Я».

Після широкомасштабного вторгнення російських військ в Україну у 2022 році вплив хронічного стресу на розвиток особистості дітей стає все більш серйозною

проблемою. Життя дітей перебуває під постійною загрозою. Активуються внутрішні механізми виживання, і дитина сприймає весь світ як певну загрозу в неврологічному, фізичному, емоційному, когнітивному та соціальному плані. Підлітки перебувають у стані хронічного стресу, мають труднощі у встановленні стосунків, демонструють поведінкову агресивність, не здатні чітко мислити і переживають екстремальні емоційні стани (Максимова Н.Ю., 2022).

Отже, головним положенням в теорії загального синдрому, є гомеостатична модель самозбереження організму і мобілізація ресурсів для реакції на стресор. Поняття «стресори» подібні до понять небезпека, погроза, тиск, конфлікт, фрустрація й екстремальна ситуація, інакше - це подразник, який запускає реакцію «бий або біжи». Ця реакція була описана психологом Кеноном У., і яка виникає у відповідь на небезпечну подію, фізичну травму або загрозу для життя (Cannon, W. B., 1939).

Цікаво те що, якщо людина в минулому стикалась із стресовою подією, то вона має більшу здатність йому протистояти. Цю теорію в своїх працях підтвердили Slocum L. (2010) та Бамбурак Н., Гуцман М. (2017) та зауважили, що важливість походження стресорів лежать в основі минулого досвіду.

Ще одним негативним впливом стресу на людину є те, що фізичні або психічні загрози породжують стрес і тому можуть призвести до агресії, коли основною відповіддю на агресію є придушення, що може посилити фізичні/психічні загрози та стрес та агресивну поведінку (Tordjman S., 2022).

Коли сприймається потенційно загрозливий подразник, відбувається каскад фізіологічних процесів, які мобілізують тіло та нервову систему, для протистояння неминучій загрозі та забезпечення ефективної адаптації (Giannakakis G., 2022).

У продовження цього, класична теорія стресу визначалась: як загроза нормальному життю людини та її здоров'ю (Cox, 1985); як взаємодія особистості з навколишнім світом (Lazarus, 1998); як фізіологічна реакція на соціально-психологічні стимули (Wolff H. G, 1968); як дисбаланс між висунутою вимогою та можливістю відреагувати на неї (McGrath J.E., 1976); як реакція людини на ситуацію

(Mechanic D., 1962); як ситуація, що не залежить від ставлення індивіда до неї (Basowitz H., 1954); як стан, що створює перешкоди, які є внутрішньою реакцією на стресори (Basowitz H., 1954; Dohrenwend B., 1966, 1970, 1978, 1990; Selye H., 1936); як реакція індивіда на подразник (Alexander F., 1950); як категорію напруги (Scott R., Howard A., 1970); як фактор ризику для здоров'я (Баженов О.С., 2006); як явище в житті індивіда, яке має позитивні та негативні наслідки (Бамбурак Н. М., Гуцман М. С., 2017); як стресові фактори за стимульною моделлю (Anderson R.A., 1980).

Серед сучасних вітчизняних досліджень можемо відзначити вплив стресу на особистість: у школярів середнього та старшого шкільного віку (Заїкіна Г.Л., 2011); подолання стресу у конфліктних ситуаціях (Назарець Л.М., 2017); вікові відмінності у подоланні стресу (Корнієнко І.О., 2014); шкільний стрес (Вишневецький О.І., 2005) та інші, які досліджували форми прояву стресу та його наслідки.

З розвитком науки і технологій, вивчення стресу стало можливим досліджувати більш детальні аспекти цього явища. Дослідники вивчають вплив стресу на здоров'я, імунну систему, психічне здоров'я, відносини, роботу і продуктивність, навчання тощо. Акцентується увага на вивченні зв'язку між стресом та різними психічними розладами, такими як депресія, тривожні розлади, посттравматичний стресовий розлад та інші.

Дослідження до того ж допомагають розуміти, як стрес впливає на фізіологічні процеси організму, такі як гормональна активність (вилив адреналіну і кортизолу), серцево-судинна система та імунна система та спрямовані на розробку ефективних методів зниження стресу (медитація, йога, релаксаційні техніки, когнітивно-поведінкова терапія та інші підходи).

При дослідженні впливу стресу на дітей та дорослих, виявлено що серед дітей провідними факторами стресу є навчання, бідність та змагання. Серед дорослих провідними факторами є фінансові проблеми та навчання дітей. Що впливає на соматичні симптоми, як головний біль, та психологічні, як проблеми зі сном. До цього можна додати, що рівень стресу знижується зі збільшенням розміру сім'ї (Singh A., 2019).

Сучасна транзакційна модель дослідження стресу та копінг стратегій запропонована Річардом Лазарусом і Сьюзен Фолкман, підкреслює динамічну природу стресу та процесів копінг стратегій. Згідно з цією теорією, стрес визначається не лише зовнішнім фактором стресу, але залежить від того, як людина сприймає та оцінює фактор стресу. Когнітивна оцінка індивіда стресора та його копінг ресурси відіграють вирішальну роль у визначенні рівня пережитого стресу.

Подібним чином, в дослідженні (Kaveh M.H., 2023) зазначено, що освітнє втручання, засноване на транзакційній моделі дослідження стресу та копінг стратегій (TMSC), ефективно у покращенні навичок подолання та зменшенні відчуття стресу.

Аналогічно, біопсихосоціальна модель, запропонована Джорджем Енгельном, розглядає взаємодію біологічних, психологічних і соціальних факторів у реакції на стрес. Ця модель визнає, що стрес впливає не лише на фізіологічні процеси організму, а й на думки, емоції та соціальні взаємодії людини. Навіть психосоціальні та біологічні фактори беруть участь в етіології та лікуванні широкого спектру фізичних і психічних захворювань (Bolton D., 2022).

Наступну теорію, яку можна додати до сучасної моделі стресу є теорія алостатичного навантаження (AL), яка відноситься до сукупного фізіологічного зносу тіла внаслідок хронічного стресу. Теорія припускає, що тривалий вплив стресу може призвести до порушення регуляції фізіологічних систем, збільшуючи ризик виникнення проблем зі здоров'ям. Тобто, довгостроковий стрес (хронічний стрес) негативно впливає на фізичне здоров'я (Christensen DS., 2019).

Хочемо додати соціальні детермінанти стресу, які визнають вплив соціальних факторів на формування переживань стресу. Соціально-економічний статус, мережі соціальної підтримки, дискримінація та фактори навколишнього середовища можуть суттєво впливати на рівень стресу людини та її ресурси для подолання. Зміна способу життя, повернення до нездорових моделей поведінки та низька якість життя, спричинена економічними та політичними факторами, не тільки ускладнюють профілактику та лікування гіпертонічної хвороби, але й є причиною захворювань у людей (Basharic F. A., 2021).

Одним із основних сучасних моделей дослідження стресу є травми та розлади, які пов'язані зі стресом. Дослідження в цій галузі вивчають вплив гострої та хронічної травми та реакцію людини на стрес та її психічне здоров'я, та включає вивчення посттравматичного стресового розладу (ПТСР) і механізмів, що лежать в основі стресу, пов'язаного з травмою. Концепція посттравматичного стресового розладу змінилася та поширилася на деякі психічні розлади та психологічний дистрес, що пов'язан з нетравматичними, негативними подіями (Takeo S., 2022). Поширеність посттравматичного стресового розладу має спільні нейробіологічні характеристики з тривожними розладами, які є найпоширенішим класом психічних станів і коморбідні з іншими розладами, де лікування зазвичай включає когнітивно-поведінкову терапію та фармакологічне втручання (Williamson J. B., 2021).

І останнє, що можемо додати до сучасної теорії дослідження стресу, це ефективні підходи до зменшення стресу та сприяння психологічному благополуччю (MBSR). Досліджуючи жінок, які мають рак молочної залози Ladenbauer S. (2022) зазначив, що майндфулнес може позитивно впливати на тривожність.

Зазначаємо, що сучасні дослідження стресу продовжують розвиватися, враховуючи досягнення нейронауки, генетики та технологій, щоб поглибити розуміння стресу та його впливу на фізичне та психічне здоров'я. Цей комплексний підхід враховує унікальні характеристики людини, стратегії подолання та ширший контекст, у якому виникає стрес.

Разом з тим, вразливість до стресу визначається індивідуальними особливостями людини та її темпераментом. Люди з високою тривожністю, слабкою нервовою системою та низьким рівнем стресостійкості більш підвладні стресу.

Цікаве те, що користувачі соціальних мереж, які перебувають в стані стресу, пишуть про виснаження, втрату контролю, підвищену самоконцентрацію та фізичний біль у порівнянні з публікаціями користувачів, які не відчувають стресу та більше пишуть про сніданок, сімейний час і подорожі (Guntuku S., 2019).

Незважаючи на те, що стрес є частиною життя, людина може контролювати його та запобігти його впливу на розвиток хвороб та інших патологій. Саме ця здатність справлятися зі стресом є ознакою стресостійкості та виживання. Це не є вродженою рисою, вона складається з комбінацій особистісних рис, навичок та стратегій, які дозволяють людині зберігати свою психічну і фізичну стійкість, попри стресори та життєві виклики.

Багато науковців займалися вивченням стресостійкості протягом десятиліть, і це є багатогранною галуззю досліджень. Початківцями можна назвати: Сьюзен Кобаса (Susan Kobasa, 1979), яка досліджувала життестійкість (витривалість) та охарактеризувала її як таку, що складається з трьох компонентів: залученість, контроль та виклик. Інакше можна сказати, що стресостійка або життестійка людина відноситься до стресових ситуацій як до значущих (залучення), сприймає стресори як мінливі (контроль) та розглядає зміни як можливість для зростання (виклик); Карол Райфферт (Carol Ryff), розвивала теорію "позитивного психологічного добробуту" і вивчала, як психологічне благополуччя сприяє стресостійкості; Міхалі Чіксентміхай (Mihaly Csikszentmihalyi) відомий своїми дослідженнями про поняття "поток" (flow) та його зв'язок з ефективністю та здатністю стримувати стрес.

Терміни "стресостійкість", "резиліентність" та "стійкість" часто використовуються взаємозаміно, але у них є певна різниця, в їхніх визначеннях та контекстах застосування:

1. Стресостійкість (Stress Tolerance), здатність ефективно протистояти стресу та здатність зберігати психічну та фізичну стійкість під час труднощів,

здатність зберігати стійкість під час стресових ситуацій, уникати перенасичення та емоційного занурення в стрес, і продовжувати ефективно функціонувати. Акцентується на теперішньому моменті та здатності справлятися зі стресом наразі.

2. Резилієнтність (Resilience), здатність адаптуватися та відновлюватися після травматичних подій та здатність повертатися до нормального стану після стресу або травматичної ситуації, здатність проявляти оптимізм. Враховуються як минулі травматичні події, так і здатність до відновлення після майбутніх стресових ситуацій.

3. Стійкість (Resilience/Endurance), здатність витримувати труднощі, виклики і негаразди, проявляти стабільність і витримку в складних ситуаціях, здатність стійко витримувати випробування, навіть якщо вони тривають тривалий час або є досить інтенсивними. Включає більш загальну стійкість до випробувань та негараздів у тривалій перспективі.

Незважаючи на різницю у визначеннях, всі терміни вказують на важливі психологічні якості, які допомагають людям впоратися з викликами та труднощами життя. Підсумовуючи, можна зробити висновок, що стресостійкість допомагає зберігати психічну стійкість під час стресових ситуацій, резилієнтність дозволяє відновитися та зростати після стресу або травматичних подій, стійкість виражає загальну здатність бути стійким і витривалим у випробуваннях незалежно від їхньої тривалості або інтенсивності.

Життестійкість є одним із показників стресостійкості, тобто збереження психічного здоров'я людини в умовах стресу (Maddi, 2002). Проблеми життестійкості вивчають (Чиханцова, 2021; Смольська 2021).

Причинами стресостійкості є структурні компоненти особистості: здібність, спрямованість, характер, досвід, темперамент, психічні процеси. Можна виділити основні чинники, що сприяють стресостійкості особистості:

- минулий досвід розв'язання подібних проблем та їх позитивний прогноз в майбутньому;
- позитивна оцінка від соціального оточення;

- емоційна стабільність, впевненість в собі, активність тощо;
- наявність функціональних можливостей;
- позитивне ставлення до життєвих негараздів;
- рівень фактору стресу.

Також, можна ще виділити чинники, які негативно впливають на стресостійкість:

- обмежений рівень інформації; негативне мислення та прогноз ситуацій; безпорадність, тощо;
- надмірний рівень та тривалість фактору стресу, з яким людина не може впоратись та який перевищує адаптаційні можливості, що призводить до виснаження;
- низька емоційна стабільність, нервозність, тривожність тощо (Агаєв Н. А., Пішко І. О., Лозінська Н. С., 2014).

Корольчук В. розглядає стресостійкість, як результат трансактного процесу впливу на індивіда стресогенного фактора, який поєднує когнітивну репрезентацію, об'єктивну характеристику ситуації та функціональну, динамічну властивість особистості (Корольчук В., 2009). Block J. H., Block J розглядали стресостійкість як індивідуальну характеристику, що захищає від негараздів життя та запобігає розвитку психічних розладів внаслідок психотравматизації (Block J. H., Block J., 1980).

Спираючись на праці Masten A. S. можна стверджувати, що стресостійкість це динамічний процес, в якому позитивна адаптація відбувається в умовах негараздів. Також, стресостійкість концептуалізується, як безперервний, активний процес появи нових сил і ресурсів адаптації й відновлення (Masten A. S., 1994).

У великому тлумачному словнику немає визначення стресостійкості, є тільки поняття стресу, стресовий, стресор та стресорний (<https://archive.org/details/velykyislovnyk/page/1400/mode/2up>), що наводить на додаткові зауваження того, що на сьогодні досі немає чіткого визначення поняття «стресостійкості».

В психологічному словнику Синявського В.В. до того ж немає трактування «стресостійкості», окрім схожих трактувань таких як: *психічна стійкість* - цілісна, інтегральна якість особистості, що проявляється в її здатності оптимально відображати дійсність в складних, в тому числі і стресових ситуаціях та *емоційна стійкість* - інтегративна якість особистості, що характеризується взаємодією емоційних, вольових, інтелектуальних та мотиваційних компонентів психічної діяльності індивіда і забезпечує оптимальне досягнення успіху в складних екстремальних умовах діяльності.

В своїх ученнях Білова М.Е. визначила, що стресостійкість є особистісною характеристикою, що передбачає здатність до саморегуляції, керування власними психічними станами, змогу долати життєві труднощі (Білова М.Е., 2007).

Для експерта зі стресу Джона Хопкінса та доктора Джордж Еверлі, стресостійкість - це термін, який використовується для опису людини, яку стрес взагалі не турбує. Деякі люди навмисно піддають себе контрольованим дозам стресу (James E. Porter, 2017).

З дослідження Моніки Флешнер (Monika Fleshner) люди з високим рівнем стресостійкості здатні витримати значний стрес, перш ніж відчути негативні наслідки. Вони потребують менше часу та/або лікування для відновлення після негативних наслідків стресового впливу. Стресостійкі люди здатні швидко прийти в норму після перетину «переломної точки» (Monika Fleshner, 2011).

Хочемо зазначити, що стійкість і вразливість до стресорів та інтенсивність реакції на стрес значною мірою залежать від віку, статі, інтелекту та багатьох характеристик особистості, таких як витривалість, локус контроль, самоефективність, самооцінка, оптимізм, ворожість (Lecic-Tosevski, 2011).

Дана теорія була підтверджена (Zarater-Fajari, 2021) згідно якої, стійкість - це здатність долати труднощі та протистояти стресовим вимогам і переживанням, тісно пов'язана з успішним старінням, низьким ризиком захворювань і високою розумовою та фізичною працездатністю.

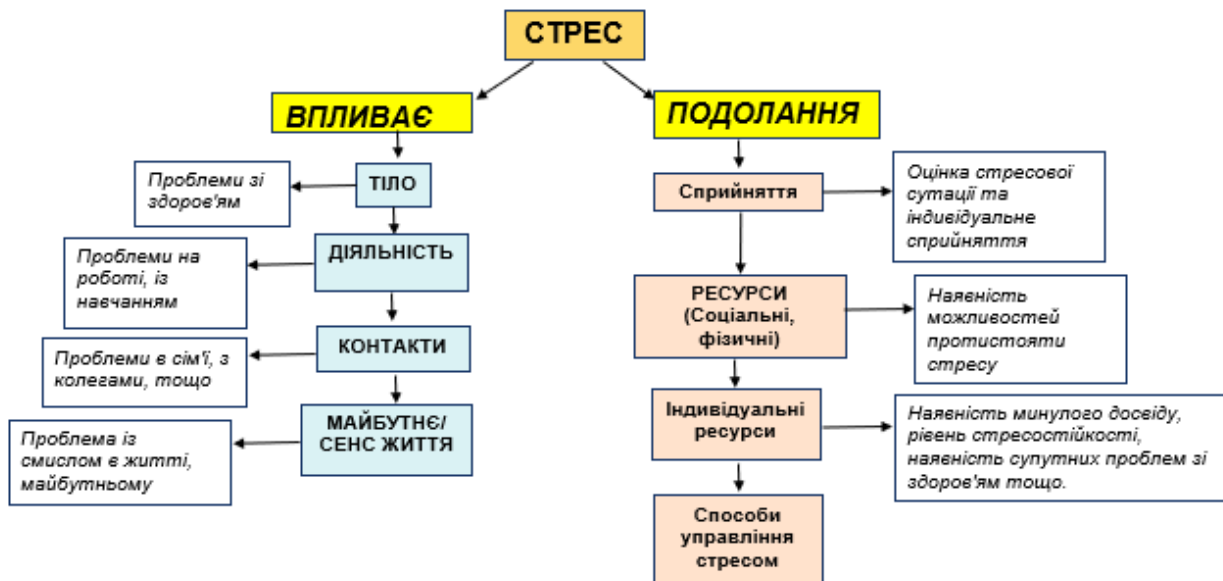
Нову концепцію, яка стосується визначення стійкості, розробив (Ruth Feldman, 2020). Вчений запропонував модель, що пропонує три принципи (пластичність, соціальність і сенс). Усі три принципи підтримуються окситоцином, афілійованим мозком і біоповедінковою синхронністю через їх участь у нервовій і поведінковій пластичності.

Досліджуючи дітей та матерів у військовий час Ruth Feldman (2020) виявив, що матері, які стоять між війною та дитиною і те, коли матері здатні стримувати власний стрес і захищати дитину від зовнішньої травми, здатні пом'якшити реакцію дитини на стрес. Рівень окситоцину у матерів, які зазнали війни, нижчий, що свідчить про величезний тягар виховання дитини в контексті непередбачуваності та травми, і такий тягар є в багатьох гормональних і нервових системах матері.

Відтак, чинниками стресостійкості є: спрямованість, досвід, психічні процеси, нейродинаміка, характер, здібності, оцінка стресової ситуації, стратегія подолання, особливості особистісної саморегуляції, травматичний або минулий досвід, соціальна підтримка, психологічна готовність до дій в стресових ситуаціях (Корольчук В. М., 2013).

Отже, проаналізувавши проблеми стресу в класичних та сучасних дослідженнях, доходимо висновку, що стрес - це реакція організму на сильний подразник, який супроводжується дисбалансом, психологічним порушенням, соціальними, поведінковими та когнітивними змінами в організмі; призводить до психосоматичних захворювань; зниженню працездатності та академічної успішності, суїцидів та інших розладів. Загалом, стрес можна описати як негативну реакцію організму на зовнішні або внутрішні подразники (стресори), які спричиняють дисбаланс у функціонуванні організму і потребують адаптації для подолання. Основним із факторів стресу є соціальний фактор, невизначеність, бідність, змагання.

Тож, виходячи із теоретичного аналізу вивчення проблем стресу в класичних та сучасних дослідженнях можемо графічно описати вплив стресу на особистість та можливі шляхи його подолання, як представлено на малюнку 1.1.



Мал. 1.1. Вплив стресу на особистість та шляхи його подолання

Графічне зображення описує вплив стресу на тіло, через проблеми зі здоров'ям: (Waters L., 2022), (Баженов О.С., 2006), (Basharic F. A., 2021), (Peseschkian N., 1977); діяльність, через проблеми на роботі, з навчанням: (Tordjman S., 2022), (Peseschkian N., 1977), (Wolfe S., 2018), (Hamidulloh I., 2023), (Moon M., Jonson C., 2012); контакти, через проблеми в сім'ї, з колегами, друзями: (Peseschkian N., 1977), (Guntuku C., 2019), (Escultor, 2022), (Ларіна Т., 2018); майбутнє, проблеми зі смыслом в житті, майбутнє: (Peseschkian N., 1977), (Sun X., 2023), (Орищин Л. С. 2013).

Та шляхи подолання стресу через: сприйняття (оцінка стресової ситуації та індивідуальне сприйняття): наявність можливостей протистояти стресу (ресурси соціальні/фізичні) (Slocum L. 2010), (Бамбурак Н., Гуцман М. 2017), (Elke Peters, 2021), (Rybinska U., 2022), (Anjum R., 2022), (Lunov, 2023) (Yu Wu, 2020), (Luce, 2022); наявність індивідуальних ресурсів (минулий досвід, рівень стресостійкості тощо): (Slocum L. 2010), (Бамбурак Н., Гуцман М. 2017), (Elke Peters, 2021), (Rybinska U., 2022), (Anjum R., 2022), (Lunov, 2023) (Yu Wu, 2020), (Luce, 2022) та способів управління стресом: (Kaveh M.H., 2023), (Elke Peters, 2021), (Ladenbauer S. 2022), (Guntuku C., 2019), (Sun X., 2023), (Yu Wu, 2020), (Luce, 2022).

Дослідження стресу постійно розвивається, що допомагає краще розуміти його вплив на людей і дозволяє розробляти ефективні стратегії для управління стресом та збереження психологічного та фізичного здоров'я.

1.2. Стресостійкість як складова психологічної стійкості студентів

Науковці Фурман А.А. та Чебанова В.О. в своїх дослідженнях відстежили наявність психоемоційної напруги у студентів під час спалаху COVID-19. Ними були виявлені психологічні показники тривоги та стресу, виражену напругу компенсаторно-адаптаційних механізмів організму та зниження стресостійкості. Все це впливає на зміни у звичному способі життя студентів у зв'язку з періодичним переведенням їх на дистанційне навчання, утрудненням виконання спільних проектів, обмеженням можливості організації дозвілля на їх психологічне здоров'я (Фурман А., Чебанова В., 2022).

Під час пандемії, на студентах стрес позначається через велику кількість завдань, фінансові фактори, проблеми із підключенням до Інтернету, страх заразитися вірусом COVID-19 та карантин. В зв'язку з чим, стрес призводить до депресії, виснаження, погіршення психічного здоров'я, зниження рівню навчання (Hamidulloh I., 2023). До того ж, у студентів спостерігається перевантаження щоденною академічною діяльністю, реакцією на тривогу (Azahuanche M. A. P., 2021). Пандемія породжує ізоляцію та страх захворіти, що є причинами депресії, тривоги та стресу серед студентів (Aylie N., 2020).

Досліджуючи студентів (Lew B., 2019) зазначив, що основними факторами ризику самогубства серед студентів є депресія, тривога, стрес і безнадія. Він зазначив, що наявність сенсу життя виступає як захисний фактор та позитивно впливає на запобігання суїциду. Долаючи стрес, підлітки використовують захисний фактор стратегії подолання, спрямований на вирішення проблем, а використання унікаючих стратегій подолання можна розглядати як фактор ризику суїцидальної поведінки (Huang L., 2020). Але, прийняття втечі, може бути найбільш

дезадаптивним ставленням до смерті під час COVID-19, оскільки пов'язане з погіршенням психічного здоров'я серед студентів (Oker K., 2022).

Крім того, під час пандемії, студенти шукають соціальної підтримки, а потім шукають підтримку з боку інших (копінг: пошук соціальної підтримки; втеча-уникнення) (Escultor, 2022), тому пошук соціальної підтримки є копінг-ресурсом подолання наслідків травматичних подій (Ларіна Т., 2018). До того ж студенти використовують стратегію прийняття та релігійні/духовні стратегії подолання, щоб впоратись зі стресом (Sharma A., 2022).

Автор Ігумнова О. (2019), зазначила, що студенти використовують позитивну переоцінку та втечу-уникнення, в протизагаду студентам, які у відповідь на стрес використовують проблемно-орієнтовані та дезадаптивні стилі копінгу (психоактивні речовини) (Henderson, 2021).

Аналізуючи вплив пандемії на студентів, можна зробити висновок, що такі копінг-стратегії, як прийняття відповідальності, вирішення проблем та пошук соціальної підтримки, це ті копінги, які студенти найчастіше використовують у боротьбі зі стресом. Разом з тим, щоб зняти стрес, пов'язаний з пандемією, люди можуть активно використовувати соціальні медіа для реалізації різних стратегій подолання (Sun X., 2023).

До переліченого додаємо технічні проблеми; недостатній досвід онлайн навчання; обмежений доступ в приміщенні, де проживають студенти; родичі, які можуть заважати навчанню, тому що проживають в одному помешканні. Додатковою причиною є академічний стрес, тривалість іспитів, технічні проблеми, дистанційні електронні іспити, які негативно впливають на сон, фізичну активність та харчування (Elsalem L., 2020).

Необхідно підкреслити, студентство - це стресогенний період в житті молоді. До нових методів навчання (порівняно зі школою), додається самотійне життя, додаткові фізичні навантаження, відсутність побутового контролю, фінансові проблеми тощо (Чиханцова, 2021).

Орищин Л. С. (2013) зазначив, що стрес у сучасному житті молоді визначається основними зовнішніми соціальними подіями. Він встановив, що найбільш стресовим періодом для студентів є майбутній рік, збільшення відповідальності та зміни в навчанні. Як зазначалось, у студентів виявляється психоемоційна напруга, зниження стресостійкості, з'являються психологічні показники тривоги та стресу (Furman, 2022).

Проте, стрес є невід'ємною частиною повсякденного життя людини, і тільки від неї залежить, яким буде її спосіб життя. Тому, позитивне мислення і робота - це найкращий спосіб переключитися від тривожних деструктивних думок до конструктивних (Rybinska U.,2022). Важливим є необхідність розвивати життєстійкість, стресостійкість, соціальні навички, для зміцнення психологічного благополуччя, особистісного зростання та самоприйняття (Anjum R., 2022).

В дослідженні міжособистісної поведінки молоді Lunov (2023) вважає, що коли студенти сприймають життєві негаразди, то вони не відчувають справжнього стресу. І тому, таке позитивне ставлення до життєвих викликів, дає їм віру та психологічне здоров'я. Також, впевненість у собі, незалежність, самоорієнтованість, це те, що сприяє чутливості до стресових ситуацій та відчуття високого рівня стресового навантаження серед молоді (Luce, 2022) і як наслідок студенти з кращим контролем стійкості, мають позитивний стиль копіngu (Yu Wu, 2020).

В дослідженні (Овчаренко О.Ю., 2023) відвинула припущення, що завдяки високим показникам адаптації, студенти добре справляються з наслідками тривожності під час війни, долаючи проблеми без серйозних наслідків для свого здоров'я.

Так само і, при дослідженні студентського стресу, можна підсумувати ключові аспекти в цій області:

- студенти часто стикаються з великим навантаженням через навчальні обов'язки, термінові дедлайни, іспити та інші академічні вимоги;
- студентський період супроводжується психологічним стресом, таким як тривога, депресія, самотність, та інші емоційні виклики;

- студентське життя включає фізичний стрес, зумовлений недостатнім сном, нездоровим харчуванням, нерегулярним режимом дня та іншими факторами.

Відокремлення від родини та друзів, соціальна адаптація в новому середовищі, міжособистісні взаємини і соціальний тиск можуть створювати стрес для студентів.

Разом з тим, уявний стрес і проблеми з пристосуванням є поширеними серед першокурсників, оскільки перехід до університету є дуже складним стресом. Більше сприймається стрес, пов'язаний із зниженням рівня адаптації та особистісними рисами, що впливає на когнітивні здібності щодо фактору стресу, а саме переходу до університету (Ayse I. Kural and Berrin Ozyurt, 2023).

До основних аспектів стресостійкості студентів можна включити:

1. Психологічна гнучкість: стресостійкі студенти можуть пристосовуватися до нових умов і ситуацій, не допускаючи, щоб негативні емоції переважали над їх раціональним мисленням.
2. Мають позитивне сприйняття себе і своїх здібностей, що допомагає їм переживати стрес з впевненістю у власних силах.
3. Володіють навичками саморегуляції, що дозволяє контролювати свої емоції, стресові реакції та побудову позитивних способів впорядкованості.
4. Можуть шукати підтримку у родини, друзів і професійних контактів, що допомагає їм справлятися зі стресом.
5. Вірять у свою здатність вирішувати проблеми, долати труднощі та досягати успіху у вимогливих умовах.

Психолого-педагогічні умови сприяють розвитку стресостійкості та визначаються відповідно до фізіологічного, особистісного, діяльнісного, оцінного, соціально-культурного компонентів навчального середовища. Розвиток рівня стресу студентів як здатності до ефективної навчальної діяльності та розвитку особистості в стресових ситуаціях, що виникають у навчальному середовищі, залежить від уміння використовувати ресурсний потенціал, який надає саме середовище (Omelchenko, L. M. 2018).

Досліджуючи стресостійкість студентів, зазначається, що: студенти більше задоволені життям ніж умовами життя (Дубчак Г., 2017); високий рівень саморегуляції, емоційної стабільності та психологічної готовності до стресу є основою для соціальної взаємодії людини та успішної адаптації до навчання (Kokun, O., Serdiuk, L., 2021); навчальний стрес є однією із основних проблем для студентів (Pascoe M. 2019); одним із факторів позитивного подолання стресових станів є гармонія внутрішньоособистісних та міжособистісних стосунків (Gulzhaina Kassymova K., 2019); стійкістю обдарованих студентів є поєднання особливостей особистості та захисних факторів (Alexoroulou A., 2019).

Ніколенко О. та Желдоченко Л. додали, що стресостійкість студентів в навчальній діяльності є комплексною властивістю особистості, яка характеризується необхідною адаптацією студента до впливу зовнішніх і внутрішніх факторів в процесі навчальної діяльності (Nikolenko, O., & Zheldochenko, L., 2021).

Вивчаючи стресостійкість студентів Мартинюк І. виявила, що студенти мають різний рівень стресостійкості, але студенти різних курсів не відрізняються один від одного за рівнем стресу. Стресостійкість студентів пов'язана з їх індивідуально-психологічними особливостями як суб'єктів навчальної діяльності та професійного становлення. Типовими індивідуально-психологічними особливостями стресостійких студентів є добре розвинена готовність до самоосвіти, комунікативні та організаторські здібності, внутрішня мотивація навчання та мотивація до самоосвіти, потреба в знаннях, рефлексивність (Martyniuk I., 2018).

Соціальна підтримка та життєстійкість відіграють важливу роль у забезпеченні психологічного благополуччя в подоланні стресових ситуацій, не тільки для студентів, але й для всіх людей. Тому, забезпечення позитивного соціального середовища та розвиток життєстійкості можуть покращити загальний рівень благополуччя та допомогти у подоланні труднощів. Важливо будувати та утримувати міцні соціальні зв'язки, бути відкритим до підтримки та розвивати стратегії справляння, що допомагають зміцнити внутрішню стійкість (Сердюк Л., 2021).

Сьогодні суттєво збільшує стресогенність для студентів через загальну нестабільність в країні; страх та стрес перед неуспішними результатами на сесії та оцінювання; відсутність можливості проходження практики та взаємодії із одногрупниками та викладачами, що обмежує практичні навички та соціальні зв'язки; зміни у вимогах до фахівців та економічна нестабільність. Тому важливе свідоме ставлення до свого емоційного стану та підтримка психічного здоров'я; створення гнучких форматів навчання та оцінювання для полегшення адаптації студентів; забезпечення можливості взаємодії студентів, викладачів через онлайн платформи; організація онлайн-заходів, що допомагають студентам у формуванні практичних навичок.

1.3. Проблеми студентів з інвалідністю в освітньому середовищі. мотивація учіння

Визначення поняття студент закріплено на законодавчому рівні. Так, в статті ст.1, п. 6 Закону України «Про вищу освіту» №1556-VII від 01.07.14р. є визначення поняття здобувача вищої освіти. Це особи, які навчаються у закладі вищої освіти на певному рівні вищої освіти з метою здобуття відповідного ступеня і кваліфікації.

Відповідно у ст. 61, п. 2, пп.1 особами, які навчаються у закладах вищої освіти, є:

- 1) здобувачі вищої освіти;
- 2) інші особи, які навчаються у закладах вищої освіти.

Здобувачами вищої освіти є:

студент - особа, зарахована до закладу вищої освіти з метою здобуття вищої освіти ступеня молодшого бакалавра, бакалавра чи магістра.

Також в ст. 4 п.1 Закону України «Про вищу освіту» не ідентифіковано обмеженого віку щодо отримання вищої освіти, тобто: «право на вищу освіту гарантується незалежно від віку, громадянства, місця проживання, статі, кольору шкіри, соціального і майнового стану, національності, мови, походження, стану здоров'я, ставлення до релігії, наявності судимості, а до того ж від інших обставин.

Ніхто не може бути обмежений у праві на здобуття вищої освіти, крім випадків, встановлених Конституцією та законами України».

Виходячи з цього, наше дослідження присвячено саме студентству без обмеження по віку.

Із дослідження «Вибір вищої освіти після школи» (2020), майбутні студенти обирають вищу освіту з низки причин, серед яких: 59% - отримати в майбутньому хорошу роботу; 45% - здобути знання та навички для вже обраної професії; 35% - отримати диплом; 33% - задля саморозвитку. Серед інших причин: отримати досвід студентського життя; на цьому наполягли батьки та родина; переїхати в інше місто, поки навчаюся; тому що всі зазвичай ідуть у ЗВО після школи; займатись зараз/в майбутньому наукою та не йти в армію.

Як видно, основною причиною, по якій студенти йдуть у заклад вищої освіти є якраз отримання достатнього доходу у майбутньому, який, як вважають майбутні студенти їм забезпечить вища освіта. Можна додати, що в Україні та в пост-радянських країнах існує так званий стереотип про те, що мати вищу освіту є престижем та обов'язковістю, тому що без неї людина не може мати хорошу роботу. Вища освіта забезпечує зниження безробіття в країні та збільшує конкурентоздатність на ринку праці.

Студенти з інвалідністю можуть стикатися з різноманітними проблемами в освітньому середовищі, які можуть ускладнювати їх навчання та адаптацію до університетського життя.

Одна з таких проблем, обмеженість фізичного доступу до університетських приміщень, лекційних залів, бібліотек та інших установ, може стати перешкодою для студентів з інвалідністю, до того ж студенти з інвалідністю можуть відчувати, що не отримують достатньої підтримки від університетських служб, викладачів та одногрупників, що може впливати на їх самопочуття та навчання. Деяким студентам з інвалідністю можуть знадобитися спеціальні адаптивні заходи для навчання, такі як доступність аудіо або текстових матеріалів, індивідуальні підходи до оцінювання тощо. Однією з головних проблем є те що студенти з інвалідністю можуть відчувати

додатковий стрес і психологічний тиск, пов'язаний з їхніми індивідуальними викликами і перешкодами, можуть відчувати соціальну ізоляцію або відчувати, що не можуть повноцінно взаємодіяти з іншими студентами та мають відчуття недооцінювання через їх інвалідність, що може вплинути на самооцінку та мотивацію. Ще одним фактором є те що інвалідність може супроводжуватися додатковими фінансовими витратами на спеціальні обладнання або послуги, що може бути викликом для студентів із обмеженими фінансовими ресурсами.

Визначення особи з інвалідністю наводиться у ст. 2 Закону України «Про основи соціальної захищеності осіб з інвалідністю в Україні». Це є особа зі стійким розладом функцій організму, що при взаємодії із зовнішнім середовищем може призводити до обмеження її життєдіяльності.

Визначення ж «студент з інвалідністю» на теперішній час майже немає. Бацман О.С. (2010) написав: «Студент з інвалідністю - це, насамперед, людина, яка має обмежені можливості, зумовлені фізичними, психологічними, сенсорними і соціальними бар'єрами, що не дають їй змогу легко та повноцінно інтегруватися й адаптуватися, жити повноцінним життям як інші члени суспільства».

В ст.1 п. 18 Закону України «Про вищу освіту» є визначення особи з особливими освітніми потребами. Це особа з інвалідністю, яка потребує додаткової підтримки для забезпечення здобуття вищої освіти.

Відповідно до ст. 1 «Конвенції про права осіб з інвалідністю», до осіб з інвалідністю належать ті, хто має тривалі фізичні, психічні, інтелектуальні або сенсорні порушення, які у взаємодії з різними бар'єрами можуть перешкоджати їх повній та ефективній участі в суспільстві нарівні з іншими.


Тож, студент з інвалідністю - це коректне і офіційне формулювання згідно з міжнародними документами (Конвенція ООН про права осіб з інвалідністю) та українським законодавством. Воно використовується, коли підкреслюється статус інвалідності як соціально-правова категорія.

Напр.: *«Психологічна підтримка студентів з інвалідністю в умовах воєнного стану»*.


Студент з особливими освітніми потребами (ООП) - це термін із Закону України «Про освіту» (ст. 19). Він охоплює всіх, хто потребує підтримки в навчанні, не лише осіб з інвалідністю. Наприклад, дитина-іноземець, яка не володіє українською мовою, може мати особливі освітні потреби; талановиті/обдаровані діти; тих, хто перебуває в складних життєвих обставинах тощо.

Згідно з словником безбар'єрності вірним визначенням є: людина з інвалідністю.

Правильно

 Людина з інвалідністю, Людина з фізичними / сенсорними / психічними / інтелектуальними / ментальними порушеннями, Людина з порушеннями опорно-рухового апарату, Людина з порушеннями рухової функції

Неправильно

 Інвалід, Людина з обмеженими можливостями / людина з обмеженими фізичними можливостями, Людина з особливостями, Людина з особливими потребами, Каліка, Людина з нюансами, Особлива людина, Неповноцінний, Неповносправний, Недієдатний, Страждає на інвалідність, Інклюзивні люди

Сучасні визначення інвалідності перейшло від традиційної «медичної» моделі до «соціальної» моделі, яка наголошує на ролі інституцій в усуненні непотрібних перешкод для навчання шляхом гнучкого надання (Vivien Cook, 2012).

Тож, ми досліджуючи проблему студентів з інвалідністю спираємось на те що, це насамперед людина, яка має обмежені можливості та має отримувати належні та рівні умови для навчання і визначенням є: студент з інвалідністю.

В ст. 4 п.1 Закону України «Про вищу освіту» чітко ідентифіковано, що: «для реалізації права на вищу освіту особами з особливими освітніми потребами заклади вищої освіти створюють їм необхідні умови для здобуття якісної вищої освіти». Тобто, законами та нормативними актами регулюються права та обов'язки закладів вищої освіти стосовно забезпечення студентів з інвалідністю умовами для здобуття освіти.

Водночас, з отриманих даних (таблиця 1.1), щодо кількості студентів з інвалідністю у закладах вищої освіти, то можемо сказати, що найбільша кількість навчається у Відкритому міжнародному університеті «Україна».

Таблиця 1.1.

Наявність студентів з інвалідністю в закладах вищої освіти

	Заклад вищої освіти	2018- 2018- 2019	2019- 2019- 2020	2020- 2020- 2021	2021- 2021- 2022	2022- 2022- 2023	2023- 2023- 2024
№	Навчається студентів з інвалідністю (кількість та % від загальної кількості студентів)						
1	Вінницький інститут Університету "Україна"	Немає даних	Немає даних	97/ 21,04%	85/ 14,21%	29/ 2,64%	Немає даних
2	Київський національний університет ім. Тараса Шевченка	Немає даних	Немає даних	269/ 0,96%	285/ 0,94%	267/ 0,94%	Немає даних
3	Центрально-український державний університет ім. В.Винниченка	55	56	58	52	44	Немає даних
4	Черкаський національний університет ім. Богдана Хмельницького	318	86/ 0,64%	75/ 0,61%	85/ 0,63%	62/ 0,41%	Немає даних
5	КПІ ім. Ігоря Сікорського	Немає даних	35/ 0,92%	26/ 0,62%	4/ 0,19%	31/ 0,75%	Немає даних
6	Хмельницький національний Університет	Немає даних	49/ 0,71%	49/ 0,76%	51/ 0,71%	52/ 0,64%	Немає даних
7	Сумський державний університет	Немає даних	84/ 1,23%	60/ 0,89%	79/ 1,2%	81/ 1,35%	Немає даних
8	Миколаївський національний університет ім. М.О.Сухомлинського	Немає даних	0,32%	0,36%	0,64%	0,84%	Немає даних
9	Тернопільський національний технічний університет ім.І.Пулля	Немає даних	20/ 0,57%	28/ 0,8%	41/ 0,95%	31/ 0,59%	Немає даних
10	Тернопільський національний педагогічний університет ім. В. Гнатюка	Немає даних	56/ 1,29%	58/ 1,31%	58/ 1,28%	64/ 1,17%	Немає даних
11	Український державний університет науки і технологій. Інститут промислових та бізнес технологій	Немає даних	Немає даних	27/ 2,37%	26/ 2,5%	32/ 2,06%	Немає даних
12	Харківський національний педагогічний університет ім.Г.С.Сковороди	Немає даних	60/ 1,4%	66/ 1,6%	58/ 1,5%	55/ 1,6%	Немає даних
13	Південноукраїнський національний педагогічний університет ім. К.Д.Ушинського	Немає даних	Немає даних	38/ 1,26%	33/ 1,27%	28/ 1,11%	Немає даних
14	Національний університет «Одеська політехніка»	Немає даних	43/ 0,73%	37/ 0,54%	39/ 0,65%	36/ 0,53%	Немає даних
15	Черкаський державний технологічний університет (ЧДТУ)	Немає даних	Немає даних	51/ 1,54%	31/ 1,06%	25/ 0,70%	40/ 0,93%

У 2022-2023р. навчальних роках навчалось 585 здобувачів освіти з інвалідністю, з них 274 - у регіональних інститутах ТВСП, у базовій структурі навчається 311 (в основному це напрямок: філологія, комп'ютерні технології і соціальні технології).

Із табличних даних ідентифіковано що, кількість студентів з інвалідністю у університетах України менше 1%. Беручи до уваги фінансовий стан країни, саме громадяни України, володіючи вищою освітою, отримують дохід нижче середнього рівня, порівняно із Польщею, Францією та Німеччиною. Тому, рівень віддачі від вищої освіти в Польщі, Франції та Німеччині, з точки зору більш високих доходів і більшої конкурентоспроможності на ринку праці, є вищим ніж в Україні, оскільки, наявність вищої освіти в людині на ринку праці країн ЄС, гарантує їй більшу ймовірність отримати середній і вище дохід від своєї діяльності (Циганюк Д.Л., 2019).

Варто зазначити, велику увагу в дослідженні вивчення стресостійкості студентів з інвалідністю приділили Сердюк Л. (2014; 2020; 2019); Купрєєва О. (2018) та інші.

Студенти з інвалідністю зазнають тих самих проблем, що і студенти без інвалідності, мають однакову стійкість та у них не виявлено травматизації психічного стану під час війни. Причиною, може бути адаптація до життя в умовах військового часу без негативних наслідків для себе (Овчаренко О.Ю., 2023). Головним чином, студенти з інвалідністю можуть бути такими ж успішними в навчанні, як і студенти без інвалідності, коли вони отримують необхідну підтримку. Одна із проблем, по якій студенти з інвалідністю не можуть отримати необхідну підтримку, є недосвідченість викладача в навчанні студентів з інвалідністю та відсутність знань щодо вимог, доступності та пристосувань, які можуть бути надані для їх підтримки (Barbara R Heard, 2023). Протягом багатьох років, еволюція теорій розвитку студентів проклала шлях до залучення різних студентів, включаючи студентів з інвалідністю.

Негативний вплив на поведінку викладача додає кількість учнів із проблемами уваги чи поведінки. Самоефективність цих студентів знижується, послаблюючи позитивний вплив самоефективності на поведінку викладача, тому має бути досвід у викладачів до роботи з такими студентами (İpek Gülsün, 2023).

Науковець Alison MacKenzie (2023) додає, що позитивних результатів в навчанні студентів з інвалідністю важко досягти через негативні упереджені стереотипи про інвалідність. Батьки цих студентів гордо захищають своїх дітей, підтримують місцеві навчальні заклади за допомогою любові, турботи, симпатії, позитивної взаємодії.

Студенти з інвалідністю рідше відвідують навчальні заклади, щоб підготуватися до дипломної роботи ніж студенти без інвалідності. До того ж, на рішення студентів без інвалідності вступити до навчального закладу, більший вплив зазнають їх родичі, ніж на студентів з інвалідністю. Але, водночас, студенти з інвалідністю частіше бажають знайти нових друзів, переїхати й жити самостійно, ніж студенти без інвалідності (Plotner, A. J., & May, C., 2019).

За 2020-2022 роки, кількість інвалідів в Україні залишається на майже незмінному рівні: 2020р. - 2703 тис.осіб; 2021р. - 2724,1 тис.осіб; 2022р. - 2725,8 тис.осіб. Зрозуміло, що в зв'язку з повномасштабними військовими подіями в Україні, які розпочались в 2022 році, статистичні дані збільшаться в рази. Щодо працевлаштування інвалідів, то відсоток працевлаштованих дуже низький: 2020р.- 30,7%; 2021р.-17%; 2022р.-16,2%

(https://ukrstat.gov.ua/druk/publicat/kat_u/2021/zb/07/zb_szn_2020.pdf). Згідно з статистичним даним МОЗ за 2022р. усього визнано інвалідами - 145 243 особи (<http://medstat.gov.ua/ukr/statdanMMXIX.html>).

Разом з тим, на державному рівні були внесені зміни в Закон України від 18 жовтня 2022 року №2682-IX «Про внесення змін до деяких законів України щодо захисту соціальних, трудових та інших прав фізичних осіб, зокрема під час воєнного стану, та спрощення обліку робочих місць для осіб з інвалідністю» та викладено у новій редакції статтю 19 Закону України від 21 березня 1991 року №875-XII «Про

основи соціальної захищеності осіб з інвалідністю в Україні», згідно з чим, було ідентифіковано норматив робочих місць для працевлаштування осіб з інвалідністю для роботодавців, який вступив в дію з 01.01.2023р. Держава має регулювати працевлаштування працездатних осіб з інвалідністю, що є вагомим внеском по-перше в психологічне здоров'я осіб з інвалідністю, по-друге в підвищення їх самооцінки та значущості для держави (держава про них дбає, допомагає налагодити звичний побут та умови життя); і по-третє - це фінансова частина, завдяки якій, вони зможуть утримувати себе та свою сім'ю без почуття сорому, що вони є утриманцями.

Хочемо зазначити, що для студентів з інвалідністю існує маргіналізація і тому вони часто стикаються з відсутністю підтримки з боку факультету та академічних керівників (Heather M. Englund, 2022). У той же час, люди не завжди можуть голосно говорити про свої порушення через почуття неповноцінності або минуле стикання з перешкодами ставлення (Dhruv Jain, 2020). Згідно з цим, студенти з інвалідністю мають потреби в освіті. І однією із потреб є архітектурні або інфраструктурні бар'єри та доступ до будь-якого навчального закладу. Одна із проблем доступу, це переважно старі будівлі навчальних закладів, які не пристосовані до потреб студентів (Fernández-Batanero JM, 2022).

Втім, студенти з інвалідністю недостатньо представлені в науковому житті, а студенти, які беруть участь в ньому, стикаються з проблемами, пов'язаними з їх станом. Зокрема, симптоми або наслідки їх інвалідності перешкоджають їхній здатності виконувати завдання, пов'язані з дослідженнями; їх інвалідність негативно впливає на здатність проводити дослідження, їм потрібно повторювати або надолужувати пропущену роботу, що часто збільшує загальну кількість часу, який вони витрачають на дослідження. Вони змушені працювати протягом тривалого часу, щоб переконатися, що їх інвалідність не впливає на продуктивність їх досліджень. При проведенні наукових досліджень, вони часто вирішують не розголошувати та не обговорювати свою інвалідність з членами своїх дослідницьких груп або вони применшують значення своїх порушень, тому що розкриття

інвалідності може призвести до того, що інші засумніваються в їх здібностях (Gin LE, 2022).

Головним чином, студенти з інвалідністю відчують, ніби їх інвалідність, дає їм унікальні можливості, які впливають на те, як вони підходять до своїх досліджень. Зокрема студенти можуть створювати унікальні предмети для вирішення наукових проблем, яких вони б не мали, якби не їх власний життєвий досвід як людей з інвалідністю. У тому числі, вони знаходять шляхи, за допомогою яких привносять вклад в дослідження, а саме: надання унікальних ідей і співчуття до інших (Gin LE, 2022).

Якщо брати сучасні академічні рішення для студентів з інвалідністю, то не вистачає достатньої методологічної підтримки для викладачів, які щоденно працюють з цими студентами. Причини цих труднощів у недоступності викладачів та в існуючій системі підготовки викладачів та спеціальних педагогів, яка не адаптована до вимог інклюзивної освіти (Kornelia Czerwińska, 2020).

Як зазначає Османова А.М. (2025), стресостійкість є важливою якістю, яка допомагає студентам з інвалідністю ефективно справлятися з підвищеними стресовими навантаженнями. Відсутність стресостійкості може призвести до емоційного виснаження, зниження мотивації та соціальної ізоляції. Тому розвиток стресостійкості має бути частиною освітніх програм, спрямованих на підтримку таких студентів.

Досліджуючи студентів з інвалідністю у військовий час (Овчаренко О.Ю., 2023) зазначила, що негативний вплив на їх фізичне та психічне здоров'я позначається на студентах, які використовують деструктивні шляхи подолання стресових ситуацій.

Як зазначає Сердюк Л., успішність самореалізації та психологічне благополуччя людини з інвалідністю в значній мірі залежать від її внутрішньої мотивації, прагнення до саморозвитку та оцінки власних особистісних ресурсів. Тому важливо створювати позитивне психологічне середовище, яке підтримує людину з інвалідністю і її прагнення до саморозвитку (Сердюк Л. З., 2014).

Одним із завданням закладів вищої освіти, є наявність технічних, технологічних та інформаційних можливостей для надання якісної освіти студентам з інвалідністю. Наприклад, письмові матеріали, що містять текст, малюнки та символи/цифри, є перешкодою для студентів з порушеннями зору, тоді як студенти з порушенням рухових функцій мають перешкоди з точки зору приміщення, яке вимагає фізичної активності. Методика викладання та матеріали повинні бути адаптовані до потреб студентів і бути універсальними. Студенти з інвалідністю стикаються з навчальними бар'єрами через свої обмеження. Студенти з порушеннями зору стикаються з бар'єрами, пов'язаними з матеріалами, які містять символи, зображення та формули/кодування, представлені на слайдах, у форматі PDF, письмовий текст або написані на дошці. Студенти з порушеннями зору долають свої бар'єри за допомогою АТ (Assistive Technology), хоча це не завжди спрацьовує, особливо коли студент не може читати файли, тоді як студенти з порушеннями рухових функцій не можуть подолати бар'єри без допомоги викладачів чи інших студентів. Таким чином, навчальні бар'єри, з якими стикаються студенти з інвалідністю, можна мінімізувати або вирішити за допомогою співпраці між студентами та викладачами (Hardini, F., 2022).

Соціально-психологічна підтримка та реабілітація студентів з інвалідністю є ключовими факторами їх успішної адаптації та інтеграції у вищу освіту. Комплексний підхід, що охоплює освітні, психологічні, медичні та соціальні аспекти, сприяє зменшенню бар'єрів, підвищенню самооцінки та соціальної активності таких студентів. Важливими напрямками є створення інклюзивного освітнього середовища, впровадження психологічного супроводу, менторських програм та адаптивних технологій (Османова А. М., Острячко Т. С., 2025).

Ian Jedlica (2020) для покращення навчання студентів з інвалідністю рекомендує: усі презентації, що проводяться, мають показувати більше моделей і прикладів, включаючи зображення, кольори та навіть кодування кольорів, щоб привернути увагу (візуальний аспект матеріалів); усі інструкції, які використовуються, мають бути простими та короткими, але, перш за все,

передбачуваними, з використанням стандартної мови навчання та повторюватися, щоб дати студенту більше часу зрозуміти; лекції мають бути логічно впорядковані та викладені на початку, із заданими завданнями. Студенти з аутизмом краще сприймають матеріал, коли його дають у візуальному форматі, і тому деякі поведінкові проблеми в результаті зменшуються. Також немає потреби поспішати від однієї справи до наступної, щоб охопити більше, оскільки повільна робота над простими завданнями та створення концептуального розуміння предмета чи цільової мови серед студентів є більш корисними з точки зору розвитку.

Важливим питанням залишається необхідність інтеграції студентів з інвалідністю в освітнє середовище. Як вже було зазначено, кількість осіб з інвалідністю збільшується, тому потрібні умови для їх навчання. Заклади вищої освіти мають забезпечити доступні та належні умови для навчання всіх студентів з інвалідністю. Тобто це архітектурне переобладнання навчальних закладів та створення безбар'єрного середовища: пандуси, ліфти, маркування поверхів, належні умови в санвузлах, облаштовані аудиторії, додаткові технологічні можливості.

Система вищої освіти повинна включати студентів з інвалідністю, щоб відповідати міжнародним зобов'язанням і глобальним рамкам. Розвиток системи інклюзивного навчання не зможе запрацювати належним чином, якщо не враховуватимуться потреби людей з інвалідністю та не будуть визнаватись їх права. Останнім часом науковці публікують багато досліджень, стосовно включеності студентів в систему вищої освіти та проблем, які виникають в зв'язку з цим. Втім, жоден науковець не може зробити університет інклюзивним. Це вимагає залучення всіх, особливо держави.

Університет має сприяти розробці дій, планів і навчальних програм для підвищення обізнаності та інклюзивних практик. Розробка навчальних програм з інклюзивної освіти для викладачів є ключовим фактором, яка б навчила їх сприяти інклюзивності з використанням доступних методологій і матеріалів, які дозволяють залучати всіх студентів (Моріña, А., 2020).

Розглядаючи розвиток інклюзивних систем вищої освіти для людей з інвалідністю (Thompson, Stephen, 2020) робить висновки що, порівняно із низьким і середнім рівнем доходу, відсоток закінчення університету для студентів з інвалідністю тривожно низький порівняно з показниками для студентів без інвалідності. Дані з 35 країн із низьким і середнім рівнем доходу свідчать про те, що для студентів віком від 25 до 54 років середній рівень закінчення університету для студентів з інвалідністю становить 4,5 %, порівняно з 7,9 % для тих, хто не має інвалідності. Для студентів віком 55 років і старше, дані з 34 країн показують, що рівень завершення навчання серед людей з інвалідністю становить 1,8 % порівняно з 3,7 % для тих, хто не має інвалідності. Приблизно 15 % населення світу живе з певною формою інвалідності. «Нічого про нас, без нас» - це ключова філософія руху людей з інвалідністю ("Nothing about us without us"). Якщо вища освіта й надалі маргіналізує людей з інвалідністю, закінчення середньої освіти стане кінцевою точкою шляху до навчання для багатьох молодих людей з інвалідністю, незалежно від їхнього потенціалу та бажання продовжувати здобуття вищої освіти (Thompson, Stephen, 2020).

Освітню систему необхідно оновити, додавши цифрові ресурси, щоб адаптувати процес викладання та навчання для студентів з інвалідністю. Викладачі повинні мати відповідну цифрову компетентність, щоб відповідати освітнім вимогам, які до них висуваються. Мотивація та ставлення до ІКТ (інформаційно-комунікативні технології) є одним із факторів, над якими слід працювати раніше за концептуальний або педагогічний зміст. Політика інтеграції ІКТ в інклюзивному контексті обов'язково має бути одним із головних пріоритетів будь-якої політики. Однак, це має передбачати розвиток компетенцій для їх проектування, модифікації та використання ІКТ на основі потреб студентів (Cabero-Almenara, 2022).

Інклюзивне освітнє середовище університету - це: фізичне середовище, яке має бути доступним для кожного суб'єкта освітнього процесу; психологічне середовище, у якому є підтримка, довіра, участь, вибір, можливості для саморозкриття; організаційне середовище, яке вирізняється зрозумілим, чітким, орієнтованим на

потреби студентів менеджментом; дидактичне середовище, яке великою мірою залежить від рівня і ступеню розвитку професійних компетенцій і навичок викладачів, а також розвиненого онлайн-технологічного забезпечення (Чуйко О.В., 2021).

Разом з тим, присутня недостатня обізнаність серед університетської спільноти щодо питань різноманітності та інклюзії є постійною проблемою, за якою слідує брак фінансування та інших ресурсів та труднощі з визначенням цільових груп. Потрібна підготовка персоналу, як для адміністративного персоналу, так і для викладацького та дослідницького, щоб підвищити рівень обізнаності та забезпечити конкретні інструменти та підходи для вирішення різноманітності. Зрештою, це сприятиме інклюзивному навчанню та дослідницькому середовищу. Ключовим є цілісний підхід на системному рівні, а не розгляд вищих навчальних закладів ізольовано (Claeys-Kulik, A. L., 2019).

Щодо вступу до закладів вищої освіти, то студенти з інвалідністю мають проблеми. На вибір закладу впливає можливість ЗВО приймати таких студентів, наявні для них архітектурні можливості закладу, наявний колектив викладачів, який може працювати з такими студентами. Звернемо увагу на те, що в дослідження Генія М. Беттенкоурт (Genia M. Bettencourt, 2022) зазначається, що студенти з інвалідністю частіше повідомляють про те, що їх знеохочують інші та їм доводиться мати справу з проблемами, пов'язаними з їх інвалідністю. При виборі закладу вищої освіти для навчання ключовим фактором є близькість до дому, через потребу бути поруч із родиною (Genia M. Bettencourt, 2022). Тому онлайн навчання для студентів з інвалідністю є можливістю здобути освіту, без психологічних навантажень та проблем. Ще одним з показників зменшення стресу серед студентів є підтримка сім'ї, віра в них, заохочення продовжувати йти й виявляти наполегливість, незважаючи на труднощі. Сім'я так як і друзі, є опорою для студентів, які діляться досвідом, дають поради та допомагають з навчанням. Істотно важливим є професорсько-викладацький склад ЗВО та наявність фасилітатора. Хоча є заклади там де викладачі не володіють інформацією, щодо студентів з інвалідністю та

особливостями їх навчання. Звернемо увагу на те, що деякі студенти з інвалідністю не розголошують інформацію стосовно своєї інвалідності або роблять це у випадках крайньої необхідності, через сором (Anabel Moriña, 2024).

Взагалі є багато перешкод між молоддю з та без інвалідності. Молодь без інвалідності має різні види соціальної та фінансової підтримки, займається спортом, гуляють містом, ходять на природу порівняно з молоддю з інвалідністю, які в більшості позбавлені цієї можливості із-за проблем фізичних бар'єрів, проблем зі здоров'ям та безпекою виходити на вулицю. Молоді з інвалідністю потрібна додаткова підтримка до долучення до діяльності, яка б відповідала їхнім інтересам і здібностям, можливість працювати вдома, відсутність необхідності їздити на роботу, що може допомогти пом'якшити стрес (Sally Lindsay, 2021).

На інтеграцію молоді в соціальне середовище впливає до того ж тип та тяжкість інвалідності. Важка інвалідність, може перешкоджати успішній інтеграції. Одночасно, студенти, які мають важку інвалідність можуть бути інтегровані в навчання за відповідної підтримки з боку викладачів і забезпечення пристосування для інвалідів (Selvarani Moodley, 2022). До речі, тривалість педагогічного стажу та досвід навчання студента з інвалідністю є значущими предикторами ставлення викладачів до інклюзії. Зокрема, жінки-викладачі більш позитивно ставляться до інклюзії, ніж чоловіки (Alhumaid, M. M., 2022).

Також є доречним розглядати, професійне вигорання серед персоналу з особливими освітніми потребами та інвалідністю (SEND). Емоційне подолання передбачає більший рівень вигорання. Найбільш часто використовується раціональне подолання, за яким слідує відсторонене подолання, а потім емоційне подолання. Стратегії подолання, а саме емоційного подолання, покращують прогнози вигорання серед персоналу (Bonnie Brittle, 2020).

Взагалі, позитивне ставлення викладачів до студентів з інвалідністю сприяє інклюзивній освіті, але є необхідність внесення розумних коригувань (методологій, систем оцінювання та ресурсів), щоб гарантувати навчання студентам з інвалідністю та необхідність використання технологій для полегшення доступу до навчання.

Викладачі є ключовою фігурою в інклюзії студентів з інвалідністю, і необхідно застосовувати універсальний підхід до навчання на практиці, щоб принести користь усім студентам (Rosario Lopez-Gavira, 2021).

Взаємовідносини студентів з інвалідністю із викладачами є ключем до успіху в навчанні, ці значущі стосунки є найважливішими, особливо з відчуттям причетності, прийняттю, теплотою та відкритістю є важливими рисами викладачів. Однією з важливих тем серед студентів з інвалідністю є побоювання почуватися іншим або виокремленим серед однолітків без інвалідності (Skeens L., 2020).

Загалом, студенти демонструють позитивне ставлення до однолітків з інвалідністю. Студенти навчальних закладів, де навчаються студенти з порушеннями інтелекту, мають більш позитивне ставлення, ніж інші студенти, крім того старші студенти мають позитивне ставлення, ніж молодші, водночас наявність родича з інвалідністю не впливає на їх ставлення (Ghaleb Hamad Alnahdi, 2019).

По суті, студенти позитивно ставляться до людей з порушеннями інтелекту, позитивно ставляться до освітньої інтеграції цих людей, поважають їх права. Вони не висловлюють потреби в соціальному віддаленні від них і не приписують цим людям несприятливі характеристики. Існує значна різниця у ставленні, залежно від кількості років навчання: студенти четвертого курсу висловлюють найвищий ступінь позитивного ставлення до людей з порушеннями інтелекту в усьому світі та до інтеграції цих людей у суспільство, і вони висловлюють найнижчий рівень соціальної дистанції. Вони не приписують людям з порушеннями інтелекту погані характеристики та вважають, що їхні права потрібно поважати (Nikolić, M., 2021).

Підсумовуючи, додаємо що, заклади вищої освіти повинні присвятити свої зусилля ініціативам, які забезпечують більше, ніж просто забезпечення доступу та мобільності для студентів з інвалідністю. Заклади вищої освіти повинні взяти на себе зобов'язання впроваджувати інклюзивну політику та практику, забезпечуючи доступність ресурсів та індивідуальні послуги для студентів з інвалідністю. Ці зусилля забезпечать організацію навчання викладачів і гарантують наявність і застосування дидактичних матеріалів та інших навчальних ресурсів і інструментів

для якісного викладання та навчання. Загалом, заклади вищої освіти повинні з повагою ставитися до різноманітності та інклюзії студентів, враховуючи, що всі зацікавлені сторони отримають плідний досвід викладання та навчання, який гарантує взаємну трансформацію (Naser Zabeli, Fjolla Kaçaniku & Donika Koliqi 2021).

Вкрай важливо, щоб інклюзія будувалася з нуля, базуючись на розумінні та підтвердженні досвіду студентів з інвалідністю, а не на їх неправильному визнанні у відтворенні нерівності. Університети, повинні створювати можливості для значущої взаємодії зі студентами з інвалідністю, щоб встановити зв'язок між життєвим досвідом і тим, що означає бути інклюзивним (Rooney C., 2019).

Тож, роблячи висновок, доведено, що, студентам з інвалідністю важливо пристосуватися до нових освітніх умов, але без належної допомоги зі сторони закладу вищої освіти це майже неможливо.

Щоб студенти з інвалідністю досягли успіху та були наполегливими, заклади вищої освіти повинні підтримувати їх як у їхніх особистих, так і в академічних починаннях.

1.4. Особистісні ресурси стресостійкості студентів в умовах воєнного стану через призму позитивної психотерапії. теоретична модель ресурсів стресостійкості студентства

Студентство в умовах війни представляє собою період, який сповнений труднощами та стресом для студентів, що перебувають в зонах збройних конфліктів або вивчають університетські програми в країнах, де існують воєнні загрози.

Студенти, які перебувають в зоні збройного конфлікту, стикаються з реальною небезпекою свого життя та здоров'я. Забезпечення безпеки стає основним пріоритетом для них, що може впливати на їхню академічну діяльність та плани. До того ж, воєнний конфлікт призводить до знищення університетських інфраструктур та перешкоджає доступу до освіти. Все це вимагає пошуку альтернативних навчальних можливостей або виїзду із зони конфлікту. Станом на 300-ий день

повномасштабної війни в Україні, загалом зруйновано 361 закладів освіти і ще 2 556 пошкоджено. Ще один фактор, те що воєнний стан та бойові дії викликають інтенсивні емоційні реакції у студентів, такі як тривога, страх, депресія та втрата надії, умови війни збільшують навчальний стрес у студентів, знижується якість навчання. Важливо забезпечити психологічну підтримку для тих, хто переживає такі емоційні навантаження. Воєнний стан призводить до соціальної ізоляції, особливо студентів, які втратили зв'язок з рідними та друзями, або стикнулися з переселенням. За доступними даними, 665 тисяч студентів та учнів шкіл (16% від загальної кількості) та 25 тисяч освітян (6% від загальної кількості) покинули територію України. Умови воєнного стану вимагають від студентів прийняття швидких рішень та дій в екстремальних обставинах.

