

Міністерство освіти і науки України
Національний університет «Острозька академія»
Навчально-науковий інститут соціально-гуманітарного менеджменту
Кафедра психології

Кваліфікаційна робота
на здобуття освітнього ступеня бакалавра
на тему: **«ОСОБЛИВОСТІ СПРИЙНЯТТЯ СТРЕСУ СТУДЕНТАМИ ЗВО
ЗАЛЕЖНО ВІД ЇХНІХ СЦЕНАРНИХ УСТАНОВОК ТА ЖИТТЄИХ ЗАВДАНЬ »**

Виконав (-ла) студент (-ка) 4__ курсу, групи _Пс-41_

Напряму підготовки 053 «Психологія»

Черниш Анна Олександрівна

Керівник:

доктор психологічних наук,
проф. кафедри психології та педагогіки
Гандзілевська Г. Б.

Рецензент:

д. психол. н., доцент Марія
АВГУСТЮК

Допущено до захисту:

Завідувач кафедри: _____

Оксана МАТЛАСЕВИЧ

Острог, 2026

ЗМІСТ

ВСТУП.....	1
РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ СПРИЙМАННЯ СТРЕСУ СТУДЕНТАМИ ЗАЛЕЖНО ВІД ЇХНІХ СЦЕНАРНИХ УСТАНОВОК ТА ЖИТТЄВИХ ЗАВДАНЬ..	8
1.1. Теоретичні підходи до розуміння поняття стресу	8
1.2. Стресові ситуації та особливості їх сприймання у контексті життєвих сценаріїв особистості	13
1.2.1. Поняття життєвого сценарію у психологічній літературі	13
1.2. 2. Функції сценарних установок особистості у стресових ситуаціях	16
1.2.3. Життєві завдання особистості: зміст, структура, функції	19
1.3. Особливості сприймання стресу в студентського віку крізь призму реалізації життєвих завдань	22
Висновки до розділу 1	26
РОЗДІЛ II. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ СПРИЙМАННЯ СТРЕСУ СТУДЕНТАМИ ЗВО ЗАЛЕЖНО ВІД ЇХНІХ СЦЕНАРНИХ УСТАНОВОК ТА ЖИТТЄВИХ ЗАВДАНЬ.....	28
2.1 Процедурно-організаційний перебіг та методи дослідження особливостей сприймання стресу студентами ЗВО залежно від їх сценарних установок та життєвих завдань	28
2.2. Аналіз та інтерпретація результатів емпіричного дослідження особливостей сприймання стресу студентами ЗВО залежно від їх сценарних установок та життєвих завдань	32
2.2.1. Психологічні особливості сприймання стресу студентами	32
2.2.2. Особливості сценарних установок та життєвих завдань студентів.....	34
2.2.3. Аналіз взаємозв'язку сприйняття стресу студентами з їхніми сценарними установками та життєвими завданнями	37
2.3. Практичні рекомендації психологам ЗВО щодо оптимізації сприймання стресу студентами з урахуванням їхніх сценарних установок та життєвих завдань.....	44
Висновки до розділу 2	47
ВИСНОВКИ.....	49
ЛІТЕРАТУРА	53
ДОДАТКИ	58

ВСТУП

Актуальність дослідження. У сучасних соціально-економічних та культурно-освітніх умовах проблема стресу набуває особливої актуальності, зокрема в контексті життєдіяльності студентської молоді. Навчання у закладі вищої освіти супроводжується інтенсивним когнітивним навантаженням, високими вимогами до самостійної роботи, відповідальності та адаптації до нових соціальних ролей, які є частиною прийняття життєво важливих рішень. З початком повномасштабного вторгнення психічне здоров'я студентської молоді зазнає суттєвих негативних впливів, що пов'язані з постійною дією стресових факторів, невизначеністю майбутнього, соціальною нестабільністю та загрозою безпеці. За результатами дослідження Сідельнікова, А. О. «Психічне здоров'я студентів в умовах війни» (2025) з'ясовано, що психічний стан студентської молоді характеризується напруженням адаптаційних механізмів та зниженням емоційного благополуччя. Зокрема, встановлено, що 33% студентів мають підвищений рівень адаптації, що свідчить про функціонування в умовах підвищеного психологічного напруження. Водночас 17% демонструють знижений рівень емоційної комфортності, що вказує на внутрішній дискомфорт і труднощі емоційної регуляції [1; 18]. У зв'язку із цим період студентського віку розглядається сучасною психологією як період підвищеної чутливості, вразливості до стресових впливів, тривожних впливів, що зумовлює потребу у глибшому науковому аналізі механізмів сприйняття та переживання стресу.

Класичні дослідження стресу були започатковані Г. Сельє [42], який розглядав його як специфічну реакцію організму на будь-які вимоги середовища, акцентуючи увагу передусім на фізіологічних механізмах адаптації. Подальший когнітивний і науковий розвиток уявлення про стрес призвів до розширення цього поняття як багатовимірного явища, що включає в собі не лише біологічні, але й психологічні та соціальні компоненти за Р. Лазарус. У межах когнітивно-транзакційного підходу, запропонованого Р. Лазарус [39], підкреслюється, що стрес виникає не стільки внаслідок дії зовнішніх чинників, скільки в результаті

їх індивідуальної оцінки. Таким чином, одна й та сама ситуація може сприйматися різними людьми як стресова або нейтральна залежно від їхнього життєвого досвіду, установок, переконань та індивідуально-психологічних особливостей.

Подальший розвиток теорії стресу пов'язаний як із зарубіжними, так і з вітчизняними дослідниками. Серед зарубіжних учених значний внесок у вивчення психологічних аспектів стресу здійснили Т. Кокс, Г. Купер, Дж. Віткін, Р. Лазарус, Дж. Еверлі, Р. Розенфельд та інші, які досліджували когнітивні оцінки стресу, механізми копінгу та поведінкові реакції особистості. Водночас у вітчизняній психології проблему стресу розробляли К. Кравченко, В. Крайнюк, С. Мамченко, В. Осьодло, О. Охременко, В. Стасюк, Ю. Тептюк, О. Тімченко, Л. Тютюнник, О. Хміляр, Ю. Широкобоков, О.К. Кравцова, М.Г. Ткалич, Т.В. Зайчикова, В.О. Татенко, В.М. Крайнюк, С.В. Солдатов, С.Д. Максименко, Л.М. Карамушка, А.П. Поплавська, які зосереджували увагу на особливостях переживання стресу, його впливі на діяльність особистості та шляхах психологічної адаптації.

Студентський вік є періодом активного формування особистості, вибору життєвих орієнтирів і побудови перспектив щодо майбутнього, що, звичайно, підсилює специфіку сприйняття стресу саме в цій віковій групі. Як показують сучасні емпіричні дослідження, значна частина студентів перебуває в стані підвищеного або середнього рівня стресу, що пов'язано як з навчальним середовищем, так і з загальною соціально нестабільною ситуацією в Україні за С. Максименко, Л. Карамушка, М. Ткалич, Т. Зайчикова, О. Тімченко, В. Крайнюк [49] . Це активізує пошук глобальних психологічних детермінант, які зумовлюють індивідуальні відмінності у сприйнятті та переживанні стресу.

