

ОРГАНІЗАЦІЙНА ПСИХОЛОГІЯ

<https://doi.org/10.31108/2.2026.1.38.3>
УДК 159.9:613.86-057.875

Ярослава Андрєєва
Олеся Решетюк

ПСИХОЛОГІЧНА СКЛАДОВА МЕНТАЛЬНОГО ЗДОРОВ'Я СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ: СИСТЕМНИЙ АНАЛІЗ РИЗИКІВ ТА РЕСУРСІВ

Андрєєва Ярослава, Решетюк Олеся. Психологічна складова ментального здоров'я студентів педагогічних спеціальностей: системний аналіз ризиків та ресурсів.

Вступ. У статті обґрунтовано системну детермінацію ментального здоров'я студентів-педагогів, показано значущість поєднання індивідуально-психологічних і групових чинників та підкреслено роль психологічного благополуччя як ресурсу професійної адаптації в умовах соціальної нестабільності.

Мета: проаналізувати особливості ментального здоров'я студентів у контексті групової взаємодії для визначення ризиків та ресурсів підтримки.

Методи. Моделювання, шкала К. Риффа, GHQ-12, тести Томаса-Кілмена, Сішора, Картрайта-Фестінгера.

Результати. Запропоновано та обґрунтовано багаторівневу концептуальну модель психологічної складової ментального здоров'я, що інтегрує індивідуально-особистісні та соціально-групові чинники. Проведено емпіричну перевірку моделі. Визначено U-подібну динаміку психологічного благополуччя впродовж навчання. Досліджено рівень психологічного дистресу та групової згуртованості, доведено протективну функцію згуртованості. Встановлено зворотний зв'язок між благополуччям і дистресом та позитивний – між згуртованістю і благополуччям. З'ясовано, що конструктивні стилі конфліктної поведінки опосередковують вплив групової взаємодії на рівень стресу. Доведено системний характер детермінації ментального здоров'я.

Висновки. Ментальне здоров'я студентів детермінується взаємодією особистісних і групових ресурсів. Психологічне благополуччя виконує ресурсну функцію, знижуючи ризик дистресу, тоді як групова згуртованість і конструктивні стилі взаємодії виступають соціальними протективними чинниками. Матеріали можуть бути використані для створення програм психологічної підтримки у ЗВО.

Ключові слова: ментальне здоров'я, психологічне благополуччя, психологічний дистрес, групова згуртованість, студенти-педагоги, конфліктна поведінка, соціально-психологічні чинники, професійна адаптація

Andrieieva, Yaroslava, Reshetiuk, Olesia. Psychological component of mental health of pedagogy students: a systemic analysis of risks and resources

Introduction. The article substantiates the systemic determination of mental health in pedagogy students, demonstrates the significance of integrating individual psychological and group factors, and emphasizes the role of psychological well-being as a key resource for professional adaptation under conditions of social instability.

Aim. To analyze the characteristics of students' mental health in the context of group interaction in order to identify risks and support resources.

Methods. Modeling, C. Ryff's Psychological Well-Being Scale, GHQ-12; Thomas-Kilmann Conflict Mode Instrument; Seashore Group Cohesion Index; Cartwright-Festinger Attractiveness Scale, correlation analysis.

Results. A multilevel conceptual model of the psychological component of mental health integrating individual-personal and socio-group factors was proposed and substantiated. The model was empirically tested. A U-shaped dynamic of psychological well-being throughout the course of study was identified. The levels of psychological distress and group cohesion were examined, and the protective function of cohesion was demonstrated. An inverse relationship between well-being and distress and a positive relationship

between cohesion and well-being were established. Constructive conflict management styles were found to mediate the influence of group interaction on stress levels. The systemic nature of mental health determination was confirmed.

Conclusions. *Students' mental health is determined by the interaction of personal and group resources. Psychological well-being performs a resource function by reducing the risk of distress, while group cohesion and constructive interaction styles act as social protective factors. The findings may be used to develop psychological support programs in higher education institutions.*

Key words: *mental health, psychological well-being, psychological distress, group cohesion, pedagogy students, conflict behavior, socio-psychological factors, professional adaptation*

Вступ. У сучасних соціально-освітніх умовах проблема ментального здоров'я здобувачів вищої освіти набуває особливої актуальності у зв'язку зі зростанням психологічних навантажень, невизначеності та підвищених вимог до професійного становлення молоді (Андрєєва & Литовченко, 2025). Освітній процес дедалі частіше відбувається в умовах хронічного стресу, інформаційного перевантаження та соціальної нестабільності, що безпосередньо позначається на психологічному благополуччі студентської молоді (Вірченко, 2024; Keyes, 2002; Ryff, 2014; WHO, 2025). Психологічна складова ментального здоров'я є визначальним чинником емоційної стабільності, успішної адаптації та професійного становлення майбутніх педагогів, що підтверджують численні наукові дані щодо ролі психічної грамотності, резильєнтності та взаємозв'язку психічного стану з особистісним розвитком (Савелюк, 2022; Бешлей, Гайсонюк & Андрєєва, 2024; Москаленко, 2024; Терлецька & Василенко, 2024; Masten, 2001). Саме вона забезпечує емоційну стабільність, здатність до саморегуляції та ефективної соціальної взаємодії в академічному середовищі, її гармонійний розвиток є необхідною умовою не лише для успішного навчання, а й формування психологічно зрілої, стійкої та соціально адаптованої особистості (Щотка & Андрєєва, 2024). Психологічна складова ментального здоров'я здобувачів вищої освіти проявляється через сукупність таких характеристик, як рівень самосприйняття і самооцінки, емоційна регуляція, когнітивна гнучкість, мотиваційна спрямованість та здатність до подолання стресу (Кічук, 2020; Павлик, 2022; Ryff, 1989). Ключовими психологічними чинниками ментального здоров'я здобувачів вищої освіти є адекватне самосприйняття і самооцінка, які сприяють формуванню впевненості в собі, внутрішньої стабільності та готовності до адаптації в нових умовах. Порушення цих компонентів можуть зумовлювати підвищену тривожність, емоційне напруження та зниження психологічної стійкості (Блохіна, 2021). Важливу роль також відіграє емоційна регуляція, дефіцит якої може призводити до емоційного виснаження, зниження навчальної мотивації та порушень соціальної взаємодії (Кічук, 2020). Не менш значущими є когнітивні та мотиваційні характеристики (Marciniak et al., 2024), що визначають здатність студентів до гнучкого мислення, осмислення навчального досвіду та професійного самовизначення. Окрему увагу в сучасних дослідженнях приділено проблемі стресостійкості та копінг-стратегій студентів (Корольчук, 2009; Корнієнко, 2012; Перепелюк & Харченко, 2024), які розглядаються як важливі ресурси збереження ментального здоров'я в умовах навчальних і соціальних викликів.

Водночас дедалі більше науковців наголошують на значущості соціально-психологічних чинників, зокрема групової та міжгрупової взаємодії в академічному середовищі (Терлецька & Василенко, 2024), оскільки саме в межах академічних груп формуються психологічні ресурси підтримки або, навпаки, посилюються чинники стресу та конфліктності. У сучасних психологічних і психолого-педагогічних дослідженнях проблема ментального здоров'я здобувачів вищої освіти розглядається в контексті впливу індивідуально-особистісних, соціально-психологічних та освітніх чинників, зокрема стресу навчальної діяльності, адаптації до освітнього середовища, емоційної регуляції та соціальної підтримки (Омелянська, 2017; Кічук, 2020; Павлик, 2022; Савелюк, 2022). Значна кількість робіт присвячена аналізу психологічного благополуччя студентської молоді, чинників психоемоційної напруженості, стресостійкості та копінг-стратегій в

умовах соціальної нестабільності та кризових явищ, зокрема воєнних викликів (Корольчук, 2009; Перепелюк & Харченко, 2024).

Попри значний науковий інтерес до проблеми ментального здоров'я студентської молоді системні емпіричні дослідження, що поєднують індивідуально-психологічні та соціально-групові показники в межах єдиної моделі, залишаються поодинокими. У наукових публікаціях переважає фрагментарний підхід до аналізу психологічної складової ментального здоров'я студентів, коли окремі її компоненти (психологічне благополуччя, психічний дистрес, стресостійкість або соціально-психологічні характеристики груп) досліджуються ізольовано, без урахування їх системної взаємодії. Недостатньо розробленим залишається питання інтеграції індивідуально-особистісних показників ментального здоров'я з характеристиками групової та міжгрупової взаємодії студентів у межах освітнього середовища, зокрема такими показниками, як групова згуртованість і стилі вирішення конфліктів.