Маємо зазначати, що поняття «війна» є в центрі наукового дискурсу. За даними Кембриджського словника: «війна - це збройні бої між двома чи більше країнами чи групами» (<https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/war>).

Українська енциклопедія говорить, що: « війна - це соціально-політичне явище, крайня форма розв'язання соціально-політичних, ідеологічних, економічних, територіальних, етнонаціональних, релігійних чи інших суперечностей між державами, народами, націями, урядами, спільнотами або воєнізованими групами, що відбувається за допомогою організованої збройної боротьби» (<https://vue.gov.ua/%D0%92%D1%96%D0%B9%D0%BD%D0%B0>).

На сьогодні поняття «війна» зникає з сучасних міжнародних документах. Перевага надається поняттю «збройний конфлікт», яке є більш об'єктивним та широким за змістом та дає змогу охопити більшу кількість ситуацій. Крім того, Статут ООН не містить у своїх документах, такого терміну, як «війна», натомість використовуються поняття: «застосування сили», «порушення миру», «агресія» тощо (Bekhruz, Kh.N., 2023). Військові події, впливають на зменшення концентрації уваги у студентів, виникають негативні думки та є наявність нестачі часу (Савелюк Н., 2019).

За даними, яке проводилось серед киян в період воєнного стану (близько 10 тисяч людей станом на квітень 2023р.) щодо рівня стресу, показало, що:

- 11% опитаних описують свій стан як стабільний;
- у 38% присутні страх і тривога перед майбутнім;
- 18% страждають від порушення сну та виснаження;
- 9% відчують самотність (<https://www.5.ua/dv/life/303688>) - станом на 06.04.2023.

Як зазначав Маслоу А. (1970), однією із базових потреб людини є потреба в безпеці і ця потреба незадоволена в часи воєнного стану. Відсутність потреби спонукає або до дій, щоб задовольнити цю потребу, а якщо немає можливості, то до бездіяльності та зниження мотивації.

На відміну від пандемії, під час воєнного стану у студентів немає належних умов для навчання (відключення світла, повітряні тривоги, пошук найближчого укриття, страх смерті та бомбардувань, вимушене переселення, страх перед майбутнім), вони переживають за те, що відбувається в Україні, тому є студенти, які не хочуть продовжувати навчання в таких умовах. Травма війни важко позначається на фізичному та психологічному здоров'ї всіх студентах, навіть тих, які виїхали за межі країни та очевидне, залишиться там на роки, що може призвести до проблем в майбутньому.

Як зазначалось, однією із проблем навчання є проблема переселення. З початку воєнного стану, багато людей покинули свої домівки, змушені шукати роботу та житло в новій країні, що є ще одним вагомим фактором стресу (Міхеєва О., 2015). Під час сирійського конфлікту, більше половини населення було переміщено всередині країни або стало біженцями. В подальшому у багатьох були прояви ПТСР та суїцидальність (Al Ibraheem, 2017).

Щодо біженців, то воєнний стан в Україні ознаменував початок однієї з найбільших гуманітарних криз у Європі. За перші шість днів воєнного стану кількість українських біженців перевищила 4 мільйони, що більш ніж удвічі перевищує загальну кількість прибулих до Європи під час сирійської міграції

протягом 2015 року. Більшість із них опинилися в Польщі, таким чином, виникла нагальна потреба в гуманітарній та системній допомозі. Щоб впоратися з ситуацією, було внесено низку змін до польського законодавства з метою надання допомоги біженцям (переважно жінкам і дітям) з України. Воєнний стан в Україні показав, наскільки важливо мати під рукою процедури надання допомоги біженцям і заздалегідь підготовлену детальну інструкцію (Осієра-Кісі́нска, Е., 2022).

Якщо порівнювати із Сирійською кризою, то прослідковується зв'язок впливу війни на психологічний стан населення, дітей, студентів. Більше половини дітей постраждали в Сирії від посттравматичного стресового розладу та мають гнів та роздратування, що є сильним відображенням хронічної психічної травми. Школярі та студенти були змушені працювати та стикатися з багатьма перешкодами в молодому віці, що сильно вплинуло на них. Студенти з посттравматичним стресовим розладом мають більше проблем, викликані гнівом, вони попали під більший вплив війни та у них частіше проявляються погані звички (паління, проведення багато часу перед телевізором та Інтернетом). Але, можна додати, що діти, які виростили в травматичних подіях, можуть краще впоратися із ними і звикнути до них, ніж дорослі, які гірше адаптуються до цих умов (Амеєр Какає, 2020).

Беручи до уваги біженців України, завдяки прояву гуманізму та солідарності європейських країн, реакція європейської та американської громадськості на таку велику кількість біженців була надзвичайно позитивною, українці були переміщені зі своєї країни рекордними темпами та у величезній кількості (Coninck D.D., 2023). Для студентів-біженців проблема полягає в тому, що при адаптації мають бути одночасно враховані пересічні сфери, але ще складніше те, що вони погано узгоджуються одна з одною: особиста біографія та міграційна історія студентів, система притулку (проживання), освітня система та ситуація з фінансуванням. В свою чергу, труднощі з пошуком фінансування ілюструють, як студенти-біженці можуть почуватися затиснутими в цих умовах. Бути студентом і біженцем водночас означає не мати звичного маршруту пересування, звичного графіку життя, підпадати

під дію певних правил, проблема із фінансами та знанням мови (Katrin Sontag, 2019). Соціальні зв'язки, почуття безпеки та приналежності мають вирішальне значення для успішної інтеграції в національну освітню систему, а для того, щоб освіта була засобом інтеграції, потрібні можливості для студентів-біженців в інших сферах, таких як працевлаштування та можливості після закінчення навчального закладу (Linda Morrice, 2023).

Україна ще довго буде оговтуватись від негативних наслідків війни, які пов'язані з психічним здоров'ям, страхом, вживанням психоактивних речовин, стресом, самотністю, виснаженням та іншими пов'язаними станами. Студенти відчують погіршення свого психоемоційного стану, включаючи депресію, виснаження, самотність, нервозність, злість. Вживання речовин (наприклад, тютюну, алкоголю, беззаспокійливих і заспокійливих) зростає (Anton Kurarov, 2022).

Для студентів закладів вищої освіти, які є вимушено переміщеними особами та перебувають поза межами активних бойових дій (на території України та за її межами), актуальними є такі психотравмуючі фактори: ризик смерті рідних, розлука з сім'єю та проблеми адаптації на новому місці проживання. Депресивний стан під час занять проявляється у вигляді поганого настрою, низької самооцінки, песимізму, апатії, млявості, швидкої втоми, постійного незадоволення, покинутості та безнадії (Stadnik, A. V., 2022).

Інтенсивність стресу, безумовно залежить від місця перебування студентів. Чим ближче студенти знаходяться до зони бойових дій, тим сильніший негативний вплив на їх психічне здоров'я, що пояснюється високим рівнем психологічної травми (Stadnik A. V., 2023).

Хочемо зазначити що, до всіх проблем, які мають українські студенти, вони бажають продовжувати навчання та демонструють високу винахідливість. Головним пріоритетом адміністрації ЗВО під час війни була та є підтримка студентів і надання їм можливості продовжувати навчання. Напочатку війни, необхідно було змінити навчальну програму та систему обліку навчальних досягнень та процес випускних

іспитів. Вимоги до оцінювання були спрощені, студенти могли обирати форму навчання. Здебільшого таке ж занепокоєння було щодо підтримки викладачів: безпека, зарплата, оптимізація мережі, доступ до навчальних матеріалів, адміністрування для вирішення організаційних проблем та зменшення паперової роботи. Завдяки досвіду дистанційного навчання протягом попередніх років не важко було знову організувати онлайн-навчання. Найважчим завданням було адаптувати законодавчу базу та фінанси до воєнного стану без порушення прав викладачів та студентів. Щоб задовольнити потреби студентів, необхідно підвищити свободу волі студентів у навчальному процесі, запропонувати гнучкий графік і диференційований режим навчання, поставити пріоритет психологічного благополуччя над перевіркою знань (Yuliana Lavrysh, 2022).

Єдиний вихід отримати освіту - це дистанційне навчання. Усі студенти схильються до дистанційного навчання, очікуючи від викладачів лояльності, взаєморозуміння та зворотного зв'язку. До переваг дистанційного навчання, яке є єдиною формою навчання в умовах невизначеності, як пандемія та війна, це дешевізна, задіяно менше працівників, викладач може читати лекції будь-де так як і студент може їх слухати будь-де, єдиною вимогою є доступ до Інтернету. Для заохочення студентів до навчання у воєнний час важливо зменшити навантаження, подовжити сесії, збільшити відеоуроки на платформах ЗВО (Matviichuk L, 2022).

З огляду позитивної психотерапії Пезешкіана, яка базується на ідеї самореалізації та самовдосконалення через позитивне мислення, афірмації та внутрішню роботу над собою, ресурси стресостійкості використовуються для підтримки позитивного ставлення до себе та до життя, що може допомогти впоратися зі стресом і покращити загальне благополуччя. До цих ресурсів можна віднести використання позитивних висловлювань про себе та своє життя (афірмації); розвиток власних навичок; використання технік релаксації; навички розуміння та керування своїми емоціями. Ці ресурси спрямовані на підтримку особистісного зростання та психологічного благополуччя в контексті позитивної психотерапії Пезешкіана. Позитивна психотерапія базується на тому, що у людині є

первинні здібності (здатність до любові - емоційна складова людини) та вторинні здібності (здатність до пізнання - інтелектуальна складова людини). Наявність або дефіцит тих чи інших ресурсів впливають на можливості впливу на стресові ситуації в житті. Первинні та вторинні здібності становлять актуальні здібності людини, тобто це ресурси людини, які формуються в процесі виховання та зростання людини, розвиваються або навпаки деградують протягом життя (Карикаш В., 2013). Якщо у людини десь є дефіцит або надлишок ресурсів, то треба передивитись свої сфери життя та врегулювати цей баланс. Коли йде перевантаження однієї зі сфер, а у другій дефіцит, то порушується якість життя. Можуть знижуватися мотивація, самопочуття, виникає апатія, хвороба або інші симптоми, які покликані налагодити баланс сфер (Мельничук А.Ю., 2021). Тому особистісні ресурси виступають як характеристика особистості, яка забезпечує їй можливість долати важкі життєві ситуації (Чиханцова О.А., 2021). Хвороби, конфлікти, стреси, негаразди є життєвим шляхом кожної людини. Але людина наділена здібностям/ресурсами, завдяки яким здатна знаходити рішення найскладніших проблем. “Якщо існує проблема - то існує і її вирішення”. Первинні здібності забезпечують розвиток життєздатності, як внутрішніх ресурсів особистості (Olena Chykhantsova, Olga Kuprieieva, 2021). За допомогою позитивної психотерапії ми вивчаємо вплив особистісних ресурсів на стресостійкість студентів. Отже, позитивна психотерапія допоможе цілісно подивитися на явище стресостійкості студентів та знайти ресурси для його запобігання.

Як зазначалось, наявні людські ресурси, дають змогу долати стресові життєві навантаження. Тому, позитивна психологія зосереджується на позитивних аспектах людського досвіду, включаючи сильні сторони, стійкість і благополуччя. Щодо цього, то позитивні емоції, оптимізм і вдячність можуть діяти як захисні фактори від негативних наслідків стресу. Зокрема позитивні психологічні знання, навички, підходи та практики можуть допомогти зменшити психічні захворювання, зберегти психічне здоров'я, зміцнити психологічні ресурси (Waters L., 2022).

Згідно з моделлю балансу, яку запропонував (Peseschkian N., 1977) в позитивній психотерапії, та якої ми підтримуємося, стрес може локалізуватися в одній із сфер людини та в яких людині може не вистачати ресурсів, щоб його подолати. Сферами є: тіло (стрес впливає на здоров'я людини, самопочуття, впливає на вагу тощо); Діло/робота/досягнення (складнощі та проблеми на роботі, в навчанні); Стосунки/контакти (проблеми в сім'ї, в колективі) та Сенси/майбутнє (проблеми із захопленнями, хобі, планами на майбутнє, смислами у житті тощо). Тобто, розуміючи де у людині не вистачає балансу, в якій із сфер, можна досягти результату в подоланні проблеми, акцентуючи увагу на цю сферу та розподіляючи ресурси так, щоб кожна сфера мала по 25%, щоб сумарно виходило 100%.

Гумор, фізична активність, здорове харчування, дотримання розпорядку дня та досягнення конкретних цілей є позитивно значущими при подоланні стресу (Elke Peters, 2021).

Модель стресостійкості студентів з інвалідністю на основі позитивної психотерапії за Пезешкіаном, може визначатися через розуміння та подолання стресу та може включати розуміння інвалідності не як обмежуючого фактора, а як частини життя та можливість розглядати та розвивати свої ресурси, сильні сторони; сприяти підвищенню самооцінки та впевненості, усвідомлювати свої власні здібності (Овчаренко О.Ю., 2023).

Значна частина молоді та студентів звертається за психологічними послугами. Надання таких послуг є критичною професійною проблемою в усьому світі. Психічні розлади та хвороби стають все більш поширеними серед студентів (Jianping G, 2023). Тому, комбінація ресурсів допомагає створити стійку основу для ефективного протистояння стресовим ситуаціям, збереження психічного благополуччя та здоров'я. Важливо розвивати ресурси як у собі, так і у інших, щоб створити більш стресостійке та сприятливе оточення. Важливо розвивати ресурси стресостійкості, оскільки вони можуть допомогти забезпечити позитивний підхід до навчання, знизити рівень стресу та підтримувати психологічне благополуччя. Ресурси можуть розвиватися та змінюватися протягом життя, тому постійне

самовдосконалення та допомога з боку оточення забезпечує позитивний розвиток студентів.

Відзначено, що пошук шляхів впливу стресогенних змін серед студентів формується на основі прагнення посісти лідируюче місце в групі. Позитивне ставлення до інших є результатом здатності ефективно справлятися з власною скромністю та турботами. Вміння лідирувати в міжособистісному оточенні, виявляти впевненість і наполегливість, водночас вважати товаришів добрими та щиро піклуватися про них, не прагнути з ними конкурувати, вирізнитися, привертати увагу це є тими факторами успішного оволодіння різними видами діяльності, уміння досягати бажаного результату, долати труднощі на шляху реалізації цілей (Lunov, V., 2023).

Головним чином, розвиток ресурсів стресостійкості та копінг-стратегій може покращити здатність студентів ефективно впоратися зі стресом, допомогти підтримувати позитивний настрій і підвищити загальний рівень психологічної стійкості. Наприклад, особисті ресурси «самокерування», «допитливість» і наполегливість сприймаються студентами, як важливі фактори успіху в навчанні, як-от складання іспитів. Самовстановлення, допитливість, наполегливість, соціальна участь і мотивація, водночас, допомагають студентам досягти успіху в надзвичайно вимогливому середовищі (Marca Wolfensberger, 2021).

Доречне відновлення та ресурси у аспірантів, для яких негативний вплив стресу та напруги перешкоджає позитивному впливу психологічних ресурсів, шкодить у навчанні. Надання самостійності та контролю своїм студентам, встановлення керованих цілей, відповідний стиль подальшої роботи та формування довіри та поваги, можуть сприяти психологічним потребам студентів. З боку наукових керівників аспірантів, то вони можуть надавати надію своїм аспірантам (показуючи позитивні шляхи та сприятливі футуристичні результати), ефективність (забезпечуючи їм впевненість через можливості для навчання та розвитку), стійкість (підтримуючи їх), і оптимізму (більше наголошуючи на позитивних оцінках подій протягом усього академічного шляху). До того ж, для студентів було б надзвичайно

корисно, якби їхні керівники могли добре розуміти потреби та запити студентів у певний час і періоди. Більш неформальне обговорення та доброзичливість допомогли б зміцнити розуміння викладачами поточного психічного стану студентів, що дозволило б їм краще визначити цілі та завдання навчання. Крім того, для аспірантів стрес можна пом'якшити, вибравши роботу в підтримуючих групах однолітків, що допоможе створити імпульс та забезпечити соціальну підтримку (Saleem MS, 2022).

Одним із компонентів стресостійкості є життєстійкість (*hardiness*), тобто здатність студентів залишатися стійкими і позитивними навіть під час труднощів та кризових ситуацій. Допомагає в цьому: соціальна підтримка; адаптаційні навички; фізичне здоров'я; емоційна регуляція; самосвідомість; оптимізм і позитивне мислення; цілі та планування; здатність до вирішення проблем. Соціальні зв'язки, які люди встановлюють з іншими, прямо чи опосередковано пов'язані з їхніми рисами особистості та впливають на багато факторів. Соціальний характер виражає природний розвиток особистості.

На компонент життєстійкості – витривалість, впливають первинні здібності, як: контакт, довіра, надія, любов та вторинні здібності, як: досягнення та надійність. Тож, можна сказати, первинні та вторинні здібності впливають на життєстійкість особистості (Olena Chykhantsova, Olga Kuprieieva, 2021).

Студенти, є головним надбанням кожної країни і займають особливе місце. Студентський період вважається найкращим у житті. Тому знання є важливими та цінними. Належне використання здібностей студентів, і підготовка їх до кращого та якіснішого життя - це одне із пріоритетів кожної країни. Для країни в цілому важливо розвивати академічну витривалість, тобто здатність студентів протистояти викликам, виконувати зобов'язання та належний контроль у кожній навчальній діяльності. Академічна витривалість є однією із здібностей, якою повинні володіти студенти в умовах глобалізації, яка тотожна компетентності та конкуренції. Тобто, компоненти життєстійкості є чинниками академічної самоефективності (Ying-Hsueh Cheng, 2019).

Зрештою, чим вище стійкість людини, тим краще і психічне здоров'я. Таким чином, психологічна життєстійкість та стійкість є важливими компонентами у збереженні та покращенні психічного здоров'я студентів (Sadeghi, A., & Einaky, S., 2021).

До важливості розвитку життєстійкості та стресостійкості, можна додати копінг-стратегії, тобто способи, які студенти використовують для управління стресом і протистояння викликам, що допомагає знизити рівень стресу та зберегти психологічну стійкість.

Щодо використання стратегій студентами з порушеннями рухової функції, то вони використовують більше позитивні стратегії, а студенти з порушеннями слуху - негативні копінг-стратегії. Вибір стратегії залежить від типу інвалідності (Юнгу Лію- Yinyi Liu). Більш того, студенти використовують: читання, роздуми над Божим словом, обговорення проблем з батьками та виділяють час для відпочинку (Гана -Gana, S. J.).

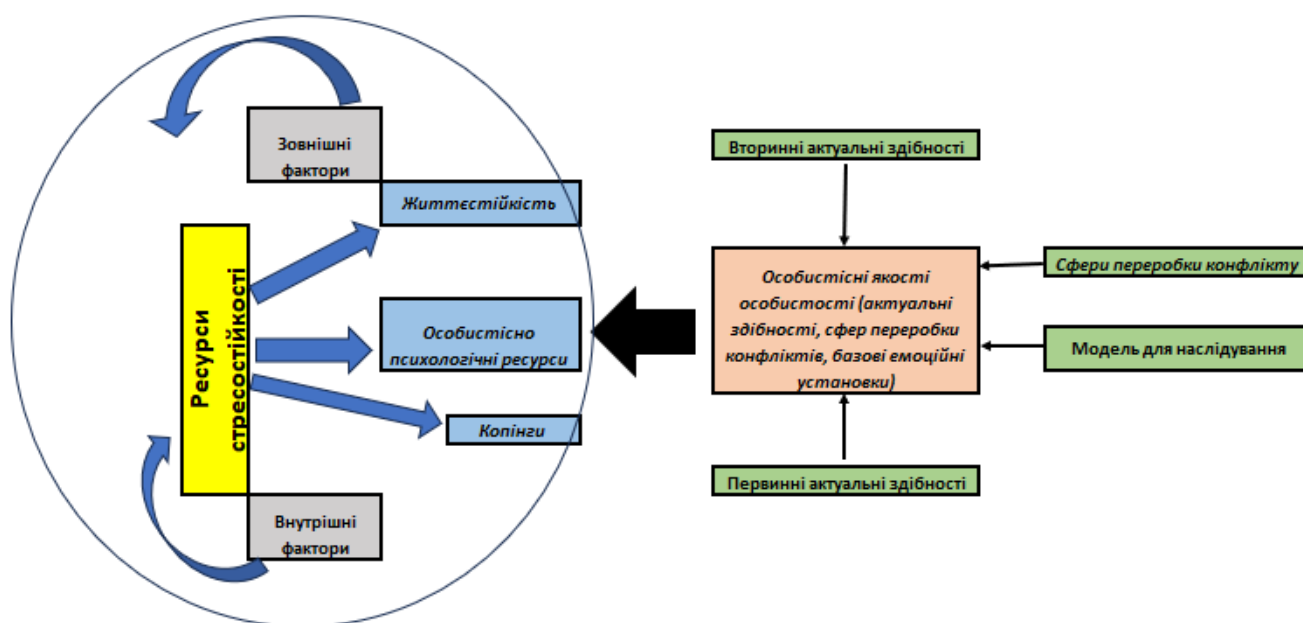
Вплив стресу на студентів державних та приватних закладів ЗВО проводив вчений Iago Franza Lopes, який зауважив, що більш гостро зі стресом та соціальною підтримкою стикаються студенти державних ЗВО, вони використовують стратегії соціальної підтримки, подолання використовують більш інтенсивно, частіше використовують стратегії уникнення та демонструють інтенсивне почуття провини, з якими вони зіткнулися, ніж студенти приватних ЗВО. Крім того, студенти державних навчальних закладів планують дії та адаптують свою поведінку інтенсивніше, ніж студенти приватних навчальних закладів (Iago Franza Lopes, 2020).

В зв'язку з тим, що студентство є насиченим періодом в житті молодих людей, у них спостерігаються депресивні тенденції. Більшість студентів застосовують ефективні засоби подолання, деякі використовують неефективні механізми подолання (Joel Olayiwola Faronbi, 2021). Тому депресія часто залишається непоміченою серед студентів (втрата сну, відсутність енергії, тривога, смуток) (Manisha Sawhney, 2020). Стрес пов'язаний як з дезадаптивними (заперечення,

вживання психоактивних речовин, уникнення, самовідволікання та самозвинувачення), так і з адаптивними (планування та релігія) стратегіями подолання (Utisu, E, 2022).

Ще в одному дослідженні показано, що студенти, які не живуть з родичами, мають вищий рівень депресії, студенти, хто навчається на першому курсі, мають вищі показники тривожності та мають низьку стійкість. В свою чергу, студенти з вищою стійкістю мають менше симптомів депресії та тривоги (Ramadianto, A.S., 2022). У повсякденному житті та в повсякденному навчальному житті, студенти стикаються з широким спектром потенційно стресових ситуацій, які можуть негативно вплинути на їх життя взагалі та на навчальні досягнення та здоров'я.

У підсумку сформована наступна теоретична модель дослідження (малюнок 1.2).



Мал. 1.2. Теоретична модель дослідження чинників стресостійкості

Механізм теоретичної моделі передбачає причинно-наслідкові зв'язки між ресурсами особистості та стресостійкістю. Встановлення впливу актуальних здібностей на стресостійкість студентів та вплив компонентів життєстійкості,

копінг-стратегій з показниками соціально-психологічної адаптації (особистісно-психологічні ресурси) на стресостійкість.

У результаті дослідження очікується встановити, взаємозв'язки між компонентами життестійкості, копінг-стратегій та показниками соціально-психологічної адаптації (особистісно-психологічні ресурси); відмінності між групами студентів з інвалідністю та студентів без інвалідності; впливу стресу залежно від нозології інвалідності, набутої чи інвалідності з дитинства, курсом навчання, та навчальним закладом.

ВИСНОВКИ ДО ПЕРШОГО РОЗДІЛУ

1. Проблема стресу є надзвичайно актуальною в контексті сучасних викликів - пандемії, воєн, соціально-економічної нестабільності. Вивчення стресу пройшло еволюційний шлях: від фізіологічної реакції на загрозу до складного біопсихосоціального явища, яке охоплює емоційні, поведінкові, когнітивні та тілесні аспекти функціонування особистості.

Стрес завжди розглядався як неспецифічна реакція організму на будь-які вимоги (Г. Сельє, 1936), з фізіологічними фазами тривоги, резистентності та виснаження, які заклали основу для подальших досліджень. Якщо людина в минулому стикалась із стресовою подією, то вона має більшу здатність йому протистояти, що є підтвердженням в працях Slocum L. (2010), Бамбурак Н., Гуцман М. (2017) та зауважили, що важливість походження стресорів, лежать в основі минулого досвіду.

Класичні підходи, зокрема концепції Сельє, Кеннона, Лазаруса, сформували фундамент для розуміння стресу як адаптаційної відповіді організму на зовнішні чи внутрішні загрози. Сучасні теорії, зокрема транзакційна модель стресу та копіngu, біопсихосоціальна модель, теорія алостатичного навантаження, доповнюють ці підходи, акцентуючи увагу на індивідуальних особливостях, копіng-стратегіях та соціальному контексті.

Аналіз публікацій демонструє зростання наукового інтересу до теми стресу в екстремальних умовах: пандемії COVID-19, повномасштабної війни в Україні, що підкреслює вплив глобальних і локальних криз на психічне здоров'я. У студентів провідними стресорами є академічне навантаження, соціальна ізоляція, фінансові труднощі та невизначеність майбутнього. Найбільш поширеними копіng-стратегіями є пошук соціальної підтримки, прийняття, духовні практики та орієнтація на вирішення проблем.

2. Стресостійкість є ключовим компонентом психологічної стійкості особистості, яка визначає здатність індивіда ефективно адаптуватися до змін, долати труднощі та підтримувати психічне і фізичне здоров'я в умовах підвищеного

навантаження. Вона не є вродженою властивістю, а формується під впливом комплексу чинників: особистісних рис, емоційної стабільності, досвіду, соціальної підтримки, копінг-стратегій та здатності до саморегуляції.

Різні наукові підходи акцентують увагу на багатомірності цього феномену: стресостійкість включає не лише здатність протистояти стресу (стрес-толерантність), але й резилієнтність - здатність до відновлення після труднощів, та загальну психологічну стійкість - витривалість у довготривалих несприятливих умовах. Дослідження підтверджують зв'язок стресостійкості з життєстійкістю, емоційною стабільністю, впевненістю в собі, адаптаційними можливостями, соціальною підтримкою та якістю копінг-стратегій.

Позитивна психологія зосереджується на позитивних аспектах людського досвіду, включаючи сильні сторони, стійкість і благополуччя, позитивні психологічні знання, навички, підходи та практики можуть допомогти зменшити психічні захворювання, зберегти психічне здоров'я, зміцнити психологічні ресурси (Waters L., 2022). Для зміцнення психологічного благополуччя, особистісного зростання та самосприйняття, важливим є розвиток життєстійкості, стресостійкості, соціальних навичок (Anjum R., 2022).

Особливо важливою є стресостійкість у студентському віці - періоді активного психосоціального становлення, інтенсивного навчання, самоствердження та професійного вибору. Студенти, зокрема ті, які мають інвалідність, стикаються з додатковими психосоціальними бар'єрами, які підвищують рівень стресу та потребують розвитку адаптаційних ресурсів.

Психолого-педагогічні умови освітнього середовища мають вагомий вплив на формування стресостійкості студентів. Підтримка з боку викладачів, родини та однолітків, можливість доступу до психологічної допомоги, розвиток навичок емоційної саморегуляції, рефлексії та позитивного мислення - є основними умовами збереження психічного благополуччя.

Таким чином, стресостійкість розглядається як динамічна, багатофакторна та розвивальна властивість особистості, що може й повинна цілеспрямовано

формувався і підтримуватися в освітньому процесі. Її розвиток забезпечує не лише ефективну адаптацію до стресових умов навчання, а й слугує запорукою успішного особистісного та професійного становлення студента.

3. Законодавча база декларує рівні права на доступ до освіти незалежно від стану здоров'я, фактичний стан справ свідчить про наявність численних бар'єрів - як фізичних (архітектурна недоступність приміщень, нестача адаптивних ресурсів), так і соціально-психологічних (стигматизація, недостатня обізнаність викладачів, низький рівень академічної та емоційної підтримки).

Студенти з інвалідністю часто змушені долати додаткові труднощі, пов'язані з доступом до освітніх ресурсів, адаптацією навчального процесу, участю в науковій діяльності. Вони менш залучені в освітнє й наукове життя, рідше користуються підтримкою викладачів і адміністрації, а також зазнають фінансових ускладнень через потребу в спеціальному обладнанні чи індивідуальних освітніх умовах.

Мотиваційні чинники навчання студентів з інвалідністю в цілому не відрізняються від мотивації інших студентів: здобуття знань, пошук престижної роботи, самореалізація. Однак, важливу роль у формуванні та підтриманні мотивації відіграють соціальні умови - підтримка з боку родини, інституційна допомога, наявність безбар'єрного середовища.

Особливої уваги заслуговує роль цифрових технологій та онлайн-навчання: хоча вони розширюють доступ до освіти, для частини студентів з інвалідністю (особливо з когнітивними, сенсорними або психоемоційними порушеннями) вони несуть ризики ізоляції та дезадаптації. Водночас потенціал дистанційного навчання потребує розумного використання та адаптації до індивідуальних потреб.

Таким чином, подолання бар'єрів у навчанні студентів з інвалідністю потребує системної інтеграції зусиль держави, освітніх установ, науковців, викладачів та самих студентів. Ключовим фактором розвитку інклюзивного освітнього середовища має стати підготовка академічного персоналу до роботи з різноманітними студентськими групами, інвестування в адаптацію інфраструктури

та цифрових ресурсів, а також зміна суспільного ставлення до інвалідності з медичної моделі на соціальну - з фокусом на потенціал, а не на обмеження.

4. Військові події, впливають на зменшення концентрації уваги, у студентів виникають негативні думки та є наявність нестача часу (Савелюк Н., 2019), у студентів немає належних умов для навчання (відключення світла, повітряні тривоги, пошук найближчого укриття, страх смерті та бомбардувань, вимушене переселення, страх перед майбутнім). Травма війни важко позначається на фізичному та психологічному здоров'ї всіх студентах, навіть тих, які виїхали за межі країни та очевидне, залишиться з ними на роки, що може призвести до проблем в майбутньому. Однією із проблем навчання є проблема переселення. З початку воєнного стану багато людей покинули свої домівки, змушені шукати роботу та житло в новій країні, що є ще одним вагомим фактором стресу (Міхеєва О., 2015). Чим ближче студенти знаходяться до зони бойових дій, тим сильніший негативний вплив на їх психічне здоров'я, що пояснюється високим рівнем психологічної травми (Stadnik A. V., 2023). Тому однією із можливостей продовжити навчання, є дистанційне навчання, яке є єдиною формою навчання в умовах невизначеності, як пандемія та війна, це дешевизна; задіяно менше працівників; викладач може читати лекції будь-де так як і студент може їх слухати будь-де; єдиною вимогою є доступ до Інтернету. Для заохочення студентів до навчання у воєнний час важливо зменшити навантаження, подовжити сесії, збільшити відеоуроки на платформах ЗВО (Matviichuk L, 2022).

Особливу цінність становить підхід позитивної психотерапії Н. Пезешкіана, яка акцентує увагу на розвитку первинних та вторинних здібностей людини - емоційних і пізнавальних ресурсів, що можуть стати основою внутрішньої рівноваги, мотивації та опори в кризові періоди. До ключових ресурсів стресостійкості в цьому контексті відносяться: оптимізм, емоційна регуляція, віра в себе, соціальна підтримка, здатність до самокерування, цілепокладання, фізичне здоров'я та резиліентність.

Таким чином, особистісні ресурси в умовах воєнного стану виступають як ключовий буфер впливу стресогенних чинників і визначають здатність студента

адаптуватися, навчатися, функціонувати та зростати попри травматичні обставини. Їх розвиток повинен стати пріоритетом не лише психологічної допомоги, а й загальної освітньої політики.

5. Механізм теоретичної моделі передбачає причинно-наслідкові зв'язки між ресурсами особистості та стресостійкістю. Встановлено вплив актуальних здібностей на стресостійкість студентів та вплив компонентів життестійкості, копінг-стратегій з показниками соціально-психологічної адаптації (особистісно-психологічні ресурси) на стресостійкість. Сутність запропонованої теоретичної моделі полягає в відображенні цілісної природи особистісних ресурсів як чинника стресостійкості: життестійкості, адаптаційно-особистісно психологічних ресурсів, копінг-стратегій та впливом особистісних якостей особистості (актуальні здібності, сфер переробки конфліктів, базові емоційні установки); комплексному підході до визначення стресу, стресостійкості, поняття студентів з інвалідністю.

Розділ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЧИННИКІВ СТРЕСОСТІЙКОСТІ СТУДЕНТІВ

У цьому розділі висвітлено питання організації емпіричного дослідження чинників стресостійкості студентів в умовах інклюзивного навчання. Обґрунтовано психодіагностичний інструментарій дослідження та охарактеризовано групу досліджуваних, що представлено через аналіз емпіричних даних.

2.1. Постановка проблеми, процедури та характеристика вибірки досліджуваних

Згідно із статистичними даними, за останні п'ять років кількість учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивних класах ЗЗСО збільшилась більш ніж удвічі (таблиця 2.1).

Таблиця 2.1

Статистичні відомості кількості учнів з особливими освітніми потребами в
інклюзивних класах ЗЗСО

Навчальний рік	Кількість учнів з ООП	Кількість інклюзивних класів
2019/2020	18643	13497
2020/2021	25078	18681
2021/2022	32686	23216
2022/2023	33861	24995
2023/2024 (оперативна інформація)	40354	29321

Частина цих учнів в майбутньому буде студентами ЗВО. Розробка методологічних засад дослідження чинників стресостійкості студентів базується на основі компонентів і принципів. До них можна віднести: психологічні теорії стресу та стресостійкості, використання класичних і сучасних підходів; анкетування та опитування, використання валідованих анкет і опитувальників для вимірювання рівня стресу та стресостійкості; використання методів описової статистики, кореляційного та регресійного аналізу для визначення взаємозв'язків між різними

факторами стресостійкості; розробка навчальних програм і тренінгів, спрямованих на підвищення стресостійкості студентів; організація психологічної підтримки для студентів, яка включає консультації, групову терапію та інші форми допомоги; оцінювання ефективності впроваджених заходів для коригування підходів та методик; забезпечення конфіденційності, добровільної участі, інформованої згоди та дотримання етичних стандартів у процесі дослідження; дотримання чинного законодавства щодо збору, обробки та зберігання персональних даних учасників дослідження.

Важливим компонентом у становленні стресостійкості є розвиток особистісних ресурсів. Нами було проаналізовано теоретичні аспекти стресу та стресостійкості студентів з інвалідністю та без інвалідності; обґрунтовано проблему, визначено об'єкт, предмет, здійснено відбір методик дослідження, розроблено теоретичну модель чинників стресостійкості, що дало змогу перейти до емпіричного дослідження. Емпіричне дослідження проводилося з метою визначення чинників стресостійкості студентів з інвалідністю та без інвалідності та впливу стресу на студентів. Аналіз, інтерпретація та узагальнення результатів емпіричного дослідження здійснювалось через математико-статистичне опрацювання; були вироблені практичні рекомендації і поради щодо формування стресостійкості у студентів для психологів та соціально-педагогічних працівників.

Також ми застосовували різні методи: психологічні методи збирання інформації; кількісні (математичні та статистичні методи), якісні (аналіз, синтез, порівняння), методи опрацювання експериментальних даних; інтерпретаційні методи (визначення закономірностей, формулювання підсумків та висновків).

Для досягнення мети нами було висунуто ряд завдань: проаналізувати чинники стресостійкості студентів з інвалідністю та без інвалідності та виявити відмінності.

Для розв'язання цих задач нами було розроблено програму дослідження (таблиця 2.2).

Таблиця 2.2.

Програма дослідження чинників стресостійкості студентів

Етапи	Завдання	Вибірка	Методи
Підготовчий етап	1) визначення емпіричних показників, мети, завдання; 2) визначення психодіагностичних методик; 3) вибір групи досліджуваних		психодіагностичні методики; методи математичної статистики; аналіз теоретичної частини.
Основний етап	збір емпіричних даних	250 осіб	метод анкетування, психодіагностичні методики
Аналізу та інтерпретації даних	1) статистичне опрацювання емпіричних даних; 2) опис та інтерпретація результатів; 3) формулювання висновків за результатами дослідження; 4) розробка рекомендацій; 5) визначення перспектив подальших досліджень.	250 осіб	методи математичної статистики; аналіз та інтерпретації емпіричних даних

Наше дослідження включило психодіагностичний метод, який дозволяє оцінити психологічні характеристики особистості, виявити когнітивні здібності, емоційний стан, особистісні особливості, поведінкові тенденції та соціальні навички та різницю між групами студентів. Та математичні методи, що включають кількісний та якісний аналіз отриманих результатів. Кількісний аналіз фокусується на числових даних та їх статистичній обробці та дозволяє визначити статистичну достовірність (значущість) отриманих результатів через:

- методи описової статистики: середнє значення, стандартне відхилення, тести значущості (t-тест, ANOVA);

- методи непараметричної статистика: t-критерій Стьюдента, кореляції Пірсонова та Спірмена;

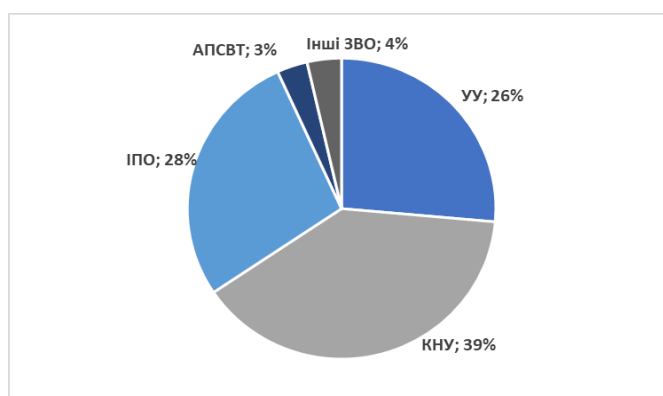
- методи поглибленого аналізу: кореляційний аналіз, регресійний аналіз, факторний аналіз.

Для аналізу зібраних даних було використано програмне забезпечення SPSS Statistic 27 та Jamovi. Jonathan Love, Damian Dropmann та Ravi Selker розробники даної статистичної програми (The Jamovi Project, 2019).

Властивості вибірки досліджуваних є важливим для забезпечення достовірності, надійності та узагальненості результатів дослідження, які описували багато науковців в галузі статистики, соціальних наук та психології. Спираючись на стратегії формування вибірки досліджуваних та у відповідності до завдань дослідження, нами передбачається аналіз за показниками: стать, вік, курс навчання, наявність інвалідності, група інвалідності, нозологія інвалідності, тип інвалідності (набута чи з дитинства), назва навчального закладу, місце перебування на момент заповнення анкети.

Наше емпіричне дослідження проводилось впродовж 2022-2024 рр. на базі декількох ЗВО м. Києва. Період проведення опитування - це період воєнного стану в Україні, тобто коли росія почала повномасштабне вторгнення в Україну, який був запроваджений 22 лютого 2022 року строком на 30 календарних діб (Указ Президента України № 64/2022 «Про введення воєнного стану в Україні») та який продовжується кожні наступні 90 календарних днів.

В дослідженні взяли участь 250 студентів, з них студенти (малюнок 2.1): Відкритого міжнародного Університету розвитку людини «Україна» в кількості 66 чол.; Київського національного університету імені Тараса Шевченка в кількості 98 чол.; Інституту післядипломної освіти (ІПО) Київського університету імені Тараса Шевченка в кількості 69 чол.; Академії праці, соціальних відносин і туризму в кількості 8 чол.; інших ЗВО в кількості 9 чол. Вибірка проводилась беручи до уваги вимоги валідності психологічних досліджень (Бородієнко О.В, 2014, Бочелюк В.Й., 2007).



Мал. 2.1 Характеристика вибірки за ЗВО

Звернемо увагу на те, що Відкритий міжнародний Університет розвитку людини «Україна» - це заклад вищої освіти для людей з та без інвалідності, який з початку свого заснування розвиває інклюзивне навчання. Університет має IV рівень акредитації, тобто в ньому здійснюється підготовка фахівців за напрямками освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавра, спеціальностями освітньо-кваліфікаційних рівнів спеціаліста, магістра. Рівень акредитації - є рівнем спроможності ЗВО проводити освітню діяльність, пов'язану із здобуттям вищої освіти та кваліфікації. Університет започаткував розбудову інклюзивного освітнього середовища у базовій структурі та територіально відокремлених структурних підрозділах (ТВСП) ще до прийняття Конвенції ООН про права інвалідів і послідовно продовжує її упродовж 26-ти років.

Останнім часом було оновлено програму курсів комп'ютерної грамотності для людей із порушенням зору, де студенти зі слабким чи повністю відсутнім зором навчаються вільно працювати з комп'ютером та офісною технікою і використовувати всі необхідні програми та пристрої для навчання та подальшої роботи. Запроваджено програму «Живий звук» для постановки чи корекції вимови для студентів з порушенням слуху. В приміщеннях університету було озвучено вхід на територію і всі ліфти в закладі освіти, що значно розширило мобільність і незалежність в орієнтуванні та пересуванні студентів зі слабким або повністю відсутнім зором, а також студентів на візках. В університеті «Україна» студенти навчаються за рахунок фонду соцзахисту інвалідів. Чисельність студентів із інвалідністю коливається щорічно від 900 до 2100 осіб із різними нозологіями та групами інвалідності.

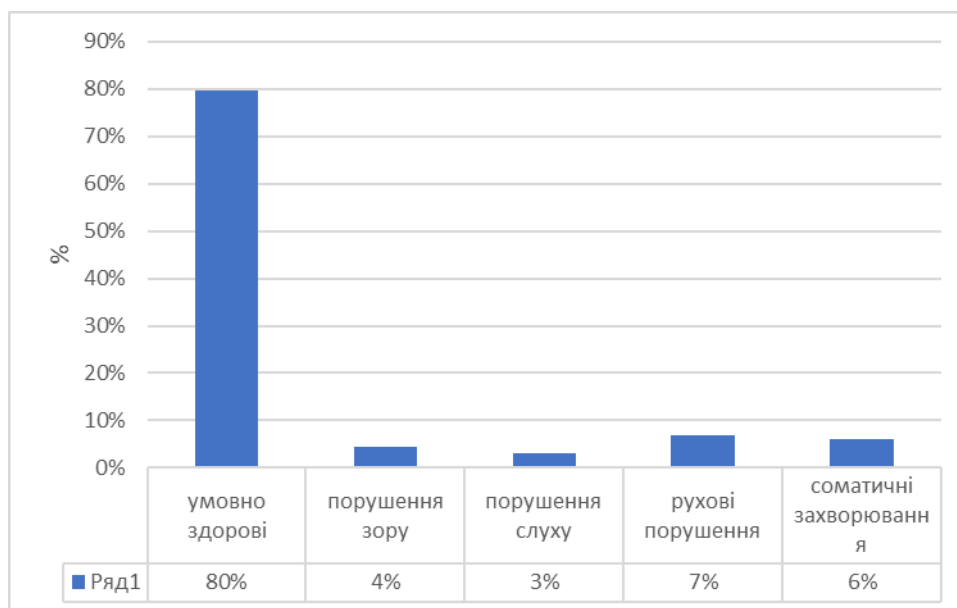
Київський національний університет імені Тараса Шевченка - державний заклад вищої освіти України, який є багатогалузевим навчально-науковим комплексом, до складу якого входять 14 факультетів, 8 інститутів, 1 відділення, 2 коледжі та 21 підрозділ та має IV рівень акредитації.

Основним завданням Інституту післядипломної освіти (ІПО) КНУ ім. Тараса Шевченка є реалізація державної політики у сфері освіти дорослих, яка спрямована

на забезпечення професійного і особистісного розвитку дорослого населення. Напрямками діяльності ППО є: розробка і апробація сучасних форм освіти дорослих; навчальне та науково-методичне забезпечення післядипломної освіти за освітніми програмами; перепідготовка фахівців різних сфер виробництва; удосконалення дистанційних технологій підвищення кваліфікації; відкриття сертифікатних програм для набуття додаткових фахових компетентностей.

Академія праці, соціальних відносин і туризму - вищий навчальний заклад IV рівня акредитації, який був створений на базі українського учбово-методичного центру Федерації профспілок України.

Також до загальної вибірки входило 51 студент з інвалідністю різних нозологій захворювань (20 % від загальної вибірки): 7% осіб з порушенням опорно-рухового апарата; 4% осіб з порушенням зору; 3% осіб з порушенням слухових аналізаторів та 6% осіб з соматичними захворюваннями. Умовно здорових студентів без інвалідності - 80% (малюнок 2.2).



Мал. 2.2. Характеристика вибірки за нозологією захворювань

Призначення інвалідності регулюється Постановою Кабінету Міністрів України № 10 від 21 січня 2015р. «Про затвердження переліку анатомічних дефектів, інших необоротних порушень функцій органів і систем організму, станів та захворювань,

за яких відповідна група інвалідності встановлюється без зазначення строку повторного огляду».

До осіб з порушенням опорно-рухового апарату, відносяться люди, які мають фізичні обмеження, пов'язані з функціонуванням кістково-м'язової системи. Дані порушення можуть бути як вродженими так і набутими (травми, захворювання) та впливають на здатність людини рухатися, підтримувати рівновагу, координувати рухи та виконувати повсякденні дії. Через це людина має обмежену мобільність і труднощі з виконанням повсякденних дій; залежність від крісел колісних/ ходунків; ризик депресії, тривожності через обмежену самостійність і соціальну ізоляцію; доступність та соціальна підтримка; труднощі з працевлаштуванням і навчанням через бар'єри.

До осіб з порушенням зору відносяться люди, які мають часткову або повну втрату зору. Втрата зору може бути вродженою або набутою (травми, захворювання). Через це люди з порушенням зору можуть мати труднощі з орієнтацією в просторі; виконанням повсякденних завдань; залежність від тростин/ собак-поводирів; ризик депресії, тривожності через обмежену самостійність та соціальну ізоляцію; доступністю середовища та соціальною підтримкою; труднощі з працевлаштуванням і навчанням через бар'єри.

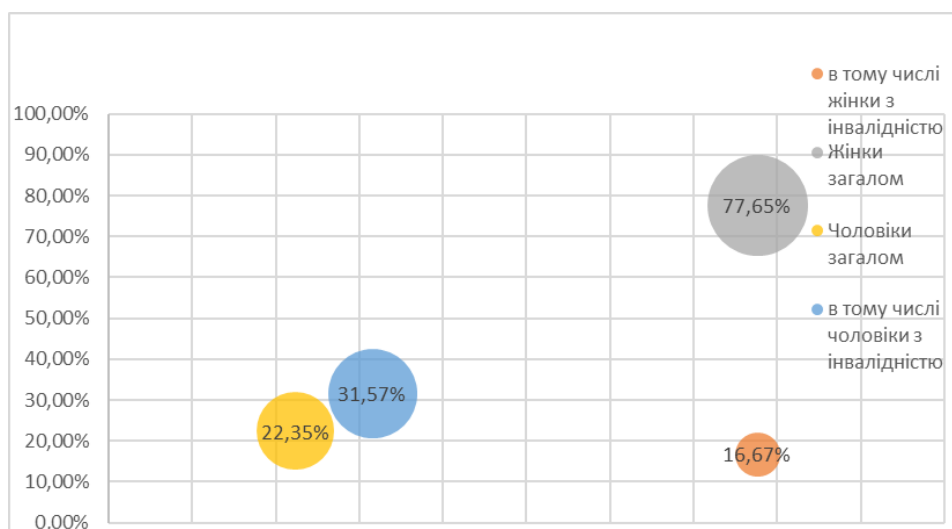
До особи з порушенням слухових аналізаторів (порушенням слуху), відносяться люди, які мають часткову або повну втрату здатності чути. Ці порушення можуть впливати на здатність сприймати звуки, мову та комунікувати з іншими людьми, що впливає на: складнощі з розумінням розмови; залежність від візуальних сигналів (читання з губ, мова жестів); труднощі в навчанні через обмежений доступ до аудіальної інформації, що потребує в спеціалізованих навчальних програмах і підтримці; труднощі з інтеграцією у соціальне середовище через комунікативні бар'єри; ризик соціальної ізоляції, депресії.

До осіб з соматичними захворюваннями відносяться люди, які страждають на хронічні або гострі захворювання, що вражають фізичне тіло. Ці захворювання можуть включати широкий спектр медичних станів (серцево-судинні захворювання,

діабет тощо) та впливають на якість життя та здатність виконувати повсякденні завдання. Ці люди можуть мати труднощі зі зниженням фізичної активності; обмеженням у виконанні повсякденних завдань; частими госпіталізаціями та необхідністю постійного медичного догляду; ризики депресій; тривожних розладів через хронічний біль, обмеження; відчуття безнадійності; втрати контролю над життям; зниженням соціальної активності; труднощами з працевлаштуванням та навчанням; потребою в соціальній підтримці з боку родичів.

В залежності від нозології захворюваності та складності даного захворювання встановлюють групи інвалідності, які діляться на I, II та III. Згідно ст. 26 постанови Кабінету Міністрів України № 1317 від 03.12.2009р. підставою для встановлення I групи інвалідності є стійкі, значно вираженої важкості функціональні порушення в організмі, зумовлені захворюванням, травмою або уродженою вадою, що призводять до значного обмеження життєдіяльності особи, неспроможності до самообслуговування і спричиняють до виникнення потреби у постійному сторонньому нагляді, догляді або допомозі. Підставою для встановлення II групи інвалідності є стійкі, вираженої важкості функціональні порушення в організмі, зумовлені захворюванням, травмою або вродженою вадою, що призводять до значного обмеження життєдіяльності особи, при збереженій здатності до самообслуговування та не спричиняють потреби в постійному сторонньому нагляді, догляді або допомозі. Підставою для встановлення III групи інвалідності є стійкі, помірної важкості функціональні порушення в організмі, зумовлені захворюванням, наслідками травм або вродженими вадами, що призвели до помірно вираженого обмеження життєдіяльності особи, в тому числі її працездатності, але потребують соціальної допомоги і соціального захисту.

За статтю до вибірки увійшло: жінок - 193 осіб, з них 33 особи- жінки з інвалідністю; чоловіків - 57 осіб, з них 18 осіб - чоловіки з інвалідністю (малюнок 2.3).



Мал. 2.3. Характеристика вибірки за статтю

Нами було розділено групи по гендерним показникам. З огляду наукової літератури, жінки більш орієнтовані на пристосування до важких життєвих ситуацій, водночас поведінка пасивна та орієнтована на виживання та пошуку соціальної підтримки. Копінг-стратегії чоловіків ґрунтуються на незалежних та активних діях, емоційній стійкості та самоєфективності. При цьому вони вдаються до стратегії «розв'язання проблем», оскільки їм притаманно розв'язувати труднощі шляхом зміни зовнішньої ситуації. Жінки ж не стільки долають важку ситуацію, скільки пристосовуються до неї та частіше орієнтуються на думку та підтримку інших (Таїсія Ткачук, 2019). Тому, чоловіки більш стійкі до впливу стресогенного фактору, як війна, ніж жінки (Предко В.В., Сомова О.О., 2022). Ще додаємо, що чоловіки схильні уникати внутрішнього конфлікту за рахунок витіснення, блокування травмуючої ситуації (стримування емоцій страху, подоланні залежності від агресора). Жінки, схильні до пошуку та виправлення особистісних недоліків (Макаренко П. В., 2014).

За курсом навчання до вибірки увійшла наступна кількість студентів (див. таблицю 2.3).

Таблиця 2.3

Характеристика вибірки за курсом навчання

	Заг. к-ть	В т.ч. з інвалідністю	Заг. к-ть	В т.ч. з інвалідністю	Заг. к-ть	В т.ч. з інвалідністю	Заг. к-ть	В т.ч. з інвалідністю	Заг. к-ть	В т.ч. з інвалідністю
Курс	1		2		3		4		5	
Кількість	28	13	33	16	19	9	11	4	159	9
%	10,98%	46,43%	12,94%	48,48%	7,45%	46,43%	4,32%	36,36%	64,31%	5,49%

Згідно Закону України «Про вищу освіту» № 1556-VII від 01.07.2014р.

підготовка фахівців з вищою освітою здійснюється за:

- початковим рівнем (короткий цикл) вищої освіти;
- першим (бакалаврським) рівнем;
- другим (магістерським) рівнем;
- третім (освітньо-науковим/освітньо-творчим) рівнем.

Нами проведено дослідження серед студентів першого (бакалаврського) рівня та другого (магістерського) рівня навчання.

За місцем перебування студентів, нами було поділено на:

- перебування студентів в Україні під час заповнення опитувальників, що становить 222 осіб (89%);

- в т.ч. студентів з інвалідністю: 47 осіб (92,16%);

- та перебування за межами країни (інші країни (переміщення у зв'язку з воєнним станом, що становить 28 осіб (11%);

- в т.ч. студентів з інвалідністю: 47 осіб (7,84%).

За способом відбору - вибірка є випадковою, ми намагалися уникнути спотворення фактів.

Згідно з результатами анкетування студентів за 2021-2022 н.р. та 2022-2023 н.р. «Інклюзивна освіта» та «Адаптація першокурсників» 2021-2022 н.р. 2022-2023 н.р., яке проводилось Університетом «Україна» та результати якого розміщені на офіційному сайті https://uu.edu.ua/rezultati_monitoringu_yahosti_osviti встановлено наступне (таблиця 2.4):

Таблиця 2.4

Результати анкетування студентів за 2021-2022 н.р. та 2022-2023 н.р.

«Інклюзивна освіта» та «Адаптація першокурсників» 2021-2022 н.р. 2022-2023 н.р.

Показники	2021-2022	2022-2023
Кількість студентів, що взяли участь у опитуванні	32	75
Курс навчання:	1 курс - 6; 2 курс - 6; 3 курс - 9; 4 курс - 11.	1 курс - 19; 2 курс - 24; 3 курс - 18; 4 курс - 11; 5 курс - 3.
Група інвалідності:	1 група -3; 2 група-10; 3 група -3; немає інвалідності -16	1 група - 11; 2 група-5; 3 група - 11; немає інвалідності - 48.
Нозологія інвалідності:	ДЦП - 9; Захворювання нервової системи -1; Порушення зору - 2; Інше - 4; Немає -16.	ДЦП - 13; Захворювання нервової системи - 4; Порушення зору - 4; Інше - 6; Немає - 48.
На запитання «Як Ви вважаєте, чи впливає статус «особи з інвалідністю» на відносини з оточуючим середовищем в українському суспільстві?» студенти відповіли:	Впливає: 11; Не впливає - 6; Важко відповісти - 13; Не відповіли - 2.	Впливає: 20; Не впливає - 19; Важко відповісти - 24; Не відповіли - 12.
На запитання «Як Ви вважаєте, чи впливає статус «особи з інвалідністю» на відносини з оточуючим середовищем в Університеті "Україна"?» студенти відповіли:	Значно менше: 9; Так само - 8; Важко відповісти - 13; Не відповіли - 2.	Значно менше: 25; Так само - 15; Важко відповісти - 20; Не відповіли - 15.
На запитання «Оцініть за 5-бальною шкалою архітектурну доступність приміщень університету (1 - низька, 5 - висока)» студенти відповіли:	1 бал - 0; 2 бали - 0; 3 бали -6; 4 бали -6; 5 балів - 18; не відповіли - 2.	1 бал - 2; 2 бали - 5; 3 бали -12; 4 бали -14; 5 балів - 30; не відповіли - 12.
На запитання «Чи хотіли б Ви, щоб люди не знали про Вашу інвалідність і навіть готові пожертвувати заради цього елементами системи супроводу?» студенти відповіли:	Так - 3; Ні -7; Важко відповісти - 7; Не відповіли - 15.	Так - 5; Ні -12; Важко відповісти - 13; Не відповіли - 45.
На запитання «Чи вважаєте Ви, що в Університеті "Україна" проводиться достатня просвітницька робота щодо якнайкращої інтеграції людей з інвалідністю?» студенти відповіли:	Так - 24; Ні - 1; Важко відповісти - 1; Не відповіли - 6.	Так - 36; Ні - 6; Важко відповісти - 1; Не відповіли - 32.
На запитання «Чи користувались	Так - 4;	Так - 9;

Ви консультаціями психолога?» студенти відповіли:	Ні - 24; Не відповіли - 4.	Ні - 46; Не відповіли - 20.
На запитання «Які причини сповільнюють та/або заважають Вам швидше адаптуватися до навчання в університетському середовищі?» студенти відповіли:	Власна неорганізованість та лінощі - 102; Напруга, втома від занять, стан здоров'я, хворобливість -37; Складні фінансові умови, необхідність поєднувати навчання з роботою -11; Інше -68; Я легко адаптувався- 7; Не відповіли - 15.	Власна неорганізованість та лінощі - 36; Напруга, втома від занять, стан здоров'я, хворобливість - 17; Складні фінансові умови, необхідність поєднувати навчання з роботою - 28; Інше -10; Я легко адаптувався- 26.

Аналізуючи табличні відомості, можемо описати основні показники. Більшість студентів вважає, що статус «особи з інвалідністю» впливає на відносини з оточуючим середовищем в українському суспільстві. Цю позицію також підтверджують закордонні вчені (Dhruv Jain, 2020), (Gin LE, 2022).

При цьому більшість студентів не відповіла на запитання «Чи хотіли б Ви, щоб люди не знали про Вашу інвалідність і навіть готові пожертвувати заради цього елементами системи супроводу?», що може вказувати на небажання давати відкриту відповідь, оскільки анкетні відомості ідентифіковані. Майже порівну студенти відповіли на це запитання відповіддю «Ні» та «Важко відповісти».

В зв'язку з тим, що в Університеті «Україна» навчається більша частина студентів з інвалідністю у порівнянні з іншими університетами, тому більшість студентів вважають, що архітектурна доступність приміщень університету на високому рівні, та те, що в Університеті "Україна" проводиться достатня просвітницька робота щодо якнайкращої інтеграції людей з інвалідністю.

Але, як показує опитування першокурсників, основною причиною, яка сповільнює та/або заважає швидше адаптуватися до навчання в університетському середовищі є власна неорганізованість та лінощі. Ці відомості також підтверджуються результатами щоквартального онлайн-опитування здобувачів освіти та викладачів закладів фахової передвищої і вищої освіти з питань організації освітнього процесу та якості навчання в умовах воєнного стану, проведеного Державною службою якості освіти України:

- 1-го кварталу 2023 року, проведеного 24-31 березня 2023 року, вибіркою якого були 50 закладів фахової передвищої та 60 закладів вищої освіти; 4757 респондентів (1673 педагогічних та науково-педагогічних працівники і 3084 здобувачі фахової передвищої та вищої освіти). На думку викладачів, є проблема недостатньої самоорганізації здобувачів освіти - студенти не приділяють достатньої уваги навчанню, незважаючи на те, що мають достатньо часу для виконання домашніх завдань та підготовки до занять (думка 93,1 % викладачів). Третина здобувачів (36 %) зазначають, що часу для виконання домашніх завдань та підготовки до занять їм не вистачає. Здобувачі фахової передвищої та вищої освіти найбільше підтримують дистанційний формат навчання (67%) (<https://sqe.gov.ua/zakladi-fakhovoi-peredvishhoi-ta-vishhoi-o/>).

- 2-го кварталу 2023 року, проведеного 21-30 червня 2023 року, вибіркою якого були 50 закладів фахової передвищої та 60 закладів вищої освіти; 7319 респондентів (5635 здобувачів фахової передвищої та вищої освіти і 1684 педагогічних та науково-педагогічних працівники). На думку викладачів, масштабувалася проблема із недостатньою самоорганізацією здобувачів освіти: 44% педагогічних і науково-педагогічних працівників вважають, що студенти приділяють недостатньо уваги навчанню, незважаючи на те, що мають достатньо часу для виконання домашніх завдань і підготовки до занять. Однак третина здобувачів освіти (33%) зазначили, що їм не вистачає часу для виконання домашніх завдань та підготовки до занять. Найбільше форматом навчання задоволені студенти, які навчаються дистанційно (86%). Більш ніж третина респондентів із числа здобувачів фахової передвищої та вищої освіти (40%) за можливості віддали б перевагу дистанційному навчанню, а кожен четвертий (25%) - очному (<https://sqe.gov.ua/bilshist-vikladachiv-ta-studentiv-po/>).

- 3-го кварталу 2023 року, проведеного з 25 вересня до 4 жовтня 2023 року, вибіркою якого були 25 407 респондентів (5190 педагогічних та науково-педагогічних працівників та 20 217 здобувачів фахової передвищої та вищої освіти). На думку викладачів, постійною проблемою є недостатній рівень самоорганізації

здобувачів освіти: кожен третій викладач (32%) вважає, що студенти приділяють недостатньо уваги навчанню, незважаючи на те, що мають вдосталь часу для виконання домашніх завдань та підготовки до занять (<https://sqe.gov.ua/80-studentiv-pomichayut-i-cinuyut-pidtri/>).

Опитування студентів з інвалідністю і студентів без інвалідності проводилось в межах одного факультету та року навчання з метою отримання коректних результатів дослідження та дотримання принципу рівності.

2.2. Аналіз існуючих методів дослідження чинників стресостійкості студентів

Вивчення феномену стресостійкості передбачає потребу в емпіричному дослідженні. Тому постає питання вибору психодіагностичного інструментарію.

Стресостійкість виявляє обмежене коло психодіагностичних інструментів, призначених для вимірювання чинників стресостійкості студентів. Аналіз існуючих методів дослідження охоплює широкий спектр підходів, включаючи як кількісні, так і якісні методи. До них відносяться: фізіологічні методи (оцінка фізіологічної реакції на стрес через аналіз слини або крові; моніторинг серцевого ритму; електроенцефалографія: вивчення мозкової активності під час стресових ситуацій); індивідуальні бесіди, що дозволяють отримати детальну інформацію про особистісні ресурси та досвід подолання стресу; групові дискусії, для виявлення спільних патернів та стратегій подолання стресу серед різних груп людей; лабораторні експерименти та польові експерименти; спостереження; анкетування та опитування.

Нами було виділено такі групи методик:

- 1) спрямовані на дослідження стресостійкості;
- 2) індикатори та шкали, які розкривають чинники стресостійкості та особистісні ресурси;
- 3) наявні шкали, відповідні компонентам стресостійкості.

Виходячи із теоретичної моделі дослідження чинників стресостійкості, застосовано: шкалу сприйнятого стресу PSS-10 (Perceived Stress Scale) (Cohen, S, Вельдбрехт О. О., 2022) - для оцінки сприйняття стресу та його потенційних

наслідків; коротку шкалу стійкості (The Brief Resilience Scale; B. Smith) (Smith, 2009) - для визначення стійкості студентів до впливу стресових чинників; коротку шкалу тривоги, депресії та ПТСР (B.V. Hart) (Кокурн О.М., 2016) - для визначення тривоги/депресії/ПТСР у студентів; тест життєстійкості С. Мадді (Hardiness Survey) (Maddi, 1982) - для визначення здатності та готовності студентів активно діяти в стресовій ситуації за показниками: контроль, залучення/відданість, прийняття викликів; опитувальник «Копінг-стратегії» Лазаруса (Лазарус Р. С. , Фолкман С., 1994)- для визначення копінг-стратегій, способів подолання стресових ситуацій, труднощів; методика діагностики соціально - психологічної адаптації К.Роджерса та Р.Даймонда (А.К. Осницький) - для виявлення особливостей особистості та ступеня соціально-психологічної адаптації; Вісбаденський опитувальник позитивної терапії і сімейної терапії (WIPPF 2.0) Н. Пезешкіана для діагностики внутрішніх ресурсів особистості (Сердюк Л., Отенко С. 2021) - для виявлення особистісних ресурсів особистості, які допомагають протистояти труднощам, дослідження актуальних здібностей, сфер переробки конфліктів та базових емоційних установок; анкетні дані.

Шкала сприйнятого стресу PSS-10 (Perceived Stress Scale) - оцінка сприйняття стресу та його потенційних наслідків. Є однією з широко використовуваних інструментів для вимірювання сприйняття стресу. Оригінальна шкала PSS складалась з 14 пунктів та була призначена для оцінки ступеню, до якої ситуації в житті людини оцінюються як стресові, тобто наскільки люди вважають своє життя стресовим (Cohen, S., 1983). За визначенням рівня сприйняття стресу, можна визначити який рівень стресу спостерігається у студентів за різними показниками вибірки: стать, наявність або відсутність інвалідності, нозологія інвалідності, навчальний заклад, місце перебування, курс навчання, вік, місце перебування. Перевагами PSS-10 є простота та зручність, валідність та надійність, що підтверджено дослідженнями; універсальність. Шкала сприйняття стресу (PSS) широко використовується для оцінки стресу серед різних груп населення та для міжкультурних порівнянь. Одновимірність PSS свідчить про те, що вона може бути

ефективним інструментом клінічного скринінгу та її легко адаптувати до різних популяцій та контекстів, уможливаючи стандартизовані порівняння (Pretorius ТВ., 2023). Шкала пройшла адаптацію та апробацію в умовах війни в Україні та підтвердила внутрішню узгодженість, критеріальну та прогностичну валідність та відповідність факторної структури україномовного перекладу оригінальній методиці. Слід зазначити, що рівень сприйняття стресу залежить від віку, статі, особистісних ресурсів подолання та від реальної насиченості життя важкими подіями людини (Вельдбрехт О. О., 2022). Дослідження підтверджують валідність, надійність і стабільність PSS-10 у незалежних вибірках студентів університету (Juliana Chioda Ribeiro Dias, 2015).

