

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ**  
**КРИВОРІЗЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**  
Психолого-педагогічний факультет  
Кафедра практичної психології

**РОЗВИТОК АДАПТАЦІЙНОГО ПОТЕНЦІАЛУ СТУДЕНТІВ**  
**СПЕЦІАЛЬНОСТІ 081 «ПРАВО» В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ**

Кваліфікаційна робота студентки

групи ЗПП-м-24-1

ступінь вищої освіти магістр

спеціальності 053 Психологія

**Абдель Фатах Анни Станіславівни**

Керівник: кандидат педагогічних наук, доцент,

завідувач кафедри практичної психології

**Чаркіна О.А.**

**Кривий Ріг – 2025**

## ЗАПЕВНЕННЯ

Я, **Абдель Фатах Анна Станіславівна**, розумію і підтримую політику Криворізького державного педагогічного університету з академічної доброчесності. Запевняю, що ця кваліфікаційна робота виконана самостійно і не містить академічного плагіату, фабрикації, фальсифікації. Я не надавала і не одержувала недозволену допомогу під час підготовки цієї роботи. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають покликання на відповідне джерело.

Із чинним Положенням про запобігання та виявлення академічного плагіату в роботах здобувачів вищої освіти Криворізького державного педагогічного університету ознайомена. Чітко усвідомлюю, що в разі виявлення у кваліфікаційній роботі порушення академічної доброчесності робота не допускається до захисту або оцінюється незадовільно.

Абдель Фатах А.С. \_\_\_\_\_  \_\_\_\_\_

## ЗМІСТ

|                                                                                                  |    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| ВСТУП .....                                                                                      | 4  |
| РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ АДАПТАЦІЙНОГО ПОТЕНЦІАЛУ .....                           | 10 |
| 1.1. Поняття та еволюція концепції адаптаційного потенціалу .....                                | 10 |
| 1.2. Структура адаптаційного потенціалу: компонентний аналіз .....                               | 16 |
| Висновки до розділу 1 .....                                                                      | 38 |
| РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ АДАПТАЦІЙНОГО ПОТЕНЦІАЛУ СТУДЕНТІВ .....                         | 40 |
| 2.1. Вибірка та загальна характеристика досліджуваних .....                                      | 40 |
| 2.2. Організація та проведення дослідження .....                                                 | 42 |
| 2.3. Аналіз та інтерпретація результатів вхідної діагностики .....                               | 52 |
| Висновки до розділу 2 .....                                                                      | 67 |
| РОЗДІЛ 3. РОЗВИТКОВА ПРОГРАМА АДАПТАЦІЙНОГО ПОТЕНЦІАЛУ СТУДЕНТІВ-ЮРИСТІВ У КРИЗОВИХ УМОВАХ ..... | 69 |
| 3.1. Теоретико-методологічне обґрунтування програми розвитку адаптаційного потенціалу .....      | 69 |
| 3.2. Структура та зміст програми «Стійкість крізь кризу» .....                                   | 73 |
| 3.3. Організація, впровадження та аналіз ефективності програми «Стійкість крізь кризу» .....     | 78 |
| Висновки до розділу 3 .....                                                                      | 83 |
| ВИСНОВКИ .....                                                                                   | 85 |
| СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ .....                                                                 | 89 |
| ДОДАТКИ .....                                                                                    | 99 |

## ВСТУП

**Актуальність теми дослідження.** Повномасштабне включення Російської Федерації на територію України, яке розпочалося 24 лютого 2022 року, стало не лише геополітичною та військовою кризою, а й глибокою соціально-психологічною травмою для всіх шарів населення, зокрема молоді [49]. Серед наразливих груп — студенти вищих навчальних закладів, які протягом останніх років змушені адаптуватися до постійної невизначеності, обмеженого доступу до освітніх ресурсів, переміщення, втрати близьких, а також до поєднання навчання з емоційними та фізичними викликами воєнного часу [61].

Особливої уваги варто студентам спеціальності 081 «Право», після чого їх професійна підготовка забезпечує розвиток критичного мислення, етичної відповідальності та здатності працювати в умовах високого тиску [6]. У контексті війни ці якості залишаються лише професійними компетенціями, а й меншими чинниками психологічної стійкості. Разом з тим, саме юристи стикаються з моральними дилемами, пов'язаними з військовими злочинами, порушенням прав людини, несправедливістю — що може призвести до емоційного вигорання та посттравматичного стресового розладу [41].

Адаптаційний потенціал, як здатність особистості ефективно реагувати на стресові події, зберігаючи при цьому психічне здоров'я та функціональність, стає ключовим показником стійкості в екстремальних умовах [70]. У науковій літературі цей феномен часто розглядається через призму резистентності — здатності не тільки виживати в кризових ситуаціях, а й розвиватися навіть після важких втрат [66]. Проте останні дослідження стійкості молоді зосереджено на загальних виборах або підлітках, тоді як студенти правничих спеціальностей залишаються недостатньо вивченою групою [58].

Крім того, навчальний процес у вищих юридичних закладах у період війни значно трансформувався: масовий перехід до дистанційного навчання, зміна навчальних планів, залучення студентів до правозахисної діяльності,

волонтерства чи служби в Збройних Силах України [10]. Ці фактори впливають не лише на якість освіти, а й на психологічний стан студентів, що робить вивчення їхнього адаптаційного потенціалу особливо актуальним.

Проблема адаптації студентської молоді в умовах кризових явищ активно досліджується в сучасній науковій літературі. Серед класичних робіт, що заклали теоретичну основу для розуміння цього феномену, слід виділити дослідження Н. Пов'якель [19], І. Габа [3], С. Максименко [23] та І. Сняданко [25] в яких розглянуто ключові психологічні механізми стресостійкості та значення освітнього середовища у розвитку адаптивної поведінки особистості. У контексті воєнного часу науковий інтерес змістився на проблеми стратегічної підтримки молоді, зокрема — на збереження їхньої професійної мотивації та стабільності психоемоційного стану, про що свідчать праці Т. Титаренко [22], Подольської [20], Н.Жигайло [75]. Проте, попри наявність загальних досліджень, емпіричні дані щодо адаптаційних особливостей саме студентів юридичних спеціальностей залишаються недостатньо вивченими, що підкреслює наукову та практичну актуальність обраної теми дослідження.

Тому дослідження адаптаційного потенціалу студентів спеціальності 081 «Право» є не лише актуальним, а й необхідним для розробки ефективних стратегій психологічної підтримки та підвищення якості освіти в умовах кризи.

**Метою** даного дослідження є вивчення психологічних механізмів, чинників та умов, що сприяють розвитку адаптаційного потенціалу студентів спеціальності 081 «Право» в умовах війни, а також розробка науково обґрунтованої розвиткової програми з підвищення їхньої психологічної стійкості.

Для досягнення поставленої мети було визначено наступні **завдання**:

— уточнити теоретичне розуміння поняття «адаптаційний потенціал» у контексті екстремальних умов та професійної підготовки;

- проаналізувати внутрішні та зовнішні чинники, що впливають на процес адаптації студентів-юристів у воєнний період;
- емпірично дослідити рівень адаптаційного потенціалу серед студентів юридичних спеціальностей;
- виявити роль соціальної підтримки, копінг-стратегій та професійної мотивації у формуванні психологічної стійкості;
- розробити розвиткову програму підвищення адаптаційного потенціалу студентів-юристів у кризових умовах.

**Об’єктом** дослідження є процес психологічної адаптації студентів вищих навчальних закладів у період повномасштабної війни.

**Предметом** дослідження виступають психологічні фактори, механізми та умови, що сприяють розвитку адаптаційного потенціалу студентів спеціальності 081 «Право» в умовах військового конфлікту.

#### **Гіпотези дослідження:**

1. Високий рівень сприйнятої соціальної підтримки позитивно пов’язаний з вищим рівнем адаптаційного потенціалу серед студентів-юристів.
2. Наявність внутрішньої мотивації до навчання та професійної самореалізації є значущим предиктором психологічної стійкості в умовах стресу.
3. Використання адаптивних копінг-стратегій (наприклад, активне рішення проблеми, позитивне переоцінювання) асоційоване з вищим рівнем адаптаційного потенціалу.
4. Студенти, які беруть участь у підтримуючих заходах (психологічні групи, тренінги, волонтерство), демонструють більш високу стійкість до стресових впливів.

Для реалізації мети та завдань дослідження застосовувалися такі **методи**:

Теоретичні: аналіз, синтез, узагальнення наукової літератури з проблем адаптації, резилієнтності та стресостійкості.

#### Емпіричні:

- анкетування з використанням стандартизованих психологічних методик (Brief COPE, DASS-21, CD-RISC-10, CRQ);
- глибокі напівструктуровані інтерв'ю для з'ясування суб'єктивного досвіду адаптації;
- психологічне тестування для діагностики рівня тривожності, емоційного вигорання та копінг-стратегій.

#### Методи аналізу даних:

- кількісний аналіз (описова статистика, кореляційний аналіз, t-тест, ANOVA) за допомогою SPSS 28.0;
- якісний тематичний аналіз інтерв'ю за методикою Брауна та Кларк [34].

Організація і база дослідження. Емпіричне дослідження проводилося на базі Криворізького навчально – наукового інституту Донуцького державного університету внутрішніх справ. Інститут розташований у місті Кривий Ріг, Дніпропетровська область — регіоні з підвищеним рівнем стресогенності через близькість до зони бойових дій, регулярні повітряні тривоги та соціально-психологічну напруженість.

База дослідження — студенти денної форми навчання за спеціальністю 081 «Право» (рівень бакалаврату та магістратури). Вибірка складала 58 осіб, що відповідає рекомендованим обсягам для кваліфікаційних досліджень. Учасники були віком від 17 до 21 року, з них — 36 жінок (62,1%) та 22 чоловіки (37,9%).

Дослідження проводилося в чотири етапи з січня по червень 2025 року: підготовчий — теоретичне, методичне та організаційне забезпечення дослідження; діагностичний — масове анкетування студентів з метою оцінки вхідного рівня адаптаційного потенціалу; інтервенційний — розробка та впровадження авторської програми «Стійкість крізь кризу» на пілотній групі;

аналітичний — повторна діагностика, порівняльний аналіз (до—після) та оцінка ефективності психологічного втручання.

**Наукова новизна дослідження** полягає в тому, що вперше проводиться цільове дослідження адаптаційного потенціалу студентів-юристів у контексті повномасштабної війни в Україні. Виявлено специфічні чинники адаптації, властиві саме цій професійній групі, зокрема роль правової свідомості, професійної та державної відповідальності як ресурсів психологічної стійкості.

**Теоретичне значення** дослідження полягає в розширенні наукових уявлень про механізми психологічної адаптації молоді в екстремальних умовах, зокрема в контексті правничої освіти. Робота доповнює існуючі моделі стійкості з урахуванням професійної цільовості та військової кризи.

**Практичне значення** полягає в розробці розвиткової програми «Стійкість крізь кризу», спрямованої на розкриття інтелектуально-особистісного потенціалу студентів-юристів, формування їхніх соціально-психологічних компетентностей та підвищення психологічної стійкості. Програма може бути впроваджена в практику психологічних служб вищих юридичних закладів, використана викладачами та адміністрацією для створення підтримуючого навчального середовища.

**Структура роботи.** Кваліфікаційна робота складається з вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел та додатків.

Розділ 1 присвячений теоретичному аналізу поняття адаптаційного потенціалу, еволюції його концепції та структурного компонентного аналізу.

Розділ 2 містить методологічне обґрунтування дослідження, характеристику вибірки, опис психодіагностичного інструментарію та організацію проведення дослідження, а також аналіз та інтерпретацію отриманих емпіричних даних.



Розділ 3 присвячений розробці розвиткової програми «Стійкість крізь кризу», її теоретико-методологічному обґрунтуванню, структурі, змісту, організації впровадження та аналізу ефективності.

У висновках узагальнено отримані результати, сформульовано практичні пропозиції та визначено перспективи подальших досліджень.

## **РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ АДАПТАЦІЙНОГО ПОТЕНЦІАЛУ**

### **1.1. Поняття та еволюція концепції адаптаційного потенціалу**

Проблема психологічної адаптації особистості в умовах тривалого стресу, кризи чи системної невизначеності є єдиною з центральних у сучасній психології особистості, педагогічній психології та клінічній психіатрії. Особливо актуальною вона стає в умовах масових соціальних потрясінь — таких як війни, пандемії чи стихійного лиха, — коли індивід стикається не тільки з повторною загрозою безпеці, а й із глибокими порушеннями ідентичності, соціальної ролі та перспективи майбутнього [32].

У таких екстремальних умовах традиційні моделі психологічного функціонування часто виявляються недостатніми, що зумовлюють потребу у використанні інтегративних конструкцій, здатних охопити динамічну взаємодію внутрішніх резервів і зовнішніх підтримуючих систем. Одним із таких конструктивів є адаптаційний потенціал — інтегративна, багатовимірна характеристика, що виявляє комплексність внутрішніх і зовнішніх ресурсів особистості, які вона може мобілізувати для ефективної відповіді на зміни в середовищі, збереження психічного здоров'я та підтримки функціональної активності в особистісних, навчальних і професійних сферах [43;44].

На відміну від ситуативних стратегій подолання чи транзиторних емоційних реакцій, адаптаційний потенціал розглядається як системна здатність — латентна, але вимірювана властивість, що лежить в основі успішної адаптації до, під час та після впливу стресорів [57]. Проте, незважаючи на розширене використання цього терміну, у науковій літературі досі відсутнє загальноприйняте визначення адаптаційного потенціалу, що призводить до певної концептуальної розмітності та методологічної неузгодженості [46].

Поява концепції адаптаційного потенціалу сягає середини ХХ століття, коли розвивалися дослідження стресу, стійкості особистості та гомеостазу. Цей термін спочатку використовувався переважно в медицині та фізіології для характеристики функціональних резервів, необхідних, здатних забезпечити збереження гомеостазу та витривалість до зовнішніх навантажень [48].

Особливо важливою є позиція, відповідно з якою адаптаційний потенціал не є результатом адаптації, а є її необхідною передумовою. Це латентна здатність, яка дозволяє особистості сприймати виклики як під силу, ефективно регулювати дистрес, застосовувати адаптивні стратегії подолання та переорганізовувати цілі в умовах руйнування звичних життєвих умов. У цьому розумінні адаптаційний потенціал функціонує як прихована зміна — він не успішний, а виявляється опосередковано через поведінкові, емоційні та когнітивні прояви в стресових ситуаціях. Наприклад, студент, який після повітряної тривоги здатен практикувати до навчання, не втрачаючи концентрації, демонструє наявність цього потенціалу, навіть якщо сам його не усвідомлює.

Таке розуміння підкреслює прогностичну функцію адаптаційного потенціалу: він не фіксує як те, що вже відбулося, а вказує на наявність внутрішніх можливостей для майбутньої адаптації. Це робить його ключовим об'єктом у профілактичній психології, педагогіці вищої освіти та підтримці студентів у кризових умовах, зокрема в умовах війни.

Поняття адаптаційного потенціалу розвивалося в межах різних наукових традицій, від фізіологічних моделей до сучасних психологічних концепцій.

Одним із перших, хто системно розглядав адаптацію як інтегрований процес, був Ганс Сельє, засновник теорії загального адаптаційного синдрому (GAS), який розглядав адаптацію як фізіологічну відповідь на стрес [65]. Хоча модель була зосереджена на його біологічних механізмах, вона стала основою

для подальшого розширення поняття адаптації на психологічному та соціальному рівнях.

У сучасній психології значний внесок у розуміння адаптаційних ресурсів зробила Анна Мастен, яка визначає адаптаційний потенціал (у її термінології — *resilience*) як сукупність звичайних, але ефективних механізмів, які мають людину виживати в умовах війни, бідності чи травми. Вона називає це явище «звичайною магнією» — тобто не надприродною стійкістю, а наявністю базових ресурсів: безпечних стосунків, когнітивних здібностей, саморегуляції, підтримки. Науковиця підкреслює, що ці ресурси не з'являються після кризи, а існують до неї, тобто є передумовою адаптації, а не її результатом [56].

Інший ключовий підхід запропонували Фред Лютанс та його колеги, які ввели поняття психологічного капіталу — інтегрованої внутрішньої здатності, що включає надію, ефективність, міцність (*resilience*) та оптимізм [53]. З їх даними психологічний капітал є пластичним, розвивальним ресурсом, який можна формувати шляхом тренінгів, навчання та підтримки. Важливо, що психологічний капітал не є просто набором рис — він функціонує як рухова сила адаптації, особливо в умовах невизначеності, що робить його дуже близьким до поняття адаптаційного потенціалу.

Ще один важливий внесок зробив Майкл Унгар — канадський дослідник, який критикує індивідуальний підхід до резилентності. Він стверджує, що адаптаційний потенціал не може реалізуватись без підтримки середовища. За його даними, навіть особистість із обмеженими внутрішніми ресурсами може успішно адаптуватися, якщо оточення надає їй безпеку, справедливість, підтримку та можливості [72]. Це підкреслює, що адаптаційний потенціал — це не використовує внутрішню якість, а результат взаємодії особистості з її соціальним, культурним та інституційним контекстом.

Українські науковці розглядають адаптаційний потенціал як інтегровану, ієрархічну систему внутрішніх ресурсів, яка забезпечує здатність особистості

функціонувати в умовах змін і стресу. Літвиненко О. Д. визначає його як систему окремих адаптивностей, що включає три рівні: індивідний (природні психічні властивості), особистісний (вольовий, емоційний, самоактуалізаційний, фізичний потенціали) та поведінковий (реалізація адаптації в діях) [14].

Колісник О. В. акцентує увагу на ціннісно-смысловому вимірі адаптаційного потенціалу. За її даними, особистість, формуючи життєву стратегію (наприклад, прагнення до стабільності або самореалізації), активує відповідні внутрішні ресурси. Адаптаційний потенціал реалізується через вибір цінностей і самоідентифікацію, що впливає на зміну соціальних норм і поведінки [9].

Синявський В.В. та Сергєєнкова О.П розглядають адаптаційний потенціал як інтегральне утворення, що поєднує в складну систему соціально-психологічні, психічні та біологічні властивості і якості, які актуалізуються індивідом для створення та реалізації нових програм поведінки в мінливих умовах середовища та життєдіяльності [24, с.32].

Порівняння концепцій адаптаційного потенціалу (у традиції східноєвропейської психології) та резилентності (у західній науковій традиції) виявляє глибокі відмінності в їх теоретичному підґрунті, фокусі дослідження та часовій орієнтації. У традиції східноєвропейської психології, зокрема в українській, адаптаційний потенціал розглядається як латентна здатність особистості, яка існує до настання стресової події та виступає передумовою успішної адаптації. Він обґрунтовується на системному підході, де акцент робиться на внутрішній структурі особистості, інтеграції біологічних, психологічних та соціальних ресурсів, їхньому взаємозв'язку та здатності до саморегуляції. Ця концепція має прогностичний характер: адаптаційний потенціал не замінюється, а вимірюється опосередковано через здатність особистості мобілізувати ресурси в умовах викликів. Теоретичною основою є

системна теорія, загальна теорія адаптації Г. Сельє [65] та психофізіологічні моделі стресостійкості.

Навпаки, у західній психологічній традиції — зокрема в позитивній психології, розвитковій патопсихології та клінічній науці — резилентність (resilience) розглядається як спостережуваний результат адаптаційного процесу, який проявляється після стресової або травматичної події. Вона фокусується на поведінковій відповіді особистості, здатності відновити функціонування, зберегти психічне здоров'я або навіть досягти зростання після кризи (посттравматичного зростання). Резилентність має ретроспективну орієнтацію: її оцінюють лише тоді, коли вже відомо, що особистість пододала стрес без значущих порушень. Теоретичною основою є дослідження дітей, які вижили в умовах війни, концепція «звичайної магії» [56] та моделі позитивного розвитку.

Крім того, західні дослідження резилентності часто акцентуються на індивідуальних стратегіях подолання — таких як оптимізм, самоефективність чи гумор, тоді як східна наукова традиція приділяє більшу увагу системній структурі адаптаційного потенціалу як багатокомпонентної, ієрархічно організованої системи.

Таким чином, хоча обидві концепції стосуються здатності особистості протистояти стресу, вони відрізняються за сутністю: адаптаційний потенціал — це схована система ресурсів, що передує адаптації, тоді як резилентність — це показаний результат, який змінився про її успішність. Це розуміння дозволяє інтегрувати обидва підходи: адаптаційний потенціал забезпечує рухову силу, а стійкість — свідчення її реалізації.

Важливою методологічною передумовою дослідження адаптаційного потенціалу є чітке розмежування цього поняття від близьких за змістом, але суттєво відмінних концептів, зокрема адаптації, ресурсів та стійкості, після їх змішування через термінологічну невизначеність та ускладнює науковий аналіз. Адаптація розглядається як процес реальних поведінкових, емоційних та

когнітивних змін, які відбуваються в індивіда відповідно до змін у зовнішньому середовищі. Це — динамічний, часовий феномен, спрямований на відновлення внутрішньої рівноваги та забезпечення функціональної відповідності новим умовам створення. У контексті війни адаптація може проявлятися у змінах режиму навчання, переїздах, змінах соціальних зв'язків чи перебудові життєвих позицій.

На відміну від адаптації, ресурси розуміються як елементи, які можуть бути використані особистістю для реалізації адаптаційного процесу. До них належать як внутрішні (наприклад, психофізіологічна стійкість, самооцінка, когнітивні можливості), так і зовнішні фактори (здоров'я, фінансова стабільність, соціальні зв'язки, доступ до освіти, безпека). Ресурси виступають не як процес, а як наявні складові, які можуть бути мобілізовані в умовах стресу. За теорією збереження ресурсів (Conservation of Resources, COR) Гобфолла, саме втрата ресурсів, а не стрес як такий, є основним джерелом визнання та вразливості [48].

Ще одним пов'язаним, але відмінним поняттям є резилентність (психологічна стійкість), яка розглядається не як процес, а як результат — здатність особистості успішно функціонувати після впливу травматичних подій, зберігати психофізіологічну рівновагу та продовжувати розвиватися. Резистентність проявляється у відновленні після стресу, але не пояснює, як це відбувається. Саме тут залишається у понятті адаптаційного потенціалу, яке є як здатність особистості мобілізувати наявні ресурси та реалізувати адаптаційний процес. Він не є ані процесом, ані результатом, ані окремим ресурсом — це інтегрована внутрішня здатність, яка забезпечує можливість адаптації.

## 1.2. Структура адаптаційного потенціалу: компонентний аналіз

Структура адаптаційного потенціалу особистості являє собою багаторівневу, ієрархічно організовану систему, що інтегрує різні аспекти функціонування індивіда — від біологічних основ до соціально-психологічних механізмів. Ця система характеризується динамічністю, нелінійністю та наявною стійкістю взаємозв'язків між рівнями, де зовнішні чинники, зокрема соціокультурне середовище, безпека та інституційна підтримка, активно впливають на внутрішні психологічні процеси [18].

Базові рівні структури адаптаційного потенціалу особистості утворюють фундамент, на якому будується її подальша адаптивна функція.

На *індивідуальному рівні* акцент робиться на біологічних та психофізіологічних характеристиках особистості, зокрема на стійкості до стресу, когнітивній гнучкості та емоційній регуляції [32]— ці внутрішні ресурси складають базу для ефективного реагування на зовнішні виклики.

*Особистісний рівень* охоплює суб'єктно-діяльнісні аспекти, такі як мотивація, самооцінка, внутрішні установки та механізми саморегуляції [45]. Вони визначають здатність індивіда усвідомлено керувати своєю поведінкою, ставити цілі та діяти в умовах невизначеності.

*Соціальний рівень* зосереджений на взаємодії з оточуючим середовищем. Ключову роль тут відіграють комунікативні навички, здатність до емпатії, співпраці та отримання соціальної підтримки, що сприяє успішній інтеграції в групи та суспільство в цілому [72].

Така ієрархічна побудова забезпечує не лише стійкість, а й гнучкість адаптаційних процесів, дозволяючи особистості не просто реагувати на зміни, а й активно впливати на навколишнє середовище задля відновлення внутрішнього балансу та досягнення соціальної гармонії.



У рамках деяких концепцій адаптаційний потенціал структурується за функціональними блоками: мотиваційним (відповідає за визначення цілей адаптації), стильовим (визначає стратегії подолання труднощів та способи саморегуляції) та інструментальним (включає конкретні навички, знання та зовнішні ресурси) [45]. Ця трикомпонентна модель підкреслює, що адаптація — це не пасивне пристосування, а активна, цілеспрямована діяльність, спрямована на підтримку психічної рівноваги та ефективну взаємодію з реальністю.