Особливої уваги потребує вивчення психологічних особливостей ментального здоров'я студентів педагогічних спеціальностей, адже саме ця категорія здобувачів вищої освіти поєднує інтенсивні навчальні навантаження з високими вимогами до емоційної стабільності, комунікативної компетентності та готовності до роботи в умовах соціальної напруженості. В умовах сучасних викликів збереження ментального здоров'я майбутніх педагогів набуває не лише наукового, а й важливого практичного значення, оскільки безпосередньо пов'язане з якістю професійної підготовки та подальшої педагогічної діяльності.

У зв'язку з цим актуальним є розроблення цілісної концептуальної моделі психологічної складової ментального здоров'я здобувачів вищої освіти, яка б дозволила інтегрувати індивідуальні психологічні характеристики та соціально-психологічні параметри освітнього середовища. Такий підхід створює методологічне підґрунтя для подальшого емпіричного аналізу статистично значущих взаємозв'язків між показниками психологічного благополуччя, психічного дистресу, групової згуртованості та стилями вирішення конфліктів у студентських групах, зокрема серед здобувачів спеціальності «Середня освіта».

Мета дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні та емпіричному аналізі психологічних особливостей ментального здоров'я студентів у контексті групової взаємодії для визначення ключових ризиків та ресурсів підтримки, що є підґрунтям для цілеспрямованих психопрофілактичних заходів.

Завдання дослідження.

1. Проаналізувати сучасні наукові підходи щодо понятійно-теоретичних основ ментального здоров'я та його психологічних компонентів у контексті сучасних соціальних викликів, чинників ризику та ресурсів збереження ментального здоров'я студентської молоді.
2. Визначити чинники впливу на емоційний стан та психологічне благополуччя здобувачів вищої освіти, розробити багатовимірну концептуальну модель психологічної складової ментального здоров'я.
3. Підібрати та апробувати інтегрований психодіагностичний комплекс методик дослідження психологічних особливостей ментального здоров'я здобувачів вищої освіти, виявити статистично значущі взаємозв'язки між індивідуальними та соціально-психологічними показниками для розробки програми психопрофілактики ментального здоров'я.

Методи та організація дослідження. Теоретичну основу роботи становить системний підхід (Попелюшко & Вовнянко, 2024), відповідно до якого ментальне здоров'я розглядається як інтегрована якість особистості, що формується під впливом взаємопов'язаних психічних, когнітивних і соціальних процесів; принципи позитивної психології (Ryff, 2023), які акцентують увагу на оптимальному функціонуванні особистості та її ресурсах для збереження ментального здоров'я; а також концепції евдемонічного

благополуччя (Ryan, Huta & Deci, 2008), що підкреслюють значущість самореалізації, автономії та ціннісно-орієнтованого розвитку як ключових складових життєвого добробуту. У дослідженні застосовано такі теоретичні методи: аналіз, синтез, узагальнення та систематизація наукових джерел, порівняльно-аналітичний метод, моделювання.

З огляду на системний характер ментального здоров'я та необхідність інтеграції індивідуально-психологічних і соціально-психологічних чинників, у межах дослідження було розроблено багаторівневу концептуальну модель психологічної складової ментального здоров'я студентів (рис. 1). Її побудова зумовлена особливостями сучасного освітнього середовища та соціально-професійними викликами, в умовах яких ментальне здоров'я студентів формується як результат взаємодії чинників різного рівня. Запропонована модель ґрунтується на інтеграції особистісних (індивідуальні характеристики, емоційна стійкість, здатність до саморегуляції), середовищних (групова та міжгрупова взаємодія, соціальне середовище навчальної групи) та макросоціальних чинників (ширші соціально-освітні й суспільні умови), що дозволяє цілісно оцінити механізми формування психологічного благополуччя та виявити психологічні ризики й ресурси збереження ментального здоров'я студентів.

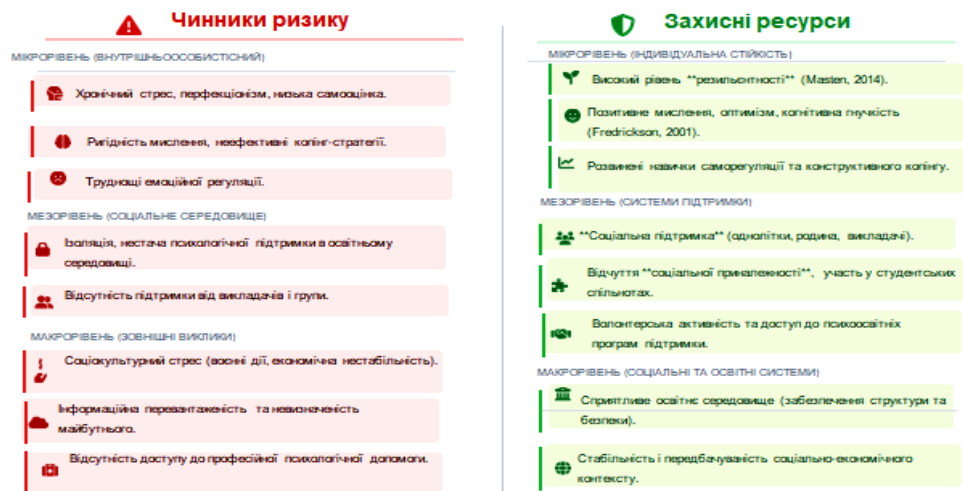


Рис. 1. Концептуальна модель психологічної складової ментального здоров'я студентів

Концептуальна модель має інтегративний характер і ґрунтується на поєднанні біопсихосоціального підходу до розуміння здоров'я (Engel, 1975), екологічної теорії розвитку особистості У. Бронфенбреннера (Guy-Evans, 2025), сучасних концепцій психологічного та евдемонічного благополуччя (Keyes, 2002; Ryff, 2014), а також підходів до вивчення резильєнтності та адаптаційних ресурсів особистості (Masten, 2014). Таке поєднання дозволяє розглядати ментальне здоров'я студентів як результат динамічної взаємодії індивідуальних психологічних характеристик і ресурсів соціального середовища. Відповідно до теоретичних засад, у структурі моделі виокремлено три взаємопов'язані рівні: особистісний, мезорівень соціально-освітньої взаємодії та макрорівень зовнішніх соціальних викликів. Така диференціація дозволяє систематизувати чинники впливу на ментальне здоров'я студентів і простежити механізми їх взаємодії у процесі навчальної та соціальної діяльності.

Особистісний рівень є центральним елементом моделі, оскільки саме на ньому зосереджені індивідуально-психологічні характеристики студента, що визначають його здатність до адаптації в умовах навчальної діяльності та соціальних викликів. До психологічних ризиків цього рівня належать підвищена тривожність, емоційна нестійкість, низька самооцінка, недостатній розвиток навичок саморегуляції, неадаптивні копінг-

стратегії та когнітивні спотворення. Водночас ключовими ресурсами збереження ментального здоров'я на цьому рівні є адекватне самосприйняття, сформована емоційна регуляція, внутрішня навчальна й професійна мотивація, психологічна гнучкість і здатність до усвідомленого подолання стресових ситуацій. Мезорівень відображає безпосереднє соціально-освітнє середовище студента та охоплює особливості групової й міжгрупової взаємодії, психологічний клімат навчальної групи, характер міжособистісних стосунків і організаційні умови освітнього процесу. Для студентів педагогічних спеціальностей цей рівень є особливо значущим, оскільки професійна підготовка майбутніх педагогів нерозривно пов'язана з розвитком комунікативної компетентності та навичок взаємодії. До психологічних ризиків мезорівня належать несприятливий соціально-психологічний клімат, міжособистісні конфлікти, дефіцит соціальної підтримки та надмірне академічне навантаження. Натомість згуртованість навчальної групи, позитивні соціальні зв'язки та підтримувальне освітнє середовище виступають важливими ресурсами збереження ментального здоров'я, здатними компенсувати індивідуальні психологічні ризики. У межах моделі мезорівень виконує функцію середовищного буфера, який модифікує вплив особистісних чинників. Макрорівень відображає вплив ширших соціальних, економічних і суспільних процесів, у межах яких відбувається навчальна та професійна соціалізація студентської молоді. До психологічних ризиків цього рівня належать соціально-економічна нестабільність, суспільна напруженість, інформаційне перевантаження та невизначеність професійних перспектив, що формують загальний фон психологічної вразливості та підвищеного емоційного напруження. Водночас макрорівень містить системні ресурси збереження ментального здоров'я, зокрема державні та інституційні програми підтримки молоді, розвиток систем психологічної допомоги та підвищення рівня психологічної культури в суспільстві.