Отже, результати дають підстави вважати методику валідною, надійною та стабільною для застосування у межах цього дослідження для нашого дослідження.

Коротка шкала стійкості (The Brief Resilience Scale; B. Smith), адаптація Шевченко О.Т. (2020) - визначення стійкості студентів до впливу стресових чинників. Шкала була створена мексиканськими дослідниками Smith, Dalen, Wiggins, Tooley, Christopher, Bernard з метою визначення стійкості до стресових подій та складається з 6-ти пунктів, які оцінюються за 5-бальною шкалою Лікерта (Smith, 2008). За визначенням рівня стійкості до стресу, можна визначити який рівень стійкості мають студенти за різними показниками вибірки. Зазначена методика пройшла багато досліджень та зарекомендувала себе як достатньо валідною та інформативною (Smith B. A., 2008). Шкала BRS проста, гнучка та легка в користуванні, є інструментом, який відповідає вимогам кількісної стійкості (Jefferies P, 2021). BRS є надійним засобом оцінки стійкості як здатності відновлюватися після стресу та може надавати унікальну та важливу інформацію про людей, які справляються зі стресовими факторами, пов'язаними зі здоров'ям (Smith, B. W., 2008). Додомо, що іспанська версія BRS є надійним засобом оцінки стійкості для клінічних і дослідницьких цілей (Alonso-Tapia J., 2016). BRS також показала надійність в німецькій адаптації (Chmitorz A, 2018).

Отже, результати дають підстави вважати методику валідною, надійною та стабільною для застосування у межах цього дослідження для нашого дослідження.

Коротка шкала тривоги, депресії та ПТСР (В.В. Hart), (адаптація Котенев І.О., 1996) - визначення тривоги/депресії/ПТСР у студентів. Шкала розроблена В.В. Hart та призначена для швидкої оцінки рівня психічного здоров'я за трьома основними показниками: тривога, депресія та посттравматичний стресовий розлад (ПТСР). За визначенням рівня тривоги/депресії/ПТСР можна визначити наявність порушень психічного стану у студентів за різними показниками вибірки. До того ж шкала чутлива до діагнозів настрою як у пацієнтів без деменції, так і з деменцією, і дає окремі оцінки факторів депресії та тривоги, які можна клінічно використовувати для визначення ймовірних діагнозів настрою (William Mansbach, 2014).

Отже, результати дають підстави вважати методику валідною, надійною та стабільною для застосування у межах цього дослідження для нашого дослідження.

Тест життєстійкості С. Мадді (Hardiness Survey) - визначення здатності та готовності студентів активно діяти в стресовій ситуації за показниками: контроль, відданість, прийняття викликів. Життєстійкість розглядається, як внутрішня сила людини, яка допомагає справлятися з важкими життєвими ситуаціями, зокрема стресовими. За визначенням рівня здатності та готовності студентів активно діяти в стресовій ситуації за показниками: контроль, відданість, прийняття викликів, можна визначити рівень показників життєстійкості у студентів за різними показниками вибірки. Шкала демонструє належну пов'язану з критеріями та прогностичну валідність щодо здоров'я та продуктивності в умовах високого стресу (Bartone, Paul, 1995).

Методика часто використовується серед дослідників. В дослідження О. Chykhantsova показано, що високий рівень витривалості українців пов'язаний з активною життєвою позицією, самосприйняттям, використанням обставин на свою користь, оцінкою життєвих ситуацій як свідомо вибраних, трактуванням стресових ситуацій як можливості отримати новий досвід (О. Chykhantsova, 2024). При розробці та перевірці шкали життєстійкості серед дітей, показано що шкала виявила

прийнятну внутрішню узгодженість, надійність та конструктивну валідність та може бути застосована для оцінки установок дітей на витривалість (Soheili F., 2021).

Отже, результати дають підстави вважати методику валідною, надійною та стабільною для застосування у межах цього дослідження для нашого дослідження.

Опитувальник «Копінг-стратегії» Лазаруса, адаптація Крюкової Т., Куфтяк Є. - визначення копінг-стратегій, способів подолання стресових ситуацій, труднощів. Копінг - це когнітивні та поведінкові зусилля, що постійно змінюються, щоб керувати конкретними зовнішніми та внутрішніми вимогами, які оцінюються як такі, що обтяжують або перевищують ресурси людини (Лазарус, Фолкман, 1984). При дослідженні стратегій копінг-поведінки опитувальник був розроблений тими же Фолкманом та Лазарусом у 1988 р. (відомий як Ways of Coping Questionnaire (WCQ)). Він складається з 50-ти пунктів та призначений для вимірювання процесів подолання, які застосовуються під час стресової ситуації в житті. За визначенням наявності копінгів можна визначити їх рівень напруженості у студентів за різними показниками вибірки. Респонденти відповідають на питання, оцінюючи наскільки часто вони використовують ту чи іншу стратегію в стресовій ситуації. Відповіді допомагають визначити, які стратегії копінгу найбільш характерні для конкретної людини. Висока напруженість копінга говорить про тенденцію до дезадаптації тої чи іншої копінг-стратегії, а знижений рівень копінга - про адаптивну копінг-стратегію. Люди з проблемно-орієнтованим стилем копінг-стратегій характеризуються високими рівнями розвитку гнучкості та самостійності, адекватно реагують на зміну умов, впевнено почувають себе в незнайомих ситуаціях. Людям з емоційно-орієнтованим стилем притаманні низькі рівні аналізу зовнішніх і внутрішніх умов діяльності.

Отже, результати дають підстави вважати методику валідною, надійною та стабільною для застосування у межах цього дослідження для нашого дослідження.

Методика діагностики соціально - психологічної адаптації К.Роджерса та Р.Даймонда, (адаптація Лемак М.В., 2012) - виявлення особливостей особистості та ступеня соціально-психологічної адаптації. Методика дослідження соціально-

психологічної адаптації, скорочений варіант - СПА К. Роджерса і Р. Даймонда спрямована на вивчення адаптації людини до соціального середовища та взаємодію з іншими людьми. За виявленням особливостей особистості та ступеня соціально-психологічної адаптації можна визначити, який із показників переважає у студентів за різними показниками вибірки. Методика широко використовується в психологічній консультації для оцінки рівня соціально-психологічної адаптації клієнтів і виявлення проблемних областей, що потребують корекції; в наукових дослідженнях для вивчення різних аспектів соціальної адаптації, психічного здоров'я та міжособистісних відносин; в освітніх програмах для оцінки ефективності програм соціальної адаптації та розвитку комунікативних навичок у студентів і учнів.

Отже, результати дають підстави вважати методику валідною, надійною та стабільною для застосування у межах цього дослідження для нашого дослідження.

Вісбаденський опитувальник позитивної терапії і сімейної терапії (WIPPF 2.0) Н. Пезешкіана для діагностики внутрішніх ресурсів особистості, (адаптація Сердюк Л.З, 2022) - виявлення особистісних ресурсів особистості, які допомагають протистояти труднощам, дослідження актуальних здібностей, сфер переробки конфліктів та базових емоційних установок. Опитувальник дозволяє вивчати актуальні здібності та особистісні ресурси людини (первинні та вторинні актуальні здібності); зміст та переробку конфлікту у чотирьох сферах балансу (тіло/відчуття - шлях відчуттів, діяльність - шлях розуму, контакти - шлях традицій, уява/фантазії/майбутнє - шлях інтуїції); оцінку джерела конфліктів за моделлю для наслідування. Опитувальник (WIPPF - Wiesbadener Inventar zur Positiven Psychotherapie und Familientherapie) був розроблен німецьким неврологом, психіатром та психотерапевтом Носратом Песешкіаном та Гансом Дейденбахом (Peseschkian, Deidenbach, 1988). Опитувальник було доповнено А. Реммерсом (Remmers A.,1996) та отримав назву WIPPF 2.0 та адаптовано на українській вибірці (Serdiuk L., Otenko S., 2021).

Як інструмент дослідження, українськомовна версія WIPPF може бути використана в психології особистості (Serdiuk L., 2022). Опитувальник є оригінальним інструментом для вивчення рис особистості, первинних і вторинних здібностей, за допомогою якого можна до того ж вивчати вплив особистих можливостей на розвиток життєстійкості (Chykhantsova O., 2021). Таким чином, опитувальник використовується в наукових дослідженнях у різних мовах і групах населення (Sinici, 2014; Zarek, 2023).

Отже, результати дають підстави вважати методику валідною, надійною та стабільною для застосування у межах цього дослідження для нашого дослідження.

2.3. Результати емпіричних досліджень чинників стресостійкості студентів

2.3.1. Вплив соціально-демографічних та освітніх чинників на студентів

Передбачалося, що рівень сприйнятого стресу у студентів, виміряний за шкалою PSS-10, залежить від індивідуально-особистісних (стать, вік, наявність чи відсутність інвалідності, група інвалідності, форма набуття інвалідності) ресурсів. Також очікувалося, що в окремих групах студентів (наприклад, за віком чи курсом) можуть проявлятися специфічні закономірності. Тож, ми вирішили визначити які чинники впливають на стрес та стійкість студентів.

Шкала була обрана через її поширене використання для оцінки того, наскільки людина сприймає своє життя як стресове, зокрема в академічному середовищі. Ця методика дозволяє чітко визначити рівень стресу у студентів, зокрема в умовах воєнного стану. Її використання було важливим для ідентифікації груп ризику за рівнем стресу.

За шкалою сприйнятого стресу PSS-10 (Perceived Stress Scale), що дає оцінку сприйняття стресу та його потенційних наслідків, ми визначили що, у студентів переважає помірний рівень стресу, тобто вони інколи можуть мати поганий настрій, сум, але загалом добре справляються зі стресом. Хочемо зазначити, що незначний

стрес потрібен людині, і він допомагає їй справлятися із труднощами, штовхає людину на дії та мотивую до вирішення проблем.

Середня тенденція вибірки студентів за результатами PPS-10, становить $M=21,17\pm 4,58$, з отриманими оцінками в інтервалі від 2 до 35.

Для перевірки надійності методики ми визначили коефіцієнт альфи Кронбаха (α) (Дембіцький С.С., Любива Т.Я., 2017). Якщо значення альфа Кронбаха між 0,70-0,80, то методика вважається надійною (Terwee C. B., Bot S. D., de Boer M. R., van der Windt D. A., Knol D. L., Dekker J., Bouter L. M., de Vet H. C, 2007).

Коефіцієнт надійності для загальної вибірки (студенти з та без інвалідності) на рівні $\alpha=.76$. Окремо для студентів без інвалідності $\alpha=.82$.

Факторні навантаження моделі показують тісний зв'язок змінних із фактором.

Факторні навантаження моделі

Фактор	Індикатор	Оцінити	SE	Z	p
Фактор 1	B1	0.0613	0.0702	0.874	0.382
	B2	-0.7196	0.0791	-9.097	<.001
	B3	-0.8694	0.0755	-11.513	<.001
	B4	0.8232	0.0787	10.465	<.001
	B5	0.7898	0.0759	10.407	<.001
	B6	-0.5979	0.0805	-7.432	<.001
	B7	0.7760	0.0772	10.057	<.001
	B8	0.6125	0.0784	7.813	<.001
	B9	-0.3509	0.0791	-4.436	<.001
	B10	-0.3123	0.0846	-3.690	<.001

Як видно із аналізу, всі питання мають значимість ($p<.001$), окрім першого питання (Як часто за останній місяць ви були засмучені через щось, що трапилося несподівано?). Вважаємо, що дане питання не може визначити рівень «засмученості» та те, що трапилось «несподівано». Важко оцінити та визначити факт несподіваності.

Використовуючи описові статистики, отримано середні значення за показниками рівня стресу у студентів з та без інвалідності (таблиця 2.5).

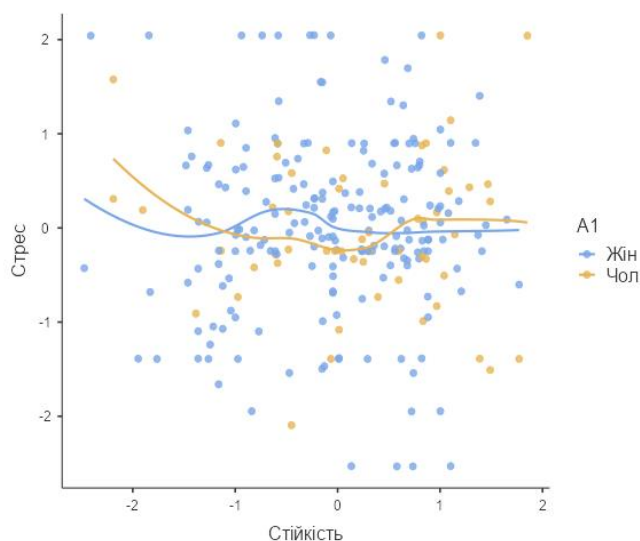
Таблиця 2.5.

Середні значення за показниками рівня стресу у студентів з та без інвалідності

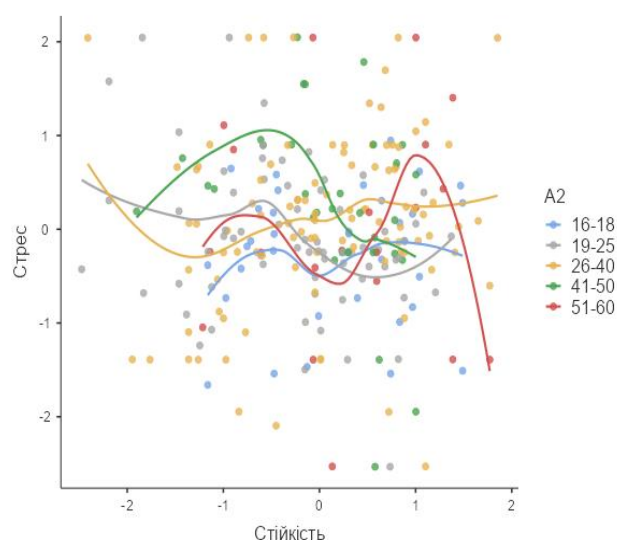
	Середнє значення	Шапіро-Вілк, W	Шапіро-Вілк, p
Студенти з інвалідністю	20,92	0,968	0,191
Студенти без інвалідності	21,32	0,972	<0,01

Із отриманих даних, можемо зробити висновки, що найбільший стрес відчують студенти без інвалідності.

Використовуючи діаграму розсіювання ми визначили вплив стресу на стійкість в загальній групі студентів за статтю (у жінок більш згладжена лінія), у студентів віком 51-60 років відчутно падає рівень стресу при збільшенні стійкості, а у студентів 19-25 років та 26-40 років він зростає (малюнок 2.4, малюнок 2.5).



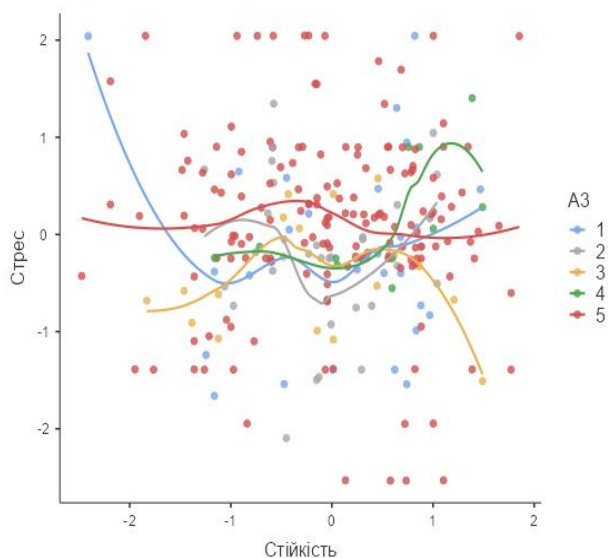
Мал. 2.4. Діаграма розсіювання впливу стресу на стійкість в загальній групі студентів за статтю



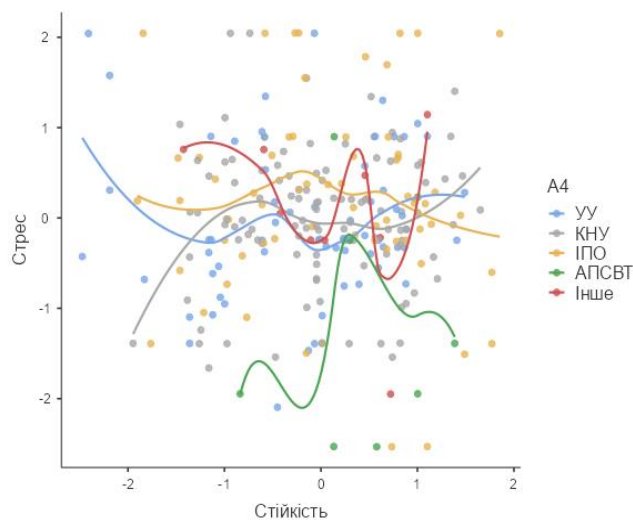
Мал. 2.5. Діаграма розсіювання впливу стресу на стійкість в загальній групі студентів за віком

Також, за допомогою діаграми розсіювання, ми визначили вплив стресу на стійкість в загальній групі студентів за курсом навчання (знижується рівень стресу у студентів 3-го курсу навчання; сталий рівень у студентів 5-го курсу навчання; зростає рівень стресу у студентів 1-го та 2-го курсів навчання; сплеск, за яким слідує спад рівня стресу у студентів 4-го курсу навчання); закладів ЗВО (знижується рівень стресу у студентів ІПО; невелике зростання у студентів УУ; з великим збільшенням,

а потім зменшенням стресу у студентів АПСВТ; поступово зростає у студентів КНУ та сильно коливається у студентів інших ЗВО) (малюнки 2.6, 2.7).

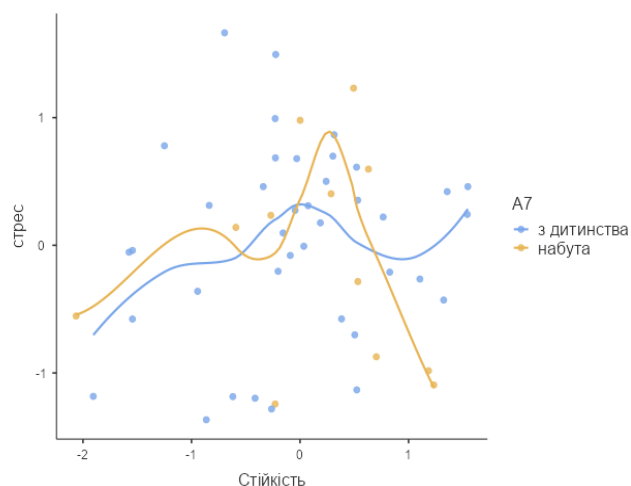


Мал. 2.6. Діаграма розсіювання впливу стресу на стійкість в загальній групі студентів за курсом навчання

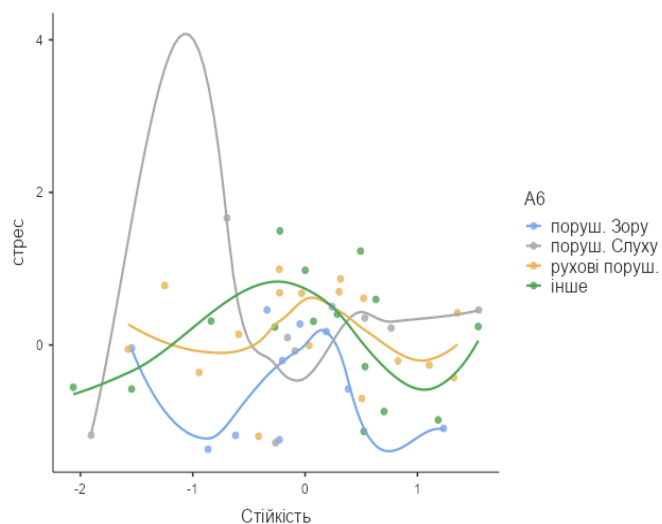


Мал. 2.7. Діаграма розсіювання впливу стресу на стійкість в загальній групі студентів за ЗВО

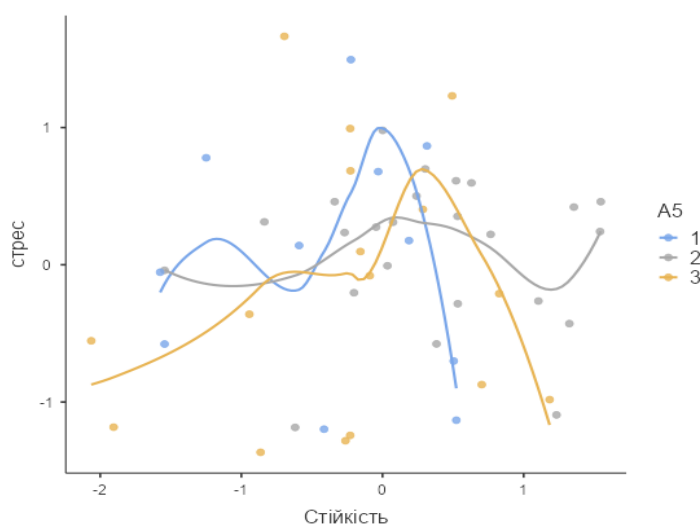
Також, визначено вплив стресу на рівень стійкості у студентів з інвалідністю за нозологією (поступово зростає у студентів з порушенням слуху; поступове збільшення стресу у студентів з руховими порушеннями та у студентів з порушенням зору та іншими захворюваннями, але із значним коливанням); формою набуття (стрес поступово зростає у студентів з інвалідністю з дитинства та різко знижується при набутій інвалідності) та групою інвалідності (при 1-й та 3-й групі інвалідності стрес стрімко знижується, а при 2-й формі інвалідності поступово зростає) (малюнки 2.8., 2.9., 2.10).



Мал. 2.8. Діаграма розсіювання впливу стресу на стійкість у студентів з інвалідністю за формою набуття



Мал. 2.9. Діаграма розсіювання впливу стресу на стійкість у студентів з інвалідністю за нозологією



Мал. 2.10. Діаграма розсіювання впливу стресу на стійкість у студентів з інвалідністю за групою інвалідності

З метою визначення відмінностей між показниками наявності стресу у студентів за критерієм статі, курсу навчання, закладу ЗВО, ми використали лінійну регресію. Маємо незначний зв'язок між відмінностями статі у студентів. Отже, модель ($R=.356$, $R^2=.127$, $p=.045$) каже: коли зростає стрес у студентів без інвалідності, прогнозований стрес у студентів з інвалідністю теж має тенденцію зростати (це відбивається у загальному R), а додатково статус «чоловік» підвищує

цей прогноз порівняно з «жінка», чоловіки у вибірці мають вищий рівень сприйнятого стресу, ніж жінки.

Далі, ми вирішили визначити здатність до відновлення після стресу у студентів різних груп за методикою короткої шкали стійкості (The Brief Resilience Scale; B. Smith).

Для перевірки надійності методики, ми визначили коефіцієнт альфи Кронбаха (α). Вважаємо методику надійну із $\alpha=.741$. Факторні навантаження моделі показують тісний зв'язок змінних із фактором. Всі питання мають значимість ($p<.001$).

Використовуючи описові статистики, отримано середні значення за показниками рівня стійкості у студентів з та без інвалідності (таблиця 2.6).

Таблиця 2.6.

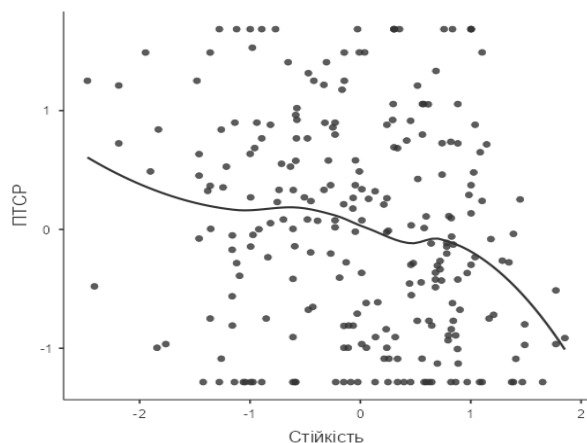
Середні значення за показниками рівня стійкості у студентів з та без інвалідності

	Середнє значення	Шапіро-Вілк, W	Шапіро-Вілк, p
Студенти з інвалідністю	3,10	0,972	0,269
Студенти без інвалідності	3,04	0,981	0,008*

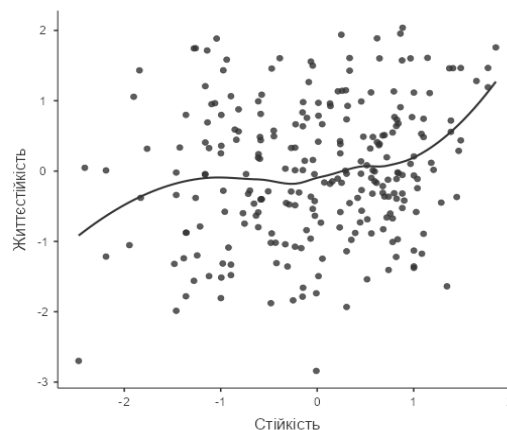
Із отриманих даних, можемо зробити висновки, що найбільш виражений рівень стійкості у студентів без інвалідністю.

Використовуючи діаграму розсіювання, ми визначили вплив стійкості на рівень тривожності та депресії в загальній групі студентів (малюнок 2.11). Маємо зниження тривожності та депресії при збільшенні стійкості у студентів.

Використовуючи діаграму розсіювання, ми визначили вплив стійкості на рівень життєстійкості в загальній групі студентів (малюнок 2.12). Життєстійкість збільшується в загальній групі студентів при збільшенні стійкості.



Мал. 2.11. Діаграма розсіювання впливу стійкості на рівень тривожності та депресії в загальній групі студентів



Мал. 2.12. Діаграма розсіювання впливу стійкості на життєстійкість в загальній групі студентів

Отже, ми визначили, що на рівень стресостійкості впливає стрес, який є її складовою. 85,1% студентів мають помірний рівень стресу. Студенти з інвалідністю показали вищу частку помірного стресу (88,2%) та менший відсоток низького стресу (2%) порівняно зі студентами без інвалідності. Студенти без інвалідності мають дещо вищий рівень сприйнятого стресу ($M = 21,32$), ніж студенти з інвалідністю ($M = 20,92$).

Тож, в рамках емпіричного дослідження впливу стресу, стійкості на студентів було виокремлено такі чинники:

Соціально-демографічні:

- *стать*: чоловіки у вибірці мають вищий рівень сприйнятого стресу, ніж жінки;
- *вік*: у студентів віком 19-25 та 26-40 років - зростає рівень стресу;
- *наявність / відсутність інвалідності*: найбільший стрес відчують студенти без інвалідності, які також виявляють більш високу стійкість до стресових ситуацій;
- *група інвалідності*: зростає рівень стресу у студентів 2-ої групи інвалідності
- *форма набуття інвалідності*: зростає рівень стресу у студентів з інвалідністю з дитинства;

- *нозологія*: зростає рівень стресу у студентів з порушенням слуху, зору, руховими та іншими порушеннями.

Також були виявлені освітні чинники:

- *курс навчання*: у студентів 1-го та 2-го курсів навчання зростає рівень стресу;
- *заклад ЗВО*: зростає рівень стресу у студентів інших ЗВО та у студентів КНУ.

Студенти без інвалідності демонструють виражений рівень стійкості та мають вищий рівень сприйнятого стресу ($M = 21,32$), ніж студенти з інвалідністю ($M = 20,92$).

Отже, соціально-демографічні та освітні чинники впливають на рівень сприйнятого стресу та стійкості у студентів.

Основна відмінність:

Студенти з інвалідністю частіше демонструють помірний стрес і сильну залежність його рівня від форми інвалідності та групи.

Студенти без інвалідності мають вище сприйняття стресу, але й вищий рівень стійкості.

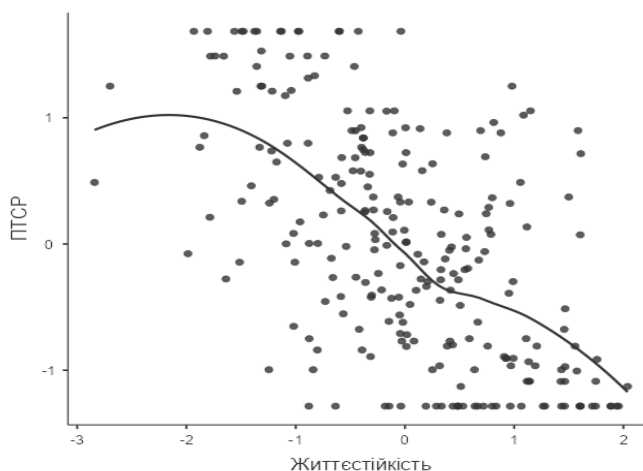
2.3.2. Вплив ситуативних чинників на студентів

У студентів різного соціального статусу (з інвалідністю та без інвалідності) рівень тривожності та депресії відрізняється; зростання життєстійкості сприяє зниженню тривожності й депресії, тому нам потрібно виявити рівень тривожності та депресії у студентів, що є критично важливим в умовах війни та постійного стресу за методикою короткої шкали тривоги, депресії та ПТСР (В.В. Hart) та виявити чинники, які впливають на рівень тривожності.

Для перевірки надійності методики, ми визначили коефіцієнт альфи Кронбаха (α). Вважаємо методику надійною ($\alpha = .809$). Факторні навантаження моделі показують тісний зв'язок змінних із фактором. Всі питання мають значимість ($p < .001$).

Використовуючи діаграму розсіювання, ми визначили прямий вплив життєстійкості на рівень тривожності та депресії в загальній групі студентів

(малюнок 2.13). При збільшенні рівня життєстійкості зменшується рівень тривожності та депресії.



Мал. 2.13. Діаграма розсіювання впливу життєстійкості на рівень тривожності та депресії в загальній групі студентів

З використанням лінійної регресії ми визначили, що модель пояснює 21,9% варіації рівня тривожності студентів з інвалідністю ($R=.468$, $R^2=.219$). Студенти з інвалідністю в Україні демонструють нижчий рівень тривожності, ніж їхні ровесники в Європі ($p < .001$).

Використовуючи описові статистики, отримано середні значення за показниками рівня тривожності та депресії у студентів з та без інвалідності (таблиця. 2.7.)

Таблиця 2.7.

Середні значення за показниками тривожності та депресії студентів з та без інвалідності

	Середнє значення	Шапіро-Вілк, W	Шапіро-Вілк, p
Студенти з інвалідністю	3,82	0,929	0,004
Студенти без інвалідності	4,36	0,947	<0,01

Із отриманих даних, можемо зробити висновки, що найбільший рівень тривожності та депресії відчувають студенти без інвалідності.

Тож, чинники в емпіричному дослідженні:

1. Соціально-демографічний чинник:

- наявність / відсутність інвалідності: найбільший рівень тривожності та депресії відчувають студенти без інвалідності

2. Психологічний чинник:

життєстійкість (як предиктор рівня тривожності та депресії): при збільшенні рівня життєстійкості зменшується рівень тривожності та депресії

3. Ситуативний чинник (контекст):

регіон проживання під час війни в Україні (Україна - Європа), умови війни та постійного стресу, які підсилюють прояви тривожності та депресії: студенти з інвалідністю в Україні демонструють нижчий рівень тривожності, ніж їхні ровесники в Європі. У студентів без інвалідності спостерігається найвищий рівень тривожності та депресії. Це вказує на більш уразливий емоційний стан студентів без інвалідності, попри вищий рівень загальної стійкості.

Тож, відмінності між групами:

Студенти з інвалідністю - демонструють нижчий рівень тривожності (особливо в Україні), але водночас їхній емоційний стан залежить від контексту (країна навчання, соціальні умови).

Студенти без інвалідності - мають вищий рівень тривожності та депресії, що може бути пов'язано з більшим академічним і соціальним навантаженням, а також іншими ситуативними чинниками.

Загальна тенденція: життєстійкість виступає ключовим фактором зниження тривожності й депресії в обох групах.

2.3.3. Вплив психологічних та функціонально-психологічних (захисних) чинників на студентів

Нами висунута гіпотеза: що студенти без інвалідності мають вищу загальну життєстійкість, ніж студенти з інвалідністю; що компоненти життєстійкості виражені по-різному залежно від статусу інвалідності; що вища життєстійкість пов'язана з кращим психоемоційним станом; та вплив соціально-демографічних та освітніх предикторів на життєстійкість студентів з інвалідністю. Життєстійкість

(Hardiness) визнана як важливий фактор стійкості до стресу, що характеризує здатність людини справлятися зі складними життєвими ситуаціями та підтримувати психологічне здоров'я. Використання цієї шкали дозволило з'ясувати, наскільки студенти здатні підтримувати психологічну стабільність та справлятися з викликами, особливо для студентів з інвалідністю, які можуть бути додатково вразливими та виявити їх психологічні чинники.

Для перевірки надійності методики, ми визначили коефіцієнт альфи Кронбаха (α). Методика надійна для показника Життестійкості із $\alpha=.920$ (студенти з та без інвалідності). Надійність для шкали Контроль $\alpha=.612$. Надійність для шкали Залученість $\alpha=.648$. Надійність для шкали Прийняття ризику/виклику $\alpha=.624$.

Факторні навантаження шкали Життестійкість мають тісний зв'язок змінних із фактором. Майже всі питання мають статистичну значущість ($p < .001$), окрім питання № 6 ($p=.810$) - (Я міняю свої плани залежно від обставин); питання № 12 ($p=.337$) - (Я намагаюся бути в курсі всього, що відбувається навколо мене); питання № 13 ($p=.115$) - (Краще синиця в руках, ніж журавель у небі); питання № 21 ($p=.580$) - (Зазнавши поразки, я буду намагатися взяти реванш).

Згідно даних, виявлено відмінність між впливом життестійкості на студентів з та без інвалідності (таблиця 2.8). Студенти без інвалідності ($\chi^2=2114$; $\chi^2/df = 2,23$; $p < .001$; CFI = .632; TLI=.614) мають більш виражену життестійкість ніж студенти з інвалідністю ($\chi^2=2405$; $\chi^2/df = 2,54$; $p < .001$; CFI = .226; TLI=.189).

Значення CFI та TLI в межах від 0 до 1, де значення ближче до 1 свідчать про кращу відповідність моделі даним. В нашому випадку можна вважати прийнятною модель у студентів без інвалідності. Значення $2 < \chi^2/df \leq 3$ вважається прийнятною відповідністю для всіх категорій, але більш прийнятна для студентів без інвалідності.

Таблиця 2.8.

Міра відповідності шкали Життестійкість

Категорія	χ^2	df	χ^2/df	p	CFI	TLI
Студенти з та без інвалідності	2681	945	2,83	<.001	.579	.559
Студенти з інвалідністю	2405	945	2,54	<.001	.226	.189
Студенти без інвалідності	2114	945	2,23	<.001	.632	.614

Використовуючи описові статистики, отримано середні значення за показниками рівня життєстійкості студентів з та без інвалідності (таблиця 2.9).

Таблиця 2.9.

Середні значення за показниками рівня життєстійкості студентів з та без інвалідності

	Середнє значення	Шапіро-Вілк, W	Шапіро-Вілк, p
Студенти з інвалідністю	73,90	0,969	0,203
Студенти без інвалідністю	78,34	0,984	0,025

Із отриманих даних, можемо зробити висновки, що найбільший рівень життєстійкості мають студенти без інвалідності.

Нами було виділено середні значення через описову статистику: середнє значення, стандартне відхилення (SD), дисперсія, тест Шапіро-Вілка та рівень значущості (p). Всі шкали життєстійкості мають значення близьке до 1, що вказує на нормальність розподілу, при $p < .001$.

Далі, нами було проведено кореляційний аналіз зв'язку показників стресостійкості та життєстійкості студентів з та без інвалідністю (таблиця 2.10, 2.11).

Таблиця 2.10.

Кореляційний аналіз зв'язку показників стресостійкості та життєстійкості студентів з інвалідністю

		стрес	Стійкість	ПТСР	Життєстійкість
стрес	г Пірсона	—			
	df (ступенів свободи)	—			
	p-значення	—			
Стійкість	г Пірсона	0.091	—		
	df (ступенів свободи)	49	—		
	p-значення	0.527	—		
ПТСР	г Пірсона	-0.025	-0.541***	—	
	df (ступенів свободи)	49	49	—	
	p-значення	0.860	< .001	—	
Життєстійкість	г Пірсона	-0.115	0.438**	-0.522***	—
	df (ступенів свободи)	49	49	49	—
	p-значення	0.423	0.001	< .001	—

Примечание. * p < .05, ** p < .01, *** p < .001

Чим більший рівень стійкості, тим менше рівень тривожності у студентів з інвалідністю. Також можемо додати, що студенти з високим рівнем життєстійкості, мають високий рівень стійкості, та менший рівень тривожності/депресії.

Таблиця 2.11.

Кореляційний аналіз зв'язку показників стресостійкості та життєстійкості студентів без інвалідності

		Стрес	Стойкість	ПТСР	Життєстійкість
Стрес	г Пірсона	—			
	df (ступенів свободи)	—			
	р-значення	—			
Стойкість	г Пірсона	0.011	—		
	df (ступенів свободи)	202	—		
	р-значення	0.872	—		
ПТСР	г Пірсона	-0.072	-0.118	—	
	df (ступенів свободи)	197	197	—	
	р-значення	0.312	0.098	—	
Життєстійкість	г Пірсона	0.117	0.100	-0.639***	—
	df (ступенів свободи)	197	197	197	—
	р-значення	0.099	0.158	< .001	—

Примечание. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Студенти без інвалідності з високим рівнем життєстійкості, мають менший рівень тривожності/депресії.

В таблиці 2.12 представлено компоненти життєстійкості за їх рівнями (низький, середній, високий).

Таблиця 2.12

Відмінності компонентів життєстійкості за рівнями

		Рівні	N	M	SE	SD	r
Життєстійкість	З інвалідністю	Низький	18	50,94	3,34	13,79	-0,13
	Без інвалідності		40	51,64	1,19	7,45	
	Загалом		58	51,54	1,28	9,64	
	З інвалідністю	Середній	26	78,88	1,82	9,09	-0,17
	Без інвалідності		128	79,47	0,93	10,46	
	Загалом		154	79,42	0,83	10,20	
	З інвалідністю	Високий	7	111,50	2,90	7,09	0,62
	Без інвалідності		31	107,97	1,01	5,55	
	Загалом		38	108,78	0,98	5,95	
Конт роль	З інвалідністю	Середній	31	26,77	0,67	3,69	0,22*
	Без інвалідності		142	28,28	0,38	4,47	
	Загалом		173	28,04	0,33	4,37	

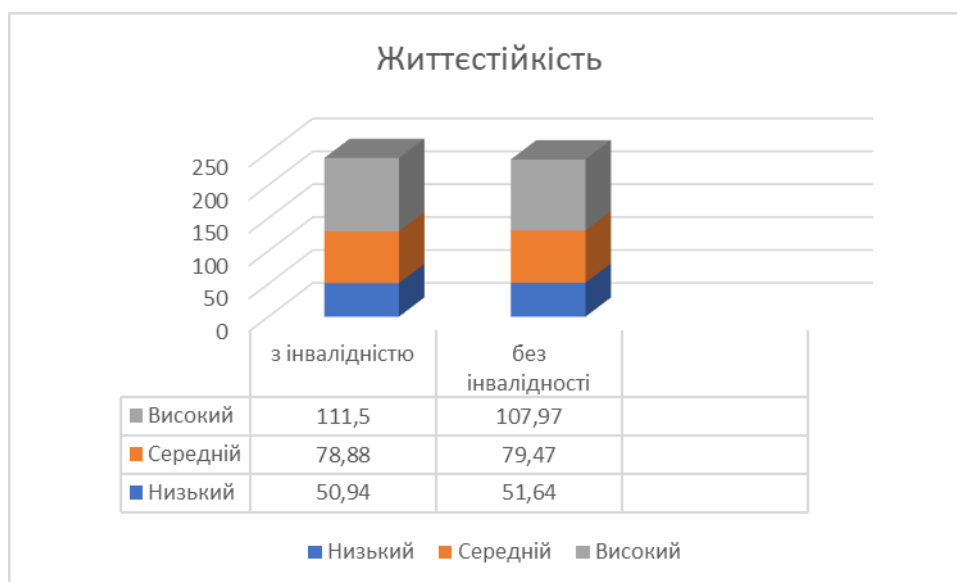
	З інвалідністю	Високий	10	40,00	0,80	2,40	-0,30
	Без інвалідності		23	40,77	0,61	2,88	
	Загалом		33	40,59	0,48	2,70	
	З інвалідністю	Низький	10	12,89	2,10	6,31	0,22**
	Без інвалідності		34	17,30	0,34	1,96	
	Загалом		44	16,40	0,57	3,72	
Залученість	З інвалідністю	Середній	22	35,38	1,01	4,63	-0,06***
	Без інвалідності		109	37,36	0,41	4,24	
	Загалом		131	37,01	0,38	4,34	
	З інвалідністю	Високий	7	51,00	0,26	0,63	-0,33**
	Без інвалідності		25	47,83	0,43	2,09	
	Загалом		32	48,65	0,44	2,46	
	З інвалідністю	Низький	22	23,19	1,18	5,42	-0,12
	Без інвалідності		65	23,88	0,57	4,56	
	Загалом		87	23,66	0,51	4,75	
Прийняття виклику	З інвалідністю	Середній	29	14,25	0,50	2,70	0,11
	Без інвалідності		118	14,59	0,20	2,15	
	Загалом		147	14,54	0,19	2,27	
	З інвалідністю	Високий	12	21,91	0,74	2,47	-0,45
	Без інвалідності		63	21,68	0,31	2,46	
	Загалом		75	21,70	0,28	2,43	
	З інвалідністю	Низький	10	7,78	0,62	1,86	-0,06
	Без інвалідності		18	7,59	0,38	1,58	
	Загалом		28	7,59	0,32	1,65	

Примітка: *N* - кількість, *M* - середнє значення, *SE* - стандартна помилка, *SD* - стандартне відхилення. $p \leq 0,1^*$, $p \leq 0,001^{**}$, $p \leq 0,05^{***}$

Порівнюючи середні значення життєстійкості виявлено, що загальна життєстійкість на середньому рівні (61,6%); середній рівень мають 16,88% студенти з інвалідністю та 83,12% без інвалідності та високий рівень - 18,42% студенти з інвалідністю та 81,58% без інвалідності.

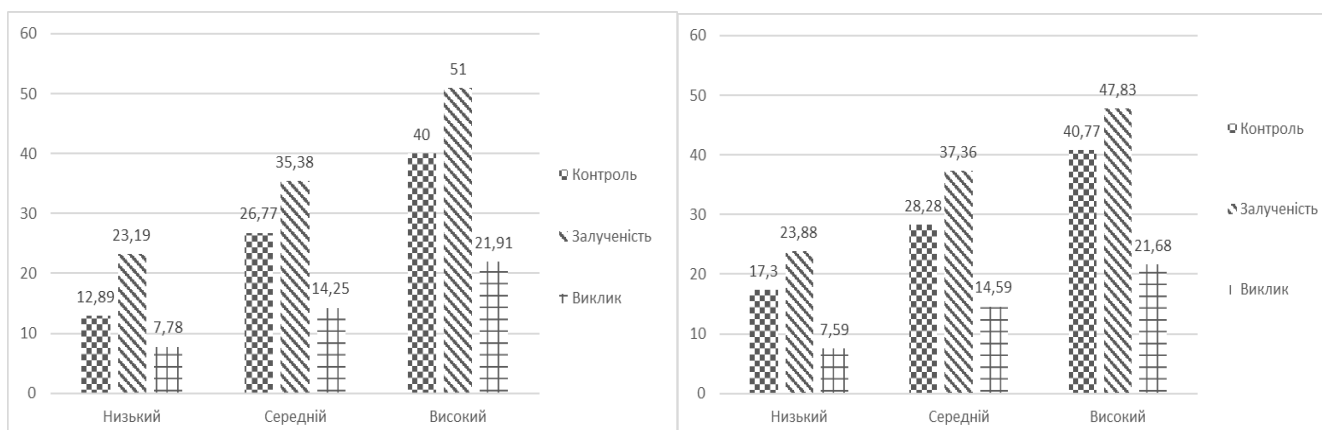
У студентів без інвалідності більш виражено контроль на середньому рівні ($r=0,22^*$, $p \leq 0,1$) та низькому рівні ($r=0,22^*$, $p \leq 0,1$) у порівнянні зі студентами з інвалідністю. У студентів з інвалідністю негативна кореляція більш виражена на високому рівні ($r=-0,33^{**}$, $p \leq 0,001$) у порівнянні зі студентами без інвалідності.

Графічне зображення рівнів життєстійкості студентів з та без інвалідності представлено на малюнку 2.14.



Мал. 2.14. Графічне зображення рівнів життєстійкості студентів з та без інвалідності

На малюнках 2.15, 2.16 представлено компоненти життєстійкості по вираженості рівня сприйняття.



Мал. 2.15. Компоненти життєстійкості за рівнями сприйняття студентів з інвалідністю

Мал. 2.16. Компоненти життєстійкості за рівнями сприйняття студентів без інвалідності

Із рисунка видно, що вираженість виявлено у компонента Залученість високого рівня ($M=51$) у студентів з інвалідністю. Та вираженість у компонента Залученість високого рівня ($M=47,83$) у студентів без інвалідності.

Використовуючи лінійну регресію, ми виявили, які чинники впливають на життєстійкість студентів з інвалідністю (таблиця 2.13).

Таблиця 2.13

Лінійна регресія факторів, що впливають на життєстійкість студентів з інвалідністю

Показники відповідності моделі				
Модель	R	R ²		
1	0.501	0.251		
<i>Примечание. Models estimated using sample size of N=51</i>				
Коефіцієнти моделі - Життєстійкість				
Предиктор	Оцінити	SE	t	p
Перехват*	0.0300	0.290	0.1032	0.918
A2:				
19-25 – 16-18	0.0188	0.320	0.0586	0.954
26-40 – 16-18	1.4659	0.738	1.9850	0.054
41-50 – 16-18	1.2256	0.779	1.5723	0.124
51-60 – 16-18	0.5720	0.770	0.7425	0.462
A3:				
2 – 1	-0.3190	0.356	-0.8962	0.375
3 – 1	-0.7840	0.428	-1.8334	0.074
4 – 1	-0.8271	0.579	-1.4279	0.161
5 – 1	-1.2071	0.522	-2.3118	0.026
A8:				
УУ – КНУ	0.6314	0.284	2.2219	0.032

* Представляти опорний рівень

Ми виявили, що на рівень життєстійкості впливає вік, курс навчання та заклад ЗВО. В нашому випадку, студенти з інвалідністю старшого віку (26-40 р.) мають трохи вищий рівень життєстійкості, ніж наймолодші (16-18 р.). Це може бути пов'язано з життєвим досвідом та більшою психологічною зрілістю. Студенти 5 курсу мають нижчий рівень життєстійкості, ніж першокурсники. Можливо, через накопичене виснаження, академічний та життєвий стрес, а також невизначеність майбутнього. Студенти з інвалідністю, які навчаються в УУ, мають вищий рівень життєстійкості, ніж їхні ровесники з КНУ.

Лінійна регресія не виявила факторів, які впливають на життєстійкість студентів без інвалідності.

Тож, у дослідженні встановлено, що на життєстійкість студентів впливають такі чинники:

Соціально-демографічні чинники:

- наявність / відсутність інвалідності - головний груповий чинник. Студенти без інвалідності мають більш виражену життєстійкість, особливо за компонентом Контроль.

- вік: (категорії, зокрема 16-18 vs 26-40) - старший вік пов'язаний із більшою життєстійкістю. Студенти з інвалідністю старшого віку (26-40 р.) мають трохи вищий рівень життєстійкості, ніж наймолодші (16-18 р.).

Освітні чинники:

- освітній статус (студентство як особливий етап становлення):

- курс навчання (1 vs 5) - пізніший курс пов'язаний із нижчою життєстійкістю у студентів з інвалідністю. Можливо, через накопичене виснаження, академічний та життєвий стрес, а також невизначеність майбутнього.

- заклад ЗВО (УУ vs КНУ) - належність до УУ пов'язана з вищою життєстійкістю у студентів з інвалідністю.

Психологічні чинники:

- контроль - переконаність у можливості впливати на ситуацію; більш виражений у студентів без інвалідності.

- залученість - активна участь у подіях, соціальна включеність; більш виражений у студентів з інвалідністю на високому рівні.

Функціонально-психологічні (захисні) чинники:

- Стресостійкість - вищий рівень життєстійкості знижує рівень стресу. Студенти з високим рівнем життєстійкості, мають високий рівень стійкості.

- Рівень тривожності та депресії - обернений зв'язок: чим вища життєстійкість, тим нижчі показники тривожності та депресії. Чим більший рівень стійкості, тим менше рівень тривожності у студентів з інвалідністю. Студенти з високим рівнем життєстійкості, мають менший рівень тривожності/депресії. Студенти без інвалідності з високим рівнем життєстійкості, мають менший рівень тривожності/депресії.

Рівень адаптивності - життєстійкість підвищує здатність долати труднощі в умовах війни та постійного стресу. Середній рівень життєстійкості притаманний більшості студентів.

Головні чинники життєстійкості студентів: соціально-демографічні (інвалідність, стать), психологічні (контроль, залученість, прийняття ризику), функціональні (зв'язок із тривожністю, депресією, стресостійкістю).

Дані підтверджують гіпотезу про вищу життєстійкість у студентів без інвалідності (як за загальним рівнем, так і за компонентом Контроль), при тому середній рівень є домінуючим у вибірці (61,6%). У студентів з інвалідністю виразнішим є компонент "Залученість". Життєстійкість інверсно пов'язана з тривожністю/депресією в обох групах. Серед студентів з інвалідністю на життєстійкість суттєво впливають вік, курс і заклад ЗВО (старший вік і навчання в УУ - підвищують; 5-й курс - знижує), що вказує на важливість таргетованих інтервенцій у критичних освітніх періодах і контекстно чутливої підтримки в різних університетських середовищах.

Відмінності між групами

1. **Студенти з інвалідністю** мають нижчий загальний рівень життєстійкості та вищу частку низького рівня, проте в них сильніше виражена Залученість високого рівня.

2. **Студенти без інвалідності** демонструють вищу життєстійкість, більш виражений компонент Контролю, але зв'язок між життєстійкістю та зниженням тривожності/депресії в них менш інтенсивний, ніж у студентів з інвалідністю.

3. Загальна група характеризується переважанням середнього рівня життєстійкості з провідною роллю компонента Залученість.

2.3.4. Копінг-стратегії, як спосіб подолання стресових ситуацій студентами

Ми вважаємо, що студенти з інвалідністю більш схильні до використання конфронтаційного копінгу та самоконтролю як стратегій подолання стресу, а

студенти без інвалідності більш схильні до використання емоційно-орієнтованих копінгів (дистанціювання, уникання, позитивна переоцінка) та стратегій, орієнтованих на проблему (пошук соціальної підтримки, прийняття відповідальності, планування вирішення проблем).

Також, ми вважаємо, що рівень стресостійкості, тривожності/депресії та життєстійкості визначає схильність до використання певних копінг-стратегій.

Шкала визначення копінг-стратегій є ключовою методикою для визначення того, як індивіди справляються зі стресовими ситуаціями, зокрема, чи використовують вони емоційно-орієнтовані або проблемно-орієнтовані стратегії. Ця шкала є особливо важливою для порівняльного аналізу стратегій подолання стресу серед студентів з різним статусом інвалідності. Методика дозволила виявити специфіку копінг-стратегій і чинників, що впливають на їх вибір у кожній групі.

Для перевірки надійності методики ми визначили коефіцієнт альфи Кронбаха (α). Методика надійна $\alpha=.855$ (студенти з та без інвалідності).

Факторні навантаження шкали Конфронтаційний копінг має тісний зв'язок змінних із фактором. Майже усі питання мають статистичну значущість ($p<.001$; $<.009$; $<.005$).

Згідно даних виявлено відмінність між впливом Конфронтаційного копінгу на студентів з та без інвалідності. Студенти з інвалідністю ($\chi^2=9,4$; $\chi^2/df = 1,04$; $p=.401$; CFI = .928; TLI=.879) мають більш виражений показник Конфронтаційного копінгу ніж студенти без інвалідності ($\chi^2=15,4$; $\chi^2/df = 1,71$; $p=.081$; CFI = .906; TLI=.844). Хоча всі обидва значення мають занадто низьку надійність.

Міра відповідності шкал представлена в таблиці 2.14. Значення CFI та TLI в межах від 0 до 1, де значення ближче до 1 свідчить про кращу відповідність моделі даним. В нашому випадку можна вважати прийнятною модель у студентів з інвалідністю. Значення $\chi^2/df \leq 2$ вважається дуже хорошою відповідністю моделі даним, але більш прийнятна для студентів з інвалідністю. Конфронтаційний копінг більш виражено у студентів з інвалідністю.

Таблиця 2.14.

Міра відповідності шкали

Категорія	χ^2	df	χ^2/df	p	CFI	TLI
Конфронтаційний копінг						
Студенти з та без інвалідності	18,1	9	2,01	.034	.846	.743
Студенти з інвалідністю	9,4	9	1,04	.401	.928	.879
Студенти без інвалідності	15,4	9	1,71	.081	.906	.844
Дистанціювання						
Студенти з та без інвалідності	28,4	9	3,15	<.001	.777	.629
Студенти з інвалідністю	3,16	9	0,35	.958	1,00	2,47
Студенти без інвалідності	30,9	9	3,43	<.001	.739	.565
Самоконтроль						
Студенти з та без інвалідності	40,1	14	2,86	<.001	.591	.387
Студенти з інвалідністю	33,1	14	2,36	.003	.527	.291
Студенти без інвалідності	33,8	14	2,41	.002	.507	.260
Пошук соціальної підтримки						
Студенти з та без інвалідності	24,1	9	2,67	.004	.923	.872
Студенти з інвалідністю	7,38	9	0,82	.598	1,00	1,04
Студенти без інвалідності	29	9	3,33	<.001	.849	.748
Прийняття відповідальності						
Студенти з та без інвалідності	3,18	2	1,59	.204	.986	.959
Студенти з інвалідністю	0,553	2	0,27	.758	1,00	1,18
Студенти без інвалідності	0,849	2	0,42	.654	1,00	1,08
Уникання						
Студенти з та без інвалідності	65,8	20	3,29	<.001	.843	.780
Студенти з інвалідністю	21,8	20	1,09	.351	.958	.942
Студенти без інвалідності	60,2	20	3,01	<.001	.846	.785
Планування вирішення проблем						
Студенти з та без інвалідності	22,8	9	2,53	.007	.948	.914
Студенти з інвалідністю	6,54	9	0,72	.685	1,00	1,15
Студенти без інвалідності	21,2	9	2,35	.012	.954	.924
Позитивна переоцінка						
Студенти з та без інвалідності	35,5	14	2,53	.001	.932	.898
Студенти з інвалідністю	18,5	14	1,32	.183	.952	.928
Студенти без інвалідності	32,7	14	2,33	.003	.924	.886

Факторні навантаження шкали Дистанціювання мають тісний зв'язок змінних із фактором. Майже усі питання мають статистичну значущість ($p < .001$; $< .007$). Тільки одне питання № 11 (Намагався (лась) побачити у ситуації щось позитивне) має низьку статистична значущість ($p = .144$). Згідно даних виявлено відмінність між впливом компонента Дистанціювання на студентів. Показники студентів з інвалідністю відкидаємо через невідповідність ($p = .958$). Студенти без інвалідності ($\chi^2 = 30,9$; $\chi^2/df = 3,43$; $p < .001$; CFI = .739; TLI = .565) мають більш виражений

показник компонента Дистанціювання ніж студенти з інвалідністю ($\chi^2=3,16$; $\chi^2/df = 0,35$; $p=.958$; CFI = 1,00; TLI=2,47).

Факторні навантаження шкали Самоконтроль не мають тісного зв'язку змінних із фактором. Майже всі питання не мають значимості, окрім одного питання № 44 ($p<.001$) (Намагався (лась), щоб мої емоції не надто заважали мені в інших справах). Але, ми вирішили перевірити відмінність між впливом компонента Самоконтроль на студентів. Тож загальний показник студентів ($\chi^2=40,1$; $\chi^2/df = 2,86$; $p<.001$; CFI = .591; TLI=.387), має середньо-прийнятну відповідність моделі. Студенти з інвалідністю ($\chi^2=33,1$; $\chi^2/df = 2,36$; $p=.003$; CFI = .527; TLI=.291) мають більш виражений показник Самоконтролю ніж студенти без інвалідності ($\chi^2=33,8$; $\chi^2/df = 2,41$; $p=.002$; CFI = .507; TLI=.260).

Факторні навантаження шкали Пошук соціальної підтримки мають тісний зв'язок змінних із фактором. Всі питання мають статистичну значущість ($p<.001$).

Далі ми вирішили перевірити відмінність між впливом компонента Пошук соціальної підтримки на студентів. Тож загальний показник для студентів ($\chi^2=24,1$; $\chi^2/df = 2,67$; $p=.004$; CFI = .923; TLI=.872), що означає прийнятою відповідністю моделі. Студенти з інвалідністю ($\chi^2=7,38$; $\chi^2/df = 0,82$; $p=.003$; CFI = 1,00; TLI=1,04) не має відповідності. Студенти без інвалідності ($\chi^2=29$; $\chi^2/df = 3,33$; $p<.001$; CFI = .849; TLI=.748) вважається нормальною моделлю з більш вираженим пошуком соціальної підтримки.

Факторні навантаження шкали Прийняття відповідальності мають тісний зв'язок змінних із фактором. Всі питання мають статистичну значущість ($p<.001$). Далі ми вирішили перевірити відмінність між впливом компонента Прийняття відповідальності на студентів. Всі групи не мають відповідності моделі та не мають статистичної значущості.

Факторні навантаження шкали Уникання мають тісний зв'язок змінних із фактором. Всі питання мають статистичну значущість ($p<.001$). Далі ми вирішили перевірити відмінність між впливом компонента Уникання на студентів. Тож загальний показник студентів ($\chi^2=65,8$; $\chi^2/df = 3,29$; $p<.001$; CFI = .843; TLI=.780),

має прийнятну відповідність моделі. Для студентів з інвалідністю ($\chi^2=21,8$; $\chi^2/df = 1,09$; $p=.351$; CFI =.958; TLI=.942) модель не є статистично значущою. Для студентів без інвалідності ($\chi^2=60,2$; $\chi^2/df = 3,01$; $p<.001$; CFI = .846; TLI=.785) модель вважається нормальною з більш вираженим показником уникання.

Факторні навантаження шкали Планування вирішення проблем мають тісний зв'язок змінних із фактором. Всі питання мають статистичну значущість ($p<.001$). Далі ми вирішили перевірити відмінність між впливом компонента Планування вирішення проблем на студентів. Тож загальний показник для студентів ($\chi^2=22,8$; $\chi^2/df = 2,53$; $p=.007$; CFI = .948; TLI=.914), має прийнятну відповідність моделі. Для студентів з інвалідністю ($\chi^2=6,54,8$; $\chi^2/df = 0,72$; $p=.685$; CFI =1,00; TLI=1,15) модель не є статистично значущою. Для студентів без інвалідності ($\chi^2=21,2$; $\chi^2/df = 2,25$; $p=.012$; CFI =.954; TLI=.924) вважається нормальною моделлю з більш вираженим показником Планування вирішення проблем.

Факторні навантаження шкали Позитивна переоцінка мають тісний зв'язок змінних із фактором. Всі питання мають статистичну значущість ($p<.001$). Далі ми вирішили перевірити відмінність між впливом компонента Позитивна переоцінка для студентів. Тож загальний показник для студентів ($\chi^2=35,5,8$; $\chi^2/df = 2,53$; $p=.001$; CFI = .932; TLI=.898), має прийнятну відповідність моделі. Для студентів з інвалідністю ($\chi^2=18,5$; $\chi^2/df = 1,22$; $p=.183$; CFI =.952; TLI=.928) модель не є статистично значущою. Для студентів без інвалідності ($\chi^2=32,7$; $\chi^2/df = 2,33$; $p=.003$; CFI =.924; TLI=.886) вважається моделлю з більш вираженим показником

Нами було виділено середні значення через описову статистику: середнє значення, стандартне відхилення (SD), дисперсія, тест Шапіро-Вілка та рівень значущості (p). Всі компоненти мають значення близьке до 1, що вказує на нормальність розподілу, при $p<.001$.

Використовуючи описові статистики, отримано середні значення за показниками копінгів у студентів (таблиця 2.15).

Таблиця 2.15.

Середні значення за показниками копінг-стратегій студентів

	Середнє значення	Шапіро -Вілк, W	Шапіро -Вілк, p	Середнє значення	Шапіро -Вілк, W	Шапіро -Вілк, p
	<i>Студенти з інвалідністю</i>			<i>Студенти без інвалідністю</i>		
<i>Конфронтаційний копінг</i>	55,88	0,902	<0,01	57,85	0,992	0,357
<i>Дистанціювання</i>	60,55	0,972	0,274	53,28	0,991	0,255
<i>Самоконтроль</i>	64,95	0,974	0,322	66,49	0,991	0,272
<i>Пошук соціальної підтримки</i>	59,77	0,938	0,010	68,79	0,964	<0,01
<i>Прийняття відповідальності</i>	63,33	0,943	0,024	65,31	0,976	0,002
<i>Уникання</i>	13,90	0,957	0,060	59,09	0,993	0,466
<i>Планування вирішення проблем</i>	72,22	0,943	0,016	76,96	0,940	<0,01
<i>Позитивна переоцінка</i>	65,71	0,915	0,001	71,30	0,950	<0,01

Із отриманих даних, можемо зробити висновки, що у студентів з інвалідністю більш виражений: Конфронтаційний копінг. У студентів без інвалідності: Пошук соціальної підтримки, Прийняття відповідальності, Планування вирішення проблем та Позитивна переоцінка.

За проведеним кореляційним аналізом даних студентів з інвалідністю виявлено, що існують певні зв'язки між показниками стресостійкості та особистісними ресурсами (копінг-стратегіями). Виявлено значимі коефіцієнти кореляції між показниками стійкості і ПТСР та копінг-стратегіями (таблиця 2.16).

Таблиця 2.16.

Коефіцієнти кореляції між показниками стійкості і тривожності/депресії та копінг-стратегіями студентів з інвалідністю

	Сті́йкість	Триво́жність/депресія
Пошук соціальної підтримки	-0,276*	0,298*

$p < 0,05^*$

У студентів з інвалідністю, чим менша стійкість, та вищий рівень тривожності/депресії, тим більше вони використовують копінг Пошук соціальної підтримки.

За проведеним кореляційним аналізом студентів без інвалідності виявлено, що існують певні зв'язки між показниками стресостійкості та особистісними ресурсами студентів з інвалідністю (копінг-стратегіями). Виявлено значимі коефіцієнти

кореляції між показниками стресу, стійкості, тривожності/депресії, життєстійкості та копінг-стратегіями (таблиця 2.17).

Таблиця 2.17.

Коефіцієнти кореляції між показниками стресу, стійкості, тривожності/депресії, життєстійкості та копінг-стратегіями студентів без інвалідності

	Стрес	Стійкість	Тривожність/депресія	Життєстійкість
<i>Дистанціювання</i>	-0,208**			
<i>Самоконтроль</i>			0,147*	
<i>Прийняття відповідальності</i>			0,144*	
<i>Уникання</i>		-0,180*	0,191**	
<i>Планування вирішення проблем</i>		0,179*		
<i>Позитивна переоцінка</i>			-0,173*	
<i>Конфронтаційний копінг</i>				0,150*

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Тож, у студентів без інвалідності спостерігається емоційно-орієнтована стратегія (дистанціювання, уникання, позитивна переоцінка - зниження рівня стресу та полегшення емоційного навантаження) та спостерігається негативна кореляція зі стресом, стійкістю та тривожністю. Позитивна кореляція стійкості, тривожності та життєстійкості з копінгами, які орієнтовані на проблему (конфронтаційний копінг, планування вирішення проблем, самоконтроль, прийняття відповідальності).

Використовуючи лінійну регресію ми визначили, які чинники впливають на вибір копінг-стратегії студентів з інвалідністю (таблиця 2.18).

Таблиця 2.18.

Лінійна регресія чинників, що впливають на вибір копінг-стратегії студентів з інвалідністю

	R	R²	t
Конфронтаційний копінг	0,317	0,101	
<i>Університет «Україна»</i>			2,24*
Дистанціювання	0,429	0,184	
<i>Порушення слуху</i>			2,79***
<i>Рухові порушення</i>			2,70***
Самоконтроль	0,418	0,175	
<i>2 курс</i>			2,157*
<i>3 курс</i>			2,714***

5 курс			2,318*
Рухові порушення	0,324	0,105	2,35*
Пошук соціальної підтримки	0,583	0,339	
2 курс			4,16***
3 курс			3,376***
5 курс			3,36***
Прийняття відповідальності	0,421	0,177	
4 курс			2,854***
Порушення слуху	0,369	0,136	2,35*
Рухові порушення			2,36*
Університет «Україна»	0,386	0,149	2,92***
Планування вирішення проблем	0,421	0,177	
2 курс			2,1954*
3 курс			2,5886*
5 курс			2,0209*
Країна: Україна	0,329	0,108	-2,44*

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Тож виявлено, що чинники, які впливають на використання студентами з інвалідністю копінг стратегій:

Конфронтаційний копінг - студенти з інвалідністю, що навчаються в Університеті «Україна», більш схильні до конфронтаційного копінгу, ніж студенти КНУ. Модель пояснює ~10,1% варіації цієї стратегії.