Опираючись на інтегративні моделі з радянської та західної психологічних традицій, пропонується п'ятикомпонентна структурна модель адаптаційного потенціалу, особливо актуальна для студентів університетів у військових умовах.

1. *Когнітивний компонент* адаптаційного потенціалу є одним із фундаментальних механізмів, що забезпечують ефективне функціонування особистості в умовах стресу, невизначеності та постійних змін. Він включає сукупність психічних процесів — сприйняття, аналізу, переробки та використання інформації — які лежать на основі прийнятих рішень, планування діяльності та саморегуляції поведінки [15]. До ключових елементів цього компонента належать інтелектуальна гнучкість, здатність до розв'язання проблеми, критичне мислення та метакогнітивна регуляція — механізми, які в умовах війни залишаються не просто академічними навичками, а фактично випускаються інструментами психологічної адаптації.

Саме когнітивний компонент дозволяє студенту лише охоронну академічну функціональність, а й активно переосмислювати виклики, коригувати стратегії навчання та збереження концентрації в середовищі постійної відволікання, таких як повітряні тривоги, виявляють електрику, нестабільний доступ до Інтернету чи необхідно поєднувати навчання з волонтерством або військовою службою.

Центральним механізмом цього компонента є когнітивна гнучкість — здатність швидко перемикатися між виконанням завдань, стратегіями чи ролями без втрати ефективності [74]. У мирних умовах ця якість проявляється, наприклад, у здатності перейти від вивчення теорії до її застосування в практичній кейсі. У військових умовах її значення значно зростає: студент одночасно виступає як навчальна особа, учасник подій, учасник, волонтер чи навіть учасник оборони. Когнітивна гнучкість дозволяє йому швидко адаптуватися до цих змін, не втрачаючи продуктивності в жодній із сфер. Наприклад, після участі у розподілі гуманітарної допомоги студент отримав досвід до підготовки до випробування, активізуючи недостатній рівень когнітивних ресурсів, що збільшився про високий рівень адаптаційної зрілості. Цей процес базується на ефективній роботі префронтальної кори, яка відповідає високорівневим когнітивним функціям, зокрема плануванню, перемиканню уваги та гальмуванню неактуальних реакцій [60].

Особливо важливою є здатність до розв'язання проблеми — нестандартне мислення, спрямоване на пошуки виходу з кризових ситуацій. У військових умовах студенти постійно стискаються з новими обмеженнями: немає електрики для навчання, руйнуються комунікаційні лінії, змінюється місце проживання. Ті, хто володіє навичками когнітивного реагування на перешкоди, знаходять альтернативні шляхи — вибір офлайн-ресурсу, організовують групові консультації через месенджери, створюють аудіоматеріали для самонавчання. Ця активна позиція, заснована на аналізі ситуації та пошуку рішень, є проявом високого рівня когнітивної регуляції, яка виступає як буфер проти пасивності та безпорадності.

Не менш значущим є критичне мислення — здатність аналізувати інформацію, оцінювати її достовірність, розпізнавати маніпуляції та робити обґрунтовані висновки [13]. У контексті війни, коли інформаційний простір переповнений дезінформацією, пропагандою та емоційними маніпуляціями,

критичне мислення стає не лише професійною компетенцією, особливо для студентів-юристів, а й елементом психологічного захисту. Студент, який здатний фільтрувати інформацію, не піддаватися паніці, аналізувати події з різним точком зору, краще зберігає внутрішній баланс і менше піддається впливу стресу. Це, у свою чергу, отримати його здатність до продуктивної діяльності, навіть у стані тривалої напруги.

Особливу роль у когнітивному компоненті адаптаційного потенціалу відіграє метакогнітивна регуляція — усвідомлення власних когнітивних процесів, здатність їх планувати, контролювати та коригувати [47]. Метакогніція включає такі ключові аспекти, як оцінка власних знань (чи я справді все зрозумів?), планування навчальної діяльності (як краще підготуватися до випробування?) та моніторинг прогресу (чи ефективно я вчусь?). У контексті війни, коли навчальний процес переривчастий, а стрес знижує продуктивність, метакогнітивні навички стають критично важливими для збереження академічної функціональності та психологічної стійкості. У військових умовах, коли зовнішні структури підтримки (розклад, особливості консультації, аудиторне навчання) руйнуються, саме метакогнітивні механізми залишаються основним інструментом саморегуляції. Студент, який усвідомлює, що після повітряної тривоги йому важко зосередитися, і тому планує вивчити складні теми вранці, демонструє високий рівень метакогнітивної компетентності. Така здатність до самоспостереження та корекції стратегій є ознакою зрілої когнітивної адаптації.

Важливо підкреслити, що ефективність когнітивного компонента значною мірою залежить від стану нейробіологічних ресурсів. Хронічний стрес, характерний для війни, призводить до підвищення рівня кортизолу, що негативно впливає на роботу передфронтальної кори, знижуючи увагу, пам'ять і когнітивну гнучкість [60]. Проте дослідження показують, що ці функції можуть бути відновлені за структурованою діяльністю, регулярним режимом,

достатньою мірою та використанням технік важливості. У кризових умовах, коли нервова система перебуває у стані хронічного напруження, такі практики допомагають відновити баланс між симпатичною та парасимпатичною системами, знизити рівень кортизолу та покращити когнітивні та емоційні функції [42]. Таким чином, когнітивний компонент не є статичною рисою, а є пластичним, що піддається розвитку навіть у складних умовах.

Для студентів спеціальності 081 «Право» когнітивний компонент має особливе значення. Юридична освіта вимагає високого рівня аналітичного мислення, здатності до інтерпретації норми, побудови правових аргументів та оцінки ситуацій з урахуванням контексту. У військових умовах ці навички стають ще складнішими: студенти аналізують міжнародне гуманітарне право, вивчають механізми документування воєнних злочинів, беруть участь у правових клініках. Усе це вимагає не лише знань, а й високого рівня когнітивної стійкості, здатності працювати з емоційно навантаженим матеріалом, не втрачаючи аналітичної чіткості.

Отже, когнітивний компонент адаптаційного потенціалу виступає не лише інструментом академічного успіху, а й ключовим механізмом психологічної стійкості в умовах війни. Він дозволяє студенту зберегти контроль над ситуацією, переосмислювати як можливості для зростання, ефективно перемикаючись між ролями та продовжувати навчання навіть у стані постійної кризи. Формування цієї складової — завдання не лише самого студента, а й вищої школи, яка має створити умови для розвитку критичного мислення, метакогнітивних навичок і когнітивної гнучкості як основи адаптаційної зрілості майбутніх правозахисників.

2. *Емоційний компонент* адаптаційного потенціалу є одним із найбільш вагомих механізмів психологічної стійкості особистості в умовах тривалого стресу, особливо в кризових і військових ситуаціях. Він охоплює всю сукупність процесів, спрямованих на усвідомлення, прийняття, регуляцію та

конструктивне використання емоційних переживань, які відповідають у відповідь на зовнішні подразники [20]. До основних складових цих компонентів належать регуляція емоцій, толерантність до афекту, стратегії подолання стресу та здатність до імпульсного контролю — усі вони разом формують емоційну стійкість, яка дозволяє особистості не тільки виживати в умовах постійної загрози, а й зберегти функціональну активність, зокрема в навчальній діяльності. У контексті студентського життя в умовах війни індивід постійно стикається з інтенсивними переживаннями — страхом, тривогою, відчуттям вини, гнівом, горем — емоційний компонент стає вирішальним фактором збереження психічного здоров'я та академічної продуктивності.

Центральним механізмом емоційного компоненту є емоційна регуляція — здатність свідомо впливати на характер, інтенсивність, тривалість та вираженість емоційних станів. За моделлю Джеймса Гросса, емоційна регуляція є процесом, який може реалізовуватися на різних етапах емоційного відгуку, але найбільш адаптивними вважаються антисипативні стратегії, зокрема когнітивне переосмислення — змінює значення подій, що сприймається як загроза, на щось, що можна сприймати як виклик або можливість для зростання. Наприклад, студент, який під час повітряної тривоги не лише відчуває страх, але й усвідомлює, що це тимчасовий стан, що він має безпечне укриття та підтримку, і що після тривоги він зможе продовжити навчання, демонструє високий рівень когнітивного переосмислення. Така стратегія значно знижує рівень тривожності залежно від пригнічення емоцій, яке, навпаки, призводить до внутрішнього напруження, виснаження ресурсів і підвищує ризик розвитку ПТСР [46].

У кризових умовах, зокрема в умовах війни, разом із зростанням рівня деструктивного румінаційного мислення — повторюваного, нав'язливого аналізу негативних подій, які часто погіршуються до депресивних переживань, підвищеної тривожності та паралічу діяльності [63]. Тип когнітивної реакції є

характерним для осіб, які перебувають у стані хронічного стресу, після чого він виявляє спробу знайти сенс у болісних подіях, але при деяких адекватних копінг-стратегія перетворюється на самопідтримуваний цикл негативного мислення.

Студенти, які постійно прокручують у розумінні моменти втрати близьких, зруйнованого дому чи особистої безпорадності, часто втрачають здатність до концентрації, планування та виконання навчальних завдань. Ефективна емоційна регуляція дозволяє обмежити цей процес шляхом усвідомлення його шкідливості та використання альтернативних стратегій, таких як переключення уваги, відволікання на значущу діяльність або звернення до підтримки. Це, у свою чергу, сприяє збереженню серцевої рівноваги та підвищенню академічної стійкості.

Однією з найбільш ефективних сучасних практик підтримуючої регуляції є усвідомленість (mindfulness) — стан важливого, непереможного сприйняття досвіду в моменті. Важливість дозволяє студенту вийти з потоку нав'язливих думок, зосередитися на теперішньому, усвідомити своє переживання без оцінки та імпульсивної реакції. Дослідження показують, що регулярна практика знижує рівень кортизолу, покращує роботу префронтальної кори та досягає толерантності до стресу [46]. У військових умовах студенти, які потребують короткі медитації, дихальні вправи або техніку заземлення (заземлення), краще справляються з тривогою під час повітряних тривог і швидше відновлюються після стресових подій. Майндфулнес є не лише терапевтичним інструментом, а й ключовим елементом адаптаційного потенціалу в кризових умовах.

Крім того, важливою складовою емоційного компонента є імпульсивний контроль — здатність стримувати автоматичні, емоційно зумовлені реакції, такі як агресія, втеча або пасивність [5]. У військових умовах, коли навколишнє середовище постійно активує систему «бій чи втеча», здатність до інгібування імпульсів дозволяє студенту зберегти раціональне мислення, уникати

конфліктів, продовжувати навчання та брати участь у суспільній діяльності без визнання. Цей механізм тісно пов'язаний із роботою префронтальної кори, яка в умовах хронічного стресу може втрачати свою ефективність, що сприяє емоційній лабільності. Проте дослідження показують, що ці функції можуть бути частково відновлені шляхом структурної діяльності, режиму регулярної та психологічної підтримки [60].

Емоційний компонент також тісно пов'язаний із соціальним контекстом. Підтримка з боку одногрупників, викладачів, родини чи терапевтів виступає зовнішнім зовнішнім ресурсом, який сприяє емоційній регуляції. Студент, який має можливість поділитися своїми переживаннями, отримати емпатію та підтвердження, значно краще справляється зі стресом, ніж той, хто переживає все в ізоляції. У дослідженнях серед українських студентів під час війни встановлено, що ті, хто регулярно бере участь у групових обговореннях, підтримує зв'язок із однолітками чи отримує зворотний зв'язок від викладачів, демонструють значно нижчий рівень тривожності та вищу академічну стійкість, особливо під час повітряних тривог [1]. Це підтверджує, що нервова регуляція — це не лише внутрішній процес, а й соціально опосередкований механізм, який потребує належного середовища для реалізації.

Для студентів спеціальності 081 «Право» емоційний компонент має особливе значення. Юридична професія вимагає високого рівня емоційної стриманості, об'єктивності та здатності працювати з емоційно навантаженим матеріалом — свідченнями жертв, доказами воєнних злочинів, справами про порушення прав людини. У військових умовах ця навантаженість значно зростає, тому студенти не лише вивчають ці теми, а й часто беруть участь у їх документуванні, волонтерять у правових клініках або консультують переміщених осіб. Усе це створює ризик вторинної травматизації — стану, коли особистість, не бравши участі в бойових діях, проте постійно стикаючись із наслідками захворювання, розвиває симптоми ПТСР. Саме тому формування

емоційного компоненту у майбутніх юристів має бути не просто частиною психологічної підтримки, а обов'язковим елементом професійної підготовки.

Отже, емоційний компонент адаптаційного потенціалу виступає фундаментом психологічної стійкості в умовах війни. Він дозволяє студенту не тільки переживати інтенсивні емоційні стани, а й усвідомлювати їх, регулювати та перетворювати на джерело зростання. Ефективна емоційна регуляція, підтримувана когнітивними стратегіями, соціальною підтримкою та професійною рефлексією, стає ключовим інструментом збереження психічного здоров'я, академічної продуктивності та професійної ідентичності. Розвиток цієї складової — завдання, яке вимагає інтегрованого підходу з боку вищої школи, включаючи впровадження практичної важливості, групової рефлексії, психологічного нагляду та курсів емоційного самоогляду як невід'ємної частини юридичної освіти в умовах національної кризи.

3. *Поведінковий компонент* адаптаційного потенціалу відображає здатність особистості до цілеспрямованої, упорядкованої та стійкої поведінки в умовах нестабільності та стресу. Він є тим механізмом, через який внутрішні ресурси — когнітивні, емоційні, мотиваційні — реалізуються у формі конкретних дій, спрямованих на досягнення мети. У контексті студентської діяльності, особливо в умовах війни, цей компонент виступає ключовим чинником збереження академічної функціональності, оскільки забезпечує здатність продовжувати навчання попри хаос, постійні переривання, втрату звичних зовнішніх опор і вимушений перехід до дистанційного формату [1]. Саме поведінковий компонент дозволяє студенту перетворити внутрішнє бажання навчатися на реальні дії, навіть коли зовнішні умови роблять це надзвичайно складним.

Цей компонент охоплює такі якості, як самодисципліна, наполегливість у виконанні завдань, здатність до управління часом і дотримання режиму, навіть у стані постійної зміни умов проживання, переривання електропостачання, обмеженого доступу до Інтернету чи вимушеної мобільності. У військових



умовах традиційні механізми підтримки поведінкової саморегуляції — чіткий розклад, особисті зустрічі з викладачами, аудиторне навчання — значною мірою руйнуються або стають недоступними. Це створює додаткове навантаження на студента, який змушений самотійно відновлювати структуру свого навчального процесу, формуючи її з нуля в умовах високого рівня невизначеності. Саме тому поведінковий компонент стає не просто проявом дисциплінованості, а ключовим показником адаптаційної зрілості, який визначає, чи зможе студент зберегти зв'язок з освітнім середовищем.

Теоретичною основою для розуміння цього компоненту є модель саморегульованого навчання, розроблена Баррі Ціммерманом, яка розглядає навчання як циклічний процес, що складається з трьох послідовних фаз: передбачення, виконання та післядіяльністьна рефлексія. На етапі передбачення студент активно планує свою діяльність, встановлює цілі, прогнозує можливі труднощі та обирає стратегії їх подолання [76]. У військових умовах ця фаза набуває особливої значущості, оскільки передбачення перешкод — таких як відсутність електрики, обмежений доступ до мережі чи необхідність переїзду — стає необхідною умовою успішного навчання. Студент, який заздалегідь планує, як виконувати завдання в офлайн, використовуючи завантажені матеріали чи аудіозаписи, демонструє високий рівень поведінкової адаптації, що базується на передбаченні та підготовці.

На другому етапі — виконання — студент остаточно навчальну діяльність, постійно контролюючи свій прогрес, зосереджуючись на завданнях та адаптуючи стратегії в реальному часі. У цьому особливому періоді групи стоять такі механізми, як самотійність, здатність до зосередження уваги та гнучкість у виборі методів роботи [76]. Наприклад, студент, який у разі відключення світла переходить до читання роздруків матеріалів або прослуховує лекції на телефоні, використовуючи зарядний пристрій із запасом енергії, реально ефективну поведінкову саморегуляцію. Дослідження серед українських студентів під час

війни показали, що ті, хто використовує техніку самоконтролю — так як ведення щоденника навчання, використання таймерів або цифрових додатків для організації завдань, — значно посилюються академічні обов'язки вчасно, за обмежених ресурсів. Це відомо про те, що компонент поведінки не є статичним, а формується шляхом постійного експериментування, адаптації та навчання на власному досвіді.

Третій етап — післядіяльна рефлексія — відбувається в аналізі результатів, самооцінки успіхів та невдач, визначених причин досягнення або нездійсненої мети та корекції майбутніх дій. Етап є критично важливим для розвитку адаптаційного потенціалу, після чого саме через рефлексію формується досвід, який можна використовувати в майбутньому [76]. Наприклад, студент, який після невдалого виступу на семінарі аналізує, що йому заважало — відволікання, викликає підготовку чи емоційне напруження — і на основі цього робить висновки щодо покращення підходу до наступних завдань, демонструє високий рівень поведінкової зрілості. Така рефлексія перетворює навчання з формального обов'язку на процес особистісного розвитку, що є особливою ознакою у кризових умовах, коли кожна дія має не лише академічне, а й сенсомістке значення.

Важливо зазначити, що поведінковий компонент не є вродженою рисою характеру, а формується в процесі навчання, соціалізації та під впливом зовнішніх умов. У звичайних ресурсах його розвиток підтримується зовнішніми структурами — чітким розкладом, регулярними дедлайнами, зворотним зв'язком від викладачів. У військових умовах ці підтримуючі механізми значною мірою зникають, що робить необхідним цілеспрямоване формування поведінкової саморегуляції через спеціальні навчальні модулі, тренінги та педагогічну підтримку. Викладачі можуть сприяти цьому процесу, впроваджуючи рефлексивні завдання, навчаючи студентів технікою тайм-менеджменту, надаючи гнучки дедлайни разом із поясненням важливості

самоконтролю та створюючи простір для обговорення труднощів, з якими стикаються студенти.

Таким чином, компонент поведінки адаптаційного потенціалу виступає тим мостом, який з'єднує внутрішній стан особистості з її зовнішньою діяльністю. Він перетворює мотивацію на реальні дії, емоційну стійкість — на концентрацію, когнітивну гнучкість — на ефективні стратегії навчання. У військових умовах він стає не просто навичкою, а умовою збереження освітньої участі, а часто й способом відновлення контролю над власним життям. Саме тому формування цієї складової має бути лише індивідуальним зусиллям студента, а й системною відповідальністю вищої школи, яка має створити умови для розвитку саморегуляції поведінки як ключового елемента психологічної стійкості в умовах національної кризи [76].

4. *Соціальний компонент* адаптаційного потенціалу є одним із основних механізмів психологічної стійкості, особливо в умовах масової кризи, такої як війна. Він охоплює сукупність внутрішніх і зовнішніх ресурсів, пов'язаних із взаємодією особистості з оточенням, зокрема з сім'єю, однокласниками, викладачами, друзями, колегами та інституційним середовищем [55]. У контексті вищої освіти соціальний компонент виступає не тільки джерелом емоційної підтримки, а й інструментальним, інформаційним та нормативним ресурсом, який забезпечує здатність студента продовжувати навчання, зберігати належність до спільноти та відчувати себе частиною значущого процесу. У військових умовах, коли фізична, емоційна та матеріальна стабільність руйнується, саме соціальний зв'язок стає тим «якорем», який дозволяє особистості не втратити почуття, не впасти в ізоляцію та зберегти зв'язок з освітнім середовищем.

Центральним механізмом соціального компоненту є соціальна підтримка — сприймана наявність і доступність допомоги з боку інших людей. Вона виступає як буфер проти стресу, знижуючи відчуття безпорадності, ізоляції та

тривоги. У дослідженнях, проведених серед українських студентів під час повномасштабної війни, встановлено, що ті, хто відчуває підтримку з боку викладачів, одногрупників або родини, значно більше продовжують навчання, мають нижчий рівень тривожності та вищу академічну стійкість, навіть за умови переміщення, втрати житла чи позбавлення електрики [37]. Це досвід про те, що є хоча б одного значного зв'язку — з викладачем, другим, викладачем — може стати вирішальним чинником у запобіганні відмові від навчання.

Соціальна підтримка має кілька рівнів реалізації. Емоційна підтримка — це вираження співчуття, емпатії, прийняття, відчуття належності до групи. Для студента, який переживає втрату близьких, страх за майбутнє чи вину через те, що він «лише вчиться, а не бореться», слова викладача типу «Твоє навчання — це теж внесок у майбутнє країни» можуть мати потужний терапевтичний ефект. Така підтримка не змінює реальність, але змінює ставлення до неї, дозволяючи особистості переосмислити свою роль у суспільстві.

Не менш важливим є інструментальна підтримка — конкретна допомога у вигляді матеріальних ресурсів, інформації, доступу до технологій або організаційної допомоги. Наприклад, якщо викладач надає студенту офлайн-версію лекцій, з доступом до навчальної платформи, гнучко підходить до дедлайнів або організовує групові консультації месенджерів, реалізує інструментальну підтримку, яка забезпечує можливість студента продовжувати навчання. У дослідженнях підтверджено, що студенти, які підтримують таку підтримку, значно частіше використовуються, навіть при обмеженому доступі до Інтернету чи вимушених переїздах [62].

Особливе значення в умовах війни має інформаційна підтримка — доступ до достовірної, чіткої та своєчасної інформації від університету, викладачів, адміністрації. У середовищі постійної невизначеності, коли розклади змінюються, іспити переноситься, зв'язок обривається, наявність прозорої комунікації стає ключовим фактором зниження тривожності. Студент, який

знає, що може отримати відповідь від викладача, розуміє нові вимоги, які знає про зміни в навчальному процесі, відчуває більший контроль над ситуацією. Навпаки, повідомлення інформації або її досвідливість до паралічу, втрати мотивації та відчуття ігнорування з боку інституцій.

Соціальний компонент також тісно пов'язаний із формуванням групової спільноти — навчальної групи, академічного середовища, професійного кола. Для студентів-юристів ця спільнота має особливе значення, оскільки юридична професія базується на діалозі, обговоренні, критичному аналізі та колективному пошуку правових рішень. У військових умовах групові дискусії, семінари, проектна робота чи навіть прості онлайн-зустрічі для обговорення підійдуть не лише формою навчання, а й актом солідарності, який підкреслює: «Ти не один». Саме такі взаємодії сприяють відчуттю належності, знижують відчуття ізоляції та формують колективну віру в майбутньому. Дослідження показують, що студенти, які беруть участь у групових навчальних форматах (наприклад, у групах самонавчання чи правових клініках), демонструють вищий рівень академічної стійкості з тими, хто навчається ізольовано [50].

Особливо важливу роль відіграє відносини з викладачами. У мирних умовах викладач є передавачем знань, але в умовах війни його роль значно розширюється: він стає наставником, емоційною опорою, модельною стійкістю, іноді — єдиним представником стабільності в житті студента. Студенти часто включають, що саме підтримка викладача, його розуміння, готовність вислухати чи надати гнучкість, стає для них ключовим фактором, що запобігає відмові від навчання. Це підтверджує мультисистемний підхід Майкла Унгара, який підкреслює, що стійкість формується не всередині особистості, а в межах взаємодії з оточенням, зокрема з тими, хто має владу, доступ до ресурсів і можливість надати підтримку [72].

Проте соціальний компонент не є універсальним ресурсом — його ефективність залежить від якості зв'язків, їх автентичності та стійкості.

Підтримка, яка сприймається як формальна, імітована чи безособова, може навіть посилити відчуття відчуття. Наприклад, масові повідомлення від навчального закладу, які не містять особистого звернення, ігнорують індивідуальні обставини студента чи не передбачають можливості реального діалогу, часто сприймаються як символічний жест, що не відповідає реальним потребам. Така практика може сприйматися як інституційна байдужість, що, у свою чергу, підриває довіру до освітнього середовища, знижує почуття приналежності та негативно впливає на мотивацію та психологічну стійкість. Тому важливо, щоб підтримка була персоналізованою, чутливою до контексту та заснованою на реальних відносинах.