Концептуальна модель ґрунтується на принципі взаємодії всіх рівнів, відповідно до якого психологічні ризики й ресурси не діють ізольовано, а перебувають у постійній динамічній взаємодії. Особистісні психологічні особливості студента опосередковують вплив середовищних і макросоціальних чинників, тоді як підтримувальне освітнє середовище здатне компенсувати індивідуальні психологічні вразливості. Тому запропонована багаторівнева концептуальна модель стала теоретичною основою для емпіричного дослідження ментального здоров'я студентів спеціальності «Середня освіта (Біологія та здоров'я людини)» Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича. Відповідно до структури моделі було здійснено операціоналізацію її особистісного та мезорівневого компонентів, що зумовило добір психодіагностичних методик і визначення напрямів емпіричного аналізу.

Емпіричні методи включали анкетування та психодіагностичне тестування з подальшою кількісною та якісною обробкою результатів (описова статистика, розрахунок середніх показників, процентних співвідношень, кореляційний аналіз) із застосуванням програмного забезпечення SPSS Statistics 22.0 та Microsoft Excel. Додатково застосовувалися методи спостереження та бесіди.

Для реалізації завдань дослідження було підібрано комплекс із п'яти стандартизованих психодіагностичних методик, що дозволяють охопити індивідуально-психологічний, емоційний, поведінковий та соціально-груповий компоненти ментального здоров'я студентів: шкалу психологічного благополуччя К. Рифф (внутрішні ресурси студентів та дисбаланс між прагненням до зростання та здатністю до управління середовищем, що є джерелом внутрішньої напруги), опитувальник загального психічного здоров'я GHQ (кількісна оцінка рівня стресу та виявлення критичних груп ризику за курсами навчання), тест стилів поведінки в конфліктних ситуаціях Томаса-Кілмена (зв'язок між дезадаптивним стилем уникнення та високим рівнем стресу, обґрунтування необхідності розвитку медіаційної грамотності), індекс групової згуртованості Сішора (динаміка соціальної підтримки протягом навчання, протективна функція згуртованості) та

методику Картрайта-Фестінгера (аналіз привабливості групи, її емоційної значущості для студентів, що є важливим маркером психологічної адаптації).

Підхід до діагностики ґрунтувався на розумінні ментального здоров'я як інтегративного феномена, що поєднує емоційно-афективний, когнітивний, поведінковий і соціальний компоненти. Оцінювання здійснювалося у двох взаємопов'язаних напрямках: індивідуально-особистісному та соціально-груповому, що забезпечило можливість отримати цілісну характеристику ментального здоров'я студентів у контексті їхньої навчально-професійної діяльності та соціально-психологічних умов функціонування академічних груп.

Вибірка дослідження. Дослідження проведено у 2023-2025 рр. на базі Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича в умовах реального навчального процесу, що поєднував традиційні та дистанційні форми навчання. Такі умови зумовлювали підвищені вимоги до психологічної адаптації студентів і розвитку навичок саморегуляції, що є суттєвими чинниками ментального здоров'я. Емпіричну базу дослідження становлять результати анкетування та психодіагностичного обстеження 48 студентів (84,2 % від загальної кількості контингенту) 1–6 курсів педагогічної спеціальності «Середня освіта (Біологія та здоров'я людини)» Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича віком від 17 до 24 років. Добір респондентів здійснювався на засадах добровільної участі. Особливістю вибірки є малочисельні навчальні групи (від 4 до 13 осіб), переважно жіночий склад (91,7 %), а також тенденція до зменшення кількості студентів від першого до шостого курсу, що формує специфічні соціально-психологічні умови навчання та міжособистісної взаємодії. Такі характеристики вибірки зумовлюють підвищену значущість групової динаміки, рівня згуртованості та характеру міжособистісних стосунків для психологічного благополуччя студентів.

Важливо зазначити, що спеціальність 014 «Середня освіта» входить до переліку галузей з особливою державною підтримкою, політика якої спрямована на стимулювання підготовки педагогічних кадрів та забезпечення якісної освіти. Водночас протягом останніх років спостерігаються низькі показники набору студентів і тенденція до їх поступового «відсіювання» у процесі навчання. На нашу думку, така ситуація зумовлена поєднанням демографічних, організаційних і соціально-професійних чинників, серед яких провідне місце посідають значне професійне навантаження педагогів, низький рівень оплати праці та недостатня суспільна престижність педагогічної професії. У зазначених умовах особливої актуальності набуває завдання психологічної підтримки студентів, які вже обрали педагогічну спеціальність, а також створення сприятливого освітнього середовища для їхнього професійного й особистісного розвитку. Виходячи з цього, психологічні аспекти ментального здоров'я студентів розглядаються як ключовий чинник успішної навчально-професійної соціалізації. З огляду на особливості вибірки, дослідження орієнтоване на комплексний аналіз індивідуально-психологічних характеристик студентів, особливостей їхньої групової та міжгрупової взаємодії, а також соціально-освітнього контексту, у межах якого вони функціонують. Такий підхід дозволяє виявити основні психологічні ризики й ресурси збереження ментального здоров'я та обґрунтувати напрями психопрофілактичної підтримки студентської молоді в освітньому середовищі.

Результати дослідження та їх обговорення. У процесі навчання студенти зазнають впливу низки психологічних ризиків, які можуть негативно позначатися на їхньому ментальному здоров'ї (Бешлей, Гайсонюк & Андрєєва, 2024; Андрєєва & Литовченко, 2025). Наявність неадаптивних когнітивних установок і недостатньо сформованих навичок саморегуляції посилює вразливість студентів до психологічних дезадаптаційних станів, які проявляються зниженням концентрації уваги, емоційною нестабільністю, ослабленням навчальної мотивації та розвитком психоемоційного виснаження (Щотка & Андрєєва, 2024). У довготривалій перспективі це може спричиняти формування негативного образу «Я» та зниження психологічного благополуччя. Гіпотеза дослідження полягала в тому, що психоемоційний тиск сучасних викликів негативно пов'язаний із ментальним

благополуччям і груповою згуртованістю студентів та супроводжується зниженням психологічної стійкості. Емпіричне дослідження здійснювалося в межах багаторівневої моделі ментального здоров'я, яка передбачає аналіз взаємозв'язків між індивідуально-психологічними показниками та характеристиками групової взаємодії в освітньому середовищі. Відповідно до цієї моделі результати подано за рівнями: спочатку проаналізовано індивідуально-особистісні показники ментального здоров'я студентів, після чого розглянуто соціально-групові характеристики та їх взаємозв'язки. Такий підхід дозволив перейти від теоретичного обґрунтування багаторівневої моделі до емпіричного аналізу статистично значущих взаємозв'язків між показниками психологічного благополуччя, психічного дистресу, групової згуртованості та стилями вирішення конфліктів у студентських академічних групах, що і становить зміст подальшого викладу результатів дослідження.

Емпіричний аналіз розпочато з оцінки індивідуально-психологічних показників ментального здоров'я студентів. Аналіз показників психологічного благополуччя студентів за субшкалами методики К. Рифф показав, що загальний рівень психологічного благополуччя студентського колективу перебуває на помірно високому (сприятливому) рівні, що підтверджується середніми значеннями в межах 4,59–5,03 балів (за шестибальною шкалою), за наявності помірної міжгрупової варіативності (табл. 1). Отримані результати свідчать про відносну стабільність базових компонентів психологічного функціонування студентів за умов одночасного впливу навчального навантаження та соціально-психологічних чинників. Водночас встановлено виражену внутрішньо- та міжгрупову варіативність показників, що вказує на нелінійний та динамічний характер ментального здоров'я упродовж професійної підготовки.