Одним із таких чинників, що привертає увагу сучасних дослідників, є життєвий сценарій, концептуалізація яких отримала ґрунтовний розвиток у сучасній вітчизняній психології (Є. Гандзілевська, П. Горностай, Л. Гридковець та ін.). Проблема життєвих сценаріїв досліджується як зарубіжними (Е. Берн, К. Штайнер, М. Джеймс, Д. Джонгвард та ін.). У зарубіжній психології концепція

життєвого сценарію була розроблена Е. Берном у межах транзактного аналізу. У вітчизняній психології проблема життєвих сценаріїв також активно досліджується. Зокрема, питання родових і сімейних сценаріїв аналізують Л. Гридковець та інші науковці, тоді як аспекти рольової самореалізації особистості у структурі життєвого сценарію розглядає П. Горностай. Статеві та гендерні особливості формування життєвих сценаріїв досліджують Т. Камбалова та Н. Клименко. Мотиваційні чинники формування життєвого сценарію особистості висвітлює Л. Карагодіна, а питання відображення життєвих ролей у свідомості особистості розглядає А. Одінцова. Умови та механізми проєктування життєвого сценарію досліджує П. Жебелева, тоді як особливості формування життєвих планів і усвідомлення життєвих сценаріїв у юнацькому віці вивчають Т. Костіна та М. Гладкевич.

Значний внесок у розвиток сучасних українських досліджень життєвого сценарію зробили науковці І. Березко, І. Давиденко, П. Жебелева, В. Жигирева, Т. Костіна та О. Матвієнко досліджують особливості формування життєвого сценарію особистості, його усвідомлення, вплив на життєві вибори та процеси самореалізації людини. Серед вітчизняних дослідників також варто відзначити П. Горностая, який розглядав життєвий сценарій як результат накопиченого особистісного досвіду та життєвих дій. Т. Титаренко, яка досліджувала життєві світи особистості та роль життєвих криз у формуванні життєвого шляху. Г. Гандзілевську, яка розробила сучасні підходи до аналізу життєвих сценаріїв як системи смисложиттєвих орієнтирів, а також І. Пасічника, який вивчав психологічні особливості формування життєвих сценаріїв і їхній ресурсний потенціал [13]. Серед зарубіжних дослідників важливе значення мають праці Е. Берна, який розробив концепцію життєвого сценарію у межах транзактного аналізу, К. Г. Юнга, який досліджував роль архетипів у формуванні поведінки, та Дж. Г. Міда, який підкреслював роль соціальної поведінки в становленні життєвої ролі особистості [27].

Таким чином, актуальність даного дослідження визначається високою поширеністю стресових переживань серед студентської молоді в закладах вищої

освіти, потребою у поглибленому вивченні суб'єктивних механізмів сприйняття стресу, а також науковою та практичною значущістю аналізу сценарних установок та життєвих завдань як психологічного чинника регуляції стресу. Аналіз наукової літератури дозволив визначити недостатню вивченість взаємозв'язку між сприйняттям стресу студентською молоддю, сценарними установками та життєвими завданнями. Незважаючи на наявність значної кількості літератури та досліджень, пов'язаних із проблемою стресу, життєвих сценаріїв та життєвих завдань, окремо питання того, яким чином сценарні установки впливають на суб'єктивне сприйняття стресу та як реалізуються життєві завдання, які пов'язані з переживанням стресу в студентському віці, залишається недостатньо розкритим. Це, власне, і зумовлює необхідність комплексного дослідження зазначених психологічних феноменів.

Мета дослідження - теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити особливості сприймання стресу студентами закладів вищої освіти залежно від їхніх сценарних установок та життєвих завдань.

Завдання:

1. Проаналізувати психологічні підходи до розуміння стресу та його сприймання у студентському віці.
2. Розкрити сутність сценарних установок та життєвих завдань у контексті сприйняття стресу
3. Охарактеризувати особливості сприймання стресу студентською молоддю крізь призму реалізації життєвих завдань.
4. Емпірично дослідити взаємозв'язок сприйняття стресу зі сценарними установками та життєвими завданнями студентів.
5. Розробити практичні рекомендації для психологів щодо роботи зі студентами, схильними до підвищеного рівня сприймання стресу, з урахуванням їхніх сценарних установок та життєвих завдань.

Гіпотези:

1. Існує статистично значущий взаємозв'язок між сценарними установками та рівнем сприйманого стресу студентів ЗВО;
2. Існує статистично значущий взаємозв'язок між показниками життєвих завдань та рівнем сприйманого стресу студентів ЗВО
3. Сценарні установки та життєві завдання особистості виступають предикторами рівня сприйманого стресу студентів закладів вищої освіти.

Об'єкт дослідження - сприймання стресу у студентів закладів вищої освіти.

Предмет дослідження - особливості сприймання стресу студентами ЗВО залежно від їхніх сценарних установок та життєвих завдань.

База дослідження - Базою нашого емпіричного дослідження є Національний університет "Острозька академія". Вибіркою дослідження є 50 осіб студентського віку (від 17, 18–23 років) Середній вік студентів, які взяли участь у дослідженні, становить 20 років. 80 % учасників - жінки, 20 % - чоловіки. 70 % є студентами інституту соціально-гуманітарного менеджменту; 20 % інституту міжнародних відносин та національної безпеки; 10 % Навчально-наукового інституту імені І. Малановського.

Методи дослідження :

теоретичне методи, а саме: теоретичні методи дослідження: аналіз та узагальнення наукової літератури, систематизація й класифікація теоретичних положень, порівняння результатів попередніх досліджень, а також формулювання теоретичних висновків.

емпіричні методи : Шкала сприйнятого стресу (PSS-10), адаптована українською мовою (Н. О. Герасименко, Л. М. Тарасенко) та скорочений варіант опитувальника ранніх дитячих рішень, адаптований українською мовою (Г.Гандзілевська, У.Нікітчук)

Практичне значення дослідження - дає можливість використання результатів у психологічному консультуванні студентської молоді, профілактиці стресу та особистісному супроводі.

Публікації. За матеріалами дослідження опубліковано наукову статтю, «ОСОБЛИВОСТІ СПРИЙНЯТТЯ СТРЕСУ В ЗАЛЕЖНОСТІ ВІД СЦЕНАРНИХ УСТАНОВОК», що підтверджується сертифікатом із конференції (додаток 3). У публікації представлено результати емпіричного дослідження особливостей сприймання стресу студентською молоддю залежно від сценарних установок особистості, а також висвітлено статистично значущі взаємозв'язки між рівнем сприйманого стресу та окремими сценарними установками студентів.

Структура та обсяг роботи. Робота складається із вступу, двох розділів, висновків та списку використаних джерел (56 найменувань, з них англійською 24). Робота містить 6 рисунків та 4 таблиць. Основний текст даної науково-дослідної роботи викладено на 51 сторінці комп'ютерного набору.

РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ СПРИЙМАННЯ СТРЕСУ СТУДЕНТАМИ ЗАЛЕЖНО ВІД ЇХНІХ СЦЕНАРНИХ УСТАНОВОК ТА ЖИТТЄВИХ ЗАВДАНЬ

1.1. Теоретичні підходи до розуміння поняття стресу

В сучасних умовах життя актуальність дослідження особливостей сприймання стресу студентською молоддю зумовлена постійним зростанням психологічного та психічного навантаження, з яким стикаються студенти ЗВО. Навчальна діяльність, професійне самовизначення, високі вимоги до успішності, соціальні зміни та нестабільність сучасного суспільства можуть виступати джерелами стресових переживань та негативно впливати на психологічне благополуччя особистості. Поняття «стресу» давно вийшло за межі суто психологічних досліджень і сьогодні розглядається у межах багатьох наук: медицині, фізіології, соціології, педагогіці та інших наук. Особливу увагу науковців привертає проблема сприйманого стресу, оскільки саме суб'єктивне переживання стресових ситуацій значною мірою визначає емоційний стан, поведінкові реакції та рівень психологічної адаптації особистості.

Аналіз наукової літератури засвідчив, що активне вивчення феномену стресу як психофізіологічного явища розпочалося ще у XX столітті. Одним із перших дослідників, який ґрунтовно описав дане поняття, був Г. Сельє. Науковець трактував стрес як неспецифічну реакцію організму на будь-які вимоги чи впливи зовнішнього середовища, спрямовану на підтримання внутрішньої рівноваги та адаптацію організму до нових умов існування [9].

Проблематика стресу стала предметом дослідження значної кількості як вітчизняних, так і зарубіжних науковців. Серед українських дослідників вагомий внесок у вивчення психологічних аспектів стресу здійснили Л. М. Карамушка, С. Д. Максименко, В. О. Татенко, М. Г. Ткалич, О. К. Кравцова, Т. В. Зайчикова, В. М. Крайнюк, О. В. Тімченко, О. М. Хміляр, Л. О. Тютюнник, С. В. Солдатов, А. П. Поплавська, К. О. Кравченко, С. В. Мамченко, В. В. Стасюк, О. Р. Охременко, Ю. В. Широкобоков та інші. Серед зарубіжних авторів дослідженням стресу

займалися Р. Лазарус, Т. Кокс, Г. Купер, Дж. Еверлі, Р. Розенфельд, Дж. Віткін, Л. Китаєв-Смик та Г. Сельє [9].

Г. Сельє у 1936 р. представив наративи своєї роботи в науковому світі щодо концепції загального адаптаційного синдрому. Згідно з яким стрес визначався як універсальна неспецифічна відповідь організму на будь-який подразник або вимогу середовища. При цьому вчений наголошував на складності однозначного тлумачення поняття «стрес», оскільки переживання стресових ситуацій є суб'єктивним і значною мірою залежить від індивідуального досвіду особистості. В межах цієї теорії також було описано і вперше згадано два нових поняття «еустрес» (еустрес рис.1.1) та «дистрес» (дистрес рис. 1.2). Еустрес - було виокремлено як позитивний різновид стресу, який сприяє мобілізації ресурсів організму, тоді як дистрес - входить до розряду негативного стресу і супроводжується виснаженням і психоемоційним перенапруженням [12; 41; 51].



Рис. 1.1. Чинники переходу стресу в еустрес за Г. Сельє

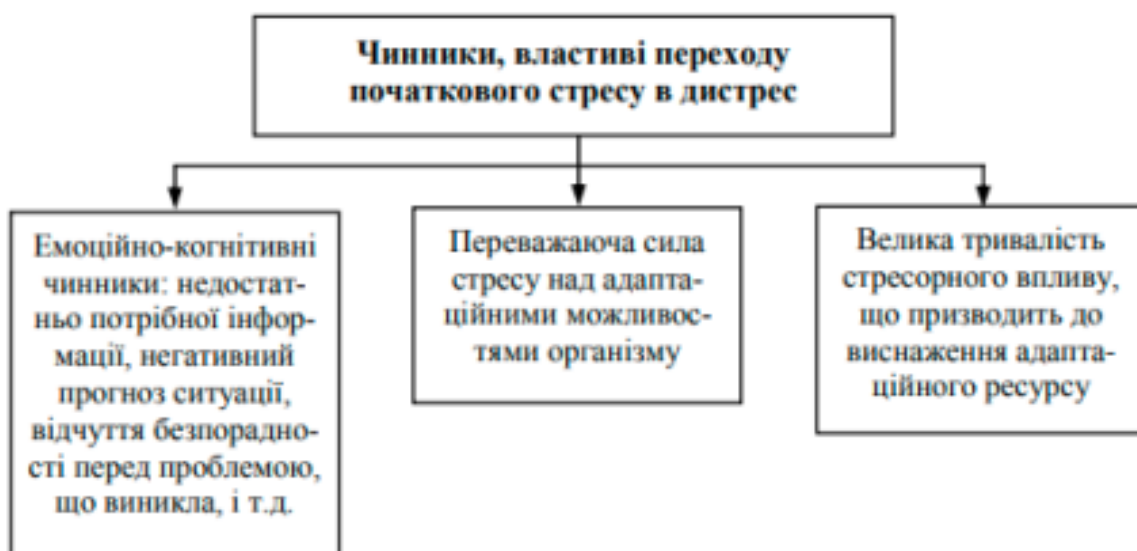


Рис. 1.2 Чинники переходу стресу в дистрес за Г. Сельє

Для пояснення механізмів реагування на стрес Г. Сельє запропонував модель загального адаптаційного синдрому, яка описує динаміку адаптаційних процесів організму в умовах тривалого впливу стресорів. Відповідно до цієї концепції реакція на стрес не є одномоментною, а проходить через низку послідовних етапів, кожен з яких характеризується специфічними фізіологічними та психологічними змінами (рис. 1.3).



Рис. 1.3. Структура стресу за Г. Сельє

Перша стадія - реакція тривоги, яка виникає у відповідь на дію стресора. На цьому етапі організм зазнає функціональних змін, його опірність тимчасово знижується, проте водночас активізуються захисні механізми та внутрішні ресурси, спрямовані на адаптацію до нових умов. За умови успішної мобілізації цих ресурсів відбувається поступове відновлення нормального функціонування організму.

Друга стадія - стадія опору (резистентності), під час якої організм адаптується до дії стресового чинника та активно протидіє його впливу. У цей період ознаки тривожної реакції послаблюються або зникають, а рівень стійкості до стресу суттєво зростає.

Третя стадія - стадія виснаження, що настає внаслідок тривалого або надмірного впливу стресора. На цьому етапі адаптаційні ресурси організму поступово вичерпуються, знову з'являються симптоми тривоги, однак вони вже супроводжуються порушенням процесів адаптації та можуть мати негативні наслідки для фізичного і психічного здоров'я особистості [51].

Одним із психологічної літератури американський психолог Р.Лазарус одним із перших звернув увагу на те, що є певна необхідність розмежовувати фізіологічні прояви стресу та його психологічні характеристики. На думку науковця, фізіологічний стрес виникає внаслідок порушення внутрішньої рівноваги організму під дією вразливих чинників, тоді як психологічний стрес пов'язаний передусім із суб'єктивним переживанням людиною ситуації як загрозової. Науковець підкреслював, що інтенсивність стресових реакцій значною мірою залежить від індивідуальних особливостей особистості, її способів оцінювання ситуації та характеру емоційного реагування [39]. Окрім цього, Р. Лазарус виокремив основні функції копіngu, серед яких: послаблення негативного впливу стресових обставин, адаптація до життєвих змін, підтримка позитивного образу «Я», збереження емоційної рівноваги та стабільності соціальних взаємин [5; 40].