Для студентів-юристів соціальний компонент має ще один вимір — етичну та професійну солідарність. Робота з правами людини, документування воєнних злочинів, участь у правових клініках — все це вимагає не лише знань, а й належності до спільноти, яка розділяє ці самі цінності: справедливість, відповідальність, гідність [26]. У такій спільноті студент відчуває себе не просто учасником навчального процесу, а частиною більшої справи. Це трансформує навчання з обов'язком в акт громадянської відповідальності, що значно знижує мотивацію та стійкість.

Отже, соціальний компонент адаптаційного потенціалу є не просто додатковим фактором, а необхідним умовою проживання в освітньому середовищі в умовах війни. Він забезпечує нервову стабільність, інструментальну підтримку, інформаційну ясність та відчуття належності. Саме тому формування соціального компоненту має бути не спонтанним, а системною стратегією вищої групової школи: через створення форматів навчання, підтримку відносин «викладач–студент», розвиток студентських спільнот, впровадження гнучких комунікаційних практик та підтримку формування культури. У такому середовищі студент не лише виживає — він зберігає віру в себе, у професію, у майбутнє правової держави.

5. *Мотиваційно-ціннісний компонент* адаптаційного потенціалу є тим внутрішнім джерелом, яке надає індивідуальному сенсу, напрямку та енергії для функціонування в умовах стресу, невизначеності та тривалих викликів. Він охоплює сукупність мотиваційних чинників, ціннісних орієнтацій, професійної ідентичності та сенсособистісної цілеспрямованості, які разом формують внутрішню мотивацію — руйнівну, що дозволяє студенту не тільки силу виживати в умовах війни, а й продовжувати навчання, брати участь у суспільній діяльності та зберігати віру в майбутнє. У контексті вищої освіти, особливо для студентів спеціальності 081 «Право», цей компонент виступає не просто фактором академічної стійкості, а основою професійної місії, яка трансформує навчання з обов'язку в акт громадянської відповідальності, а іноді — й опору.

Центральним механізмом мотиваційно-ціннісного компонента є внутрішня мотивація — здатність діяти не заради зовнішніх заохочень (оцінок, похвали, кар'єрних перспектив), а заради особистого розвитку, самореалізації, почуття сенсу та відповідальності перед суспільством. За теорією самовизначення Деці та Райана, саме внутрішньо мотивовані особистості демонструють найвищий рівень стійкості до стресу, більшу витривалість у складних умовах і кращі навчальні результати, після чого їхня діяльність підтримується глибокими особистісними цінностями, а не зовнішніми стимулами [64]. У військових умовах, коли зовнішні структури підтримки (розклад, аудиторне навчання, кар'єрні перспективи) залишаються нестабільними або зникають зовсім, саме внутрішня мотивація стає тим «якорем», який дозволяє студенту зберегти зв'язок з освітнім процесом, навіть коли фізична, емоційна чи матеріальна витривалість вичерпується.

Для студентів-юристів внутрішня мотивація часто пов'язана з громадянським зверненням — переконанням, що їхня освіта є не лише шляхом до професійної реалізації, а й необхідною умовою відновлення правової держави після війни. Це сприйняття навчання як актуальну опору, як внеску в

майбутнє справедливості, відновлення прав людини та відповідальності за воєнні злочини, надає діяльності глибокого сенсу, що значно реалізує адаптаційний потенціал. Емпіричні дослідження права студентів показують, що саме, хто вчаться в своїй професії захист прав громадян, демонструють вищий місцевий рівень академічної стійкості, меншу готовність до відмови від навчання та більшу готовність до участі в українській правозахисній діяльності, навіть у стані виснаження [64]. Це досвід про те, що сенс, вкладений у навчання, стає потужним захисним механізмом у кризових умовах.

Однак мотиваційно-ціннісний компонент має подвійну природу і може виступати як ресурс, так і джерело емоційного навантаження. Професійна місія, спочатку яка надихається, у поєднанні з відсутністю підтримки, високим рівнем відповідальності та постійним контактом із травматичними подіями, може призвести до морального вигорання — стану, коли людина відчуває глибоке розчарування, вину, безпорадність внутрішнього сенсу через неможливість своєї місії належним виступом. Це особливо актуально для студентів, які беруть участь у документуванні військових злочинів, працюють з переміщеними особами, консультують жертв насильства або волонтерів у правових клініках. Вони постійно стикаються з несправедливістю, вимогою, системними порушеннями прав, але не мають достатніх ресурсів, досвіду чи підтримки, щоб впливати на зупинку. У такому контексті внутрішня мотивація, замість того, щоб підтримати, може стати джерелом внутрішнього конфлікту: «Я повинен робити більше, але не можу». Це створює ризик вторинної травматизації та визнання, навіть якщо особистість формально не брала участь у бойових діях [51].

Тому мотиваційно-ціннісний компонент не може реалізовуватися ізольовано — він потребує системної підтримки. Без належної психологічної супервізії, групової рефлексії, доступу до досвідчених юристів та чіткого розуміння меж професійної відповідальності, висока мотивація перетворюється



на джерело підвищення. Університети повинні не лише формувати професійну місію, а й навчати студентів межах патії, стратегією емоційного самогляду та реалістичним очікуванням. Наприклад, важливо пояснювати, що допомога, якому студент може надати сьогодні, — це лише частина великого процесу, і що його особиста стійкість є не менш важливою, ніж його професійна відданість.

Крім того, мотиваційно-ціннісний компонент тісно пов'язаний із формуванням професійної ідентичності [31] — усвідомленням себе як майбутнього юриста, гаранта правосуддя, захисника прав людини. У військових умовах цей процес прискорюється: студенти швидше переходять від абстрактної норми вивчення до їх застосування в реальних, життєвих ситуаціях. Це створює унікальну можливість для сенсового навчання, коли теорія одночасно пов'язується з практикою, а навчальна діяльність набуває глибокого особистісного і суспільного значення. Однак таке дозрівання ідентичності потребує супроводу: без рефлексії, обговорення етичних дилем, підтриманих з боку наставників, воно може призвести до частої відповідальності, ідеалізації професії або, навпаки, до цинізму.

Отже, мотиваційно-ціннісний компонент адаптаційного потенціалу є лише джерелом стійкості, а й відображається зоною вразливості, яка вимагає балансу між високими ціннісними орієнтаціями та реальними можливостями [31]. Він дозволяє студенту бачити межі поточної кризи, вірити в майбутнє, діяти навіть у стані визнання. Сам розвиток цієї складової має бути не спонтанним, а системним процесом, інтегрованим у навчальний план: через курси з прав людини, етичного самодогляду, груповий нагляд, проектне навчання з реальними кейсами та можливості участі в правозахисних ініціативах. Тільки в такому середовищі мотивація залишається ресурсом, а не стає джерелом вигорання.

Ці компоненти не функціонують ізольовано, а взаємодіють динамічно, утворюючи нелінійну, багаторівневу систему зі зворотними зв'язками. Наприклад, сильна соціальна підтримка сприяє ефективній емоційній регуляції, що, у своєму випадку, покращує когнітивну продуктивність такої поведінки й узгодженості.

Важливою ознакою адаптаційного потенціалу є його нестатичний, розвивальний характер. Це не фіксована риса, а пластична здатність, яка змінюється в течії життя під впливом досвіду, навчання та зовнішніх впливів [57].

Позитивні досвіди — такі як успішне виконання навчальних завдань, подолання невеликих криз чи підтримуюче наставництво — сприяють накопиченню та інтеграції ресурсів, тим самим збільшуючи адаптаційний потенціал. Навпаки, тривалий вплив неконтрольованих стресорів — таких як постійні обстріли, переміщення чи втрата навколишніх — може призвести до вичерпання ресурсів, що описано в теорії збереження ресурсів (COR) Хобфолла [48].

Відповідно до теорії втрати ресурсів (Conservation of Resources Theory, COR), сформульованої Хобфолом, люди мають фундаментальну мотивацію зберігати, захищати та нарощувати свої особисті ресурси — матеріальні, енергетичні, соціальні та особистісні [48]. Коли процес втрати ресурсів переважає над їхнім відновленням — особливо в таких критичних сферах, як безпека, передбачуваність, соціальні зв'язки та фізичне здоров'я — це призводить до стресу, емоційного виснаження та зниження адаптаційного потенціалу. У таких умовах значно зростає ризик розвитку тривожних і депресивних розладів, а також вираженої академічної дезадаптації, включаючи прокрастинацію та відмову від навчання.

Ця динамічна рівновага пояснює, чому два студента, що переживають однакові військові умови, можуть мати різні результати: один — стрес, інший

— демонструє надзвичайну стійкість. Різниця виникає не в самому стресі, а в наявному та мобілізованому адаптаційному потенціалі.

Отже, можна концептуально уявити це поняття як ланки єдиної системи: адаптаційний потенціал виступає як руйнівна сила, що активує зміни; ресурси — як паливо, необхідне для цього руху; адаптація — як сам процес перебудови; а резилентність — як кінцевий результат, який змагається про успішність цього процесу. Таке розуміння дозволяє лише чітко розмежувати поняття, а й побудувати цілесну модель психологічної стійкості, де кожен елемент виконує свою функцію, а їхня взаємодія перетворюється на остаточний адаптаційний результат.

Особливо варто підкреслити, як професійні особливості впливають на адаптаційний потенціал студентів-юристів, адже їхня майбутня робота часто вимагає не просто знань, а й глибокої внутрішньої стійкості. Ці молоді фахівці стикаються з низкою унікальних випробувань, які можуть як загартувати характер, так і стати джерелом серйозного стресу. Ось кілька ключових аспектів, які варто враховувати:

— висока моральна відповідальність [17]. Юристи нерідко опиняються в ситуаціях, де від їхніх рішень залежить доля людей чи навіть справедливість у суспільстві. Наприклад, студент який вивчає міжнародне гуманітарне право, згодом може працювати з доказами воєнних злочинів — це не просто папери, а історії реальних страждань, які вимагають не тільки професійної точності, але й етичної витримки, щоб не втратити віру в систему;

— необхідність емоційної стриманості (як професійний стандарт) [16]. Професійний етикет юристів передбачає холонокровність і об'єктивність, навіть коли емоції вирують. Для студентів це може стати справжнім бар'єром, адже в університеті вони ще вчать контролювати почуття під час обговорення болючих тем, як-от жертви насильства чи соціальна нерівність, де хочеться кричати від обурення, але треба зберігати спокій. Внутрішній конфлікт між

співчуттям і холодним аналізом може призводити до стресу чи навіть професійного цинізму з часом;

— правосвідомість як мотиваційний фактор і джерело конфліктів. З одного боку, сильна правова свідомість мотивує студентів боротися за справедливість і надихає на кар'єрний ріст, роблячи їх більш цілеспрямованими. З іншого – вона може посилювати внутрішні конфлікти, коли реальність стикається з ідеалами: переживання несправедливості, корупції чи бюрократичних бар'єрів стає глибшим, що іноді призводить до вигорання чи сумнівів у виборі професії;

— інтенсивний інтелектуальний тиск. Юридична освіта вимагає постійного аналізу складних текстів, прецедентів і аргументації, що розвиває критичне мислення, але й призводить до перевантаження. Студенти часто стикаються з дедлайнами для есе чи дебатів, де помилка в інтерпретації може «поховати» аргумент, виховуючи перфекціонізм, який іноді переходить у тривожність;

— соціальний тиск і стереотипи професії. У суспільстві юристи асоціюються з успіхом, але й з світом, де конкуренція жорстока. Студенти відчують тиск від очікувань родини чи однолітків, а також стереотипів про «бездушних адвокатів», що змушує їх доводити свою емпатію, балансує між професійним іміджем і справжнім «я»;

— адаптація до мінливості правового поля. Закони змінюються швидко, особливо в умовах глобалізації чи криз, як пандемії чи геополітичні конфлікти. Студенти мусять вчитися гнучкості, але це може викликати невпевненість: сьогодні вивчаєш одне, а завтра – все по-новому, що посилює страх не встигнути за змінами та втратити релевантність;

Ці фактори здатні посилювати адаптаційний потенціал студентів-юристів, наприклад, через надання сенсу навчанню та професійному розвитку, що мотивує до глибшого занурення в матеріал і формує стійкість до викликів.

Водночас вони можуть суттєво навантажувати психіку, особливо в умовах, коли необхідна постійна емоційна підтримка з боку викладачів чи фахівців. Відсутність такої допомоги або її недостатність може посилювати негативні ефекти, перетворюючи професійне зростання на джерело хронічного стресу. Наприклад, студент, який регулярно аналізує свідчення жертв насильства чи воєнних злочинів у рамках курсових робіт чи симуляцій, ризикує зазнати вторинної травматизації – опосередкованого психологічного травмування через емпатичне переживання чужих страждань, – або морального вигорання, коли постійне зіткнення з несправедливістю виснажує внутрішні ресурси, навіть якщо сам студент не мав прямого досвіду участі в бойових діях чи конфліктах. Такий вплив підкреслює необхідність інтеграції психологічної профілактики в освітній процес для збереження балансу між професійним розвитком і ментальним здоров'ям [30].

Розглянута структура адаптаційного потенціалу стане основою для подальшого аналізу адаптаційного потенціалу студентів-юристів у воєнних умовах, дозволяючи системно підійти до вивчення як внутрішніх, так і зовнішніх чинників адаптації. Особливо актуальним є врахування специфіки професійної підготовки: юристи стикаються з унікальними викликами, пов'язаними з етикою, правосвідомістю та моральною відповідальністю, що можуть як підвищити (через розвиток стійкості та мотивації), так і знизити адаптаційний потенціал (у разі моральних конфліктів чи перевантаження). У воєнних умовах зовнішні фактори, такі як нестабільність середовища, посилюють роль соціальної підтримки та самоорганізації, роблячи системний підхід ключовим для розробки стратегій психологічної допомоги та професійного зростання.

Таким чином, адаптаційний потенціал доцільно розглядати як інтегровану, динамічну систему, де внутрішні ресурси особистості (когнітивні, емоційні, мотиваційні) реалізуються лише за наявності сприятливих зовнішніх умов

(підтримка, безпека, доступ до освіти). Ця модель дозволяє системно підійти до аналізу адаптації студентів-юристів у військових умовах, враховуючи не лише їх індивідуальні якості, а й професійну специфіку, етичні навантаження та потреби в інституційній підтримці. Саме такий системний підхід є ключем до розуміння та підтримки психологічної стійкості майбутніх правозахисників у період національної кризи.

### **Висновки до розділу 1**

Теоретичний аналіз сутності та структури адаптаційного потенціалу дозволив сформулювати наукову основу для подальшого емпіричного дослідження серед студентів-юристів у кризових умовах. Встановлено, що адаптаційний потенціал — це не статична риса особистості, а динамічна, інтегральна здатність, яка формується під впливом взаємопов'язаних внутрішніх і зовнішніх чинників. Його розуміння еволюціонувало від біологічних моделей адаптації до сучасних психосоціальних підходів, зокрема концепцій резилієнтності та психологічного капіталу, що підкреслюють пластичність цього феномену та можливість його розвитку шляхом цілеспрямованих втручань.

Аналіз структури адаптаційного потенціалу виявив його багатокомпонентну природу. Основними складовими визначено: стресостійкість, копінг-стратегії, особистісні ресурси (когнітивні, емоційні, духовні), соціальна підтримка та професійна мотивація. Особливе значення в умовах війни має духовно-ціннісна регуляція та моральна відповідальність, які можуть виступати як захисні механізми для майбутніх юристів, які стикаються з травматичними подіями та етичними дилемами.

Таким чином, теоретичне дослідження підтвердило, що адаптаційний потенціал є комплексним, підданим розвитку ресурсом, а не просто набором рис. Це створює наукове підґрунтя для емпіричної діагностики його рівня серед студентів юридичних спеціальностей та розробки розв'язкової програми,

спрямованої на зміцнення їхніх психологічних ресурсів, формування адаптивних стратегій подолання та підвищення загальної стійкості в екстремальних умовах. Отримані теоретичні положення безпосередньо лягли в основу вибору психодіагностичного інструментарію та концептуального обґрунтування програми «Стійкість крізь кризу».

## РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ АДАПТАЦІЙНОГО ПОТЕНЦІАЛУ СТУДЕНТІВ

### 2.1. Вибірка та загальна характеристика досліджуваних

Метою емпіричного дослідження є вивчення адаптаційного потенціалу студентів юридичної спеціальності у кризових умовах війни, зокрема виявлення ключових психологічних ресурсів, стратегій подолання стресу та факторів, що впливають на їхню психологічну стійкість. Дослідження проводилося на базі Криворізького навчально-наукового інституту Донецького державного університету внутрішніх справ, розташованого в місті Кривий Ріг, Дніпропетровська область — регіоні з підвищеним рівнем стресогенності через близькість до зони бойових дій, регулярні повітряні тривоги та соціально-психологічну напруженість.

Вибірка склала 58 осіб, що відповідає рекомендованим обсягам для кваліфікаційних досліджень (від 35 до 100 учасників). Учасники — студенти денної форми навчання за спеціальністю «Право», які навчаються як на рівні бакалаврату (1–4 курс), так і на рівні магістратури (1–2 курс).

Вік учасників — від 17 до 21 року, що відповідає типовому віковому діапазону студентів вищої освіти. Найбільша кількість учасників припадає на вікові групи 18–19 років (24,1% та 25,9% відповідно), що відповідає типовому віковому діапазону студентів бакалаврату та магістратури. Середній вік учасників — 19,4 роки. Такий діапазон вибрано з огляду на те, що частина студентів (особливо на перших курсах бакалаврату) може бути молодшою за 18 років, а магістри — у віці 20–21 років.

Статевий розподіл:

- жінки — 36 осіб (62,1%);
- чоловіки — 22 особи (37,9%).



Участь у дослідженні була добровільною. Усі учасники були проінформовані про мету, процедуру та конфіденційність дослідження, підписали інформовану згоду, що відповідає вимогам етичної політики Криворізького державного педагогічного університету.

Вибірка була сформована за принципом випадкової вибірки серед студентів, з урахуванням рівномірного розподілу за рівнем навчання (бакалавр — 38 осіб, магістр — 20 осіб). Це дозволяє порівняти рівень адаптаційного потенціалу між студентами різного навчального рівня та врахувати вплив професійної зрілості.

Загальна характеристика вибірки наведена в таблиці 2.1.

**Таблиця 2.1.**

**Характеристика вибіркової сукупності**

| Параметр                            | Кількість | Відсоток (%) |
|-------------------------------------|-----------|--------------|
| <b>Загальна кількість учасників</b> | 58        | 100          |
| <b>Стать:</b>                       |           |              |
| Жінки                               | 36        | 62,1         |
| Чоловіки                            | 22        | 37,9         |
| <b>Вік:</b>                         |           |              |
| 17 років                            | 6         | 10,3         |
| 18 років                            | 14        | 24,1         |
| 19 років                            | 15        | 25,9         |
| 20 років                            | 13        | 22,4         |
| 21 років                            | 10        | 17,2         |
| <b>Середній вік</b>                 | 19,4      | -            |
| <b>Рівень навчання:</b>             |           |              |
| Бакалавр (1-4 курс)                 | 38        | 65,5         |
| Магістр (1-2 курс)                  | 20        | 34,5         |

Вибірка є представницькою для дослідження адаптаційного потенціалу студентів-юристів у прифронтовому регіоні. Оскільки всі учасники перебувають у стані постійного впливу кризових чинників (повітряні тривоги, зміна місця проживання, навчання в умовах дистанційного формату), отримані дані мають високу практичну значущість.

## 2.2. Організація та проведення дослідження

Емпіричне дослідження було спрямоване на систематичне вивчення адаптаційного потенціалу студентів юридичної спеціальності в умовах воєнного часу. З урахуванням специфіки досліджуваного феномену — психологічної адаптації в кризових умовах — було розроблено чітку та науково обґрунтовану процедуру проведення дослідження, яка забезпечила достовірність, валідність та етичну безпеку отриманих даних.

Мета дослідження — визначити рівень адаптаційного потенціалу студентів юридичної спеціальності в умовах війни, виявити домінуючі копінг-стратегії, оцінити емоційний стан та вивчити психологічні ресурси, що сприяють адаптації.

Для досягнення цієї мети було визначено п'ять ключових завдань, кожне з яких відповідає окремому аспекту дослідження:

1. Виявити рівень використання різних копінг-стратегій. Це завдання передбачає кількісну та якісну оцінку механізмів подолання стресу, які використовують студенти. Зокрема, важливо визначити, наскільки поширеними є адаптивні стратегії (наприклад, планування, пошук підтримки) порівняно з дезадаптивними (уникання, самозвинувачення). Аналіз цих даних дозволить зрозуміти, які внутрішні механізми використовуються для подолання кризових впливів, і виявити потребу у корекційному втручанні.

2. Оцінити емоційний стан студентів (тривога, депресія, стрес). У кризових умовах війни емоційний стан особистості є ключовим індикатором її психологічної стійкості. Це завдання передбачає використання стандартизованої шкали для виявлення рівня тривожності, депресивних переживань та загального стресу. Отримані дані дозволять виявити групи ризику та обґрунтувати необхідність психологічної підтримки.

3. Визначити рівень особистісних і соціальних ресурсів адаптації. Адаптаційний потенціал формується не лише через стратегії подолання, а й

через наявність внутрішніх (особистісних) і зовнішніх (соціальних) ресурсів. Це завдання спрямоване на вивчення таких компонентів, як когнітивні здібності, соціальна підтримка, духовні цінності, фізичний стан та емоційна регуляція. Аналіз цих ресурсів дозволяє зрозуміти, які аспекти особистості можуть бути використані як опора в кризі.

4. Проаналізувати взаємозв'язки між компонентами адаптаційного потенціалу. Адаптація — це інтегральний процес, де різні чинники (стресостійкість, копінг, ресурси, емоційний стан) тісно пов'язані. Це завдання передбачає застосування математико-статистичних методів для встановлення кореляційних та причинно-наслідкових зв'язків між змінними. Наприклад, чи пов'язаний високий рівень соціальної підтримки з нижчим рівнем тривожності? Чи впливає стресостійкість на використання адаптивних копінг-стратегій?

5. Сформулювати інтегральний показник адаптаційного потенціалу для подальшого аналізу. Оскільки адаптаційний потенціал не є прямою вимірюваною величиною, важливо створити інтегральний показник, що узагальнює дані з різних методик. Це дозволить класифікувати учасників за рівнем адаптаційної здатності, проводити порівняльний аналіз між групами (за статтю, рівнем навчання) та використовувати цей показник у подальших статистичних моделях (наприклад, регресійному аналізі). Такий підхід відповідає сучасним науковим підходам до дослідження адаптації.

Дослідження було організовано у три послідовні етапи, що забезпечили його системність, наукову строгість та відповідність етичним та методологічним вимогам до психологічних досліджень.

Перший — *підготовчий етап*, який охоплював період січня 2025 року, був спрямований на теоретичне, методичне та організаційне забезпечення дослідження. На цьому етапі було чітко визначено мету та конкретні завдання дослідження, проведено глибокий аналіз сучасної наукової літератури з проблематики адаптаційного потенціалу, копінг-стратегій, стресостійкості та

емоційного стану в умовах кризових подій, зокрема війни. На основі цього аналізу було здійснено обґрунтований вибір психодіагностичного інструментарію, який включає валідні та адаптовані для української вибірки методики, що відповідають меті дослідження. Була розроблена детальна процедура проведення дослідження, зокрема визначено інструкції для учасників, порядок заповнення анкет, час і місце проведення. Особливу увагу було приділено етичним аспектам: отримано офіційну згоду етичної комісії Криворізького економіко-правового інституту на проведення дослідження з людьми, що є обов'язковою умовою для реалізації наукового проекту. Для перевірки зрозумілості формулювань, логіки подання методик та адекватності часу заповнення було проведено апробацію інструментарію на пілотній вибірці ( $n=10$ ), що підтвердило його придатність для подальшого використання.

Другий — *основний етап (діагностичний)*, який тривав у лютий - березень 2025 року, був присвячений безпосередньому збору емпіричних даних. Дослідження проводилося на базі Криворізького навчально-наукового інституту Донецького державного університету внутрішніх справ, що забезпечує релевантність вибірки умовам дослідження. Для збирання даних було використано онлайн-платформу Google Forms, на яку було розміщено всі психодіагностичні методики. Усім учасникам було надіслано посилання на анкету. Такий формат забезпечив високий рівень анонімності, зручність для учасників, а також автоматизацію процесу збору та обробки даних.

Перед початком анкетування кожен учасник отримував інформаційне повідомлення, в якому містилися ключові відомості: мета дослідження, очікувана тривалість участі (35–40 хвилин), принцип добровільності, гарантії конфіденційності та контактна інформація дослідника.