Таблиця 1

Профілі психологічного благополуччя студентів різних курсів

Група бал	Автономія	Управління середовищем	Особистісне зростання	Позитивні відносини	Мета в житті	Самоприйняття
102 (1 курс)	4,03	3,81	4,33	4,50	3,83	4,31
202 (2 курс)	4,48	4,30	4,58	4,85	4,83	4,42
302 (3 курс)	4,42	5,17	5,33	5,00	5,52	5,20
402 (4 курс)	4,87	5,00	5,13	4,88	5,27	5,22
502 (5 курс)	4,75	4,42	5,17	5,00	5,42	5,06
602 (6 курс)	5,00	4,87	5,11	5,56	5,33	5,08
n_{ср.} = 48	4,59	4,59	4,94	4,96	5,03	4,88

*У таблиці подано середні значення за субшкалами методики К. Рифф, що використовувалися для міжгрупового порівняльного аналізу

Як видно з даних таблиці 1, найбільш стабільними компонентами психологічного благополуччя є особистісне зростання та автономія, тоді як показники управління середовищем, самоприйняття та наявність життєвих цілей характеризуються підвищеною варіативністю й наявністю критично низьких значень у частини студентів. Зокрема, студенти третього та шостого курсів демонструють відносно вищі середні значення за шкалами автономії, самоприйняття, особистісного зростання та позитивних міжособистісних відносин порівняно з іншими курсами. Натомість у студентів четвертого та п'ятого курсів спостерігається тенденція до зниження окремих компонентів психологічного благополуччя, насамперед за шкалами управління середовищем і самоприйняття. Це може свідчити про тимчасове зниження суб'єктивного відчуття контролю над життєвими обставинами та зростання психоемоційного напруження на завершальних етапах професійної підготовки.

Порівняльний аналіз динаміки психологічного благополуччя дозволив виявити U-подібний характер змін упродовж навчання: перші курси характеризуються адаптаційним

напруженням, середні – відносною стабілізацією психоемоційного стану, тоді як на старших курсах спостерігаються коливання показників, пов'язані з навчальним навантаженням і професійною невизначеністю. Найбільш збалансований профіль психологічного благополуччя зафіксовано у студентів третього курсу, де поєднуються відносно високі показники позитивних відносин, автономії та особистісного зростання.

Отже, результати аналізу психологічного благополуччя засвідчили його динамічний характер упродовж навчання та дозволили розглядати його як важливий внутрішній ресурс ментального здоров'я студентів. Водночас психологічне благополуччя не вичерпує усіх аспектів ментального здоров'я, а виступає його ресурсною складовою, що потребує доповнення оцінкою психічного стану та рівня дистресу. З огляду на це подальший аналіз було спрямовано на вивчення психологічного дистресу студентів за шкалою GHQ-12.

Аналіз отриманих даних засвідчив наявність зв'язку між психологічним благополуччям (за К. Рифф) та психічним здоров'ям (за GHQ-12). У групах із вищими показниками благополуччя психічний стан є більш стабільним, тоді як зниження окремих компонентів благополуччя супроводжується зростанням симптомів дистресу. Так, студенти шостого курсу демонструють високі показники позитивних відносин (5,56 балів) та автономії (5,00 балів), що відображається у кращому психічному самопочутті: 66,7 % респондентів не мають порушень сну через занепокоєння, а 100 % не відчують себе «марними людьми». Висока групова згуртованість на цьому курсі виступає додатковим протективним чинником, що знижує ризик емоційного виснаження. Натомість на початку навчання (1 курс) нижчі показники психологічного благополуччя корелюють із проявами помірного дистресу. Зокрема, у студентів групи 102 зафіксовано найнижчі значення за шкалою «Управління середовищем» (3,81 балів), що супроводжується відчуттям нестачі контролю над життєвими обставинами: 41,7 % студентів зазначають, що почуваються нещасними або пригніченими частіше, ніж зазвичай. Це підтверджує, що недостатня здатність організовувати повсякденну діяльність є джерелом психоемоційного напруження та зниження психічного здоров'я.

Загалом психічний стан студентів характеризується помірним рівнем психологічного дистресу ($M = 15,3 \pm 5,7$ балів). Водночас аналіз розподілу респондентів за рівнями дистресу (рис. 2) виявив значну диференціацію. Більша частина студентів (46,8 %) перебуває у стані помірного стресу, що може бути зумовлено академічними вимогами, навчальним навантаженням та соціальними викликами студентського життя. Третина вибірки (31,9 %) демонструє низький рівень стресу, що свідчить про наявність ефективних копінг-стратегій і достатніх адаптаційних ресурсів у цієї підгрупи. Водночас 21,3 % студентів мають високий рівень психологічного дистресу ($GHQ \geq 20$), що вказує на ризик порушення психічної адаптації та потребу в цілеспрямованій психологічній підтримці. Найбільш поширеними проявами дистресу є труднощі з концентрацією уваги, порушення сну через занепокоєння, відчуття постійної напруженості та зниження впевненості у собі.

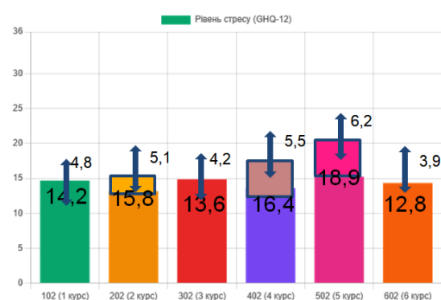
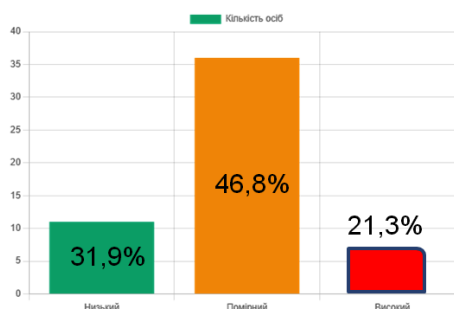


Рис. 2. Розподіл респондентів за рівнями психологічного дистресу (GHQ-12)

Найвищі показники емоційного напруження зафіксовано у студентів четвертого та п'ятого курсів, де значна частина респондентів перебуває у «зоні ризику». Це може свідчити про накопичення хронічної втоми, інформаційного перевантаження, зростання

відповідальності та невизначеності професійних перспектив. Найбільш проблемними аспектами психічного стану студентів цієї групи є труднощі з концентрацією уваги, порушення сну через занепокоєння, відчуття постійної напруженості та зниження впевненості у собі. Особливо критичною є група 502 (5 курс), у якій середній рівень стресу становить 18,9 балів, а половина студентів (50 %) демонструє високий психологічний дистрес. Це підтверджує статус цієї групи як *групи підвищеного ризику*, що може бути зумовлено поєднанням академічного перевантаження, невизначеності професійних перспектив та дефіциту соціальної підтримки. Найнижчі рівні стресу притаманні студентам шостого курсу ($M = 12,8$ балів), серед яких не виявлено жодного випадку високого дистресу. Це може бути пов'язано із завершенням основних навчальних завдань, стабілізацією життєвих орієнтирів та формуванням ефективних стратегій подолання стресу впродовж років навчання.

Динаміка психологічного дистресу за курсами має виражений нелінійний характер: спостерігається поступове зростання рівня стресу з першого по п'ятий курс ($14,2 \rightarrow 18,9$ балів) та різке зниження на випускному курсі ($12,8$ балів). Така динаміка відображає накопичення академічного та емоційного тиску на середніх і старших етапах навчання та його зменшення після подолання основних професійних викликів. Кореляційний аналіз підтвердив виражений зворотний зв'язок між психологічним благополуччям (за К. Рифф) та рівнем стресу (GHQ-12) ($r = -0,76$, $p < 0,01$), що свідчить про їх тісну взаємозалежність. Високі показники благополуччя виступають захисним чинником щодо розвитку психологічного дистресу, тоді як його зниження підвищує вразливість студентів до психоемоційних порушень.

Отже, результати аналізу психічного здоров'я студентів за GHQ-12 доповнюють дані щодо психологічного благополуччя та підтверджують, що ментальне здоров'я студентів формується в результаті складної взаємодії індивідуально-психологічних ресурсів, соціальної підтримки та освітніх умов. Психологічне благополуччя виступає системоутворювальним чинником, який знижує рівень дистресу, тоді як його дефіцит підвищує ризик дезадаптації, особливо на завершальних етапах професійної підготовки.

За результатами опитування встановлено значну варіативність у сприйнятті групової згуртованості студентами спеціальності «Середня освіта (Біологія та здоров'я людини)» Чернівецького національного університету ($SD = 2,41$), що свідчить про неоднорідність групової інтеграції респондентів (табл. 2). Загалом студентські групи характеризуються задовільним середнім рівнем згуртованості ($10,9 \pm 2,8$ балів) за наявності істотної внутрішньо-групової неоднорідності. Найбільше стандартне відхилення зафіксовано у групі 502 ($SD = 3,1$), яка водночас має найнижчий середній рівень згуртованості ($9,3 \pm 3,1$ балів), а також у групі 402 ($SD = 2,5$). Це вказує на різне сприйняття групової приналежності студентами старших курсів.