Серед українських дослідників які вивчали поняття стресу є психологиня Н.Родіна трактує стрес як загальну реакцію організму на вплив несприятливих

зовнішніх або внутрішніх чинників, що можуть порушувати психологічну рівновагу людини та викликати стан психоемоційного напруження. Дослідниця підкреслює, що переживання стресу залежить не лише від сили подразника, але й від індивідуально-психологічних особливостей особистості та її здатності до адаптації [16; 50].

Л. Наугольник звертала увагу на необхідність розмежування понять «стрес» і «стресор». На думку дослідниці, стресорами доцільно називати зовнішні чинники, які провокують напруження чи збудження, тоді як сам стрес відображає внутрішню психоемоційну реакцію особистості. Здебільшого вона проявляється через емоційні стани, захисні механізми та індивідуальні способи подолання труднощів [12].

С. Сененко розглядає стрес як стан психічного та фізичного напруження, що виникає у відповідь на вплив складних або значущих життєвих обставин. Водночас авторка наголошує, що рівень переживання стресу залежить не стільки від самої ситуації, скільки від її суб'єктивного сприйняття людиною [1].

На думку Л.Карамушка, стрес варто розглядати як психоемоційний стан, що виникає внаслідок перевищення вимог середовища над адаптаційними можливостями особистості. У своїх роботах науковиця особливу увагу приділяє професійному та навчальному стресу, а також проблемам психічного здоров'я особистості в умовах кризових ситуацій [15]. Ю. О. Євтушик, І.В. Чернецька розглядали його, як психоемоційну індивідуальну реакцію на ситуацію [6].

Аналіз зарубіжних наукових джерел дозволяє перейти до теоретичного осмислення поняття стресу як складного психофізіологічного та психологічного явища. Значний внесок у дослідження природи стресу вніс Ф. З. Мейерсон який розглядав стрес як природний фізіологічний механізм адаптації організму до нових умов середовища. Науковець вважав, що стресові реакції активізують внутрішні системи організму та виконують важливу функцію пристосування людини до змін зовнішнього середовища [19]. Схожих поглядів дотримувався і П. Д. Горизонтов, який описував стрес як загальну адаптаційну реакцію

організму, спрямовану на підтримання гомеостазу та мобілізацію внутрішніх ресурсів у відповідь на загрозу чи порушення рівноваги [11].

Зокрема, Коген, Гіанарос та Манук трактували стрес як специфічну форму переживання та інтерпретації особистістю власного досвіду. Водночас проблема стресу, його впливу на психоемоційний стан людини та механізмів адаптації й надалі залишається надзвичайно актуальною, особливо в умовах сучасних кризових і воєнних реалій [53].

Представник когнітивного підходу Л. Фестінгер наголошував, що стрес виникає у ситуаціях, які людина оцінює як значущі та такі, з якими їй складно впоратися через недостатність внутрішніх ресурсів. Науковець підкреслював, що тривалий вплив стресу здатний трансформуватись у дистрес та супроводжуватись страхом, агресивністю, емоційним виснаженням і навіть депресивними проявами [34].

Отже, проведений аналіз психологічної літератури дозволив простежити еволюцію наукових підходів до розуміння феномену стресу. Якщо ранні концепції переважно розглядали стрес як фізіологічний механізм адаптації організму до зовнішніх подразників, то сучасні дослідження акцентують увагу також на когнітивних, емоційних та особистісних аспектах його переживання. Це дає змогу трактувати стрес як складне багатокomпонентне явище, що охоплює фізіологічні, психологічні та соціальні механізми реагування особистості на життєві труднощі

1.2. Стресові ситуації та особливості їх сприймання у контексті життєвих сценаріїв особистості

1.2.1. Поняття життєвого сценарію у психологічній літературі

У сучасній психологічній науці проблема життєвого сценарію займає важливе місце у контексті дослідження особистості, її поведінки, емоційного реагування та особливостей взаємодії із соціальним середовищем. Особливого значення дана концепція набуває у межах вивчення внутрішніх психологічних механізмів, які можуть впливати на сприйняття людиною життєвих труднощів,

стресових ситуацій та способів їх подолання. Саме тому поняття життєвого сценарію стало предметом дослідження як зарубіжних, так і вітчизняних науковців.

Засновником концепції життєвого сценарію вважається Е. Берн. У межах транзакційного аналізу у 60-их роках ХХ століття науковець розглядає життєві сценарії як певні несвідомі життєві плани які були сформовані у ранньому дитинстві під впливом батьківського виховання. Формування відбувається внаслідок засвоєння значущих повідомлень від батьків та інших авторитетних дорослих, які дитина інтерпретує відповідно до власних можливостей розуміння навколишнього світу. Е. Берн підкреслював, що життєвий сценарій не є результатом свідомого вибору особистості чи прямого нав'язування з боку дорослих. Він формується поступово в процесі осмислення дитиною власного досвіду, коли окремі висновки щодо себе, інших людей та навколишнього світу закріплюються і надалі визначають особливості поведінки та життєвих рішень. Таким чином, сценарій виступає психологічною основою, через яку людина сприймає події власного життя та вибудовує способи взаємодії з оточенням [27].

Теоретичним підґрунтям концепції життєвого сценарію стала модель его-станів, що включає три складові особистості: Батько, Дорослий і Дитина. Саме у его-стані Дитини зберігаються ранні емоційно значущі переживання, висновки та рішення, які можуть визначати подальші життєві вибори людини. Представники транзакційного аналізу наголошують, що сценарій формується внаслідок багаторазових взаємодій між дитиною та значущими дорослими, у ході яких поступово закладаються базові уявлення про власну цінність, міжособистісні стосунки та закономірності функціонування світу [27].

Поміж цього неусвідомлені програми закладені дитині значущими дорослими в психологічній літературі часто називають «неусвідомленими настановами», «життєвими принципами» і «батьківським сценарієм», і вони можуть виявляти досить суттєву роль на подальше життя людини. Ці установки можуть бути досить корисними для маленької дитини, проте в процесі особистого дорослішання та зростання в умовах змін життя, ці установки

починають ускладнювати життя, роблячи поведінку дитини неадекватною та викликаючи стрес. Цей сценарій засвоюється в ранньому дитинстві, коли батьки, переживаючи стрес, конфліктують на очах у дитини, таким чином залучаючи її у свої проблеми. Дитина вбирає в себе приклади батьків, а потім несвідомо наслідує їх поведінку у дорослому житті. Таким чином засвоєний в дитинстві стресовий сценарій «запускається» майже автоматично [15].

Змістову близькість поняття життєвого сценарію дослідники простежують із такими категоріями, як життєвий план, життєва стратегія, життєва мета та життєвий стиль. Подібні підходи представлені у працях Е. Берна, Г. Б. Гандзілевської, Т. М. Титаренко та інших науковців, які досліджують особливості життєконструювання особистості, її життєвих орієнтирів та внутрішніх моделей поведінки. Окрім цього, проблема життєвого сценарію розглядається у контексті життєвих перспектив, самореалізації та особистісного розвитку людини [2; 25; 27].

За Г. Б. Гандзілевською життєвий сценарій формується в процесі взаємодії вроджених та набутих чинників і включає сценарні рішення-установки, які визначають спосіб інтерпретації життєвих подій, характер реагування на труднощі та стресові ситуації, а також спрямованість особистості на реалізацію життєвих завдань [2].