Дистанціювання - студенти з порушеннями слуху та руховими порушеннями частіше використовують дистанціювання як копінг-стратегію, ніж студенти з порушенням зору. Модель пояснює ~18,4% варіації стратегії.

Самоконтроль - студенти старших курсів (модель пояснює ~17,5% варіації) та з руховими порушеннями (модель пояснює ~10,5% варіації) демонструють вищий рівень самоконтролю.

Пошук соціальної підтримки - студенти старших курсів частіше звертаються за соціальною підтримкою. Модель пояснює ~33,9% варіації стратегії.

Прийняття відповідальності - більш виражене у студентів 4-го курсу (модель пояснює ~17,7% варіації), з порушеннями слуху та руховими порушеннями (модель пояснює ~13,6% варіації) та у студентів Університету «Україна» (модель пояснює ~14,9% варіації).

Планування вирішення проблем - студенти старших курсів (модель пояснює ~17,7% варіації) та ті, хто перебуває в Україні під час війни (модель пояснює ~10,8% варіації) частіше планують вирішення проблем.

Лінійна регресія не визначила зв'язок чинників, які впливають на використання копінг стратегій студентами без інвалідності.

Кореляційний аналіз впливу показників стресу, стійкості, тривожності та життєстійкості на копінг стратегії студентів (таблиця 2.19).

Таблиця 2.19.

Кореляційний аналіз зв'язку показників стресу, стійкості, тривожності та життєстійкості та компонентами копінг-стратегій студентів

Компоненти	Вибірка	R	R ²	t
Стрес				
<i>Дистанціювання</i>	<i>Без інвалідності</i>	0,239	0,0570	-2,79***
Стійкість				
<i>Планування вирішення проблем</i>	<i>Без інвалідності</i>	0,290	0,084	2,06*
ІТСП				
<i>Пошук соціальної підтримки</i>	З інвалідністю	0,476	0,227	2,03*
Життєстійкість				
<i>Конфронтаційний копінг</i>	<i>Без інвалідності</i>	0,265	0,07	2,30*
<i>Пошук соціальної підтримки</i>	<i>Без інвалідності</i>	0,265	0,07	-2,02*

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

У студентів без інвалідності є тісний зв'язок стресу, стійкості та життєстійкості з копінгами дистанціювання, планування вирішення проблем, конфронтаційним копінгом та пошуком соціальної підтримки. У студентів з інвалідністю тісний зв'язок тривожності та копінгу пошук соціальної підтримки.

Тож, студенти з інвалідністю більш схильні до використання конфронтаційного копінгу та самоконтролю як стратегій подолання стресу.

Студенти без інвалідності більш схильні до використання емоційно-орієнтованих копінгів (дистанціювання, уникання, позитивна переоцінка) та стратегій, орієнтованих на проблему (пошук соціальної підтримки, прийняття відповідальності, планування вирішення проблем).

Рівень стресостійкості, тривожності/депресії та життєстійкості впливає на вибір копінг-стратегії у студентів обох груп:

- у студентів з інвалідністю - сильний вплив тривожності/депресії на копінг Пошук соціальної підтримки (високий рівень тривожності/депресії пов'язаний із частішим використанням копінгу Пошук соціальної підтримки);

- студенти без інвалідності частіше застосовують емоційно-орієнтовані стратегії для зняття стресу, але водночас у них спостерігається зв'язок стійкості та життєстійкості з використанням проблемно-орієнтованих копінгів. Це означає, що у студентів без інвалідності спостерігається гнучке поєднання копінг-стратегій: вони можуть як знижувати емоційне напруження, так і активно долати проблеми за рахунок особистісних ресурсів (стійкість, життєстійкість).

Схема впливу чинників на копінг-стратегії:

1. Студенти з інвалідністю:

- Конфронтаційний копінг: ↑ у студентів УУ (~10,1% варіації);
- Дистанціювання: ↑ при порушеннях слуху та рухів (~18,4% варіації);
- Самоконтроль: ↑ у старших курсів (~17,5% варіації) та при рухових порушеннях (~10,5% варіації);
- Пошук соціальної підтримки: ↑ у старших курсів (~33,9% варіації);
- Прийняття відповідальності: ↑ у 4 курсу (~17,7% варіації), при слухових/рухових порушеннях (~13,6% варіації), у студентів УУ (~14,9% варіації);
- Планування вирішення проблем: ↑ у старших курсів (~17,7% варіації), перебування в Україні (~10,8% варіації);

2. Студенти без інвалідності:

- Емоційно-орієнтовані копінги: дистанціювання, уникання, позитивна переоцінка.
- Копінги, орієнтовані на проблему: конфронтаційний копінг, планування, самоконтроль, прийняття відповідальності, пошук соціальної підтримки.
- Кореляції: високий рівень стресостійкості та життєстійкості → частіше використовуються копінги, орієнтовані на проблему.

Відмінності між студентами з та без інвалідності

Студенти з інвалідністю - більше покладаються на Конфронтаційний копінг та Самоконтроль, а у разі підвищеної тривожності - на Пошук соціальної підтримки.

Студенти без інвалідності - більше орієнтовані на емоційні стратегії (дистанціювання, уникання, позитивна переоцінка), але також активно застосовують планування вирішення проблем.

Чинники впливу: у студентів з інвалідністю копінг-стратегії визначаються віком, курсом, типом інвалідності та ЗВО; у студентів без інвалідності - таких чинників не виявлено.

2.3.5. Вплив соціально - психологічної адаптації на показники стійкості студентів

Ми вважаємо, що соціально-психологічна адаптація студентів з інвалідністю та без інвалідності має різні предиктори. Зокрема, у студентів з інвалідністю рівень адаптивності залежить від вікових особливостей. При цьому очікується, що вищі показники стійкості, життєстійкості та прийняття себе будуть позитивно корелювати з рівнем адаптивності, а підвищена тривожність - знижувати її.

Шкали адаптивності були вибрані через їх комплексний підхід до оцінки соціально-психологічних аспектів адаптації людини до різноманітних життєвих умов. Ці шкали надали змогу детально розглянути, як студенти адаптуються до життєвих умов. Вони також дозволили виявити зв'язки між рівнем адаптації та показниками стійкості, тривожності і життєстійкості.

Для перевірки надійності методики ми визначили коефіцієнт альфи Кронбаха (α). Методика надійна для показника шкали Адаптивність із $\alpha=.886$ (студенти з та без інвалідності), шкали Прийняття себе- $\alpha=.561$; шкали Прийняття інших - $\alpha=.448$; шкали Емоційний комфорт - $\alpha=.568$; шкали Інтернальність - $\alpha=.770$; шкали Домінування - $\alpha=.599$; шкали Есканізм - $\alpha=.640$.

Факторні навантаження шкали Адаптивність мають тісний зв'язок змінних із фактором. Майже всі питання мають значимість ($p=<.001$), окрім питання № 15

($p=.600$) - (Приймає в цілому ті правила й вимоги, яких варто дотримуватись); питання 51 ($p=.073$) - (На першому місці - думання, а не почуття: перед тим як щось зробити, добре поміркую); питання № 75 ($p=.580$) - (Можливо, не дуже вродливий, але може подобатись як людина, особистість).

Факторне навантаження шкали Прийняття себе має тісний зв'язок змінних із фактором. Майже всі питання мають значимість ($p<.001$), окрім питання № 75 ($p=.760$) - (Можливо, не дуже вродливий, але може подобатись як людина, особистість).

Факторні навантаження шкали Прийняття інших, Емоційний комфорт Есканізм, мають тісний зв'язок змінних із фактором. Майже всі питання мають значимість ($p<.001$).

Факторне навантаження шкали Інтернальність має тісний зв'язок змінних із фактором. Майже всі питання мають значимість ($p<.001$), окрім питання № 51 ($p=.422$) - (На першому місці - думання, а не почуття: перед тим як щось зробити, добре поміркую); питання № 91 ($p=.109$) - (Намагається покладатися на свої сили, не розраховує на чийсь допомогу). Міра відповідності шкал наведена у таблиці 2.20.

Таблиця 2.20

Міра відповідності шкал

Категорія	χ^2	df	χ^2/df	p	CFI	TLI
Адаптивність						
Студенти з та без інвалідності	5997	2484	2,41	<.001	.513	.499
Студенти з інвалідністю	22354	2484	8,99	<.001	.0505	.0230
Студенти без інвалідності	7313	2484	2,94	<.001	.499	.484
Прийняття себе						
Студенти з та без інвалідності	483	135	3,57	<.001	.722	.685
Студенти з інвалідністю	434	135	3,21	<.001	.511	.446
Студенти без інвалідності	707	135	5,23	<.001	.690	.648
Прийняття інших						
Студенти з та без інвалідності	214	65	3,29	<.001	.719	.663
Студенти з інвалідністю	178	65	2,73	<.001	.516	.419
Студенти без інвалідності	320	65	4,92	<.001	.663	.595
Емоційний комфорт						
Студенти з та без інвалідності	301	77	3,90	<.001	.771	.730
Студенти з інвалідністю	180	77	2,33	<.001	.693	.637
Студенти без інвалідності	390	77	5,06	<.001	.750	.704
Інтернальність						
Студенти з та без інвалідності	603	209	2,88	<.001	.701	.669

Студенти з інвалідністю	521	209	2,49	<.001	.449	.391
Студенти без інвалідності	922	209	4,41	<.001	.620	.580
Домінування						
Студенти з та без інвалідності	114	27	4,22	<.001	.706	.608
Студенти з інвалідністю	45,1	27	1,67	.016	.791	.721
Студенти без інвалідності	131	27	4,85	<.001	.724	.632
Есканізм						
Студенти з та без інвалідності	3,88	5	0,77	.567	1,00	1,03
Студенти з інвалідністю	7,61	5	1,52	.101	.950	.901
Студенти без інвалідності	9,03	5	1,80	<.001	.971	.942

Значення CFI та TLI в межах від 0 до 1, де значення ближче до 1 свідчить про кращу відповідність моделі даним. Значення $\chi^2/df \leq 2$ - дуже хороша відповідність моделі даним. Значення $2 < \chi^2/df \leq 3$ - прийнятна відповідність. Значення $\chi^2/df > 3$ вважаються моделі, які мають певні недоліки у відповідності.

У студентів без інвалідності виражені всі показники адаптивності. У студентів з інвалідністю більш виражене: емоційний комфорт.

Використовуючи описові статистики, отримано середні значення за показниками рівня адаптивних можливостей у студентів (таблиця 2.21).

Таблиця 2.21.

Описові статистики за показниками рівня адаптивних можливостей у студентів

	Mean	Шапіро-Вілк, W	Шапіро-Вілк, p	Mean	Шапіро-Вілк, W	Шапіро-Вілк, p
	Студенти з інвалідністю			Студенти без інвалідністю		
<i>Адаптивність</i>	59,59	0,962	0,103	65,62	0,980	0,007
<i>Прийняття себе</i>	62,43	0,971	0,252	70,00	0,972	<0,01
<i>Прийняття інших</i>	60,42	0,979	0,495	63,92	0,970	<0,01
<i>Емоційний комфорт</i>	56,67	0,965	0,133	60,18	0,984	0,022
<i>Інтернальність</i>	63,51	0,978	0,453	70,11	0,984	0,027
<i>Домінування</i>	52,04	0,983	0,666	57,57	0,988	0,083
<i>Есканізм</i>	14,16	0,978	0,439	13,14	0,982	0,013

Із отриманих даних, можна зробити висновок, що у студентів без інвалідності виражені та значущі всі показники соціальної адаптації (окрім домінування), на відміну від студентів з інвалідністю. У студентів без інвалідності більш виражено прийняття себе та інших.

Використовуючи лінійну регресію, ми визначили значний зв'язок між компонентами.

Показники відповідності моделі		
Модель	R	R ²
1	0,997	0,995

Примечание. Models estimated using sample size of N=250

Коефіцієнти моделі - адаптивність				
Предиктор	Оцінити	SE	t	p
Перехват	6,90e-18	0,00456	1,51e-15	1,000
прийняття себе	-0,3882	0,00973	-39,89	<.001
прийняття інших	0,1318	0,00915	14,40	<.001
емоц. комфорт	0,1972	0,01007	19,59	<.001
локус	0,2937	0,01229	23,90	<.001
домінування	0,0936	0,00826	11,33	<.001
есканізм	0,0795	0,00860	9,24	<.001

За проведеним кореляційним аналізом виявлено, що існують певні зв'язки між показниками стресостійкості та особистісними ресурсами студентів з інвалідністю (показники рівня адаптивних можливостей). Виявлено значимі коефіцієнти кореляції між показниками стійкості, тривожності, життєстійкості та показниками рівня адаптивних можливостей (таблиця 2.22).

Таблиця 2.22.

Коефіцієнти кореляції між показниками стійкості, тривожності, життєстійкості та показниками рівня адаптивних можливостей студентів з інвалідністю

	Стойкість, r	Тривожність, r	Життєстійкість, r
<i>Адаптивність</i>	-0,294*	0,395*	-0,671***
<i>Інтернальність</i>	-0,354*	0,473***	-0,671***
<i>Прийняття себе</i>		-0,320*	0,624***
<i>Прийняття інших</i>		0,277*	-0,485***
<i>Емоційний комфорт</i>		0,414**	-0,581***
<i>Домінування</i>			-0,447***
<i>Есканізм</i>			-0,390**

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

Маємо, що у студентів з інвалідністю виявлено негативну кореляцію між стійкістю та адаптивністю й інтернальністю, що свідчить: чим вища стійкість, тим нижчі адаптивні можливості та внутрішнє відчуття контролю. Також стійкість зворотно пов'язана з тривожністю та прийняттям себе, та майже всі показники життєстійкості мають аналогічну негативну тенденцію. Найсильніший зв'язок виявлено між тривожністю та інтернальністю ($r = 0,473***$), тобто з підвищенням тривожності зростає інтернальність. Крім того, життєстійкість негативно корелює з адаптивністю та інтернальністю ($r = -0,671***$), що свідчить про зниження

адаптивності при зростанні життєстійкості, а також з прийняття інших, емоційним комфортом та домінуванням, що свідчить про зниження цих показників при зростанні життєстійкості. Водночас, позитивний зв'язок життєстійкості з прийняттям себе ($r = 0,624^{***}$) вказує, що прийняття себе зростає разом із життєстійкістю.

За проведеним кореляційним аналізом студентів без інвалідності виявлено, що існують певні зв'язки між показниками стресостійкості та особистісними ресурсами (показники рівня адаптивних можливостей). Виявлено значимі коефіцієнти кореляції між показниками стресу, тривожності, життєстійкості та показниками рівня адаптивних можливостей (таблиця 2.23).

Таблиця 2.23.

Коефіцієнти кореляції між показниками стресу, тривожності, життєстійкості та показниками рівня адаптивних можливостей студентів без інвалідності

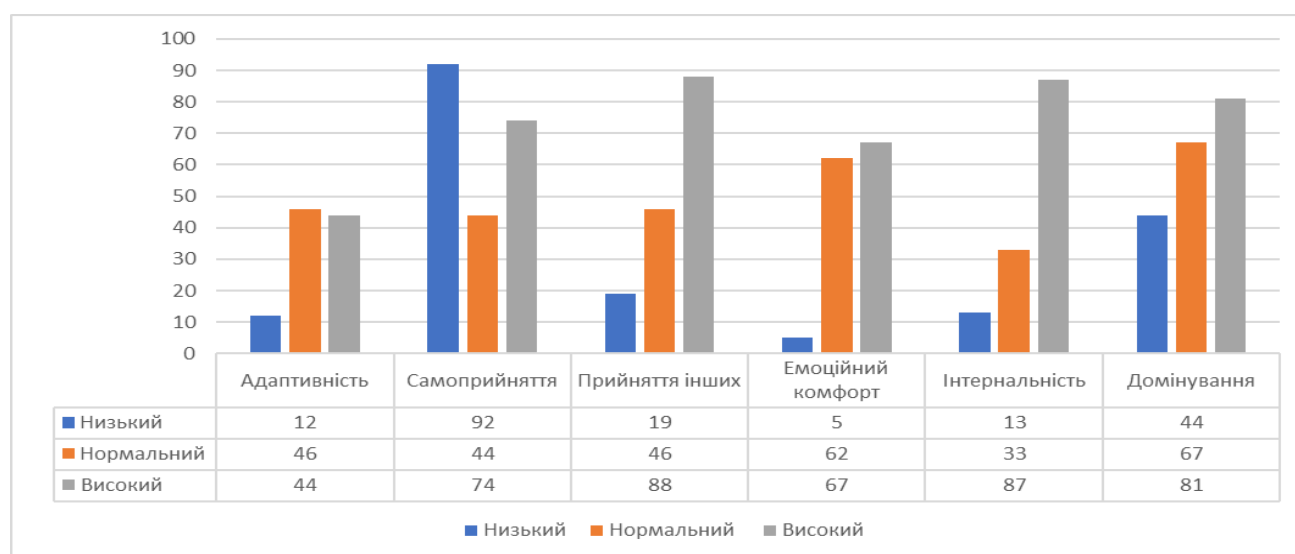
	Стрес, r	Тривожність, r	Життєстійкість, r
<i>Адаптивність</i>		0,480^{***}	-0,713^{***}
<i>Інтернальність</i>		0,469^{***}	-0,713^{***}
<i>Прийняття себе</i>	0,168*	-0,342^{***}	0,565^{***}
<i>Прийняття інших</i>		0,365^{***}	-0,576^{***}
<i>Емоційний комфорт</i>		0,596^{***}	-0,746^{***}
<i>Домінування</i>		0,319^{***}	-0,468^{***}
<i>Есканізм</i>		0,390^{***}	-0,576^{***}

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Маємо, що у студентів без інвалідності виявлено позитивну кореляцію між рівнем стресу та прийняттям себе, що свідчить: зі зростанням стресу підвищується рівень самоприйняття. Водночас, тривожність негативно пов'язана з прийняттям себе та водночас життєстійкість негативно пов'язана майже з усіма показниками, що вказує на зниження життєвих ресурсів за умов тривожності. Найсильніший позитивний зв'язок встановлено між тривожністю та емоційним комфортом ($r = 0,596^{***}$), що є парадоксальним і потребує додаткового якісного аналізу. Також життєстійкість має негативну кореляцію з адаптивністю та інтернальністю ($r = -0,713^{***}$), а також з емоційним комфортом ($r = -0,746^{***}$), що свідчить: зі зростанням життєстійкості знижуються адаптивні здібності, відчуття контролю та емоційна врівноваженість.

За відповідними формулами, нами були розраховані інтегральні показники. Адаптивність (A): $A=(a/a+b)*100\%$; Самоприйняття (S): $S=(a/(a+1,6b))*100\%$; Прийняття інших (L): $L=(1,2a/(1,2a+b))*100\%$; Емоційний комфорт (E): $E=(a/a+b)*100\%$; Інтернальність (I): $I=(a/(a+1,4b))*100\%$; Домінування (D): $D = 2a/(2a+b)*100\%$.

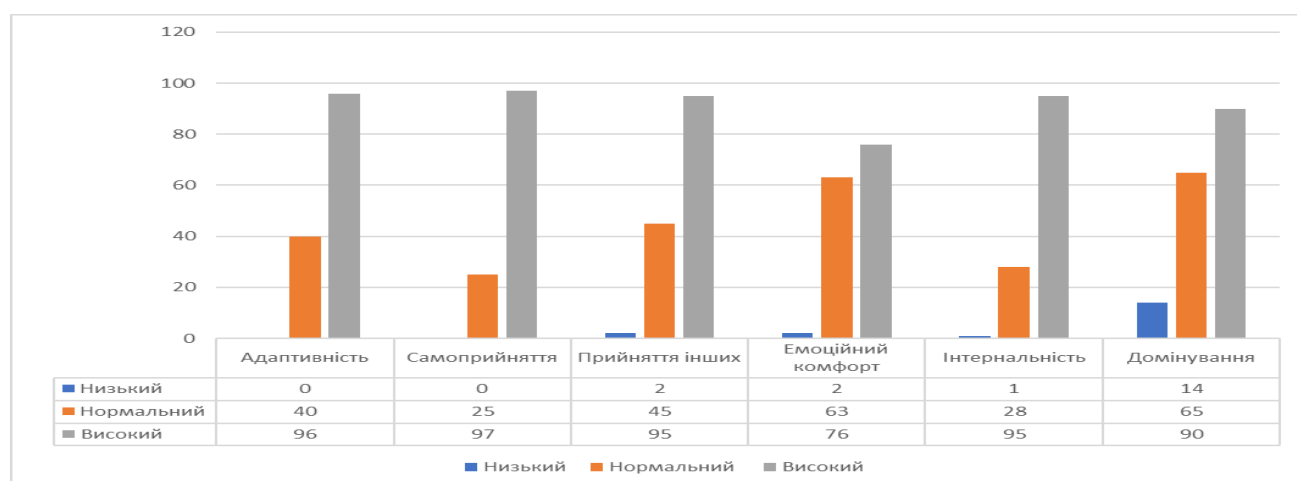
На малюнку 2.17. представлено відсотковий поділ компонентів соціально-психологічної адаптації студентів з інвалідністю.



Мал. 2.17. Відсотковий поділ компонентів соціально-психологічної адаптації студентів з інвалідністю

З малюнка видно вираженість Самоприйняття на низькому рівні, та більш виражене інтернальність та прийняття інших на високому рівні у студентів з інвалідністю.

На малюнку 2.18. представлено відсотковий поділ компонентів соціально-психологічної адаптації студентів без інвалідності.



Мал. 2.18. Відсотковий поділ компонентів соціально-психологічної адаптації студентів без інвалідності

З малюнка видно вираженість всіх компонентів на високому рівні у студентів без інвалідності.

Регресійний аналіз дозволив встановити, яким чином стресостійкість студентів з інвалідністю має вплив на їх особистісні ресурси.

Використовуючи лінійну регресію ми визначили, які чинники впливають на вибір компонентів соціально-психологічної адаптації студентів з інвалідністю (таблиця 2.24).

Таблиця 2.24.

Лінійна регресія чинників, що впливають на соціально-психологічну адаптацію студентів з інвалідністю

	R	R²	t
Інтернальність	0,325	0,105	
<i>Вік: 41-50 років</i>			-2,01*

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Тож, чинники які впливають на соціально-психологічну адаптацію студентів з інвалідності є вік: 41-50 років. Студенти з інвалідністю у віці 41-50 років мають нижчі показники інтернальності (компонент адаптивності студентів з інвалідністю), ніж студенти у віці 16-18 років. Це означає, що з віком (у зрілому віці) у таких студентів знижується схильність приписувати відповідальність за події власним діям і контролювати ситуації у своєму житті. Водночас, молодші студенти (16-18

років) мають вищий рівень внутрішнього локусу контролю, що може свідчити про більшу віру у власні сили й активну позицію щодо подолання труднощів.

Лінійна регресія не визначила чинники, які впливають на вибір компонентів соціально-психологічної адаптації студентів без інвалідності.

Чинники, які впливають на адаптивність.

Студенти з інвалідністю:

Вік 41-50 років - нижчі показники інтернальності у порівнянні з 16-18 роками (з віком зменшується відчуття контролю над подіями, віра у власні сили).

Виявлено негативні кореляції між стійкістю та адаптивністю, інтернальністю і прийняттям себе.

Життестійкість також знижує адаптивність та емоційний комфорт, але позитивно корелює з прийняттям себе.

Найсильніший зв'язок - між тривожністю та інтернальністю ($r=0,473^*$)**: вищий рівень тривожності підвищує внутрішній локус контролю.

Студенти без інвалідності:

Виражені всі компоненти адаптивності (окрім домінування).

Позитивна кореляція між стресом і самоприйняттям (стрес стимулює рефлексію та прийняття себе).

Тривожність має негативний зв'язок із самоприйняттям і життестійкістю.

Лінійна регресія не визначила значущих предикторів адаптивності.

Отримані результати підтвердили, що адаптивність студентів з інвалідністю та без інвалідності формується під впливом різних чинників. У студентів з інвалідністю адаптивність є більш вразливою до вікових особливостей та супроводжується складними взаємозв'язками зі стійкістю, тривожністю та життестійкістю. Натомість у студентів без інвалідності адаптивність є більш цілісною та вираженою за всіма компонентами.

Таким чином, адаптивність студентів з інвалідністю має більш уразливу структуру, залежну від віку та особистісних ресурсів, тоді як у студентів без інвалідності - вона стабільніша та менш детермінована окремими чинниками.

Відмінності між студентами з та без інвалідності

Студенти з інвалідністю - більш виражений емоційний комфорт, але нижче самоприйняття; мають тісніший зв'язок між тривожністю та інтернальністю; на адаптивність впливає вік.

Студенти без інвалідності - більш виражене прийняття себе та інших, а також загалом вищі показники соціально-психологічної адаптації.

Чинники впливу: у студентів з інвалідністю - ключовий фактор вік, тоді як у студентів без інвалідності значущих зовнішніх чинників не виявлено.

2.3.6. Виявлення особистісних чинників

WIPPF 2.0 був вибраний через його валідність для діагностики внутрішніх ресурсів особистості, важливих для ефективного подолання стресових ситуацій. Ця методика дає змогу оцінити особистісні ресурси студентів, що є важливим для розробки індивідуалізованих підходів до психологічної підтримки.

Для перевірки надійності методики ми визначили коефіцієнт альфи Кронбаха (α). Методика надійна $\alpha=.884$ (студенти з та без інвалідності).

Факторні навантаження методики мають тісний зв'язок змінних із фактором. Майже всі питання мають значимість ($p<.001$), окрім питання № 20 - (Коли у мене труднощі, я завжди намагаюсь контактувати з іншими людьми) та питання № 26 - (Мої батьки говорили зі мною на життєво філософські та релігійні теми). В таблиці 2.25 представлена міра відповідності методики для студентів.

Таблиця 2.25.

Міра відповідності методики для студентів

Категорія	χ^2	df	χ^2/df	p	CFI	TLI
Студенти з та без інвалідності	1565	377	4,15	<.001	.569	.536
Студенти з інвалідністю	932	377	2,47	<.001	.396	.349
Студенти без інвалідності	1308	377	3,46	<.001	.548	.514

Значення CFI та TLI в межах від 0 до 1, де значення ближче до 1 свідчить про кращу відповідність моделі даним. Значення $\chi^2/df \leq 2$ - дуже хороша відповідність моделі даним. Значення $2 < \chi^2/df \leq 3$ - прийнятна відповідність. Значення $\chi^2/df > 3$

вважаються моделі, які мають певні недоліки у відповідності. Більш прийнята відповідність спостерігаються у студентів без інвалідності.

Шапіро-Вілка показників середніх загальних значень шкал, всі більше 0,861 при $p < .001$.

Для діагностики внутрішніх ресурсів особистості нами було використано Вісбаденський опитувальник позитивної терапії і сімейної терапії (WIPPF 2.0) Пезешкіана Н. та встановлено наступні середні значення результатів дослідження (таблиця 2.26).

Для порівняльного методу нами було використано коефіцієнт варіації, що обчислюється за формулою та може змінюватись від 0 до 1, а саме чим більший коефіцієнт варіації, тим сильніше мінливість:

$$V = \frac{\sigma}{M}$$

Для зручності використовують шкали/градації, за допомогою яких можна визначити межу мінливих значень коефіцієнта (Донець Л.І., 2006):

- Менше 10%: слабка мінливість;
- Від 11% до 25%: середня мінливість;
- Більше 25%: висока мінливість.

Таблиця 2.26.

Середні загальні значення складових внутрішніх ресурсів особистості

Компоненти		N	M	SD	CV,%	r
<i>Актуальні здібності</i>						
<i>Вторинні актуальні здібності</i>						
Охайність	З інвалідністю	51	8,81	2,03	23	0,20***
	Без інвалідності	199	7,87	2,12	27	
Ощадливість	З інвалідністю	51	7,88	2,19	28	0,12*
	Без інвалідності	199	6,46	2,06	32	
Слухняність	З інвалідністю	51	8,42	1,91	23	0,3**
	Без інвалідності	199	7,72	1,48	19	
<i>Первинні актуальні здібності</i>						
Час	З інвалідністю	51	9,4	1,89	20	0,2**
	Без інвалідності	199	8,54	1,65	19	
Ніжність/сексуальність	З інвалідністю	51	9,3	2,25	24	-0,07****
	Без інвалідності	199	9,89	1,94	20	
Віра/сенс/релігія	З інвалідністю	51	8,12	2,15	27	0,02****
	Без інвалідності	199	8,73	1,73	20	

<i>Оцінка параметрів моделі ставлень (за моделлю для наслідування)</i>						
Я мати	З інвалідністю	51	9,02	8,80	31	0,02**
	Без інвалідності	199	7,94	2,68	34	
Я батько	З інвалідністю	51	8,54	2,96	35	0,15***
	Без інвалідності	199	7,61	2,73	36	
Ти	З інвалідністю	51	8,84	2,96	34	0,22***
	Без інвалідності	199	7,98	2,56	32	

Примітка: $p \leq 0,001^$, $p \leq 0,01^{**}$, $p \leq 0,05^{***}$, $p \leq 0,1^{****}$*

Виявлено, що у студентів з інвалідністю більш виражені вторинні актуальні здібності: слухняність, ощадливість та охайність, а саме студенти виконують накази, доручення, які їм дають до виконання. Ці здібності студенти розвивають в процесі навчання зі здатності до пізнання, це набутий ресурс. Первинні актуальні здібності: час. І в моделі для наслідування: «Я мати», «Я батько», «Ти».

Розвиток людини залежить від первинних відносин з близькими, якими є:

- 1) батьки («Я мати», «Я батько»);
- 2) брати, сестри, ровесники («Я інші»);
- 3) батьки між собою («Ти»);
- 4) батьки до оточуючих людей («Ми»);
- 5) батьки до релігії/світогляду/майбутнього («Пра-Ми»).

Виявлено, що у студентів без інвалідності вторинні актуальні здібності слабо виражені. Первинні актуальні здібності виражені через ніжність/сексуальність з негативним зв'язком, тобто вони в меншій мірі використовують цей ресурс, та віру/сенс/релігію з позитивним зв'язком. І в моделі для наслідування не має виражених показників.

Конфліктні реакції, в чотирьох сферах моделі балансу не виражені в обох групах.

Далі проведено кореляційний аналіз на виявлення взаємозв'язку між стресом, стійкістю, проявами тривоги/депресії та життєстійкості у студентів з інвалідністю та компонентами внутрішніх ресурсів особистості. Встановлено, що такий зв'язок існує (таблиця 2.27).

Таблиця 2.27.

Кореляційний аналіз зв'язку показників стресостійкості та особистісних ресурсів студентів з інвалідністю (r)

	Стрес	Стійкість	Тривожність	Життєстійкість
Вторинні актуальні здібності				
Пунктуальність	0,388**			
Акуратність		0,372**		
Охайність		0,342*	-0,339*	
Справедливість			-0,284*	
Старанність				0,438**
Первинні актуальні здібності				
Контакти		-0,391**	0,334*	
Ніжність/сексуальність		0,355*	-0,318*	
Модель балансу				
Фантазії/майбутнє	0,298*			
Модель для наслідування				
Я мати		-0,298*		

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Прямий зв'язок стресу у студентів з інвалідністю:

- з «Пунктуальністю» - студенти з вищим рівнем стресу мають вищу пунктуальність. Це може вказувати, що високий рівень відповідальності або самоконтролю спричиняє підвищене напруження;

- з «Фантазії/майбутнє» - стрес пов'язаний із схильністю до уявлень про майбутнє, фантазуванням. Можливо, це є психологічним способом втечі від теперішніх труднощів.

Прямий зв'язок стійкості у студентів з інвалідністю:

- З «Акуратністю», «Охайністю», «Ніжністю/сексуальністю» - люди з високою стійкістю мають кращу організованість, турботу про зовнішній вигляд і збалансовану емоційність/чуттєвість. Це говорить про гармонійну особистість, здатну зберігати рівновагу.

- Непрямий зв'язок із «Контактами» та образом «Я - мати» - менш помітний або слабкий зв'язок. Можливо, для цих осіб соціальні ролі й комунікація не є центральними ресурсами для підтримання стійкості.

Прямий зв'язок тривожності у студентів з інвалідністю:

- З «Контактами» - більше тривоги та більше пошуку спілкування. Це може свідчити про потребу в соціальній підтримці.

- Обернений зв'язок з «Охайністю», «Справедливістю», «Ніжністю/сексуальністю» - вища тривожність пов'язана з низьким контролем над зовнішністю, зниженим почуттям справедливості та чуттєвістю, тобто ознаками внутрішнього дисбалансу.

Прямий зв'язок життєстійкості зі «Старанністю» у студентів з інвалідністю:

- Життєстійкі студенти, як правило, працелюбні, відповідальні, витривалі.

Далі проведено кореляційний аналіз на виявлення взаємозв'язку соціально-психологічних показників у студентів з інвалідністю та компонентами внутрішніх ресурсів особистості. Встановлено, що такий зв'язок існує (таблиця 2.28).

Таблиця 2.28.

Кореляційний аналіз зв'язку соціально-психологічних показників та особистісних ресурсів студентів з інвалідністю (r)

Показники	Прийняття себе	Прийняття інших	Ескапізм
<i>Вторинні актуальні здібності</i>			
Ощадливість	-0,335*	-0,386*	
Старанність			0,288*
<i>Первинні актуальні здібності</i>			
Віра/сенс/релігія			0,364**

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

Негативна кореляція ощадливості з прийняттям себе та прийняттям інших у студентів з інвалідністю. Чим людина менш ощадлива (більш щедра, відкритіша), тим вищий у неї рівень прийняття себе й інших. Людина з високою ощадливістю може бути надмірно стриманою або критичною до себе та до інших - що ускладнює прийняття, як власної особистості, так і людей навколо. Така стриманість може вказувати на підвищену тривожність, ригідність або недовіру, що шкодить адаптації в соціумі.

Старанність - ескапізм - людина може сумлінно виконувати обов'язки, водночас мріючи втекти від реальності. Віра/сенс/релігія - ескапізм - використання релігії або сенсожиттєвих уявлень як механізму психологічного захисту.

Далі проведено кореляційний аналіз на виявлення взаємозв'язку копінг-стратегій студентів з інвалідністю та компонентами внутрішніх ресурсів особистості. Встановлено, що такий зв'язок існує (таблиця 2.29).

Таблиця 2.29.

Кореляційний аналіз зв'язку копінг-стратегій та особистісних ресурсів студентів з інвалідністю (r)

Показники	КК	Дист.	Самок.	ПСП	ПВ	В-У	ПВП	ПП
<i>Вторинні актуальні здібності</i>								
Ввічливість	0,279 *	0,409* *	0,458** *	0,451** *	0,498** *	0,339 *		
Відкритість	0,318 *			0,420**			0,384* *	0,558** *
Старанність		0,277*	0,522** *	0,431**	0,369**			
<i>Первинні актуальні здібності</i>								
Терпіння			0,324*	0,279*			0,323*	0,530** *
Час			0,344*	0,362**				0,407**
Контакти			0,330*	0,476** *			0,363* *	0,481** *
Любов				0,287*				
Довіра								0,292*
<i>Модель балансу</i>								
Тіло/відчуття						0,333 *		
Ніжність/сексуальність								0,319*
<i>Модель для наслідування</i>								
Я мати		0,355*				0,317 *		

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Де, КК-конфронтаційний копінг; дист. - дистанціювання; самок. - самоконтроль; ПСП - пошук соціальної підтримки; ПВ - прийняття відповідальності; В-У - втеча - уникнення; ПВП - планування вирішення проблем; ПП - позитивна переоцінка.

Студенти з інвалідністю здебільшого використовують проблемно-орієнтовані копінги (планування вирішення проблем, пошук соціальної підтримки та прийняття відповідальності) з наступними показниками особистісних ресурсів: відкритість, ввічливість, старанність, терпіння, час, контакти, любов. Емоційно-орієнтовані копінги (самоконтроль, позитивна переоцінка, конфронтаційний копінг) з: відкритість, ввічливість, старанність, терпіння, час, контакти, довіра, ніжність/сексуальність. І копінги уникнення (дистанціювання, втеча/уникнення) з: ввічливість, старанність та модель «Я мати», «Тіло/відчуття».

Вираженість вторинних актуальних здібностей:

ввічливість - самоконтроль, пошук соціальної підтримки та прийняття відповідності: свідчить про те, що студенти з вищим рівнем ввічливості частіше використовують конструктивні стратегії подолання стресу, пов'язані з регуляцією власної поведінки, активним зверненням до оточення та визнанням своєї ролі в ситуації;

відкритість - планування вирішення проблем та позитивна переоцінка: гнучкі, відкриті студенти краще планують і переосмислюють ситуації;

старанність - самоконтроль: означає, що зі зростанням одного з показників зростає і рівень старанності та самоконтролю.

Вираженість первинних актуальних здібностей:

терпіння - позитивна переоцінка: терпеливість допомагає не впадати у відчай;

контакти - пошук підтримки та позитивна переоцінка: - ті, хто багато комунікує, мають ефективні копінг-стратегії;

час - пошук підтримки та позитивна переоцінка: свідчить про схильність студентів з вищим рівнем сприйняття часу як ресурсу активніше залучати соціальне оточення до подолання стресових ситуацій і переосмислювати складні обставини в конструктивному ключі.

Далі проведено кореляційний аналіз на виявлення взаємозв'язку між стресом, стійкістю та проявами тривоги/депресії та життєстійкості у студентів без

інвалідності та компонентами внутрішніх ресурсів особистості. Встановлено, що такий зв'язок існує (таблиця 2.30).

Таблиця 2.30.

Кореляційний аналіз зв'язку показників стресостійкості та особистісних ресурсів студентів без інвалідності (r)

	Стрес	Стійкість	Тривожність	Життєстійкість
Вторинні актуальні здібності				
Ощадливість		-0,153*		
Старанність				0,173*
Обов'язковість				0,164*
Справедливість	-0,157*			
Первинні актуальні здібності				
Час		0,149*		
Довіра		0,145*		
Надія			-0,146*	
Віра/сенс/релігія			-0,144*	0,173*
Модель балансу				
Тіло/відчуття		0,142*		
Діяльність			-0,145*	
Модель для наслідування				
Я інші			-0,144*	0,173*

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

У студентів без інвалідності стійкість має позитивний зв'язок із такими факторами, як час та довіра, що може свідчити про важливість часової перспективи та міжособистісної безпеки у формуванні внутрішньої стабільності. Водночас ощадливість демонструє негативну кореляцію зі стійкістю, що може вказувати на те, що надмірна заощадливість або економічна стриманість пов'язана з нижчою здатністю ефективно долати труднощі.

Життєстійкість має позитивний зв'язок із старанністю та обов'язковістю, що вказує на значущість відповідального ставлення до завдань та цілеспрямованої поведінки у подоланні життєвих труднощів.

Тривожність негативно корелює з такими духовно-мотиваційними характеристиками, як надія та віра/сенс/релігія, що підтверджує роль екзистенційних

Також віра/сенс/релігія має позитивну кореляцію з життєстійкістю, підкреслюючи роль духовних опор у підтримці внутрішньої цілісності особистості.

Показник "тіло/відчуття" позитивно корелює зі стійкістю, що може свідчити про тісний зв'язок між тілесним самосприйняттям і здатністю до подолання труднощів.

Показник "діяльність" має негативну кореляцію з тривожністю, що може бути індикатором того, що активна залученість у справи зменшує прояви тривожних станів.

Показник "Я - Інші" виявив негативний зв'язок із тривожністю та позитивний із життєстійкістю, що підтверджує важливість гармонійного сприйняття соціального середовища для зниження емоційної напруги та підтримки життєвого ресурсу.

Далі проведено кореляційний аналіз на виявлення взаємозв'язку копінг-стратегій студентів без інвалідності та компонентами внутрішніх ресурсів особистості. Встановлено, що такий зв'язок існує (таблиця 2.31).

Таблиця 2.31.

Кореляційний аналіз зв'язку копінг-стратегій та особистісних ресурсів студентів без інвалідності, (r)

Показники	КК	Дист.	Самок.	ПСП	ПВ	В-У	ПВП	ПП
<i>Вторинні актуальні здібності</i>								
Старанність	0,214**						0,196**	0,196**
Слухняність	-0,218**							
Обов'язковість		-0,161*						
Справедливість				0,150*				
Пунктуальність			0,157*					
Охайність					0,201*			
<i>Первинні актуальні здібності</i>								
Терпіння	-0,192**			-0,151*		- 0,295***		
Надія	0,160*					0,246***	0,408***	0,419***
Час						- 0,297***		
Контакти			-0,143*		-0,147*	- 0,290***		0,168*
Любов					- 0,197* *	0,347***	0,337***	0,317***
Віра/сенс/ релігія						-0,167*	0,176*	0,350***

Довіра							0,146*		
<i>Модель балансу</i>									
Тіло/відчуття	0,164*						-0,158*	0,421***	0,340***
Ніжність/ сексуальність							-0,147*		
Діяльність	0,153*						-0,201**	0,395***	0,354***
Фантазії /майбутнє							-0,228*		
<i>Модель для наслідування</i>									
Я мати									
Ми							-0,153*		
Я батько							-0,145*		0,181*
Я інші							-0,167*	0,176*	0,350***
Ти							-0,226**		
Ми							-0,171*	0,265***	0,200**

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

У студентів без інвалідності конфронтаційний копінг має позитивну кореляцію зі старанністю - студенти, які проявляють високу сумлінність, відповідальність та наполегливість, частіше обирають активний, іноді конфліктний спосіб подолання стресових ситуацій. Негативна кореляцію зі слухняністю - менш піддатливі, більш незалежні студенти менше схильні уникати конфліктів, проявляють більше прямолінійності та наполегливості.

Втеча-уникнення. Має негативну кореляцію з терпінням, часом, контактами, фантазією/майбутнім та моделлю для наслідування "ти" - тобто студенти з більш розвинутими навичками терпіння, планування часу, соціальними зв'язками, орієнтацією на майбутнє та зразками для наслідування рідше уникають проблем. Виявлено позитивну кореляцію з любов'ю - емоційна прив'язаність або сильні почуття можуть стимулювати втечу або уникнення як спосіб емоційного захисту.

Планування вирішення проблем. Позитивно корелює з такими рисами та ресурсами, як надія, любов, тіло/відчуття, діяльність, а також модель для наслідування "ми" - це свідчить, що оптимістичне ставлення, емоційна підтримка та активна позиція в колективі сприяють раціональному підходу до вирішення проблем.

Позитивна переоцінка. Позитивно пов'язана з надією, любов'ю, вірою/сенсом/релігією, тілесними відчуттями, діяльністю та моделлю для

наслідування "я інші" - це підтверджує роль духовних, емоційних та соціальних ресурсів у здатності переосмислювати стресові ситуації в позитивному ключі.

Отримані дані свідчать, що у студентів без інвалідності конфронтаційний копінг пов'язаний із високою відповідальністю та наполегливістю, але меншою піддатливістю; стратегії уникнення більше використовують особистості з емоційною залученістю, проте вони рідше притаманні тим, хто володіє терпінням, плануванням і соціальною підтримкою; раціональні копінг-стратегії (планування, позитивна переоцінка) тісно пов'язані з особистісними та духовними ресурсами, які підтримують ефективне подолання стресу.

Далі проведено кореляційний аналіз на виявлення взаємозв'язку соціально-психологічних показників у студентів без інвалідності та компонентами внутрішніх ресурсів особистості. Встановлено, що такий зв'язок існує (таблиця 2.32).

Таблиця 2.32.

Кореляційний аналіз зв'язку соціально-психологічних показників та особистісних ресурсів студентів без інвалідності

Показники	Адаптивність	Прийняття себе	Прийняття інших	Емоц. комфорт	Домінування	Ескапізм
<i>Вторинні актуальні здібності</i>						
Старанність	-0,140*	0,171*	-0,183*			
<i>Первинні актуальні здібності</i>						
Віра/сенс/релігія				-0,142*		-0,165*
Час						0,159*
<i>Модель балансу</i>						
Фантазії/майбутнє					0,150*	
<i>Модель для наслідування</i>						
Я інші				-0,142*		-0,165*

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

У студентів без інвалідності негативна кореляція між старанністю та адаптивністю, а також прийняттям інших свідчить про те, що чим вища старанність (ретельність, наполегливість), тим менш гнучкою може бути адаптація до соціального середовища, а також менше прийняття інших людей, тобто надмірно старанні студенти можуть бути критичними до себе та оточення. Позитивна кореляція старанності з прийняттям себе, внутрішня вимогливість і сумлінність

водночас сприяють вищому самосприйняттю та позитивній самооцінці. Тобто такі студенти поважають себе за власну дисциплінованість.

Негативна кореляція віри/сенсу/релігії з емоційним комфортом та ескапізмом. Студенти, які сильніше спираються на релігійні чи філософські переконання, можуть відчувати менше емоційного комфорту в повсякденному житті й рідше використовують ескапістські стратегії (втечу у фантазії, уникнення). Це може означати, що вони більше схильні до серйозного, можливо тривожного сприйняття реальності, з акцентом на сенс, а не на емоційну легкість.

Позитивна кореляція часу з ескапізмом. Цей зв'язок може вказувати на те, що студенти, які активно планують, аналізують час або живуть із відчуттям його дефіциту, частіше вдаються до ескапістських стратегій як спосіб емоційного розвантаження або втечі від тиску.

Позитивна кореляція фантазії/майбутнього з домінуванням. Студенти з багатою уявою та орієнтацією на майбутнє можуть прагнути контролювати ситуацію та навколишніх, особливо коли мають чітке бачення власної мети. Це свідчить про поєднання стратегічного мислення з лідерськими схильностями.

Негативна кореляція моделі для наслідування «Я інші» з емоційним комфортом та ескапізмом. Якщо студент орієнтується на образ "Я в контексті інших" (як рольова модель), то він менш схильний до емоційного самозаспокоєння або втечі від дійсності. Це може свідчити про вищу саморефлексію і відповідальність перед соціумом, що знижує потребу в ескапізмі та легких емоційних стратегіях.

У студентів без інвалідності, старанність пов'язана як з високим самоприйняттям, так і з меншою соціальною гнучкістю; віра та сенс іноді виступають джерелом внутрішнього напруження, знижуючи комфорт; ескапізм може бути компенсаторною реакцією на тиск часу або високі очікування; фантазія та майбутнє пов'язана з прагненням до контролю; моральні та соціальні моделі поведінки стримують емоційні розвантаження через ескапізм.

За рівнем достовірності моделі ($p \leq 0,05$, $p \leq 0,01$) виявлено вплив за деякими параметрами внутрішніх ресурсів на стійкість, тривожність та життєстійкість студентів з інвалідністю (таблиця 2.33).

Таблиця 2.33

Регресивний аналіз впливу показників внутрішніх ресурсів на стійкість, тривожність та життєстійкість студентів з інвалідністю

Показники	SE	t	p-value	R ²
Стійкість				
<i>Життєстійкість</i>	0,115	3,41	0,001	0,192
<i>Акуратність</i>	0,175	2,589	0,013	0,355
<i>Справедливість</i>	0,145	2,039	0,048	
<i>Ніжність/сексуальність</i>	0,162	2,082	0,007	0,227
<i>Контакти</i>	0,195	-2,678	0,01	0,182
Тривожність				
<i>Стійкість</i>	0,131	-3,10	0,003	0,393
<i>Життєстійкість</i>	0,117	-2,82	0,007	
<i>Пошук соціальної підтримки</i>	0,236	2,033	0,04	0,227
<i>Справедливість</i>	0,159	-2,045	0,04	0,287
<i>Ніжність/сексуальність</i>	0,175	-2,195	0,03	0,180
<i>Контакти</i>	0,205	2,693	0,01	0,178
Життєстійкість				
<i>Інтернальність</i>	0,2971	-2,207	0,03	0,550
<i>Вірність</i>	0,189	-2,584	0,01	0,248

Моделі є статистично значимою ($p \leq 0,05$). Виявлено, що стійкість на 19% обумовлює життєстійкість студентів з інвалідністю, акуратність та справедливість на 35,5%, ніжність на 23% та контакти на 18%. Чим вище стійкість, тим нижче Контакти, а саме студенти більше сором'язливі, скромні, невпевнені та напружені.

Чим вище рівень життєстійкості та прийняття власної тілесності (ніжність/сексуальність), тим вища загальна стійкість студента до стресу.

Тривожність на 39% обумовлює стійкість та життєстійкість студентів з інвалідністю, пошук соціальної підтримки на 23%, справедливість на 29%, ніжність на 18% та контакти на 18%. Чим вище тривожність тим нижчі стійкість, життєстійкість, справедливість, ніжність/сексуальність та чим вище тривожність тим вище пошук соціальної підтримки та контакти. Вищий рівень життєстійкості пов'язаний зі зниженням рівня тривожності

Життестійкість на 55% обумовлює стійкість та життестійкість студентів з інвалідністю, пошук соціальної підтримки на 23%, справедливість на 29%, ніжність на 18% та контакти на 18%. Чим вище життестійкість, тим нижче інтернальність та вірність.

Регресійний аналіз дозволив встановити, яким чином стресостійкість студентів без інвалідності має вплив на їх особистісні ресурси.

За рівнем достовірності моделі ($p \leq 0,05$, $p \leq 0,01$) виявлено вплив за деякими параметрами (таблиця 2.34).

Таблиця 2.34

Регресивний аналіз впливу показників внутрішніх ресурсів на стрес, стійкість, тривожність та життестійкість студентів без інвалідності

Соціально-психологічна адаптація	SE	t	p-value	R ²
Стрес				
Дистанціювання	0,108	-2,72	0,007	0,177
Прийняття себе	0,183	2,12	0,035	
Стійкість				
Уникання	0,108	-2,21	0,02	0,251
Акуратність	0,111	-2,25	0,02	
Ощадливість	0,103	-2,09	0,03	
Контакти	0,273	-2,32	0,02	
Довіра	0,143	2,17	0,03	
Фантазії/майбутнє	0,408	1,97	0,05	
Тривожність				
Життестійкість	0,079	-6,56	<0,01	0,554
Конфронтаційний копінг	0,09	2,45	0,015	
Слухняність	0,06	2,60	0,01	
Ніжність/сексуальність	0,127	-2,29	0,02	
Контакти	0,130	2,33	0,02	
Життестійкість				
Конфронтаційний копінг	0,087	2,97	0,03	0,699
Адаптивність	0,133	-4,89	<0,01	
Прийняття себе	0,113	-2,04	0,04	
Контакти	0,114	2,95	0,04	

Модель є статистично значимою ($p \leq 0,05$). Виявлено, що стрес на 18% обумовлює дистанціювання та прийняття себе у студентів без інвалідності.

Стійкість на 25% обумовлює уникання, акуратність, ощадливість, контакти, довіру, фантазії/майбутнє. Чим вище стійкість, тим нижче уникання проблем, акуратність, ощадливість, контакти, та тим більше довіра та втеча у фантазії.

Тривожність на 55% обумовлює стійкість та життєстійкість, конфронтаційний копінг, слухняність, ніжність/сексуальність та контакти. Тобто, чим вище тривожність тим більше студенти використовують конфронтаційний копінг, слухняність, контакти, та тим менше у них життєстійкість та менше розвинена ніжність/сексуальність.

Життєстійкість на 70% обумовлює конфронтаційний копінг, адаптивність, прийняття себе та контакти. Чим вище життєстійкість, тим здебільшого студенти використовують конфронтаційний копінг для подолання стресу та здебільшого вирішують проблеми «втечею» у спілкування та тим менше у них розвинена адаптивність та прийняття себе.

За результатами факторного аналізу, проведеного з використанням методу головних компонент і методу обертання Варімакс (тест Барлетта на сферичність $\chi^2=1812$, $df=861$, $p\leq.001$), отримано основні групи факторів, що формують особистісні ресурси студентів з інвалідністю. Сумарна дисперсія факторів склала 49,94% .

Факторами стресостійкості студентів з інвалідністю є індивідуально-психологічні особливості. Ключовими факторами виступають: вік, стать, вид інвалідності (набута чи з дитинства та різного виду порушення), група інвалідності, курс навчання та заклад ЗВО, місце перебування: Україна (Додаток 20).

Чинники, які впливають на стресостійкість студентів з інвалідністю є Фактор 1 «Соціально-психологічні чинники» (відсоток від дисперсії - 14,33%): адаптивність, інтернальність, емоційний комфорт, прийняття себе, прийняття інших, домінування, життєстійкість, есканізм, тривожність та стійкість.

За результатами факторного аналізу, проведеного з використанням методу головних компонент і методу обертання Варімакс (тест Барлетта на сферичність $\chi^2=6009$, $df=861$, $p\leq.001$), отримано основні групи факторів, що формують особистісні ресурси студентів без інвалідності. Сумарна дисперсія факторів склала 52,26% (Додаток 21).

Чинниками, які впливають на стресостійкість студентів без інвалідності є також Фактор 1 «Соціально-психологічні чинники» (відсоток від дисперсії - 14,47%): адаптивність, локус-контроль, емоційний комфорт, прийняття себе, есканізм, прийняття інших, життєстійкість, домінування, тривожність.

Використовуючи лінійну регресію ми визначили, які особистісні чинники впливають на значущість особистісних особливостей за оцінкою актуальних здібностей, конфліктних реакцій, що виявляються у чотирьох сферах моделі балансу та параметрів моделі ставлень, що дає можливість суб'єктивно оцінити джерела конфліктів (за моделлю для наслідування) у студентів з інвалідністю (таблиця 2.35).

Таблиця 2.35

Лінійна регресія чинників, що впливають на внутрішні ресурси студентів з інвалідністю

	R	R²	t
Вторинні актуальні здібності			
Охайність	0,592	0,350	
2 група інвалідності			2,65**
Ввічливість	0,618	0,381	
3 курс навчання			2,52**
Відкритість	0,585	0,342	
Рухові порушення			1,97*
Набута інвалідність			2,01*
Первинні актуальні здібності			
Час	0,540	0,292	
Вік: 26-40 років			-2,00*
Контакти	0,617	0,381	
Вік: 26-40 років			-2,17*
3 курс навчання			2,87***
5 курс навчання			2,82***
Довіра	0,612	0,375	
5 курс навчання			2,21*
Надія	0,517	0,267	
Порушення слуху			2,15*
Ніжність/сексуальність	0,599	0,359	
Рухові порушення			2,21*
Любов	0,607	0,369	
Рухові порушення			2,22*
Місце перебування: Україна			1,99*
2 група інвалідності			2,16*
Модель для наслідування			
«Я інші»	0,706	0,498	
Університет «Україна»			1,97*

Вік: 26-40 років			-2,21*
------------------	--	--	--------

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Позитивні регресійні зв'язки (впливові чинники, що підвищують показник):

Охайність - 2 курс навчання. Студенти 2 курсу демонструють вищу охайність, можливо, через адаптацію до вимог навчального процесу.

Ввічливість - 3 курс навчання. Вищий рівень ввічливості може формуватися в процесі соціального дозрівання та тривалішого навчального досвіду.

Відкритість - рухові порушення та набута інвалідність. Студенти з досвідом адаптації до нових життєвих умов стають більш відкритими до взаємодії та змін.

Справедливість - інші порушення та проживання в Україні. Може відобразити активну соціальну позицію студентів, які залишаються в Україні.

Вірність - проживання в Україні. Проживання в країні, особливо під час кризи чи війни, може посилювати ідентичність, відданість, почуття вірності.

Ніжність / сексуальність - рухові порушення. Можливо, що через глибше осмислення власного тіла ці студенти демонструють вищий рівень тілесного прийняття.

Любов - рухові порушення, проживання в Україні, 2 група інвалідності. Може свідчити про більшу емоційну відкритість та потребу у глибоких взаємостосунках.

Контакти - 3 та 5 курс навчання. Регулярна міжкурсова взаємодія (зокрема з 3 та 5 курсом) слугує ресурсом підтримки та обміну досвідом, що сприяє підвищенню соціального залучення та адаптивності.

Довіра - студенти 5-го курсу навчання. Формування глибшої довіри з роками навчання (особливо до 5 курсу) асоціюється з гнучкістю, впевненістю у майбутньому, внутрішньою стабільністю, що є складовими життестійкості.

Надія - порушення слуху. Надія як мотиваційний ресурс дозволяє подолати бар'єри комунікації та самореалізації, компенсуючи сенсорні обмеження внутрішньою впевненістю.

Модель для наслідування «Я - інші» - тип закладу вищої освіти (Університет Україна). В університетському середовищі формується ширше бачення соціальних взаємозв'язків.

Негативні регресійні зв'язки (чинники, що знижують показник):

Час - вік 26-40 років. З віком пріоритетність часу (наприклад, здатність планувати, бути організованим) може знижуватися, зокрема через життєві обставини.

Модель для наслідування «Я - інші» - вік 26-40 років. Старші студенти менше орієнтуються на соціальні моделі "Я через інших", більше ґрунтуються на внутрішніх цінностях.

Соціально-демографічні чинники суттєво впливають на особистісні риси студентів з інвалідністю. Найбільший вплив мають:

- вік (старші студенти 26-40 років демонструють нижчий рівень організації часу, соціальних контактів та ідентичності “Я - інші” порівняно з 16-18-річними);
- курс навчання (3-5 курси характеризуються більшою ввічливістю, довірою та розвитком контактів у порівнянні з 1 курсом).

Тип і група інвалідності впливають на вираженість особистісних характеристик:

- студенти з руховими порушеннями мають вищі показники відкритості, ніжності/сексуальності та любові порівняно з тими, хто має порушення зору;
- студенти з 2 групою інвалідності вирізняються більшою охайністю та здатністю до любові.

Умови життя: перебування в Україні під час війни пов'язане з нижчими показниками любові порівняно з тими, хто перебував у Європі.

Освітні чинники: студенти Університету “Україна” виявляють вищий рівень соціальної ідентичності “Я - інші” порівняно з КНУ.

Загалом, рівень адаптації та вираженість особистісних рис у студентів з інвалідністю залежать від поєднання вікових, освітніх та медико-соціальних факторів, що підтверджує багатовимірний характер їхнього соціально-психологічного розвитку.

Використовуючи лінійну регресію ми визначили, які особистісні чинники впливають на значущість своїх особистісних особливостей за оцінкою актуальних

здібностей, конфліктних реакцій, що виявляються у чотирьох сферах моделі балансу та параметрів моделі ставлень, що дає можливість суб'єктивно оцінити джерела конфліктів (за моделлю для наслідування) у студентів без інвалідності (таблиця 2.36).

Таблиця 2.36

Лінійна регресія чинників, що впливають на внутрішні ресурси студентів без інвалідності

	R	R²	t
Вторинні актуальні здібності			
Охайність	0,345	0,119	
3 курс навчання			2,03*
Обов'язковість	0,403	0,162	
Чоловіки			-2,43**
ЗВО: КНУ			-2,81***
Інші ЗВО			-3,18***
Вірність	0,319	0,102	
Інші ЗВО			-2,37**
Первинні актуальні здібності			
Ніжність/сексуальність	0,339	0,115	
Вік: 19-25 років			2,52**
Вік: 26-40 років			3,11***
Вік: 41-50 років			3,11***
Вік: 51-60 років			2,65***
4 курс навчання			-2,26*
Інші ЗВО			-1,92*
Модель балансу			
Контакти	0,363	0,132	
Вік: 19-25 років			2,59**
Вік: 26-40 років			3,18***
Вік: 41-50 років			3,19***
Вік: 51-60 років			2,34*
Інші ЗВО			-2,88***
Модель для наслідування			
«Пра-ми»	0,343	0,117	
Чоловіки			2,18*
3 курс навчання			1,98*
ЗВО: КНУ			2,34*

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Позитивні зв'язки:

Охайність. Студенти 3-го курсу демонструють більш високий рівень охайності, ніж першокурсники.

Контакти (модель балансу). Старші студенти більш схильні до налагодження контактів. Найвищі показники - у студентів ІПО. Соціальні зв'язки стають значущішими у зрілому віці.

Ніжність / сексуальність. Старші студенти (19-60 років) мають вищий рівень ніжності/сексуальності, ніж наймолодші (16-18).

«Пра-ми». Чоловіки, студенти 3-го курсу та студенти КНУ демонструють більш виражену установку на колективність ("Пра-ми").

Негативні зв'язки:

Обов'язковість. Жінки більш обов'язкові, ніж чоловіки. Студенти ІПО відзначаються вищим рівнем обов'язковості, ніж КНУ та інших університетів.

Вірність. Жінки більш вірні, ніж чоловіки. Студенти ІПО демонструють більший рівень вірності, ніж студенти з інших ЗВО. Можливе зниження ціннісної лояльності або моральної стабільності в окремих освітніх середовищах.

Ніжність / сексуальність. Студенти 4 курсу та інших ЗВО мають нижчі показники, ніж першокурсники та студенти ІПО. Ймовірне зниження тілесної та емоційної прийнятності себе на пізніх етапах навчання або в менш толерантному середовищі.

Модель балансу: «Контакти». Негативно пов'язана з навчанням в інших ЗВО. Свідчить про меншу соціальну активність або знижену включеність у міжособистісну взаємодію.

Тож, вік - значущий предиктор ніжності/сексуальності та контактності: старші студенти мають вищі показники.

Стать - жінки більш обов'язкові та вірні, натомість чоловіки сильніше орієнтовані на колективність ("Пра-ми").

Курс навчання - студенти 3-го курсу охайніші, ввічливіші, орієнтовані на колективність. 4 курс має нижчу ніжність/сексуальність, ніж 1 курс.

Заклад освіти - ІПО дає вищі показники обов'язковості, вірності, ніжності/сексуальності та контактності. КНУ - вищий рівень "Пра-ми", але нижча обов'язковість.

Тож, можемо зробити висновок, що внутрішні ресурси особистості, діагностовані за методикою WIPPF 2.0, є значущими предикторами стресостійкості, життєстійкості та копінг-стратегій студентів з інвалідністю та без інвалідності. Зокрема:

- у студентів з інвалідністю провідними є вторинні актуальні здібності (слухняність, ощадливість, охайність), які виступають компенсаторними ресурсами в умовах навчання та соціалізації - дисципліна, схильність виконувати доручення.

- у студентів без інвалідності більш вираженими є первинні актуальні здібності (ніжність/сексуальність, віра/сенс/релігія), які забезпечують емоційно-духовну рівновагу та стратегії подолання стресу;

- особливості копінг-стратегій (проблемно-орієнтованих, емоційно-орієнтованих та уникання) будуть відрізнятися залежно від рівня розвитку внутрішніх ресурсів та соціально-демографічних чинників (вік, курс, ЗВО, стать, інвалідність, місце перебування).

Зв'язки зі стресом, стійкістю та тривожністю

Стрес - підвищує пунктуальність та схильність до фантазування/уяви про майбутнє.

Стійкість - пов'язана з охайністю, акуратністю, ніжністю/сексуальністю (балансована особистість).

Тривожність - стимулює контакти (пошук підтримки), але знижує охайність, справедливість та чуттєвість.

Життєстійкість - прямо пов'язана зі старанністю, відповідальністю та витривалістю.

Копінг-стратегії

Частіше використовують проблемно-орієнтовані копінги (планування, прийняття відповідальності, пошук підтримки).

Емоційно-орієнтовані копінги та уникнення теж задіяні, але їх ефективність залежить від особистісних ресурсів (відкритість, ввічливість, терпіння, любов, час).

Фактори впливу

Соціально-демографічні: вік (старші студенти менш організовані та орієнтовані на «Я - інші»), курс навчання (3-5 курси - вища ввічливість, довіра, контакти).

Медико-соціальні: вид інвалідності (рухові порушення → вищі відкритість, ніжність, любов; 2 група інвалідності → охайність, любов).

Освітні: студенти Університету «Україна» більше орієнтовані на «Я - інші».

Умови життя: перебування в Україні знижує показники любові.

Чинники студентів з інвалідністю:

Особистісні чинники:

- Охайність (більш виражена у студентів з 2 групою інвалідності),
- ввічливість (зростає на 3 курсі), відкритість (вища у студентів з руховими порушеннями та у тих, хто набув інвалідність),
- час (нижчий у віці 26-40 років, але вищий у студентів з набутим інвалідністю),
- довіра (підвищується на 5 курсі), надія (більш виражена у студентів з порушенням слуху),
- любов та ніжність/сексуальність (вища у студентів з руховими порушеннями; любов також сильніша у студентів з 2 групою інвалідності та тих, хто перебував в Україні під час війни),
- контакти (зниження у віці 26-40 років, але підвищення на 3 та 5 курсі),
- «Я-інші» (слабша у студентів 26-40 років, але сильніша в Університеті «Україна»);
- інтернальність (відповідальність за власне життя) - нижча у студентів 41-50 років;
- проблемно-орієнтовані копінги (самоконтроль, планування, прийняття відповідальності, пошук соціальної підтримки). У студентів з інвалідністю копінг тісніше пов'язаний із соціальними факторами (курс, вид інвалідності, університет, країна).

Поведінкові чинники:

- вибір копінг-стратегій (зосередженість на проблемному вирішенні, а не емоційному униканні);

- активність у соціальних контактах, пошук підтримки.

Біологічні чинники:

- вид інвалідності (рухові, слухові, зору);
- група інвалідності (1, 2);
- вік (16-18, 26-50 років);
- набута чи вроджена інвалідність.

Соціальні чинники:

- країна перебування під час війни (Україна vs Європа);
- університет (Університет «Україна» vs КНУ);
- досвід війни, соціальні обставини.

Освітні чинники:

- курс навчання (2, 3, 5 курс порівняно з 1 курсом);
- вплив освітнього середовища ЗВО.

Ситуативні чинники:

- війна та перебування в Україні/Європі;
- адаптаційні виклики у середовищі університету;
- необхідність долати обмеження у соціальному та навчальному житті.