Таблиця 2

Розподіл респондентів за рівнями згуртованості (індекс Сішора)

Рівні згуртованості	Бали	%
Високий	13-15	29,8
Середній	9-12	44,7
Низький	5-8	25,5

Такі відмінності можуть бути зумовлені етапом навчання та розміром групи, зокрема зменшенням кількості учасників, індивідуалізацією освітніх траєкторій, орієнтацією на підготовку до завершення навчання та формуванням індивідуальних професійних планів. Натомість найвищий рівень згуртованості спостерігається у групі 302 ($SD = 1,8$), що може бути пов'язано з досягненням оптимального етапу групового розвитку та стабілізацією міжособистісних зв'язків до третього року навчання. Аналіз динаміки за курсами

демонструє нелінійний характер змін: поступове зростання рівня згуртованості до третього курсу (10,8 → 11,2 → 11,9) із подальшим зниженням на четвертому та п'ятому курсах (10,4 → 9,3). Отримані дані узгоджуються з моделлю стадій розвитку малої групи Б. Такмана, відповідно до якої третій курс може відповідати стадії нормування, тоді як зниження згуртованості на старших курсах – стадії розформування.

Кореляційний аналіз підтвердив протективну роль групової згуртованості: вища згуртованість позитивно пов'язана з психологічним благополуччям ($r = 0,52$, $p < 0,01$) та негативно – з рівнем стресу ($r = -0,43$, $p < 0,01$). Водночас малі групи (≤ 5 осіб, зокрема 502 група) характеризуються нижчим рівнем згуртованості (на 23%) і вищим рівнем стресу (на 18%) порівняно із середніми за чисельністю групами.

Показник привабливості студентської групи (методика Картрайта–Фестінгера) становить у середньому $3,5 \pm 1,2$ балів за шестибальною шкалою, що відповідає середньо-високому рівню. Найвищі значення зафіксовано за параметрами емоційної значущості (4,1 балів) та ідентифікації з групою (4,3 балів), тоді як нижчі оцінки престижу групи (3,2 балів) та вигідності членства (3,0 балів) відображають критичне ставлення студентів до функціональних аспектів групової взаємодії. Кореляція між згуртованістю та привабливістю має помірний позитивний характер ($r = 0,45$), що підтверджує їх взаємопов'язаність.

Аналіз стилів поведінки в конфліктних ситуаціях (тест Томаса – Кілмена) засвідчив переважання конструктивних стратегій: співпраці та компромісу, які сумарно становлять 57,7 % (рис. 3). Домінування цих стилів свідчить про орієнтацію студентів на пошук взаємоприйнятних рішень і підтримання соціальної гармонії у групі. Стиль співпраці статистично значуще пов'язаний із вищими показниками психологічного благополуччя та групової згуртованості.

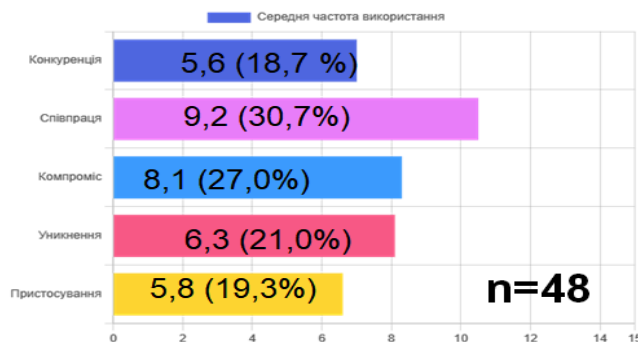


Рис. 3. Стилі поведінки в конфліктах (тест Томаса - Кілмена): середня частота використання, бал (%)

Водночас стратегії уникнення та пристосування частіше виявляються у групах із підвищеним рівнем стресу та нижчою згуртованістю (табл. 3). Зокрема, у студентів 502 групи зафіксовано найвищий рівень уникнення (8,6 балів), що корелює з високим психоемоційним напруженням і зниженими показниками благополуччя та самоприйняття. Це може свідчити про використання уникнення як неадаптивної копінг-стратегії за умов дефіциту соціальних і психологічних ресурсів.

Групи з вищим рівнем співпраці (зокрема 302 та 602 групи) демонструють більш сприятливий психологічний профіль: поєднання високої згуртованості, нижчого рівня стресу та більш адаптивних стилів конфліктної поведінки. Так, студенти 302 групи характеризуються високим рівнем співпраці (10,2 балів) за низького уникнення (5,5 балів), що узгоджується з найвищими показниками групової згуртованості.

Таблиця 3

Середні показники стилів конфліктної поведінки по групах

Група	Конкуренція	Співпраця	Компроміс	Уникнення	Пристосування
102 (1 курс)	5.8	9.5	8.2	6.5	6.0
202 (2 курс)	6.2	9.1	8.0	6.8	5.9
302 (3 курс)	5.4	10.2	8.5	5.5	5.4
402 (4 курс)	6.8	8.7	7.8	7.2	5.5
502 (5 курс)	5.2	8.4	7.5	8.6	6.3
602 (6 курс)	5.9	9.8	8.3	5.4	5.6

*Примітка. Наведено середні значення за шкалами тесту Томаса–Кілмена (максимум – 12 балів за кожною стратегією)

Отримані результати свідчать, що стилі конфліктної поведінки виступають важливим механізмом опосередкування впливу групової згуртованості на рівень стресу та психологічне благополуччя студентів, а баланс конструктивних і пасивних стратегій відображає загальний стан соціально-психологічного клімату в навчальних групах.

Узагальнення результатів аналізу соціально-психологічних показників дозволяє розглядати групову взаємодію як один із ключових детермінантів ментального здоров'я студентів. Отримані дані свідчать, що рівень групової згуртованості, привабливість групи та домінуючі стилі поведінки в конфліктних ситуаціях перебувають у тісному взаємозв'язку з показниками психологічного благополуччя та стресу. Вища згуртованість і позитивне сприйняття групової приналежності виконують протективну функцію, знижуючи рівень психоемоційного напруження та сприяючи використанню конструктивних стратегій вирішення конфліктів, насамперед співпраці й компромісу. Натомість низька згуртованість, обмежені соціальні ресурси та висока напруженість групової взаємодії асоціюються з поширенням пасивних і неадаптивних стилів поведінки, зокрема уникнення, що супроводжується погіршенням психологічного благополуччя.

Отже, соціально-психологічні характеристики студентської групи виступають не лише фоном індивідуального функціонування, а й активним чинником формування ментального здоров'я, опосередковуючи вплив навчального навантаження та життєвих стресорів на психоемоційний стан студентів.

Отримані емпіричні результати підтверджують валідність багаторівневої концептуальної моделі, що поєднує індивідуально-психологічні, соціально-групові та організаційно-навчальні чинники. Виявлені зв'язки між груповою згуртованістю, стилями конфліктної поведінки, рівнем стресу та психологічного благополуччя свідчать про системний характер детермінації ментального здоров'я. Психологічне благополуччя виступає фундаментом ментального здоров'я, а групова згуртованість виконує функцію середовищного буфера.

Це створює підґрунтя для подальшого обговорення отриманих результатів у контексті сучасних теоретичних підходів до ментального здоров'я, моделей групової динаміки та психосоціальних ресурсів особистості, а також для інтерпретації ролі виявлених чинників у розробці практичних програм психологічної підтримки студентів. Отримані результати дозволяють розглядати психологічне благополуччя студентів як результат взаємодії індивідуально-психологічних ресурсів та соціально-освітніх умов в контексті розробленої моделі ментального здоров'я, глибше осмислити структуру та динаміку ментального здоров'я студентів у процесі професійної підготовки.

Виявлений помірно високий рівень психологічного благополуччя за більшістю субшкал методики К. Рифф свідчить про наявність у студентів базових особистісних ресурсів, необхідних для адаптації до вимог вищої школи. Водночас зафіксована міжкурсова та внутрішньогрупова варіативність підтверджує, що ментальне здоров'я не є

стабільною характеристикою, а формується в контексті навчального навантаження, соціальних взаємодій та етапів професійного становлення.