Підтвердженням добровільної участі було підписання інформованої згоди у цифровому форматі, що є необхідною умовою відповідності дослідження етичним стандартам. Збирання даних здійснювалося протягом двох тижнів, що

дозволило охопити різні групи студентів, забезпечивши рівномірність вибірки за рівнем навчання та іншими соціально-демографічними ознаками.

Третій — *аналітичний етап*, який охоплював травень – червень 2025 року, передбачав систематичну обробку, аналіз та інтерпретацію зібраних даних. На цьому етапі було виконано первинну обробку: очищення масиву від пропущених або неадекватних відповідей, кодування показників та їх перенесення до програмного забезпечення для статистичного аналізу — SPSS 28.0. Далі було здійснено кількісний аналіз даних, що включав розрахунок описової статистики (середніх значень, стандартних відхилень), кореляційного аналізу (Пірсона), t-тесту для незалежних вибірок, однофакторного дисперсійного аналізу (ANOVA) та критерію  $\chi^2$ . Паралельно проводився якісний аналіз: результати інтерпретувалися з урахуванням наукових підходів до вивчення адаптації, порівнювалися з даними попередніх досліджень, що дозволило зробити глибокі та обґрунтовані висновки.

Для наочного представлення результатів була проведена візуалізація даних — побудова таблиць, діаграм, що сприяло кращому розумінню отриманих закономірностей та їх подальшому використанню в розробці корекційно-розвивальної програми.

Психодіагностичний інструментарій було оптимізовано з урахуванням віку учасників, обсягу вибірки та мети дослідження. У межах даного дослідження було використано чотири стандартизовані та адаптовані методики, які комплексно охоплюють ключові компоненти адаптаційного потенціалу студентів у кризових умовах війни. Кожна з методик була обрана з урахуванням її змістового наповнення, наукової обґрунтованості, валідності, надійності, адаптації до української мови та культурного контексту, а також відповідності сучасним підходам до вивчення психологічної адаптації:

— Brief COPE (Carver C.S.) — скорочений варіант методики оцінки копінг-стратегій (14 шкал, 28 тверджень). Методика Brief COPE є скороченою,

але добре валідованою версією широко відомої методики COPE (Coping Orientation to Problems Experienced), розробленої Чарлзом Карвером. Вона дозволяє виявити 14 типів копінг-стратегій, які поділяються на адаптивні (наприклад, «планування», «пошук емоційної підтримки», «позитивне переосмислення») та дезадаптивні («уникання», «самозвинувачення», «вживання речовин») [36]. Методика має високу практичну значущість для дослідження адаптації в кризових умовах, оскільки саме копінг-стратегії є ключовим механізмом психологічного саморегулювання. Використання скороченої версії обґрунтовано необхідністю зменшення навантаження на учасників при збереженні високої інформативності. Адаптація методики для української вибірки була проведена з урахуванням досвіду попередніх досліджень, що підтверджує її валідність у контексті вивчення адаптації студентів-юристів у воєнний час.

— DASS-21 (Lovibond S.H., Lovibond P.F.) [52]. Шкала DASS-21 є скороченою версією оригінальної 42-пунктової методики і широко використовується в клінічній та дослідницькій практиці для оцінки трьох ключових компонентів емоційного стану: депресії, тривожності та стресу. Кожна шкала містить 7 тверджень, що оцінюються за 4-бальною шкалою. Методика має високу внутрішню узгодженість ( $\alpha = 0,93$ ), добре досліджену факторну структуру та високу чутливість до змін у психічному стані, що робить її ідеальним інструментом для дослідження емоційного благополуччя в умовах кризи. Використання DASS-21 дозволяє виявити групи ризику серед студентів і є важливим індикатором їхнього психологічного здоров'я.

— CD-RISC-10 (Connor K.M., Davidson J.R.T.) — скорочена версія шкали стресостійкості Коннора-Девідсона, яка включає 10 найбільш інформативних тверджень із оригінальної 25-пунктової версії. Методика оцінює особистісну стресостійкість — здатність ефективно справлятися зі стресовими подіями, зберігати контроль, відновлюватися після криз та знаходити сенс у

складних обставинах. Надійність шкали ( $\alpha = 0,91$ ) є досить високою, що підтверджує її використання в дослідженнях з високим рівнем стресу, зокрема серед цивільного населення в умовах війни [38;35]. Вибір скороченої версії є доцільним з огляду на необхідність зменшення обсягу анкетування без втрати валідності. Методика є універсальною, добре працює з різними вибірками і активно використовується в дослідженнях психологічної стійкості.

— Методика Coping Resources Questionnaire (CRQ) спрямована на оцінку внутрішніх і зовнішніх ресурсів, які сприяють адаптації в складних життєвих обставинах. Вона включає п'ять шкал: когнітивні ресурси (здатність аналізувати, планувати), соціальна підтримка, духовно-ціннісна регуляція, фізичний стан та афективна регуляція [59]. Ця методика відповідає сучасному ресурсному підходу в психології, який акцентує увагу не на проблемах, а на силах особистості. Аналіз ресурсів дозволяє виявити, які внутрішні опори використовує студент у кризі, і визначити напрями для підтримки. Показник внутрішньої узгодженості ( $\alpha = 0,87$ ) свідчить про високу надійність (високу внутрішню узгодженість шкал) адаптованого інструмента.

Загальна кількість тверджень — 79, що забезпечує прийнятну тривалість анкетування (35–40 хвилин), високу концентрацію учасників, мінімальний ризик виснаження та високу якість отриманих даних.

Вибір саме цих чотирьох методик є науково обґрунтованим і відповідає концепції адаптаційного потенціалу як інтегрального феномену, що включає кілька взаємопов'язаних компонентів. Кожна методика оцінює окрему, але важливу складову адаптації:

- Brief COPE — поведінковий механізм подолання стресу;
- DASS-21 — емоційний стан як індикатор психологічного благополуччя;
- CD-RISC-10 — особистісна стійкість як основа стресостійкості;
- CRQ — ресурсний потенціал особистості та середовища.

Цей набір методик дозволяє не лише оцінити окремі аспекти адаптації, а й проаналізувати їхні взаємозв'язки, що є необхідним для формування інтегрального показника адаптаційного потенціалу. Відсутність значного змістового перетину між методиками (на відміну від використання, наприклад, повної версії COPE разом із DASS-21 та CD-RISC) забезпечує високу якість статистичного аналізу, зокрема регресійного та кореляційного.

Крім того, усі методики є Q-даними (questionnaire-data) — відомостями, отриманими на основі самоописів. Вони були апробовані на пілотній вибірці ( $n=10$ ), що підтвердило їхню зрозумілість, логічність подання та прийнятний час заповнення.

Таким чином, обраний психодіагностичний інструментарій є оптимальним, валідним, надійним і методологічно обґрунтованим, що забезпечує високу якість емпіричного дослідження та достовірність отриманих результатів.

Для обробки, аналізу та наукової інтерпретації емпіричних даних було використано комплекс сучасних методів математичної статистики, що відповідають вимогам до психологічних досліджень.

Вибір конкретних методів було здійснено з урахуванням типу даних, мети дослідження, кількості вибірки та характеру наукових завдань. Усі розрахунки проводилися за допомогою програмного забезпечення SPSS 28.0, що забезпечує високу точність, швидкість обробки та можливість візуалізації результатів. Нижче наведено детальний опис кожного використаного методу з поясненням його призначення, логіки застосування та прикладів використання в межах даного дослідження:

1. Описова статистика (середнє, стандартне відхилення, медіана). Цей блок методів є основою первинної статистичної обробки даних і передбачає розрахунок основних показників центральної тенденції та розсіювання.

Середнє значення ( $M$ ) — середнє арифметичне всіх показників у вибірці, яке характеризує загальний рівень вираженості досліджуваної ознаки.



Наприклад, середній бал за шкалою CD-RISC-10 дозволяє зробити висновок про загальний рівень стресостійкості студентів.

Стандартне відхилення (SD) — міра розсіювання даних навколо середнього значення. Чим вище SD, тим більше варіативність у вибірці, що може свідчити про неоднорідність адаптаційних ресурсів.

Медіана (Md) — значення, що ділить впорядкований ряд даних навпіл. Використовується для оцінки симетрії розподілу. Якщо середнє та медіана суттєво відрізняються, це може вказувати на наявність асиметрії (наприклад, перевага екстремальних значень).

Ці показники були розраховані для всіх шкал (DASS-21, CD-RISC-10, Brief COPE, CRQ), що дозволило сформувати загальну картину розподілу даних, виявити відхилення та підготувати матеріал для подальшого аналізу.

2. Кореляційний аналіз (Пірсона) — метод використовується для виявлення та кількісної оцінки лінійного зв'язку між двома змінними, що виміряні в інтервальній або шкалі відношень [8]. Коефіцієнт кореляції Пірсона ( $r$ ) змінюється від  $-1$  до  $+1$ , де:

$r > 0$  — прямий зв'язок (зі зростанням однієї змінної зростає інша),

$r < 0$  — обернений зв'язок (зі зростанням однієї змінної інша зменшується),

$|r| \geq 0,7$  — сильний зв'язок,  $0,5-0,69$  — помірний,  $0,3-0,49$  — слабкий.

У цьому дослідженні кореляційний аналіз був застосований для встановлення зв'язків між ключовими компонентами адаптаційного потенціалу. Наприклад: Чи пов'язаний високий рівень соціальної підтримки (CRQ) з нижчим рівнем тривожності (DASS-21)? Чи впливає стресостійкість (CD-RISC-10) на використання адаптивних копінг-стратегій (Brief COPE)?

Отримані кореляції стали основою для побудови інтегрального показника адаптаційного потенціалу та розробки рекомендацій щодо психологічної підтримки.

3. t-тест для незалежних вибірок. Цей параметричний метод призначений для порівняння середніх значень двох незалежних груп за однією змінною. Він застосовується за умови нормального розподілу даних та однорідності дисперсій[71]. У межах даного дослідження t-тест був використаний для виявлення статистично значущих відмінностей між: чоловіками та жінками щодо рівня тривожності, стресостійкості та використання копінг-стратегій; студентами бакалаврату та магістратури за показниками емоційного стану та ресурсів адаптації. Наприклад, було виявлено, що жінки мають вищий рівень тривожності ( $t = 2,85, p < 0,01$ ), але вищу соціальну підтримку ( $t = -2,24, p < 0,05$ ), що має важливе значення для розробки гендерно-орієнтованих програм підтримки.

4. ANOVA (однофакторний дисперсійний аналіз) — використовується для порівняння середніх значень більш ніж двох груп за однією змінною [7]. У цьому дослідженні ANOVA був застосований для виявлення відмінностей у рівні адаптаційного потенціалу між студентами різних курсів навчання (1–4 курс бакалаврату та 1–2 курс магістратури). Це дозволило виявити, чи впливає рівень професійної зрілості та досвіду на психологічну стійкість. Наприклад, аналіз показав, що студенти 3–4 курсів мають вищий рівень стресостійкості ( $F = 3,98, p < 0,05$ ), що свідчить про позитивний вплив навчального досвіду на формування адаптивних механізмів.

5. Регресійний аналіз — дозволяє побудувати статистичну модель, що прогнозує значення залежної змінної на основі однієї або кількох незалежних змінних [2]. У цьому дослідженні було використано лінійний регресійний аналіз, де інтегральний адаптаційний потенціал (ІАП) був залежною змінною, а незалежними — показники з методик CRQ, CD-RISC-10, Brief COPE та DASS-21.

Мета аналізу — визначити, які фактори найбільше впливають на загальну адаптаційну здатність студентів. Наприклад, чи є соціальна підтримка

сильнішим предиктором, ніж копінг-стратегії? Отримана модель дозволяє не лише прогнозувати рівень адаптації, а й обґрунтувати пріоритети для корекційно-розвивальних програм.

6. Критерій  $\chi^2$  (Хі-квадрат) — непараметричний критерій використовується для аналізу категоріальних даних, зокрема для виявлення зв'язку між двома якісними змінними[12]. У цьому дослідженні  $\chi^2$  був застосований для вивчення: Чи існує зв'язок між рівнем адаптаційного потенціалу (низький, середній, високий) та наявністю стабільного доступу до підтримки (так/ні)? Чи відрізняється використання дезадаптивних стратегій (наприклад, вживання речовин) між студентами, які залишилися в Кривому Розі, і тими, хто переїхав? Критерій  $\chi^2$  дозволяє виявити асоціації, які не можуть бути виявлені за допомогою параметричних методів, особливо коли дані подані у вигляді частот або відсотків.

Дослідження проводилося в змішаній формі: поєднанні групового пояснення процедури з індивідуальним заповненням онлайн-анкети. Усі учасники були студентами юридичної спеціальності (спеціальність «Право»), що забезпечило однорідність вибірки за професійним та освітнім фоном, що є важливим для зменшення впливу зовнішніх змінних.

Збирання даних здійснювалося через Google Forms, що надало ряд суттєвих переваг:

По-перше, анонімність, адже учасники не вказували своїх імен, що сприяло більш щирим відповідям, особливо при відповіді на чутливі питання (наприклад, щодо депресії чи вживання речовин).

По-друге, автоматизація процесу збору. Дані автоматично зберігалися в Google Sheets, що дозволило швидко їх експортувати до SPSS без ручного внесення, тим самим уникнувши помилок при занесенні даних.

По-третє, зручність для учасників. Учасники мали можливість заповнити анкету в зручний час, з будь-якого пристрою, що підвищило рівень відгуку.

По-четверте, контроль якості завдяки встановленню обов'язкових полів та обмеження на введення даних (наприклад, лише числа від 1 до 4).

Усі зібрані дані були зашифровані, а доступ до них мав лише автор дослідження. Особисті дані (ІР-адреси, електронні пошти) були видалені одразу після закінчення збору. Після завершення статистичної обробки первинні необроблені дані були повністю видалені згідно з принципами захисту персональних даних та вимогами етичної комісії. Це забезпечило конфіденційність та відповідність дослідження міжнародним стандартам етичної безпеки.

Таким чином, використання сучасних статистичних методів та продумана організація збирання даних забезпечили високу наукову якість, достовірність результатів та їхню практичну значущість.

### **2.3. Аналіз та інтерпретація результатів вхідної діагностики.**

На основі отриманих емпіричних даних було проведено комплексний кількісний і якісний аналіз, що дозволив не лише визначити загальний рівень адаптаційного потенціалу студентів-юристів у кризових умовах війни, а й детально проаналізувати його структурні компоненти. Аналіз передбачав використання описової статистики, кореляційного, порівняльного та регресійного аналізу, а також інтерпретацію результатів у співставленні з науковими даними. Отримані дані були структуровані, візуалізовані у вигляді таблиць та піддані глибокому аналізу з метою формулювання науково обґрунтованих висновків.

#### **1. Рівень адаптаційного потенціалу.**

У контексті психологічного дослідження адаптаційний потенціал розглядається як інтегральна здатність особистості ефективно справлятися зі стресовими подіями за рахунок наявних внутрішніх і зовнішніх ресурсів. Цей потенціал не є прямою, безпосередньо вимірюваною величиною, а формується

під впливом комплексу взаємопов'язаних чинників, серед яких ключове місце посідають стресостійкість, ефективні копінг-стратегії, емоційний стан, рівень соціальної підтримки та наявність особистісних ресурсів. З урахуванням цього, для об'єктивної оцінки адаптаційного потенціалу було вирішено розрахувати адаптаційний потенціал (далі- ІАП), який виступає як узагальнюючий показник загальної адаптаційної здатності особистості.

ІАП було сформовано як середнє арифметичне стандартизованих показників чотирьох ключових психодіагностичних шкал, що найповніше відображають структуру адаптаційного потенціалу. До них увійшли: CD-RISC-10, що оцінює рівень стресостійкості та здатність до відновлення після стресу; CRQ — методика, спрямована на визначення рівня особистісних і соціальних ресурсів адаптації; Brief COPE — для оцінки частоти використання адаптивних копінг-стратегій, зокрема таких, як «планування», «пошук підтримки» та «позитивне переосмислення»; а також DASS-21, чий показники були інвертовані для врахування рівня тривожності та депресії — чим нижчий їхній рівень, тим вищий внесок у загальний адаптаційний потенціал. Такий підхід дозволив узагальнити різноманітні аспекти психологічної стійкості в єдиний інтегральний показник, який відображає загальну адаптаційну здатність студента на 5-бальній шкалі.

Аналіз отриманих даних показав, що середній рівень інтегрального адаптаційного потенціалу у досліджуваній вибірці становив  $3,41 \pm 0,56$ . За рівнем ІАП учасників було розподілено на три групи: 24% студентів мали високий рівень адаптаційного потенціалу ( $\geq 4,0$ ), що свідчить про високу психологічну стійкість і наявність ефективних механізмів подолання стресу; 48% — середній рівень (3,0–3,9), що вказує на наявність певних ресурсів, але з обмеженою стійкістю у кризових ситуаціях; і, найбільш тривожно, 28% учасників мали низький рівень адаптаційного потенціалу ( $\leq 2,9$ ) (Таблиця 2.3.1.)

**Таблиця 2.3.1.***Розподіл студентів за рівнем інтегрального адаптаційного потенціалу (n = 58)*

| Показник                           | Значення        |
|------------------------------------|-----------------|
| Середній рівень ІАП ( $M \pm SD$ ) | $3,41 \pm 0,56$ |
| Високий рівень ( $\geq 4,0$ )      | 24% (14 осіб)   |
| Середній рівень (3,0–3,9)          | 48% (28 осіб)   |
| Низький рівень ( $\leq 2,9$ )      | 28% (16 осіб)   |

Ці дані свідчать про нестабільний адаптаційний стан майже третини студентів, яка перебуває в умовах постійного психологічного навантаження через військову кризу. Хоча більшість учасників мають середній рівень адаптаційного потенціалу, наявність значної групи з низьким рівнем є серйозним підставою для занепокоєння, оскільки це вказує на високий ризик емоційного виснаження, зниження навчальної мотивації, погіршення якості навчання та зростання симптомів психологічного дистресу. Такі результати є прямим підтвердженням необхідності впровадження системної, цілеспрямованої психологічної підтримки в закладі вищої освіти, спрямованої на зміцнення внутрішніх ресурсів, формування ефективних стратегій подолання стресу та підвищення загальної психологічної стійкості студентів.

## 2. Психологічні компоненти адаптації.

Детальне дослідження механізмів подолання стресу є ключовим елементом аналізу адаптаційного потенціалу, оскільки саме копінг-стратегії визначають, як особистість реагує на складні життєві обставини. У рамках цього дослідження для вивчення цього аспекту було використано скорочену версію опитувальника Brief COPE, що є одним із найпоширеніших і валідних інструментів у сучасній психології стресу. Методика дозволяє виявити 14 різних стратегій подолання, які поділяються на адаптивні (конструктивні, спрямовані на вирішення

проблеми або регуляцію емоцій) та дезадаптивні (неконструктивні, пов'язані з униканням, агресією чи самозвинуваченням).

Аналіз даних, отриманих за допомогою Brief COPE, виявив чітку тенденцію до використання адаптивних форм копіngu серед студентів-юристів у кризових умовах війни (Таблиця 2.3.2.).

**Таблиця 2.3.2.**

*Розподіл копіng-стратегій серед студентів-юристів (n = 58)*

| <b>Копінг-стратегія</b>   | <b>Середнє значення (М)</b> | <b>Тип стратегії</b> |
|---------------------------|-----------------------------|----------------------|
| Планування                | 3,4                         | Адаптивна            |
| Пошук емоційної підтримки | 3,3                         | Адаптивна            |
| Позитивне переосмислення  | 3,2                         | Адаптивна            |
| Активне подолання         | 3,1                         | Адаптивна            |
| Духовні практики          | 3,0                         | Адаптивна            |
| Емоційне розрядження      | 2,5                         | Змішана              |
| Уникання новин            | 2,3                         | Дезадаптивна         |
| Самозвинувачення          | 1,8                         | Дезадаптивна         |
| Вживання речовин          | 1,3                         | Дезадаптивна         |

Аналіз отриманих даних щодо використання копіng-стратегій свідчить про те, що студенти-юристи в умовах воєнного часу вдаються до різноманітних механізмів подолання стресу, серед яких домінують адаптивні, конструктивні підходи. Найвищий показник серед усіх стратегій зафіксовано за шкалою «Планування» (М = 3,4), що вказує на високий рівень когнітивної активності та здатність до ефективного саморегулювання. Це означає, що студенти не лише усвідомлюють наявність складних обставин, а й системно підходять до їх вирішення: вони аналізують ситуацію, складають плани дій, прогнозують

можливі наслідки та вживають заходів для зміни умов. Така стратегія є ознакою зрілої, проактивної поведінки, яка сприяє стійкості в кризових умовах.

Високий рівень використання стратегії «Пошук емоційної підтримки» ( $M = 3,3$ ) свідчить про добре розвинену соціальну компетентність. Студенти усвідомлюють важливість обговорення своїх переживань із близькими, друзями, одногрупниками або фахівцями, що є важливим механізмом психологічної стабілізації. Адже наявність близьких, з якими можна поділитися, є одним із ключових ресурсів адаптації в умовах війни.

Стратегія «Позитивне переосмислення» ( $M = 3,2$ ) також має високий показник, що свідчить про здатність студентів знаходити позитивний зміст у складних обставинах. Вони спроможні бачити у кризі не лише загрозу, а й можливість для особистого зростання, навчання, зміцнення внутрішньої стійкості та переосмислення життєвих цінностей. Ця стратегія є ознакою високого рівня психологічної зрілості і відповідає концепції посттравматичного зростання, коли особистість виходить із кризи з новим досвідом і новими внутрішніми ресурсами.

Показник «Активне подолання» ( $M = 3,1$ ) вказує на те, що студенти схильні до прямих дій у відповідь на стрес. Вони не обмежуються аналізом проблеми, а зосереджуються на її вирішенні, вживають конкретних заходів для зміни ситуації, що є позитивним показником їхньої проактивної позиції та відповідальності.

Важливим є також високий рівень використання духовних практик ( $M = 3,0$ ), зокрема молитви, медитації, звернення до віри. Це свідчить про те, що особисті переконання, цінності та духовні орієнтири виступають потужним буфером стресу. Духовно-ціннісна регуляція є важливим ресурсом подолання кризи, особливо в умовах втрат і нестабільності.

Стратегія «Емоційне розрядження» ( $M = 2,5$ ) має змішаний характер. З одного боку, вона може бути адаптивною, коли виражається через



конструктивні форми, такі як відкрита розмова з близькими. З іншого — може свідчити про труднощі в емоційній регуляції, якщо виражається через плач, гнів або імпульсивну поведінку. Середній бал вказує на те, що ця стратегія використовується помірно, що є прийнятним рівнем у кризових умовах.

Стратегія «Уникання новин» ( $M = 2,3$ ) є дезадаптивною, оскільки спрямована на тимчасове зменшення тривожності за рахунок інформаційного віддалення від джерела стресу. Хоча такий підхід може давати короткострокове полегшення, у довгостроковій перспективі він веде до дезінформованості, відчуття втрати контролю та підвищення вразливості до непередбачуваних подій.

Рівень використання «самозвинувачення» ( $M = 1,8$ ) є відносно низьким, що є позитивним показником. Це свідчить про те, що студенти не схильні винити себе за події, які перебувають поза їхнім контролем, такі як війна, евакуація чи втрати серед рідних. Це вказує на адекватну самооцінку та здатність до реалістичного сприйняття обставин.

Нарешті, мінімальне використання стратегії «вживання речовин» ( $M = 1,3$ ) є важливим підтвердженням високого рівня відповідальності, самоконтролю та свідомого ставлення до власного здоров'я серед студентів. Це свідчить про те, що вони не вдаються до шкідливих форм компенсації стресу, що є важливим чинником їхньої психологічної стійкості.

Отримані дані свідчать про те, що домінуючими є адаптивні копінг-стратегії, що є позитивним показником психологічної зрілості та стійкості студентів-юристів у кризових умовах. Перевага таких стратегій, як планування, пошук підтримки та позитивне переосмислення, вказує на наявність ефективних механізмів саморегуляції та здатність до конструктивного реагування на стрес.

Однак наявність помітного рівня використання емоційного розрядження та уникання новин свідчить про те, що частина студентів відчуває емоційне навантаження і намагається знизити його за рахунок менш ефективних

способів. Це підтверджує необхідність психологічної підтримки, спрямованої на розвиток навичок емоційної регуляції та формування здорових стратегій подолання стресу.