Особливого значення у дослідженні життєвого сценарію набуває концепція колективного несвідомого згідно з К. Юнгом [23]. Дослідник зазначає, що, життєвий шлях особистості може визначатися не лише індивідуальним досвідом, але й архетипічними структурами, що передаються через культуру та покоління. Послідовність цих ідей можна знайти в наукових доробках Л. Зонді, Н. Пезешкіана, Б. Хеллінгера та С. Биркхойзер-Оері, які розглядали життєвий сценарій як відображення не лише особистісного, але й родового та колективного досвіду [28; 37]. У зв'язку з цим життєвий сценарій може включати родинні установки, міжпоколінні заборони, страхи, переконання та моделі поведінки, що несвідомо відтворюються у житті людини.

Л. Кац розглядав життєві сценарії як своєрідна «ментальну карту», яка впливає на формування світогляду особистості, її поведінкові елементи, реакції та інтерпретацію життєвого досвіду. Його підхід акцентує увагу на когнітивній складовій сценаріїв, у співвідношенні з якою людина може сформувати стійкі переконання про себе, про навколишній світ, про події, які його оточують, а також людей [38].

Особливу увагу проблемі формування життєвих сценаріїв приділяв J. Young - засновник схема-терапії. Науковець розглядав життєвий сценарій як систему ранніх дезадаптивних схем, що формуються внаслідок незадоволених емоційних потреб дитини. На думку J. Young, такі схеми являють собою стійкі когнітивні, емоційні та поведінкові патерни, які виникають у дитинстві та повторюються протягом життя. Дослідник наголошував, що ранні дезадаптивні схеми можуть формуватися під впливом емоційного нехтування, критики, нестабільності сімейного середовища, страху покинутості чи незадоволення базових емоційних потреб дитини [45; 56].

Отже, життєвий сценарій є важливим психологічним утворенням, яке формується в ранньому дитячому досвіді під впливом сімейного виховання та соціального середовища. Він може визначати особливості поведінки, способів реагування особистості щодо життєвих труднощів. Водночас сформовані сценарні установки та внутрішні переконання здатні впливати на особливості сприйняття стресових ситуацій та способи їх подолання.

1.2. 2. Функції сценарних установки особистості у стресових ситуаціях

В структурі життєвого сценарію особистості неабияке важливе місце займають сценарні установки, які формуються під впливом батьківського виховання у ранньому дитячому віці. На думку Е. Берна, К. Стайнера, Дж. Стунца та Ф. Вуламса, формування життєвого сценарію та сценарних установок відбувається під впливом батьківських заборон, приписів та повідомлень, які дитина поглинає у ранньому віці. Дослідники звернули увагу на те, що у певні періоди розвитку дитина є особливо чутливою до таких повідомлень і тому

схильна несвідомо приймати їх як основу власної особистості, поведінки, ставлення до себе та до світу [31; 44; 46; 54].

У межах цього підходу сценарні установки визначають як результат взаємодії батьківських заборон, контрприписів, ранніх дитячих рішень та підпорядкування цим повідомленням. К. Стайнер звернув увагу на те що існують як відкриті, так і приховані батьківських повідомлень, які можуть визначати особливості подальшого життя особистості [43] .

В психологічній літературі в дослідженні сценарних установок вагомий внесок здійснили М. та Р. Гулдінг які є представниками транзакційного аналізу та засновники терапії повторного рішення (redcision therapy). Науковці передусім виділили, що сценарні установки формуються під впливом батьківських заборон, критики, емоційного нехтування або переживання травматичного досвіду внаслідок комунікації дитини з батьками. На їхню думку, у стресових ситуаціях такі установки можуть автоматично активізовуватися та визначати особливості емоційного реагування, поведінки й способів подолання труднощів. Науковці виокремили важливість психологічної підтримки та «дозволів», які дозволяють послабити вплив негативних сценарних приписів і сприяють особистісним змінам [35; 36].

Вагоме місце у теорії життєвого сценарію займає концепція сценарних заборон (injunctions), які розглядаються як ключові послання, що впливають на формування майбутнього життєвого шляху особистості. М. Гулдінг та Р. Гулдінг визначили дванадцять основних батьківських заборон, серед яких: «Не існуй», «Не будь собою», «Не будь дитиною», «Не дорослішай», «Не досягай успіху», «Не роби», «Не будь важливим», «Не належ», «Не будь близьким», «Не думай», «Не відчувай» та «Не будь здоровим». На думку дослідників, такі послання передаються дитині не лише через слова, а й через особливості емоційної атмосфери в сім'ї, реакції батьків на поведінку дитини та їхні власні моделі взаємодії зі світом. У подальшому ці заборони можуть ставати основою сценарних рішень, тобто внутрішніх висновків дитини щодо того, як необхідно поводитися, щоб отримати прийняття, любов або уникнути покарання [35; 36].

Поряд із концепцією заборон важливе місце у транзакційному аналізі займає теорія драйверів Т. Келера. Драйвери розглядаються як стійкі поведінкові тенденції, що формуються в процесі адаптації дитини до вимог оточення та виконують функцію психологічного пристосування. Науковець виокремив п'ять основних драйверів: «Будь досконалим», «Будь сильним», «Поспішай», «Старайся» та «Догоджай іншим». Кожен із них відображає певний спосіб досягнення схвалення, безпеки або визнання. Наприклад, особи з домінуванням драйвера «Будь досконалим» прагнуть уникати помилок і висувають до себе надмірно високі вимоги, тоді як носії драйвера «Догоджай іншим» схильні орієнтуватися насамперед на потреби оточення, часто нехтуючи власними інтересами [55].

Р. Ерскін зазначає, що життєві сценарії та сценарні установки формуються як «комплекс несвідомих патернів взаємин», які виникають під впливом стресу та обмежують гнучкість особистості у вирішенні проблем, підтриманні психологічного благополуччя та взаємодії з іншими людьми. Науковець зазначає, що сценарні установки можуть утворитися внаслідок пережитого емоційного напруження, порушення важливих взаємин, нехтування потреб дитини або внаслідок пролонгованого психологічного дискомфорту [32; 33].

Сценарні установки в стресових ситуаціях на думку Р. Ерскін можуть виступати як допоміжні функції психологічного захисту та саморегуляції, оскільки вони мають здатність допомогти адаптуватися до складних умов взаємодії з оточенням. А з іншого боку, вони можуть нести деструктивну функцію, тобто обмежувати спонтанність, сприяти формуванню страху помилки, невпевненості та поразки у боротьбі із стресом [30].

Отже, аналіз психологічної літератури засвідчив, що сценарні установки є важливою складовою життєвого сценарію особистості, в свою чергу вони є формуються в ранньому дитячому віці під впливом батьківських повідомлень, заборон, приписів та емоційного досвіду взаємодії з оточуючими. Багато науковців зазначають, що сформовані сценарні установки можуть суттєво впливати на особливості поведінки людини в дорослому віці, схильність до

емоційного реагування, самооцінки та способів боротьби із стресом. Водночас із тим у стресових ситуаціях сценарні установки здатні автоматично активізуватися та виконувати як адаптивну, так і дезадаптивну функції. Проте головною їх характеристикою є те, що вони здатні формувати почуття тривожності, страхи помилок, непевності та підвищеного рівня сприйнятого стресу особистістю.