Інші чинники:

- контекст інвалідності як життєвий досвід;
- вплив інтеграційних чи інклюзивних програм.

Тож, студенти з інвалідністю: спираються більше на соціальні та вторинні ресурси (охайність, ввічливість, контроль, обов'язки), а їх копінг стратегії проблемно-орієнтовані й залежать від контексту (університет, вид інвалідності, країна перебування).

Психологічні чинники у студентів без інвалідності.

Вторинні здібності слабо виражені.

Первинні здібності: ніжність/сексуальність (негативний зв'язок - менш задіяні як ресурс), віра/сенс/релігія (позитивний зв'язок).

Моделі для наслідування чітко не виражені.

Зв'язки зі стресом, стійкістю та тривожністю

Стойкість → позитивно пов'язана з часом і довірою.

Життестійкість → позитивно пов'язана зі старанністю й обов'язковістю.

Тривожність → негативно корелює з надією та релігійними/сенсовими опорами.

Віра/сенс/релігія → підтримує життестійкість, але пов'язана з меншим емоційним комфортом.

Копінг-стратегії

Конфронтаційний копінг → у відповідальних та наполегливих студентів (старанність), але нижчий у слухняних.

Втеча/уникнення → менше у терплячих, організованих, соціально активних студентів; більше у тих, хто орієнтується на любов.

Планування вирішення проблем → пов'язане з надією, любов'ю, тілесними відчуттями, активністю.

Позитивна переоцінка → пов'язана з духовними та соціальними ресурсами (віра, любов, модель «Я - інші»).

Особистісні зв'язки

Старанність → підвищує самоприйняття, але знижує адаптивність і прийняття інших (ризик критичності).

Віра/сенс/релігія → знижує емоційний комфорт, але зменшує ескапізм.

Фантазія/майбутнє → пов'язана з домінуванням (контроль і вплив).

Особистісні чинники:

- охайність (підвищується на 3 курсі),

- обов'язковість (вища у жінок, а також у студентів ІПО порівняно з КНУ та іншими ЗВО),

- вірність (сильніше виражена у жінок та студентів ІПО),

- ніжність/сексуальність (зростає з віком (усі старші вікові групи вище, ніж 16-18 років), але знижується на 4 курсі та у студентів інших ЗВО),

- контакти (з віком значно зростають, але слабші в студентів інших ЗВО),

- «Пра-ми» (вища у чоловіків, на 3 курсі та студентів КНУ);

- стійкість, життестійкість;

- копінги: емоційно-орієнтовані (дистанціювання, уникання, позитивна переоцінка), проблемно-орієнтовані (планування, самоконтроль, відповідальність).

Студенти показують негативну кореляцію емоційно-орієнтованих копінгів зі стресом і тривожністю, тобто емоційно-орієнтовані стратегії допомагають знижувати емоційне навантаження.

Водночас у них спостерігається позитивна кореляція стійкості та життестійкості з проблемно-орієнтованими копінгами (планування, самоконтроль, відповідальність).

Поведінкові чинники:

- вибір копінгів як способу реагування на стрес;

- уникання або переоцінка ситуації для зниження емоційного навантаження.

Біологічні чинники:

- вік (16-60 років);

- стать (чоловіки vs жінки).

Соціальні чинники:

- тип ЗВО (ІПО, КНУ, інші університети);

- відмінності у соціальних зв'язках і ресурсах залежно від освітньої установи.

Освітні чинники:

- курс навчання (3 і 4 курс порівняно з 1 курсом);

- освітнє середовище як фактор розвитку особистісних рис.

Ситуативні чинники:

- рівень стресу, тривожність (корелюють із копінгами);
- життєві ситуації, що викликають необхідність у подоланні труднощів.

Інші чинники:

- баланс між емоційним і проблемно-орієнтованим підходом до адаптації;
- індивідуальні стратегії саморегуляції.

Тож, студенти без інвалідності: проявляють більше емоційно-орієнтованих копінгів (дистанціювання, переоцінка), які працюють як емоційний «захист» від стресу. Їхні особистісні ресурси більш різноманітно пов'язані з віком, статтю та університетом.

Основні відмінності між студентами з та без інвалідності

1. Структура актуальних здібностей:

- У студентів з інвалідністю виражені вторинні актуальні здібності (слухняність, охайність, ощадливість), тоді як у студентів без інвалідності вони слабкі.
- У студентів без інвалідності більш значущими є духовні й екзистенційні ресурси (віра, сенс, надія).

2. Копінг-стратегії:

- Студенти з інвалідністю схильні до проблемно-орієнтованих копінгів.
- Студенти без інвалідності більше використовують раціональні та духовно забарвлені стратегії (позитивна переоцінка, планування).

3. Фактори впливу:

- У студентів з інвалідністю значно впливають соціально-демографічні, медико-соціальні й освітні чинники.
- У студентів без інвалідності більше значення мають внутрішні цінності та духовно-мотиваційні ресурси.

4. Соціально-психологічна адаптація:

- Студенти з інвалідністю - більш організовані, дисципліновані, але водночас схильні до підвищеної тривожності.

○ Студенти без інвалідності - більш автономні, духовно орієнтовані, але ризикують знижувати емоційний комфорт через внутрішню вимогливість.

Таким чином, у студентів з інвалідністю провідними є біологічні та соціально-освітні чинники, що впливають на копінг і адаптивність.

У студентів без інвалідності більш значущі вікові, статеві та освітні чинники, а також баланс між емоційними й проблемно-орієнтованими копінгами.

В межах дослідження, ми окремо опитали 52 студенти щодо впливу війни на їх психологічний стан.

На запитання: Який головний чинник стресу у Вас в період воєнного стану в Україні? В більшості відповіли фінансові складнощі 26,9%, сімейні справи (23,1%) та стан власного здоров'я (15,4%).

На запитання: Оцініть ваш рівень напруги та стресу в період військових дій в Україні. В більшості рівень напруги «від середнього до високого», «важко переноситься» (36,5%) та «помірний, яскраво неприємний» (25%).

На запитання: Оцініть ваш рівень морального стану в період військових дій в Україні. В більшості (23,1%) оцінили свій рівень морального стану як «помірне пригнічення, яскраво неприємне»; 19,2% - «коливання у настрої, легке пригнічення»; 15,4% - як «пригнічення від середнього до високого, важко переноситься» та 13,3% - як «високий рівень пригнічення, дуже важко переноситься».

На запитання: Оцініть ваш рівень виснаження в період військових дій в Україні. В більшості (25%) мають «помірну перевтому»; 19,2% - «перевтома від помірної до високої, на межі» та 11,5%- «високий рівень перевтоми, межа перевищена».

Тож, встановлено не дуже втішні результати, рівень напруги, морального стану та виснаження майже у всіх вище норми «на межі». Військові події негативним чином впливають на студентів, що безпосередньо позначається як на їх психологічному стані так і на навчанні.

Додатково нами проведено опитування 50-ти викладачів, щодо їх ставлення до студентів з інвалідністю.

- На питання: Оцініть Ваш рівень психологічної готовності до роботи зі студентами з інвалідністю, ми отримали що: 56% - мають середній рівень психологічної готовності; 42% - мають високий рівень психологічної готовності і 1% психологічно не готові.

- На питання: Вам легше викладати студентам з інвалідністю в онлайн чи офлайн форматі? Маємо, що: 66% - легше викладати офлайн та 34% - онлайн.

- На питання: Чи використовують студенти з інвалідністю своє положення для отримання кращого балу? Маємо, що: 64% - переважно ні; 30% - важко відповісти; 6% - переважно так.

- На питання: Чи ставити Ви вищий бал студентам з інвалідністю? Маємо, що: 54% - інколи; 30% - ні; 16% - так.

- На питання: Чи приділяєте Ви більше увагу студентам з інвалідністю в процесі навчання? Маємо, що: 54% - інколи; 42% - так; 4% - ні.

- На питання: Ваше бажання бачити в групі студентів з вадами слуху та мовлення; з вадами зору; з порушеннями опорно - рухового апарату; немає значення; краще розділяти групи. Маємо що: 66% відповіли що немає значення; 28% - краще розділяти групи; 4% - з вадами слуху та мовлення; 2% - з порушеннями опорно- рухового апарату.

Дане опитування показало толерантне ставлення викладачів до студентів з інвалідністю здебільшого з середнім рівнем психологічної готовності. В умовах інклюзивного навчання діяльність викладача супроводжується перенавантаженням психічних і фізіологічних функцій, підвищеною відповідальністю за якість та результатами роботи, високим психоемоційним навантаженням, постійною взаємодією з учасниками освітнього процесу. Це призводить до підвищеного емоційного навантаження викладачів, стають причинами професійного стресу, виникненню негативних емоцій, образ, роздратування, агресії та інше (Дудник О.А., Харченко Н.А., 2023).

Підґрунтям для формування особистісних ресурсів стресостійкості є вдосконалення та розвиток стійкості студентів до стресу.

ВИСНОВКИ ДО ДРУГОГО РОЗДІЛУ

Основні результати даного розділу полягають в наступному.

1. Вибірку склали 250 студентів закладів вищої освіти України, яку було поділено на дві групи: студентів з інвалідністю, в кількості 51 студент, та студентів без інвалідності, в кількості 199 студентів. До вибірки увійшли респонденти з різними формами інвалідності, що дозволяє охопити широкий спектр факторів впливу на стресостійкість. Гендерні відмінності у копінг-стратегіях підтверджують необхідність врахування статі у розробці адаптаційних програм. Студентів Університету «Україна» - 26% від загальної вибірки; студентів КНУ - 39%; студентів ІПО - 28%; студентів АПСВТ - 3%; та студентів інших закладів вищої освіти - 4%. Також студентів 1-го курсу навчання - 10,98%; 2-го курсу - 2,94%; 3-го курсу - 7,45%; 4-го курсу - 4,32% та 5-го курсу - 64,31%.

За межами України знаходилось на момент проведення дослідження - 11%, в Україні - 89%.

2. Також ми визначили процедуру дослідження чинників стресостійкості студентів та були використані методи, які відповідають меті та завданням дослідження чинників стресостійкості студентів. Вони згруповані наступним чином:

1) метод діагностики оцінки сприйняття стресу та його потенційних наслідків (*шкала сприйнятого стресу PSS-10 (Perceived Stress Scale)*);

2) методи діагностики стійкості студентів до впливу стресових чинників (*коротка шкала стійкості (The Brief Resilience Scale; B. Smith)*);

3) методи діагностики тривоги/депресії/ПТСР у студентів (*коротка шкала тривоги, депресії та ПТСР (B.V. Hart)*);

4) методи діагностики здатності та готовності студентів активно діяти в стресовій ситуації за показниками: контроль, відданість, прийняття викликів (*тест життєстійкості С. Мадді (Hardiness Survey)*);

5) методи діагностики копінг-стратегій, способів подолання стресових ситуацій, труднощів (*опитувальник «Копінг-стратегії» Лазаруса*);

б) методи діагностики виявлення особливостей особистості та ступеня соціально-психологічної адаптації (*методика діагностики соціально - психологічної адаптації К.Роджерса та Р.Даймонда*);

7) методи діагностики особистісних ресурсів особистості, які допомагають протистояти труднощам, дослідження актуальних здібностей, сфер переробки конфліктів та базових емоційних установок (*Вісбаденський опитувальник позитивної терапії і сімейної терапії (WIPPF 2.0) Н. Пезешкіана для діагностики внутрішніх ресурсів особистості*).

4. Методи математично-статистичної обробки результатів згруповані таким чином: 1) методи описової статистики - середні значення, стандартні відхилення, критичне значення t ; 2) методи непараметричної статистики - t -критерій Стьюдента та метод рангової кореляції Пірсона; 3) дисперсійний аналіз ANOVA; 4) факторний аналіз, регресійний аналіз.

5. В результаті дослідження були зроблені висновки.

Між студентами з та без інвалідності існують суттєві відмінності у рівні стресостійкості, життєстійкості, копінг-стратегіях та соціально-психологічній адаптації.

1. Рівень стресу та тривожності

Студенти з інвалідністю частіше демонструють помірний рівень стресу, який значно залежить від форми та групи інвалідності. Вони мають нижчий рівень тривожності, особливо в Україні, але їхній емоційний стан більш чутливий до контексту (країна проживання, умови навчання, соціальні фактори).

Студенти без інвалідності демонструють вище сприйняття стресу і водночас вищий рівень тривожності та депресії, що може пояснюватися більшими академічними й соціальними навантаженнями.

2. Життєстійкість

У студентів з інвалідністю загальний рівень життєстійкості нижчий, вони частіше мають низький рівень, але водночас у них виражена залученість на високому рівні.

Студенти без інвалідності характеризуються вищою життєстійкістю, більш розвиненим компонентом Контролю, однак зв'язок між життєстійкістю та зниженням тривожності/депресії в них менш інтенсивний.

Для обох груп життєстійкість є ключовим чинником зниження тривожності й депресії.

3. Копінг-стратегії

Студенти з інвалідністю частіше застосовують проблемно-орієнтовані стратегії (конфронтаційний копінг, самоконтроль, пошук соціальної підтримки при високій тривожності).

Студенти без інвалідності більше покладаються на емоційно-орієнтовані та когнітивні стратегії (дистанціювання, уникання, позитивна переоцінка), а також активно використовують планування вирішення проблем.

4. Актуальні здібності та ресурси

У студентів з інвалідністю більш виражені вторинні актуальні здібності (слухняність, охайність, ощадливість), що відображає їхню дисциплінованість і залежність від соціально-освітніх факторів.

У студентів без інвалідності більш значущими є духовні й екзистенційні ресурси (віра, сенс, надія), що підтримують внутрішню мотивацію та психологічну автономію.

5. Соціально-психологічна адаптація

Студенти з інвалідністю мають більш виражений емоційний комфорт, але нижчий рівень самоприйняття; їхня адаптивність чутлива до віку та соціально-освітніх умов.

Студенти без інвалідності демонструють вищий рівень прийняття себе й інших, кращу загальну соціально-психологічну адаптацію, проте ризикують втрачати емоційний комфорт через внутрішню вимогливість.

6. Фактори впливу

У студентів з інвалідністю адаптивність і копінг значно визначаються віком, курсом навчання, типом інвалідності та закладом освіти.

У студентів без інвалідності істотних зовнішніх чинників не виявлено - для них провідну роль відіграють внутрішні цінності, духовно-мотиваційні ресурси та баланс між копінг-стратегіями.

Отже, *студенти з інвалідністю* більш організовані, дисципліновані, емоційно стабільні в умовах підтримки, але їхня адаптивність сильніше залежить від зовнішніх факторів.

Студенти без інвалідності демонструють вищу життєстійкість, самоприйняття та автономність, але при цьому вони більш схильні до стресу й тривожності, компенсуючи це за рахунок духовних і когнітивних ресурсів.

РОЗДІЛ 3: РОЗВИТОК ОСОБИСТІСНИХ РЕСУРСІВ СТРЕСОСТІЙКОСТІ СТУДЕНТІВ

3.1. Психологічна програма розвитку особистісних ресурсів стресостійкості студентів

Зважаючи на результати теоретичного аналізу та емпіричного дослідження, доведено необхідність розвитку особистісних ресурсів стресостійкості студентів. Високий та помірний стрес студентів наявний через занижений рівень життєстійкості, обмежене використання копінг стратегій та компонентів соціально-психологічної адаптації та недостатністю особистісних ресурсів. Все це вказує на необхідність розробки програми розвитку особистісних ресурсів стресостійкості студентів.

Мета тренінгу - відновлення стійкості особистості, життєстійкості та подолання стресу:

- розвиток позитивного мислення. При відсутності у студентів позитивного подолання стресу та позитивного мислення, може призводити до зниження психологічної стійкості, підвищення рівня тривожності та депресії, зниження академічної успішності, погіршення фізичного та психічного здоров'я, складнощі у спілкуванні, відчуження від колективу та конфлікти, зниження мотивації та особистісного розвитку;

- підвищення рівня емоційної стійкості: здатність до саморегуляції, самооцінка, впевненість у собі, здатність до самовираження;

- підвищення життєстійкості особистості: актуалізація особистісних ресурсів сприяють покращенню психологічного здоров'я, удосконаленню лідерських якостей і навичок стресостійкості у складних життєвих умовах, пошуку нових сенсів життя, мотивації до діяльності;

- розвиток копінг - поведінки в подоланні стресу: отримання знань про життєві навички, події і проблеми; практичне опрацювання навичок подолання труднощів; формування життєвих цінностей, подолання стресового навантаження;

- розвиток навичок самосприйняття та сприйняття інших, адаптація до існуючих умов: здатність розуміння себе, своїх потреб, цінностей та можливостей, розвиток навичок самоуправління та уміння застосовувати позитивні афірмації.

Програма спрямована на зниження рівня стресу та тривоги й підвищення психологічної стійкості.

Завдання тренінгової програми:

1. Навчити студентів технік саморегуляції та управління стресом.
2. Розвинути навички позитивного мислення та самопідтримки.
3. Зміцнити внутрішні ресурси: оптимізм, самовпевненість, емоційну гнучкість.
4. Сприяти інтеграції студентів з інвалідністю через розвиток соціальних зв'язків.
5. Підвищити рівень усвідомленості щодо власних сильних сторін та можливостей.
6. Активізація потреби студентів в саморозвитку та самореалізації, визнання себе та оточуючих.
7. Розуміння складних стресових ситуацій, уміти прогнозувати наслідки та результати власних цілей, розвиток вміння приймати рішення та нести відповідальність.
8. Розвиток комунікації, мотивації, самооцінці та самоцінності, soft skills, вміння працювати над собою та в команді, формування навичок спілкування та розвиток лідерських якостей.
9. Сприяння усвідомленому ставленню до життєвих ситуацій, почуттів та потреб, особистісному зростанню.
10. Фокусування на своїх потребах, самоповазі, досягненні цілей та впевненості у собі.
11. Відпрацювання методів самопомоги при стресових ситуаціях, відновлення психологічного здоров'я.

12. Активізація потреби у підтриманні здорового способу життя; оволодіння здоров'язберігаючими техніками.

13. Розвиток особистісних ресурсів самореалізації студентів в інтегрованому освітньому середовищі.

Цільова аудиторія:

- Студенти з та без інвалідності.
- Інклюзивні групи та студенти, які відчують стрес або тривожність.

Кількість учасників 8 - 15 студентів. Прийнятна кількість учасників тренінгу може коливатися від 6 до 16 осіб, тому що з такими групами ефективно працює один тренер. Понад 16 осіб учасників потребує роботи двох тренерів (Заболотна Н. М., Мельник О. В., Косарук О. М., 2019).

Вид тренінгу: соціально-психологічний та особистісно-орієнтований.

Соціально-психологічний тренінг орієнтований на вдосконалення навичок, пов'язаних із супроводом процесу вирішення проблеми. Може здійснюватися на основі різних методів. Поширеними є рольові ігри та групові дискусії. Тренінг є ефективним засобом розвитку соціально-комунікативних здібностей, яке спрямоване на розв'язання конфліктів, розвиток комунікативної вправності.

Акцент тренінгу: мобілізація наявних можливостей, потенціалу та ресурсів для самодопомоги, а не на усунення наявних порушень.

Кожний блок програми розрахований на опрацювання навичок та формування якостей, які необхідні особистості для підвищення рівня життєстійкості, стресостійкості та подолання стресу. Кожна зустріч має свої завдання, мету та методи, які необхідні для опрацювання задач кожного блоку програми.

Оптимальний час: Тренінг розраховано на 12 зустрічей (1,5-2 місяця), по 2,5 години, 2 рази на тиждень. Оптимальна тривалість онлайн-тренінгу - 3 години, максимум - 4 години, з короткими перервами (5-10 хв.) між сесіями (Гніда Т., Лунченко Н., Луценко Ю., 2021).

Загальна тривалість тренінгової програми - 30 годин.

Тренінг розраховано для студентів з інвалідністю та студентів без інвалідності.

Ми не ділили групу на студентів з інвалідністю та студентів без інвалідності, тому що, метою тренінгу є адаптація студентів до умов дистанційного та інтегрованого навчання (інклюзивного навчання), в якому взаємодіють студенти без поділу.

Вік: від 17 років.

Формат проведення тренінгу: онлайн. В зв'язку з тим, що країна знаходиться у воєнному стані, ми обрали формат «онлайн» для проведення тренінгу, для збереження часу учасників та уникнення можливих негативних наслідків.

В умовах війни проблемою стає відновлення ресурсів особистості, адаптація до існуючих умов, мотивація до навчання, позитивне мислення та оцінка ситуації.

Тренінг запропоновано для:

- відновлення особистісних ресурсів студентів,
- підвищення стійкості та мотивації,
- зниження рівня тривоги та оволодіння навичками самодопомоги,
- пізнання себе та оточуючих,
- спілкування,
- отримання досвіду та опанування новими знаннями,
- розвитку емоційно-вольових характеристик,
- усвідомлення, виявлення і вирішення особистісних проблем.

Очікувані результати:

- Зниження рівня стресу та тривожності серед студентів.
- Підвищення рівня стійкості та впевненості у собі.
- Покращення соціальної взаємодії та інтеграції студентів з інвалідністю.
- Формування навичок саморегуляції та управління емоціями.
- Створення підтримуючого середовища в університеті.

ДЕТАЛЬНИЙ ПЛАН ТРЕНІНГУ ПО МОДУЛЯМ

Тренінгова програма відновлення особистісних ресурсів особистості складається з трьох блоків, кожен з яких має 4 модулі.

В тренінговій програмі були застосовані авторські навчальні посібники для ознайомлення учасників тренінгу з поняттями «стрес» та «управління стресом», авторський мотиваційний щоденник стресостійкості, авторська гра «Інтеграція».

Навчальний посібник «Психологія стресу та стресових розладів» (Овчаренко О.Ю., 2023) призначений для розкриття поняття стресу та основні аспекти впливу стресу на людей, визначено напрями профілактики суїцидальної поведінки, шляхи подолання ПТСР, особливості професійного вигорання. Навчальний посібник «Управління стресом. Практичні інструменти самопомоги» (Овчаренко О.Ю., 2024) призначений для опрацювання комплексу практичних занять, спрямованих на підвищення стресостійкості, де представлено методи стабілізації психічного стану гострих проявів стресових розладів, що дозволяє сформувати навички успішного подолання стресових станів та запобігти розвитку постстресових порушень. Навчальна література відіграє важливу роль у зниженні стресу у студентів, оскільки забезпечує базу для ефективного засвоєння знань і самостійної підготовки. Якісна навчальна література здатна зменшити стресові фактори, пов'язані з академічним навантаженням і страхом перед іспитами, шляхом формування почуття впевненості та контролю над навчальним процесом. Література була надіслана учасникам після першого заняття для ознайомлення.

Також нами була використана авторська психологічно-соціальна настільна гра «Інтеграція», яка представлена для розкриття теми «Людина з інвалідністю», «Інклюзія» та «Інтеграція». Мета якої вдосконалити впевненість у собі, зближення учасників, здатність до самовираження, практично відпрацювати навички подолання труднощів, вміти формувати життєві цінності, долати стресове навантаження, мати здатність розуміти себе, свої потреби, цінності та можливості, розвинути навички самоуправління та вміння застосовувати отримані знання, бути обізнаним у питання «Інклюзії», що буде доцільним для часткового вирішення питань комунікації в інклюзії у межах освітнього процесу. Використання різних видів ігор можуть мати значущий вплив на особистість (Голуб Н., 2014), активізують навчальну діяльність і спілкування, створюють позитивну мотивацію до навчання, вчать контролювати

почуття і емоції та виражати їх, дозволяють розширити та поглибити процес професійного самовизначення, самовдосконалення і творчого розвитку студентів (Котикова О. М., 2012), підвищує наполегливість, оптимізм, розвитку міжособистісних стосунків, щастя та позитивних емоцій серед студентів (Liu, Junyan, 2023). Слід зазначити, навчання засноване на іграх, набуває залученості студентів і миттєвого зворотного зв'язку. Але, оскільки створення ігор та ігрових платформ займає дуже багато часу та вимагає досвіду і великого бюджету, використання гейміфікації у закладах вищої освіти, як правило, мінімальне (Naim, Sidra, Razak, Norizan, 2023). В свою чергу, спеціальні освітні програми та тренінг-курси можуть допомогти викладачам отримати необхідні навички та знання для успішного впровадження тренінгових технологій у свою педагогічну практику. Викладачі можуть використовувати дискусії, кейси, мозковий штурм, рольові та ділові ігри (Федоренко Н.І., 2015).

Гра розрахована на кількість гравців від 2-х до 4-х та складається з ігрового поля, фішок, кубика, карток. Умовою гри необхідно рухатись вперед по колу на полі, виконуючи поставлені завдання, де переможцем є той, хто першим дійди до фінішу. Приблизний час гри є оптимальним та становить 30-40 хв, що не дає учасникам втомитись та дає можливість засвоїти матеріал. Під час проходження гри, учасники отримують інформацію, щодо проблем у відсутності пандусів, звукових сигналів на світлофорах та вузьких дверях, через які не може пройти інвалідний візок; питаннями у правильності звернення до людей з інвалідністю та поняттями «сегрегація», «інклюзія» та «ексклюзія»; ознайомлення з жестовою мовою. Гра передбачає паузи та антистресові вправи, які передбачають зниження рівня стресу, дихальні та рухові вправи; питання та картки з розкриттям інформації та завданнями. Може бути в нагоді для соціальних служб, закладів вищої та середньої освіти для ознайомлення дітей середніх та старших класів, студентів та всіх бажаючих з питаннями інклюзії.

Наступне що ми використали для проходження тренінгу, це авторський «Мотиваційний щоденник стресостійкості», в який учасники та користувачі

зможуть записувати свої почуття, що виникають через стрес, страх чи невпевненість. Регулярне ведення щоденника зможе допомогти розпізнати суть проблеми, що призвела до тривожних почуттів. Щоденник розраховано на місяць щоденного ведення аналізу свого стану та потім він переходить у форму саморефлексії та осмислення своїх почуттів. Також щоденник допомагає намітити цілі, висловити як позитивні так і негативні емоції та нагадати собі про речі, які надихають. Щоденник має практичні методи подолання стресу, шкали дослідження свого стану та містить інформацію про те, як можна працювати над собою в правильному напрямку.

Програми психологічної підтримки та тренінги з розвитку емоційного інтелекту і стресостійкості є ефективними інструментами для підвищення психологічного благополуччя студентів з інвалідністю, покращення їхньої самооцінки та академічних результатів. Вони мають стати невід'ємною частиною інклюзивних освітніх стратегій (Османова А.М., 2025).

Блок 1. «Пізнання себе та оточуючих»

(сприйняття на створення уявлення про себе та інших людей, усвідомлення своїх здібностей, фокусування на своїх потребах, самоповазі, досягненні цілей та впевненості у собі, розвиток вміння приймати рішення та нести відповідальність) складається з чотирьох модулів (тривалість блоку - 10 годин).

Модуль 1. «Пізнання та сприйняття себе (власного Я)» - авторський модуль *(пізнання самого себе, вивчення своєї внутрішньої сутності, самооцінка, самовиховання, саморозвиток, самопізнання)*, 2,5 години (150 хв) - ДОДАТОК 1.

Реакції студентів на виконання вправ

Групі було задано запитання: Для чого Вам потрібна група/тренінг? Відповіді наведені нижче:

- Мені це потрібно тому, що це мені цікаво. І ще тому, що мені хочеться послухати, про що буде йти мова на тренінгу.
- Для пізнання свого внутрішнього "Я".

- Для відновлення моїх особистих ресурсів в житті.
- Для того щоб відновити свої ресурси і для збагачення досвіду у тренінгах.
- Дізнатися інформацію.
- Отримання досвіду роботи у групі та набуття навиків необхідних для подальшої роботи у якості практичного психолога.
- Щось цікаве почути.
- Для саморозвитку та дізнатися як діяти в стресових ситуаціях.
- Для нових знань, більше розібратись, що відбувається зі мною на даний час.
- Для практики.
- Побачити та почути, як інші борються зі стресом, де знаходять сили для того, щоб вийти з стресової ситуації.
- Для набуття нових навичок та покращення особистісного стану.
- Для майбутніх навичок.
- Аби дізнатися більше технік по відновленню ресурсів.
- Щоб відновити свої ресурси і подолати стрес.
- Хочу дізнатися щось новеньке для себе.
- Я хочу віднайти те, що я не можу знайти у собі без професіонала.
- Пропрацювати власні "больові" точки, які можуть стати більш усвідомленими через роботу у групі.
- Сподіваюся знайти нові методи саморегуляції та способи віднайдення внутрішніх ресурсів.
- Я очікую, щоб навчитися долати стрес і бути стресостійкою.

Вправа-знайомство «стук у двері» пройшла позитивно. Учасники були вмотивовані та розповідали кумедні історії про своє життя. Ця вправа дала учасникам розкритись та зняти напруження. В більшості рівень мотивації у всіх був в межах 8-10, рівень побоювання в межах 2-4. В рівень побоювання входило: нудність програми, нехватка часу.

Вправа «Медитація». Дана вправа отримала позитивний відгук серед учасників. Для всіх було вперше проходити медитацію, а особливо в онлайн режимі. Під час

виконання вправи «Медитація» учасники змогли відчувати глибокий внутрішній спокій і зосередження. Практика допомогла знизити рівень напруги, відчувати контакт із власним тілом і диханням, повернутись у момент «тут і зараз». З'явилося відчуття легкості, ясності думок і тепла. Приємною була також тиша в групі після завершення вправи, це відчувалося як момент єдності. Вправа викликала бажання практикувати медитацію й надалі, адже навіть коротка зупинка й усвідомлення власного стану дають велику силу та відновлення.

Вправа Притча «Самооцінка чи самоцінність в чому різниця». Вправа з притчею викликала щирий відгук у більшості учасників. Через образний і метафоричний зміст притчі ми змогли глибше замислитися над власним ставленням до себе, розмежуванням зовнішньої оцінки та внутрішнього відчуття цінності. Багато хто визнав, що їх самооцінка залежить від досягнень або визнання з боку інших, тоді як відчуття власної цінності потребує глибшого внутрішнього прийняття себе.

Після виконання вправи «Метелик». Більшість зазначила, що вправа допомогла «повернутися в тіло», відчувати себе більш присутніми в моменті, знизити рівень тривожності та внутрішнього напруження.

Вправа «Сам собі режисер». Учасники ділилися думками про те, що варто більше слухати себе, свої потреби, а не лише обставини або очікування інших. Деякі учасники зіштовхнулись із внутрішнім опором, складно було дозволити собі фантазувати або повірити, що вони гідні кращого життя.

Інформаційний блок про стрес був дуже пізнавальним та актуальним. Учасники відзначили, що дізналися багато нового про фізіологічні та психологічні прояви стресу, його етапи та наслідки. Особливо корисною виявилась інтерактивна частина, під час якої кожен міг поділитися власним досвідом і усвідомити, що прояви стресу - це природна частина життя, а не ознака слабкості. Група позитивно оцінила можливість візуалізувати свої знання про стрес (через асоціації, метафори, обговорення), а також зрозуміла, як важливо вчасно розпізнавати стрес і застосовувати ефективні стратегії самопомоги.

Вправа «Намалюй свій стрес». Вправа викликала активний інтерес і включеність учасників. Більшість відзначила, що процес спільного малювання допоміг не лише краще усвідомити власне бачення стресу, а й побачити, як інші його відчують. Учасники зазначили, що було цікаво домальовувати щось до вже існуючої форми, особливо коли потрібно було пояснити, чому саме цей елемент є символом стресу. Це сприяло глибшій рефлексії та кращому розумінню власних переживань.

Модуль 2. (2-га зустріч) «Пізнання та сприйняття інших людей» (соціальне пізнання, сприймання оцінки, критики та вдячності від оточуючих). Модуль складається з одного заняття загальною тривалістю 2,5 години (150 хв.) - ДОДАТОК 3.

Запитання психолога про настрій, емоції та досвід після попереднього заняття викликали у учасників відчуття залученості та інтересу. Більшість відзначила, що такий початок допомагає налаштуватися на роботу, згадати ключові моменти минулої зустрічі та усвідомити, що було корисним у повсякденному житті.

Вправа «Розкажи мені про свої успіхи». Багато хто відзначив, що під час розповіді про свої досягнення вони вперше за довгий час усвідомили, скільки вже зробили важливого у своєму житті.

Групова дискусія «Чи знаю я емоції». Учасники відзначили, що вправа допомогла їм глибше замислитися над тим, як вони розпізнають емоції інших та власні почуття.

Вправа «Квітка та свічка» була сприйнята учасниками як проста, але ефективна техніка для зниження напруги та стабілізації емоційного стану.

Вправа «Моє судження». Вправа визнана корисною для саморефлексії, роботи з упередженнями та підвищення усвідомленості, але потребує попереднього пояснення та прикладів для ефективного виконання. Деяким було складно одразу сформулювати факти без емоційного забарвлення.

Вправа «Я розкажу тобі о своїй проблемі». Вправа визнана ефективною для розвитку комунікативних навичок, командної взаємодії та креативного мислення.

Вона особливо корисна в умовах, коли потрібен швидкий пошук рішень. Вправа дала можливість подивитися на проблему з боку та почути свіжі ідеї.

Деяким було складно відкрито ділитися особистими проблемами, іноді пропонувані рішення здавалися нереалістичними або відірваними від реальних можливостей.

Вправа «Який я гарний». Вправа сприяла створенню атмосфери довіри та прийняття, допомогла глибше пізнати один одного й побачити позитивні риси, які учасники зазвичай не помічають у собі. Вправа допомагає побачити себе очима іншої людини, створює теплу та дружню атмосферу в групі, розвиває вміння помічати й цінувати індивідуальні особливості інших людей.

Вправа «Віртуальний друг». Вправа викликала інтерес і позитивні емоції, допомогла поглянути на онлайн-взаємодію з нової, творчої сторони. Учасники відзначили, що вона спонукає замислитися над тим, як інтернет-комунікація впливає на сприйняття людей та відносини. Цікава та сучасна форма роботи, яка пов'язана з реальним досвідом дистанційного спілкування та дозволяє обговорити актуальні проблеми та виклики дистанційної взаємодії у безпечному та ігровому форматі. Але, декому було складно придумати символи або образи для «віртуального друга».

Вправа «Пропозиції». Вправа була корисною для підбиття підсумків та планування наступних зустрічей. Студенти відзначили, що вона підвищує мотивацію, дозволяє впливати на зміст тренінгу та зміцнює командну атмосферу. Вправа дозволяє кожному висловитися та бути почутим та сприяє підвищенню відкритості та довіри в групі, також дає можливість усвідомити власний прогрес і мотивацію.

Модуль 3. (3-тя зустріч) «Комунікація та адаптація в умовах дистанційного навчання» (спрямований на формування комунікативних навичок, розвиток мислення та здатність розвивати нові ідеї, навички роботи в команді). Модуль складається з одного заняття загальною тривалістю 2,5 години (150 год.) - ДОДАТОК 4.

Самостійна онлайн-зустріч без психолога. Ця зустріч розвиває навички самоорганізації та відповідальності без зовнішнього контролю, сприяє командній роботі та розподілу ролей, дає можливість відпрацювати комунікаційні навички у реальних умовах онлайн-взаємодії, дозволяє відчувати власну спроможність самостійно вирішувати завдання, підвищує впевненість у своїх силах та автономність групи. Але, не всі студенти були однаково активними, що вплинуло на загальний результат, частині групи було складно тримати фокус без модерації з боку психолога. Студенти відзначили, що робота без психолога змусила їх брати на себе більше ініціативи, але водночас виявила потребу у чіткішому плануванні та розподілі обов'язків.

Використання гри «Інтеграція». Гра допомагає у легкій та ігровій формі розкривати важливі теми інклюзії та життя людей з інвалідністю. Деякі завдання могли здаватися надто загальними або складними для розуміння без додаткового пояснення.

Модуль 4. «Ми всі різні» (спрямований на уявлення студентів про людей з інвалідністю, що характеризується розумінням, підтримкою, прийняттям та бажанням навчатись разом). Модуль складається з одного заняття загальною тривалістю 2,5 години (150 хв) - ДОДАТОК 5.

Вправа «Інклюзивний словник». Вправа допомагає глибше усвідомити значення термінів, пов'язаних з інклюзією, що підвищує обізнаність і чутливість студентів. Може стати базою для формування толерантного та поважного ставлення до людей з інвалідністю. Але, ефективність залежить від активності студентів і часу відведеного на роботу.

Вправа «Знайдіть вісім речей, які визначають ваш особистий бренд». Вправа сприяє саморефлексії, допомагає студентам краще усвідомити свої сильні сторони, цінності та унікальність. Дає можливість побачити себе з боку, почути, як інші сприймають їхні якості і таланти. Сприяє розвитку навичок самопрезентації, що важливо як у професійному, так і у соціальному житті. Для деяких студентів завдання було складним через невпевненість та внутрішню критику.

Вправа «Хвилинка». Короткий формат мультфільму дозволяє швидко і доступно донести важливу інформацію про безбар'єрність. Візуальний та аудіальний матеріал добре сприймається різними типами сприйняття (аудіалами, візуалами). Вправа розвіває міфи та поширені стереотипи про людей з інвалідністю.

Вправа «Моя копінг-стратегія». Вправа допомагає студентам усвідомити власні способи подолання стресу, що сприяє саморефлексії і кращому розумінню себе. Дає можливість поділитися досвідом з іншими, що може надихнути на використання нових, ефективних копінг-стратегій. Деякі студенти відчували труднощі з відкритістю та обмеженою готовністю ділитися особистими стресовими ситуаціями.

Вправа Баланс «Треба - хочу». Вправа допомагає чітко розмежувати обов'язки та бажання, що сприяє кращому розумінню власних пріоритетів. Спонукає студентів усвідомити баланс між обов'язковими справами і тим, що приносить задоволення, що важливо для зниження стресу. Сприяє розвитку саморефлексії і навичок планування часу. Деякі студенти з інвалідністю відчували складнощі у виконанні завдань категорії «треба» через додаткові бар'єри та обмеження.

Блок 2. «Ти мене розумієш і я це відчуюю»

(спрямований на сприймання людей з інвалідністю через призму власних потреб, оволодіння новими вміннями та навичками, налагодження дружніх стосунків із умовно здоровими ровесниками, підтримка дружніх стосунків з людьми, які відрізняються від них). Складається з чотирьох модулів (тривалість блоку - 10 годин).

Модуль 1. «Долаємо всі бар'єри» (пізнання самого себе, вивчення своєї внутрішньої сутності, самооцінка, самовиховання, саморозвиток, самопізнання). Модуль складається з одного заняття загальною тривалістю 2,5 години - ДОДАТОК 8.

Домашнє завдання «Щоденник вдячності». Регулярне ведення щоденника допомагає формувати звичку фокусуватися на позитивних подіях, що підвищує загальне відчуття задоволення життям. Підвищує емпатію через роздуми про

вдячність, яку студенти отримують і дарують іншим. Легко адаптується для різних груп, включаючи студентів з інвалідністю, оскільки не вимагає фізичних зусиль і може виконуватися індивідуально. Але, для деяких студентів складно підтримувати регулярність записів, особливо в умовах стресу або перевантаження. Частина студентів відчувала труднощі з формулюванням позитивних думок, особливо у важкі періоди життя. В окремих випадках сприймається як рутинне або механічне завдання, якщо немає належної мотивації або пояснення сенсу вправи.

Вправа «Супер група». Студенти відзначали позитивний досвід роботи в команді, відчуття приналежності та підтримки. Деякі висловлювали складнощі з активною участю через соціальну тривожність або потребу більше часу для підготовки. Студенти іноді помічали, що лідери можуть займати занадто домінуючу позицію, що іншим заважало розкриватися.

Вправа «Я бачу». Вправи на сенсорне сприйняття допомагають розвивати інші канали сприйняття інформації, що корисно для студентів із різними особливостями. Можливість обговорення реальних потреб людей з порушеннями зору робить вправу соціально значущою і мотивує до практичних дій. Студенти відчували підтримку і розуміння, цінували можливість долучитись до теми порушень зору. Деякі відзначали, що вправа допомогла їм усвідомити, як важливо враховувати інші способи сприйняття світу.

Вправа Притча. Деякі студенти відзначали, що притча допомогла їм усвідомити важливість контролю над негативними емоціями.

Вправа «Не так все і погано». Студенти відзначали, що вправа допомогла побачити свої проблеми під іншим кутом та усвідомити власний розвиток. Деякі висловлювали, що це складно, але важливо для внутрішньої роботи.

Вправа «Страва емоційного стану». Креативна і метафорична вправа, що допомагає студентам висловити свої емоції і внутрішній стан у нестандартній формі. Студенти відчували впевненість у тому, що можуть висловити свій стан через образи, не використовуючи прямі слова, що знімало напругу. Деякі вказували, що вправа допомогла усвідомити власні емоції краще.

Вправа «Жестова абетка». Більшість позитивно сприйняли вправу, оцінили можливість виразити себе через жести, що не потребують слова. Деякі висловлювали вдячність за увагу тренера до індивідуальних можливостей, можливість обирати комфортні жести. Деяким студентам з порушеннями моторики та координації було складно виконувати певні жести.

Вправа «Твоя мотиваційна сходинка». Вправа чітко структурує роздуми студентів про їхні цілі, кроки та мотивацію, що допомагає усвідомити власний прогрес і плани. Стимулює обмін думками та підтримку між студентами під час презентації своїх «сходинок».

Вправа «В очікуванні зустрічі». Більшість висловили вдячність за можливість поділитися своїми відчуттями і почути інших.

Модуль 2. *«Як бути прийнятим» (сприяння розвитку навичок соціально-психологічної взаємодії у групі, позитивного ставлення до оточуючих).* Модуль складається з одного заняття загальною тривалістю 2,5 години (150 хв.) - ДОДАТОК 12.

Домашнє завдання. Студенти оцінили практичну користь обговорення реальних конфліктних ситуацій. Деякі відмічали, що вправа допомогла краще розібратися у власних емоціях і конфліктах.

Групова вправа «Тиша та гомін». Вправа ефективно демонструє вплив несподіваних шумів на психоемоційний стан. Студенти відзначали, що спочатку гучні звуки викликали несподівану напругу, але згодом ставали менш тривожними. Вправа допомогла відчувати, як змінюється рівень напруги у тілі і голові. Дехто зауважив, що хотілося б більше часу на релаксацію після таких звукових впливів.

Медитація студентом тренінгу. Вправа дає можливість студенту-ведучому проявити лідерські якості та розвинути навички проведення медитативних практик. Було важливо, що сеанс проводив член групи, а не сторонній, це створювало додатковий комфорт. Було зауваження, що іноді складно зосередитися, коли голос ведучого монотонний та темп занадто повільний. У деяких студентів виникали

труднощі з концентрацією та прийняттям медитації, коли вона не професійно ведеться.

Вправа «Позитивне мислення». Вправа допомагає усвідомити, що негативні думки можна переосмислити у позитивному ключі. Сприйняли вправу як цікавий спосіб практикувати позитивне мислення.

Вправа «2 слова». Для деяких був виклик підібрати саме два слова, але це стимулювало задуматись. Для деяких студентів формулювання лише двох слів було складним.

Модуль 3. «Сучасні методи навчання» (спрямований на формування навичок мислення, здатність розвивати нові ідеї, навички адаптації до нових ситуацій). Модуль складається з одного заняття загальною тривалістю 2,5 години (150 хв.) - ДОДАТОК 14.

Домашнє завдання. Виступ «TED». Формат відео TED викликає інтерес і є сучасним та зрозумілим для студентів. Для деяких складнощі виникали у публічній презентації. Для деяких студентів підготовка презентації була складною через технічні та мовні бар'єри.

Вправа «Сенкан/синквейн. 5 строк». Інколи виникала складність через обмеження в кількості слів, але це стимулювало креативність. Деяким студентам важко знайти потрібні слова у стислому форматі, особливо тим, хто менш впевнено володіє мовою та має труднощі з письмом.

Вправа «Мемікотерапія». Вправа допомагає висловити складні теми у легкому гумористичному форматі, що особливо цінно у стресових або напружених навчальних умовах. Мемі допомогли розвантажитись і поглянути на навчання з гумором. Деякі студенти з інвалідністю мали складнощі з роботою на сайтах та технічним процесом створення мемів.

Вправа «Перерва». Студентам з певними фізичними обмеженнями деякі тілесні техніки були недоступні.

Групова вправа. Мозковий штурм. Вправа допомагає усвідомити причини та бар'єри мотивації в навчанні, що актуально для багатьох. Студенти активно долучались до обговорення, генерували багато ідей.

Модуль 4. «Мої ресурси» (спрямований на розвиток власних ресурсів, сутність гідної, відповідальної поведінки, усвідомлення своїх здібностей та можливостей). Модуль складається з одного заняття загальною тривалістю 2,5 години (150 хв) - ДОДАТОК 19.

Домашнє завдання. Студенти зауважували, що дискусія іноді була не достатньо структурованою.

Вправа «Події в житті». Вправа допомагла студентам усвідомити значення як малих (мікро), так і великих (макро) подій у житті. Деякі студенти почувалися некомфортно, розкриваючи особисті проблеми у групі.

Вправа «Образ». Вправа дає можливість безпечно поділитися внутрішніми переживаннями в групі через метафори. Було кілька випадків, коли потрібна була допомога психолога для кращого розуміння завдання.

Вправа Перерва. Деякі відзначили, що малюнок допоміг побачити власні ресурси під новим кутом.

Блок 3. «Самодопомога»

(сприйняття на здатність використовувати різні види рухової активності та методи самопомоги, уміння розпізнавати стресову реакцію та обрати методи для її подолання, зниження рівня тривоги та оволодіння навичками самопомоги) складається з чотирьох модулів (тривалість блоку - 10 годин).

Модуль 1. «Стрес та шляхи його зниження» (формування життє- та стресостійкості, зокрема у умовах невизначеності). Модуль складається з одного заняття загальною тривалістю 2,5 години (150 хв.) - ДОДАТОК 22.

Домашнє завдання. Вправа допомагає розвивати здатність до структурованого мислення і зменшує емоційний тиск. Студенти відмітили, що розподіл проблеми допоміг їм не «потонути» у стресі та побачити шляхи вирішення. Деякі студенти відчували, що потрібен більш конкретний приклад чи модель для кращого

розуміння. Для деяких студентів може бути складно уявити абстрактну метафору, що вимагає додаткових пояснень.

Вправа «Минулий досвід». Вправа дає можливість безпечно опрацювати травматичні або стресові спогади в підтримуючому середовищі. Були студенти, яким було складно зосередитись на чужих переживаннях через власні тривоги. Не всі студенти змогли почуватися комфортно, ділячись особистим досвідом у парі, що знизило ефективність.

Вправа «Моє минуле, теперішнє та майбутнє». Використання малюнків дає можливість виразити емоції і думки навіть тим, хто не відчувається впевнено в словах. Вправа сприяє зміцненню довіри у групі, стимулює роздуми про особистісний розвиток і мотивацію до змін. Студенти відмітили, що малюнки допомогли їм краще висловити свої думки та емоції, особливо якщо словесне спілкування дається складніше. Поділились, що було цікаво побачити різницю між своїм минулим і майбутнім, що надихнуло на позитивні зміни.

Модуль 2. «Шлях відновлення через призму нейрографіки та арт-терапії» (спрямований на розвиток власних ресурсів та мислення, зниженню впливу стресу). Модуль складається з одного заняття загальною тривалістю 2,5 години (150 хв.) - ДОДАТОК 25.

Вправа «Мої почуття через малюнок». Вправа підвищує усвідомленість внутрішнього стану, допомагає знизити стрес і тривогу. Нейрографіка як метод інтегрує малювання з психотерапевтичними техніками, що сприяє гармонізації психоемоційного стану. Багато хто оцінив можливість виразити свої почуття в невербальній формі, що було для них більш комфортно. Для всіх це було першим досвідом нейрографіки, вони відзначали приємний і заспокійливий ефект. В окремих випадках спостерігався скептицизм щодо ефективності, проте більшість оцінила позитивний вплив на емоційний стан. Деяким студентам було складно зрозуміти принципи нейрографіки без достатнього пояснення або практики.

Вправа-відпочинок «Вітер». Вправа допомогла студентам усвідомити, що їхні проблеми можуть поступово зменшуватись і не поглинають їх цілком. Деякі

зауважили, що звук і візуалізація допомагають відчувати контроль над своїми емоціями. Декому було складно повністю зануритись у візуалізацію через відволікання чи скепсис.

Вправа «В рамках». Вправа розвиває навички креативності в межах обмежень, що є корисним тренінгом для гнучкості мислення. Деякі студенти відчували початковий дискомфорт через рамки, але потім визнавали, що це дисциплінувало і допомогло сконцентруватись. Для деяких студентів обмеження рамками фігури здалося обмежуючим.

Вправа «Карикатура». Вправа допомагає розвивати креативність і гумор, що позитивно впливає на психологічний клімат. Стимулює студентів краще пізнавати один одного через образне мислення. Багато хто відзначив смішні моменти, які покращили настрій групи. В деяких випадках студенти соромилися та боялися критики щодо свого малюнка.

Модуль 3. «Самопізнання на основі моделі позитивної психотерапії» (спрямований на формування власних ресурсів та навичок самоаналізу за рахунок моделі балансу). Модуль складається з одного заняття загальною тривалістю 2,5 години (150 хв) ДОДАТОК 28.

Домашнє завдання. Вправа допомагає студентам трансформувати особистісні переживання в образи та символи, що сприяє глибшому усвідомленню себе і зміцненню взаєморозуміння. Відзначали, що формат казок допомагає легше говорити про складні речі та простіше доторкнутися до своїх внутрішніх переживань.

Ознайомлення студентів з базовими, ключовими та актуальними конфліктами, моделями наслідування. Вправа забезпечила студентів важливою теоретичною базою для розуміння конфліктів та моделей наслідування, що є фундаментом для подальшого розвитку навичок конструктивної взаємодії. Деякі висловили потребу в більш доступних прикладах та поясненнях. Відзначили, що для кращого розуміння потрібні практичні кейси та рольові ігри. Визнали, що теоретичний матеріал інколи був складним, потребував повторення та додаткових пояснень.

Вправа «Конфлікти». Відзначали, що вправа допомагає зрозуміти власні внутрішні конфлікти і структуру їх виникнення.

Вправа «Модель ідентифікації». Вправа ефективно стимулює самоусвідомлення та розвиток міжособистісної емпатії через глибокі питання про себе, інших і колектив. Вона формує основу для відкритого діалогу та зміцнює зв'язки в групі. Окремі студенти відчували труднощі із формулюванням думок, потребували підтримки. Не всі пари були однаково залучені; деякі студенти пасивно відповідали.

Модуль 4. «Практики самодопомоги» (спрямований на формування навичок самодопомоги в складних стресових ситуаціях). Модуль складається з одного заняття загальною тривалістю 2,5 години (150 хв) - ДОДАТОК 30.

Домашнє завдання. Ознайомлення з Вісбаденським опитувальником WIPPF є цінним теоретичним блоком для розуміння методів діагностики особистісних ресурсів. Деякі студенти хотіли більше практичних прикладів, як використовувати результати опитування. Відчували, що інструмент корисний, але вимагає індивідуального підходу.

Вправа «Повернення до мотиваційного щоденника». Вправа є ефективним інструментом для саморефлексії і підтримки мотивації у навчанні та особистому розвитку. Багато хто відзначив, що щоденник допоміг краще організувати свій час і цілі. Висловлювали вдячність за можливість працювати з інструментом саморефлексії. Деякі відчували, що без регулярного нагадування або підтримки мотивація до ведення щоденника знижується. Студентам з інвалідністю, особливо з проблемами письма або моторики, потрібна додаткова допомога або альтернативні формати ведення щоденника.

Вправа «Моя щаслива карта». Вправа допомагає візуалізувати власні ресурси, що полегшує усвідомлення внутрішніх сил у складних ситуаціях. Візуальна карта стає інструментом для самопідтримки, що студенти можуть використовувати поза тренінгом. Зазначили, що карта допомагає швидко згадати про власні сили в моменти стресу, особливо коли складно вербалізувати емоції.

Вправа «Моя сила - моє ім'я». Вправа сприяє саморефлексії та підвищенню самооцінки через фокус на особистих позитивних якостях. Можливість поділитися результатами, створює атмосферу підтримки і підвищує згуртованість групи. Деякі висловили, що вправа допомогла усвідомити несподівані для себе сильні сторони. Для деяких студентів складно підібрати слова на всі літери імені, що може викликати фрустрацію. Студенти з низькою самооцінкою та внутрішніми сумнівами спочатку відчували дискомфорт.

Вправа «Відбиття емоцій». Вправа є ефективним інструментом для розвитку емпатії, невербальної комунікації та усвідомлення власних емоцій. Деякі студенти відмітили, що отримали нові інсайти про те, як вони виражають емоції та як їх можуть сприймати інші. Для деяких студентів з певними видами інвалідності було складно та неможливо виконати рухи чи міміку. Потрібна адаптація.

Підсумок. Вправа є важливим завершальним етапом тренінгу, що допомагає студентам осмислити і закріпити отриманий досвід, а тренеру - оцінити ефективність заняття. Вона сприяє глибинній рефлексії, зміцненню групової атмосфери та розвитку навичок самовираження.

Відгуки студентів:

«Цей тренінг допоміг мені краще зрозуміти себе та свої реакції на стрес. Найбільше сподобались вправи з ресурсами та техніки заземлення» - студентка з інвалідністю, 3 курс.

«Я вперше відчула, що ми всі - в одній команді. Незалежно від того, є в нас інвалідність чи ні, у кожного свої труднощі, і ми навчилися підтримувати одне одного» - студентка без інвалідності, 2 курс.

«Раніше я не замислювалась про свої внутрішні ресурси. Тепер знаю, що можу на них спиратись. Дякую тренеру за підтримку і відкриту атмосферу» - студентка з інвалідністю, 1 курс.

«Було неочікувано цікаво. Я думала, що це буде "щось нудне", але вправи на саморефлексію та групова робота - дуже зайшли» - студентка без інвалідності, 4 курс.

«Корисні поради щодо зниження рівня тривожності» - студентка 4-го курсу.

«Все добре можливо робити перерву» - студентка з інвалідністю 3-го курсу.

«Щирість і утвердження у групі» - студент з інвалідністю 2-го курсу.

«Дуже класна команда» - студентка з інвалідністю 3-го курсу.

«Мені він дуже допоміг у вирішенні складних питань, що тривожили мене» - студент з інвалідністю 2-го курсу.

3.2. Результати експериментального впровадження програми розвитку особистісних ресурсів стресостійкості студентів

Розроблена нами тренінгова програма, проводилась у січні-лютому 2024 року, у межах проходження практики студентами Університету Україна.

Принципи формування груп

Репрезентативність - групи повинні відображати основні характеристики вибірки (вік, стать, стан здоров'я, особливості навчання, наявність чи відсутність інвалідності тощо).

Еквівалентність - на початку дослідження групи мають бути максимально схожими за ключовими психологічними показниками (рівень стресостійкості, тривожності, адаптації). Це перевіряють за допомогою статистичного аналізу (t-критерій Стьюдента).

Типи груп в експерименті

1. Експериментальна група (ЕГ):

- Отримує психологічну програму (тренінги, вправи, консультації).
- Результати порівнюють до і після впровадження програми.

2. Контрольна група (КГ):

- Не бере участі у програмі, але проходить ті ж самі діагностичні вимірювання на початку та в кінці тренінгу.

- Бере участь у звичайних навчальних або адаптаційних заходах університету, але не у спеціально розробленій програмі.

Для проведення експериментального впровадження психологічної програми було сформовано дві групи учасників, з урахуванням двох ключових критеріїв: наявність або відсутність інвалідності та участь або неучасть у програмі.

Перша група «експериментальна», це студенти результати яких ми порівнюємо до і після впровадження програми. До цієї групи входило 18 студентів, з яких: 10 з інвалідністю та 8 без інвалідності.

До «контрольної групи», також входило 18 студентів, з яких: 10 з інвалідністю та 8 без інвалідності.

Експериментальна група (ЕГ) брала участь у психологічній програмі розвитку особистісних ресурсів стресостійкості, яка включала тренінгові заняття, індивідуальні консультації та домашні завдання. Контрольна група (КГ) в цей період брала участь у звичайному навчальному процесі без спеціальних психологічних впливів.

Для відбору студентів, було надіслано інформацію про проходження тренінгу в межах практики. Всі бажаючі могли зареєструватись на тренінг. Мотивацією участі студентів була тематика тренінгу, яка є актуальною, а саме розвиток особистісних ресурсів стресостійкості студентів.

Нижче коротко описана схема експериментального дослідження особистісних ресурсів стресостійкості студентів.

1. Теоретичний аналіз

- визначення проблеми стресу;
- визначення поняття стресостійкості як складової психологічної стійкості студентів;
- визначення проблеми студентства з інвалідністю в освітньому середовищі;
- визначення особистісних ресурсів стресостійкості в умовах воєнного стану через призму позитивної психотерапії;
- аналіз існуючих методів дослідження чинників стресостійкості студентів;
- постановка проблеми, процедури та характеристики вибірки досліджуваних.

2. *Констатувальний етап емпіричного дослідження.*

- емпіричні дослідження чинників стресостійкості студентів за шкалою сприйнятого стресу PSS-10 (Perceived Stress Scale);
- емпіричні дослідження чинників стресостійкості студентів за короткою шкалою стійкості (The Brief Resilience Scale; B. Smith);
- емпіричні дослідження чинників стресостійкості студентів за короткою шкалою тривоги, депресії та ПТСР (B.V. Hart);
- емпіричні дослідження чинників стресостійкості студентів за тестом життєстійкості С. Мадді (Hardiness Survey);
- емпіричні дослідження чинників стресостійкості студентів за «Копінг-стратегії» Лазаруса;
- емпіричні дослідження чинників стресостійкості студентів за методикою дослідження соціально - психологічної адаптації К. Роджерса - Р. Даймонда;
- емпіричні дослідження чинників стресостійкості студентів за Вісбаденським опитувальником позитивної терапії і сімейної терапії (WIPPF 2.0).

3. *Формувальний етап емпіричного дослідження.*

- розробка тренінгової програми відновлення особистісних ресурсів особистості;
- проведення тренінгу з групою.

4. *Математичний аналіз та логіко-смілова інтерпретація.*

- вивчення наявності відмінностей між групами;
- дослідження кореляційних зв'язків між показниками.

Щоб переконатися, що експериментальна та контрольна групи не відрізняються статистично за основними показниками, ми провели перевірку на однорідність груп. Це важливо для підтвердження того, що зміни після тренінгу можна буде пов'язати саме з впливом тренінгу, а не з початковими відмінностями.

Визначаємо ключові змінні для порівняння:

- рівень стресу (PSS-10),
- стресостійкість (BRS),

- тривожність/депресія,
- оцінка рівня якості життя,
- ступень схильності до стресу,
- життєстійкість.

Далі, обраховуємо середні значення (M) та стандартні відхилення (SD) в експериментальній групі та контрольній групі; t-тест для незалежних вибірок (для кількісних змінних) (таблиця 3.1).

Таблиця 3.1.

Однорідність груп за показниками

Зміна	ЕГ	КГ	t	p	Висновок
рівень стресу (PSS-10)	18,47 ±6,91	16,47 ±2,72	1,75	0,13	p>0,05, різниці немає
стресостійкість (BRS)	2,78 ±0,47	2,71 ±0,31	1,75	0,29	p>0,05, різниці немає
тривожність/депресія	5,38±2,45	4,82±1,07	1,75	0,21	p>0,05, різниці немає
життєстійкість	71,41±19,41	67,94±9,26	1,75	0,29	p>0,05, різниці немає
оцінка рівня якості життя	56,11±13,75	55,82±13,71	1,75	0,45	p>0,05, різниці немає
ступень схильності до стресу	12,24±6,38	13,94±5,40	1,75	0,22	p>0,05, різниці немає

За всіма змінними статистично значущих відмінностей не виявлено ($p > 0.05$).

Це свідчить про однорідність груп за цими параметрами.

Для оцінювання ефективності створеної програми ми порівняли середні значення груп за показниками рівня стресу, тривожності, життєстійкості, рівня якості життя та схильності до стресу (таблиця 3.2).

Таблиця 3.2

Динаміка показників до і після програми для експериментальної (ЕГ) та контрольної (КГ) груп

Показники	До програми		Після програми		Приріст
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	
рівень стресу (PSS-10)	16,47	15,94	16,56	14,17	-11,10%
стресостійкість (BRS)	2,71	2,78	2,72	2,76	-0,72%
тривожність/депресія	4,82	4,24	4,83	3,53	-16,75%
життєстійкість	67,94	71,41	67,56	74,76	+4,69%
оцінка рівня якості життя	55,82	56,41	55,39	55,82	-1,05%
ступень схильності до стресу	13,94	12,24	13,94	11,06	-9,64%

В експериментальній групі, показники життєстійкості зросли після проходження програми, а показники рівня стресу, тривожності та схильності до

стресу - знизились. Не значно знизився показник стресостійкості та якості життя. В контрольній групі показники стресу, стійкості, тривожності - зросли, а показники життєстійкості та якості життя - знизились. Показник схильності до стресу залишився сталим. Також, в контрольній групі всі показники змінювались в діапазоні $-0,77+0,55$ бали, а в експериментальній змiни значно суттєві, майже на 5%. Тож, можна вважати, що змiни в експериментальній групі пов'язані з програмою.

Для визначення **стійкості** було проведено аналіз надійності в групі «експериментальна група до тренінгу» - α -Кронбаха = .503, «експериментальна група після тренінгу» - α -Кронбаха = .233.

За допомогою лінійної регресії встановлено, що фактор «стать» виявив помірну силу зв'язку з рівнем стресостійкості після проходження програми: коефіцієнт детермінації $R^2 = 0,321$, що означає пояснення 32,1% варіативності залежної змінної (стресостійкості) цим фактором. Значення $t = -2,457$ при $p = 0,02$ свідчить про достовірну різницю між показниками чоловіків і жінок. З огляду на кодування (чоловіки -2, жінки -1), негативне значення t-статистики вказує на те, що жінки демонструють вищу стресостійкість порівняно з чоловіками після інтервенції.

Аналіз надійності **тривожність/депресії та ПТСР** в групі «експериментальна до тренінгу» - α -Кронбаха = .713, «експериментальна група після тренінгу» - α -Кронбаха = .777.

Результати регресійного аналізу засвідчили, що рівень тривожності студентів суттєво змінюється під впливом інтервенційної програми залежно від таких факторів, як вік, курс навчання, наявність інвалідності, група інвалідності, нозологія та тип інвалідності. *Вік.* Статистично значуще зниження тривожності зафіксовано у студентів віком 26-40 років у порівнянні з групою 16-18 років ($R=0.539$, $R^2=0.291$, $t=2,16$, $p=0,048$), що свідчить про ефективніший вплив інтервенції у старшій віковій категорії. *Курс навчання.* У студентів 4-го курсу виявлено тенденцію до зниження тривожності порівняно з 1 курсом ($R=0.550$, $R^2=0.303$, $t=2,09$, $p=0,057$), що може вказувати на зростання здатності до саморегуляції у старших студентів. *Наявність інвалідності.* Студенти без інвалідності мають значно нижчий рівень тривожності

після проходження програми у порівнянні з тими, хто має інвалідність ($R=0.695$, $R^2=0.484$, $t=3,63$, $p=0,002$), що свідчить про складніший психоемоційний стан у студентів з інвалідністю. *Група інвалідності*. Статистично значуще зниження тривожності виявлено серед студентів з 1-ю ($t=-2,89$, $p=0,013$) та 3-ю групами інвалідності ($t=-2,76$, $p=0,016$) порівняно зі студентами без інвалідності, тоді як у 2-ї групи спостерігалась тенденція до значущості ($t=-2,03$, $p=0,063$). *Нозологія інвалідності*. Значне зниження тривожності після інтервенції зафіксовано у студентів з руховими порушеннями у порівнянні з тими, хто не має інвалідності ($R=0.700$, $R^2=0.490$, $t=-3,28$, $p=0,006$). *Тип інвалідності*. Студенти з інвалідністю з дитинства виявили суттєве зменшення рівня тривожності порівняно зі студентами без інвалідності ($R=0.702$, $R^2=0.493$, $t=-3,57$, $p=0,003$).

Аналіз надійності оцінки якості життя в групі «експериментальна до тренінгу» - α -Кронбаха = .879, експериментальна група після тренінгу» - α -Кронбаха = .245.

Результати регресійного аналізу виявили статистично значущі зміни у рівні якості життя студентів після впровадження інтервенційної програми, залежно від факту наявності інвалідності, групи інвалідності та типу її походження. За фактом наявності інвалідності, виявлено значущу різницю у зміні рівня якості життя: студенти без інвалідності демонструють вищий приріст показників якості життя у порівнянні з тими, хто має інвалідність ($R=0.507$, $R^2=0.297$, $t = -2,39$, $p = 0,030$). За групами інвалідності, студенти з 1-ю групою мали достовірно нижчий рівень якості життя у порівнянні зі студентами без інвалідності після проходження інтервенції ($R=0.609$, $R^2=0.371$, $t = 2,478$, $p = 0,028$), що свідчить про обмежену ефективність інтервенції для цієї категорії. За типом інвалідності, статистично значуще підвищення якості життя виявлено у студентів, які мають інвалідність з дитинства, порівняно з тими, хто не має інвалідності ($R=0.564$, $R^2=0.318$, $t = 2,420$, $p = 0,030$), що може свідчити про позитивну динаміку адаптаційних процесів у цієї групи.

Аналіз надійності ступеня схильності до стресу в групі «експериментальна до тренінгу» - α -Кронбаха = .835, «експериментальна після тренінгу» - α -Кронбаха = .338. Не визначено відповідності за лінійною регресією.