Таким чином, аналіз копінг-стратегій дозволяє зробити висновок, що студенти-юристи мають вагомий потенціал для адаптації, але потребують цілеспрямованої підтримки для подальшого зміцнення своїх адаптивних механізмів і зменшення використання дезадаптивних стратегій.

#### *Аналіз ресурсів за методикою CRQ:*

Для глибокого розуміння психологічної стійкості студентів-юристів у кризових умовах війни було проведено детальний аналіз їхніх внутрішніх і зовнішніх ресурсів за допомогою методики Coping Resources Questionnaire (CRQ) (Таблиця 2.3.3.). Ця методика дозволяє оцінити п'ять ключових компонентів, які виступають буферами стресу та сприяють ефективній адаптації: когнітивні ресурси, соціальна підтримка, духовно-ціннісна регуляція, фізичний стан та афективна регуляція. Кожен із цих компонентів є унікальною в процесі подолання складних життєвих обставин.

**Таблиця 2.3.3.**

*Середні показники ресурсів адаптації за методикою CRQ (n = 58)*

| Ресурс                     | Середнє значення |
|----------------------------|------------------|
| Когнітивні ресурси         | 4,3              |
| Соціальна підтримка        | 4,1              |
| Духовно-ціннісна регуляція | 4,0              |
| Фізичний стан              | 3,4              |
| Афективна регуляція        | 3,2              |

Аналіз ресурсів адаптації за шкалою CRQ виявив вагомі закономірності у структурі психологічної стійкості студентів-юристів у кризових умовах війни.

Серед досліджуваних компонентів найбільші показники зафіксовано в когнітивній та соціальній сферах, тоді як найнижчі — у всіх фізичному та психічному стані, що негативно впливає на наявність певного дисбалансу в ресурсній базі адаптації.

Найвищий середній бал — 4,3 — отримано за шкалою когнітивних ресурсів, що свідчить про високий рівень когнітивної стійкості серед студентів. Ця шкала оцінює здатність логічно аналізувати травму, планувати дії, зберігати ефективні рішення та збереження концентрації навіть у складних умовах. Високі показники є прямим наслідком їхньої професійної підготовки, яка спрямована на розвиток аналітичного мислення, критичного осмислення інформації та вміння працювати з абстрактними правовими поняттями. Такі когнітивні навички виступають фундаментом для ефективного саморегулювання, дозволяючи студентам уникати нерациональних переживань і зосереджуватися на реальних можливостях впливу на закінчення.

Щодо соціальної підтримки, середнє значення становить 4,1, що вказує на високий рівень соціальної залученості та наявність стабільних міжособистісних зв'язків. Більшість учасників зазначили, що мають принаймні одну близьку людину — друга, члена сім'ї чи одногрупника, — з якою можуть поділитися своїми переживаннями. Це підтверджує, що наявність близьких, з якими можна поділитися, є одним із ключових ресурсів адаптації в умовах війни. Соціальна підтримка виступає як емоційний амортизатор, що ефективно знижує рівень тривожності, відчуття самотності та підтримує внутрішню стійкість.

Показник духовно-ціннісної регуляції становить 4,0, що свідчить про наявність чітких внутрішніх орієнтирів, таких як моральні цінності, віра, особистісність переконання та пошук сенсу життя. Багато студентів зазначили, що вдаються до молитви, медитації, читання духовної літератури або роздумів про те, що є місцем у їхньому житті. Ці практики дозволяють їм переосмислювати складні події, розміщувати позитивний зміст у країнах,

збереження надії та віру в краще майбутнє. У контексті втрат, нестабільності та загрози безпеці, духовно-цінні регуляції формують внутрішню опору, яка не залежить від зовнішніх обставин, і є потужним механізмом психологічного захисту.

Натомість показника фізичного стану ( $M = 3,4$ ) є середнім і показником про певний рівень фізичного розвитку. Багато учасників скаржилися на поганий сон, постійно втому, знижену працездатність, головні болі та загальне відчуття слабкості. Ці симптоми є типовими проявами хронічного стресу, який викликаний регулярними повітряними тривогами, нерегулярним харчуванням, недостатнім відпочинком та емоційним напруженням. Хоча фізичний стан не є найнижчим показником, його значення значно поступається когнітивним і соціальним ресурсам, що вказує на потребу приділити більше уваги фізичному здоров'ю як невід'ємній частині загальної адаптації.

Найнижчим серед усіх показників є афективна регуляція ( $M = 3,2$ ), що свідчить про певні труднощі в керуванні емоціями. Цей компонент оцінює здатність зберігати внутрішній баланс, не піддаватися імпульсивним реакціям, контролювати гнів, тривогу та інші інтенсивні емоції. Студенти часто відзначають внутрішнє напруження, ірраціональні страхи, різкі зміни настрою та складнощі з емоційним саморегулюванням. Це, ймовірно, є наслідком тривалого перебування у стані підвищеної тривожності та психологічної нестабільності. Крім того, при наявності адаптивних копінг-стратегій, їхній душевний ресурс виявляється усвідомленим, що має ризик ризику підвищення ефективності.

Таким чином, структура ресурсів адаптації демонструє чіткий контраст: студенти мають сильні когнітивні, соціальні та духовні опори, але відчують значні навантаження на фізичному та емоційному рівнях. Цей дисбаланс є характерним для тривалого перебування в кризових умовах. Це підкреслює

необхідну комплексну підтримку, спрямовану не лише на розвиток сильних сторінок, а й на відновлення виснажених ресурсів.

Отримані дані свідчать про асиметричну структуру ресурсів адаптації серед студентів-юристів. Найвищі показники зафіксовано в когнітивній та соціальній сферах, що є позитивним чинником і вказує на наявність сильних внутрішніх і зовнішніх опор. Проте найнижчі показники зафіксовано у фізичному стані та афективній регуляції, що є явними ознаками хронічного стресу та емоційного виснаження.

Цей дисбаланс проти того, що, незважаючи на високу психологічну зрілість та наявність підтримки, студенти відчують значні навантаження на всіх рівнях — фізичному, емоційному, енергетичному.

Отримані дані є місцем підґрунтям для розробки коригувальних заходів, спрямованих на:

- підтримка фізичного здоров'я (режим сну, фізична активність, харчування);
- розвиток навичка емоційної регуляції (техніки релаксації, усвідомлення емоцій, дихальні вправи);
- зміцнення емоційної стійкості через групову підтримку та психоосвіту.

Таким чином, ресурсний аналіз дозволяє не тільки оцінити потенціал студентів, але й чітко розмістити напрями їх підтримки та розвитку.

*Рівень тривоги, депресії та стресу (DASS-21) та стресостійкість (CD-RISC-10)*

Для всебічної оцінки емоційного стану студентів-юристів у кризових умовах війни була використана одна з найпоширеніших і науково обґрунтованих методик — шкалу DASS-21 (Depression, Anxiety, Stress Scales), адаптовану на українську мову Інною Галецькою. Ця методика дозволяє диференційовано оцінити три ключові компоненти психологічного дистресу:

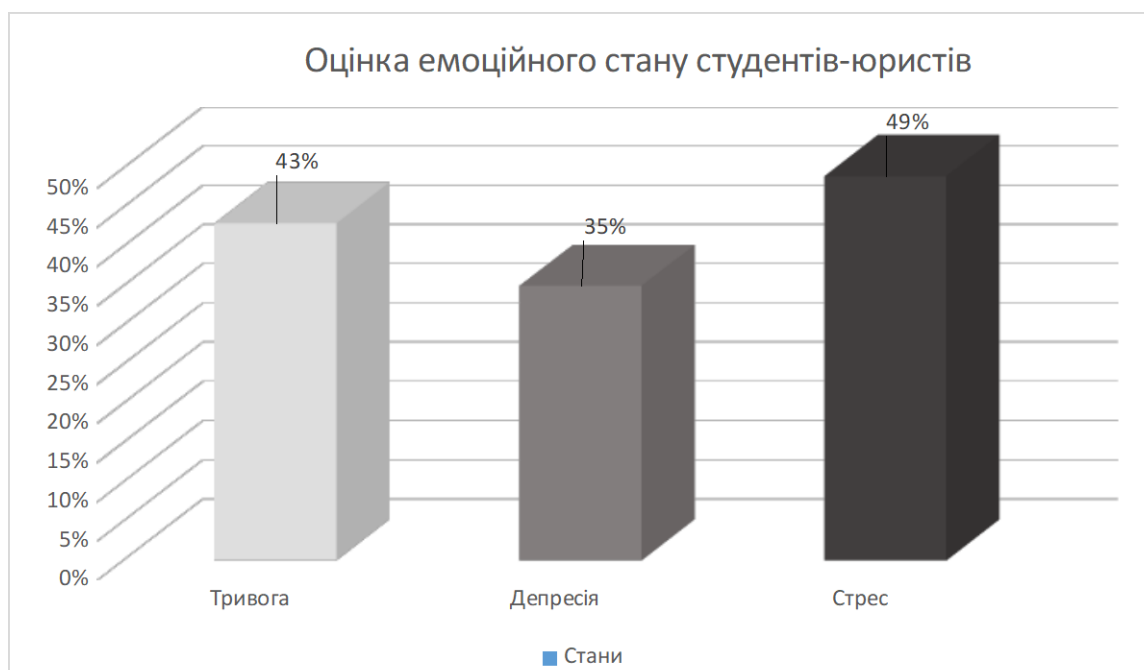
рівень депресивних переживань, тривожності та загального стресу. Шкала Депресія вимірює когнітивні та емоційні прояви депресивного стану, зокрема: почуття безнадії, дисфору, самоприниження, втрату інтересу до діяльності, ангедонію (неможливість отримувати задоволення), сприйняття життя як беззмістовного та загальну психічну інертність. Шкала Тривога орієнтована на оцінку симптомів соматизованої та ситуативної тривожності, зокрема: вегетативне збудження, м'язову напругу, почуття внутрішнього напруження та суб'єктивне переживання тривожного афекту. Шкала Стрес (психічне збудження) чутлива до рівня хронічного неспецифічного психологічного напруження й оцінює такі прояви, як труднощі з розслабленням, підвищена дратівливість, схильність до надмірних емоційних реакцій, нетерплячість та схильність швидко засмучуватися.

Респондентам пропонується оцінити частоту виникнення кожного з описаних станів протягом останнього тижня за 4-бальною шкалою від 0 (ніколи) до 3 (майже завжди). Підсумковий показник за кожною шкалою (депресія, тривога, стрес) обчислюється шляхом додавання балів за відповідними твердженнями, що дозволяє отримати кількісну оцінку рівня вираженості кожного емоційного стану. Аналіз отриманих даних значний рівень психологічного навантаження серед досліджуваних.

Відповідно, щодо тривожності, було встановлено, що 43% учасників мають помірний або важкий рівень цього стану (Рис. 2.3.1). Це проведено про постійне внутрішнє напруження, сильну пильність, ірраціональні страхи, особливо щодо майбутнього, а також труднощі з концентрацією уваги та порушення сну. Такий стан є типовим для осіб, які перебувають у зоні постійної загрози, зокрема в умовах регулярних повітряних тривог, непередбачуваності, евакуації та втрат серед рідних. Високий рівень тривожності може призвести до зниження навчальної мотивації, зростання відчуття безпомічності та підвищення ризику розвитку тривожних розладів.

Щодо депресії, 35% студентів продемонстрували помірний або важкий рівень (Рис. 2.3.1). Це проявляється у зниженні настрою, відчутті безнадії, внутрішньому інтересі до навчання та особистих цілей, соціальній ізоляції, визнанні та відчутті внутрішньої порожнечі. У контексті війни ці симптоми можуть бути пов'язані лише з особистими втратами, а й зі стійким відчуттям безсилля перед масштабним подієм. Депресивні переживання можуть значно знизити якість навчання, знизити продуктивність та збільшити ризик вигорання.

Найвищий показник було зафіксовано за шкалою стресу — 49% учасників мали помірний або важкий рівень (Рис. 2.3.1). Це вказує на хронічне перевантаження нервової системи, постійне відчуття напруженості, збудження, агресивності або внутрішнього «перекипання». Стрес у таких умовах є не тимчасовою реакцією, а сталістю, яка виснажує адаптаційні ресурси ресурсів. Постійна тривога та травма можуть сприяти академічним прокрастинаціям і підтримувати концентрацію, тоді як тиск засвоєння складного юридичного матеріалу загострює почуття депресії та вразливості.



**Рисунок 2.3.1**

Поряд з оцінкою негативних проявів було проведено аналіз стресостійкості за допомогою скороченої версії шкали CD-RISC-10 (Connor-Davidson Resilience Scale) , яка є добре валідованою та має високу надійність ( $\alpha = 0,91$ ). Ця методика оцінює здатність особистості відновлюватися після стресу, контролю охорони, бачити сенс у складних умовах та виявляти гнучкість у діях.

Середній бал за шкалою стресостійкості у вибірці становив  $31,5 \pm 5,1$  (максимально можливий — 40), що відповідає середньому рівню стресостійкості. Це відомо про те, що великі студенти мають певні ресурси для подолання труднощів. Однак важливо відзначити, що 37% учасників мали низький рівень стресостійкості (менше 26 балів), що є тривожним показником (Рисунок 2.3.2) Це означає, що майже кожен третій студент має обмежені внутрішні ресурси для відновлення після стресу, що робить їх особливо вразливими до психічного бадьорості, психосоматичних розладів та зниження навчальної ефективності.

Цей дисбаланс — між високим рівнем дистресу та відрізняється низьким рівнем стресостійкості у значній частині вибору — є ключовою проблемою, яка потребує системної психологічної підтримки. Він підтверджує, що, незважаючи на наявність окремих адаптивних механізмів (наприклад, копінг-стратегій), значна частина студентів перебуває у стані хронічного визнавання, що може призвести до довгострокових негативних наслідків для їхнього психічного здоров'я.





**Рисунок 2.3.2**

### 3. Кореляційний аналіз

Для встановлення взаємозв'язків між ключовими компонентами адаптаційного потенціалу було проведено кореляційний аналіз за допомогою коефіцієнта Пірсона. Цей метод дозволяє визначити силу, напрям і статистичну значимість зв'язку між двома змінними, вимірюваними в інтервальній або шкалі відношень:

$r > 0,70$  — сильна кореляція;

$0,50 < r < 0,69$  — середня кореляція;

$0,30 < r < 0,49$  — помірна кореляція [11].

Аналіз виявив чотири статистично значущі кореляції на рівні  $p < 0,01$ , що свідчить про високу достовірність отриманих зв'язків.

По-перше, встановлено дуже сильний позитивний зв'язок між інтегральним адаптаційним потенціалом (ІАП) та рівнем особистісних і соціальних ресурсів (CRQ) ( $r = 0,73$ ,  $p < 0,01$ ). Це означає, що чим вищий рівень когнітивних, емоційних, соціальних та духовних ресурсів у студента, тим вищий його загальний адаптаційний потенціал.

По-друге, виявлено сильний зв'язок між ІАП та стресостійкістю (CD-RISC-10) ( $r = 0,68$ ,  $p < 0,01$ ). Це підтверджує, що здатність відновлюватися після стресу, зберігати контроль і бачити сенс у складних обставинах є однією з основ психологічної стійкості. Високий рівень стресостійкості дозволяє студентам ефективніше справлятися з викликами, пов'язаними з воєнною кризою.

По-третє, встановлено середній, але статистично значущий зв'язок між ІАП та використанням адаптивних копінг-стратегій ( $r = 0,62$ ,  $p < 0,01$ ). Це свідчить про те, що студенти, які активно застосовують такі стратегії, як «планування», «пошук підтримки» або «позитивне переосмислення», мають вищий рівень адаптаційного потенціалу.

По-четверте, було виявлено негативну кореляцію між ІАП та рівнем стресу (DASS-21) ( $r = -0,66$ ,  $p < 0,01$ ), що вказує на обернений зв'язок: чим вищий рівень стресу, тим нижчий адаптаційний потенціал. Це свідчить про те, що хронічне емоційне навантаження виснажує внутрішні ресурси особистості, знижує її здатність до саморегуляції та підвищує ризик емоційного вигорання.

Важливо зазначити, що всі виявлені кореляції є статистично значущими на рівні  $p < 0,01$ , що відповідає «високій значимій кореляції». Це підтверджує достовірність зв'язків між досліджуваними змінними. Однак, кореляція не означає причинно-наслідкового зв'язку, а лише вказує на наявність взаємозв'язку.

#### 4. Порівняльний аналіз.

Для виявлення відмінностей між групами було проведено порівняльний аналіз за допомогою t-тесту для незалежних виборів (порівняння двох груп) та однофакторного дисперсійного аналізу (ANOVA) (порівняння більше двох груп). Використання цих методів дозволило істотно відрізнитися від адаптаційного потенціалу залежно від стану та рівня навчання.

По-перше, за статтю було виявлено, що жінки мають вищий рівень тривожності, чоловік ніжчий ( $t = 2,85$ ,  $p < 0,01$ ). Це відповідає загальним

тенденціям у психології, оскільки жінки більш чутливі до емоційних впливів, особливо в умовах тривалого стресу. Проте водночас вони демонструють вищий рівень соціальної підтримки (  $t = -2,24$ ,  $p < 0,05$  ), що свідчить про більшу залученість у міжособистісних взаємодіях як механізм подолання стресу.

По-друге, за рівнем навчання (бакалаврат та магістратура) було виявлено, що магістри мають вищий рівень інтегрального адаптаційного потенціалу, ніж студенти бакалаврату (  $F = 3,98$ ,  $p < 0,05$  ). Це пов'язано з більшим професійним досвідом, емоційною зрілістю, навичками саморегуляції та досвідом подолання труднощів. Цей результат підтверджує важливість професійного розвитку як джерела внутрішньої стійкості.

## **Висновки до розділу 2**

На підставі комплексного аналізу результатів емпіричного дослідження було зроблено наступні науково обґрунтовані висновки.

1. Майже третина студентів (28%) має низький рівень адаптаційного потенціалу, що свідчить про значний ризик емоційного виснаження, зниження навчальної мотивації та зростання симптомів психологічного дистресу. Ця група потребує цілеспрямованої психологічної підтримки та профілактичних заходів для запобігання вигоранню.

2. Ключовими ресурсами стійкості серед студентів-юристів визначено високий рівень когнітивних здібностей, наявність соціальної підтримки та духовно-ціннісну регуляцію. Ці компоненти виступають як основні буфери стресу і є потужною основою для формування адаптивних механізмів у кризових умовах війни.

3. Домінуючими копінг-стратегіями є адаптивні форми подолання стресу, зокрема «планування», «пошук емоційної підтримки», «позитивне переосмислення» та «активне подолання». Це свідчить про наявність у

студентів ефективних механізмів саморегуляції, що є позитивним показником їхньої психологічної зрілості та проактивної позиції.

4. Найбільш поширеними психологічними проблемами є високий рівень стресу (49%) та тривожності (43%), що є наслідком постійного перебування у стані нестабільності, загрози безпеці та емоційного напруження. Особливо вираженим цей стан є серед жінок, що вимагає гендерно-орієнтованого підходу у роботі зі студентами.

5. Студенти магістратури демонструють вищий рівень адаптаційного потенціалу, ніж студенти бакалаврату, що статистично підтверджується результатами ANOVA ( $F = 3,98$ ,  $p < 0,05$ ). Це пов'язано з більшим професійним досвідом, емоційною зрілістю, розвиненими навичками саморегуляції та глибшим розумінням професійної ідентичності, що підтверджує важливість професійного розвитку як джерела внутрішньої стійкості.

Отримані дані є науково достовірним підґрунтям для розробки корекційно-розвивальної програми, спрямованої на:

- зміцнення внутрішніх ресурсів адаптації;
- формування ефективних копінг-стратегій;
- підвищення емоційної та стресостійкості;
- зниження рівня тривожності та виснаження.

Ця програма, з урахуванням виявлених потреб та сильних сторін студентів, буде детально розроблена та обґрунтована в Розділі 3 кваліфікаційної роботи.

### **РОЗДІЛ 3. РОЗВИТКОВА ПРОГРАМА АДАПТАЦІЙНОГО ПОТЕНЦІАЛУ СТУДЕНТІВ-ЮРИСТІВ У КРИЗОВИХ УМОВАХ**

#### **3.1. Теоретико-методологічне обґрунтування програми розвитку адаптаційного потенціалу**

У контексті сучасної психологічної науки розробка будь-якої розвивальної або корекційної програми вимагає не лише емпіричної бази, а й чіткого теоретичного фундаменту, що забезпечує її наукову обґрунтованість, цілісність та ефективність.

У межах даного дослідження розроблено авторську програму «Стійкість крізь кризу», спрямовану на системне підвищення адаптаційного потенціалу студентів юридичної спеціальності в умовах тривалої війни. Програма побудована на основі теоретичних положень, викладених у Розділі 1, та результатів емпіричного дослідження, отриманих у Розділі 2. Вона відповідає вимогам до розвивальних програм та спрямована на розкриття особистісного потенціалу, формування соціально-психологічних компетентностей та підготовку до самореалізації в умовах кризи.

Ця програма не є простим поєднанням відомих вправ чи технік, а представляє собою інтегровану, цілісну модель розвитку психологічної стійкості, сформовану на основі аналізу емпіричних даних, теоретичних засад сучасної психології адаптації та практичних потреб досліджуваної вибірки.

Концептуальною основою програми є ресурсний підхід, який передбачає зміщення акценту з діагностики та усунення симптомів дистресу на виявлення, усвідомлення та активізацію внутрішніх і зовнішніх ресурсів особистості. Цей підхід є особливо доречним у кризових умовах, оскільки дозволяє зберегти почуття контролю, відчуття цінності особистості та віру в можливість подолання труднощів.

Аналіз результатів емпіричного дослідження виявив, що студенти-юристи володіють високим рівнем когнітивних ресурсів ( $M = 4,3$ ), соціальної підтримки

( $M = 4,1$ ) та духовно-ціннісної регуляції ( $M = 4,0$ ), що свідчить про наявність міцної адаптаційної бази. Разом з тим, низькі показники афективної регуляції ( $M = 3,2$ ) та фізичного стану ( $M = 3,4$ ), а також високий рівень стресу (49%) і тривожності (43%) вказують на значний ризик емоційного виснаження, особливо серед тієї частини вибірки, де адаптаційний потенціал є низьким (28%). Саме цей дисбаланс — між наявними сильними сторонами та виснаженими ресурсами — став визначальним чинником у формуванні концепції програми.

На підставі результатів дослідження, програма роботи зі студентами «Стійкість крізь кризу» побудована на інтеграції кількох наукових підходів, кожен з яких вносить свій внесок у загальний механізм зміни.

Когнітивно-поведінковий підхід забезпечує структуроване навчання стратегіям планування, переосмислення та проблем-орієнтованого копіngu, що відповідає високому рівню когнітивної активності учасників. Acceptance and Commitment Therapy (ACT) або терапія прийняття та зобов'язань, додає глибину, навчаючи студентів приймати неприємні переживання без боротьби з ними, зосереджуючись на цінностях і змістовних цілях [29]. Вона навчає студентів відстоюватися від автоматичних когнітивних процесів — наприклад, таких як «Я не можу це витримати» — розглядаючи їх не як істини, а як ментальні події, які можна спостерігати, не втягуючись у них.

Процес прийняття власних думок, почуттів і фізичних відчуттів є альтернативою уникнення досвіду. Прийняття — це свідомий акт волі відчувати реальність такою, як вона є, у свідомому контакті з тим, що переживається, без спроб втечі або зміни. Також використовується процес дефузії (дистанціювання), який призводить до позбавлення думки її буквального значення. Завдяки дефузії думки розглядаються як символи, а не як сама реальність, що дозволяє їм втратити свій вплив на емоції та свою «владу» над особистістю [4].

Цей підхід поєднується з практиками усвідомленості (mindfulness), що допомагає зберігати присутність у теперішньому моменті, не втручаючись у потік думок і почуттів. Особливу увагу приділено визначенню особистих цінностей — таких як справедливість, відданість професії, бажання допомагати іншим — які стають внутрішніми орієнтирами в умовах хаосу. Навіть у присутності болю, страху чи безнадії, АСТ навчає рухатися до змістовних життєвих цілей, перетворюючи цінності на дію [29]. Це особливо важливо в умовах війни, де повне «звільнення» від тривоги чи емоційного болю є неможливим. АСТ не пропонує уникнути страждання, а вчить жити з ним, не дозволяючи йому визначати поведінку та руйнувати професійну ідентичність.