1.2.3. Життєві завдання особистості: зміст, структура, функції

У сучасній психологічній науці поняття життєвих завдань особистості розглядається у контексті самоздійснення, самореалізації та проектування людиною власного майбутнього. Особливого значення дослідження життєвих завдань набуває в умовах особистісного розвитку, зв'язку з мотиваційно-осмислювальною сферою життя та здатністю людини адаптуватися до життєвих викликів та стресових ситуацій.

Проблема життєвого планування та оптимізації самореалізації перебуває у центрі уваги як зарубіжних (З. Бомен, П. Глізон, Л. Мак-Ней, М. О'Доннел, М. Сомерс, Дж. Гібсон), так і вітчизняних дослідників (Г. Балл, Л. Сохань, Г. Яворська) у межах соціально-психологічних досліджень. Розгляд життєвих завдань як самостійного психологічного феномену був започаткований А. Адлером, К. Левіним та Е. Еріксоном і надалі продовжений у працях А. Ленгле, Н. Кантор, С. Кінга та інших науковців [20].

У персонологічному підході поняття «життєві завдання» набуло особливого значення завдяки працям А. Адлера, який виокремив три основні життєві завдання особистості: працю, дружбу та любов. За його наративами, саме ці три основні життєві завдання визначають життєвий стиль особистості та її здатність до конструктивної взаємодії з соціальним оточенням. Кожне із цих завдань пов'язане із міжособистісною взаємодією та виступає способом самореалізації людини в суспільстві. Зважаючи на це їх реалізацію неможлива поза соціальним контекстом [26].

Окрім розуміння життя як цілісного завдання, запропонованого К.-Г. Юнгом, у психологічній літературі особистість також розглядається як система життєвих завдань. Згідно з його думками, людина здатна адаптуватися до змінених умов середовища завдяки власним прогностичним здібностям, оскільки може попередньо осмислювати власні дії, поведінку, життєві рішення та використовувати їх як спосіб конструювання власної ідентичності [24].

За Т. М. Титаренко, дослідження життєвих завдань дозволяє аналізувати мотиваційно-смислову регуляцію професійної, сімейної та особистої активності особистості [20]. Життєві завдання згідно із науковицею можна розглядати як спосіб, за допомогою якого особистість реалізує найбільш важливі для себе цілі та уявлення про майбутнє. Згідно із Життєвими завданнями, особистість здатна орієнтуватися серед різних варіантів розвитку подій та обирає той варіант, який є сприймає як найбільш наповнений особистісним сенсом. У процесі формування життєвих завдань поєднується попередній досвід людини та її уявлення про майбутнє та актуальні життєві обставини. Науковиця наголошує, що життєві завдання виступають важливим механізмом організації життєвого шляху особистості, оскільки спрямовують її активність на досягнення значущих результатів та реалізацію власного потенціалу. Вони не лише відображають актуальні потреби людини, а й визначають напрямки її подальшого розвитку, допомагають вибудовувати життєві перспективи та приймати рішення в умовах невизначеності. Водночас життєві завдання є динамічними утвореннями, які можуть змінюватися під впливом нового досвіду, життєвих криз, вікових змін та трансформації системи цінностей особистості. Особливого значення життєві завдання набувають у період ранньої дорослості та студентського віку, коли людина активно формує професійні, особистісні та соціальні орієнтири. Саме в цей період відбувається постановка довготривалих цілей, визначення життєвих пріоритетів і пошук власного місця в суспільстві. Тому особливості сформованості життєвих завдань можуть впливати на ставлення особистості до життєвих труднощів, рівень її психологічної стійкості та особливості сприймання стресових ситуацій [20].

Структура життєвих завдань поєднує раціональний та емоційний компоненти особистості. До раціональної складової належить: життєва перспектива, життєва програма, життєві цілі, життєвий план та життєва стратегія, які допомагають людині планувати власне майбутнє, визначати цілі та способи їх реалізації. Емоційна складова включає: мрії, надії, бажання, фантазії та передчуття, що відображають внутрішні переживання, прагнення та суб'єктивне бачення майбутнього. Таким чином, структура життєвих завдань поєднує усвідомлене планування життя та емоційно-сміслову ставлення особистості до власного майбутнього [25].

Життєві завдання виконують низку важливих функцій у житті особистості. Насамперед вони виконують смислотворчу функцію, оскільки допомагають людині усвідомлювати сенс власного життя та визначати життєві орієнтири. Мотиваційна функція проявляється у стимулюванні активності особистості та прагненні до самореалізації. Регулятивна функція пов'язана із впливом життєвих завдань на поведінку, прийняття рішень та вибір життєвих стратегій. Також життєві завдання виконують прогностичну функцію, адже дозволяють особистості прогнозувати майбутнє та планувати подальший розвиток. Водночас вони сприяють адаптації людини до життєвих труднощів і змін, виконуючи адаптаційну функцію [25].

За В. А. Крайчинською поняття життєвих завдань можна розглядати як доволі важливі сфери життя людини, у яких вона може реалізовувати себе, розуміти свої цілі та потреби. У свою чергу вони можуть допомогти людині бути активною, при цьому організовуючи власне життя та визначати напрям своїх дій. Вони виступають однією з форм активізації особистості та водночас виконують функції стимулювання, регуляції й структурування її діяльності [10]. Поміж цього, життєві завдання можуть виступати як спосіб реалізації життєвого смислу особистості. Вони можуть відображати сенс окремого життєвого періоду, певної сфери життя або ж усього життєвого шляху людини загалом. Особливістю життєвих завдань є те що вони формуються та реалізуються в режимі реального

часу, однак вони здатні поєднувати минулий досвід, актуальні переживання та уявлення про майбутнє, що зумовлює їхню часову багатовимірність [10].

Згідно із нормативами В. Франкла, людське життя можна розглядати як систему життєвих завдань в цілому. При цьому кожне із завдань є унікальним, оскільки залежить від особливостей самої людини, так і від життєвих обставин та конкретного періоду часу, в якому особистість перебуває. Дослідник зазначав, що певні життєві цінності можуть реалізовуватися у відповідний момент, тобто коли людина отримує можливість надавати своєму життю особливого сенсу. У співвідношенні із цим життєві завдання виконують важливу смислотворчу функцію, оскільки вони можуть допомогти людині усвідомити власні життєві цінності, визначати життєві орієнтири та усвідомлювати сенс у пережитому досвіді. Водночас з цим життєві завдання можуть виступати засобом особистісної самореалізації та адаптації людини до змінених умов життя, оскільки вони допомагають в усвідомленні власних цілей, потреб, планування майбутнього та подоланню життєвих труднощів [21; 22].

В психологічній літературі нерідко можна знайти пояснення життєвих завдань - як завдань розвитку особистості протягом життя. Так, за думками Е. Еріксона, життєві завдання розглядається в контексті виборів та випробувань. Зокрема, в цьому просторі кожного нове завдання, з яким може зіткнутися особистість, може супроводжуватися внутрішніми труднощами, переживаннями, супротивами. І від того, як людина долає ці труднощі, залежить її подальший особистий розвиток, наскільки успішно вона буде справлятися з майбутніми викликами та життєвими кризами [29].