Аналіз надійності сприйнятого стресу (PSS-10) в групі «експериментальна до тренінгу» - α -Кронбаха = .660, «експериментальна група після тренінгу» - α -Кронбаха = .225.

При аналізі впливу фактору віку встановлено помірну статистичну тенденцію у віковій групі 19-25 років порівняно з 16-18 роками ($R=.587$, $R^2=0.344$ $t=2.402$, $p=0.031$) та у віковій групі 26-40 років порівняно з 16-18 роками ($R=.587$, $R^2=0.344$ $t=2.497$, $p=0.026$). Обидві старші вікові групи (19-25 і 26-40) демонструють вищі значення показника, ніж наймолодша група (16-18 років), і ця різниця є статистично значущою в обох випадках. Виявлено, що курс навчання суттєво впливає на рівень стресу ($R=.590$, $R^2=0.348$), студенти 3-го курсу навчання у порівнянні зі студентами 1-го курсу навчання ($t=2.273$, $p=0.041$) та студенти 4-го курсу навчання у порівнянні зі студентами 1-го курсу навчання ($t=2.4226$, $p=0.031$). І 3-й, і 4-й курс демонструють статистично вищі значення показника рівня стресу у порівнянні з 1-м курсом. Майже 35% відмінностей у рівні показника пояснюються саме курсом навчання. Результати лінійної регресії показали, що статус інвалідності статистично значуще передбачає рівень стресу ($R = 0,632$, $R^2 = 0,400$, $t = 3,16$, $p = 0,007$). Студенти, які не мають інвалідності, у середньому повідомляють про вищий рівень стресу, ніж студенти з інвалідністю. Результати лінійної регресії показали, що наявність інвалідності першої групи є статистично значущим предиктором рівня стресу ($R = 0,651$, $R^2 = 0,424$, $t = -2,753$, $p = 0,016$). Студенти, які мають інвалідність першої групи, у середньому повідомляють про нижчий рівень стресу, ніж ті, хто інвалідності не має. Аналіз за нозологією інвалідності показав, що суттєве зниження рівня сприйнятого стресу після інтервенції було відмічено у студентів з руховими порушеннями ($R=0.712$, $R^2=0.507$; $t=-3.383$, $p=0.005$). Вплив типу інвалідності (з дитинства чи набута) також є значущим: студенти з інвалідністю з дитинства після

інтервенції демонструють нижчий рівень сприйнятого стресу у порівнянні зі студентами без інвалідності ($R=0.722$, $R^2=0.521$, $t=-3.776$, $p=0.002$).

Аналіз надійності життєстійкості в групі «експериментальна до тренінгу» - α -Кронбаха = .882, «експериментальна група після тренінгу» - α -Кронбаха = .956.

Лінійна регресія показала статистично значущі зміни життєстійкості серед студентів експериментальної групи після проведення психологічної інтервенції. За фактором віку виявлено, що студенти вікової групи 19-25 років значно покращили життєстійкість у порівнянні з молодшими студентами (16-18 років) ($t = -3.25$, $p = 0.006$), що свідчить про більш помітний позитивний вплив інтервенції у цій віковій категорії. Аналіз за курсом навчання показав, що життєстійкість значуще зросла у студентів 2-го ($t = -2.43$, $p = 0.032$) та 3-го курсів ($t = -3.44$, $p = 0.005$) порівняно з 1 курсом, тоді як для 4-го курсу відмічено тенденцію до покращення, яка не досягла статистичної значущості ($t = -1.75$, $p = 0.105$). Вплив місця перебування учасників також був значущим: студенти, які перебувають в Україні, після інтервенції продемонстрували вищий рівень життєстійкості порівняно зі студентами, які перебувають в Європі ($t = -2.52$, $p = 0.024$).

Наступне, ми визначили копінг-стратегії студентів з інвалідністю до та після тренінгу (по середнім значенням), при $t=1,75$, тобто різниця між групами є суттєвою (таблиця 3.3).

Таблиця 3.3.

Рівень виражених копінг-стратегій до та після тренінгу (по середнім значенням) студентів з інвалідністю

Показники		М	%
Конфронтаційний копінг	До тренінгу	32,72	+13,20%
	Після тренінгу	37,04	
Дистанціювання	До тренінгу	53,09	-6,97%
	Після тренінгу	49,38	
Самоконтроль	До тренінгу	51,32	+6,20%
	Після тренінгу	54,50	
Пошук соціальної підтримки	До тренінгу	55,56	+18,88%
	Після тренінгу	66,05	
Прийняття відповідальності	До тренінгу	69,44	+12,01%
	Після тренінгу	77,78	
Втеча	До тренінгу	50,00	+1,86%

	Після тренінгу	50,93	
Планування вирішення проблем	До тренінгу	52,47	+11,76%
	Після тренінгу	58,64	
Позитивна переоцінка	До тренінгу	58,73	+14,40
	Після тренінгу	67,19	

Як видно з таблиці, після тренінгу збільшилися майже всі показники копінг-стратегій. Найбільше збільшився показник пошук соціальної підтримки у студентів з інвалідністю (+18,88%). Також зменшився показник дистанціювання (-6,96%).

Наступне, ми визначили рівень копінг-стратегій студентів без інвалідності до та після тренінгу (по середнім значенням), при $t=1,94$, тобто різниця між групами є суттєвою (таблиця 3.4).

Таблиця 3.4.

Рівень виражених копінг-стратегій до та після тренінгу (по середнім значенням)
студентів без інвалідності

Показники		М	%	
Конфронтаційний копінг	До тренінгу	52,38	-25,75%	0,02
	Після тренінгу	38,89		
Дистанціювання	До тренінгу	61,11	-20,78%	0,07
	Після тренінгу	48,41		
Самоконтроль	До тренінгу	57,60	+3,92%	0,36
	Після тренінгу	59,86		
Пошук соціальної підтримки	До тренінгу	67,46	-7,06%	0,13
	Після тренінгу	62,70		
Прийняття відповідальності	До тренінгу	69,05	+18,96%	0,03
	Після тренінгу	82,14		
Втеча	До тренінгу	54,76	-10,86%	0,34
	Після тренінгу	48,81		
Планування вирішення проблем	До тренінгу	64,28	-6,16%	0,39
	Після тренінгу	60,32		
Позитивна переоцінка	До тренінгу	66,67	+1,02%	0,47
	Після тренінгу	67,35		

Як видно з таблиці, після тренінгу збільшилися конструктивні показники стратегій. Найбільше збільшився показник прийняття відповідальності у студентів без інвалідності (+18,96%). Найменше зменшився показник конфронтаційний копінг (-25,75%) та дистанціювання (-20,78%).

Наступне ми розрахували показники адаптивності до та після тренінгу студентів з інвалідністю при $t=1,89$, тобто різниця між групами є суттєвою (таблиця 3.5.)

Таблиця 3.5.

Рівень виражених показників адаптивності до та після тренінгу студентів з інвалідністю

Показники		М	%
Адаптивність	До тренінгу	134,13	+5,78%
	Після тренінгу	141,88	
Дезадаптивність	До тренінгу	98,88	-6,20%
	Після тренінгу	92,75	
Прийняття себе	До тренінгу	39,63	+1,56%
	Після тренінгу	40,25	
Не прийняття себе	До тренінгу	21,40	-12,94%
	Після тренінгу	18,63	
Прийняття інших	До тренінгу	23,63	+1,57%
	Після тренінгу	24,00	
Не прийняття інших	До тренінгу	15,13	+7,40%
	Після тренінгу	16,25	
Емоційний комфорт	До тренінгу	22,88	+25,13%
	Після тренінгу	28,63	
Емоційний дискомфорт	До тренінгу	18,25	-8,22%
	Після тренінгу	16,75	
Внутрішній контроль	До тренінгу	45,13	+5,81%
	Після тренінгу	47,75	
Зовнішній контроль	До тренінгу	25,00	-0,48%
	Після тренінгу	24,88	
Домінування	До тренінгу	8,38	+37,23%
	Після тренінгу	11,50	
Підлеглість	До тренінгу	22,00	-31,23%
	Після тренінгу	15,13	
Есканізм	До тренінгу	14,38	+13,00%
	Після тренінгу	16,25	

Як видно з таблиці, після тренінгу найбільше збільшився показник емоційний комфорт (+25.13%) та домінування (+37,23%) у студентів з інвалідністю. Найменше зменшився показник підлеглість (-31,23%).

Наступне ми розрахували показники адаптивності до та після тренінгу студентів без інвалідності, при $t=1,89$, тобто різниця між групами є суттєвою (таблиця 3.6.)

Таблиця 3.6.

Рівень виражених показників адаптивності до та після тренінгу студентів без інвалідності

Показники		М	%
Адаптивність	До тренінгу	126,38	+10,58
	Після тренінгу	139,75	
Деадаптивність	До тренінгу	99,63	-5,65%
	Після тренінгу	94,00	
Прийняття себе	До тренінгу	34,25	+13,52%
	Після тренінгу	38,88	
Не прийняття себе	До тренінгу	18,63	+12,72%
	Після тренінгу	21,00	
Прийняття інших	До тренінгу	19,38	+8,36%
	Після тренінгу	21,00	
Не прийняття інших	До тренінгу	20,25	-16,64%
	Після тренінгу	16,88	
Емоційний комфорт	До тренінгу	19,50	+34%
	Після тренінгу	26,13	
Емоційний дискомфорт	До тренінгу	21,13	-24,85%
	Після тренінгу	15,88	
Внутрішній контроль	До тренінгу	50,5	+2,26%
	Після тренінгу	51,13	
Зовнішній контроль	До тренінгу	27,88	-7,17%
	Після тренінгу	25,88	
Домінування	До тренінгу	9,00	+7,00%
	Після тренінгу	9,63	
Підлеглість	До тренінгу	19,25	-17,51%
	Після тренінгу	15,88	
Есканізм	До тренінгу	11,88	+4,21%
	Після тренінгу	12,38	

Як видно з таблиці, після тренінгу найбільше збільшився показник емоційний комфорт (+34,00%) у студентів без інвалідності. Найменше зменшився показник емоційний дискомфорт (-24,85%).

Після проведення тренінгової програми у студентів з інвалідністю та без інвалідності спостерігалося суттєве покращення адаптивності. У студентів з інвалідністю найбільше зросли показники емоційного комфорту та домінування, водночас показник підлеглості зменшився незначно. У студентів без інвалідності найбільший приріст продемонстрував емоційний комфорт, а емоційний дискомфорт знизився мінімально. Це свідчить про ефективність тренінгу у підвищенні здатності студентів регулювати емоційний стан та адаптуватися до різних ситуацій.

Нижче приведена таблиця рівня виражених показників компонентів внутрішніх ресурсів до та після тренінгу (середні значення, відсоток зміни показників та коефіцієнт значущості) (таблиця 3.7). Як видно з діаграми, після тренінгу збільшились показники вторинних актуальних здібностей при $t=1,74$, тобто різниця між групами є суттєвою: охайність та ощадливість. Найбільше збільшився показник ощадливість +9,21%, найменше знизився показник вірність - 17%. Різниця статистично значуща в показниках: ввічливість, справедливість, вірність - після тренінгу ці показники знизились. Після тренінгу збільшились показники первинних актуальних здібностей: час та контакти. Найбільше збільшився показник контакти +7,09%, найменше знизився показник надія - 14,06%. Різниця статистично значуща в показнику - надія, після тренінгу цей показник знизився. Після тренінгу збільшились показники моделі балансу: тіло, контакти та фантазії. Найбільше збільшився показник контакти +14,00%, найменше знизився показник діяльність - 5,78%. Після тренінгу збільшились показники моделі для наслідування: Я батько, Я інші, Ти, Ми, Пра-ми. Найбільше збільшився показник «Пра-ми» +35,33% та «Я інші» + 33,83%, найменше знизився показник «Я мати» - 8,15%. Різниця статистично значуща в показниках: Я інші та Пра-ми - після тренінгу ці показники збільшились.

Таблиця 3.7.

Рівень виражених показників компонентів внутрішніх ресурсів студентів до та після тренінгу

Показники	Mean		%	p
	До тренінгу	Після тренінгу		
Вторинні актуальні здібності				
Акуратність	8,06	7,66	-4,96%	0,28
Охайність	7,05	7,56	+7,23%	0,22
Пунктуальність	8,12	7,35	-9,48%	0,11
Ввічливість	8,65	7,35	-15,02%	0,05
Відкритість	8,71	8,12	-6,77%	0,24
Старанність	7,94	7,47	-5,92%	0,19
Обов'язковість	8,47	7,82	7,67%	0,17
Ощадливість	7,06	7,71	+9,21%	0,16
Слухняність	7,76	7,65	-1,41%	0,43

<i>Справедливість</i>	8,53	7,18	-15,83%	0,02
<i>Вірність</i>	9,00	7,47	-17,00%	0,02
Первинні актуальні здібності				
<i>Терпіння</i>	8,35	7,65	-8,39%	0,21
<i>Час</i>	7,59	8,06	+6,19%	0,27
<i>Контакти</i>	7,47	8,00	+7,09%	0,27
<i>Довіра</i>	9,12	8,00	-12,28%	0,12
<i>Надія</i>	9,24	7,94	-14,06%	0,05
<i>Ніжність/сексуальність</i>	8,76	8,00	-8,67%	0,19
<i>Любов</i>	8,65	7,94	-8,21%	0,25
<i>Віра/сенс/релігія</i>	8,06	7,71	-4,34%	0,31
Модель балансу				
<i>Тіло/відчуття</i>	7,35	7,65	+4,08%	0,34
<i>Діяльність</i>	8,12	7,65	-5,78%	0,28
<i>Контакти</i>	6,71	7,65	+14,00%	0,09
<i>Фантазії/майбутнє</i>	7,65	7,76	+1,44%	0,44
Модель для наслідування				
<i>Я мати</i>	8,71	8,00	-8,15%	0,19
<i>Я батько</i>	6,88	7,41	+7,70%	0,31
<i>Я інші</i>	5,41	7,24	+33,83%	0,006
<i>Ти</i>	7,41	7,76	+4,72%	0,31
<i>Ми</i>	7,29	7,35	+0,82%	0,46
<i>Пра Ми</i>	5,52	7,47	+35,33%	0,007

Вторинні актуальні здібності проявляються в ставленні до власної поведінки. Студенти використовують показник охайність для зниження стресу через відмінний порядок у квартирі, ідеальний догляд за собою (тілом, одягом тощо). Використання показника ощадливість для зменшення стресу виражається через економне ставлення до грошей та речей. Зниження показника ввічливість може свідчити про прояв нетактовності, зухвалості, ігнорування співрозмовника в стресових ситуаціях. Зниження показника справедливість відображається студентами через несправедливість в стресових ситуаціях, а зниження показника вірність відображається через невірність, схильність до зміни партнерів, до зради в стресових ситуаціях.

Первинні актуальні здібності проявляються в ставленні до себе. Використання показника час для зменшення стресу виражається через здатність приділяти собі та іншим достатню кількість часу та увагу. Використання показника контакти для зменшення стресу виражається через здатність встановлювати та підтримувати контакти з іншими людьми. Зниження показника надія може свідчити про сумніви, песимізм, розчарування, безнадійність, безглуздість в стресових ситуаціях.

Підвищення показника тіло/відчуття свідчить про «втечу» у своє тіло під час стресу. Підвищення показника контакти вказує на здатність встановлювати та підтримувати стосунки при виникненні проблем, «втечею» у спілкування. Підвищення показника фантазії/майбутнє може свідчити про спробу вирішити проблеми за допомогою творчого підходу.

Майже всі показники моделі для наслідування підвищені. Я батько та Я інші - теплі стосунки з батьком та братами/сестрами дають можливість долати стрес. Показник «Ти» - позитивні, безпроблемні відносини з батьками; показник «Ми» - відкрите, уважне, терпиме, сердечне, товариське ставлення батьків до навколишнього світу; показник «Пра-ми» - оптимістичне, обнадійливе, мотивуюче, зобов'язуюче, можливо навіть фанатичне в деяких питаннях ставлення батьків до питань світогляду, релігії, сенсу життя та до майбутнього.

Нижче приведена таблиця 3.8. рівня виражених показників компонентів внутрішніх ресурсів до та після тренінгу (по середнім значенням) студентів з інвалідністю, при $t=1,86$, тобто різниця між групами є суттєвою. Як видно з таблиці, після тренінгу збільшились показники у сфері моделі балансу: контакти (+7,35%) та показники моделі для наслідування: Я інші (+61,70%) та Пра-ми (+25,42%) та виявлена статистично значуща різниця. Різниця статистично значуща в показниках вторинних актуальних здібностях: акуратність, пунктуальність, обов'язковість, справедливість, вірність - після тренінгу ці показники знизились. В первинних актуальних здібностях також виявлена значуща статистична різниця в: терпіння, надія, любов - після тренінгу ці показники знизились. Всі інші показники знизились.

Таблиця 3.8.

Рівень виражених показників компонентів внутрішніх ресурсів до та після тренінгу (по середнім значенням) студентів з інвалідністю

Показники		М	%	р
Акуратність	До тренінгу	9,77	-21,49%	0,01
	Після тренінгу	7,67		
Пунктуальність	До тренінгу	8,89	-18,79%	0,01
	Після тренінгу	7,22		
Обов'язковість	До тренінгу	9,67	-18,40%	0,02

	Після тренінгу	7,89		
Справедливість	До тренінгу	9,22	-20,50%	0,005
	Після тренінгу	7,33		
Вірність	До тренінгу	10,11	-26,41%	0,001
	Після тренінгу	7,44		
Терпіння	До тренінгу	10,22	-22,90%	0,009
	Після тренінгу	7,88		
Надія	До тренінгу	11,00	-26,27%	0,0007
	Після тренінгу	8,11		
Любов	До тренінгу	9,56	-18,62%	0,05
	Після тренінгу	7,78		
Діяльність	До тренінгу	9,67	-24,20%	0,02
	Після тренінгу	7,33		
Контакти	До тренінгу	6,8	+7,35%	0,22
	Після тренінгу	7,3		
Я інші	До тренінгу	4,7	+61,70%	0,01
	Після тренінгу	7,6		
Пра-ми	До тренінгу	5,9	+25,42%	0,03
	Після тренінгу	7,4		

Нижче приведена таблиця 3.9. рівня виражених показників компонентів внутрішніх ресурсів до та після тренінгу (по середнім значенням) студентів без інвалідності при $t=1,94$, тобто різниця між групами є суттєвою. Як видно з таблиці, після тренінгу збільшились показники вторинних актуальних здібностей. Найбільше збільшився показник ощадливість (+27,43%). Різниця статистично значуща в показниках вторинних актуальних здібностях: акуратність, обов'язковість та ощадливість. Первинних актуальних здібностях найбільше збільшився показник контакти (+32%). Найбільше збільшився показник у сфері моделі балансу, діяльність (+25,39%) та показник в моделі для наслідування Пра-ми (+29,76%). Різниця статистично значуща в показнику моделі балансу - діяльність. Всі інші показники знизились.

Таблиця 3.9.

Рівень виражених показників компонентів внутрішніх ресурсів до та після тренінгу (по середнім значенням) студентів без інвалідності

Показники		М	%	р
Акуратність	До тренінгу	6,13	+24,47%	0,04
	Після тренінгу	7,63		
Обов'язковість	До тренінгу	7,13	+8,70%	0,04
	Після тренінгу	7,75		
Ощадливість	До тренінгу	6,38	+27,43%	0,03
	Після тренінгу	8,13		

Контакти	До тренінгу	6,25	+32%	0,06
	Після тренінгу	8,25		
Діяльність	До тренінгу	6,38	+25,39%	0,01
	Після тренінгу	8,00		
Пра-ми	До тренінгу	5,88	+29,76%	0,15
	Після тренінгу	7,63		

Всі ці зміни свідчать про позитивний вплив тренінгу на особистісний розвиток, емоційну сферу і міжособистісні навички студентів.

В експериментальній групі показники життєстійкості зросли після проходження програми, а показники рівня стресу, тривожності та схильності до стресу - знизились. Не значно знизився показник стресостійкості та якості життя.

Після проведення тренінгової програми в ЕГ відбулися наступні зміни в групі студентів з інвалідністю:

- після тренінгу зниження тривожності у студентів з 1-ю та 3-ю групами інвалідності порівняно зі студентами без інвалідності;

- зниження тривожності після інтервенції у студентів з руховими порушеннями у порівнянні з тими, хто не має інвалідності;

- студенти з інвалідністю з дитинства виявили суттєве зменшення рівня тривожності порівняно зі студентами без інвалідності;

- студенти з 1-ю групою інвалідності мають нижчий рівень якості життя у порівнянні зі студентами без інвалідності після проходження інтервенції;

- підвищення якості життя у студентів, які мають інвалідність з дитинства, порівняно з тими, хто не має інвалідності;

- студенти, які мають інвалідність першої групи, мають нижчий рівень стресу, ніж ті, хто інвалідності не має;

- суттєве зниження рівня сприйнятого стресу після інтервенції у студентів з руховими порушеннями;

- студенти з інвалідністю з дитинства після інтервенції демонструють нижчий рівень сприйнятого стресу у порівнянні зі студентами без інвалідності;

- у студентів з інвалідністю після тренінгу знизились копінги: конфронтаційний копінг, дистанціювання, що вказує на зменшення схильності до уникання проблемних ситуацій. Збільшились показників копінгів: самоконтроль, пошук

соціальної підтримки, прийняття відповідальності, планування вирішення проблем та позитивна переоцінка, що свідчить про активізацію соціальних ресурсів подолання труднощів.;

- після тренінгу збільшилися показники у сфері моделі балансу: контакти та показники моделі для наслідування: Я інші та Пра-ми;

- вторинні актуальні здібності: акуратність, пунктуальність, обов'язковість, справедливість, вірність- після тренінгу ці показники знизились;

- первинні актуальні здібності: терпіння, надія, любов - після тренінгу ці показники знизились;

- після тренінгу зросли показники емоційного комфорту та домінування, водночас показник підлеглості зменшився незначно.

Після проведення тренінгової програми в ЕГ відбулися наступні зміни в групі студентів без інвалідності:

- студенти без інвалідності мають значно нижчий рівень тривожності після проходження програми у порівнянні з тими, хто має інвалідність;

- студенти без інвалідності демонструють вищий приріст показників якості життя у порівнянні з тими, хто має інвалідність;

- студенти, які не мають інвалідності мають вищий рівень стресу, ніж студенти з інвалідністю;

- у студентів без інвалідності після тренінгу знизилися такі копінги: конфронтаційний копінг, дистанціювання, самоконтроль, пошук соціальної підтримки, втеча, планування вирішення проблем. Збільшилися показників копінгів: прийняття відповідальності, позитивна переоцінка;

- після тренінгу збільшилися показники вторинних актуальних здібностей. Найбільше збільшився показник ощадливість. Різниця статистично значуща в показниках вторинних актуальних здібностях: акуратність, обов'язковість та ощадливість;

- в первинних актуальних здібностях найбільше збільшився показник контакти;

- найбільше збільшився показник у сфері моделі балансу, діяльність;

- показник Пра-ми в моделі для наслідування збільшився;
- після тренінгу відбувся приріст емоційного комфорту, а емоційний дискомфорт знизився мінімально.

ВИСНОВКИ ДО ТРЕТЬОГО РОЗДІЛУ

Маємо відмітити, що аналіз дослідження чинників стресостійкості студентів дозволив зробити висновок, що ресурси особистості вимагають їх розвитку.

Проведений аналіз підтвердив, що розвиток особистісних ресурсів стресостійкості є необхідною умовою ефективної адаптації студентів в умовах воєнного стану та інтегрованого освітнього середовища. Запропонована тренінгова програма поєднує соціально-психологічний та особистісно-орієнтований підходи, базується на принципах гуманізму, соціальної справедливості, добровільності, групової підтримки та розвитку внутрішніх ресурсів. Також поєднує теоретичні знання з практичними методиками самодопомоги, включаючи авторські навчальні посібники, мотиваційний щоденник та настільну гру «Інтеграція», що сприяє комплексному розвитку емоційної, когнітивної та соціальної сфер студентів. Заняття блоків та модулів дозволили учасникам глибше усвідомити себе, свої потреби, здібності та емоції, а також розвинути навички саморегуляції, адаптації та комунікації. Використання ігрових та інтерактивних методів підвищило мотивацію, сприяло зниженню рівня тривожності, формуванню емпатії, вмінню вирішувати конфлікти та працювати в команді. Практичні вправи, медитації, творчі завдання та обговорення реальних життєвих ситуацій дозволили учасникам відчувати власні ресурси, навчитися їх застосовувати та планувати особистісний розвиток. Особлива увага була приділена темі інклюзії та розумінню потреб людей з інвалідністю, що сприяло формуванню толерантного ставлення, соціальної взаємодії та підтримки різноманітності в навчальному середовищі. Ведення мотиваційного щоденника стимулювало саморефлексію, усвідомлення емоцій та формування позитивних стратегій подолання стресу. Програма інтеграції студентів з інвалідністю та без, формуванню їх психологічної стійкості, підвищенню здатності до самодопомоги, самопізнання, комунікації та особистісного зростання. Таким чином, програма розвитку особистісних ресурсів стресостійкості студентів є дієвим засобом підтримки психічного здоров'я, сприяє ефективному подоланню стресу,

гармонійному функціонуванню в освітньому середовищі та забезпечує успішну адаптацію молоді в умовах сучасних соціальних викликів.

Впровадження програми здійснювалось у межах практики студентів із залученням експериментальної та контрольної групи, сформованих за принципами репрезентативності та еквівалентності, що забезпечило однорідність груп за ключовими психологічними показниками на початку дослідження.

Після проходження програми спостерігалось підвищення життєстійкості, зниження рівня стресу, тривожності та схильності до стресу, а також покращення показників копінг-стратегій: зменшення деструктивних форм (конфронтація, дистанціювання, втеча) та зростання конструктивних форм (самоконтроль, пошук соціальної підтримки, прийняття відповідальності, планування вирішення проблем, позитивна переоцінка). Особливу динаміку проявили студенти з інвалідністю та старших вікових груп, для яких програма сприяла більш ефективній емоційній регуляції та поліпшенню якості життя.

Регресійний аналіз засвідчив вплив індивідуальних факторів (вік, курс навчання, наявність інвалідності, група інвалідності, нозологія та тип інвалідності) на ефективність програми. Наприклад, жінки після проходження тренінгу демонстрували вищу стресостійкість у порівнянні з чоловіками, а студенти старших курсів і вікових груп показали більшу ефективність інтервенції щодо зниження тривожності та підвищення життєстійкості. Студенти без інвалідності мають більш виражене зниження тривожності та покращення якості життя, тоді як серед студентів з інвалідністю позитивні зміни спостерігались у тих, хто має інвалідність з дитинства або рухові порушення, що вказує на специфіку психоемоційного реагування цих категорій.

Аналіз копінг-стратегій показав значне зниження деструктивних стратегій (конфронтація, дистанціювання, втеча) та збільшення продуктивних копінгів (самоконтроль, пошук соціальної підтримки, прийняття відповідальності, планування вирішення проблем, позитивна переоцінка). Найбільш виражені зміни спостерігались у стратегії прийняття відповідальності та зменшенні

конфронтаційного копінгу, що свідчить про формування більш конструктивного підходу студентів до стресових ситуацій.

Аналіз компонентів внутрішніх ресурсів свідчить про позитивні зміни у вторинних та первинних актуальних здібностях, моделі балансу та моделі для наслідування, що відображає розвиток особистісних, міжособистісних і соціально-психологічних навичок студентів. У студентів з інвалідністю найбільше зросли показники «Я інші» та «Пра-ми», що свідчить про позитивний вплив тренінгу на соціальні та міжособистісні ресурси. У студентів без інвалідності значно підвищились показники ощадливості, контактів та діяльності, що також вказує на розвиток організаційних і адаптаційних ресурсів.

Загалом, результати дослідження підтверджують, що спеціально розроблена програма є дієвим інструментом для зміцнення стресостійкості та адаптаційного потенціалу студентів з та без інвалідності.

Отже, після проведення тренінгової програми студенти з інвалідністю та без інвалідності продемонстрували покращення життєстійкості та адаптивних стратегій подолання стресу, проте динаміка змін відрізнялась за групами. Студенти з інвалідністю показали суттєве зниження тривожності, сприйнятого стресу та покращення копінг-стратегій, особливо у тих, хто має інвалідність з дитинства або рухові порушення. Водночас у студентів з інвалідністю 1-ї групи рівень якості життя залишався нижчим, ніж у студентів без інвалідності.

Студенти без інвалідності після тренінгу демонстрували значно нижчу тривожність та вищий приріст якості життя, проте в них відзначався вищий рівень стресу порівняно з групою студентів з інвалідністю. Крім того, у студентів без інвалідності спостерігався більш помітний розвиток вторинних і первинних актуальних здібностей (ощадливість, акуратність, контакти), а також показників моделі балансу та моделі для наслідування, що свідчить про підвищення здатності до саморегуляції та соціальної взаємодії.

Тренінг ефективно впливав на обидві групи, проте студенти без інвалідності більше покращили якість життя та розвиток організаційних і соціальних ресурсів,

тоді як студенти з інвалідністю здобули помітне зниження тривожності та стресу, що підкреслює необхідність індивідуалізації програм розвитку особистісних ресурсів.

Впроваджена програма сприяє зміцненню ресурсів стресостійкості та адаптації студентів в умовах інклюзивного освітнього середовища. Розроблена програма тренінгу, є дієвим та ефективним інструментом для розвитку стресостійкості студентів.

Тренінги в умовах війни відіграють ключову роль у підтримці психологічного здоров'я студентів, формують їх стресостійкість, адаптивність та здатність ефективно долати труднощі.

ВИСНОВКИ

У процесі дослідження чинників стресостійкості студентів в умовах інклюзивного навчання було отримано низку важливих результатів, що мають як теоретичне, так і практичне значення.

1. Теоретичні висновки

Завдання 1: виявлення проблем студентства з інвалідністю в освітньому середовищі.

Студенти з інвалідністю мають рівне право на здобуття вищої освіти, що закріплено на законодавчому рівні, проте у процесі навчання вони стикаються з низкою труднощів. Основними проблемами є:

- архітектурні та інфраструктурні бар'єри (обмежений доступ до навчальних приміщень, бібліотек, лабораторій);
- потреба в адаптивних методах навчання (спеціальні матеріали, індивідуальний підхід до оцінювання, використання допоміжних технологій);
- недостатня підтримка з боку викладачів та університетських служб, що може викликати психологічний тиск, соціальну ізоляцію й зниження самооцінки;
- фінансові труднощі, пов'язані з витратами на спеціальне обладнання та послуги;
- стереотипи та упередження, що негативно впливають на інтеграцію студентів у навчальне середовище.

Водночас, мотиваційні чинники учіння для них подібні до студентів без інвалідності: прагнення здобути знання й професію, отримати стабільний дохід, підвищити конкурентоздатність та самореалізуватися. Особливістю є більший акцент на соціальній інтеграції, пошуку друзів і незалежному житті.

Ефективна інклюзія потребує:

- забезпечення доступності інфраструктури та навчальних ресурсів;
- впровадження адаптивних методів викладання й оцінювання;
- підготовки викладачів до роботи з інклюзивними групами;
- підтримки психоемоційного добробуту студентів.

Таким чином, створення інклюзивного освітнього середовища, забезпечення доступності, гнучкості навчальних програм і професійної підготовки викладачів є ключовими умовами для підвищення мотивації учіння студентів з інвалідністю та їх успішної адаптації в університеті.

Завдання 2: визначення особистісних ресурсів стресостійкості в умовах інклюзивного навчання через призму позитивної психотерапії. Теоретична модель ресурсів стресостійкості студентства.

Студентство в умовах війни перебуває під постійним тиском небезпеки та соціальної ізоляції. Воєнні дії призводять до руйнування освітньої інфраструктури, вимушеного переселення, емоційного виснаження та втрати мотивації до навчання. Поширеними реакціями є тривога, депресія, страх, самотність і втома.

Попри це, молодь демонструє значний потенціал психологічної стійкості: прагнення продовжувати навчання, винахідливість та здатність адаптуватися навіть в екстремальних умовах. Модель стресостійкості студентів у воєнний час ґрунтується на поєднанні ресурсів (соціальна підтримка, оптимізм, резилієнтність, емоційний інтелект) та копінг-стратегій (самоконтроль, пошук допомоги, позитивна переоцінка).

Ключовим завданням університетів є створення умов для психологічної підтримки, доступу до дистанційної освіти та розвитку навичок адаптації, що допоможе студентам долати виклики війни й зберігати мотивацію до навчання.

2. Емпіричні висновки

У дослідженні взяли участь 250 студентів вищих навчальних закладів України, включно зі студентами з різними формами інвалідності. Застосовані комплексні психодіагностичні методики дозволили всебічно оцінити рівень стресостійкості, тривожності, життєстійкості, копінг-стратегії, соціально-психологічну адаптацію та особистісні ресурси.

У загальній групі студентів (з та без інвалідності) ключовим чинником є життєстійкість, яка знижує тривожність, депресію й стрес, а також залежить від віку, курсу та ЗВО.

Завдання 3: виявлення основних чинників, що впливають на стресостійкість студентів.

Соціально-демографічні та освітні чинники впливають на рівень сприйнятого стресу та стійкості у студентів.

Основні чинники стресостійкості студентів

1. *Соціально-демографічні:*

Стать: чоловіки мають вищий рівень стресу.

Вік: старші студенти - більш стійкі.

Інвалідність: без інвалідності - вища життестійкість, але і вищий стрес.

Тип інвалідності: 2-га група, інвалідність з дитинства, порушення слуху/зору/руху - підвищений стрес.

2. *Освітні:*

1-2 курс - найвищий стрес.

Студенти УУ - вища життестійкість, ніж у КНУ.

3. *Психологічні:*

Життестійкість знижує тривожність і депресію.

У студентів без інвалідності більш розвинений *Контроль*, у студентів з інвалідністю - *Залученість*.

4. *Ситуативні (контекст війни):*

Студенти з інвалідністю в Україні менш тривожні, ніж у Європі.

Без інвалідності - найвища тривожність і депресія.

5. *Копінг-стратегії:*

З інвалідністю: конфронтація, самоконтроль, соціальна підтримка.

Без інвалідності: емоційні стратегії та планування.

Чинники впливу:

у студентів з інвалідністю копінг залежить від віку, курсу, типу інвалідності та ЗВО;

у студентів без інвалідності - зовнішніх чинників не виявлено.

Висновок: стресостійкість студентів визначається комплексом чинників - від соціально-демографічних та освітніх до психологічних і ситуативних. У студентів без інвалідності стрес вищий, але й життестійкість розвиненіша. У студентів з інвалідністю - нижча загальна життестійкість, але сильніше виражене відчуття *Залученості* та більша залежність від контексту (вік, ЗВО, країна проживання).

Завдання 4: результати емпіричних досліджень особистісних ресурсів стресостійкості студентів.

Студенти з інвалідністю

Спираються на вторинні ресурси (слухняність, охайність, ощадливість), що забезпечують дисципліну й соціальну організованість. Використовують переважно проблемно-орієнтовані копінги (самоконтроль, планування, пошук підтримки). Їх стресостійкість значною мірою залежить від віку, типу інвалідності, курсу та університету, а також соціального контексту (Україна vs Європа).

Студенти без інвалідності

Спираються на первинні ресурси (віра, сенс, надія, духовність), які підтримують емоційно-духовну рівновагу. Частіше застосовують емоційно-орієнтовані стратегії (позитивна переоцінка, дистанціювання, уникання) та планування. Їхні ресурси більш пов'язані з віком, статтю та освітнім середовищем, ніж із зовнішніми соціально-медичними факторами.

Висновок: У студентів з інвалідністю адаптивність і стресостійкість більше визначаються соціально-демографічними та медико-освітніми чинниками, тоді як у студентів без інвалідності – внутрішніми цінностями та духовно-мотиваційними ресурсами.

Завдання 5: виявлення механізмів та факторів адаптації студентів до стресових умов.

Студенти з інвалідністю - адаптивність уразливіша, залежить від віку, тривожності та життестійкості; з віком зменшується відчуття контролю, тривожність тісно пов'язана з інтернальністю.

Студенти без інвалідності — адаптивність стабільніша й цілісна; стрес сприяє самоприйняттю, але тривожність знижує життєстійкість і прийняття себе.

Загалом: у студентів з інвалідністю адаптація більш залежна від особистісних і вікових ресурсів, у студентів без інвалідності -стійкіша та менш вразлива.

3. Практичні результати дослідження

Завдання б: психологічна програма розвитку особистісних ресурсів стресостійкості студентів в умовах інклюзивного навчання.

Програма спрямована на зниження тривоги, відновлення внутрішніх ресурсів, розвиток позитивного мислення, емоційної та життєвої стійкості, а також формування навичок саморегуляції й соціальної взаємодії. Особлива увага приділяється інтеграції студентів з інвалідністю, розвитку soft skills і створенню підтримуючого середовища в умовах воєнного стану.

Особливістю цієї програми є її адаптованість до різних груп студентів, зокрема для студентів з інвалідністю, що дозволяє здійснити процес адаптації до інклюзивного навчання в умовах дистанційного або онлайн-формату. Це важливо в умовах сучасних викликів, таких як війна та обмеження мобільності, коли інклюзивне онлайн-навчання стає оптимальним рішенням для забезпечення рівних можливостей навчання та розвитку.

Програма складається з трьох основних блоків, кожен з яких включає чотири модулі, що дозволяють комплексно працювати над різними аспектами стресостійкості учасників. Використані авторські навчальні посібники, мотиваційний щоденник та настільна гра «Інтеграція» сприяли формуванню навичок саморегуляції, подоланню стресу, розвитку емпатії, самопізнання, соціальної взаємодії та креативності. Практичні вправи, медитації, ігрові та інтерактивні завдання показали високу ефективність у підвищенні стресостійкості, самовпевненості та внутрішньої мотивації учасників. Програма забезпечує комплексне відновлення ресурсів особистості та розвиток навичок ефективного подолання стресових ситуацій.

Завдання 7. результати експериментального впровадження програми розвитку особистісних ресурсів стресостійкості студентів в умовах інклюзивного навчання.

Після проведення тренінгової програми в експериментальній групі відбулося загальне підвищення стресостійкості, життєстійкості та активних копінг-стратегій у студентів, зменшення тривожності та схильності до уникання проблем. У студентів з інвалідністю відзначено зниження стресу та тривожності, активізацію соціальних ресурсів подолання труднощів і покращення емоційного комфорту. У студентів без інвалідності спостерігалось зниження тривожності, підвищення якості життя та емоційного комфорту, а також зміцнення вторинних та первинних актуальних здібностей. Загалом тренінг сприяв розвитку ресурсів особистості, активізації адаптивних стратегій та покращенню психологічного стану всіх учасників.

4. Практичні рекомендації програми

Практичні рекомендації щодо впровадження програми розвитку стресостійкості студентів в умовах інклюзивного навчання.

1. Індивідуалізація підходів у роботі зі студентами.

- Враховувати специфіку індивідуальних ресурсів та рівня стресостійкості кожного студента, особливо з урахуванням наявності інвалідності.

- Проводити попередню діагностику психоемоційного стану та копінг-стратегій, щоб адаптувати тренінгові вправи під потреби конкретної групи.

2. Формування навичок емоційної саморегуляції.

- Включати у тренінгові сесії практики усвідомленості, дихальні та релаксаційні техніки для зниження тривожності і напруги.

- Розвивати вміння контролювати емоції в стресових ситуаціях, що сприятиме підвищенню загальної психологічної стійкості.

3. Розвиток когнітивної гнучкості та адаптивності.

- Вправи, які стимулюють зміну сприйняття складних ситуацій, пошук альтернативних рішень і позитивне переосмислення життєвих викликів.

- Використання методів когнітивно-поведінкової терапії для корекції негативних установок і формування адаптивних моделей мислення.

4. Підтримка соціальної взаємодії та згуртованості.

- Організація групових тренінгів, командних вправ і дискусій, що сприяють розвитку взаєморозуміння, емпатії та соціальної підтримки.

- Особлива увага до залучення студентів з інвалідністю у колективні активності, забезпечення їх комфортної участі і рівних можливостей.

5. Моделювання кризових ситуацій і відпрацювання навичок подолання стресу.

- Проведення тренінгів із ситуаційного моделювання, які відтворюють реальні стресові умови, включно з кризовими сценаріями, характерними для сучасних викликів (воєнний стан, евакуація, непередбачувані зміни).

- Формування навичок управління страхом, панікою, невизначеністю через практичні вправи.

6. Профілактика деструктивних копінг-стратегій.

- Навчати студентів розпізнавати і зменшувати використання конфронтаційних та унікальних копінгів, замінюючи їх конструктивними стратегіями самоконтролю, планування та позитивної переоцінки.

- Використання індивідуальних консультацій для студентів, які мають високий рівень тривожності або схильність до деструктивних реакцій.

7. Моніторинг і підтримка після тренінгу.

- Впроваджувати систематичний моніторинг психоемоційного стану студентів після завершення тренінгової програми.

- Організовувати підтримуючі групи, консультації та повторні сесії для закріплення результатів і подальшого розвитку стресостійкості.

8. Інтеграція тренінгової програми в освітній процес.

- Включати тренінгові модулі з розвитку стресостійкості у навчальні плани вищих навчальних закладів, особливо в рамках інклюзивної освіти.

- Проводити навчання викладачів та психологів щодо методик підтримки стресостійкості студентів.

9. Соціальна інклюзія та створення сприятливого середовища.

- Забезпечити рівні можливості для навчання і розвитку всіх студентів, особливо з інвалідністю, шляхом адаптації навчального середовища, матеріалів і форм взаємодії.

- Підтримувати атмосферу взаємоповаги, підтримки та безпеки, що сприяє підвищенню психологічної стійкості.

10. Акцент на розвиток внутрішніх ресурсів і самоприйняття.

- Сприяти посиленню позитивних особистісних якостей, таких як терпіння, довіра, відповідальність, що забезпечують довгострокову стресостійкість.

- Проводити роботу з формування здорової самооцінки та прийняття себе, що є важливими чинниками психоемоційного благополуччя.

5. Впровадження програми

Програма розвитку особистісних ресурсів стресостійкості студентів з та без інвалідності може ефективно використовуватись у різних освітніх, соціальних і психологічних контекстах.

1. У системі вищої освіти:

- Центри психолого-педагогічної підтримки студентів - для надання допомоги у подоланні стресу, тривоги, покращення адаптації до освітнього процесу.

- Кураторські години, адаптаційні курси для першокурсників - як частина профілактичної роботи з емоційним вигоранням та соціальною дезадаптацією.

- Інклюзивно-ресурсні центри ЗВО - з метою розвитку особистісних ресурсів у студентів з інвалідністю, сприяння їхній соціалізації та підвищення впевненості у собі.

- У програмах освітнього коучингу та психопросвіти для студентів - як інструмент формування навичок саморегуляції, емоційного інтелекту, копінг-стратегій.

2. У сфері соціального захисту та інклюзії:

- Центри реабілітації осіб з інвалідністю - для зміцнення внутрішніх ресурсів, формування активної життєвої позиції, зниження рівня стресу.

- Програми соціальної адаптації молоді з вразливих категорій - як частина тренінгів із самопізнання, розвитку стресостійкості та підвищення самооцінки.

- Інклюзивні молодіжні табори та платформи неформальної освіти - для розвитку групових форм підтримки, формування позитивної ідентичності.

3. У психологічній практиці та психотерапії:

- Індивідуальна та групова робота практичних психологів ЗВО - як інструмент підтримки студентів, які переживають навчальні, особистісні, соціальні труднощі.

- Робота з посттравматичним стресовим розладом (ПТСР), тривожністю, депресивними станами - як допоміжна програма при роботі з наслідками війни, втрати, дезадаптації.

Тренінги особистісного зростання та самодопомоги - з метою розвитку усвідомленості, самоприйняття, внутрішньої організованості.

4. У післявоєнній реабілітаційній роботі з молоддю:

- З метою відновлення психоемоційного стану студентів, які постраждали від бойових дій, евакуації, втрати житла чи близьких.

- Для забезпечення емоційної підтримки під час адаптації до нового навчального середовища після повернення з окупації або міграції.

5. У тренінгових і освітніх проектах:

- Платформи неформальної освіти (громадські організації, молодіжні ініціативи) - як освітній компонент для формування життєстійкості.

- Проекти за підтримки міжнародних донорів, спрямовані на психосоціальну підтримку студентської молоді - для забезпечення інтеграції інклюзивних підходів до психічного здоров'я.

6. Загальний висновок

У дисертаційному дослідженні обґрунтовано й емпірично підтверджено, що рівень стресостійкості студентів визначається низкою особистісних, соціально-психологічних та адаптаційних чинників.

Дослідження підтвердило, що стресостійкість студентів формується як результат взаємодії соціально-демографічних, освітніх, психологічних та ситуативних чинників.

Практична частина (тренінгова програма) довела свою ефективність у підвищенні стресостійкості, життєстійкості та конструктивних копінг-стратегій. Студенти обох груп знизили рівень тривожності, стресу та уникання проблем, а також розвинули навички саморегуляції, позитивного мислення й соціальної підтримки. При цьому динаміка змін відрізнялася:

- студенти з інвалідністю отримали найбільший ефект у вигляді зниження тривожності, сприйнятого стресу та покращення емоційного комфорту, особливо ті, хто має інвалідність з дитинства або рухові порушення;
- студенти без інвалідності продемонстрували суттєве підвищення якості життя, розвиток організаційних і соціальних ресурсів, а також більш виражене зростання вторинних і первинних здібностей.

Таким чином, результати свідчать про те, що стресостійкість в умовах інклюзивного навчання має різну структуру і динаміку розвитку залежно від наявності інвалідності, але може ефективно підвищуватися за допомогою спеціально розроблених тренінгових програм.

Встановлено, що після тренінгової програми студенти з інвалідністю та без інвалідності продемонстрували зростання життєстійкості й адаптивних копінг-стратегій, однак динаміка змін різнилася. Студенти з інвалідністю показали суттєве зниження тривожності, сприйнятого стресу та покращення копінг-стратегій, особливо у тих, хто має інвалідність з дитинства або рухові порушення.

Студенти без інвалідності після тренінгу демонстрували значно нижчу тривожність та вищий приріст якості життя, проте в них відзначався вищий рівень стресу порівняно з групою студентів з інвалідністю. Крім того, у студентів без інвалідності спостерігався більш помітний розвиток вторинних і первинних актуальних здібностей (ощадливість, акуратність, контакти), а також показників

моделі балансу та моделі для наслідування, що свідчить про підвищення здатності до саморегуляції та соціальної взаємодії.

Таким чином, дисертація робить внесок у наукове обґрунтування й практичну реалізацію психологічної підтримки стресостійкості студентів з урахуванням їхніх індивідуальних особливостей та потреб.

Наукова новизна полягає у поєднанні емпіричного аналізу стресостійкості студентів в інклюзивному середовищі та практичної апробації інтервенційної програми, що враховує як індивідуальні ресурси особистості, так і соціально-ситуаційні чинники.

7. Перспективи подальших досліджень

1. Поглиблене вивчення особистісних ресурсів у кризових умовах. Доцільним є подальше дослідження взаємозв'язків між окремими первинними та вторинними актуальними здібностями у контексті різних типів стресогенних ситуацій (воєнний стан, біженство, соціальна ізоляція тощо).

2. Порівняльний аналіз різних вікових груп.

Варто розширити дослідження на інші вікові категорії (наприклад, підлітків, молодих фахівців), щоб перевірити універсальність чинників стресостійкості, виявлених серед студентів університетів.

3. Аналіз соціокультурних чинників.

Доцільно вивчити, як культуральний контекст (сімейні цінності, національні особливості сприйняття інвалідності, ставлення до війни) впливає на формування первинних і вторинних здібностей до стресостійкості.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ЛІТЕРАТУРИ

1. Aleksandra Zarek (2023). Correlates of the Wiesbaden scale for positive psychotherapy and family therapy 2.0 in 93 Polish female students of psychotherapy. *The global psychotherapist*, 3 (2). <https://doi.org/10.52982/lkj196>
2. Alexander F. (1950). *Psychosomatic Medicine: Its Principles and Applications*. New York, Norton, 57 - 69. <https://doi.org/10.1176/ajp.108.4.318-a>
3. Alexopoulou, A., Batsou, A., Drigas, A. (2019). Resilience and International Journal of Online and Biomedical Engineering (iJOE), 15 (14), 78-86. <https://doi.org/10.3991/ijoe.v15i14.11251>
4. Al Ibraheem, B., Kira, I. A., Aljakoub, J., Al Ibraheem, A. (2017). The health effect of the Syrian conflict on IDPs and refugees. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 23 (2), 140-152. <https://doi.org/10.1037/pac0000247>
5. Alhumaid, M. M., Althikr Allah, B. A., Alhuwail, A. A., Alobaid, M. A., Abu Hamad, N. N., Alsalman, Z. A., Alqahtani, S. S., Alherz, A. M., Alwael, W. M., Alhelal, A. K., Alsubaie, S. A., Alwarthan, M. S., Alnaeem, F. O., Aleid, S. H., Almuhausen, S. Y., Alobaydullah, A. A., Alzamami, A. R., Alqadiri, S. A., Alsubhi, S. H., Alshikh, A. M., Bastos, T. (2022). Physical education teachers' attitudes toward inclusion of students with disabilities in Saudi Arabia. *Frontiers in psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1006461>
6. Alison MacKenzie, Mohammed Owaineh, Christine Bower, Canan Özkaya (2023). Barriers to inclusive education under occupation: An evaluative approach using Nussbaum's capabilities approach. *International Journal of Educational Research Open*, 5. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2023.100299>
7. Alonso-Tapia, J. (2016). Reliability and validity of the Brief Resilience Scale (BRS) Spanish Version. *Psychological Assessment*.

URL:

https://www.academia.edu/88404748/Reliability_and_validity_of_the_Brief_Resilience_Scale_BRS_Spanish_Version?sm=b

8. Ameer Kakaje, Ragheed Al Zohbi, Ayham Alyousbashi et al. (2020). Posttraumatic stress disorder (PTSD), anger and Mental health of school students in Syria after ten years of conflict: a large scale school-based study. Research Square. <https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-27218/v1>
9. Anabel Moriña, Laura Tontini, Víctor H. Perera (2024). External accomplice factors in university success: Narratives of graduates with invisible disabilities in Italy. *International Journal of Educational Research*, 124, 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2024.102316>
10. Anderson R. A., Brainard J. P., *J. Appl. Phys* (1980). 51, 1414.
11. Ankita Sharma (2022). Psychological distress and coping styles among baccalaureate nursing students: Promoting mental health of future nurses in COVID-19 pandemic. *J Educ Health Promot.* https://doi.org/10.4103/jehp.jehp_1140_21
12. Anton Kurapov, Valentyna Pavlenko, Alexander Drozdov, Valentyna Bezliudna, Alexander Reznik & Richard Isralowitz (2022). Toward an Understanding of the Russian-Ukrainian War Impact on University Students and Personnel. *Journal of Loss and Trauma.* <https://doi.org/10.1080/15325024.2022.2084838>
13. Archana Singh (2019). Stress: Prevalence and correlates among residents of a suburban area, 28 (1), 98-102. https://doi.org/10.4103/ipj.ipj_33_18
14. Ays,e I. Kural, Berrin Ozyurt (2023). Why Some Students Adjust Easily While Others Can Not? Stress and Adjustment to University: Personality as Moderator. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 25 (3), 594-612. <https://doi.org/10.1177/15210251211002179>
15. Aylie NS , Mekonen MA , Mekuria RM (2020). The Psychological Impacts of COVID-19 Pandemic Among University Students in Bench-Sheko Zone, South-west Ethiopia: A Community-based Cross-sectional Study. *Psychology Research and Behavior Management*, 13, 813-821. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S275593>
16. Baranauskienė, I. (2019). The factors of psychological well-being of adolescents with disabilities. *Special Education*, 2 (40), 10-44. <https://doi.org/10.21277/se.v2i40.482>.

17. Barbara R Heard (2023). Supporting students with blindness and visual impairments in microbiology, *FEMS Microbiology Letters*, 370. <https://doi.org/10.1093/femsle/fnad029>
18. Bartone, Paul. (1995). A Short Hardiness Scale.
URL: https://www.researchgate.net/publication/235013984_A_Short_Hardiness_Scale
19. Basowitz H., Persky H., Korchin. Sh., Grinker R. (1954). Anxiety and Stress: An Interdisciplinary Study of a Life Situation. New York: McGraw-Hill, 203 - 243.
URL: <https://ajph.aphapublications.org/doi/10.2105/AJPH.45.11.1498-a>
20. Bekhruz, Kh.N. (2023). The concept of war in international law: problems of conceptualization. *Juridical scientific and electronic journal*, 558-561. <https://doi.org/10.32782/2524-0374/2023-2/132>
21. Block J. H., Block J. (1980). The role of ego-control and ego-resiliency in the organization of behavior. *Minnesota symposia on child psychology*, 13, 39-101.
22. Bonnie Brittle (2020). Coping strategies and burnout in staff working with students with special educational needs and disabilities. *Teaching and Teacher Education*, 87, 102937. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102937>
23. Cabero-Almenara, J., Guillén-Gámez, F. D., Ruiz-Palmero, J., Palacios-Rodríguez, A. (2022). Teachers' digital competence to assist students with functional diversity: Identification of factors through logistic regression methods. *British Journal of Educational Technology*, 53, 41-57. <https://doi.org/10.1111/bjet.13151>
24. Cannon, W.B. (1927). "The James-Lange theory of emotions: A critical examination and an alternative theory". *The American Journal of Psychology*, 39 (1/4), 106-124. <https://doi.org/10.2307/1415404>
25. Cannon, W. B. (1934). The Wisdom of the Body. *Nature*, 133, 82. <https://doi.org/10.1038/133082a0>
26. Chandra Guntuku, S., Buffone, A., Jaidka, K., Eichstaedt, J. C., Ungar, L. H. (2019). Understanding and Measuring Psychological Stress Using Social Media.

Proceedings of the International AAAI Conference on Web and Social Media, 13 (01), 214-225. <https://doi.org/10.1609/icwsm.v13i01.3223>

27. Christensen DS, Dich N, Flensburg-Madsen T, Garde E, Hansen ÅM, Mortensen EL (2019). Objective and subjective stress, personality, and allostatic load. *Brain Behav*, 9, 01386. <https://doi.org/10.1002/brb3.1386>

28. Chykhantsova Olena, Olga Kuprieieva (2021). Possibilities of positive psychotherapy in the formation of hardiness. *PPT Journal “The global psychotherapist”*, 1 (2), 22-26. <https://doi.org/10.52982/lkj147>

29. Chykhantsova Olena (2024). “Hardiness among Ukrainians: challenges and opportunities”. *Soc. sci. humanities j.*, 8 (02), 34484-34492.

<https://doi.org/10.18535/sshj.v8i02.928>

30. Chmitorz A, Wenzel M, Stieglitz R-D, Kunzler A, Bagusat C, Helmreich I, et al. (2018). Population-based validation of a German version of the Brief Resilience Scale. *PLoS ONE*, 13(2), 0192761. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0192761>

31. Claeys-Kulik, A. L., Jørgensen, T. E., & Stöber, H. (2019). Diversity, equity and inclusion in European higher education institutions. Results from the INVITED Project. Brussel: European University Association Asil, 51.

URL: <https://eua.eu/resources/publications/890:diversity,-equity-and-inclusion-in-european-higher-education-institutions-results-from-the-invited-project.html>

32. Cohen, S., Gianaros, P., Manuck, S. (2016). A stage model of stress and disease. *Perspectives on Psychological Science*, 11 (4), 456-463. <https://doi.org/10.1177/17456916166646305>

URL: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/17456916166646305>

33. Cohen, S., Kamarck, T., Mermelstein, R. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behavior*, 24, 385-396. <https://doi.org/10.2307/2136404> URL: <https://www.jstor.org/stable/2136404>

34. Cox T. A. (1985). Psychological Model of Occupational Stress. Paper presented to a meeting of the Medical Research Council. London. *Journal of Nervous and Mental Diseases*, 165 (6), 403-417.

35. David De Coninck (2023). The Refugee Paradox During Wartime in Europe: How Ukrainian and Afghan Refugees are (not) Alike. *International Migration Review*, 57 (2), 578-586. <https://doi.org/10.1177/01979183221116874>
36. Dehelean L, Papava I, Musat MI, Bondrescu M, Bratosin F, Bucatos BO, Bortun A-MC, Mager DV, Romosan RS, Romosan A-M, et al. (2021).
37. Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD). [Электронный ресурс]. URL: <https://social.desa.un.org/issues/disability/crpd/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities-crpd>
38. Liana Dehelean (2021). Coping Strategies and Stress Related Disorders in Patients with COVID-19. *Brain Sciences*, 11(10), 1287. <https://doi.org/10.3390/brainsci11101287>
39. Derek Bolton (2022). Looking forward to a decade of the biopsychosocial model. *BJPsych Bulletin*, 46 (4), 228 - 232. <https://doi.org/10.1192/bjb.2022.34>
40. Dhruv Jain, Venkatesh Potluri, and Ather Sharif (2020). Navigating Graduate School with a Disability. In *Proceedings of the 22nd International ACM SIGACCESS Conference on Computers and Accessibility (ASSETS '20)*. Association for Computing Machinery, New York, NY, USA, 8, 1-11.
URL: <https://dl.acm.org/doi/10.1145/3373625.3416986>
<https://doi.org/10.1145/3373625.3416986>
41. Dhirajkumar Bachubhai Bamba (2020). Stress during COVID-19 and lockdown. *The International Journal of Indian Psychology*, 8 (2). <https://doi.org/10.25215/0802.249>
42. Dohrenwend, B. P. (1961). The social psychological nature of stress: A framework for causal inquiry. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 62 (2), 294-302. <https://doi.org/10.1037/h0040573>
43. Dohrenwend, Barbara & Dohrenwend, Bruce (2017). Class and Race as Status-Related Sources of Stress 1. <https://doi.org/10.4324/9781315129808-6>

44. Dohrenwend B.S., Dohrenwend B.P. (1978). Some issues in research on stressful life events. *J.Nerv. Ment. Diseases*, 166, 7-15. <https://doi.org/10.1097/00005053-197801000-00003>
45. Dohrenwend B.S., Krasnoff L., Askenasy A.R., Alexander R., Dohrenwend B.P. (1978). Exemplification of a method for scaling life events. The PERI Life Events Scale. *J. Health and Soc. Behav.*, 19, 205-229. URL: <https://www.jstor.org/stable/2136536>
46. Dr. Bruce P. Dohrenwend, Bruce G. Link, Rochelle Kern, Patrick E. Shrout, Jeffrey Markowitz (1990). Measuring life events: The problem of variability within event categories, 6 (3), 179-187. <https://doi.org/10.1002/smi.2460060303>
47. Dudek KA, Dion-Albert L, Kaufmann FN, Tuck E, Lebel M, Menard C. (2021). Neurobiology of resilience in depression: immune and vascular insights from human and animal studies. *Eur J Neurosci*, 53 (1),183-221. <https://doi.org/10.1111/ejn.14547>
48. Elke Peters, Joachim Hübner, Alexander Katalinic (2021). Stress, coping strategies and health-related quality of life during the corona pandemic in April 2020 in Germany. *Dtsch Med Wochenschr*, 146, 11-20. <https://doi.org/10.1055/a-1275-3792>
49. Elsalem L. (2020). Stress and behavioral changes with remote E-exams during the Covid-19 pandemic: A cross-sectional study among undergraduates of medical sciences. *Annals of Medicine and Surgery*, 60, 271-279. <https://doi.org/10.1016/j.amsu.2020.10.058>
50. Escultor P. T., Galinato R., Labadan R., Liwa L., Felix E. (2022). Arcilla Jr. Coping Styles among College Students During COVID-19 Pandemic. *Randwick International of Education and Linguistics Science (RIELS) Journal*, 3 (2), 413-419. <https://doi.org/10.47175/rielsj.v3i2.489>
51. Fateme Arabi Basharic (2021). Challenges of Hypertension Prevention in the Social Determinants of Stress: A Qualitative Study. *Iran Red Crescent Med J*, 23 (10), 915. <https://doi.org/10.32592/ircmj.2021.23.10.915>
52. Fernández-Batanero JM, Montenegro-Rueda M, Fernández-Cerero J. (2022). Access and Participation of Students with Disabilities: The Challenge for Higher

Education. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19 (19),11918. <https://doi.org/10.3390/ijerph191911918>

53. Furman A., Chebanova V. (2022). Stress ta tryvoga u studentiv u period spalahu pandemii Covid-19. [Stress and anxiety among students during the outbreak of the Covid-19 pandemic]. *Perspektivy ta inovacii nauki - Prospects and innovations of science*, 4 (9), 459-467. [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-4\(9\)-459-467](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-4(9)-459-467)

54. Genia M. Bettencourt, Ryan S. Wells, Jordan A. Abbott (2022). The Iterative College Choice Process of Students with Disabilities: A Mixed-Methods Study. *Teachers College Record*, 124 (9), 149-174. <https://doi.org/10.1177/01614681221132944>

55. Ghaleb Hamad Alnahdi (2019). The positive impact of including students with intellectual disabilities in schools: Children's attitudes towards peers with disabilities in Saudi Arabia. *Research in Developmental Disabilities*, 85, 1-7. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2018.10.004>

56. Giorgos Giannakakis (2022). Review on Psychological Stress Detection Using Biosignals. *IEEE Transactions on Affective*, 13 (1), 440 - 460.

<https://doi.org/10.1109/TAFFC.2019.2927337>

57. Gulzhaina K. Kassymova, Oksana V. (2019). Tokar. Impact of stress on creative human resources and psychological counseling in crises. *International journal of education and information technologies*, 13, 26-32.

URL:

https://www.researchgate.net/publication/331645870_Impact_of_stress_on_creative_human_resources_and_psychological_counseling_in_crises

58. Gin LE, Pais D, Cooper KM, Brownell SE. (2022). Students with Disabilities in Life Science Undergraduate Research Experiences: Challenges and Opportunities. *CBE Life Sci Educ*, 21 (2), 32. <https://doi.org/10.1187/cbe.21-07-0196>

59. Hardini, F., Tarigan, S. J. B., & Trang, V. T. T. (2022). Barriers and Coping Strategies of Students with Disability During Inclusive Learning in Higher Education. *Jurnal Inovasi dan Teknologi Pembelajaran (JINOTEP): Kajian dan Riset Dalam Teknologi Pembelajaran*, 9 (2), 176-185. <https://doi.org/10.17977/um031v9i22022p176>

60. Hamidulloh Ibda (2023). Student academic stress during the COVID-19 pandemic: a systematic literature review. *International Journal of Public Health Science (IJPHS)*, 12 (1), 286~295. <http://doi.org/10.11591/ijphs.v12i1.21983>
61. Heather M. Englund, Rachelle J. Lancaster (2022). Differences in Marginality Between Nursing Students With and Without Disabilities. *Journal of Nursing Education*, 61 (8), 429-438. <https://doi.org/10.3928/01484834-20220602-03>
62. Henderson R. M., Chetty O., Gurayah T. (2021). Coping Styles and Sources of Stress of Undergraduate Health Science Students: An Integrative Review. *African Journal of Occupational Therapy*, 51 (2), 29-38. <http://dx.doi.org/10.17159/2310-3833/2021/vol51n2a5South>
63. Hobfoll S. E. (2006). Stres, kultura i społeczność: psychologia i filozofia stresu. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 457.
64. Iago Franzá Lopes, Alison Martins Meurer, Romualdo Douglas Colauto (2020). Coping Strategies Adopted by Accounting Students. *Journal of Education and Research in Accounting*, 14 (2), 195-220. <https://doi.org/10.17524/repec.v14i2.2488>
65. Ian Jedlica (2020). Helping Students with Learning Disabilities (ASD). *Freeside europe online academic journal*, 1, 1-5. <https://doi.org/10.51313/alumni-2020-8>
66. İpek Gülsün, Olli-Pekka Malinen, Akie Yada, Hannu Savolainen. (2023). Exploring the role of teachers' attitudes towards inclusive education, their self-efficacy, and collective efficacy in behaviour management in teacher behaviour, *Teaching and Teacher Education*, 132. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104228>
67. James E. Porter (2017). What's the difference between stress tolerance, stress resistance and resilience? *StressStop.com*. URL: <https://www.linkedin.com/pulse/whats-difference-between-stress-tolerance-resistance-james-porter>
68. Jefferies, P. (2021). Measuring resilience: The Brief Resilience Scale. *Academia Letters*. <https://doi.org/10.20935/AL1195>
69. Jianping G, Zhihui Z, Roslan S, Zaremohzzabieh Z, Burhanuddin NAN, Geok SK. (2023). Improving hardiness among university students: A meta-analysis of

intervention studies. *Front. Psychol*, 13, 994453.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.994453>

70. John B Williamson, Michael S Jaffee, Ricardo E Jorge (2021). Posttraumatic Stress Disorder and Anxiety-Related Conditions. *Continuum (Minneapolis, Minn)*, 27 (6), 1738-1763. <https://doi.org/10.1212/CON.0000000000001054>

71. Joel Olayiwola Faronbi, Anifat Taiwo Adebisi, Augustine Olarewaju Idowu, Grace Oluwatoyin Faronbi, Omolola Oladunni Irinoye (2021). Predictors of depressive symptoms and effective coping strategies among open and distance learning nursing students. *International Journal of Africa Nursing Sciences*, 4.