Інтерпретація динаміки психологічного благополуччя дозволила виявити U-подібний характер змін упродовж навчання, що узгоджується з сучасними уявленнями про адаптаційні кризи студентського віку. На початкових етапах навчання (1 курс) зниження показників управління середовищем і наявності життєвих цілей може бути пов'язане з адаптаційним напруженням, перебудовою життєвого укладу та необхідністю самостійної організації повсякденного життя. Часті вибори крайніх відповідей («1» і «2») за відповідними шкалами відображають суб'єктивне відчуття недостатнього контролю над новими вимогами освітнього середовища. Найбільш збалансований профіль психологічного благополуччя зафіксовано у студентів третього курсу. Поєднання відносно високих показників автономії, особистісного зростання та позитивних міжособистісних взаємин свідчить про досягнення етапу емоційної та соціальної стабілізації, коли студенти вже адаптувалися до академічних вимог, сформували стійкі соціальні зв'язки та ефективні копінг-стратегії. Саме цей період може розглядатися як ресурсний етап професійного розвитку, що забезпечує психологічну стійкість і зниження дистресу. Зниження окремих компонентів психологічного благополуччя у студентів четвертого та особливо п'ятого курсів вказує на зростання психоемоційного навантаження на завершальних етапах навчання. Зменшення показників самоприйняття та управління середовищем може відображати кризу професійної ідентичності, посилення тривожності щодо майбутнього працевлаштування та відчуття обмеженого контролю над життєвими обставинами. П'ятий курс постає як період підвищеного психологічного ризику, коли високий рівень усвідомлення життєвих і професійних цілей не завжди компенсує емоційне виснаження та накопичений стрес. Водночас результати шостого курсу демонструють тенденцію до відновлення психологічного благополуччя, що може бути інтерпретовано як прояв емоційної зрілості та вторинної адаптації. Вищі показники автономії, позитивних взаємин і самоприйняття свідчать про інтеграцію професійного досвіду та формування більш стабільної Я-концепції. Висока задоволеність групою та соціальна підтримка виконують функцію буферу стресу, знижуючи інтенсивність негативних переживань.

Важливим є виявлений взаємозв'язок між психологічним благополуччям та психічним здоров'ям за показниками GHQ-12. У групах із вищими рівнями благополуччя зафіксовано нижчі прояви психічного дистресу, зокрема порушень сну, відчуття пригніченості та зниження самоцінності. Це підтверджує положення про те, що психологічне благополуччя виступає фундаментом психічного здоров'я, а його зниження підвищує вразливість до стресових факторів навчального середовища. Одночасно зафіксовано, що зниження рівня групової згуртованості та ідентифікації з групою може негативно впливати на рівень емоційного комфорту окремих студентів. Отже, характер соціальних зв'язків визначає не лише ефективність навчальної взаємодії, а й слугує важливим маркером психологічного благополуччя та стресостійкості молоді.

Отримані дані також засвідчують, що психологічне благополуччя пов'язане з особливостями соціальної поведінки студентів. Респонденти з вищими показниками позитивних взаємин і самоприйняття частіше обирають конструктивні стратегії розв'язання конфліктів (співпраця, компроміс), що додатково знижує рівень міжособистісної напруги та сприяє підтриманню ментального здоров'я. Поведінковий аспект ментального здоров'я та стиль співпраці корелюють з вищими рівнями психологічного благополуччя та згуртованості, а уникнення пов'язане з підвищеним стресом і нижчим самоприйняттям. Це підтверджує гіпотезу про те, що конструктивні стратегії соціальної взаємодії сприяють стабільному емоційному стану й гармонійному функціонуванню особистості.

На основі отриманих даних побудовано прогностичну модель чинників ризику психологічного неблагополуччя студентів (рис. 4), що дозволяє на ранніх етапах ідентифікувати групи та індивідів з підвищеним ризиком психологічних проблем для своєчасного втручання.



Рис. 4. Прогностична модель чинників ризику психологічного неблагополуччя студентів

Отже, результати дослідження підтверджують доцільність розгляду ментального здоров'я студентів як результату взаємодії індивідуально-психологічних ресурсів та соціально-освітніх умов, що повністю узгоджується з розробленою концептуальною моделлю. Психологічне благополуччя в цій моделі виступає системоутворювальним компонентом, який опосередковує вплив навчального навантаження, групової згуртованості та копінг-стратегій на психічне здоров'я студентів. Виявлені відмінності в рівні стресу, конфліктності та характері міжгрупової взаємодії можуть бути інтерпретовані як результат різного співвідношення психологічних ризиків і ресурсів на особистісному та мезорівнях моделі. Зокрема, підвищений рівень напруження або конфліктності у студентів окремих курсів може свідчити про недостатню сформованість особистісних ресурсів саморегуляції в поєднанні з несприятливими умовами групової взаємодії. Водночас виявлені позитивні тенденції у старших курсах можуть інтерпретуватися як результат поступового накопичення психологічних ресурсів, розвитку навичок міжособистісної взаємодії та адаптації до освітнього середовища.

Отже, багаторівнева концептуальна модель дозволяє не лише систематизувати емпіричні результати, а й пояснити механізми впливу групової та міжгрупової взаємодії на психологічні особливості студентів і їхній рівень стресу та конфліктності. Вона створює теоретичне підґрунтя для інтерпретації міжкурскових відмінностей і дозволяє розглядати ментальне здоров'я студентів як динамічний процес, зумовлений взаємодією особистісних і середовищних чинників.

Загалом проведена діагностика дала змогу виявити взаємозв'язок між індивідуальними характеристиками психологічного стану студентів та соціальними умовами їхньої взаємодії у навчальному середовищі. Отримані результати свідчать про те, що високий рівень згуртованості, позитивні міжособистісні стосунки та розвинена медіаційна грамотність суттєво підвищують психологічну стійкість і загальне ментальне благополуччя здобувачів вищої освіти. Результати діагностики відображають комплексну картину психічного стану студентів. У більшості респондентів зафіксовано середній рівень згуртованості груп, що свідчить про достатню соціальну інтегрованість, але також вказує на наявність окремих комунікативних бар'єрів. Показники психологічного благополуччя переважно перебувають у межах середніх і середньо-високих значень, що відображає відносну стабільність емоційного стану студентів та їхню орієнтацію на особистісне зростання. Рівень психологічного дистресу ($GHQ-12$) переважно помірний, із певними коливаннями залежно від курсу, що зумовлено як навчальним навантаженням, так і зовнішніми соціальними факторами. Домінуючим стилем поведінки у конфліктних ситуаціях виявилася співпраця, що свідчить про переважання конструктивних моделей соціальної взаємодії та позитивний соціально-психологічний клімат у більшості груп.

Отже, проведена діагностика дала змогу не лише оцінити рівень ментального здоров'я студентів за ключовими психологічними параметрами, а й виявити відмінності у вираженості цих показників залежно від курсу навчання, чисельності академічної групи та її внутрішньої динаміки. Подальший порівняльний аналіз отриманих результатів дозволить виявити закономірності та специфіку функціонування студентських груп різних курсів, визначити фактори ризику та ресурси підтримки ментального здоров'я молоді, а також розробити практичні рекомендації, які передбачають комплексну стратегію підтримки студентів на індивідуально-особистісному, соціально-груповому та освітньо-організаційному рівнях.

Висновки. Ментальне здоров'я студентів є інтегративним результатом динамічної взаємодії індивідуально-психологічних ресурсів (особистісний рівень), групової згуртованості (мезорівень) та зовнішніх соціальних умов (макрорівень). Збереження ментального здоров'я студентів визначається балансом між ризиковими впливами та наявними ресурсами особистості й середовища та залежить від трьох взаємопов'язаних рівнів функціонування особистості. Підтверджено, що особистісні ресурси опосередковують вплив середовищних чинників, тоді як підтримувальне освітнє середовище здатне компенсувати індивідуальні вразливості. Саме така модель дає змогу комплексно аналізувати ризики та ресурси ментального здоров'я й створює теоретичне підґрунтя для розроблення ефективних психологічних інтервенцій і профілактичних програм у студентському середовищі. Групова згуртованість виступає ключовим предиктором психологічного благополуччя та має протективну функцію щодо стресу. Виявлено нелінійну динаміку ментального здоров'я впродовж навчання з оптимумом на 3 курсі та кризовим періодом на 4-5 курсах, що вимагає диференційованого підходу до психологічної підтримки студентів різних етапів навчання. Групова згуртованість та конструктивні стилі вирішення конфліктів (співпраця, компроміс) є базовими мезорівневими ресурсами. Висока згуртованість групи знижує рівень психоемоційного напруження на 18–23 %, тоді як дефіцит соціальної підтримки та використання стратегії уникнення корелюють із дезадаптацією, особливо у малочисельних групах старших курсів. Встановлено статистично значущий зворотний зв'язок ($r = -0,76$) між показниками психологічного благополуччя та рівнем дистресу. Високий рівень автономії, самоприйняття та наявність життєвих цілей виступають ключовими протективними чинниками, що запобігають розвитку емоційного виснаження та психічних порушень. Усвідомлення взаємозв'язку між психологічними ризиками, впливами та ресурсами створює підґрунтя для розроблення цілеспрямованих психопрофілактичних і корекційних програм, орієнтованих на підтримку ментального здоров'я студентської молоді; зберегти чи відновити ментальне здоров'я студентів можна через збалансування чинників ризику та ресурсів збереження. Отримані результати обґрунтовують необхідність системної роботи з підтримки ментального здоров'я студентів, що включає як індивідуальні втручання, так і групові заходи щодо зміцнення соціальної підтримки, розвитку життєвих навичок, формування конструктивних стилів поведінки у конфліктах та підвищення медіаційної компетентності.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з поглибленням розуміння багаторівневої детермінації психологічного благополуччя та уточненням механізмів взаємодії індивідуально-психологічних і соціально-групових чинників у процесі професійної підготовки. Перспективним напрямом є подальше дослідження ролі групової згуртованості, чисельності навчальних груп і характеру міжгрупової взаємодії як протективних або ризикових чинників психологічного благополуччя. Окремої уваги потребує аналіз медіаторних механізмів впливу соціальної підтримки на рівень стресу та благополуччя студентів. Важливим завданням майбутніх досліджень є розробка й експериментальна перевірка ефективності психопрофілактичних програм, спрямованих на підтримку ментального здоров'я студентів різних етапів навчання, особливо представників груп ризику.