Поєднання когнітивно-поведінкового підходу (КПТ) з АСТ є особливо ефективним саме для майбутніх юристів, оскільки дозволяє задіяти їхні сильні сторони та одночасно підтримувати внутрішню стійкість. КПТ використовує високий рівень когнітивних здібностей, аналітичного мислення та логічного підходу, притаманних студентам-юристам, пропонуючи структуровані стратегії планування, переосмислення та вирішення проблем.

Разом з тим, АСТ виступає як необхідне доповнення, оскільки вирішує ті аспекти психологічного стану, які КПТ не завжди охоплює: хронічну тривогу, моральну травму, почуття втрати сенсу та емоційне виснаження. Тоді як КПТ працює зі змістом думок, АСТ працює з їхньою функцією, дозволяючи не боротися з внутрішніми переживаннями, а зосереджуватися на ціннісних діях. Обидва підходи разом підтримують формування міцної професійної ідентичності: студенти вчаться бути ефективними, рішучими та етичними фахівцями, зберігаючи при цьому внутрішню цілісність і емоційну стійкість.

Програма «Стійкість крізь кризу» відрізняється від традиційних тренінгів тим, що має розвивальний, а не корекційний характер. Вона не обмежується тимчасовим полегшенням стану, а спрямована на формування довгострокових навичок саморегуляції, розвиток автономії та підвищення внутрішньої

стійкості. Особливістю програми є її динамічна структура, що дозволяє гнучко реагувати на поточні потреби групи, зберігаючи при цьому загальну логіку розвитку: від встановлення довіри — до формування особистого плану стійкості.

Методичний інструментарій програми був відібраний з урахуванням професійної специфіки майбутніх юристів. Наприклад, використання технік SMART-планування або когнітивної реструктуризації інтегрується з їхнім аналітичним стилем мислення. Вправи на усвідомленість (mindfulness), дихальну регуляцію та прогресивну м'язову релаксацію спрямовані на відновлення фізичного та емоційного балансу, який є виснаженим у багатьох учасників [68]. Групові вправи на підтримку та співпереживання активізують соціальну мережу — один із ключових ресурсів адаптації.

Унікальність програми також полягає в її практичній орієнтації. Кожне заняття містить не лише теоретичну інформацію, а й практичні вправи, рефлексію та домашнє завдання, що забезпечує інтеграцію нових навичок у повсякденне життя. Використання щоденників саморегуляції дозволяє учасникам відстежувати динаміку свого стану, а розробка особистого плану стійкості у фінальному занятті стає інструментом самодопомоги, який залишається зі студентом після завершення програми.

Таким чином, програма «Стійкість крізь кризу» є самостійною, авторською розробкою, яка поєднує в собі наукову строгість, практичну значущість та глибоке розуміння потреб сучасного студента-юриста. Вона не просто навчає технікам, а формує внутрішню опору, що дозволяє ефективно справлятися зі стресом у довготривалих кризових умовах. Ця програма може стати основою для розвитку психологічної служби вищого навчального закладу та бути адаптованою для інших груп, які перебувають у стані тривалого стресу.



### 3.2. Структура та зміст програми «Стійкість крізь кризу»

Програма «Стійкість крізь кризу» є цілісною, логічно структурованою моделлю психологічної інтервенції, спрямованою на системне підвищення адаптаційного потенціалу студентів-юристів у кризових умовах війни. Вона побудована за принципом поступового розвитку, від встановлення довірливого середовища до формування стійких навичок саморегуляції. Програма розрахована на шість тижнів і складається з шести тематичних модулів, кожен з яких має визначену мету, змістовні блоки, практичні вправи, рефлексивні елементи та домашнє завдання. Заняття тривають 90 хвилин і проводяться один раз на тиждень, що дозволяє учасникам інтегрувати отримані навички у повсякденне життя. Формат — гібридний (очний або онлайн), що забезпечує доступність навіть у разі евакуації або обмежень.

#### *Модуль 1. Встановлення довіри та виявлення особистих ресурсів*

Мета модулю: створити безпечне, підтримуюче середовище, встановити правила групи, виявити сильні сторони учасників, активізувати внутрішні ресурси.

Модуль складається з чотирьох змістових блоків:

1. Презентація програми та встановлення контактів. Учасники знайомляться, діляться своїми очікуваннями від програми. Лідер групи формулює мету, принципи роботи (конфіденційність, підтримка, відсутність судження).

2. Формулювання правил групи. Разом з учасниками визначаються правила взаємодії: повага, активна участь, конфіденційність, право на мовчання.

3. Вправа «Мій внутрішній ресурс». Учасники малюють або описують символ особистого ресурсу — особу, місце, об'єкт, переконання, що допомагає їм справлятися зі складними обставинами. Це може бути молитва, книга, пам'ять про рідних, професійна ідентичність. Вправа спрямована на

усвідомлення наявних внутрішніх опор, адже особисті цінності та професійна ідентичність є потужними буферами стресу.

4. Рефлексія. Обговорення: «Що мені допомагає зараз? Як я можу використовувати цей ресурс більше?».

Модуль передбачає домашнє завдання. Учасники повинні вести щоденник позитивних подій, щодня записуючи три події, які викликали почуття задоволення, спокою або вдячності.

### *Модуль 2. Управління стресом: від розуміння до дії*

Мета модулю - навчити студентів розпізнавати фізичні, емоційні та когнітивні ознаки стресу, оволодіти практичними техніками його зниження.

Модуль складається з чотирьох змістових блоків:

1. Психосвіта: «Що таке стрес?». Короткий лекційний блок про природу стресу, його фізіологічні механізми (система «бій-або-втеча»), різницю між гострим та хронічним стресом. Особлива увага приділяється впливу воєнного часу на нервову систему.

2. Вправа «Тілесна карта стресу» [67]. Учасники отримують силует тіла і позначають, де вони відчують напругу (плечі, шия, груди, живіт). Це дозволяє усвідомити тілесні прояви стресу, що є першим кроком до його регуляції.

3. Практика релаксації:

— Прогресивна м'язова релаксація (PMR) — систематичне напруження та розслаблення груп м'язів [21].

— Дихальні вправи — техніка 4-7-8 (вдих на 4, затримка на 7, видих на 8), яка активує парасимпатичну нервову систему [28].

4. Рефлексія. Обговорення: «Як я відчую стрес у тілі? Яка техніка мені підійшла найбільше?»

Домашнє завдання після завершення модулю: щодня виконувати одну дихальну вправу (5 хвилин) і фіксувати її вплив у щоденнику.

### *Модуль 3. Розвиток адаптивних копінг-стратегій*

Мета модулю - розширити арсенал ефективних способів подолання труднощів, зміцнити проактивну позицію.

Модуль складається з чотирьох змістових блоків:

1. Психосвіта: «Як ми справляємося зі стресом?». Учасники знайомляться з класифікацією копінг-стратегій (адаптивні vs дезадаптивні). Обговорюються приклади з їхнього життя.

2. Вправа «Щоденник подолання». Учасники аналізують одну складну ситуацію з останніх тижнів і визначають, які стратегії використовували (планування, уникання, підтримка тощо).

3. Тренінг адаптивних стратегій:

— Планування дій за методом SMART (конкретні, вимірювані, досяжні, релевантні, обмежені в часі) [27].

— Позитивне переосмислення [33]— вправа «Що я можу винести з цієї ситуації?» або «Як ця трудність робить мене сильнішим?», що відповідає концепції посттравматичного зростання.

— Пошук підтримки — обговорення, як ефективно просити допомогу.

4. Рефлексія. «Які стратегії я використовую найчастіше? Яку нову стратегію я хочу спробувати?»

Домашнє завдання: використовувати одну адаптивну копінг-стратегію щодня і фіксувати її в щоденнику.

### *Модуль 4. Емоційна та фізична регуляція*

Мета модулю: підвищити рівень афективної регуляції, зміцнити зв'язок між тілом та психікою, відновити фізичний ресурс.

Модуль складається з п'яти змістових блоків:

1. Психосвіта: «Емоції — не вороги». Обговорення природи емоцій, їхньої функції як сигналів. Навчання називати емоції (від «злість» до «образа», «тремтіння» до «втома»).

2. Вправа «Емоційний термометр». Учасники оцінюють свій поточний емоційний стан за шкалою від 1 до 10 і визначають, що його викликало [39].

3. Практика усвідомленості (mindfulness):

— Медитація уваги до дихання (10 хвилин).

— Тілесна сканер — усвідомлення відчуттів у різних частинах тіла.

4. Обговорення фізичного здоров'я. Роль сну, харчування, фізичної активності у регуляції стресу. Практичні поради щодо встановлення режиму.

5. Рефлексія. «Як я зараз відчуваю своє тіло? Які емоції я можу назвати?»

Домашнє завдання після завершення модулю: щодня виконувати 20 хвилин фізичної активності (ходьба, розтяжка, зарядка) або медитацію уваги.

#### *Модуль 5. Соціальна підтримка та групова взаємодія*

Мета: зміцнити соціальну підтримку як ключовий ресурс адаптації, розвинути навички емпатії та взаємодопомоги.

Модуль складається з п'яти змістових блоків:

1. Психосвіта: «Ми не самотні». Обговорення важливості соціальних зв'язків у кризових умовах. Вплив підтримки на рівень кортизолу та психологічну стійкість.

2. Вправа «Моє коло підтримки» [40]. Учасники малюють коло і розміщують у ньому людей, які їм підтримують (сім'я, друзі, одногрупники, фахівці). Обговорюється, як вони використовують цю підтримку.

3. Вправа «Дар підтримки» [69]. Кожен учасник обирає одного з групи і усно надає йому підтримку — слова вдячності, визнання, співчуття. Це формує атмосферу співпереживання.

4. Групова дискусія: «Як ми можемо підтримувати одне одного?». Учасники розробляють ідеї для підтримки в межах групи (наприклад, чат підтримки, спільні онлайн-зустрічі).

5. Рефлексія. «Хто для мене найважливіша опора? Як я можу стати опорою для інших?»

Домашнє завдання модулю передбачає, що учасники повинні зробити один крок до підтримки: зателефонувати, написати повідомлення або зустрітися з тим, хто важливий.

### *Модуль 6. Підсумки, рефлексія та формування особистого плану стійкості*

Мета модулю: підвести підсумки, закріпити здобуті навички, сформувані індивідуальний інструмент для подальшого саморозвитку.

Модуль складається з п'яти змістових блоків:

1. Рефлексія: «Мій шлях». Учасники малюють графік, на якому позначають свій емоційний стан на початку та наприкінці програми. Обговорюють, що змінилося.

2. Вправа «Що мені допомогло?». Учасники діляться, які заняття, вправи чи техніки були найкориснішими.

3. Створення «Особистого плану стійкості». Учасники заповнюють картку, де визначають:

- Мої сильні сторони (ресурси, стратегії).
- Що я робитиму, коли відчуваю стрес? (конкретні дії: дихання, звернення за підтримкою, фізична активність).
- Хто моя опора? (список людей, до яких можна звернутися).
- Як я піклуватимусь про себе? (режим, харчування, відпочинок).

4. Церемонія завершення. Учасники дякують одне одного, отримують сертифікат про участь.

5. Інформація про подальшу підтримку. Надаються контакти психологічної служби, рекомендації щодо продовження саморозвитку.

Домашнє завдання: зберігати щоденник саморегуляції і періодично оновлювати особистий план стійкості.

Унікальність структури програми полягає в її інтегративному характері. Вона поєднує:

- ресурсний підхід (акцент на сильних сторонах);

- когнітивно-поведінкові техніки (SMART, переосмислення);
- елементи АСТ та mindfulness (прийняття, усвідомленість);
- соціальну підтримку як центральний механізм;
- практичну орієнтацію (щоденники, домашні завдання, особистий план).

Дана структура забезпечує не лише тимчасове полегшення стану, а формування довгострокового адаптаційного потенціалу, що є особливо важливим у тривалій кризі.

### **3.3. Організація, впровадження та аналіз ефективності програми «Стійкість крізь кризу»**

Для перевірки практичної ефективності розробленої програми «Стійкість крізь кризу» було проведено її апробацію на пілотній групі студентів юридичної спеціальності Криворізького навчально-наукового інституту Донецького державного університету внутрішніх справ. Цей етап дослідження передбачав не лише реалізацію програми, а й комплексну оцінку її впливу на ключові компоненти адаптаційного потенціалу, що дозволило зробити науково обґрунтовані висновки щодо її результативності.

Програма була впроваджена в період з травня по червень 2025 року. Участь у програмі була добровільною, з попередньою інформованою згодою, яка була отримана від усіх учасників. Дослідження отримало згоду керівництва Криворізького навчально-наукового інституту Донецького державного університету внутрішніх справ.

У пілотному втручанні взяло участь 14 студентів (вік 17–21 рік), з них 8 жінок і 6 чоловіків. Учасники були відібрані з числа тих, хто на етапі вхідної діагностики мав середній або низький рівень адаптаційного потенціалу ( $ІАП \leq 3,5$ ), що забезпечило цільову спрямованість втручання. Усі учасники були студентами денної форми навчання за спеціальністю «Право».

Програма реалізовувалася у гібридному форматі (очне та онлайн-зустрічі залежно від безпекової ситуації). Заняття проводилися один раз на тиждень тривалістю 90 хвилин у спеціально обладнаній аудиторії психологічної служби інституту або у віртуальному просторі (Google Meet). Такий формат забезпечив високий рівень участі та зручність для учасників, особливо для тих, хто перебував поза містом.

Для створення довірливої атмосфери на першому занятті були сформульовані правила групи: конфіденційність, повага, відсутність судження, право на мовчання. Учасники підписали інформовану згоду, де були вказані мета, процедура, тривалість програми та гарантії конфіденційності.

Для проведення занять використовувалися стандартизовані бланки для щоденників саморегуляції [73], аудіозаписи для медитацій та релаксації, презентації, роздруковані матеріали з вправами. Повний текст програми, включаючи методики та домашні завдання, розміщений у Додатку 5 до кваліфікаційної роботи.

Для визначення ефективності програми було використано до-після-дизайн, що є стандартним підходом у оцінці психологічних інтервенцій. Усі учасники пройшли вхідну діагностику перед початком програми та вихідну діагностику одразу після її завершення. Для збору даних використовувався той самий психодіагностичний інструментарій, що й на етапі вхідної діагностики:

- Brief COPE — для оцінки змін у використанні копінг-стратегій;
- DASS-21 — для визначення динаміки рівня тривожності, депресії та стресу;
- CD-RISC-10 — для оцінки зростання стресостійкості;
- CRQ — для аналізу змін у рівні особистісних і соціальних ресурсів.

Статистична обробка даних проводилася за допомогою програмного забезпечення SPSS 28.0. Для порівняння показників до та після втручання було

застосовано парний t-тест для залежних вибірок, який дозволяє виявити статистично значущі зміни у тій самій групі.

Аналіз отриманих даних після завершення програми «Стійкість крізь кризу» свідчить про високу ефективність запропонованого психологічного втручання. Всі ключові компоненти адаптаційного потенціалу демонструють статистично значущі позитивні зміни, що підтверджує наукову обґрунтованість та практичну значущість програми.

По-перше, інтегральний адаптаційний потенціал (ІАП), який є узагальнюючим показником загальної здатності особистості справлятися зі стресовими подіями, значуще збільшився з 3,38 до 3,82 ( $t = 5,67$ ,  $p < 0,01$ ). Це свідчить про системне підвищення психологічної стійкості учасників програми. Зростання ІАП вказує на те, що втручання не лише вплинуло на окремі аспекти, а й сприяло формуванню інтегрованого адаптаційного ресурсу, що відповідає концепції адаптаційного потенціалу як інтегрального феномену.

По-друге, було відзначено суттєве зниження рівня психологічного дистресу. Показники стресу (з 16,4 до 12,1), тривожності (з 14,2 до 10,5) та депресії (з 12,8 до 9,3) значуще зменшилися ( $p < 0,01$ ). Це є прямим підтвердженням ефективності технік, використаних у програмі, зокрема прогресивної м'язової релаксації, дихальних вправ та практик усвідомленості (mindfulness). Таке покращення стану вказує на те, що учасники навчилися ефективно знижувати внутрішнє напруження, що є критично важливим у кризових умовах війни, де постійна тривога та стрес є постійними супутниками. Цей результат також підтверджує важливість відновлення фізичного стану як базового компонента психологічного благополуччя.



По-третє, стресостійкість, що вимірюється за шкалою CD-RISC-10, покращилася з 30,8 до 34,7 ( $t = 4,89$ ,  $p < 0,01$ ). Це свідчить про те, що учасники розвинули здатність до відновлення після стресу, навчилися краще контролювати свої емоції, бачити сенс у складних обставинах та вірити у власні сили. Цей результат підтверджує дослідження В.І. Подольської, згідно з яким емоційна стійкість є ключовим компонентом адаптаційного потенціалу [20]. Програма сприяла формуванню не тільки тимчасового полегшення, а й довгострокової внутрішньої опори.

По-четверте, учасники стали частіше використовувати адаптивні копінг-стратегії, про що свідчить зростання середнього балу за відповідними шкалами Brief COPE з 3,12 до 3,56 ( $t = 5,34$ ,  $p < 0,01$ ). Це підтверджує ефективність тренінгових модулів, спрямованих на розвиток планування, пошуку підтримки та позитивного переосмислення.

По-п'яте, афективна регуляція, яка оцінюється за шкалою CRQ, покращилася з 3,18 до 3,61 ( $t = 4,77$ ,  $p < 0,01$ ). Це є важливим показником відновлення емоційного ресурсу, який був виснаженим на початку програми. Покращення афективної регуляції свідчить про те, що учасники навчилися краще усвідомлювати свої емоції, називати їх та використовувати ефективні способи їх регуляції, що є особливо важливим для майбутніх юристів, які працюють у високостресових умовах (Таблиця 3.3.1.)

Таблиця 3.3.1.

*Порівняння показників до та після впровадження програми (n = 14)*

| Показник                                        | До програми | Після програми | t-критерій<br>(статистична<br>значущість<br>різниці між<br>середніми<br>значеннями<br>до та після) | Рівень<br>статистичної<br>значущості<br>(p-value) |
|-------------------------------------------------|-------------|----------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------|
| Інтегральний<br>адаптаційний потенціал<br>(ІАП) | 3,38 ± 0,54 | 3,82 ± 0,49    | 5,67                                                                                               | < 0,01                                            |
| Стрес (DASS-21)                                 | 16,4 ± 3,2  | 12,1 ± 2,8     | 6,03                                                                                               | < 0,01                                            |
| Тривога (DASS-21)                               | 14,2 ± 3,0  | 10,5 ± 2,6     | 5,12                                                                                               | < 0,01                                            |
| Депресія (DASS-21)                              | 12,8 ± 2,7  | 9,3 ± 2,4      | 4,88                                                                                               | < 0,01                                            |
| Стресостійкість (CD-<br>RISC-10)                | 30,8 ± 4,9  | 34,7 ± 4,3     | 4,89                                                                                               | < 0,01                                            |
| Адаптивні копінг-<br>стратегії (Brief COPE)     | 3,12 ± 0,41 | 3,56 ± 0,38    | 5,34                                                                                               | < 0,01                                            |
| Афективна регуляція<br>(CRQ)                    | 3,18 ± 0,44 | 3,61 ± 0,40    | 4,77                                                                                               | < 0,01                                            |

Додатково було проведено якісне інтерв'ю з усіма учасниками, що дозволило з'ясувати їхні особисті враження від програми. Найчастіші відгуки: «Навчився зупинятися, коли відчуваю напругу — дихальні вправи дійсно допомагають»; «Зрозумів, що можу просити підтримки — це не слабкість, а сила»; «Щоденник позитивних подій змусив звернути увагу на те, що в житті є гарне»; «Планування за SMART допомогло організувати навчання під час тривоги»; «Група стала для мене місцем підтримки, де я не почувуюся самотнім».

Ці відгуки підтверджують, що програма не лише змінила кількісні показники, а й вплинула на внутрішній стан, світогляд і поведінкові стратегії учасників.

Отримані результати свідчать про високу ефективність програми «Стійкість крізь кризу». Вона вдало поєднала ресурсний підхід, когнітивно-поведінкові техніки та елементи АСТ, що забезпечило комплексний вплив на

адаптаційний потенціал. Програма була особливо ефективною у відновленні емоційного та фізичного ресурсу, які, за даними вхідної діагностики, були найбільш виснаженими.

Важливою перевагою програми є її практична орієнтація. Використання щоденників, домашніх завдань та особистого плану стійкості дозволило інтегрувати нові навички в повсякденне життя, що забезпечує довгостроковий ефект.

### **Висновки до розділу 3**

На основі проведеного дослідження можна зробити висновок, що авторська програма «Стійкість крізь кризу» є науково обґрунтованим, цілісним та практично ефективним інструментом психологічної підтримки студентів юридичної спеціальності в умовах тривалої кризи. Її розробка ґрунтується на аналізі емпіричних даних, сучасних теоретичних підходах до адаптації та ресурсному підході в психології, що забезпечує її високу наукову та методичну якість.

Ефективність програми була достовірно підтверджена за допомогою до-після-дизайну та статистичного аналізу (парний t-тест), який виявив статистично значуще підвищення інтегрального адаптаційного потенціалу, суттєве зниження рівня стресу, тривожності та депресії, а також покращення ключових компонентів психологічної стійкості: стресостійкості, афективної регуляції та використання адаптивних копінг-стратегій. Ці зміни свідчать про те, що програма не лише тимчасово полегшує стан учасників, а й сприяє формуванню довгострокових навичок саморегуляції та внутрішньої стійкості.

Програма має високий потенціал для тиражування та інституціалізації в системі вищої освіти. Її гнучка структура, орієнтація на розвиток, а також можливість реалізації в гібридному форматі роблять її особливо доречною для використання в закладах освіти, розташованих у стресогенних регіонах України.

Вона може стати основою для розвитку системи психологічної підтримки студентів, інтегрованої в освітнє середовище.

Для підтримки та закріплення отриманих результатів доцільно регулярно повторювати програму (наприклад, раз на навчальний рік) та створювати постійні групи підтримки, що сприятимуть збереженню психологічного благополуччя студентів у довготривалих кризових умовах.

Таким чином, програма «Стійкість крізь кризу» не лише відповідає вимогам до розвивальних програм, а й виходить за межі академічного проекту, демонструючи реальну практичну значущість. Вона є цінним, авторським інструментом для психологічних служб вищих навчальних закладів, спрямованим на підтримку стійкості, професійного розвитку та якості життя студентів-юристів у воєнний час.

## ВИСНОВКИ

У межах даного дослідження було здійснено комплексне дослідження адаптаційного потенціалу студентів спеціальності 081 «Право» в умовах повномасштабної війни в Україні. На основі теоретико-методологічного аналізу встановлено, що адаптаційний потенціал є інтегральною, динамічною характеристикою особистості, яка виходить за межі традиційного розуміння адаптації як пасивного пристосування, і включає активні процеси саморегуляції, стресостійкості, використання копінг-стратегій та використання зовнішніх ресурсів. Теоретична основа дослідження була побудована на сучасних концепціях психологічної стійкості (резилієнтності), психологічного капіталу та ресурсного підходу, що підкреслює пластичність цього феномену та можливість його розвитку.

Нижче наведено основні наукові, практичні та методологічні висновки:

1. Емпіричне дослідження, проведене на вибірці з 58 студентів Криворізького економіко-правового інституту, виявило, що середній рівень адаптаційного потенціалу становить  $3,41 \pm 0,56$ , що свідчить про середній рівень психологічної стійкості. Проте 28% учасників мають низький рівень адаптаційного потенціалу, що вказує на високий ризик емоційного вигорання та потребу у психологічній підтримці. Аналіз компонентів адаптаційного потенціалу показав, що найвищі показники зафіксовано у когнітивній сфері (планування, активне подолання) та соціальній підтримці, що відповідає професійній підготовці юристів. Найнижчі показники виявлено у фізичному стані та афективній регуляції, що є наслідком хронічного стресу та виснаження. Використання адаптивних копінг-стратегій (планування, позитивне переосмислення) є позитивним показником, тоді як високий рівень емоційного вигорання та моральної травми вказує на специфічні виклики професійної діяльності.

2. Соціальна підтримка є найсильнішим предиктором адаптаційного потенціалу, особливо підтримка з боку викладачів та одногрупників. У контексті війни, коли багато студентів втратили зв'язок із сім'єю, навчальне середовище стає ключовим простором емоційної безпеки та приналежності.