<https://doi.org/10.1016/j.ijans.2021.100295>

72. John W. Tukey (1962). The Future of Data Analysis. *The Annals of Mathematical Statistics*, 33 (1), 1-67. URL: <http://www.jstor.org/stable/2237638>

73. Juliana Chioda Ribeiro Dias, Wanderson Roberto Silva, João Maroco, Juliana Alvares Duarte Bonini Campos (2015). Escala de Estresse Percebido Aplicada a Estudantes Universitárias: Estudo de Validação (Perceived Stress Scale Applied to College Students: Validation Study). *Psychology, Community & Health*, 4 (1), 1-13, <https://doi.org/10.5964/pch.v4i1.90>

74. Katrin Sontag (2019). Refugee Students' Access to Three European Universities: An Ethnographic Study. *Social Inclusion*, 7 (1), 71-79.

<https://doi.org/10.17645/si.v7i1.1622>

75. Kemal Oker (2022). Effects of COVID-19 on Mental Health and Its Relationship With Death Attitudes and Coping Styles Among Hungarian, Norwegian, and Turkish Psychology Students. *Front Psychol*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.812720>

76. Kish, Leslie (1965). *Survey Sampling*. Institute for Social Research. The University of Michigan.

URL: https://archive.org/stream/SurveySampling/SurveySampling_djvu.txt

77. Kobasa, S. C., Maddi, S. R., Kahn, S. (1982). Hardiness and health: A prospective study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42 (1), 168-177. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.42.1.168>

78. Kokun, O., Serdiuk, L., Shamykh, O. (2021). Personal characteristics supporting Paralympic athletes' self-realization in sports. *Journal of Human Sport and Exercise*, 16 (2), 435-444. <https://doi.org/10.14198/jhse.2021.162.17>
79. Kornelia Czerwińska, Iwona Konieczna, Beĳta Prynay (2020). Education for students with disabilities - Polish and Hungarian solutions. *Interdisciplinary Contexts of Special Pedagogy*, 28, 93-127. <https://doi.org/10.14746/ikps.2020.28.06>
80. Kudinova, M. S. (2016). Kontsept stresostiikosti u suchasnomu psykholohichnomu dyskursi [Concept «stress resistance» in modern psychological discourse]. *Naukovyi visnyk Khersonskoho derzhavnoho universytetu*, 6 (25), 48-54 [in Ukrainian]. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvkhp_2016_6%282%29__10
81. Kuprieieva O., Traverse T., Serdiuk L., Chykhantsova O. (2020). Fundamental assumptions as predictors of psychological hardiness of students with disabilities. *Social Welfare Interdisciplinary Approach*. <https://doi.org/10.21277/sw.v1i10.566>
82. Lalit Gupta (2021). COVID-19 burnout, Stress and resilience. *Indian Journal of Clinical Anaesthesia*, 8 (2),150-151. <https://doi.org/10.18231/j.ijca.2021.031>
83. Larysa Zasiiekina (2023). Post-traumatic Stress Disorder and Moral Injury Among Ukrainian Civilians During the Ongoing War. *Journal of Community Health* <https://doi.org/10.1007/s10900-023-01225-5>.
84. Lazarus R. S., Folkman S. (1984). Stress, appraisal, and coping. Bibliography: p. Includes index. *Stress (Psychology)*. IT. Title. by Springer Publishing Company, Inc. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1005-9_215
85. Lazarus R.S. (1998). Fifty years of research and theory of R.S. Lazarus (An analyses of historical and perennial issues). New York, 450.
86. Lazarus, R.S. (1984). *Stress, Appraisal and Coping*. New York: Springer, 1984.
87. Lea Waters, Sara B. Algoe, Jane Dutton, Robert Emmons, Barbara L. Fredrickson, Emily Heaphy, Judith T. Moskowitz, Kristin Neff, Ryan Niemiec, Cynthia Pury, Michael Steger (2022). Positive psychology in a pandemic: buffering, bolstering,

and building mental health. *The Journal of Positive Psychology*, 17:3, 303-323. <https://doi.org/10.1080/17439760.2021.1871945>

88. Lecic-Tosevski, D., Vukovic, O., & Stepanovic, J. (2011). Stress and personality. *Psychiatrike*, 22 (4), 290-297. URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/22271841/>

89. Lew B, Huen J, Yu P, Yuan L, Wang D-F, Ping F, et al. (2019). Associations between depression, anxiety, stress, hopelessness, subjective well-being, coping styles and suicide in Chinese university students. *PLoS ONE*, 14 (7), 0217372. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0217372>

90. Linda Morriceaand, Hiba Salem (2023). Quality and social justice in refugee education: Syrian refugee students' experiences of integration into national education systems in Jordan. *Journal of ethnic and migration studies*, 3-21. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2023.2171972>

91. Liu, Junyan (2023). An Innovative Card Game Based on Positive Psychology Theory: Application to Enhance Well-being in Adolescents. *Lecture Notes in Education Psychology and Public Media*, 11, 158-162. <https://doi.org/10.54254/2753-7048/11/20230736>

92. Long Huang (2020). Emotional responses and coping strategies in nurses and nursing students during Covid-19 outbreak: A comparative study. *PLoS One*, 15 (8). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0237303>

93. Lunov V., Lytvynenko O., Maltsev O., Zlatova L. (2023). The Impact of Russian Military Aggression on the Psychological Health of Ukrainian Youth. *American Behavioral Scientist*, 67 (3), 426-448. <https://doi.org/10.1177/00027642221144846>

94. Luce C., Powell T. L., Kim Y. (2022). Mental Health, Social Support, and Active Coping in Nepali Earthquake Survivors. *American Behavioral Scientist*, . 66 (7), 881-893. <https://doi.org/10.1177/00027642211013406>

95. Manisha Sawhney, Seth Kunen, Ashum Gupta (2020). Depressive Symptoms and Coping Strategies Among Indian University Students. *Mental & Physical Health*, 123 (2), 266-280. <https://doi.org/10.1177/0033294118820511>

96. Manuel Angel Pérez Azahuanche (2021). Academic Stress in Postgraduate Student from a Private Peruvian University in the COVID-19 Context. *Psychology and education*, 58 (1).

URL: https://www.academia.edu/94402128/Academic_Stress_in_Postgraduate_Student_from_a_Private_Peruvian_University_in_the_COVID_19_Context

97. Marca Wolfensberger (2021). Personal resources conducive to educational success: high achieving students' perspectives. *Journal of the European Honors Council*, 5 (1) <https://doi.org/10.31378/jehc.147>

98. Marcin Rządeczka (2022). Suffering Despite Fleeing Acute Stress Disorder among Ukrainian War Refugees in Europe. <https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-2205776/v1>

99. Martyniuk I. (2018). Stress resistance in the structure of individual psychological characteristics of students. *MHGC Proceedings*, 64-65.

URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/MHGC_2018_2018_29

100. Matviichuk L, Ferilli S, Hnedko N. (2022). Study of the Organization and Implementation of E-Learning in Wartime Inside Ukraine. *Future Internet*, 14 (10), 295. <https://doi.org/10.3390/fi14100295>

101. Maslow, A. H. (1970). *Motivation and Personality*. New York: Harper & Row Publishers. URL: <https://www.holybooks.com/wp-content/uploads/Motivation-and-Personality-Maslow.pdf>

102. Masten A. S. (1994). Resilience in individual development: Successful adaptation despite risk and adversity: Challenges and prospects. *Educational resilience in inner city America: Challenges and prospects*, 3-25.

103. McGarh, J. E. (1987). Stress and Behavior in Organizations. In M. D. Dunnette (Ed.), *Handbook of Industrial and Organizational Psychology* (pp. 1351-1395). Chicago, IL: Rand McNally.

104. Mechanic D. (1962). *Students under Stress*. New York: Free Press, 117.

105. Michaela C. Pascoe, Sarah E. Hetrick, Alexandra G. Parker (2019). The impact of stress on students in secondary school and higher education. *International Journal of Adolescence and Youth*, 104-112.

<https://doi.org/10.1080/02673843.2019.1596823>

106. Moon M.M., Jonson C.L. (2012). The influence of occupational strain on organizational commitment among police. A general strain theory approach. *Journal of Criminal Justice*, 40 (3), 249-258. <https://doi.org/10.1016/j.jcrimjus.2012.02.004>

107. Mohammad Hossein Kaveh (2023). Effectiveness of a transactional model-based education programme for enhancing stress-coping skills in industrial workers: a randomized controlled trial. *Sci Rep*, 13 (1), 5076. <https://doi.org/10.1038/s41598-023-32230-2>

108. Monika Fleshner, Steven F. Maier, David M. Lyons, Murray A. Raskind (2011). The neurobiology of the stress-resistant brain, *Stress*, 14:5, 498-502. <https://doi.org/10.3109/10253890.2011.596865>

109. Moriña, A., Perera, V. H., Carballo, R. (2020). Training Needs of Academics on Inclusive Education and Disability. *SAGE Open*, 10 (3). <https://doi.org/10.1177/2158244020962758>

110. Murat Yıldırım & Fatma Solmaz (2020). COVID-19 burnout, COVID-19 stressand resilience: Initial psychometric properties of COVID-19 Burnout Scale, *Death Studies*. <https://doi.org/10.1080/07481187.2020.1818885>

111. Naim, Sidra, Razak, Norizan (2023). Game Based Learning in A Psychology Classroom. *Asia-Pacific Journal of Information Technology and Multimedia*, 12 (2), 177-187. <https://doi.org/10.17576/apjitm-2023-1202-01>

112. Naser Zabeli, Fjolla Kaçaniku, Donika Koliqi. (2021). Towards the inclusion of students with special needs in higher education: Challenges and prospects in Kosovo, *Cogent Education*, 8 (1), 1859438. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2020.1859438>

113. Nikolenko, O., Zheldochenko, L. (2021). Stress Resistance of Future Teachers-Psychologists at the Stage of Training at the University. *Lecture Notes in Networks and Systems*, 847. https://doi.org/10.1007/978-3-030-80946-1_77

114. Nikolić, M. (2021). Attitudes of education and rehabilitation students towards individuals with intellectual disabilities. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 57 (1), 116-127. <https://doi.org/10.31299/hrri.57.1.6>

115. Ociepa-Kicińska, E. (2022). Gorzałczyńska-Koczkodaj, M. Forms of Aid Provided to Refugees of the 2022 Russia-Ukraine War. The Case of Poland. *Int. J. Environ. Res. Public Health*, 19, 7085. <https://doi.org/10.3390/ijerph19127085>
116. Omelchenko, L. M. (2018). Learning environment and stress resistance of students. *Науковий журнал «Гуманітарні студії: педагогіка, психологія, філософія»*, 10 (2), 66-71. URL: <https://humstudios.com.ua/en/article/download/osvitnye-seredovishche-ta-rozvitok-stresostiykosti-studentiv>
117. Peseschkian, N. (1987). *Positive Psychotherapy: Theory and Practice of a New Method*. Springer-Verlag Berlin Heidelberg, 271-273; 413-430. URL: <https://api.semanticscholar.org/CorpusID:142500768>
118. Peseschkian, N., & Deidenbach, H. (1988). *Wiesbadener Inventar zur Positiven Psychotherapie und Familientherapie WIPPF*. Springer Verlag. URL: <https://link.springer.com/book/9783642522741>
119. Peseschkian, N. (2000). *Positive Psychotherapy. Theory and practice of a new method*. Berlin, Heidelberg, New York, London, Paris, Tokyo.
120. Piotr Długosz (2023). War trauma and strategies for coping with stress among Ukrainian refugees staying in Poland.
URL:https://www.academia.edu/98364968/War_trauma_and_strategies_for_coping_with_stress_among_Ukrainian_refugees_staying_in_Poland
121. Plotner, A. J., May, C. (2019). A comparison of the college experience for students with and without disabilities. *Journal of Intellectual Disabilities*, 23 (1), 57-77. <https://doi.org/10.1177/1744629517719346>
122. Pretorius TB. (2023). The Perceived Stress Scale is essentially unidimensional: Complementary evidence from ancillary bifactor indices and Mokken analysis. *Acta Psychol (Amst)*, 241, 104058. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2023.104058>
123. Ramadianto, A.S., Kusumadewi, I., Agiananda, F. et al. (2022). Symptoms of depression and anxiety in Indonesian medical students: association with coping strategy and resilience. *BMC Psychiatry*, 22, 92. <https://doi.org/10.1186/s12888-022-03745-1>

124. Robert G. Maunder (2021). Attachment and Psychosomatic Medicine: Developmental Contributions to Stress and Disease. *Psychosomatic Medicine*, 63, 556-567. <https://doi.org/10.1097/00006842-200107000-00006>
125. Rohan Yarlagadda, Wireko Andrew Awuah, Aashna Mehta (2022). Disparity in refuge: the plight of international students seeking health and education in the midst of the Ukrainian war. *Perspectives on Medical Education*. Springer Science and Business Media LLC. <https://doi.org/10.1007/s40037-022-00722-y>
126. Rooney, C. (2019). Listening to other voices: Building inclusion of higher education students with disability from the ground up. *Access: Critical Explorations of Equity in Higher Education*, 6 (1), 37-47.
URL: <https://novaajs.newcastle.edu.au/ceehe/index.php/iswp/article/view/113>
127. Rosario Lopez-Gavira, Anabel Moriña, Beatriz Morgado (2021). Challenges to inclusive education at the university: the perspective of students and disability support service staff, *Innovation: The European Journal of Social Science Research*, 34 (3), 292-304. <https://doi.org/10.1080/13511610.2019.1578198>
128. REMMERS, A. (1996). WIPPF 2.0 int. Транскултурна адаптация на психотерапевтичния въпросник WIPPF за международно използване. Теоретични и практически аспекти. WIPPF 2.0 int. - Транскултурална обработка на психотерапевтичния въпросник WIPPF за международно приложение / теоретически и практически аспект. Списание "Позитум", Варна, февруари, 13-28.
129. Rubina Anjum (2022). Role of Hardiness and Social Support in Psychological Well-Being Among University Students. *MIER Journal of Educational Studies Trends & Practices.*, 12 (1), 89 - 102. <https://doi.org/10.52634/mier/2022/v12/i1/2172>
130. Ruth Feldman (2020). What is resilience: an affiliative neuroscience approach. *World Psychiatry*, 19 (2), 132-150. <https://doi.org/10.1002/wps.20729>
131. Rybinska, Y., Pechenizka, S., Burkalo, N. , Dubrova, O., Khalabuzar, O., Klimash, T. (2022). Restaurar a saúde psicológica e emocional dos estudantes em tempo

do tenso processo educacional em tempo de guerra russo-ucraniana. *Synesis* 14(1), 254-264. URL: <https://seer.ucp.br/seer/index.php/synesis/article/view/2310>

132. Sabina Khanam (2020). Impact of Psychological Stress on Cancer. *Advances in Cancer Research & Clinical Imaging*, 2 (5),1-2.

<https://doi.org/10.33552/ACRCI.2020.02.000546>.

133. Saio Takeo (2022). PTSD without trauma: to reconstruct stress-related disorders. *Rinshohyoka (Clinical Evaluation)*, 3 (49), 519-530.

URL:

https://www.academia.edu/83836550/PTSD_without_trauma_to_reconstruct_stress_related_disorders

134. Sadeghi, A., Einaky, S. (2021). Relationship between Psychological Hardiness and Resilience with Mental Health in Athlete Students in the Guilan Unit of University of Applied Science and Technology. *Sociology Mind*, 11, 10-24. <https://doi.org/10.4236/sm.2021.1111002>

135. Saleem MS, Isha ASN, Awan MI, Yusop YB and Naji GMA. (2022). Fostering Academic Engagement in Post-graduate Students: Assessing the Role of Positive Emotions, Positive Psychology, and Stress, *13*, 920395.

<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.920395>

136. Scott R., Howard A. (1970). Models of Stress. *Social Stress*. Aldine, 270 - 273. <https://doi.org/10.4324/9781315129808-14>

137. Sęk H. (2005). *Wsparcie społeczne, stres i zdrowie*. Wydawnictwo Naukowe PWN, 11-29.

138. Selye H. Syndrome produced by diverse nocuous agents. *Nature*. (1936). 138. <https://doi.org/10.1176/jnp.10.2.230a>

139. Selye, H. (1987). Stress without distress. In L. Levi (Ed.). *Society, stress, and disease*, 5. Old age (pp. 257-262). Oxford University Press.

140. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4684-2238-2_9

141. Selye H. (1956). *The stress of life*. New York: McGraw-Hill,.81 - 94.

URL: https://archive.org/details/bwb_P8-AFI-158/page/n5/mode/2up

142. Serdiuk, L., Otenko, S. (2021). The Ukrainian - language adaptation for the wiesbaden I nventory for positive psychotherapy and family therapy (WIPPF). The global psychotherapist, 1 (1), 11 - 14.

<https://doi.org/10.52982/lkj135>

http://www.positum.org/files/the_global_psychotherapist._vol.1._no.1._jan.2021.pdf

143. Serdiuk, Liudmyla (2022). The Wiesbaden Inventory for Positive Psychotherapy and Family Therapy (WIPPF 2.0) by Peseschkian N. For assessing internal resources of the individual. Організаційна психологія Економічна психологія, 3-4. 130-141. <https://doi.org/10.31108/2.2022.3.27.13>

144. Severin Ladenbauer (2022). Can Mindfulness-Based Stress Reduction Influence the Quality of Life, Anxiety, and Depression of Women Diagnosed with Breast Cancer? Curr Oncol, 29 (10), 7779-7793. <https://doi.org/10.3390/curroncol29100615>

145. Shevtsova, O., Arefieva, M.G. (2023). Specificities of stress resilience in university students living under the martial law. Humanities Studios: Pedagogy, Psychology, Philosophy, 11(4), 172-179.

[https://doi.org/10.31548/hspedagog14\(4\).2023.172-179](https://doi.org/10.31548/hspedagog14(4).2023.172-179)

146. Sinici, E., Sari, T., Maden, Ö. (2014). Primary and secondary capacities in Post- Traumatic Stress Disorder (PTSD) patients in terms of Positive Psychotherapy. International Journal of Psychotherapy, 18 (3), 17- 31. URL: https://www.researchgate.net/publication/275886924_Primary_And_Secondary_Capacities_in_Post-Traumatic_Stress_Disorder_PTSD_Patients_in_terms_of_Positive_Psychotherapy

147. Slocum L.A. (2010). General strain theory and the development of stressors and substance use over time: An empirical examination. Journal of Criminal Justice, 38 (6), 1100-1112. <https://doi.org/10.1016/j.jcrimjus.2010.08.002>

148. Smith P.R. (2009). Resilience: resistance factor for depressive symptom. J Psychiatr Ment Health Nurs, 16 (9), 829-837. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2850.2009.01463.x>

149. Smith B. W., Dalen J., Wiggins K., Tooley E., Christopher P., Bernard J. (2008). The brief resilience scale: assessing the ability to bounce back. *International journal of behavioral medicine*, 15 (3),194-200.

URL: <https://doi.org/10.1080/10705500802222972>

150. Soheili, F., Hosseinian, S., & Abdollahi, A. (2021). Development and Initial Validation of the Children's Hardiness Scale. *Psychological Reports*, 124 (4), 1932-1949. <https://doi.org/10.1177/0033294120945175>

151. S Tordjman. (2022). Aggressive behavior: A language to be understood. *Encephale*, 48 (1), 4-13. <https://doi.org/10.1016/j.encep.2022.08.007>

152. Stress: The Health Epidemic of the 21st Century. SciTech Connect. 2016. [Last accessed on 2017 May 27]. URL: <http://scitechconnect.elsevier.com/stress-health-epidemic-21st-century/>

153. Szebeni-Kovács G1 (2015). Examination of stress and psychosomatic symptoms in terms of nurses' quality of life. *Value in health*, 18, 335 -766.

URL:

https://www.academia.edu/84508680/Examination_of_Stress_and_Psychosomatic_Symptoms_In_Terms_of_Nurses_Quality_of_Life

154. Szykarczuk J. (1999). Interwencja kryzowa i pomoc społeczna. W: H. Sęk,S. Kowalik. (red.) *Psychologiczny kontekst problemów społecznych*. Wydawnictwo Fundacji Humaniora, 171-193. URL: <https://www.gov.pl/web/rodzina/interwencja-kryzysowa>

155. Stadnik, A. V., Melnyk, Yu. B., Babak, S. A., Vashchenko, I. V., & Krut, P. P. (2022). Psychological distress among students and cadets of universities in the war conditions. *International Journal of Science Annals*, 5 (1-2), 20-29.

<https://doi.org/10.26697/ijsa.2022.1-2.0>

156. Stress: The Health Epidemic of the 21st Century. SciTech Connect. 2016. [Last accessed on 2017 May 27].

URL: <http://scitechconnect.elsevier.com/stress-health-epidemic-21st-century/>

157. Sally Lindsay, BA, MA, Hiba Ahmed, Demitra Apostolopoulos (2021). Facilitators for coping with the COVID-19 pandemic: Online qualitative interviews

comparing youth with and without disabilities. *Disability and Health Journal*, 14, 1-7.
<https://doi.org/10.1016/j.dhjo.2021.101113>

158. Selvarani Moodley, Gugu Mchunu (2022). Integrating students with disabilities into nursing education: A South African perspective of nurse educators' experiences. *International Journal of Africa Nursing Sciences*, 16, 1-9.

<https://doi.org/10.1016/j.ijans.2022.100414>.

159. Terwee C. B., Bot S. D., de Boer M. R., van der Windt D. A., Knol D. L., Dekker J., Bouter L. M., de Vet H. C. (2007). Quality criteria were proposed for measurement properties of health status questionnaires. *Journal of clinical epidemiology*, 60, 34-42. <https://doi.org/10.1016/j.jclinepi.2006.03.012>

160. Thompson, Stephen. (2020). Developing Disability-Inclusive Higher Education Systems. *International Higher Education*. 100.

URL:

https://www.academia.edu/43952646/Developing_Disability_Inclusive_Higher_Education_Systems

161. The jamovi project (2019). Jamovi (Version 1.0) [Computer Software].

162. The jamovi project (2019). About. URL: <https://www.jamovi.org/about.html>

163. Umucu, E., Lee, B. (2022). Examining the Impact of COVID-19 on Stress and Coping Strategies in Individuals With Disabilities and Chronic Conditions. *Rehabilitation Psychology*. <http://dx.doi.org/10.1037/rep0000328>

164. Vivien Cook, Ann Griffin, Sheila Hayden, Joy Hinson, Peter Raven (2012). Supporting students with disability and health issues: lowering the social barriers. *Centre for Medical Education*, 46 (6), 564-574. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.2012.04267.x>

165. William Mansbach, Ryan Andrew Mace, Kristen M Clark (2014). The Brief Anxiety and Depression Scale (BADs): A new instrument for detecting anxiety and depression in long-term care residents. *International Psychogeriatrics*, 27 (04), 673-681. <https://doi.org/10.1017/S1041610214002397>

166. Wolff H. G. (1968). *Stress and Disease*. 2nd ed. Springfield, III: Charles C Tomas, 200. URL: <https://www.jstor.org/stable/1749664>

167. Wolfe, S. E., Rojek, J., Manjarrez, V. M., Jr., & Rojek, A. (2018). Why does organizational justice matter? Uncertainty management among law enforcement officers. *Journal of Criminal Justice*, 54, 20-29.

<https://doi.org/10.1016/j.jcrimjus.2017.11.003>

168. Xiaobei Sun (2023). Social media use for coping with stress and psychological adjustment: A transactional model of stress and coping perspective . *Front Psychol*, 14,1140312. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1140312>

169. Ying-Hsueh Cheng, Chin-Chung Tsai, Jyh-Chong Liang. (2019). Academic hardiness and academic self-efficacy in graduate studies, *Higher Education Research & Development*, 38 (5), 907-921. <https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1612858>

170. Young Hee Park, In Hong Kim, Yeo Won Jeong (2022). Stress, and coping strategy of university students during COVID-19 in Korea: The mediating role of ego-resiliency, *Acta Psychologica*, 227. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2022.103615>.

171. Yuliana Lavrysh, Iryna Lytovchenko, Valentyna Lukianenko, Tetiana Golub (2022). Teaching during the wartime: Experience from Ukraine, *Educational Philosophy and Theory*. <https://doi.org/10.1080/00131857.2022.209871>

172. Yu Wu, Wenzhou Yu, Xiuyun Wu, Huihui Wan, Ying Wang, Guohua Lu (2020). Psychological resilience and positive coping styles among Chinese undergraduate students: a cross-sectional study Wu et al. *BMC Psychology*, 8-79. <https://doi.org/10.1186/s40359-020-00444-y>

173. Zafir Khan Mohamed Makhbul (2021). Mental stress post-COVID-19. *International Journal of Public Health Science (IJPHS)*, 10 (1), 194~201. <https://doi.org/10.11591/ijphs.v10i1.20497>

174. Zapater-Fajará, M., Crespo-Sanmiguel, I., Pulopulos, M. M., Hidalgo, V., Salvador, A. (2021). Resilience and Psychobiological Response to Stress in Older People: The Mediating Role of Coping Strategies. *Frontiers in aging neuroscience*, 13, 632141. <https://doi.org/10.3389/fnagi.2021.632141>

175. Zarek, A. (2023). The Profile of the Wiesbaden Scale for Positive Psychotherapy and Family Therapy 2.0 in 93 Polish Female Students of Psychotherapy. *The Global Psychotherapist*, 3 (1), 7-14. <http://www.doi.org/10.52982/lkj176>

176. Агаєв Н.А., Кокун О.М., Пішко І.О., Лозінська Н.С., Остапчук В.В., Ткаченко В.В. (2016). Збірник методик для діагностики негативних психічних станів військовослужбовців: Методичний посібник, 234 с.

URL:

https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/107163/1/%D0%9F%D0%BE%D1%81%D1%96%D0%B1%D0%BD%D0%B8%D0%BA%20%D0%9D%D0%9F%D0%A1_16.pdf

177. Агаєв Н. А., Пішко І. О., Лозінська Н. С. (2016). Алгоритм роботи військового психолога щодо психологічного забезпечення професійної діяльності особового складу Збройних Сил України. (методичні рекомендації). Міністерство оборони України, Наук.-дослід. центр гуманітар. проблем Збройних Сил України. НДЦ ГП ЗС України, 147. URL: https://www.mil.gov.ua/content/pdf/avp_book.pdf

178. Баженов О. С. (2006). Медико-психологічна характеристика різних форм соматоформних розладів (психодіагностичні особливості, патопсихологічні механізми формування, принципи психотерапевтичної корекції): [дис... канд.мед. наук: 19.00.04]. Харків, 172 .

URL:

http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?Z21ID=&I21DBN=EC&P21DBN=&S21STN=1&S21REF=10&S21FMT=JwU_B&C21COM=S&S21CNR=20&S21P01=0&S21P02=0&S21P03=U=&S21COLORTERMS=0&S21STR=%D0%AE948

179. Бамбурак Н.М., Гуцман М.С. (2017). Динаміка суб'єктивного проживання стресу особистістю. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ*, 1, 143-151.

URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvldu_2017_1_18

180. Бацман О. С. (2010). До питання адаптації студентів з особливими потребами у вищих навчальних закладах. *Соціальні технології: актуальні проблеми теорії та практики*, 44, 22-28.

181. Білова М.Е. (2007). Психологічні особливості осіб з різним рівнем стресостійкості (на прикладі працівників стресогенних професій). (Автореф. дис. канд. психол. наук). URL: <https://uacademic.info/ua/document/0407U004730>

182. Бородієнко О.В. (2014). Коучинг як особистісно-розвивальна технологія: особливості застосування коучингового підходу в процесі розвитку професійної компетентності керівників. Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди», 31, 19-25. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/7035>

183. Бочелюк В.Й. (2007). Психологія. Вступ до спеціальності: Навч. Посібник. Центр учбової літератури, 288.

URL: https://library.udpu.edu.ua/library_files/417959.pdf

184. Бусел В.Т. (2005). Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.). ВТФ «Перун», 1728.

URL: <https://archive.org/details/velykyislovnyk/page/1400/mode/2up>

185. Вельдбрехт О. О., Тавровецька Н. І. (2022). Шкала сприйнятого стресу (PSS-10): адаптація та апробація в умовах війни. Проблеми сучасної психології, 2 (25), 17-27. <https://doi.org/10.26661/2310-4368/2022-2-2>

186. Вибір вищої освіти після школи. (2020). Аналітичний центр Cedos, 80. URL: <https://cedos.org.ua/pdf/doslidzhennia-vybir-vyshchoi-osvity-pislia-shkoly.pdf>

187. Вишневський О. І. (2005). Шкільний стрес та його наслідки. Психологічна газета, 11, 2 - 30.

188. Всесвітня організація охорони здоров'я, «Обмежені можливості та здоров'я, інформаційний лист № 352», 95.2011 р.

www.who.int/mediacentre/factsheets/fs352/en/index.html

189. Гніда Т., Лунченко Н., Луценко Ю. (2021). Настільна книга тренера з питань пробації: практичний посібник. Час Змін Інформ, 88.

URL:

<https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/728931/1/%D0%9C%D0%B0%D0%BA%D0%B5%>

D1%82_%D0%9F%D0%BE%D1%81%D1%96%D0%B1%D0%BD%D0%B8%D0%BA.pdf

190. Голуб Н. (2014). Психологічний тренінг як засіб корекції мовлення у дітей з мовленнєвими порушеннями. Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету ім. П. Тичини, 3, 96-102.

URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpu_dpu_2014_3_14

191. Дембіцький С.С., Любива Т. Я. (2017). Вимоги до розробки та адаптації комплексних вимірювальних інструментів у соціології: надійність, валідність і достовірність Ukr. socium, 3 (62), 45-57. <https://doi.org/10.15407/socium2017.03.045>

192. Державна служба статистики України, 2023. «Статистичний збірник».

193. Донець Л. І. (2006). Економічні ризики та методи їх вимірювання: Навч. Посібник. Центр навчальної літератури, 312. URL: <https://elib.nakkkim.edu.ua/handle/123456789/599>

194. Дубчак Г. М. (2017). Формування професійної стресостійкості майбутніх фахівців соціономічних професій. Науковий вісник Херсонського державного університету, 3 (1), 173-179.

URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvkh_p_2017_3%281%29__33

195. Дубова І. А. (2023). Психологічні особливості стресостійкості студентів в умовах воєнного стану: кваліфікаційна робота, 53.

URL: <http://elibrary.kdpu.edu.ua/xmlui/handle/123456789/8117>

196. Дудник О.А., Харченко Н.А. (2023). Професійний стрес педагога в класі з інклюзивним навчанням. Modern engineering and innovative technologies, 30 (2), 30-38. <https://doi.org/10.30890/2567-5273.2023-30-00-026>

197. Заболотна Н. М., Мельник О. В., Косарук О. М. (2019). Тренінгові методики розвитку функціональних компетенцій у молоді. Науково-методичне видання. ФОП Рогальська І.О., 124.

URL: https://www.dkpp.com.ua/wp-content/uploads/2020/03/treninhovi_metodyky.pdf

198. Заїкіна Г. Л. (2011). Особливості хронорефлексометрії та становлення нейродинамічних властивостей у школярів середнього та старшого шкільного віку. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова, 20 (3), 152-155. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchb_020_2011_3_28

199. Закон України № 875-ХІІ від 01.01.2025р. «Про основи соціальної захищеності осіб з інвалідністю в Україні». [Електронний ресурс]

URL: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/875-12>.

200. Збірка вправ для зняття психологічного напруження та подолання стресу. Хмельницький: Хмельницьке міське управління освіти, 2015, 44.

URL: https://tnpu.edu.ua/navchannya/sylabusy/PhD/fpp/Psykholohiia_stresu.pdf

201. Ігумнова О. Б. (2019). Емпіричне дослідження стратегій копінг-поведінки та саморегуляції студентів-психологів. Науковий вісник Херсонського державного університету. Психологічні науки, 2, 57-64.

<https://doi.org/10.32999/ksu2312-3206/2019-2-8>

202. Карикаш В. (2013). Основи Позитивної психотерапії. Первинне інтерв'ю. Укр. ін-т позит. крос-культур. психотерапії і менеджменту, 64.

203. Конвенція про права осіб з інвалідністю. Конвенцію ратифіковано Законом № 1767-VI від 16.12.2009. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_g71#Text

204. Кокурн О.М., Мороз В.М., Пішко І.О., Лозінська Н.С. (2021). Формування психологічної готовності військовослужбовців військової служби за контрактом до виконання завдань за призначенням під час бойового злагодження: метод. Посіб, 170.

URL:

https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/726799/1/%D0%9F%D0%BE%D1%81%D1%96%D0%B1_%20%D0%A1%D0%A2%D0%90%D0%A0%D0%A2_ISBN.pdf

205. Кокурн О. М. (2017). Психологічна робота з військовослужбовцями-учасниками АТО на етапі відновлення: методичний посібник. НДЦ ГП ЗСУ, 282.

URL: <https://dovidnykmpz.info/posibnyky/psykholohichna-robota-z-vi-s-kovosluzh/>

206. Корнієнко І. О. (2014). Вікові відмінності опанувальної поведінки. Проблеми сучасної психології, 25, 126-138.

URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pspl_2014_25_12

207. Корольчук В. М. (2009). Психологія стресостійкості особистості: дис... доктора психол. наук.: 19.00. 01. Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України.

208. Корольчук М. С., Крайнюк В. М. (2006). Соціально-психологічне забезпечення діяльності в звичайних та екстремальних умовах: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Ніка-Центр, 580.

209. Корольчук В. М. (2013). Детермінанти стійкості особистості до дії стресогенних факторів. Проблеми екстремальної та кризової психології, 14 (І), 153–162. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pekp_2013_14%281%29__22

210. Котикова О. М. (2012). Рольові ігри у психолого-педагогічній підготовці майбутніх юристів. Духовність особистості: методологія, теорія і практика, 3, 93-99. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/domtp_2012_3_16

211. Костюк С. (2020). Діагностика соціальної відповідальності особи: адаптація опитувальника PSR. Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки, 19, 102-115. <https://doi.org/10.30970/PS.2024.19.14>

212. Купрєєва О. І. (2018). Психологічні аспекти самореалізації студентів. Історико-педагогічні студії: науковий часопис, 11-12, 113-118.

URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/29092>

213. Лазарус Р. С. (1994). Фолкман С. Стресс, адаптация и копинг. Нью-Йорк, 231.

214. Ларіна Т. О. (2018). Особливості вияву копінг-стратегій особистості, що зазнала впливу травматичної ситуації. Наукові студії із соціальної та політичної психології, 41 (44), 180-191. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nsspp_2018_41_16

215. Лемак М. В. (2012). Психологу для роботи: діагностичні методики: метод. вид. Вид-во А. Гаркуші, 616 с. URL: https://wp.nmc-pto.rv.ua/DOK/MZPsSI/Psyhologu_dla_roboty.pdf

216. Макаренко П. В. (2014). Гендерні особливості механізмів психологічного захисту працівників ОВС. Вісник Національного університету оборони України, 2 (39), 248-251. URL: http://www.irbis-nbu.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbu/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/Vnaou_2014_2_47.pdf

217. Максимова К. В., Соїна І. Ю., Петрусенко Н. Ю. (2022). Визначення рівня задоволеності якістю життя студентів під час занять різними фітнес-програмами в різнопрофільних ЗВО м. Харкова. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Педагогічні науки: реалії та перспективи, 85,114-118.

<https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2022.85.24>

218. Максимов Н.Ю. (2024). Вплив ситуації хронічного стресу на уявлення підлітків про своє майбутнє. Київський журнал сучасної психології та психотерапії, 2 (8), 61-72. <https://doi.org/10.48020/mppj.2024.02.05>

219. Мельничук А.Ю. (2021). Дослідження синдрому вигорання фахівців соціономічного профілю за допомогою Вісбаденського опитувальника до методу позитивної психотерапії та сімейної терапії (WIPPF). Габітус. Психологія праці, 25, 158-162. <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2021.25.28>

220. Методика проведення тренінгів: метод. рек. Гол. управління держ. служби України в Львівській обл., 2006, 39.

221. Методика проведення тренінгів з розвитку професійної компетентності андрагогів: методичні рекомендації. ІПООД ім. І. Зязюна НАПН України, 2022. 104 . URL:

https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/731170/1/%D0%91%D0%B0%D0%BD%D1%96%D1%82_%D0%9A%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D0%BB%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%BE_%D0%9C%D0%B5%D1%82%D0%BE%D0%B4%20%D1%80%D0%B5%D0%BA.pdf

222. Міхеєва О., Серєда В. (2015). Сучасні українські внутрішньо переміщені особи: основні причини, стратегії переселення та проблеми адаптації. Стратегії трансформації і превенції прикордонних конфліктів в Україні. Збірка аналітичних

матеріалів. Галицька видавнича спілка, 9-49. URL: https://www.researchgate.net/publication/357689390_Sucasni_ukrainski_vnutrisno_peremiseni_osobi_osnovni_pricini_strategii_pereselenna_ta_problemi_adaptacii

223. Назарець Л. М. (2017). Особливості взаємодії у конфліктах та конструктивні прийоми їх подолання. Психологія: реальність і перспективи, 8, 197-202. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/prp_2017_8_46

224. Назарук, В. Л., Дністрянська, М. В. (2023). Танцювально-рухова терапія як засіб фізичної терапії. Медсестринство, (1), 27-31. <https://doi.org/10.11603/2411-1597.2023.1.13879>

225. Овчаренко О. Ю. (2023). Особливості стресостійкості студентів з інвалідністю та без інвалідності в умовах війни. Науковий журнал «Психологічні студії». Волинський національний університет ім. Лесі Українки, 1, 54-63. <https://doi.org/10.32782/psych.studies/2023.1.8>

226. Овчаренко О. Ю. (2023). Психологія стресу та стресових розладів: навч. посіб. Університет «Україна», 266 . <https://doi.org/10.36994/978-966-388-665-7-2023-266>

227. Овчаренко О.Ю. (2023). Життестійкість студентів з інвалідністю та без інвалідності в умовах війни. Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Психологія, № 1 (17), стр. 47-56.

[https://doi.org/10.17721/BPSY.2023.1\(17\).7](https://doi.org/10.17721/BPSY.2023.1(17).7)

228. Овчаренко О.Ю. (2024). Позитивна психотерапія як чинник впливу копінг-стратегій на внутрішні ресурси студентів із та без інвалідності. Габітус, 6, 71-81. <https://doi.org/10.32782/2663-5208.2024.61.12>

229. Орищин Л. С. (2013). Стрес професійної сфери та захисні стратегії сучасної молоді. Науковий вісник Львів. держ. унів-тету внутрішніх справ. серія психологічна, 1, 233-243. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvldu_2013_1_27

230. Османова А.М. (2025). Розвиток емоційного інтелекту та стресостійкості студентів з інвалідністю в умовах інклюзивного підходу. Збірник наук, Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського. Серія: Психологія, 36 (75), 2, 194-199.

<https://doi.org/10.32782/2709-3093/2025.2/29>

231. Османова А. М., Острячко Т. С. (2025). Соціально-психологічна підтримка та реабілітація здобувачів вищої освіти з інвалідністю. Інклюзія і суспільство: науковий журнал. Кам'янець-Подільський: Навчально-реабілітаційний заклад вищої освіти «Кам'янець-Подільський державний інститут», 1(9), 107-114. <https://doi.org/10.32782/2787-5137-2025-1-13>

232. Потапюк, Л. (2023). Особливості формування стресостійкості студентів в умовах російсько-української війни. Науковий вісник Ужгородського національного університету, 34-38. <https://doi.org/10.32782/psy-visnyk/2023.2.6>

233. Працевлаштування осіб із інвалідністю - зареєстровано доопрацьований законопроект. [Електронний ресурс]. URL: <https://www.coe.int/uk/web/kyiv/-/draft-law-on-employment-of-persons-with-disabilities-has-been-registered>

234. Предко В.В., Сомова О.О. (2022). Вплив війни на зміну рівня стресу та стратегій збереження життєстійкості українців. Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського, 33 (72, 4), 89-98. <https://doi.org/10.32782/2709-3093/2022.4/16>

235. Про вищу освіту: Закон України № 1556-VII [Електронний ресурс]/ Верховна Рада України. 01.07.2014.

URL: <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>

236. Про метод: позитивна психотерапія Н. Пезешкіана. Позитивна психотерапія в Україні. URL: <http://positum.org.ua/pozitivna-psixoterapiya-pro-metod/> (дата звернення: 29.05.2024).

237. Савелюк Н. (2019). Переживання стресу в умовах війни: досвід українського студентства. Психологія: реальність і перспективи. Збірник наукових праць, 18, 141-152 <https://doi.org/10.35619/praprv.v1i18.282>

238. Серед киян зріс рівень стресу - опитування.

<https://www.5.ua/dv/life/303688> - станом на 06.04.2023

239. Сердюк Л. З. (2014). Психологічні особливості студентів з інвалідністю. Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами: Зб. Університет «Україна», 11 (13), 238-251.

URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchb_020_2011_3_28

240. Сердюк Л.З. (2022). Вісбаденський опитувальник позитивної терапії ісімейної терапії (WIPPF 2.0) Н. Пезешкіана для діагностики внутрішніх ресурсів особистості. Організаційна психологія. Економічна психологія, 3-4 (27), 130-141.

<https://doi.org/10.31108/2.2022.3.27.13>

241. Сердюк Л. (2021). Внутрішні ресурси психологічного благополуччя особистості. Організаційна психологія. економічна психологія, 2-3 (23), 91-99.

<https://doi.org/10.31108/2.2021.2.23.10>

242. Стратегія розвитку вищої освіти в Україні. [Електронний ресурс]. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/opublikovano-strategiyu-rozvitku-vishoyi-osviti-v-ukrayini-na-2022-2032-roki>

243. Ткачук Т., Мягких А. (2019). Гендерні особливості копінг-поведінки чоловіків та жінок. Humanitarium, Том 42 (1), 181-188.

<https://doi.org/10.31470/2308-5126-2019-42-1-181-188>

244. Тулайдан В.Г. (2021). Фізична активність та якість життя студентів першого та другого року навчання. Матеріали 75-ої підсумкової наукової конференції професорсько-викладацького складу ДВНЗ «УжНУ», 74 - 76. URL:

<https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/handle/lib/34904>

245. Федоренко Н.І. (2015). Інтерактивне навчання у вищій освіті: ефективне використання тренінгових технологій. Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки, 1 (26), 155-160.

URL:

https://scholar.google.com.ua/citations?view_op=view_citation&hl=uk&user=uVxT2wEAAAAJ&citation_for_view=uVxT2wEAAAAJ:ufrVoPGSRksC

246. Фурман А., Чебанова В. (2022). Стрес та тривога у студентів у період спалаху пандемії covid-19. Перспективи та інновації науки, 4 (9).

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-4\(9\)-459-467](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-4(9)-459-467)

247. Циганюк Д.Л. (2019). Вища освіта як чинник соціально-економічного розвитку країни. Вісник СумДУ. Серія «Економіка», 1. URL:

[https://doi.org/ 10.21272/1817-9215.2019.1-15](https://doi.org/10.21272/1817-9215.2019.1-15)

248. Чиханцова О.А. Позитивна психотерапія як фактор сприяння розвитку життєстійкості особистості. Актуальні проблеми психології: Загальна психологія. Історична психологія. Етнічна психологія, IX (7), 37-381. <http://appsychology.org.ua/data/jrn/v9/i7/58.pdf>

249. Чуйко О.В. (2021). Упровадження моделі інклюзивного освітнього середовища в університеті. Сучасні теорія і практика соціальної реабілітації: монографія. ВПЦ «Київський університет», 120-143.

URL:

https://www.researchgate.net/publication/379838008_Uprovadzenna_modeli_inkluzivnogo_osvitnogo_seredovisa_v_universiteti

250. Шевченко О. Т. (2020). Психологічні особливості розвитку резильєнтності майбутніх медичних сестер у роботі з важкими соматичними хворими. [Дис. канд. псих. наук, Національна академія педагогічних наук. Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих ім. І.А. Зязюна.

URL: <https://uacademic.info/ua/document/0420U101538>

ДОДАТКИ

ДОДАТОК 1

Заняття 1.

Вид активності	Зміст діяльності	Тривалість
<i>Вступна частина</i>	Психолог знайомить групу з програмою тренінгу, розповідає про себе, про мету, ціль, кількістю занять та періодичністю зустрічей, час зустрічей.	5 хв.
<i>Мотиваційний щоденник стресостійкості (авторський)</i>	Мета: допомагає розкрити себе та свій внутрішній стан; ознайомлення із поняттям стресу та методами його подолання; сприяє дисципліні; тренування впевненості в собі. Психолог надає учасникам авторський мотиваційний щоденник стресостійкості. Задача учасників записувати свій стан, свої відчуття тощо.	10 хв.
<i>Правила групи</i>	До початку тренінгу група обговорює правила групи: 1. Правило «Будь вчасно або поважай себе та інших». Всі учасники підключаються вчасно до тренінгу, без запізнь. 4. Правило «Я говорю». Якщо хтось хоче щось сказати, він підіймає руку, ніхто при цьому його не перебиває. Думку кожного потрібно поважати та не висловлювати протиріччя. 5. Правило «Активний та позитивний». 4. Правило «Я-висловлювання». Кожний говорить від першої особи, тільки про свої почуття, емоції та думки, нікого не обговорюємо. 5. Правило конфіденційності. Все що відбувається на тренінгу не обговорюється із третіми особами.	5 хв.
<i>Знайомство. Вправа «стук у двері» (авторський)</i>	Мета: спрямування знайомству групи, за рахунок кумедної історії із життя - сприяє усуненню некомфортного стану та знімає блоки страху. Кожен учасник каже «Стук-стук». Йому психолог каже: «увійдіть». Учасник називає своє ім'я, на якому курсі та	20 хв.

	факультеті він навчається, що його привело на тренінг, його очікування (визначте свій рівень мотивації від 1 до 10) та побоювання (визначте свій рівень побоювання від 1 до 10) та смішний факт із життя, який запам'ятався та чимось змінив учасника або учасник отримав досвід від цієї події.	
Вправа «Важкий під'йом» (авторський)	Мета: визначення рівня мотивації, усвідомлення своїх бажань та свої сили. Психолог розповідає реальну історію про важкий під'йом на г. Говерлу. Про те, як вся велика група долала перешкоди, але ніхто не здався, не сказав «Що він не може», а продовжував важку та довгу подорож. Що цими людьми рухало, яка сила, який мотив? Кожен учасник аналізує ситуацію та висловлює свої припущення. Потім психолог запитує: А що вас мотивує? Чи готові Ви піднятися на цю «гору» (до кінця закінчити тренінг)?	20 хв.
Групова дискусія. «Відновлення після стресу»	Мета: вміння пояснювати власну позицію та співставлення її із позиціями групи; вміння слухати і взаємодіяти з іншими учасниками; розвиває вміння долати страх перед публікою. Група обговорює варіанти відновлення після стресу. Після обговорення робиться висновок із 5-ти варіантів швидкого відновлення після стресу.	10 хв.
Вправа «Медитація» (авторський)	Мета: вміння розслаблятися; регулювання свого стану; сприяє відновленню та зменшенню стресового стану. Психолог включає легку музику морського прибою. Учасники сидять 2 хв. із заплющеними очима в розслабленому стані. Після закінчення, кожен розказує свій стан, що йому прийшло на думку, чи довелось йому розслабитись.	10 хв.
Вправа: Притча «Самооцінка чи	Мета: подолання психологічних бар'єрів; можливість подивитися на власну проблему; сприяє творчому розвитку.	15 хв.

<p>самоцінність в чому різниця» (авторська)</p>	<p>Психолог розповідає дві притчі, одну про самооцінку, а іншу про самоцінність (ДОДАТОК 2).</p> <p>Психолог пояснює різницю між самооцінкою та самоцінністю. Будь-яка самооцінка - це оцінка, і вона в більшості випадків формується за рахунок інших дій (тобто як я щось зробив порівняно з іншою людиною).</p> <p>Самоцінність - ти цінуєш в собі все в незалежності від думок інших, це вміння признавати свої помилки, виправляти їх та робити висновки із минулих помилок.</p> <p><i>Обговорення. Зворотній зв'язок</i></p>	
<p>Релаксаційна вправа на відновлення «Метелик»</p>	<p>Мета: допомагає заспокоїти власні думки та повернути відчуття рівноваги.</p> <p><i>Обговорення. Зворотній зв'язок</i></p>	5 хв.
<p>Вправа «Сам собі режисер» (авторський)</p>	<p>Мета: для підвищення самооцінки, самоповаги та самоцінності.</p> <p>Психолог розділяє учасників на підгрупи. В кожній підгрупі по 3-4 учасника.</p> <p>Завдання: побути режисерами свого життя. Учасники в підгрупах повинні проговорити короткий сценарій свого щасливого дня, описати себе так як він це уявляє в мріях та зрівнює його із реальним днем, чи був у нього такий день в житті. Що йому заважає зробити всі дні такими, як у цьому сценарію? Як він вважає чого він вартий? Чи вартий він такого життя?</p> <p>Коли підгрупа повертається у загальний чат, учасники проговорюють чи вдалось їм це завдання, які були труднощі, що заважало, можливо були «інсайти».</p>	<p>На одну підгрупу -5 хв.</p> <p>Загальна тривалість - 15 хв.</p>
<p>Інформаційний блок. «Стрес та що я знаю про нього»</p>	<p>Мета: ознайомлення учасників із поняттям «стрес».</p> <p>За допомогою «Мотиваційного щоденника стресостійкості» учасники коротко ознайомлюються із феноменом «стрес».</p> <p><i>Обговорення. Зворотній зв'язок</i></p>	5 хв.
<p>Вправа</p>	<p>Мета: самовираження особистості; вміння роботи в</p>	15 хв.

<p>«Намалюй свій стрес» (авторський)</p>	<p><i>групі; вміння об'єднувати різні варіанти знань в одне ціле.</i></p> <p>Психолог озвучує завдання. «А тепер ми будемо малювати стрес. Малюнок буде груповий. Спочатку вирішуємо, що це буде: тварина, не існуюча тварина, якась фігура, або ще щось. Перший учасник починає малювати основу стресу. Далі кожен наступний учасник домальовує йому те, що він вважає значущим для стресу, та проговорює що він додає до малюнка та чому. В кінці дивимось на результат та обговорюємо.</p> <p><i>Обговорення. Зворотній зв'язок</i></p>	
<p>Вправа «Чекаю наших зустрічей»</p>	<p>Мета: зменшує рівень стресу; сприяє формуванню культури довіри в групі; підсумки першого тренінгового дня.</p> <p>Учасники діляться враженнями, дає оцінку рівня мотивації та рівня очікування від подальших зустрічей (від 1 до 10). Кожен озвучує що він для себе взяв із цього тренінгу.</p>	10 хв.
<p>Домашнє завдання (авторський)</p>	<p>Мета: розвиток самооцінки; визначення своїх страхів та стресорів.</p> <p>На наступну зустріч підготуйте «лист до самого себе». В листі опиши, чого ти боїшся, які в тебе страхи, що тебе може вивести із себе, що викликає стрес. Намалюй цей стан.</p> <p>Опиши можливі варіанти подолання цих станів. Пофантазуй та намалюй те що допомагає долати ці стани.</p> <p>Опиши свої здобутки, за що ти себе поважаєш, що ти робиш для себе, пофантазуй та напиши, як ти себе уявляєш життя без тривоги, стресу та страхів. Намалюй те як ти себе уявляєш згідно з твоїм описом (можливо це квітка, або тваринка, або річ...все що завгодно).</p> <p>А тепер подивись на свій лист та малюнки. Проаналізуй та запиши, що тобі дала ця вправа та які ти зробив</p>	5 хв.

	<p>висновки.</p> <p>Ознайомлення з авторським навчальними посібниками: «Психологія стресу та стресових розладів» та «Управління стресом. Практичні інструменти самопомоги».</p>	
ВСЬОГО		150 хв.

ДОДАТОК 2**Притча про самооцінку**

Одного разу до Майстра прийшов юнак і сказав:

- Я прийшов до тебе, бо відчуваю себе таким жалюгідним і нікчемним, що мені не хочеться жити.

Майстер відповів:

- Давай-но допоможемо один одному.

Він попросив юнака продати каблучку з гарним каменем та виручити за неї не менше золотої монети.

Юнак узяв каблучку і вирушив на ринок продавати її. Та ніхто так і не погодився купити каблучку за золоту монету. Хлопець повернувся назад, пригнічений невдачею.

- Майстер, я не зміг виконати твого доручення, - із сумом сказав він. - Ніхто не купив твою каблучку за таку ціну.

- Ти щойно сказав дуже важливі слова, синку! - вигукнув Майстер. - Перш ніж намагатися продати каблучку, слід дізнатись її справжню ціну! Ну а хто може оцінити її краще, ніж ювелір? Запитай у ювеліра, скільки він запропонує нам.

Юнак вирушив до ювеліра. Той довго розглядав каблучку через лупу, потім зважив на маленьких вагах і, нарешті, звернувся до юнака:

- Передай Майстру, що зараз я не можу дати йому більше п'ятдесяти восьми золотих монет. Але пізніше я куплю каблучку за сімдесят.

Юнак зрадів, подякував ювеліру і щодуху помчав назад.

- Сідай сюди, - сказав Майстер, - і знай, синку, що ти і є та сама каблучка, дорогоцінна і неповторна! Об'єктивно оцінити тебе може тільки справжній експерт. А хто знає тебе краще, ніж ти сам? То ж чи варто зважати на думку першого стрічного?

Самооцінка

Наше життя і наші вчинки залежать від того, як ми ставимося до себе, - тобто від нашої самооцінки. Вона визначає життєві позиції людини, рівень її прагнень та очікувань, впливає на формування стилю поведінки.

Притча про самоцінність

Одного разу два моряки вирушили в мандрівку по світу, щоб знайти свою долю. Припливли вони на острів, де у вождя одного з племен було дві дочки. Старша - красуня, а молодша - не дуже.

Один з моряків сказав своєму другові:

- Все, я знайшов своє щастя, залишаюся тут і одружуюся з донькою вождя.

- Так, ти правий, старша дочка вождя красуня, розумниця. Ти зробив правильний вибір - одружуйся.

- Ти мене не зрозумів, друже! Я одружуся з молодшою донькою.

- Чи ти з глузду з'їхав? Вона ж така ... не дуже.

- Це моє рішення, і я це зроблю.

Друг поплив далі у пошуках свого щастя, а наречений пішов свататися. Треба сказати, що в племені було прийнято давати за наречену викуп коровами. Хороша наречена коштувала десять корів. Пригнав він десять корів і підійшов до вождя.

- Вождь, я хочу взяти заміж твою дочку і даю за неї десять корів!

- Це хороший вибір. Моя старша дочка красуня, розумниця, і вона вартує десяти корів. Я згоден.

- Ні, вождь, ти не зрозумів. Я хочу одружитися на твоїй молодшій дочці.

- Ти що, жартуєш? Не бачиш, вона ж така ... не дуже.

- Я хочу одружитися саме на ній.

- Добре, але як чесна людина я не можу взяти десять корів, вона того не вартує.

Я візьму за неї три корови, не більше.

- Ні, я хочу заплатити саме десять корів. На тому й вирішили. Минуло кілька років, і мандрівний друг, вже на своєму кораблі, вирішив відвідати свого товариша, що залишився на острові і дізнатися, як у нього життя. Приплив, йде по берегу, а

назустріч йому жінка неземної краси. Він її запитав, як знайти його друга. Вона показала. Приходить і бачить: сидить його друг, навколо його дівтора бігає.

- Як живеш?

- Я щасливий.

Тут входить та сама красива жінка.

- Ось, познайомся. Це моя дружина.

- Як? Ти що одружився ще раз?

- Ні, це все та ж сама жінка.

- Але як це сталося, що вона так змінилася?

- А ти запитай у неї сам.

Підійшов той до жінки і запитує:

- Вибач за нетактовність, але я пам'ятаю, що ти була ... ну.... Не дуже. Що сталося, що ти стала такою прекрасною?

- Просто, одного разу я зрозуміла, що вартую десяти корів.

ДОДАТОК 3

Заняття 2.

Вид активності	Зміст діяльності	Тривалість
Вправа «Я чекав на зустріч»	Мета: визначення емоційного стану. Психолог запитує групу про їх настрій та емоції? Що вони винесли з минулого заняття? Що застосовували в житті? Які очікування (визначте свій рівень мотивації від 1 до 10) та побоювання (визначте свій рівень побоювання від 1 до 10).	15 хв.
Вправа «Домашнє завдання»	Мета: визначення справності учасника; підвищення самооцінки, самосприйняття. Кожен учасник презентує коротко інформацію про домашнє завдання. Свої емоції, настрої, проблеми, які були з виконанням, що він взяв для себе від цього завдання.	20 хв.
Вправа «Розкажи мені про свої успіхи»	Мета: актуалізація особистісних ресурсів; сприяють покращенню психологічного здоров'я; удосконалення навичок стресостійкості; пошук; розвиток навички вміння слухати. Психолог розбиває учасників на пари. Один є слухачем, а інший розповідає йому про свої досягнення та успіхи. Слухач записує успіхи, а потім передає їх слухачу. Потім міняються місцями. <i>Обговорення. Зворотній зв'язок</i>	10 хв.
Групова дискусія. «Чи знаю я емоції» <i>(авторський)</i>	Мета: сприяють підтримці та поліпшенню функціонування мозку; розумової активності та загального стану розуму. Психолог питає групу, які є базові емоції (радість, смуток, гнів, страх, здивування, відраз, презирство). Потім один із учасників вибирає якусь ситуацію, що відбулася в його житті і пов'язана з інтенсивними емоціями. Учасник описує цю ситуацію і свої почуття детально. Група повинна уважно слухати розповідь і	20 хв.

	<p>намагатися відгадати, які саме емоції відчуває учасник та записати собі на листочок. Група не може задавати питань чи запитувати про емоції.</p> <p>Після завершення розповіді і спроби відгадати емоції, учасник розкриває, які саме емоції він відчував. Група порівнює свої відгадки з реальними емоціями учасника.</p> <p><i>Обговорення. Зворотній зв'язок</i></p>	
<p>Вправа. «Дихальна вправа. Квітка та свічка»</p>	<p>Мета: допомагає розслабитися; сприяє глибокому диханню.</p> <p><i>Обговорення. Зворотній зв'язок</i></p>	5 хв.
<p>Вправа «Моє судження»</p>	<p>Мета: допомагає відрізнити різні види оцінок та суджень і зважати на об'єктивність і суб'єктивність оцінювання; розвиває критичне мислення та навички аналізу.</p> <p>Психолог просить учасників взяти аркуш паперу та ручку та розділити аркуш на дві половини. Вийшла ліва та права сторона. У лівій частині карти учасникам потрібно записати суб'єктивні оцінки та судження, які вони можуть чути або приймати від інших людей (наприклад, "Ти найкращий у своїй групі", "Ти дуже розумний", "Ти неправильно вчинив" і т.д.). У правій частині карти учасникам потрібно записати об'єктивні фактичні дані або спостереження, які можна виміряти або перевірити (наприклад, "Ти зробив 5 завдань з 10 правильно", "Ти вчишся вже 2 роки", "Ти виступав перед 50 людьми" і т.д.).</p> <p>Потім, учасники порівнюють суб'єктивні оцінки і об'єктивні дані. Та дивляться на те, наскільки вони різні.</p> <p><i>Обговорення. Зворотній зв'язок.</i></p>	15 хв.
<p>Вправа «Я розкажу тобі о</p>	<p>Мета: допомагає виробити різні погляди на проблему та стимулює творчий процес при пошуку рішень;</p>	10 хв.

<i>своїй проблемі»</i>	<p><i>дозволяє спільно працювати та обмінюватися ідеями для покращення ситуації.</i></p> <p>Психолог формує парні групи учасників. Далі, кожна пара вибирає конкретну проблему, над якою вони хочуть працювати. Ця проблема може бути спільною чи окремою для кожної пари. Учасники повинні генерувати якомога більше ідей та рішень щодо вирішення проблеми. Після завершення, пари обмінюються своїми ідеями та рішеннями та можуть обговорити, які з ідей найбільше вражають, які можуть бути реалізовані та які потребують подальшого вдосконалення.</p> <p><i>Обговорення. Зворотній зв'язок.</i></p>	
Вправа «Який я гарний»	<p>Мета: <i>сприяє розвитку емпатії та розуміння інших; спонукає роздумувати про те, як ми сприймаємо і розуміємо інших людей та їхні індивідуальність.</i></p> <p>Психолог формує пари учасників. Учасник бере аркуш паперу та олівець/кольорові олівці або фломастери. Учасники мають створити портрет свого партнера. Це не звичайний портрет, а вираз індивідуального сприйняття та розуміння особи, яку вони зображають.</p> <p>Під час створення портретів, учасники можуть додавати деталі, кольори, форми, абстракцію або символи, які, на їхню думку, відображають особистість та характер їхнього партнера. Після завершення роботи, учасники обговорюють свої портрети та діляться своїми спостереженнями та роздумами про те, як вони сприймають іншу людину, її особистість і характер через мистецтво.</p> <p><i>Обговорення. Зворотній зв'язок.</i></p>	20 хв.
Інформаційний блок. Групова дискусія	<p>Мета: <i>вміння працювати разом; знаходити спільні рішення.</i></p> <p>Група обговорює навчальний процес в умовах</p>	10 хв.

	дистанційного навчання. Які плюси та мінуси? Які пропозиції до дистанційного навчання?	
Вправа <i>«Віртуальний друг»</i> (авторський)	Мета: покращення комунікації та співпраці в умовах дистанційного навчання та надання можливості адаптуватися до складних умов; розвиває креативне мислення. Психолог ділить групу на пари. Учасники в парі створюють віртуального друга за допомогою інформаційних символів (значки електронної пошти, Вайбера, телеграма, все те чим вони користуються в дистанційному навчанні). Потім презентують його та обговорюють проблеми та виклики, які виникають при дистанційному навчанні та співпраці. <i>Обговорення. Зворотній зв'язок.</i>	10 хв.
Вправа <i>«Пропозиції»</i>	Мета: зменшує рівень стресу; сприяє формуванню культури довіри в групі; підсумки тренінгового дня. Учасники діляться враженнями, обов'язково проговорюють пропозиції, рівень мотивації та рівень очікування від подальших зустрічей (від 1 до 10). Кожен озвучує що він для себе взяв із цього тренінгу.	10 хв.
Домашнє завдання	Мета: відпрацювання навичок самоорганізації; відповідальності. Наступна зустріч проводить група окремо від психолога в режимі онлайн. Група повинна підготувати план роботи із завданнями по тематики «Комунікація та адаптація в умовах дистанційного навчання». На наступну зустріч група представляє план роботи, яку вони провели за 2,5 години.	5 хв.
ВСЬОГО		150 хв.

ДОДАТОК 4

Заняття 3.

Вид активності	Зміст діяльності	Тривалість
Вправа «Тепла зустріч»	Мета: визначення емоційного стану; обговорення планів. Психолог запитує групу про їх настрій та емоції? Що вони винесли з минулого заняття? Що застосовували в житті? Які очікування (визначте свій рівень мотивації від 1 до 10) та побоювання (визначте свій рівень побоювання від 1 до 10). Та нагадує про те, що група сама проводить заняття, на тему: «Комунікація та адаптація в умовах дистанційного навчання».	10 хв.
Використання гри «Інтеграція»	Мета: здатність до саморегуляції, самооцінка, здатність до самовираження; сприяє покращенню психологічного здоров'я, удосконаленню лідерських якостей і навичок стресостійкості у складних життєвих ситуаціях; отримання знань про життєві навички, події і проблеми; практичне відпрацювання навичок подолання труднощів; подолання стресового навантаження; розвиток навичок самосприйняття та сприйняття інших; адаптація до існуючих умов: здатність розуміння себе, своїх потреб, цінностей та можливостей; розвиток навичок самоуправління та вміння застосовувати позитивні афірмації. Група проводить заняття самостійно.	
Вправа «Ми справимось»	Мета: відпрацювання навичок самоорганізації; відповідальності. Група проводить заняття самостійно.	140 хв.
ВСЬОГО		150 хв.

ДОДАТОК 5

Заняття 4.

Вид активності	Зміст діяльності	Тривалість
Вправа «Враження»	Мета: визначення емоційного стану; обговорення планів. Кожен учасник розкаже від враження минулого самостійного заняття. Запитує про настрій та емоції? Що вони винесли з минулого заняття? Що застосовували в житті? Які очікування (визначте свій рівень мотивації від 1 до 10) та побоювання (визначте свій рівень побоювання від 1 до 10).	20 хв.
Вправа «Домашнє завдання»	Мета: визначення справності учасника; підвищення самооцінки, самосприйняття. Кожен учасник презентує коротко інформацію про домашнє завдання. Свої емоції, настрої, проблеми, які були з виконанням, що він взяв для себе від цього завдання.	20 хв.
Вправа «Інклюзивний словник»	Мета: відпрацювання навичок поваги, мислення. Психолог показує групі картинки на інклюзивну тему. Група повинна відповісти на питання (ДОДАТОК 6). <i>Обговорення. Зворотній зв'язок.</i>	15 хв.