Література

1. Андреева, Я., & Литовченко, Н. (2025). Психологічні особливості психічного здоров'я працівників у контексті сучасних викликів. *Технології розвитку інтелекту*, Т.9, 2(38). <https://doi.org/10.31108/3.2025.9.2.15>
2. Бешлей, О., Гайсонюк, Н., & Андреева, Я. (2024). Вплив нестабільності, зумовленої війною, на ментальне здоров'я особистості. *Технології розвитку інтелекту*, Т.8, 2(36). <https://doi.org/10.31108/3.2024.8.2.10>
3. Блохіна, І. (2021). Психологічні причини виникнення тривожності у студентів. *Науковий вісник УжНУ. Серія Психологія*, 4, 82–86. <http://psy-visnyk.uzhnu.uz.ua/index.php/psy/article/view/58/156>
4. Вірченко, В. (2024). Ментальне здоров'я та продуктивність академічної діяльності українських студентів у період війни. *Медична фізика – сучасний стан, проблеми, шляхи розвитку новітні технології*, 1, 370–378. <https://doi.org/10.17721/3041-1491/2024.11-48>
5. Кічук, А. (2020). Особистісні особливості психоемоційного здоров'я студентів: монографія. ІДГУ, 406 с.
6. Корольчук, В. (2009). Психологія стресостійкості особистості: дис. д-ра психол. наук 19.00.01.
7. Корнієнко, І. (2012). Дослідження копінг-стратегій студентів з різним рівнем тривожності в ситуації іспиту. *Проблеми сучасної психології*, 18, 395–407. <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2012-18.%25p>
8. Москаленко, О. (2024). Психологічна резильєнтність як умова підтримки психологічного здоров'я особистості. *Науковий вісник УжНУ. Серія: Психологія*, Вип. 2, 67–70.
9. Омелянська, В. (2017). Психологічне здоров'я студентів ВНЗ як необхідна умова успішного професійного навчання. *HUMANITARUM*, 39(1), 115–123. https://scholar.google.com/citations?view_op=view_citation&hl=uk&user=BFSobl0AAAAJ&citation_for_view=BFSobl0AAAAJ:Y0pCki6q_DkC
10. Павлик, Н. (2022). Структура й критерії психологічного здоров'я особистості. *Психологія і особистість*, 1(21), 34–59. <https://doi.org/10.33989/2226-4078.2022.1.252051>
11. Перепелюк, Т., & Харченко, Н. (2024). Копінг-стратегії як чинник адаптації студентів до умов навчання під час війни. *Вісник Національного університету оборони України*, 79(3), 108–114. <https://doi.org/10.33099/2617-6858-2024-79-3-108-114>
12. Попелюшко, Р., & Вовнянко, Ю. (2024). Дослідження психологічного благополуччя української молоді в умовах невизначеності. *Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова, Серія 12 : Психологічні науки*, 25(70), 35–44. <https://enpuirb.udu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/3c45c9ea-1197-4b85-9e1f-171f17cc0d11/content>
13. Савелюк, Н. (2022). Психологічне благополуччя студентської молоді: порівняльне дослідження. *Psychological Prospects Journal*, 39, 322–340. <https://doi.org/10.29038/2227-1376-2022-39-sav>
14. Терлецька, Л., & Василенко, Ю. (2024). Взаємозв'язок між психічним здоров'ям та особистісним розвитком у студентської молоді. *Вісник Київського нац. ун-ту ім .Т. Шевченка. Психологія*, 1(19), 61–65. [https://doi.org/10.17721/BPSY.2024.1\(19\).10](https://doi.org/10.17721/BPSY.2024.1(19).10)
15. Щотка О., & Андреева Я. (2024). Динаміка задоволеності життям здобувачів вищої освіти в часи війни. *Організаційна психологія. Економічна психологія*, 3-4(33), 76–86. <https://doi.org/10.31108/2.2024.3.33.7>
16. Carless, S. A., & De Paola, C. (2000). The measurement of cohesion in work teams. *Small Group Research*. <https://doi.org/10.1177/104649640003100303>
17. Festinger, L. (1950). Informal social communication. *Psychological Review*, 57(5), 271–282. <https://doi.org/10.1037/h0056932>
18. Garcia, D., Al Nima, A. & Kjell, O. (2023). The 18-item Swedish version of Ryff's psychological well-being scale: psychometric properties. *Frontiers in Psychology*. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/37854148/>
19. Guy-Evans, O. (2025). *Bronfenbrenner's Ecological Systems Theory. Simply Psychology*. https://www.simplypsychology.org/bronfenbrenner.html?utm_source=chatgpt.com
20. Hystad, S. W., & Johnsen, B. H. (2020). The dimensionality of the 12-item General Health Questionnaire (GHQ-12). *Frontiers in Psychology*. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2020.01300/full>
21. Keyes, C. L. M. (2002). The mental health continuum: From languishing to flourishing in life. *Social Science & Medicine*, 79(2), 261–268.
22. Marciniak, M. A., Homan, S., Zerban, M., Schrade, G., Yuen, K. S. L., Kobylińska, D., Wieser, M. J., Walter, H., Hermans, E. J., Shanahan, L., Kalisch, R., & Kleim, B. (2024). Positive cognitive reappraisal flexibility is associated with lower levels of perceived stress. *Behaviour Research and Therapy*, 183, 1–13.
23. Masten, A. S. (2001). *Ordinary Magic: Resilience Processes in Development*. *American Psychologist*. Guilford Press, 56(3), 227–238. https://ocfcpacourts.us/wp-content/uploads/2020/06/Ordinary_Magic_Resilience_Process_000935.pdf
24. Ryan, R. M., Huta, V., & Deci, E. L. (2008) Living well: a self-determination theory perspective on eudaimonia. *Journal of Happiness Studies*, 9, 139–170. <https://doi.org/10.1007/s10902-006-9023-4>
25. Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069–1081. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069>
26. Ryff, C. D. (2014). Psychological well-being revisited: Advances in the science and practice of eudaimonia. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 83(1), 10–28. https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC4241300/?utm_source=chatgpt.com
27. Ryff, C. D. (2023). Contributions of Eudaimonic Well-Being to Mental Health Practice. *Ment Health Soc Incl.*, 27(4), 276–293. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/38188969/>

28. Thomas, K. W., & Kilmann, R. H. (2007). *Thomas–Kilmann Conflict Mode Instrument*. CPP. <https://kilmanniagnostics.com/overview-thomas-kilmann-conflict-mode-instrument-tki/>
29. World Health Organization. (2025). *Mental health: strengthening our response*. WHO. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response>