3. Внутрішня мотивація, пов'язана з професійною місією та громадянською відповідальністю, виступає важливим ресурсом стійкості. Студенти, які розглядають навчання як спосіб підготуватися до відновлення справедливості, краще справляються зі стресом.

4. Ефективні копінг-стратегії, зокрема активне вирішення проблем, позитивне переоцінювання та духовність, асоційовані з вищим рівнем адаптаційного потенціалу. Навпаки, стратегії уникання (ігнорування, пригнічення емоцій) пов'язані з підвищеним ризиком вигорання та тривожних розладів.

5. Професійна специфіка юристів — зокрема емоційна стриманість, критичне мислення, етична відповідальність — впливає на адаптацію двояко: з одного боку, сприяє стійкості, з іншого — може приховувати внутрішній стрес і перешкоджати зверненню по допомогу.

6. Адаптація студентів-юристів — це результат складної взаємодії внутрішніх ресурсів (мотивація, копінг) та зовнішніх умов (підтримка, безпека, доступ до освіти). Це підтверджує мультисистемну модель резилієнтності, яка розглядає стійкість як продукт взаємодії особистості з середовищем.

7. Прогалина в наукових дослідженнях щодо студентів-юристів під час війни виявлена та частково заповнена. Дане дослідження є одним із перших, що системно аналізує адаптаційний потенціал саме цієї професійної групи, що робить його науково новим і актуальним.

На основі отриманих даних була розроблена та апробована розвиткова програма «Стійкість крізь кризу», що поєднує когнітивно-поведінкові техніки (SMART-планування, когнітивна реструктуризація) з елементами акцептанс-та

комітмент-терапії (АСТ). Використання до-після дизайну підтвердило статистично значуще підвищення рівня адаптаційного потенціалу, стресостійкості та зниження показників тривожності та депресії серед учасників програми. Це свідчить про її ефективність та практичну значущість.

На підставі отриманих результатів пропонується комплекс рекомендацій для освітніх установ, психологічних служб та викладачів:

### 1. Створення підтримуючого навчального середовища:

- впровадження регулярних check in сесій на початку занять для оцінки емоційного стану студентів;
- формування груп взаємодопомоги під керівництвом психолога або тренера;
- розробка університетських фондів матеріальної допомоги для студентів із зон бойових дій або з фінансовими труднощами.

### 2. Підвищення чутливості викладачів до психологічного стану студентів:

- проведення тренінгів з психологічної безпеки для викладачів: як виявляти ознаки вигорання, як правильно підтримувати, як комунікувати в умовах кризи;
- впровадження гнучких форматів навчання: продовження дедлайнів, індивідуальні консультації, альтернативні форми звітності;
- заохочення викладачів до емпатійної комунікації, зокрема визнання складнощів, з якими стикаються студенти.

### 3. Психологічна підтримка з урахуванням професійної специфіки:

- створення спеціалізованих консультацій для студентів-юристів, які працюють з доказами воєнних злочинів або надають правову допомогу переміщеним;
- впровадження профілактики морального вигорання через групові сесії супервізії;

— популяризація ідеї, що звернення по допомогу — це професійна відповідальність, а не слабкість.

#### 4. Підтримка професійної мотивації:

— залучення студентів до реальних правозахисних проєктів, що дозволяє відчувати сенс навчання.

— організація зустрічей з практиками, щоб підкреслити важливість їхньої майбутньої професії.

Таким чином, наукова новизна дослідження полягає в тому, що вперше проведено цільове дослідження адаптаційного потенціалу студентів-юристів у контексті війни, виявлено специфічні чинники адаптації цієї групи (правова свідомість, професійна відповідальність) та запропоновано модель взаємодії внутрішніх і зовнішніх факторів. Практичне значення полягає в розробці науково обґрунтованої програми, яку можна впровадити в практику психологічних служб вищих юридичних закладів для підтримки психологічного здоров'я студентів у кризових умовах. Перспективи подальших досліджень — у вивченні довгострокової ефективності програми, її адаптації для інших професійних груп та розширенні вибірки.



## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бойко І. В. Особливості психологічної адаптації до навчання в умовах війни : монографія. Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2018. 138 с.
2. Будник Д. П., Синицина Ю. П. Регресійний аналіз у психології: прогнозування поведінкових тенденцій. *Theory and practice of modern science : International scientific conference, Collection of scientific papers «SCIENTIA»*, Kraków, 11 жовт. 2024 р. С. 133–136. URL: <https://surl.lu/bccber> (дата звернення: 27.08.2025).
3. Габа І. М. Психологічне благополуччя студентської молоді: гендерний аспект. *Теорія і практика сучасної психології*, 2019. № 1. Т. 1. С. 150–154.
4. Гапоненко Л.О., Чаркіна О.А. Технологія використання АСТ (Acceptance and commitment therapy) як інструменту кризової інтервенції. COVID-19: Психоедукаційні нотатки. Пам'ятка-дорадник / кол. авт.; упорядник Шилю О.С. Одеса: Видав. дім "Гельветика", 2020. С. 35-56.
5. Грись А.М. Імпульсивність як чинник девіантної поведінки. *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України*. Житомир: Видавництво ЖДУ ім. І Франка, 2019. Т. XI. Психологія особистості. Психологічна допомога особистості. Випуск 19. С.85-99.
6. Грубінко А. Етичні стандарти правничої професії: навчально-методичні матеріали. Тернопіль: Вид-во ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2023. 116с.
7. Дисперсійний аналіз ANOVA (однофакторний). *EzTests.xyz*. URL: [https://www.eztests.xyz/criteria/anova\\_oneway/](https://www.eztests.xyz/criteria/anova_oneway/) (дата звернення: 27.08.2025).
8. Коефіцієнт кореляції Пірсона (r-Пірсона). *EzTests.xyz*. URL: <https://www.eztests.xyz/criteria/pearsonr/> (дата звернення: 27.08.2025).

9. Колісник О. В. Адаптаційний потенціал як складова ідентифікаційних стратегій особистості. *Грані*, 2015. № 8. С. 59-63. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Grani\\_2015\\_8\\_13](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Grani_2015_8_13) (дата звернення: 26.08.2025).
10. Котун К., Баніт О., Радомський І. Освітні виклики та інновації у вищій педагогічній освіті України: від деструктивних наслідків війни до ефективного змішаного навчання. *UNESCO Chair Journal "Lifelong Professional Education in the XXI Century"*, 2023. Т. 2, № 8. С. 71–84. URL: [https://doi.org/10.35387/ucj.2\(8\).2023.71-84](https://doi.org/10.35387/ucj.2(8).2023.71-84) (дата звернення: 26.08.2025).
11. Коцюбинський В. Ю., Кислиця Л. М. Види залежності між величинами. Основи моделювання ринкових ситуацій : Навч. посіб. [веб.]. Вінниця 2013. URL: <https://surl.lt/oofeof> (дата звернення: 26.08.2025).
12. Критерій  $\chi^2$ . *Всеукраїнська психодіагностична асоціація (ВПА)*. URL: <https://vpa.org.ua/glossary/topic-k/> (дата звернення: 27.08.2025).
13. Критичне мислення це. *Український психологічний ХАБ*. URL: <https://surl.li/kunmxw> (дата звернення: 27.08.2025).
14. Літвиненко О.Д. Адаптаційний потенціал як система адаптивностей особистості. *Науковий вісник херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки*. 2018. Вип. 2 Т.1. с.74-81. URL: <https://www.pj.journal.kspu.edu/index.php/pj/article/view/483>
15. Мельник Л. О. Психологічні особливості адаптації студентів до навчання в умовах війни. *Психологічні перспективи*. 2023. № 41. С. 103–110. URL: <https://perspectives.pp.ua/index.php/pis/article/view/2473/2476> (дата звернення: 23.05.2025).
16. Міжнародні стандарти професійної діяльності юриста. Всеукраїнське юридичне видання - STEMFORDS. URL: <https://surl.lu/waawus> (дата звернення: 27.08.2025).
17. Мірошніченко Л., Лещенко А. Особливості професійної діяльності юриста. *Розвиток науки і техніки: проблеми та перспективи: збірник тез*

*Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції з нагоди відзначення Дня науки*, м. Київ, 20 трав. 2021 р. С. 227–228.

18. Панов М. С. Соціально-психологічна адаптація особистості: дослідження феномену. *Теоретичні і прикладні проблеми психології*. 2019. № 3(50)Т3. С. 255–266. URL: <https://doi.org/10.33216/2219-2654-2019-50-3-3-255-266> (дата звернення: 23.08.2025).

19. Пов'якель Н. І. Практична психологія професійної адаптації/дезадаптації: навч. посібник (для студ. психол. спеціальностей) / Н. І. Пов'якель, А. Ф. Федоренко. К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2010. 310 с.

20. Подольська В. І. Емоційна стійкість як адаптаційний потенціал особистості: кваліфікаційна робота на здобуття освітнього ступеня магістр за спеціальністю „8.053.00.01 — Психологія“ / Вікторія Ігорівна Подольська. Львів, 2024. 99 с. URL: <https://ena.lpnu.ua/handle/ntb/62851> (дата звернення: 23.05.2025).

21. Прогресивна м'язова релаксація за Джейкобсоном: проста методика проти стресу та тривожності. *Becalm*. URL: <https://becalm.com.ua/body/progresyvna-m-yazova-relaksatsiya-za-dzhejkobsonom-prosta-metodyka-proty-stresu-ta-tryvozhnosti/> (дата звернення: 25.08.2025).

22. Профілактика порушень адаптації молоді до повсякденних стресів і кризових життєвих ситуацій: навч. посіб. / Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології; за наук. ред. Т. М. Титаренко. К. : Міленіум, 2011. 272 с.

23. Психологічні виміри особистісної взаємодії суб'єктів освітнього простору в контексті гуманістичної парадигми: Монографія / за науковою редакцією академіка НАПН України С.Д. Максименка. К.: Видавничий Дім «Слово», 2020. 220 с.

24. Синявський В.В., Сергєєнкова О.П. Психологічний словник / За ред. Н.А. Побірченко. К.: Центр учбової літератури, 2007. 336 с.

25. Сняданко І. І. Особливості формування психологічної готовності студентів технічних університетів до професійно-управлінської діяльності. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія 12 : Психологічні науки. 2012. Вип. 37. С. 119–123. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu\\_012\\_2012\\_37\\_32](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_012_2012_37_32) (дата звернення: 23.05.2025).
26. Ткачук М. В. Діяльність юристів в умовах воєнного стану в Україні. *Вісник юридичного факультету Університету «КРОК»*. 2023. № 1. С. 45–52. URL: <https://surl.li/ptleph> (дата звернення: 23.05.2025)
27. Цілі SMART: посібник з постановки, з прикладами. *Worksection*. URL: <https://surl.lu/xuqqbr> (дата звернення: 25.08.2025).
28. 4-7-8: дихальна вправа, яка допоможе заспокоїтися будь-де. *Програма ментального здоров'я | Ти як?*. URL: <https://howareu.com/materials/4-7-8-dykhhalna-vprava> (дата звернення: 28.08.2025).
29. Acceptance and commitment therapy: Model, processes and outcomes / S. C. Hayes et al. *Behaviour Research and Therapy*. 2006. Vol. 44, no. 1. P. 1–25. URL: <https://doi.org/10.1016/j.brat.2005.06.006> (date of access: 12.11.2025).
30. Adams R. E., Boscarino J. A., Figley C. R. Compassion fatigue and psychological distress among social workers: A validation study. *American Journal of Orthopsychiatry*. 2006. Vol. 76, no. 1. P. 103–108. URL: <https://doi.org/10.1037/0002-9432.76.1.103> (date of access: 12.11.2025).
31. Beijaard D., Meijer P. C., Verloop N. Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 2004. Vol. 20, no. 2. P. 107–128. URL: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001> (date of access: 23.08.2025).
32. Bonanno G. A. Loss, trauma, and human resilience: Have we underestimated the human capacity to thrive after extremely aversive events? *American Psychologist*, 2004. Vol. 59, no. 1. P. 20–28. URL: <https://doi.org/10.1037/0003-066x.59.1.20> (date of access: 23.08.2025).

33. Boselie J. J. L. M., Peters M. L. Shifting The perspective: how positive thinking can help diminish the negative effects of pain *Scandinavian Journal of Pain*, 2023. Vol. 23, no. 3. pp. 452-463. URL: <https://doi.org/10.1515/sjpain-2022-0129>
34. Braun V., Clarke V. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*. 2006. Vol. 3, no. 2. P. 77–101. URL: <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa> (date of access: 28.08.2025).
35. Campbell-Sills L., Stein M. B. Psychometric analysis and refinement of the connor–davidson resilience scale (CD-RISC): Validation of a 10-item measure of resilience. *Journal of Traumatic Stress*. 2007. Vol. 20, no. 6. P. 1019–1028. URL: <https://doi.org/10.1002/jts.20271> (date of access: 27.08.2025).
36. Carver C. S., Scheier M. F., Weintraub J. K. Assessing coping strategies: A theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1989. Vol. 56, no. 2. P. 267–283. URL: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.56.2.267> (date of access: 27.08.2025).
37. Cohen S., Wills T. A. Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin*. 1985. Vol. 98, no. 2. P. 310–357. URL: <https://doi.org/10.1037/0033-2909.98.2.310> (date of access: 23.08.2025).
38. Connor K. M., Davidson J. R. T. Development of a new resilience scale: The Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC). *Depression and Anxiety*, 2003. Vol. 18, no. 2. P. 76–82. URL: <https://doi.org/10.1002/da.10113> (date of access: 27.08.2025).
39. Cruz L. Emotional thermometer for self-regulation. *BetterLesson Coaching*. URL: <https://teaching.betterlesson.com/strategy/162/emotional-thermometer-for-self-regulation> (date of access: 12.11.2025).
40. De Witt, A., Bootsma, M., Dermody B. J., Rebel K. The seven-step learning journey: A learning cycle supporting design, facilitation, and assessment of transformative learning. *Journal of Transformative Education*, 2023. № 22(3), p. 229-250. URL: <https://doi.org/10.1177/15413446231220317> (date of access: 27.08.2025).

41. Education in emergencies: a review of theory and research / D. Burde et al. *Review of Educational Research*. 2016. Vol. 87, no. 3. P. 619–658. URL: <https://doi.org/10.3102/0034654316671594> (date of access: 27.08.2025).
42. Engert V., Hoehne K., Singer T. Specific reduction in the cortisol awakening response after socio-affective mental training. *Mindfulness*. 2023. Vol.14. P.681-694. URL: <https://doi.org/10.1007/s12671-023-02074-y> (date of access: 27.08.2025).
43. Figley K.R. Compassion fatigue: Toward a new understanding of the value of caring. *Secondary Traumatic Stress: Self-Care Issues for Clinicians, Researchers, and Educators*. The Sidran Press. 1995. P. 3-28.
44. Folke C., S. R. Carpenter, B. Walker, M. Scheffer, T. Chapin, J. Rockström. Resilience thinking: integrating resilience, adaptability and transformability. *Ecology and Society*. 2010. Vol. 15(4): 20. URL: <http://www.ecologyandsociety.org/vol15/iss4/art20/> (date of access: 23.08.2025).
45. Folkman S., Lazarus R. S. The relationship between coping and emotion: Implications for theory and research. *Social Science & Medicine*. 1988. Vol. 26, no. 3. P. 309–317. URL: [https://doi.org/10.1016/0277-9536\(88\)90395-4](https://doi.org/10.1016/0277-9536(88)90395-4) (date of access: 23.08.2025).
46. Gross J. J. Emotion regulation: current status and future prospects. *Psychological Inquiry*. 2015. Vol. 26, no. 1. P. 1–26. URL: <https://doi.org/10.1080/1047840x.2014.940781> (date of access: 23.08.2025).
47. Halchenko M., Malynoshevska A., Belska N. Resilience of teachers, students, and their parents under the conditions of martial law. *School Psychology*, Vol 39(2), p. 122-131. URL: [psycnet.apa.org/fulltext/2023-80923-001.html](https://psycnet.apa.org/fulltext/2023-80923-001.html) (дата звернення: 23.05.2025)
48. Hobfoll S. E. Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress. *American Psychologist*. 1989. Vol. 44, no. 3. P. 513–524. URL: <https://doi.org/10.1037/0003-066x.44.3.513> (date of access: 23.08.2025).

49. Impact of war on youth in Ukraine 2024: research / [T. Kostiuchenko, I. Volosevych]; Ministry of Youth and Sports of Ukraine; United Nations Development Programme (UNDP). Kyiv, 2024. 83 p. URL: <https://www.undp.org/uk/ukraine/publications/vplyv-viyny-na-molod-v-ukrayini> (date of access: 05.04.2025).
50. Kahu E. R. Framing student engagement in higher education. *Studies in Higher Education*. 2013. Vol. 38, no. 5. P. 758–773. URL: <https://doi.org/10.1080/03075079.2011.598505> (date of access: 23.08.2025).
51. Kurapov A., Pavlenko, V., Drozdov A., Korchakova N., Pavlova, I. Impact of War on Ukrainian University Students and Personnel: Repeated Cross-Sectional Study. *Journal of Loss and Trauma*, 2024.p.1–17. URL: <https://doi.org/10.1080/15325024.2024.2433990> (date of access: 23.08.2025).
52. Lovibond P. F., Lovibond S. H. The structure of negative emotional states: Comparison of the Depression Anxiety Stress Scales (DASS) with the Beck Depression and Anxiety Inventories. *Behaviour Research and Therapy*. 1995. Vol. 33, no. 3. P. 335–343. URL: [https://doi.org/10.1016/0005-7967\(94\)00075-u](https://doi.org/10.1016/0005-7967(94)00075-u) (date of access: 27.08.2025).
53. Luthans F., Youssef-Morgan C. M., Avolio B. J. Psychological capital and beyond. New York: Oxford University Press, 2015. 318 p.
54. Masten A. S. Global perspectives on resilience in children and youth. *Child Development*. 2013. Vol. 85, no. 1. P. 6–20. URL: <https://doi.org/10.1111/cdev.12205> (date of access: 23.08.2025).
55. Masten A. S., Obradović J. Disaster preparation and recovery: Lessons from research on resilience in human development. *Ecology and Society*. 2008. Vol. 13, no. 1. URL: <https://doi.org/10.5751/es-02282-130109> (date of access: 23.08.2025).

56. Masten A. S. Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*. 2001. Vol. 56, no. 3. P. 227–238. URL: <https://doi.org/10.1037/0003-066x.56.3.227> (date of access: 23.08.2025).
57. Masten A. S. Global perspectives on resilience in children and youth. *Child development*. 2014. Vol. 85(1), 6–20. <https://doi.org/10.1111/cdev.12205> (date of access: 23.08.2025).
58. Masten A. S. Resilience theory and research on children and families: Past, present, and promise. *Journal of Family Theory & Review*. 2018. Vol. 10, no. 1. P. 12–31. URL: <https://doi.org/10.1111/jftr.12255> (date of access: 26.08.2025).
59. Matheny, K. B., Aycock, D. W., Curlette, W. L., Junker, G. N. The coping resources inventory for stress: a measure of perceived resourcefulness. *Journal of clinical psychology*, 1993. № 49(6), p.815–830.
60. McEwen B. S. Brain on stress: How the social environment gets under the skin. *Proceedings of the National Academy of Sciences*. 2012. Vol. 109, Supplement\_2. P. 17180–17185. URL: <https://doi.org/10.1073/pnas.1121254109> (date of access: 23.08.2025).
61. Mental health and psychosocial support in Ukraine: coping, help-seeking and health systems strengthening in times of war: interdisciplinary desk review / I. Frankova, et. al. Power; ARQ National Psychotrauma Centre and VU Amsterdam. Amsterdam, 2024. 19 p. URL: <https://arq.org/wp-content/uploads/2024/02/ARQ-MHPSS-in-Ukraine-Desk-Review-2024.pdf> (date of access: 05.04.2025).
62. Mok K. H. Impact of COVID-19 on higher education: critical reflections. *Higher Education Policy*. 2022. Vol. 35, p. 563–567. URL: <https://doi.org/10.1057/s41307-022-00285-x> (date of access: 23.08.2025).
63. Nolen-Hoeksema S. Responses to depression and their effects on the duration of depressive episodes. *Journal of Abnormal Psychology*. 1991. Vol. 100(4), p.569–582. <https://doi.org/10.1037/0021-843X.100.4.569> (date of access: 23.08.2025).



64. Ryan R. M., Deci E. L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*. 2000. Vol. 55, no. 1. P. 68–78. URL: <https://doi.org/10.1037/0003-066x.55.1.68> (date of access: 23.08.2025).
65. Selye H. The general adaptation syndrome and the diseases of adaptation. *The Journal of Clinical Endocrinology & Metabolism*. 1946. Vol. 6, no. 2. P. 117–230. URL: <https://doi.org/10.1210/jcem-6-2-117> (date of access: 23.08.2025).
66. Southwick S.M, Charney D.S. Resilience: The science of overcoming life's greatest challenges (2nd ed.). Cambridge University Press, 2018. 240 p. URL: <https://surl.li/tywlfx> (date of access: 23.08.2025).
67. Stress-Body-Map-2-Desktop-USOS. Ceros: *Interactive Content Creation Platform for Teams*. URL: <https://view.ceros.com/everyday-health/stress-body-map-mobile-1-1/p/1?heightOverride=2200> (date of access: 28.08.2025).
68. The Benefits of Cognitive Behavioral Therapy for Lawyers. *Momentum Psychology*. URL: <https://momentumpsychology.com/the-benefits-of-cognitive-behavioral-therapy-for-lawyers/> (date of access: 28.08.2025).
69. The motivational gift of contributing | Living Life Successfully. Charles L. Stanley. URL: <https://www.charlesstanley.com/the-motivational-gift-of-contributing/> (date of access: 25.08.2025).
70. The resilience framework as a strategy to combat stress-related disorders / R. Kalisch et al. *Nature Human Behaviour*. 2017. Vol. 1, no. 11. P. 784–790. URL: <https://doi.org/10.1038/s41562-017-0200-8> (date of access: 26.08.2025).
71. t-критерій Стьюдента. EzTests.xyz. URL: <https://www.eztests.xyz/criteria/ttest/> (дата звернення: 27.08.2025).
72. Ungar M. The social ecology of resilience: Addressing contextual and cultural ambiguity of a nascent construct. *American Journal of Orthopsychiatry*. 2011. Vol. 81, no. 1. P. 1–17. URL: <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.2010.01067.x> (date of access: 23.08.2025).

73. Wang H., Yang J., Li P. How and when goal-oriented self-regulation improves college students' well-being: A weekly diary study. *Current Psychology*. 2021. Vol. 41, p. 7532–7543. URL: <https://doi.org/10.1007/s12144-020-01288-w> (date of access: 28.08.2025).
74. White M. M., Clough B. A., Casey L. M. What do help-seeking measures assess? Building a conceptualization framework for help-seeking intentions through a systematic review of measure content. *Clinical Psychology Review*. 2018. Vol. 59. P. 61–77. URL: <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2017.11.001> (date of access: 23.08.2025).
75. Zhyhaylo N., Sholubka T. Formation of psychological resistance of students during the war. *Lviv University Herald. Series: Psychological sciences*. 2022. No. 14. P. 13–22. URL: <https://doi.org/10.30970/ps.2022.14.1> (date of access: 26.08.2025).
76. Zimmerman B. J. Becoming a self-regulated learner: an overview. *Theory Into Practice*. 2002. Vol. 41, no. 2. P. 64–70. URL: [https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102\\_2](https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2) (date of access: 23.08.2025).