<p>Вправа «Знайдіть вісім речей, які визначають ваш особистий бренд»</p>	<p>Мета: формування навичок рефлексії власних досягнень.</p> <p>Психолог розділяє групу на пари. Кожен учасник в парі має представити свій особистий бренд, тобто описати себе якнайкраще, для своєї особистої сторінки в соц.мережі.</p> <p>Які 8 кращих речей визначають ваш особистий бренд? Що робить вас особливими?</p> <p>Це можуть бути: ваші унікальні сильні сторони і навички, ваші знання і досвід, ваші захоплення, таланти або курйози, суперсили, ваші цінності, ваш унікальний досвід і історія; речі, які роблять вас особливими; траєкторія вашої кар'єри; ваша особистість і характер; ваші мрії або надії; що інші думають або говорять про вас.</p> <p><i>Обговорення. Зворотній зв'язок.</i></p>	15 хв.
<p>Вправа «Хвилинка»</p>	<p>Мета: закріплення матеріалу; психологічна хвилинка.</p> <p>Психолог показує на екрану «Мультфільм про довідник безбар'єрності», який триває 1хв.35 сек.</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=qHmrzwHohQ</p> <p><i>Обговорення. Зворотній зв'язок.</i></p>	5 хв.
<p>Вправа «Моя копінг-стратегія»</p>	<p>Мета: допомагає усвідомити, які методи використовуються для подолання стресу та труднощів у житті; допомагає усвідомити, які засоби вже використовуються для подолання стресу та труднощів, і може надихнути на пошук нових і більш ефективних копінг-стратегій, сприяє розвитку самосвідомості та саморегуляції.</p> <p>Кожен учасник бере аркуш паперу та ручку. На верхній частині аркуша паперу учасники записують або малюють ситуацію або фактор, який зазвичай викликає в них стрес або негативні емоції. Це може бути будь-що, від надмірної роботи до конфліктів у відносинах. Потім учасники записують чи малюють, які копінг-стратегії або методи вони використовують для подолання цього стресу. Учасники можуть включити різні копінг-стратегії, такі як</p>	20 хв.

	релаксація, спорт, розмова з друзями, позитивне мислення, планування часу тощо. <i>Обговорення. Зворотній зв'язок.</i>	
Вправа «Моя модель балансу»	Мета: ознайомлення групи з моделлю балансу чотирьох сфер життя; розвиток аналізу свого життя. ДОДАТОК 7.	20 хв.
Вправа «Хвилинка»	Мета: розслаблення; зняття напруги. Психолог показує на екрані «Медитація 1 хвилина - медитація для заспокоєння», яка триває 1хв. https://www.youtube.com/watch?v=HZ4i8wbxgU <i>Обговорення. Зворотній зв'язок.</i>	5 хв.
Вправа Баланс «Треба - хочу»	Мета: співставлення своїх бажань та можливостей, планування часу. Напишіть список справ, які заплановані у вас на день або на тиждень, і розділіть їх на два стовпчики. Мені ТРЕБА зробити / Я ХОЧУ зробити В який список хочете додати пункти? З якого хотіли б викреслити рядки? Справи з якої категорії вам даються легше? Що ви відчуваєте, коли зазвичай займаєтеся завданнями «треба» й завданнями «хочу»? <i>Обговорення. Зворотній зв'язок.</i>	15 хв.
Вправа «Підсумки»	Мета: підсумки тренінгового дня. Учасники діляться враженнями, обов'язково проговорюють пропозиції, рівень мотивації та рівень очікування від подальших зустрічей (від 1 до 10). Кожен озвучує що він для себе взяв із цього тренінгу.	10 хв.
Домашнє завдання Вправа «Щоденник вдячності» (авторський)	Мета: закріплення навички сприймання вдячності від інших та вміння говорити іншим слова вдячності; допомагає зосереджуватися на позитивних аспектах життя. Учасник отримує щоденник, який вони будуть використовувати для вправи "Щоденний журнал вдячності". Щоденник ділиться на три частини: одна частина - вдячність, яку ви отримали (записати від кого та	5 хв.

	<p>за що, ваші емоції, реакції, як це вплинуло на ваш настрій та життя); друга частина - вдячність, яку ви сказали комусь (записати кому та за що, ваші емоції, реакції, як це вплинуло на їх настрій та життя, і як вони відчують себе завдяки цим речам); третя частина - вдячність від події, людини, можливості, моменти щастя, друзі, сім'я, здоров'я, досягнення або будь-що інше, що ви вважаєте цінним, як це вплинуло на ваш настрій та життя. Кожного дня, визначте певний час (наприклад, вечір), коли учасники будуть заповнювати журнал. Учасники записують не менше трьох речей чи подій. Записи повинні бути позитивними та особистими.</p>	
ВСЬОГО		150 хв.

Як правильно говорити про людину, яка має інвалідність?

Людина з особливими потребами

Інвалід

Людина з інвалідністю

Людина з обмеженими можливостями




Правильно: Людина з інвалідністю, Людина з фізичними / сенсорними / психічними / інтелектуальними / ментальними порушеннями, Людина з порушеннями опорно-рухового апарату, Людина з порушеннями рухової функції.

Неправильно: Інвалід, Людина з обмеженими можливостями / людина з обмеженими фізичними можливостями, Людина з особливостями, Людина з особливими потребами, Каліка, Людина з нюансами, Особлива людина, Неповноцінний, Неповносправний, Недієздатний, Страждає на інвалідність, Інклюзивні люди.

Єдиним коректним терміном сьогодні є «людина (особа) з інвалідністю». Коли ми говоримо «інвалід», ми ніби навішуємо на людину тавро. Але інвалідність - це тільки одна з ознак людини, при цьому вона може бути чиясь дружиною, донькою, сином чи братом, з темним чи рудим волоссям, професіоналом у якійсь справі, спортсменом, з купою досягнень і т. ін. Тому коректно в такому випадку дотримуватися принципу «person first language», тобто пам'ятати, що на першому місці завжди людина, а вже потім її ознака, якщо це необхідно вказати.

Який головний принцип безбар'єрної мови?

- Використовувати метафори
- Спочатку говорити про людину
- Пожаліти людину
- Не говорити першим



Для безбар'єрної мови є таке просте правило, яке звучить так: «**спочатку говоримо про людину**, а не про її риси». Тобто у фразах та висловах спочатку згадуйте людину, а далі вже її ознаки, якщо це потрібно.


Наприклад, людина з інвалідністю, людина з ДЦП, людина з синдромом Дауна. Якщо ж ми говоримо, наприклад, «інвалід», ми по суті знеособлюємо людину, зводимо її особистість до якоїсь одної характеристики. Але насправді ж це не так.

Усі ми значно більше, ніж якась одна ознака.

3.

Хто належить до маломобільних груп населення?

- Люди з інвалідністю
- Люди літнього віку
- Батьки з маленькими дітьми
- Всі згадані групи



Маломобільні групи - люди, які відчувають труднощі при самостійному пересуванні, комунікації або одержанні якихось послуг. Це можуть бути люди з різними функціональними порушеннями (зору, слуху, опорно-рухового апарату

тощо); люди, які отримали тимчасову травму або нині хворіють; діти до 7 років; люди, які супроводжують маленьких дітей (до 7 років); вагітні жінки; люди похилого віку.

4.


Як правильно говорити про жінку, яка має темну шкіру?

Темношкіра

Чорна

Кольорова

Афроукраїнка



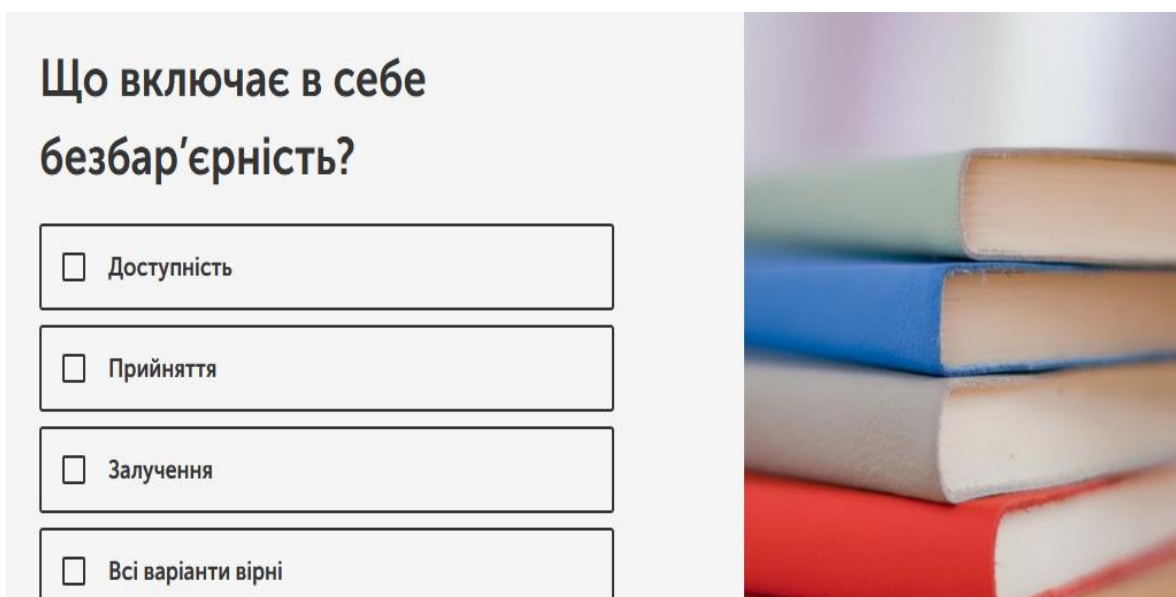
Правильно: Темношкірий чоловік, Темношкіра жінка

Неправильно: Чорний, Негр, Кольоровий

І «чорний», і «кольоровий» - знеособлені слова, які зневажливо підкреслюють одну конкретну рису. «Негр» у нашій мові було досить нейтральним словом. Але в останні роки воно стало образливим у англomовному світі, а на тлі рухів за права людини, і зокрема Black Lives Matter, і поготів. Для темношкірих американців це нагадування про минуле, в якому їхні предки були рабами, а нам, як країні, яка роками була закріпачена, це має бути добре зрозуміло.

Бажано узагалі не фокусуватись на такій зовнішній ознаці, як колір шкіри. Але якщо, наприклад, ви пишете статтю на дотичну тему, то краще використовувати такий термін.

5.



Всі ці сходи, бордюри та високі пороги - це все бар'єри, які не дозволяють батькам чи опікунам вільно пересуватися з маленькими дітьми. Це також перепони, що ускладнюють пересування людям з інвалідністю, для яких більшість українських міст і сіл є архітектурно недоступними, а також людям старшого віку й іншим представникам маломобільних груп населення.

Є бар'єри ось такі - фізичні, просторові. Але є бар'єри економічні та освітні, коли у людини немає можливостей отримати гідну роботу чи доступ до якісної освіти через те, що вона якось відрізняється. Є бар'єри у ставленні до людини через певні ознаки (вік, стать, колір шкіри, мова), коли вона відчуває своє виключення із соціуму і не має можливості реалізувати свої амбіції та громадянські права.

Усі ці бар'єри шкодять не тільки певній групі людей, вони шкодять усьому суспільству. Адже ми втрачаємо величезний потенціал, відмовляючись взаємодіяти з різними людьми, у кожного з яких свій унікальний досвід. Втрачений потенціал - це втрачені можливості для всіх нас. Саме тому безбар'єрне та відкрите суспільство, де кожен відчуває, що до нього ставляться з повагою попри будь-які ознаки й статуси, і знає, що у нього є рівний доступ до можливостей, має перспективи для розвитку.

Як коректно назвати людину, яка живе на вулиці?

Бездомний

Бомж

Безхатько

Злидень



Правильно: Бездомна людина / особа, Людина без постійного місця проживання, Людина без домівки

Неправильно: Бомж, Безхатько, Безхатченко

Спочатку слово «бомж» було російськомовною аббревіатурою, яка означала «без определенного места жительства». З роками це слово набуло негативного і образливого відтінку. «Безхатько» чи «безхатченко» звучить так, ніби людина ніколи не жила у приміщенні, не мала роботи, сім'ї, ніби це той спосіб життя, який її влаштовує. В цих словах також простежується дещо грайливий відтінок, якась легковажність, що не стосується ситуації, коли людина опинилась без даху над головою.

Стосовно слів «бездомна людина» і «безпритульна людина»: обидва є коректними. Проте «бездомна людина» - термін більш широкий і позначає людину, у якої немає житла, придатного для проживання. До бездомних осіб зараховують безпритульних людей, які проживають на вулиці, в парках, у підвалах - місцях, не призначених для проживання, а також людей, які мають притулок.

Як правильно говорити про людину, яка має синдром Дауна?

Людина із синдромом Дауна

Даун

«Сонячна людина»

Даунятко



Правильно: Людина із синдромом Дауна, Дитина із синдромом Дауна

Неправильно: Даун, Даунята, «Сонячні люди»

Слово «даун» уже давно стало образливим, якщо не лайливим. «Даунята» - таке слово можна почути про дітей із синдромом Дауна, люди можуть вживати його без злого наміру. Але пам'ятаймо, що таким чином ми акцентуємо увагу на одній ознаці людини, що є неправильним. «Сонячні люди» - популярна метафора, що часто вживається в ЗМІ. Краще за все говорити просто - людина / дитина із синдромом Дауна.

ДОДАТОК 7

Психолог: Чотири сфери подібні до вершника, який завзято (досягнення) рухається до мети (фантазія). Для цього йому потрібний хороший доглянутий кінь (тіло), а на випадок, якщо він з нього впаде, - помічники, які допоможуть піднятися.

Хамід Пезешкіан

Людина живе та розвивається в 4-х вимірах, які становлять його ідентичність та становить 100% (по 25% на кожну сферу).



Завдання: Розподіть 100% свого часу й енергії по чотирьох сферах моделі. Яким ви відчуваєте цей розподіл на поточному тижні або в цьому місяці, наприклад? Куди ви зараз інвестуєте більше часу й уваги? У якій сфері є дефіцит ресурсу і як ви можете його заповнити?

Перевіряйте себе за цією моделлю періодично - раз на місяць, раз у квартал - і вчасно корегуйте.

Дайте відповідь: Що саме ви робити для: свого тіла; для діяльності (продуктивності)? Для відносин? Для майбутнього?

Дайте відповідь: Що вам заважає робити для: свого тіла; для діяльності (продуктивності)? Для відносин? Для майбутнього?

Як та коли ви почнете робити те що вам хочеться та подобається?

Заняття 5.

Вид активності	Зміст діяльності	Тривалість
Вправа «Приємна зустріч»	<p>Мета: визначення емоційного стану, отримання навичок комунікації.</p> <p>Психолог запитує групу про їх настрій та емоції? Що вони винесли з минулого заняття? Що застосовували в житті? Які очікування (визначте свій рівень мотивації від 1 до 10) та побоювання (визначте свій рівень побоювання від 1 до 10).</p>	15 хв.
Вправа «Домашнє завдання»	<p>Мета: визначення справності учасника, підвищення самооцінки, самосприйняття.</p> <p>Кожен учасник презентує коротко інформацію про домашнє завдання (щоденник вдячності). Свої емоції, настрої, проблеми, які були з виконанням, що він взяв для себе від цього завдання.</p>	20 хв.
Вправа «Супер група» (авторська)	<p>Мета: визначення лідерських якостей, розвиток комунікаційних навичок, здатність до самооцінки, впевненості у собі, здатність до самовираження.</p> <p>Психолог розділяю групу на 3-4 чоловіка. Кожна підгрупа має презентувати себе. Назва, девіз, характеристики підгрупи, їх сильні сторони, чим підгрупа може бути корисною, хто в підгрупі лідер та чому.</p> <p><i>Обговорення. Зворотній зв'язок.</i></p>	10 хв.
Вправа «Я бачу» (авторська)	<p>Мета: оволодіння новими вміннями та навичками, отримання знань про життєві навички, події і проблеми; практичне відпрацювання навичок подолання труднощів; формування життєвих цінностей, подолання стресового навантаження.</p> <p>Один учасник із групи закриває очі. Психолог включає короткий мультфільм на 2 хв. https://www.youtube.com/watch?v=NsN-kzuOptE (Добро завжди перемагає. 2 серія). Учасник тільки чує слова із</p>	10 хв.

	<p>мультфільму.</p> <p>Після мультфільму, учасник відкриває очі, та описує мультфільм, так як він його уявляє (всі деталі). Група обговорює вірні та не вірні висловлювання. Учасник ділиться враженням. Група разом вирішує як краще допомогти людям із порушенням зору.</p>	
<p>Вправа Притча</p>	<p>Мета: подолання психологічних бар'єрів, можливість подивитися на власну проблему, сприяє творчому розвитку.</p> <p>Притча про двох вовків</p> <p>Колись давно старий індіанець передав своєму онукові одну мудрість:</p> <p>- У кожній людині борються два вовки. Злий вовк несе заздрість, ревності, жаль, егоїзм, амбіції, брехню. Добрий вовк захищає мир, любов, надію, істину та вірність. Маленький індіанець на мить замислився, а потім спитав:</p> <p>- А який вовк у кінці перемагає? Старий індіанець з усмішкою відповів:</p> <p>- Завжди перемагає вовк, якого ти годуєш.</p> <p><i>Обговорення. Зворотній зв'язок.</i></p>	10 хв.
<p>Вправа «Не так все і погано»</p>	<p>Мета: відновлення навичок позитивного мислення, усунення блоків, розвиток самосприйняття.</p> <p>Вправа на позитивну інтерпретацію проблеми учасника тренінгу. Психолог розділяє групу на пари. Кожна пара обговорює реальну проблему, а потім описує її з позитивної сторони. Що учасник виніс з цієї ситуації, які отримав знання, що він отримав позитивної від цієї ситуації, та як буде свої звання застосовувати в майбутньому тощо.</p> <p><i>Обговорення. Зворотній зв'язок.</i></p>	15 хв.
<p>Вправа «Страва емоційного стану»</p>	<p>Мета: зняти нервові напруження, зробити паузу для відпочинку, розвинути креативні здібності.</p> <p>Завдання: кожен учасник порівнює свій теперішній стан</p>	15 хв.

<i>(авторська)</i>	із якоюсь стравою. Він може додати до цієї справи «спеції» (наприклад: горнятко перцю для гостроти почуттів, або пелюстків роз для аромату тощо). <i>Обговорення. Зворотній зв'язок.</i>	
Вправа «Жестова абетка» <i>(авторська)</i>	Мета: спрямований на сприймання людей з інвалідністю, оволодіння новими вміннями та навичками, підтримка дружніх стосунків з людьми, які відрізняються від них. ДОДАТОК 9 <i>Обговорення. Зворотній зв'язок.</i>	20 хв.
Вправа «Твоя мотиваційна сходишка»	Мета: актуалізація особистісних ресурсів, пошук нових сенсів життя, мотивації до діяльності. ДОДАТОК 10 <i>Обговорення. Зворотній зв'язок.</i>	15 хв.
Вправа «В очікуванні зустрічі»	Мета: підсумки тренінгового дня. Учасники діляться враженнями, обов'язково проговорюють пропозиції, рівень мотивації та рівень очікування від подальших зустрічей (від 1 до 10). Кожен озвучує що він для себе взяв із цього тренінгу.	15 хв.
Домашнє завдання «Пригадай конфлікт»	Мета: Знайомлення учасників групи з конфліктами в позитивній психотерапії та можливістю їх розв'язання. ДОДАТОК 11	5 хв.
ВСЬОГО		150 хв.

ДОДАТОК 9

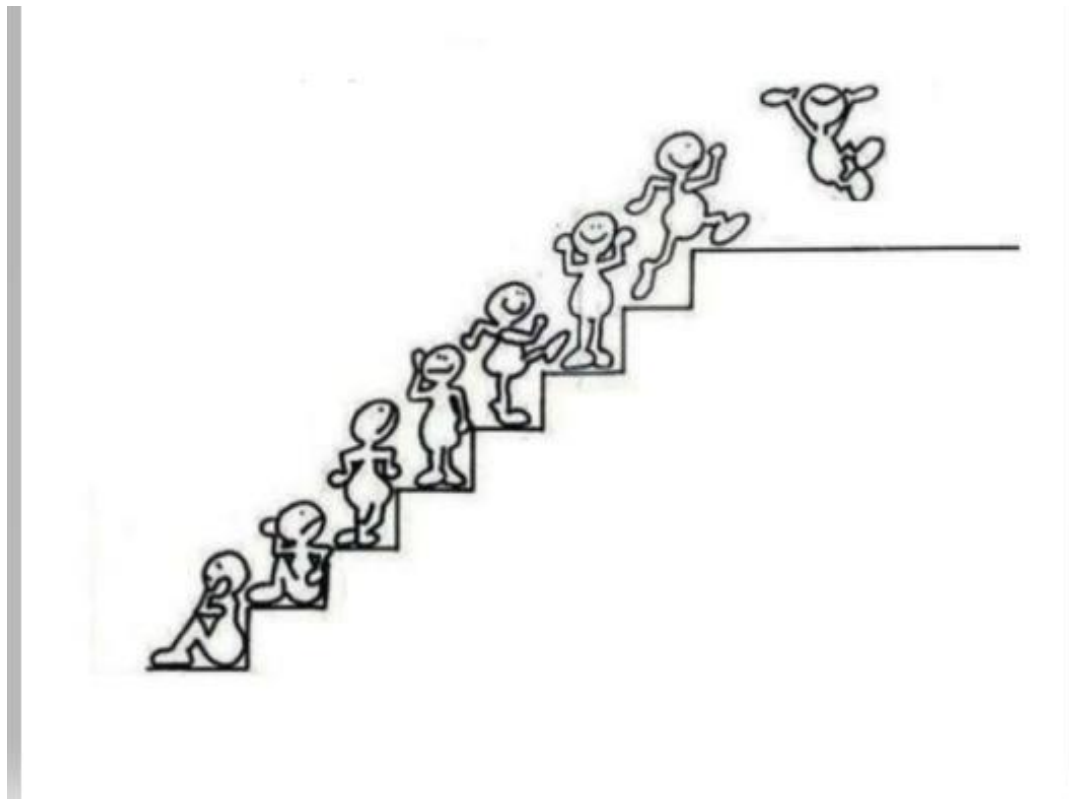
Психолог розділяє учасників на пари та показує абетку жестової мови. Один із учасників пари має щось сказати приємне про іншого мовою жестів. Інший учасник має відгадати що про нього сказали та записати. Потім учасники міняються.



ДОДАТОК 10

Кожен учасник має намалювати свою мотиваційну сходинку, яка складається не менше як із 10 сходинок, де перша сходинка це «мета», остання «успіх».

Потім кожен презентує.



ДОДАТОК 11

Кожен учасник має пригадати актуальний конфлікт та написати:

- - Чітке формулювання актуального конфлікту
- - З ким відбувся?
- - Предмет конфлікту
- - Конфлікт провокується зіткненням (або з вимогою)?
- - В якій області локалізований конфлікт по моделі балансі (тіло, діяльність, стосунки, смисли)?

- - Реакція: проявляється переважно

	фізично
	діями
	відносинами
	фантазіями

- - Пригнічена в області

	тіла
	діяльності
	контактів
	фантазій

- - У ключовому конфлікті переважає

	щирість
	ввічливість

ДОДАТОК 12

Заняття 6.

Вид активності	Зміст діяльності	Тривалість
Вправа «Приємна зустріч»	Мета: визначення емоційного стану, отримання навичок комунікації. Психолог запитує групу про їх настрій та емоції? Що вони винесли з минулого заняття? Що застосовували в житті? Які очікування (визначте свій рівень мотивації від 1 до 10) та побоювання (визначте свій рівень побоювання від 1 до 10).	15 хв.
Вправа «Домашнє завдання»	Мета: визначення справності учасника, підвищення самооцінки, самосприйняття. Кожен учасник презентує коротко інформацію про домашнє завдання (актуальний конфлікт). Свої емоції, настрої, проблеми, які були з виконанням, що він взяв для себе від цього завдання.	20 хв.
Групова вправа «Тиша та гомін» <i>(авторська)</i>	Мета: допомагає адаптуватися до голосних звуків. Психолог на 30 сек. включає спокійну музику. Посеред тихого сеансу роздається гучний звук (психолог включає цей звук); далі знов продовжується тиха музика протягом 20 сек. - знову гучний звук; тиха музика протягом 1 хв - гучний звук. І так до закінчення вправи. Потім учасники розповідають свою реакцію, коли вони почули гучні звуки спочатку, і коли вони вже чули під кінець вправи.	15 хв.
Вправа «Маніпуляція»	Мета: формувати стійкість до маніпулятивних впливів, уміння ідентифікувати інструменти маніпуляції, підвищення самооцінки, самоповаги. ДОДАТОК 13 <i>Обговорення. Зворотній зв'язок.</i>	30 хв.
Вправа «Перерва»	Мета: розслаблення. Один із учасників проводить сеанс медитації тихим та спокійним голосом. <i>Обговорення. Зворотній зв'язок.</i>	10 хв.

<p>Вправа «Позитивне мислення» (авторська)</p>	<p>Мета: формування позитивного мислення.</p> <p>Психолог завантажує посилання гри (знайди пару), де кожен учасник має на кожен негативний вираз знайти позитивний.</p> <p>https://learningapps.org/watch?v=p4mtesiat23</p> <p>Обговорення. Зворотній зв'язок.</p>	15 хв.
<p>Вправа «2 слова» (авторська)</p>	<p>Мета: розвиває мислення.</p> <p>За допомогою двох слів опиши «Як бути прийнятним», треба надати смисл та щоб всім було зрозумілим, про що говорить учасник.</p> <p>Обговорення. Зворотній зв'язок.</p>	20 хв.
<p>Вправа «В очікуванні зустрічі»</p>	<p>Мета: підсумки тренінгового дня.</p> <p>Учасники діляться враженнями, обов'язково проговорюють пропозиції, рівень мотивації та рівень очікування від подальших зустрічей (від 1 до 10). Кожен озвучує що він для себе взяв із цього тренінгу.</p>	15 хв.
<p>Домашнє завдання</p>	<p>Мета: Знайомлення учасників з сучасними умовами навчання.</p> <p>Запишіть коротке відео у форматі TED про сучасні методи навчання (до 2-3 хв.).</p>	10 хв.
ВСЬОГО		150 хв.

ДОДАТОК 13

Маніпуляції – це способи впливу на людину для отримання вигоди. Вони можуть відбуватися свідомо або несвідомо.

Психолог ділить учасників на пари. Завдання учасника відстоювати свою точку зору, пошук уникнення маніпулювання.

Суть маніпуляції: висновок, який заснований на недостатній кількості фактів, іноді взагалі на одному окремому факті.

Учасникам дається один висновок: “Українців масово кусають змії” - володіючи лише одним фактом із прес-релізу МНС про те, що гадюка вкусила киянку, яка перебувала на пікніку в лісі біля Чорнобиля.

Задача: один учасник має відстоювати точку зору, що всіх українців масово кусають змії, задача іншого учасника приводи різні аргументи чому це не так, або так. Потім вони міняються.

Коли всі повертаються у загальну групу, психолог з учасниками обговорює маркери маніпуляцій:

- *Підміна фактів і думок. Посилання на фальшиві авторитети.* (Використання факту «фізика науково пояснює теплопровідність» із метою реклами фірми «Британські вчені довели» - фальшивий авторитет);
- *Перебільшення або применшення події* («Комфортні, теплі умови вдома ...»; «тільки на уроках фізики...»);
- *Підсилення емоцій. Гра на почуттях* («Найважливішим у житті людини...»; «уся родина буде збиратися...»);
- *Звернення до цінностей* (комфорт удома; родинний затишок);
- *Зміщення акцентів* (««ТеплоБуд» завжди дбає про Вас», «фірма проведе для Вас урок фізики» - користь клієнта, а не користь фірми);
- *Викривлення цифрових даних* («...більше 200 років», коли на діаграмі зазначена експлуатація терміном 50 років).

Заняття 7.

Вид активності	Зміст діяльності	Тривалість
Вправа «Приємна зустріч»	Мета: визначення емоційного стану, отримання навичок комунікації. Психолог запитує групу про їх настрій та емоції? Що вони винесли з минулого заняття? Що застосовували в житті? Які очікування (визначте свій рівень мотивації від 1 до 10) та побоювання (визначте свій рівень побоювання від 1 до 10).	15 хв.
Вправа «Домашнє завдання»	Мета: визначення справності учасника, підвищення самооцінки, самосприйняття. Кожен учасник презентує коротко домашнє завдання (відео у форматі TED про сучасні методи навчання). <i>Обговорення. Зворотній зв'язок.</i>	20 хв.
Вправа «Сенкан/синквейн. 5 строк»	Мета: розвиток креативного мислення, отримання навичок комунікації. ДОДАТОК 15 <i>Обговорення. Зворотній зв'язок.</i>	20 хв.
Вправа «Мемікотерапія»	Мета: розвиток креативного мислення, отримання навичок комунікації, створення особливого мовного простору, дискусія. Психолог коротко розповідає про визначення Мем, або інтернет-мем, - це будь-яка дотепна коротка інформація (фраза, зображення, звукоряд, відео) іронічного характеру, яка відтворює певне ставлення до якихось подій чи обставин, та поширюється в інтернеті. Найпопулярнішими є інтернет-меми у форматі зображення із влучним жартівливим текстовим поясненням. Потім ділить учасників на групи. Кожна група має зробити та презентувати мем на тему «Сучасні умови навчання». Ресурси для створення мемів:	20 хв.

	https://www.iloveimg.com https://www.meme-arsenal.com/create/chose <i>Обговорення. Зворотній зв'язок.</i>	
Вправа «Перерва»	Мета: <i>релаксація, відпочинок.</i> Кожен учасник визначає на зараз свій настрій та за моделлю балансу де він може бути зосередженим (в тілі - бадьорий настрій, сміх, розслаблення; в діяльності - бажання діяти та щось робити; в контактах - бажання поділитися емоціями з кимось, поспілкуватись; в смислах/майбутньому - роздуми). Потім підбирає для себе спосіб відновлення / відпочинку / релаксації (дихання, вправа, медитація тощо). <i>Обговорення. Зворотній зв'язок.</i>	15 хв.
Групова вправа. Мозковий штурм. «Відсутність мотивації до навчання»	Мета: <i>визначення причини відсутності мотивації при навчанні, обговорення та вирішення цього питання.</i> ДОДАТОК 16 <i>Обговорення. Зворотній зв'язок.</i>	20 хв.
Вправа Притча	Мета: <i>сприяє ліквідації внутрішнього опору, тренування уяви, пам'яті.</i> ДОДАТОК 17 <i>Обговорення. Зворотній зв'язок.</i>	15 хв.
Вправа «В очікуванні зустрічі»	Мета: <i>підсумки тренінгового дня.</i> Учасники діляться враженнями, обов'язково проговорюють пропозиції, рівень мотивації та рівень очікування від подальших зустрічей (від 1 до 10). Кожен озвучує що він для себе взяв із цього тренінгу.	15 хв.
Домашнє завдання	Мета: <i>визначення конфлікту, його значущість у житті учасників.</i> Згадати останній або значущий для Вас актуальний конфлікт. Заповнити таблицю (ДОДАТОК 18 до тренінгу). Поставити плюс в ту колонку де більше переважає актуальна здібність Ваша чи людини з якою у Вас	10 хв.

	конфлікт. Наприклад: Ви вважаєте, що у Вас акуратність більше переважає ніж у людини з якою у Вас конфлікт. В колонці коментарі, можемо писати те що приходить спонтанно.	
ВСЬОГО		150 хв.

ДОДАТОК 15

Психолог ділить учасників на групи. Кожна група через 7 хв. має презентувати сенкан/синквейн (вірш, що складається з п'яти рядків).

Формула складання:

1. Іменник (тема).
2. Два прикметники (яке воно?)
3. Три дієслова (що воно робить?)
4. Фраза-висновок з чотирьох слів.
5. Іменник-синонім до теми, або ж слово асоціація до теми.

Теми для вибору: студент, навчання, освіта, лідер, онлайн.

Наприклад:

Вода

Криштальна, свіжа.

Дзюрчить, струмує, переливається.

Вона вічно тече, як

Життя.

Кохання

справжнє, вірне.

окриляє, захоплює, засліплює.

Без кохання нема життя

Щастя.

ДОДАТОК 16

Кожен учасник визначає свою причину відсутності мотивації до навчання.

Розроблення плану з 5-ти кроків, що треба зробити щоб її відновити.

ТИПОВІ ПРИЧИНИ ВІДСУТНОСТІ МОТИВАЦІЇ ДО НАВЧАННЯ

ДОДАТОК 17

Притча «Тисяча дзеркал»

Багато сотень років тому одна собака відвідала храм, який знаходиться в Індії, в якому була тисяча дзеркал. Вона дісталася до храму, здійснивши стомлюючу подорож, що тривала багато тижнів. Піднялася по сходах храму, увійшла до нього і опинилася в святилищі, прикрашеному тисячею дзеркал. Озирнувшись навколо, собака побачила в дзеркалах тисячі собак і, злякавшись, вищирила зуби.

Підібгавши хвіст, вона вискочила з храму, впевнена в тому, що світ є зграєю злих собак. З тих пір собака більше ніколи не переступала поріг цього храму.

Місяць потому до храму з тисячею дзеркал прийшла інша собака. Вона також піднялася сходами храму, увійшла до нього і, глянувши в дзеркало, побачила тисячі дружніх і миролюбно налаштованих собак. Вона покинула храм з упевненістю, що світ сповнений доброзичливих собак...

ДОДАТОК 18

Найменування	Ви	Людина, з якою у Вас конфлікт	Коментарі
Пунктуальність <i>(вторинні актуальні здібності)</i>			
Охайність <i>(вторинні актуальні здібності)</i>			
Акуратність <i>(вторинні актуальні здібності)</i>			
Слухняність <i>(вторинні актуальні здібності)</i>			
Ввічливість, чемність <i>(вторинні актуальні здібності)</i>			
Чесність, щирість, прямота <i>(вторинні актуальні здібності)</i>			
Вірність <i>(вторинні актуальні здібності)</i>			
Справедливість <i>(вторинні актуальні здібності)</i>			
Дбайливість, досягнення <i>(вторинні актуальні здібності)</i>			
Добросовісність <i>(вторинні актуальні здібності)</i>			
Надійність <i>(вторинні актуальні здібності)</i>			
Бережливість <i>(вторинні актуальні здібності)</i>			
Точність <i>(вторинні актуальні здібності)</i>			
Довіра <i>(первинні актуальні здібності)</i>			
Надія <i>(первинні актуальні здібності)</i>			

Любов <i>(первинні актуальні здібності)</i>			
Ніжність, сексуальність <i>(первинні актуальні здібності)</i>			
Контактність <i>(первинні актуальні здібності)</i>			
Терпіння <i>(первинні актуальні здібності)</i>			
Час (як відчуття його) <i>(первинні актуальні здібності)</i>			
Наслідування <i>(первинні актуальні здібності)</i>			
Віра, релігія <i>(первинні актуальні здібності)</i>			
Впевненість, цілеспрямованість <i>(первинні актуальні здібності)</i>			
Впевненість в здібностях <i>(первинні актуальні здібності)</i>			
Сумніви, критичність поглядів <i>(первинні актуальні здібності)</i>			
Єдність (здібність об'єднувати) <i>(первинні актуальні здібності)</i>			

Заняття 8.

Вид активності	Зміст діяльності	Тривалість
Вправа «Приємна зустріч»	Мета: визначення емоційного стану, отримання навичок комунікації. Психолог запитує групу про їх настрій та емоції? Що вони винесли з минулого заняття? Що застосовували в житті? Які очікування (визначте свій рівень мотивації від 1 до 10) та побоювання (визначте свій рівень побоювання від 1 до 10).	15 хв.
Вправа «Домашнє завдання»	Мета: ознайомлення з методом позитивної психотерапії та актуальними здібностями. Кожен учасник озвучує свої результати заповненої таблиці актуальних здібностей. Аналіз. Обговорення актуальних здібностей Обговорення. Зворотній зв'язок.	30 хв.
Вправа «Події в житті»	Мета: аналіз мікро- та макрподій свого життя та їх впливу на людину, пошук ресурсів на вирішення тих чи інших життєвих проблем. ДОДАТОК 20 Обговорення. Зворотній зв'язок.	30 хв.
Вправа «Образ»	Мета: розвиток креативного мислення, визначення своєї значущості. Психолог показує на екрані 15-20 різних об'єктів. Учасник має вибрати той об'єкт з яким він себе асоціює. Потім обговорення, чому саме цей об'єкт, які асоціації, що є загального між об'єктом на учасником. Кожен учасник вибирає собі один із об'єктів. Обговорення. Зворотній зв'язок.	20 хв.
Вправа Притча	Мета: сприяє ліквідації внутрішнього опору, тренування уяви, пам'яті. Притча позитивна інтерпретація. ДОДАТОК 21	15 хв.

	<i>Обговорення. Зворотній зв'язок.</i>	
Вправа Перерва	Мета: <i>релаксація, відпочинок, відновлення ресурсів.</i> Учасник малює свій ресурс, який він вважає значущим та який допомагає йому у складних ситуаціях. <i>Обговорення. Зворотній зв'язок.</i>	15 хв.
Вправа «В очікуванні зустрічі»	Мета: <i>підсумки тренінгового дня.</i> Учасники діляться враженнями, обов'язково проговорюють пропозиції, рівень мотивації та рівень очікування від подальших зустрічей (від 1 до 10). Кожен озвучує що він для себе взяв із цього тренінгу.	15 хв.
Домашнє завдання	Мета: <i>погляд на свої проблеми під кутом не такої вже і великої і такої що має вирішення.</i> Учасник описує свою важливу життєву проблему, яка виглядає як (наприклад гора, бо вона велика). А потім цю гору розбирає на маленькі дорогоцінні камінчика, роблячи проблему не такою вже великою та страшною, де кожен дорогоцінний камінчик має вагоме значення на її вирішення.	10 хв.
ВСЬОГО		150 хв.

ДОДАТОК 20

Психолог ділить учасників на групи. Де кожен один із учасників є консультантом, а інший клієнтом. Клієнт записує 10 макроподій в своєму житті (за останні 5 або 10 років), які були або є емоційними важливими. Якщо пам'ятаєте, то відмітьте точну або приблизну дату події. Далі відмітьте, чи актуально дана подія для Вас в теперішній час і чи вона мала позитивне чи негативне значення, коли сталися, і тепер їх значення у житті учасника. Потім відмітьте, який вплив зазнала ця подія на Ваше фізичне самопочуття; роботу/навчання; відносити з іншими людьми та смислами про майбутнє (згідно моделі балансу). Потім напишіть як ви вирішили цю ситуацію, що змінилось. І на остаток, висновки які ви зробили із даної події.

	Подія	Дата	Актуальність	Реакція	Вирішення події	Висновки
1						
2						
3						
4						
5						
6						
7						
8						
9						
10						

Консультант задає питання про події, такі щоб вони більш розкрили значущість подій клієнта та їх смисл. Потім пари міняються. На кожному парі виділяється по 5-7 хв. Пари повертається у загальний чат. Обговорення та як кожному працювалось у ролі клієнта та консультанта.

ДОДАТОК 21**Притча. Я вибираю блаженство**

Майстер Бахаудін завжди був щасливий, посмішка ніколи не сходила з його обличчя. Все його життя було наповнене ароматом свята. Навіть умираючи, він сміявся, радісно вітаючи свою смерть.

Тоді один із його учнів запитав: «Все своє життя ви сміялися, а ми все не наважувались запитати, як вам це вдається? Ось і зараз, в останні хвилини, ви смієтесь! Що тут смішного?"

Старий майстер відповів: "Всередині я вільний в своєму виборі. Це ж мій вибір! Щоранку, розплющуючи очі, я запитую себе, що вибрати сьогодні - блаженство чи страждання? І так трапляється, що я завжди вибираю блаженство, адже це так природно".

Заняття 9.

Вид активності	Зміст діяльності	Тривалість
Вправа «Приємна зустріч»	<p>Мета: визначення емоційного стану, отримання навичок комунікації.</p> <p>Психолог запитує групу про їх настрій та емоції? Що вони винесли з минулого заняття? Що застосовували в житті? Які очікування (визначте свій рівень мотивації від 1 до 10) та побоювання (визначте свій рівень побоювання від 1 до 10).</p>	15 хв.
Вправа «Домашнє завдання»	<p>Мета: погляд на свої проблеми під кутом не такої вже і великої і такої що має вирішення.</p> <p>Учасники діляться враженням, чи вдалось їм поділити свою проблему на шматку дорогоцінних камінчиків.</p>	15 хв.
Вправа «Минулий досвід»	<p>Мета: здатність до саморегуляції, самооцінка, здатність до самовираження; актуалізація особистісних ресурсів; удосконаленню навичок стресостійкості у складних життєвих ситуаціях, пошук нових сенсів життя.</p> <p>Психолог ділить учасників на пари. В парі один учасник консультант, а інший клієнт (потім міняються). Кожен учасник має згадати стресову ситуацію із минулого, яку він не зміг подолати та досі у нього дискомфорт при згадування про це. Потім кожен із учасників задає питання, так, щоб учасник вже не боявся цієї ситуації у майбутньому. На одно учасника виділяється 5-7 хв.</p> <p>Наприклад: травматичний досвід публічного виступу, якого і досі боїться учасник. Питання психолога: «Як ви вважаєте чому у вас виник цей страх? Чи були у вас раніше до цього подібні страхи? Якщо вам треба виступати, а у вас страх, що ви виберете виступ чи відмовитись від нього? Що може погано статє, якщо ви виступите? Навколо вас такі ж самі люди як і ви, які також колись мали виступати вперше. Але ви бачити вони</p>	25 хв.

	зараз гарні оратори. Як ви гадаєте, що їм допомогло? Чи варто боятись? і т.д.» Відповіді на питання консультант записує на папірці. <i>Обговорення. Зворотній зв'язок.</i>	
Вправа «Моє минуле, теперішнє та майбутнє» (авторська)	Мета: формування життєвих цінностей, подолання стресового навантаження; розвиток навичок самосприйняття; розвиток навичок самоуправління та уміння застосовувати позитивні афірмації. Психолог ділить учасників на пари. В кожній парі, один із учасників говорить іншому з чим у нього асоціюється минуле. Інший учасник на листку паперу пиши зверху «Минуле» та малює ці асоціації. Потім «Теперішнє» та «Майбутнє». В кінці має вийти три малюнки. Потім пари міняються. Коли повертаються в загальну групу, то діляться враженням чи відрізняється минуле, теперішнє та майбутню, чим та як? На кожного учасника в парі виділяється 15 хв. <i>Обговорення. Зворотній зв'язок.</i>	40 хв.
Вправа Відпочинок	Мета: відпочинок та розслаблення, зняття напруження. Учасникам пропонується придумати якомога більше асоціацій зі словом релаксація. <i>Обговорення. Зворотній зв'язок.</i>	10 хв.
Вправа «Правильне сприймання» (авторська)	Мета: подолання стресового навантаження; розвиток навичок самосприйняття; розвиток навичок самоуправління та уміння застосовувати позитивні афірмації. ДОДАТОК 23 <i>Обговорення. Зворотній зв'язок.</i>	20 хв.
Вправа «В очікуванні зустрічі»	Мета: підсумки тренінгового дня. Учасники діляться враженнями, обов'язково проговорюють пропозиції, рівень мотивації та рівень очікування від подальших зустрічей (від 1 до 10). Кожен озвучує що він для себе взяв із цього тренінгу.	15 хв.
Домашнє завдання	Мета: здатність до саморегуляції, самооцінка,	10 хв.

	<i>здатність до самовираження; актуалізація особистісних ресурсів.</i> ДОДАТОК 24	
ВСЬОГО		150 хв.

ДОДАТОК 23

Психолог кожному учаснику дає по виразу:

- Іде дощ, а у тебе були плани піти з друзями в парк (радість, здивування, відчай, гнів, злість, пригнічення)
- П'ятниця 13, а ти в це віриш (радість, здивування, відчай, гнів, злість, пригнічення)
- Тобі наступили в транспорті на ногу (радість, здивування, відчай, гнів, злість, пригнічення)
- Твоя одногрупниця/одногопупник здав завчасно на відмінно сесію (заздрість, радість, здивування, відчай, гнів, злість, пригнічення, задоволення, сором)
- Зупинився транспорт через поломку, а ти поспішаєш (радість, здивування, відчай, гнів, злість, пригнічення)

Завдання написати різне сприймання на цей вираз (злість, радість, заздрість, пригнічення, засмучення).

Наприклад: тебе не запитали на парі на питання, яке ти знав, а запитали іншого. Які відчуття можуть виникнути у тебе?

Злість: „Це було єдине запитання, яке я знаю!”.

Радість: „Яке щастя, я вивчу весь матеріал, щоб потім не боятись”

Заздрість: „Блін, його/її завжди встигають запитати, а мене ні”.

Пригнічення: „Викладач впевнена, що я нічого не знаю, тому і не запитала мене”.

Засмучення: „Викладач ніколи мене не запитує”?

Справа не в самій події, а в тому як її сприймають.

ДОДАТОК 24

Учасник має заповнити таблицю згадавши конфлікту ситуацію.

Подія чи думка, яка викликала реакцію (конфлікт)	Реакція	Альтернативна реакція
Коротко описати	Фізична, емоційна, думки, ідеї. Який із способів уникнення реальності ви використали?	Яка реакція, на вашу думку, була б краща в цій ситуації

ДОДАТОК 25

Заняття 10.

Вид активності	Зміст діяльності	Тривалість
Вправа «Приємна зустріч»	Мета: визначення емоційного стану, отримання навичок комунікації. Психолог запитує групу про їх настрій та емоції? Що вони винесли з минулого заняття? Що застосовували в житті? Які очікування (визначте свій рівень мотивації від 1 до 10) та побоювання (визначте свій рівень побоювання від 1 до 10).	15 хв.
Вправа «Домашнє завдання»	Мета: здатність до саморегуляції, самооцінка, здатність до самовираження; актуалізація особистісних ресурсів. Розбирання домашнього завдання. Рефлексія.	15 хв.
Вправа «Мої почуття через малюнок»	Мета: здатність до саморегуляції, самовираження; актуалізація особистісних ресурсів, вирішення внутрішніх конфліктів. ДОДАТОК 26 Обговорення. Зворотній зв'язок.	35 хв.
Вправа-відпочинок «Вітер» <i>(авторська)</i>	Мета: подолання стресового навантаження. Психолог включає звук вітру. Кожен учасник закриває очі і представляє свою проблему. Як вона його «гризи», переймається через неї, вона псує йому настрій. А тепер уявіть легкий вітерець, який видуває цю проблема із вас...потім він становиться сильніше і починає швидше видувати цю проблема із вас....проблема розвіюється, розчиняється, улітає.... Обговорення. Зворотній зв'язок.	10 хв.
Вправа «В рамках» <i>(авторська)</i>	Мета: розвиток дисциплінування, навичок самосприйняття та самоуправління. Психолог ділить учасників на пари. Пара вибирає геометричну фігуру: коло, трикутник, квадрат, та має представити власний малюнок, в якому задіяні тільки	30 хв.

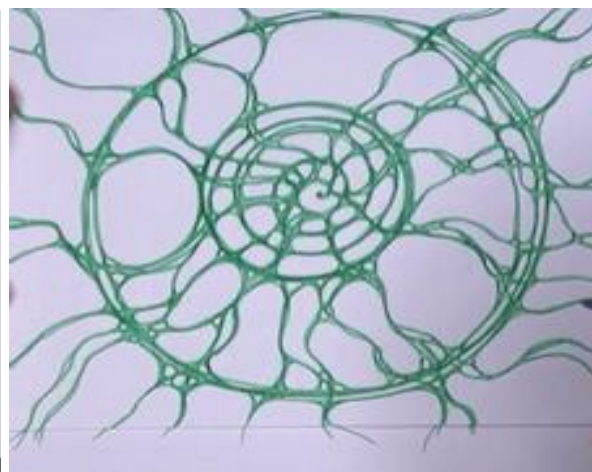
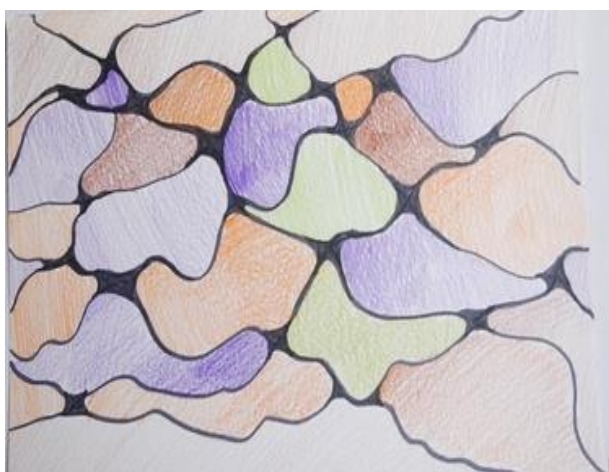
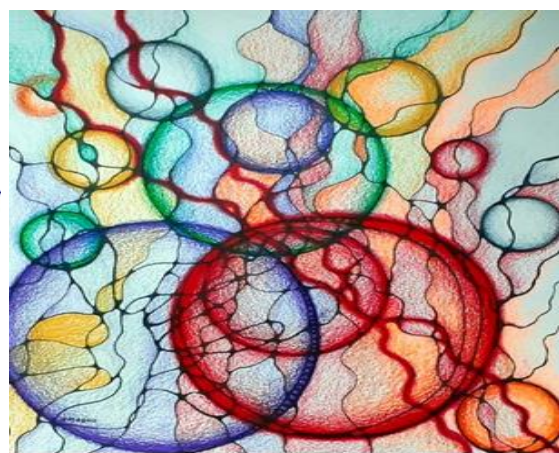
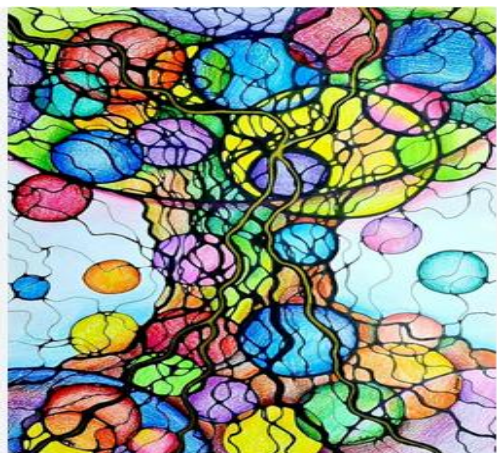
	<p>ці фігури та лінії. При чому один із учасників має говорити іншому про своє особистісне зростання, що йому допомагає вирости та долати труднощі, інший має відобразити це на малюнку у вигляді фігури та ліній (всередині фігури, або на лініях за бажанням можна писати слова, які допомагають його партнеру долати труднощі, та зростати). Малюнок має мати сенс. Потім пари міняються. На кожную пару виділяється 10 хв.</p> <p>Обговорення: Чи легко було малювати в рамках однієї фігури? Що заважало? Чому? Чи дисциплінувала це вас?</p> <p><i>Обговорення. Зворотній зв'язок.</i></p>	
Вправа «Карикатура»	<p>Мета: <i>вміння сміятися над собою, не реагувати на критику.</i></p> <p>Учасники діляться на пари. Кожен учасник в парі малює свого напарника у стилі карикатури. На кожного учасника виділяється 5 хв.</p> <p>Чому саме такий образ? На що він схожий? Що ви хотіли цим показати?</p> <p><i>Обговорення. Зворотній зв'язок.</i></p>	20 хв.
Вправа «В очікуванні зустрічі»	<p>Мета: <i>підсумки тренінгового дня.</i></p> <p>Учасники діляться враженнями, обов'язково проговорюють пропозиції, рівень мотивації та рівень очікування від подальших зустрічей (від 1 до 10). Кожен озвучує що він для себе взяв із цього тренінгу.</p>	15 хв.
Домашнє завдання	<p>Мета: <i>розкриття внутрішнього світу, розвиток креативного мислення, вирішення проблема через візуалізацію.</i></p> <p>ДОДАТОК 27</p>	10 хв.
ВСЬОГО		150 хв.

ДОДАТОК 26

Нейрографіка - спонтанний, інтуїтивний малюнок.

Кожен учасник має намалювати свій настрій, свої почуття через призму малюнка нейрографіки. Показує приклади малюнків та роз'яснює кроки малювання.

Виділений час - 20 хв.



1. Візьміть аркуш паперу та олівець. Сформууйте проблему, згадайте всі емоції, а потім різко відобразите їх на папері (різко водить на папері олівцем 3-4 секунди). Можете закрити очі, покричати.

2. Подивіться на лист, ви бачите безліч ліній, які перетинаються, їх треба заокруглити. У малюнку не повинно бути гострих кутів: вони символізують внутрішні конфлікти. Занадто дрібні можна замалювати повністю.



3. Далі, фігуру, яка в центрі, треба поширити на весь фон малюнка, тобто зробити так, щоб ми не дізналися, де була первісна фігура, вона має злитися. Це можна зробити, продовжуючи хвостики, які стирчать, або просто домальовуючи додаткові лінії. Нема якогось конкретного правила, як треба малювати: як відчуваєте, так і робіть. Після того, як ми додали лінії, знову заокруглюємо кути, які з'явилися.

4. Після того, як округлили свій малюнок, треба вводити кольори та поєднувати ними фрагменти.

5. Завершити малюнок потрібно лініями поля. Це нейрографічні лінії, які йдуть через аркуш. Начебто ви дивитесь на щось більше через лист, наприклад, на гори або на хмару, і проводити на листі їх абрис. Це етап синхронічності із Всесвітом, залучення енергії для реалізації. В кінці можна подивитися на малюнок і, якщо хочеться, додати ще лінії або елементи, то можна це зробити.

ДОДАТОК 27

Психолог розповідає коротко про казкотерапію та орієнтовний алгоритм написання казки.

1. Визначте проблему або ситуацію.

Це можуть бути:

ревнощі

поганий сон

дратівливість

агресія

жадібність

2. Проаналізуйте можливі наслідки проблеми.

3. Використовуйте метафори у казці. Точність підбіраною метафори визначають ефективність казкотерапевтичних прийомів. Наприклад: ходить осінь по траві, чорна душа, хвилюється море, бушує буревій, сонце сміється, подивилися зірки, місяць велично вплив на небо посвітити добрим людям, місяць зазирає крадькома у вікна хат; місяць викликав дівчат на вулицю; зірки грали у жмурки.

4. Оберіть героя казки та казкові елементи. Опишіть у казці, як герой виявляє проблемну поведінку. Ім'я або прізвище героя казки може бути кумедним, адже гумор позитивно налаштує.

5. Опишіть у казці, як герой виявляє проблемну поведінку. Найкраще - у трьох різних ситуаціях. Для казок властиві повтори. Зазвичай герой має:

відгадати три загадки

виконати три завдання

подолати три перепони тощо.

6. Уведіть у казку персонажа - доброго чарівника, мудрого вчителя або поважного старця. Він підкаже головному герою вихід з проблемної ситуації та підштовхне його до змін, навчить, як слід поводитися.

7. Розкажіть, як герой казки виправився і став ще щасливішим, ніж на початку історії

Наприкінці казки герой:

усвідомив ситуацію

виправився - змінив свою поведінку

став щасливішим, ніж був

Написання казки.

Заняття 11.

Вид активності	Зміст діяльності	Тривалість
Вправа «Приємна зустріч»	Мета: визначення емоційного стану, отримання навичок комунікації. Психолог запитує групу про їх настрій та емоції? Що вони винесли з минулого заняття? Що застосовували в житті? Які очікування (визначте свій рівень мотивації від 1 до 10) та побоювання (визначте свій рівень побоювання від 1 до 10).	15 хв.
Вправа «Домашнє завдання»	Мета: розкриття внутрішнього світу, розвиток креативного мислення, вирішення проблеми через візуалізацію. Учасники зачитують свої казки. Розбирання. Рефлексія. Обговорення.	20 хв.
Інформаційна хвилинка	Мета: ознайомлення учасників з базовими, ключовими та актуальними конфліктами, моделями наслідування.	20 хв.
Вправа «Конфлікти»	Мета: закріплення матеріалу базового, ключового та актуального конфлікту, моделі наслідування. Психолог ділить учасників на пари. Спочатку один учасник в парі розповідає свій базовий, актуальний та ключовий конфлікт та розбір базового конфлікту через модель наслідування (Я, ти, ми, пра-ми). Потім пари міняються. На кожного виділяється 15 хв. Обговорення. Зворотній зв'язок.	40 хв.
Вправа Притча	Мета: вирішення конфліктів через призму читання притч, ознайомлення з позитивною психотерапією. ДОДАТОК 29 Обговорення. Зворотній зв'язок.	10 хв.
Вправа «Модель ідентифікації»	Мета: ознайомлення учасників з моделлю ідентифікації позитивної психотерапії, здатність до саморегуляції, самооцінка, впевненість у собі, здатність до самовираження.	20 хв.

	<p>Психолог ділить учасників на пари. Спочатку один в парі задає іншому питання по моделі ідентифікації (3 питання по кожній моделі: Питання, що стосуються ставлення до "Я", «Ти», «Ми», «Пра-ми»). Потім міняються. Відповіді записує той хто ставить запитання.</p> <p><i>Обговорення. Зворотній зв'язок.</i></p>	
<p>Вправа «В очікуванні зустрічі»</p>	<p>Мета: підсумки тренінгового дня.</p> <p>Учасники діляться враженнями, обов'язково проговорюють пропозиції, рівень мотивації та рівень очікування від подальших зустрічей (від 1 до 10). Кожен озвучує що він для себе взяв із цього тренінгу.</p>	15 хв.
<p>Домашнє завдання</p>	<p>Мета: ознайомлення учасників з Вісбаденським опитувальником WIPPF.</p> <p>Заповнити опитувальник. Опрацювати відповіді.</p> <p>https://psytests.org/family/wippfA.html</p>	10 хв.
ВСЬОГО		150 хв.

ДОДАТОК 29

Притча

Пророк Мухамед з одним із своїх супутників прийшов у місто, щоб навчати людей. Один із прихильників його вчення звернувся до нього з такими словами:

- Пане! У цьому місті дурість не зникає. Мешканці тут уперті як віслюки і не хочуть вчитися. Тобі не вдасться наставити на шлях істини жодного з цих байдужих людей.

Пророк вислухав його і відповів прихильно:

- Ти правий!

Незабаром інший член громади з сяючим від радості обличчям підійшов до пророка:

- Пане! Ти у благословенному місті. Люди прагнуть почути праведне вчення та відкрити серця твого слова.

Мухамед прихильно посміхнувся і знову сказав:

- Ти правий!

- О пан, - звернувся тоді до Мухамеда його супутник, - одному ти кажеш, що він має рацію. Іншому, який стверджує протилежне, ти теж кажеш, що він має рацію. Але ж не може чорне бути білим.

Мухамед відповів: - Кожен бачить світ таким, яким він хоче його бачити. Нащо мені обом заперечувати. Один бачить зло, інший - добро. Міг би ти стверджувати, що один із них сказав неправду, адже люди як тут, так і скрізь у світі водночас і злі та добрі. Жоден з них не сказав мені нічого помилкового, а лише неповну правду.

Заняття 12.

Вид активності	Зміст діяльності	Тривалість
Вправа «Приємна зустріч»	Мета: визначення емоційного стану, отримання навичок комунікації. Психолог запитує групу про їх настрій та емоції? Що вони винесли з минулого заняття? Що застосовували в житті? Які очікування (визначте свій рівень мотивації від 1 до 10) та побоювання (визначте свій рівень побоювання від 1 до 10).	15 хв.
Вправа «Домашнє завдання»	Мета: ознайомлення учасників з Вісбаденським опитувальником WIPPF. Аналіз результатів. Обговорення.	30 хв.
Вправа «Повернення до мотиваційного щоденника»	Мета: допомагає розкрити себе та свій внутрішній стан, ознайомитись із поняттям стресу та методами його подолання, сприяє дисципліні; тренування впевненості в собі. Учасники повертаються до свого щоденника та діляться інформацією, що вони за цей час зробили, як він їм допоміг, рефлексія.	30 хв.
Вправа «Моя щаслива карта»	Мета: для підвищення життєстійкості особистості, актуалізація особистісних ресурсів; сприяють покращенню психологічного здоров'я, удосконаленню навичок стресостійкості у складних життєвих ситуаціях. Учасники малюють свою карту. Коли тривога, стрес або криза, учасник може подивитись на неї та тим самим відновити свої ресурси. Обговорення. Зворотній зв'язок.	20 хв.
Вправа «Моя сила - моє ім'я»	Мета: здатність до саморегуляції, самооцінка, впевненість у собі, здатність до самовираження. Учасники на кожну літеру свого ім'я пишуть слово або фразу, що його характеризує та є важливою для нього. Обговорення. Зворотній зв'язок.	15 хв.

Вправа «Дихання»	Мета: релаксація, зниження рівня стресу та тривоги. ДОДАТОК 31 Обговорення. Зворотній зв'язок.	5 хв.
Вправа «Відбиття емоцій»	Мета: допомагає розкрити емоційний стан, а також сприяє взаєморозумінню та підтримці між партнерами, допомагаючи відновити особистісні ресурси. Психолог ділить учасників на пари. Учасник № 1 в парі закриває очі та сфокусувавшись на своїх емоціях починає їх "виражати" через жести, міміку та рухи, не випускаючи при цьому звуку чи слова. Учасник №2 уважно спостерігає. Після того, як учасник №1 завершив вираження своїх емоцій, учасник №2 починає відтворювати жести та міміку учасника №1. Учасник №1 спостерігає, як його емоції "відбиваються" від другого учасника. Потім ролі міняються. Обговорення. Зворотній зв'язок.	20 хв.
Вправа «Підсумок»	Мета: підведення підсумків тренінгу. Учасники діляться по черзі думками, враженнями та відчуттями від тренінгу. Під кінець учасник каже: «Мені тренінг допоміг/не допоміг(тим то).	15 хв.
ВСЬОГО		150 хв.

ДОДАТОК 31**«Дихання через один ніздрю»**

1. Сідайте в зручному положенні.
2. Прикрийте одну ніздрю вказівним пальцем або ковзайте ним вниз, щоб заблокувати проникність повітря.
3. Глибоко вдихайте через іншу відкриту ніздрю.
4. Утримуйте подих на короткий період часу.
5. Видихайте повітря через ту саму ніздрю, через яку тільки що вдихали.
6. Поміняйте ніздрю і повторіть процес (закрийте відкриту ніздрю, вдихніть через іншу, утримуйте подих, видихайте).
7. Повторюйте цю послідовність протягом 2-3 хвилин.

ДОДАТОК 32

Матриця факторної структури особистісних ресурсів студентів з інвалідністю

		Фактор				
		1	2	3	4	5
Фактор 1 «Соціально-психологічні чинники»	Адаптивність	0.998				
	Локус контроль	0.899				
	Емоційний комфорт	0.894				
	Прийняття себе	-0.836				
	Прийняття інших	0.801				
	Домінування	0.757				
	Життєстійкість	-0.671				
	Есканізм	0.646				
	Тривожність	0.417				
	Стойкість	-0.302				
Відсоток від дисперсії - 14,33%						
Фактор 2 «Пошук підтримки як спосіб вирішення проблем»	Пошук соціальної підтримки		0.917			
	Позитивна переоцінка		0.755			
	Самоконтроль		0.722			
	Планування вирішення проблем		0.692			
	Контакти		0.588			
	Відкритість		0.533			
	Час		0.507			
	Терпіння		0.446			
	Конфронт.копінг		0.435			
	Ввічливість		0.428			
	Любов		0.380			
	Старанність		0.387			
Відсоток від дисперсії - 11,01%						
Фактор 3 «Внутрішні»	Тривожність			-0.385		
	Контакти			0.350		

		Фактор				
		1	2	3	4	5
ресурси в моделі подолання тривожності»	Відкритість			0.388		
	Час			0.314		
	Акуратність			0.724		
	Вірність			0.658		
	Пунктуальність			0.619		
	Охайність			0.603		
	Слухняність			0.546		
	Ніжність/сексуальність			0.480		
	Надія			0.403		
	Віра/сенс/релігія			0.400		
	Стрес			0.326		
	Любов			0.357		
	Старанність			0.316		
Стійкість			0.357			
Відсоток від дисперсії - 9,23%						
Фактор 4 «Самоконтроль, як засіб дистанціювання від проблем»	Самоконтроль				0.342	
	Відкритість				-0.338	
	Прийняття відповідальності				0.672	
	Ввічливість				0.630	
	Уникання				0.626	
	Дистанціювання				0.621	
	Любов				-0.530	
	Ощадливість				0.523	
	Старанність				0.460	
Відсоток від дисперсії - 7,92%						
Фактор 5 «Модель балансу»	Тіло/відчуття					0.809
	Контакти					0.786
	Діяльність					0.680
	Фантазії/майбутнє					0.483

		Фактор				
		1	2	3	4	5
	Довіра					-0.411
	Стійкість					-0.368
Відсоток від дисперсії - 7,45%						

ДОДАТОК 33

Матриця факторної структури особистісних ресурсів студентів без інвалідності

		Фактор						
		1	2	3	4	5	6	7
Фактор 1 «Соціально-психологічні чинники»	Адаптивність	1,006						
	Локус-контроль	0,952						
	Емоційний комфорт	0,922						
	Прийняття себе	-0,817						
	Ескапізм	0,761						
	Прийняття інших	0,760						
	Життєстійкість	-0,757						
	Домінування	0,693						
	Тривожність	0,518						
Відсоток від дисперсії - 14,47%								
Фактор 2 «Втеча у діяльність та тіло, як активна форма подолання стресу»	Діяльність		0,841					
	Тіло/відчуття		0,840					
	Надія		0,824					
	Планування вирішення проблем		0,612					
	Позитивна переоцінка		0,555					
	Любов		0,488					
	Відкритість		0,385					
	Уникання		-0,322					
Відсоток від дисперсії - 10,35%								
Фактор 3 (Вторинні і актуальні здібності»	Пунктуальність			0,585				
	Ввічливість			0,562				
	Охайність			0,540				
	Акуратність			0,519				
	Обов'язковість			0,505				
	Справедливість			0,461				

		Фактор						
		1	2	3	4	5	6	7
Відсоток від дисперсії - 3,80%								