References

1. Andreeva, Ya., & Lytovchenko, N. (2025). Psykhologichni osoblyvosti psykhichnogo zdorovya pratsivnykiv u konteksti suchasnykh vyklykiv [Psychological features of employees' mental health in the context of modern challenges]. *Tekhnologii rozvytku intelektu*, T.9, 2(38). <https://doi.org/10.31108/3.2025.9.2.15> [In Ukrainian]
2. Beshlei, O., Gaisonyuk, N., & Andreeva, Ya. (2024). Vplyv nestabilnosti, zumovlenoi viinoiu, na mentalne zdorovya osobystosti [The impact of instability caused by war on mental health of the individual]. *Tekhnologii rozvytku intelektu*, T.8, 2(36). <https://doi.org/10.31108/3.2024.8.2.10> [In Ukrainian]
3. Blokhina, I. (2021). *Psykhologichni prychyny vynykennya tryvozhnosti u studentiv* [Psychological causes of anxiety in students]. *Naukovyi visnyk UzhNU. Seria Psykhologia*, 4, 82–86. <http://psy-visnyk.uzhnu.uz.ua/index.php/psy/article/view/58/156> [In Ukrainian]
4. Virchenko, V. (2024). *Mentalne zdorovya ta produktyvnist akademichnoi dialnosti ukrainskykh studentiv u period viiny* [Mental health and academic performance of Ukrainian students during the war]. *Medychna fizyka – suchasnyi stan, problemy, shlyakhy rozvytku novitni tekhnologii*, 1, 370–378. <https://doi.org/10.17721/3041-1491/2024.11-48> [In Ukrainian]
5. Kichuk, A. (2020). Osobystisni osoblyvosti psykhoemotsiinoogo zdorovya studentiv: monografia [Features of psycho-emotional health of students]. IDGU, 406 s. [In Ukrainian]
6. Korolchuk, V. (2009). *Psykhologia stresostiikosti osobystosti* [Psychology of stress resistance of the individual]. [In Ukrainian]
7. Korniyenko, I. (2012). *Doslidzhennya koping-strategii studentiv z riznym rivnem tryvozhnosti v sytuatsii ispytu* [Research on coping strategies of students with different levels of anxiety in an exam situation]. *Problemy suchasnoi psykhologii*, 18, 395–407. <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2012-18.%25p> [In Ukrainian]
8. Moskalenko, O. (2024). Psykhologichna rezylentnist yak umova pidtrymky psykhologichnogo zdorovya osobystosti [Psychological resilience as a condition for supporting the psychological health of the individual]. *Naukovyi visnyk UzhNU. Seria: Psykhologia*, Vyp. 2, 67–70. [In Ukrainian]
9. Omelyanska, V. (2017). *Psykhologichne zdorovya studentiv VNZ yak neobkhdna umova uspishnogo profesiinogo navchannya* [Psychological health of university students as a necessary condition for successful professional training]. *HUMANITARIUM*, 39(1), 115–123. https://scholar.google.com/citations?view_op=view_citation&hl=uk&user=BFSobl0AAAAJ&citation_for_view=BFSobl0AAAAJ:Y0pCki6q_DkC [In Ukrainian]
10. Pavlyk, N. (2022). *Struktura i kryterii psykhologichnogo zdorovya osobystosti* [Structure and criteria of psychological health of the individual]. *Psykhologia i osobystist*, 1(21), 34–59. <https://doi.org/10.33989/2226-4078.2022.1.252051> [In Ukrainian]
11. Perepelyuk, T., & Kharchenko, N. (2024). Koping-strategii yak chynnyk adaptatsii studentiv do umov navchannya pid chas viiny [Coping strategies as a factor in students' adaptation to the conditions of study during the war]. *Visnyk Natsionalnogo universytetu oborony Ukrainy*, 79(3), 108–114. <https://doi.org/10.33099/2617-6858-2024-79-3-108-114> [In Ukrainian]
12. Popelyushko, R., & Vovnyanko, Yu. (2024). Doslidzhennya psykhologichnogo blagopoluchchya ukrainskoi molodi v umovakh nevyznachenosti [Research on psychological well-being of Ukrainian youth in conditions of uncertainty]. *Naukovyi chasopys Ukrainskogo derzhavnogo universytetu imeni Mykhaila Dragomanova, Seria 12 : Psykhologichni nauky*, 25(70), 35–44. <https://enpuirb.udu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/3c45c9ea-1197-4b85-9e1f-171f17cc0d11/content> [In Ukrainian]
13. Savelyuk, N. (2022). Psykhologichne blagopoluchchya studentskoi molodi: porivnyalne doslidzhennya [Psychological well-being of students: a comparative study]. *Psychological Prospects Journal*, 39, 322–340. <https://doi.org/10.29038/2227-1376-2022-39-sav> [In Ukrainian]
14. Terletska, L., & Vasylenko, Yu. (2024). *Vzayemozvyazok mizh psykhichnym zdorov'ям ta osobystisnym rozvytkom u studentskoi molodi* [The relationship between mental health and personal development of students]. *Visnyk Kyivskogo nats. un-tu im. T. Shevchenka. Psykhologia*, 1(19), 61–65. [https://doi.org/10.17721/BPSY.2024.1\(19\).10](https://doi.org/10.17721/BPSY.2024.1(19).10) [In Ukrainian]
15. Schotka, O., & Andreeva, Ya. (2024). Dynamika zadovolenosti zhyttyam zdobuvachiv vyschoi osvity v chasy viiny [Dynamics of life satisfaction of higher education students in times of war]. *Organizatsiina psykhologia. Ekonomichna psykhologia*, 3-4(33), 76–86. <https://doi.org/10.31108/2.2024.3.33.7> [In Ukrainian]
16. Carless, S. A., & De Paola, C. (2000). The measurement of cohesion in work teams. *Small Group Research*. <https://doi.org/10.1177/104649640003100303>
17. Festinger, L. (1950). Informal social communication. *Psychological Review*, 57(5), 271–282. <https://doi.org/10.1037/h0056932>
18. Garcia, D., Al Nima, A. & Kjell, O. (2023). The 18-item Swedish version of Ryff's psychological well-being scale: psychometric properties. *Frontiers in Psychology*. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/37854148/>
19. Guy-Evans, O. (2025). *Bronfenbrenner's Ecological Systems Theory*. *Simply Psychology*. https://www.simplypsychology.org/bronfenbrenner.html?utm_source=chatgpt.com

20. Hystad, S. W., & Johnsen, B. H. (2020). The dimensionality of the 12-item General Health Questionnaire (GHQ-12). *Frontiers in Psychology*. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2020.01300/full>
21. Keyes, C. L. M. (2002). The mental health continuum: From languishing to flourishing in life. *Social Science & Medicine*, 79(2), 261–268.
22. Marciniak, M. A., Homan, S., Zerban, M., Schrade, G., Yuen, K. S. L., Kobylińska, D., Wieser, M. J., Walter, H., Hermans, E. J., Shanahan, L., Kalisch, R., & Kleim, B. (2024). Positive cognitive reappraisal flexibility is associated with lower levels of perceived stress. *Behaviour Research and Therapy*, 183, 1–13.
23. Masten, A. S. (2001). *Ordinary Magic: Resilience Processes in Development*. *American Psychologist*. Guilford Press, 56(3), 227–238. [https://ocfcpacourts.us/wp-content/uploads/2020/06/Ordinary Magic Resilience Process 000935.pdf](https://ocfcpacourts.us/wp-content/uploads/2020/06/Ordinary_Magic_Resilience_Process_000935.pdf)
24. Ryan, R. M., Huta, V., & Deci, E. L. (2008) Living well: a self-determination theory perspective on eudaimonia. *Journal of Happiness Studies*, 9, 139–170. <https://doi.org/10.1007/s10902-006-9023-4>
25. Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069–1081. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069>
26. Ryff, C. D. (2014). Psychological well-being revisited: Advances in the science and practice of eudaimonia. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 83(1), 10–28. https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC4241300/?utm_source=chatgpt.com
27. Ryff, C. D. (2023). Contributions of Eudaimonic Well-Being to Mental Health Practice. *Ment Health Soc Incl.*, 27(4), 276–293. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/38188969/>
28. Thomas, K. W., & Kilmann, R. H. (2007). Thomas–Kilmann Conflict Mode Instrument. Mountain View: CPP. <https://kilmanndiagnostics.com/overview-thomas-kilmann-conflict-mode-instrument-tki/>
29. World Health Organization. (2025). *Mental health: strengthening our response*. WHO. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response>

Відомості про авторів

Андрєєва Ярослава Федорівна, кандидатка психологічних наук, доцентка, доцентка кафедри психології, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича, м. Чернівці, Україна

Andrieieva, Yaroslava. Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Psychology, Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University, Chernivtsi, Ukraine

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3954-2731>

E-mail: y.andrieieva@chnu.edu.ua

Решетюк Олеся Володимирівна, кандидатка біологічних наук, доцентка, доцентка кафедри ботаніки та природоохоронної діяльності, магістр психології, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича, м. Чернівці, Україна

Reshetyuk, Olesia. Candidate of Biological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Botany and Environmental Protection, Master of Psychology, Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University, Chernivtsi, Ukraine

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6620-5437>

E-mail: o.reshetyuk@chnu.edu.ua

Отримано 14 січня 2026 р.
Рецензовано 17 лютого 2026 р.
Прийнято 28 лютого 2026 р.