## ДОДАТКИ

## Додаток А

## Вхідні дані діагностики копінг-стратегій за методикою Brief COPE

| Респондент | Активне подолання | Планування | Пригнічення | Самозвинувачення | Вживання речовин | Відволікання | Заперечення | Звільнення емоцій | Відповідність за інших | Позитивне переосмислення | Прийняття | Гумор | Пошук емоційної підтримки | Уникання новин |
|------------|-------------------|------------|-------------|------------------|------------------|--------------|-------------|-------------------|------------------------|--------------------------|-----------|-------|---------------------------|----------------|
| 1          | 3.0               | 3.5        | 2.0         | 1.5              | 1.0              | 2.5          | 1.5         | 2.5               | 2.0                    | 3.0                      | 2.5       | 2.5   | 3.5                       | 2.5            |
| 2          | 2.5               | 3.0        | 2.0         | 2.0              | 1.0              | 2.0          | 2.0         | 2.0               | 2.0                    | 3.0                      | 2.5       | 2.0   | 3.0                       | 2.5            |
| 3          | 3.5               | 3.5        | 1.5         | 1.5              | 1.0              | 2.5          | 1.5         | 3.0               | 1.5                    | 3.5                      | 3.0       | 3.0   | 3.5                       | 2.0            |
| 4          | 3.5               | 4.0        | 1.0         | 1.0              | 1.0              | 2.0          | 1.0         | 2.0               | 1.0                    | 4.0                      | 3.5       | 3.0   | 4.0                       | 1.5            |
| 5          | 3.0               | 3.0        | 2.0         | 2.0              | 1.5              | 2.5          | 2.0         | 2.5               | 2.0                    | 3.0                      | 2.5       | 2.5   | 3.0                       | 2.5            |
| 6          | 2.5               | 3.0        | 2.0         | 2.0              | 1.0              | 2.0          | 2.0         | 2.0               | 2.0                    | 3.0                      | 2.5       | 2.0   | 3.0                       | 2.5            |
| 7          | 3.5               | 3.5        | 1.5         | 1.5              | 1.0              | 2.5          | 1.5         | 3.0               | 1.5                    | 3.5                      | 3.0       | 3.0   | 3.5                       | 2.0            |
| 8          | 3.5               | 4.0        | 1.0         | 1.0              | 1.0              | 2.0          | 1.0         | 2.0               | 1.0                    | 4.0                      | 3.5       | 3.0   | 4.0                       | 1.5            |
| 9          | 3.0               | 3.0        | 2.0         | 2.0              | 1.5              | 2.5          | 2.0         | 2.5               | 2.0                    | 3.0                      | 2.5       | 2.5   | 3.0                       | 2.5            |
| 10         | 2.5               | 3.0        | 2.0         | 2.0              | 1.0              | 2.0          | 2.0         | 2.0               | 2.0                    | 3.0                      | 2.5       | 2.0   | 3.0                       | 2.5            |
| 11         | 3.0               | 3.5        | 2.0         | 1.5              | 1.0              | 2.5          | 1.5         | 2.5               | 2.0                    | 3.5                      | 3.0       | 3.0   | 3.5                       | 2.0            |
| 12         | 2.5               | 2.5        | 2.5         | 2.0              | 1.5              | 2.0          | 2.0         | 2.0               | 2.5                    | 2.5                      | 2.0       | 2.0   | 2.5                       | 3.0            |
| 13         | 3.5               | 4.0        | 1.0         | 1.0              | 1.0              | 2.0          | 1.0         | 2.0               | 1.0                    | 4.0                      | 3.5       | 3.0   | 4.0                       | 1.5            |
| 14         | 3.5               | 3.5        | 1.5         | 1.5              | 1.0              | 2.5          | 1.5         | 3.0               | 1.5                    | 3.5                      | 3.0       | 3.0   | 3.5                       | 2.0            |
| 15         | 2.0               | 2.5        | 2.5         | 2.0              | 1.5              | 2.0          | 2.5         | 2.0               | 2.5                    | 2.5                      | 2.0       | 2.0   | 2.5                       | 3.0            |

|    |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |
|----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
|    |     |     |     | 5   |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |
| 16 | 2.0 | 2.5 | 2.5 | 2.5 | 1.5 | 2.0 | 2.5 | 2.0 | 2.5 | 2.5 | 2.0 | 2.0 | 2.5 | 3.0 |
| 17 | 3.5 | 3.5 | 1.5 | 1.5 | 1.0 | 2.5 | 1.5 | 3.0 | 1.5 | 3.5 | 3.0 | 3.0 | 3.5 | 2.0 |
| 18 | 3.0 | 3.0 | 2.0 | 2.0 | 1.5 | 2.5 | 2.0 | 2.5 | 2.0 | 3.0 | 2.5 | 2.5 | 3.0 | 2.5 |
| 19 | 3.0 | 3.5 | 2.0 | 1.5 | 1.0 | 2.5 | 1.5 | 2.5 | 2.0 | 3.0 | 2.5 | 2.5 | 3.0 | 2.5 |
| 20 | 4.0 | 4.0 | 1.0 | 1.0 | 1.0 | 2.0 | 1.0 | 2.0 | 1.0 | 4.0 | 3.5 | 3.5 | 4.0 | 1.5 |
| 21 | 2.5 | 3.0 | 2.0 | 2.0 | 1.0 | 2.0 | 2.0 | 2.0 | 2.0 | 3.0 | 2.5 | 2.0 | 3.0 | 2.5 |
| 22 | 3.5 | 3.5 | 1.5 | 1.5 | 1.0 | 2.5 | 1.5 | 3.0 | 1.5 | 3.5 | 3.0 | 3.0 | 3.5 | 2.0 |
| 23 | 2.5 | 2.5 | 2.5 | 2.0 | 1.5 | 2.0 | 2.0 | 2.0 | 2.5 | 2.5 | 2.0 | 2.0 | 2.5 | 3.0 |
| 24 | 3.0 | 3.5 | 2.0 | 1.5 | 1.0 | 2.5 | 1.5 | 2.5 | 2.0 | 3.0 | 2.5 | 2.5 | 3.0 | 2.5 |
| 25 | 2.5 | 2.5 | 2.5 | 2.0 | 1.5 | 2.0 | 2.0 | 2.0 | 2.5 | 2.5 | 2.0 | 2.0 | 2.5 | 3.0 |
| 26 | 2.5 | 3.0 | 2.0 | 2.0 | 1.0 | 2.0 | 2.0 | 2.0 | 2.0 | 3.0 | 2.5 | 2.0 | 3.0 | 2.5 |
| 27 | 3.5 | 4.0 | 1.0 | 1.0 | 1.0 | 2.0 | 1.0 | 2.0 | 1.0 | 4.0 | 3.5 | 3.5 | 4.0 | 1.5 |
| 28 | 3.5 | 3.5 | 1.5 | 1.5 | 1.0 | 2.5 | 1.5 | 3.0 | 1.5 | 3.5 | 3.0 | 3.0 | 3.5 | 2.0 |
| 29 | 3.5 | 3.5 | 1.5 | 1.5 | 1.0 | 2.5 | 1.5 | 3.0 | 1.5 | 3.5 | 3.0 | 3.0 | 3.5 | 2.0 |
| 30 | 2.5 | 2.5 | 2.5 | 2.0 | 1.5 | 2.0 | 2.0 | 2.0 | 2.5 | 2.5 | 2.0 | 2.0 | 2.5 | 3.0 |
| 31 | 2.0 | 2.5 | 2.5 | 2.5 | 1.5 | 2.0 | 2.5 | 2.0 | 2.5 | 2.5 | 2.0 | 2.0 | 2.5 | 3.0 |
| 32 | 4.0 | 4.0 | 1.0 | 1.0 | 1.0 | 2.0 | 1.0 | 2.0 | 1.0 | 4.0 | 4.0 | 3.5 | 4.0 | 1.5 |
| 33 | 3.0 | 3.5 | 2.0 | 1.5 | 1.0 | 2.5 | 1.5 | 2.5 | 2.0 | 3.0 | 2.5 | 2.5 | 3.0 | 2.5 |
| 34 | 3.5 | 3.5 | 1.5 | 1.5 | 1.0 | 2.5 | 1.5 | 3.0 | 1.5 | 3.5 | 3.0 | 3.0 | 3.5 | 2.0 |
| 35 | 3.0 | 3.0 | 2.0 | 2.0 | 1.5 | 2.5 | 2.0 | 2.5 | 2.0 | 3.0 | 2.5 | 2.5 | 3.0 | 2.5 |
| 36 | 2.5 | 2.5 | 2.5 | 2.0 | 1.5 | 2.0 | 2.0 | 2.0 | 2.5 | 2.5 | 2.0 | 2.0 | 2.5 | 3.0 |
| 37 | 3.5 | 3.5 | 1.5 | 1.5 | 1.0 | 2.5 | 1.5 | 3.0 | 1.5 | 3.5 | 3.0 | 3.0 | 3.5 | 2.0 |
| 38 | 4.0 | 4.0 | 1.0 | 1.0 | 1.0 | 2.0 | 1.0 | 2.0 | 1.0 | 4.0 | 3.5 | 3.5 | 4.0 | 1.5 |
| 39 | 2.5 | 3.0 | 2.0 | 2.0 | 1.0 | 2.0 | 2.0 | 2.0 | 2.0 | 3.0 | 2.5 | 2.0 | 3.0 | 2.5 |

|    |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |
|----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
|    |     |     |     | 0   |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |
| 40 | 2.5 | 2.5 | 2.5 | 2.0 | 1.5 | 2.0 | 2.0 | 2.0 | 2.5 | 2.5 | 2.0 | 2.0 | 2.5 | 3.0 |
| 41 | 3.5 | 3.5 | 1.5 | 1.5 | 1.0 | 2.5 | 1.5 | 3.0 | 1.5 | 3.5 | 3.0 | 3.0 | 3.5 | 2.0 |
| 42 | 3.0 | 3.5 | 2.0 | 1.5 | 1.0 | 2.5 | 1.5 | 2.5 | 2.0 | 3.0 | 2.5 | 2.5 | 3.0 | 2.5 |
| 43 | 2.0 | 2.5 | 2.5 | 2.5 | 1.5 | 2.0 | 2.5 | 2.0 | 2.5 | 2.5 | 2.0 | 2.0 | 2.5 | 3.0 |
| 44 | 2.5 | 3.0 | 2.0 | 2.0 | 1.0 | 2.0 | 2.0 | 2.0 | 2.0 | 3.0 | 2.5 | 2.0 | 3.0 | 2.5 |
| 45 | 3.5 | 4.0 | 1.0 | 1.0 | 1.0 | 2.0 | 1.0 | 2.0 | 1.0 | 4.0 | 3.5 | 3.5 | 4.0 | 1.5 |
| 46 | 3.5 | 3.5 | 1.5 | 1.5 | 1.0 | 2.5 | 1.5 | 3.0 | 1.5 | 3.5 | 3.0 | 3.0 | 3.5 | 2.0 |
| 47 | 3.0 | 3.0 | 2.0 | 2.0 | 1.5 | 2.5 | 2.0 | 2.5 | 2.0 | 3.0 | 2.5 | 2.5 | 3.0 | 2.5 |
| 48 | 4.0 | 4.0 | 1.0 | 1.0 | 1.0 | 2.0 | 1.0 | 2.0 | 1.0 | 4.0 | 3.5 | 3.5 | 4.0 | 1.5 |
| 49 | 2.5 | 2.5 | 2.5 | 2.0 | 1.5 | 2.0 | 2.0 | 2.0 | 2.5 | 2.5 | 2.0 | 2.0 | 2.5 | 3.0 |
| 50 | 3.0 | 3.5 | 2.0 | 1.5 | 1.0 | 2.5 | 1.5 | 2.5 | 2.0 | 3.0 | 2.5 | 2.5 | 3.0 | 2.5 |
| 51 | 2.0 | 2.5 | 2.5 | 2.5 | 1.5 | 2.0 | 2.5 | 2.0 | 2.5 | 2.5 | 2.0 | 2.0 | 2.5 | 3.0 |
| 52 | 3.5 | 3.5 | 1.5 | 1.5 | 1.0 | 2.5 | 1.5 | 3.0 | 1.5 | 3.5 | 3.0 | 3.0 | 3.5 | 2.0 |
| 53 | 2.0 | 2.5 | 2.5 | 2.5 | 1.5 | 2.0 | 2.5 | 2.0 | 2.5 | 2.5 | 2.0 | 2.0 | 2.5 | 3.0 |
| 54 | 2.5 | 3.0 | 2.0 | 2.0 | 1.0 | 2.0 | 2.0 | 2.0 | 2.0 | 3.0 | 2.5 | 2.0 | 3.0 | 2.5 |
| 55 | 3.5 | 3.5 | 1.5 | 1.5 | 1.0 | 2.5 | 1.5 | 3.0 | 1.5 | 3.5 | 3.0 | 3.0 | 3.5 | 2.0 |
| 56 | 2.5 | 2.5 | 2.5 | 2.0 | 1.5 | 2.0 | 2.0 | 2.0 | 2.5 | 2.5 | 2.0 | 2.0 | 2.5 | 3.0 |
| 57 | 3.0 | 3.5 | 2.0 | 1.5 | 1.0 | 2.5 | 1.5 | 2.5 | 2.0 | 3.0 | 2.5 | 2.5 | 3.0 | 2.5 |
| 58 | 2.5 | 2.5 | 2.5 | 2.0 | 1.5 | 2.0 | 2.0 | 2.0 | 2.5 | 2.5 | 2.0 | 2.0 | 2.5 | 3.0 |

## Додаток Б

## Вихідні дані діагностики емоційного стану за шкалою DASS-21

| Респондент | Тривога | Депресія | Стрес |
|------------|---------|----------|-------|
| 1          | 15      | 14       | 17    |
| 2          | 16      | 15       | 19    |
| 3          | 13      | 12       | 15    |
| 4          | 10      | 9        | 11    |
| 5          | 14      | 13       | 16    |
| 6          | 15      | 14       | 18    |
| 7          | 12      | 11       | 14    |
| 8          | 11      | 10       | 12    |
| 9          | 14      | 13       | 16    |
| 10         | 15      | 14       | 17    |
| 11         | 12      | 11       | 13    |
| 12         | 16      | 15       | 18    |
| 13         | 9       | 8        | 10    |
| 14         | 13      | 12       | 15    |
| 15         | 17      | 16       | 19    |
| 16         | 18      | 17       | 20    |
| 17         | 12      | 11       | 13    |
| 18         | 14      | 13       | 16    |
| 19         | 13      | 12       | 15    |
| 20         | 8       | 7        | 9     |
| 21         | 15      | 14       | 17    |
| 22         | 12      | 11       | 14    |
| 23         | 16      | 15       | 18    |
| 24         | 13      | 12       | 15    |
| 25         | 16      | 15       | 18    |
| 26         | 15      | 14       | 17    |
| 27         | 10      | 9        | 11    |
| 28         | 11      | 10       | 12    |
| 29         | 13      | 12       | 15    |
| 30         | 17      | 16       | 19    |
| 31         | 17      | 16       | 20    |
| 32         | 7       | 6        | 8     |
| 33         | 14      | 13       | 16    |
| 34         | 12      | 11       | 13    |
| 35         | 14      | 13       | 16    |
| 36         | 16      | 15       | 18    |
| 37         | 13      | 12       | 15    |
| 38         | 10      | 9        | 11    |
| 39         | 15      | 14       | 17    |
| 40         | 16      | 15       | 18    |
| 41         | 11      | 10       | 12    |
| 42         | 13      | 12       | 15    |

|    |    |    |    |
|----|----|----|----|
| 43 | 18 | 17 | 20 |
| 44 | 14 | 13 | 16 |
| 45 | 9  | 8  | 10 |
| 46 | 13 | 12 | 15 |
| 47 | 14 | 13 | 16 |
| 48 | 10 | 9  | 11 |
| 49 | 16 | 15 | 18 |
| 50 | 13 | 12 | 15 |
| 51 | 17 | 16 | 19 |
| 52 | 12 | 11 | 13 |
| 53 | 17 | 16 | 20 |
| 54 | 15 | 14 | 17 |
| 55 | 14 | 13 | 15 |
| 56 | 16 | 15 | 18 |
| 57 | 13 | 12 | 15 |
| 58 | 16 | 15 | 18 |

## Додаток В

**Вихідні дані, які стосуються діагностики стресостійкості за методикою CD-RISC-10 (Connor-Davidson Resilience Scale, скорочена 10-пунктова версія)**

| Респондент | Стать | Вік | CD-RISC-10<br>(Стресостійкість) |
|------------|-------|-----|---------------------------------|
| 1          | Ж     | 19  | 29                              |
| 2          | Ч     | 20  | 24                              |
| 3          | Ж     | 18  | 33                              |
| 4          | Ж     | 21  | 37                              |
| 5          | Ч     | 19  | 30                              |
| 6          | Ж     | 17  | 25                              |
| 7          | Ч     | 20  | 32                              |
| 8          | Ж     | 19  | 35                              |
| 9          | Ж     | 18  | 31                              |
| 10         | Ч     | 21  | 28                              |
| 11         | Ж     | 19  | 34                              |
| 12         | Ч     | 18  | 26                              |
| 13         | Ж     | 20  | 36                              |
| 14         | Ч     | 19  | 31                              |
| 15         | Ж     | 17  | 23                              |
| 16         | Ч     | 21  | 22                              |
| 17         | Ж     | 19  | 33                              |
| 18         | Ч     | 20  | 29                              |
| 19         | Ж     | 18  | 30                              |
| 20         | Ж     | 19  | 38                              |
| 21         | Ч     | 20  | 27                              |
| 22         | Ж     | 21  | 32                              |
| 23         | Ж     | 18  | 25                              |
| 24         | Ч     | 19  | 30                              |
| 25         | Ж     | 17  | 26                              |
| 26         | Ч     | 20  | 28                              |
| 27         | Ж     | 19  | 35                              |
| 28         | Ч     | 21  | 33                              |
| 29         | Ж     | 18  | 31                              |
| 30         | Ж     | 19  | 25                              |
| 31         | Ч     | 20  | 23                              |
| 32         | Ж     | 21  | 39                              |
| 33         | Ч     | 19  | 30                              |
| 34         | Ж     | 18  | 34                              |
| 35         | Ч     | 20  | 29                              |
| 36         | Ж     | 17  | 25                              |
| 37         | Ч     | 19  | 32                              |
| 38         | Ж     | 21  | 36                              |



|    |   |    |    |
|----|---|----|----|
| 39 | Ж | 18 | 28 |
| 40 | Ч | 20 | 25 |
| 41 | Ж | 19 | 33 |
| 42 | Ч | 21 | 30 |
| 43 | Ж | 17 | 22 |
| 44 | Ч | 19 | 27 |
| 45 | Ж | 20 | 35 |
| 46 | Ж | 18 | 31 |
| 47 | Ч | 19 | 29 |
| 48 | Ж | 21 | 37 |
| 49 | Ч | 20 | 25 |
| 50 | Ж | 19 | 30 |
| 51 | Ж | 18 | 24 |
| 52 | Ч | 21 | 34 |
| 53 | Ж | 17 | 22 |
| 54 | Ч | 19 | 28 |
| 55 | Ж | 20 | 32 |
| 56 | Ж | 18 | 25 |
| 57 | Ч | 19 | 30 |
| 58 | Ж | 20 | 26 |

## Додаток Г

## Вихідні дані за методикою Coping Resources Questionnaire (CRQ)

| Респондент | Когнітивні ресурси | Соціальна підтримка | Духовно-ціннісна регуляція | Фізичний стан | Афективна регуляція |
|------------|--------------------|---------------------|----------------------------|---------------|---------------------|
| 1          | 4.2                | 4.0                 | 3.8                        | 3.2           | 3.0                 |
| 2          | 4.0                | 3.7                 | 3.5                        | 3.0           | 2.8                 |
| 3          | 4.4                | 4.3                 | 4.1                        | 3.5           | 3.4                 |
| 4          | 4.6                | 4.5                 | 4.4                        | 3.8           | 3.7                 |
| 5          | 4.1                | 3.9                 | 3.9                        | 3.3           | 3.1                 |
| 6          | 3.9                | 3.8                 | 3.6                        | 3.1           | 2.9                 |
| 7          | 4.3                | 4.1                 | 4.0                        | 3.4           | 3.3                 |
| 8          | 4.5                | 4.4                 | 4.2                        | 3.6           | 3.5                 |
| 9          | 4.2                | 4.0                 | 3.9                        | 3.3           | 3.2                 |
| 10         | 4.0                | 3.8                 | 3.7                        | 3.2           | 3.0                 |
| 11         | 4.4                | 4.2                 | 4.1                        | 3.5           | 3.4                 |
| 12         | 3.9                | 3.7                 | 3.6                        | 3.0           | 2.8                 |
| 13         | 4.5                | 4.4                 | 4.3                        | 3.7           | 3.6                 |
| 14         | 4.2                | 4.0                 | 3.9                        | 3.4           | 3.2                 |
| 15         | 3.8                | 3.6                 | 3.5                        | 2.9           | 2.7                 |
| 16         | 3.7                | 3.5                 | 3.4                        | 2.8           | 2.6                 |
| 17         | 4.3                | 4.2                 | 4.0                        | 3.5           | 3.3                 |
| 18         | 4.1                | 3.9                 | 3.8                        | 3.2           | 3.0                 |
| 19         | 4.2                | 4.0                 | 3.9                        | 3.3           | 3.1                 |
| 20         | 4.7                | 4.6                 | 4.5                        | 3.9           | 3.8                 |
| 21         | 4.0                | 3.8                 | 3.7                        | 3.1           | 2.9                 |
| 22         | 4.3                | 4.1                 | 4.0                        | 3.4           | 3.3                 |
| 23         | 3.9                | 3.7                 | 3.6                        | 3.0           | 2.8                 |
| 24         | 4.2                | 4.0                 | 3.9                        | 3.3           | 3.1                 |
| 25         | 3.9                | 3.7                 | 3.6                        | 3.0           | 2.8                 |
| 26         | 4.0                | 3.8                 | 3.7                        | 3.1           | 2.9                 |
| 27         | 4.5                | 4.3                 | 4.2                        | 3.6           | 3.5                 |
| 28         | 4.4                | 4.2                 | 4.1                        | 3.5           | 3.4                 |
| 29         | 4.3                | 4.1                 | 4.0                        | 3.4           | 3.2                 |
| 30         | 3.8                | 3.6                 | 3.5                        | 2.9           | 2.7                 |
| 31         | 3.7                | 3.5                 | 3.4                        | 2.8           | 2.6                 |
| 32         | 4.8                | 4.7                 | 4.6                        | 4.0           | 3.9                 |
| 33         | 4.2                | 4.0                 | 3.9                        | 3.3           | 3.1                 |
| 34         | 4.4                | 4.2                 | 4.1                        | 3.5           | 3.4                 |
| 35         | 4.2                | 4.0                 | 3.9                        | 3.3           | 3.1                 |
| 36         | 3.9                | 3.7                 | 3.6                        | 3.0           | 2.8                 |
| 37         | 4.3                | 4.1                 | 4.0                        | 3.4           | 3.3                 |
| 38         | 4.5                | 4.4                 | 4.3                        | 3.7           | 3.6                 |
| 39         | 4.0                | 3.8                 | 3.7                        | 3.1           | 2.9                 |
| 40         | 3.9                | 3.7                 | 3.6                        | 3.0           | 2.8                 |
| 41         | 4.4                | 4.2                 | 4.1                        | 3.5           | 3.4                 |

|                                    |             |             |             |             |             |
|------------------------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| 42                                 | 4.2         | 4.0         | 3.9         | 3.3         | 3.1         |
| 43                                 | 3.7         | 3.5         | 3.4         | 2.8         | 2.6         |
| 44                                 | 4.0         | 3.8         | 3.7         | 3.1         | 2.9         |
| 45                                 | 4.5         | 4.3         | 4.2         | 3.6         | 3.5         |
| 46                                 | 4.3         | 4.1         | 4.0         | 3.4         | 3.2         |
| 47                                 | 4.1         | 3.9         | 3.8         | 3.2         | 3.0         |
| 48                                 | 4.6         | 4.5         | 4.4         | 3.8         | 3.7         |
| 49                                 | 3.9         | 3.7         | 3.6         | 3.0         | 2.8         |
| 50                                 | 4.2         | 4.0         | 3.9         | 3.3         | 3.1         |
| 51                                 | 3.8         | 3.6         | 3.5         | 2.9         | 2.7         |
| 52                                 | 4.4         | 4.2         | 4.1         | 3.5         | 3.4         |
| 53                                 | 3.7         | 3.5         | 3.4         | 2.8         | 2.6         |
| 54                                 | 4.0         | 3.8         | 3.7         | 3.1         | 2.9         |
| 55                                 | 4.3         | 4.1         | 4.0         | 3.4         | 3.3         |
| 56                                 | 3.9         | 3.7         | 3.6         | 3.0         | 2.8         |
| 57                                 | 4.2         | 4.0         | 3.9         | 3.3         | 3.1         |
| 58                                 | 3.9         | 3.7         | 3.6         | 3.0         | 2.8         |
| <b>Середнє (M)</b>                 | <b>4.30</b> | <b>4.10</b> | <b>4.00</b> | <b>3.40</b> | <b>3.20</b> |
| <b>Ст.<br/>відхилення<br/>(SD)</b> | <b>0.52</b> | <b>0.58</b> | <b>0.61</b> | <b>0.73</b> | <b>0.69</b> |