1.3. Особливості сприймання стресу в студентського віку крізь призму реалізації життєвих завдань

У сучасних умовах студентка молодь все частіше стикається із високим рівнем психоемоційного напруження та високим рівнем концентрації стресу. Саме у студентському віці відбувається активне формування життєвих завдань,

життєвих орієнтирів та способів самореалізації особистості, що нерідко спрводжується переживанням стресових ситуацій на основі цього. Основною властивістю прийняття стресу у даному виді є значною мірою залежать не лише від зовнішніх обставин, але й від внутрішніх психологічних чинників, зокрема, життєвих завдань.

Згідно з Гандзілевською Г. Б. особливого значення можна надати тезі про те, що життєві завдання актуалізуються саме в умовах підвищеного стресу, життєвих криз, коли відбувається, власне, загострення внутрішніх конфліктів в процесі активізації сценарних механізмів регуляції поведінки. В цьому сенсі сприйняття стресу є процесом глибокого вкорінення у сценарні структури особистості, де життєві завдання виступають конкретними формами реалізації сценарного плану на певному віковому етапі [2].

Згідно з Зазимко О.В. та Шиловська О.М. протягом останніх чотирьох років від початку повномасштабного вторгнення життєві цілі та завдання осіб студентського віку, зазнавали динамічних змін, що залежало від етапів військового конфлікту, психологічного стану особистості, рівня сприйнятого стресу та зовнішніх обставин. У такі ситуації життєві завдання зосереджувались на базових потребах людей, таких як виживання, забезпечення безпеки родини, пошук притулку та забезпечення найнеобхіднішого. Звичайно, коли війна триває, студенти почали адаптуватися до складних умов життя. Тут відбулася переоцінка життєвих пріоритетів, на перший план почали виходити питання стабільності, забезпечення довготривалої безпеки, формування нових копінг-стратегій. В цей період можуть формуватися нові життєві [48].

В умовах підвищеного стресу життєві завдання, які мають смислове значення, пов'язані із навчанням, професійним розвитком та самореалізацією, можуть виступати ресурсом підтримки психологічної стабільності студентів ЗВО. Таким чином, постановка цілей у сфері освіти та особистісного розвитку допомагає студентам зберігати відчуття сенсу, впорядковувати життєві цілі, відновити контроль над власним життям навіть в умовах невизначеності та високого рівня сприйнятого стресу. Освітня діяльність у даному контексті також

розглядається як можливість відновлення внутрішньої стабільності, заземлення та повернення до ідеї про те що життя триває [48].

Водночас з тим пріоритетного значення набувають життєві завдання у зв'язку із соціальною сферою. Тут йде мова про залучення студентів до волонтерської діяльності, допомоги іншим та участі у соціальних ініціативах. Це може знижувати рівень тривожності, стресу, безпорадності та психологічного напруження. Подібна діяльність сприяє формуванню відчуття значимості, відчутті соціальної підтримки та контролю над ситуацією, що позитивно впливає на психологічний стан особистості та дає можливість ефективніше справлятися із рівнем сприйнятого стресу. Тривалий стрес та емоційне виснаження можуть ускладнювати процес постановки життєвих завдань. Автори підкреслюють, що постійний стрес та емоційні навантаження можуть призвести до виснаження студентів ЗВО, що робить будь-яке планування або визначення життєвих завдань особистістю майже неможливим [48].

Згідно із дослідженням О. В. Зазимко, проведеному на базі Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України, було проаналізовано особливості життєвих завдань особистості в умовах невизначеності та підвищеного стресу. Дослідження здійснювалося в контексті повномасштабної війни в Україні та було спрямоване на вивчення життєвих ресурсів, психологічної стійкості та особливостей самопроектування особистості. Авторка зазначає, що ситуація невизначеності та тривалого стресу може негативно впливати на психоемоційний стан людини. Таким чином, вона зазначає, що саме життєві завдання та орієнтація на майбутнє можуть виступати головними ресурсами підтримки психологічної стійкості. На думку О. В. Зазимко, усвідомлення людиною того, що життя змінюється під впливом кризових та стресових обставин, спонукає особистість до активного самопроектування та перегляду життєвих орієнтирів, що дає початок формуванню нових життєвих завдань. У даному контексті орієнтація на перспективу та здатність планувати майбутнє виступають важливими чинниками адаптації до стресових умов. У ході даного дослідження було з'ясовано, що більшість респондентів зберігають позитивне

бачення власного майбутнього навіть в умовах тривалого стресу. Зокрема, 82 % опитаних вважали, що їхнє майбутнє зміниться на краще. Проте, питання, пов'язані із визначенням життєвих завдань, плануванням майбутнього та рефлексією власного життя, викликали у респондентів найбільший внутрішній опір. Це підштовхнуло авторку до висновків про те, що тривалий стрес та переживання кризових подій можуть ускладнювати процес самопроекування особистості, постановки життєвих цілей та реалізації життєвих завдань. Водночас наявність життєвих цілей, прагнення до самореалізації та орієнтація на майбутнє можуть виконувати адаптаційну та стабілізуючу функції, сприяючи підтримці психологічного благополуччя та подоланню стресу [14].

Отже, особливості сприйняття стресу студентами ЗВО тісно пов'язане з особливостями реалізації життєвих завдань. Таким чином в умовах підвищеного психоемоційного навантаження, кризових ситуацій та невизначеності життєві завдання можуть як ускладнюватися під впливом стресу, так і виступати важливим ресурсом його подолання. Дослідження свідчать, що орієнтація на майбутнє, наявність життєвих цілей, прагнення до професійного та особистісного розвитку сприяють збереженню психологічної стійкості, відчуття контролю над власним життям та зниженню рівня сприймання стресу. Водночас тривалий стрес і емоційне виснаження можуть ускладнювати процес планування майбутнього, постановки життєвих цілей та реалізації життєвих завдань. Таким чином, життєві завдання виступають не лише показником особистісного розвитку студентів, а й важливим психологічним ресурсом адаптації до стресових умов, що обумовлює доцільність їх подальшого вивчення у контексті дослідження особливостей сприймання стресу студентами ЗВО.

Висновки до розділу 1

У ході теоретичного аналізу психологічної літератури визначено, що стрес є складним багатокomпонентним психофізіологічним і психологічним явищем, яке виникає у відповідь впливу на особистість зовнішніх або внутрішніх стресорів та супроводжується мобілізацією адаптаційних ресурсів особистості. Сучасні науковці концентрують увагу не лише на фізіологічних механізмах реагування, а й на когнітивних, емоційних та особистісних особливостях його

сприймання. Особливого значення набуває поняття сприйманого стресу, оскільки саме суб'єктивна оцінка ситуації визначає інтенсивність переживань, характер емоційних реакцій та ефективність адаптації особистості до складних життєвих обставин.

Теоретичний аналіз концепції життєвого сценарію дозволив сувати, що життєвий сценарій являє собою створений у ранньому дитинстві несвідомий план життя який сформований під впливом батьківського виховання, і визначає особливості поведінки, способи інтерпретації життєвих подій, ставлення до себе та навколишнього світу. Ключовими структурними компонентами життєвого сценарію виступають сценарні установки, які формуються під впливом батьківських повідомлень, заборон, приписів та раннього емоційного досвіду. В умовах стресу вони здатні мимовільно активізуватися та впливати на особливості емоційного реагування, самооцінку, поведінкові стратегії й способи подолання труднощів. Сценарні установки здатні виконувати як адаптивну, так і дезадаптивну функції, сприяючи або перешкоджаючи ефективному подоланню стресу.

Розгляд наукових підходів до розуміння поняття життєвих завдань дає змогу трактувати їх як важливий механізм самореалізації особистості, що поєднує її життєві цілі, цінності, смисли та уявлення про майбутнє. Життєві завдання виконують низку важливих функцій: смислотворчу, мотиваційну, регулятивну, прогностичну та адаптаційну функції, забезпечуючи організацію життєвого шляху людини та сприяючи її особистісному розвитку. Окрім того вони є важливим ресурсом психологічної стійкості в умовах стресу, життєвих труднощів і невизначеності.

Особливу увагу було приділено особливостям сприйняття стресу студентською молоддю крізь призму реалізації життєвих завдань. Встановлено, що студентський вік є найбільш чутливою ланкою при заємодії із стресогенними чинниками. Водночас теоретичний аналіз свідчить про те, що життєві завдання можуть виступати як важливий ресурс подолання стресу. Поміж ж цього наявність чітких цілей, орієнтація на майбутнє, професійний розвиток,

самореалізація студентів, у взаємозв'язку з соціальною активністю сприяють психологічній стійкості, збереженню відчуття контролю над життям і зниженню рівня сприйнятого стресу.

Таким чином, проведений теоретичний аналіз психологічної літератури дозволяє припустити наявність взаємозв'язку між рівнем сприйнятого стресу, сценарними установками та життєвими завданнями особистості. У взаємозв'язку з цим сценарні установки можуть впливати на сприймання стресу і вибір стратегії реагування, тоді як життєві завдання здатні виступати важливим ресурсом психологічної адаптації та подолання стресу. Це обґрунтовує необхідність подальшого емпіричного дослідження особливостей сприймання стресу студентами ЗВО в залежності від їхніх сценарних установок та життєвих завдань.

РОЗДІЛ II. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ СПРИЙМАННЯ СТРЕСУ СТУДЕНТАМИ ЗВО ЗАЛЕЖНО ВІД ЇХНІХ СЦЕНАРНИХ УСТАНОВОК ТА ЖИТТЄВИХ ЗАВДАНЬ

2.1 Процедурно-організаційний перебіг та методи дослідження особливостей сприймання стресу студентами ЗВО залежно від їх сценарних установок та життєвих завдань

Емпіричною базову дослідження стали студенти Національного університету «Острозька академія», у ході якого взяли участь 50 осіб студентського віку. Середній вік респондентів становив 20 років, що відповідає періоду ранньої дорослості та активного професійного особистісного становлення. Вибірку склали студенти різноманітних різних спеціальностей: психології, міжнародних відносин, журналістики, громадського здоров'я, права. Участь студентів у ході дослідження була добровільною. Усіх учасників було попередньо ознайомлено із метою дослідження і наголошено на повній конфіденційності.

Дослідження було здійснено у три етапи. На першому етапі було здійснено теоретичний аналіз наукової літератури з проблемою сприйняття стресу, життєвих сценаріїв, сценарних установок та життєвих завдань особистості. Другий етап передбачав проведення емпіричного дослідження із застосуванням психодіагностичного інструментарію. На третьому етапі здійснювалася статистична обробка та інтерпретація отриманих результатів.

Для визначення рівня сприйманого стресу використовувалася «Шкала сприйманого стресу» (PSS-10) , розроблена S. Cohen, T. Kamarck та R. Mermelstein. Адаптація українською мовою була здійснена Герасименко, Н. О., Тарасенко [4] . Методика спрямована на дослідження суб'єктивного переживання стресових ситуацій, рівня психоемоційного напруження, сприйняття безпорадності та браку самоефективності. Опитувальник складається з 10 тверджень, респондентам пропонувалося оцінити частоту власних переживань і станів за останні 30 днів за п'ятибальною шкалою Лікерта, де 0 балів означало «ніколи», а 4 бали – «дуже часто». Методика дозволяє визначити загальний рівень сприйманого стресу, а також особливості емоційного реагування особистості на життєві труднощі.

Для діагностики сценарних установок особистості було використано адаптований опитувальник батьківських заборон в адаптації Г. Гандзілевської та У. Нікітчук [3]. Теоретичним підґрунтям методики є концепція життєвого сценарію Е. Берна та теорія ранніх дитячих рішень М. і Р. Гулдінгів [36]. Опитувальник дозволяє дослідити вираженість сценарних заборон і драйверів, сформованих під впливом раннього дитячого досвіду та батьківських приписів. Методика охоплює установки «Не будь», «Не дорослішай», «Не будь дитиною», «Не будь успішним», «Не роби», «Не належ», «Не зближуйся», «Не будь значимим», «Не будь собою», «Не будь здоровим», «Не думай», «Не будь першим», «Не відчувай», «Не твори». Окрім цього, методика охоплює 5 драйверів, запропонованих Т. Келером: «Будь сильним», «Старайся», «Поспішай», «Звеселяй інших», «Будь досконалим». Відповіді респондентів оцінювалися за шкалою частоти виникнення відповідних думок і переживань.

Кожна зі шкал відображає специфічний тип внутрішніх обмежувальних переконань або поведінкових приписів, що формуються під впливом раннього дитячого досвіду та сімейного виховання. Надалі такі сценарні установки можуть функціонувати як несвідомі регулятори поведінки, впливаючи на емоційне реагування, міжособистісну взаємодію та особливості сприйняття життєвих ситуацій.

З метою дослідження життєвих завдань особистості було застосовано «Тест життєвих завдань особистості», розроблений колективом лабораторії соціальної психології особистості Інституту соціальної та політичної психології АПН України під керівництвом Т. Титаренко. Методика дозволяє оцінити мотивацію життєвих завдань, структурованість часу життя, ставлення до майбутнього, суб'єктну активність та операціональні характеристики життєвих завдань особистості [52].

Для статистичної обробки результатів використовувалися методи кількісного та якісного аналізу даних. Зокрема, було здійснено відсотковий аналіз, описову статистику та кореляційний аналіз за коефіцієнтом Пірсона, метою якого було визначення взаємозв'язку між рівнем сприйманого стресу, сценарними установками та життєвими завданнями студентської молоді. Даний метод варто застосовувати у випадках, коли досліджувані змінні відображені у вигляді числових шкальних показників та дають змогу оцінити лінійний зв'язок між ними. Окрім кореляційного аналізу, у дослідженні було застосовано метод лінійного регресійного аналізу з метою визначення ступеня впливу сценарних установок та життєвих завдань на рівень сприйманого стресу студентської молоді.

Збір емпіричних даних здійснювався у дистанційному форматі за допомогою електронної Google-форми, що забезпечило зручність участі респондентів та можливість охоплення студентів різних спеціальностей. На першому етапі дослідження учасників було проінформовано про його наукову мету, добровільність участі та про поняття повної конфіденційності отриманих результатів. Особлива увага приділялася дотриманню етичного кодексу та

принципів психологічного дослідження, зокрема анонімності, добровільності та права респондентів відмовитись від участі на будь-якому етапі.

На початку опитування студенти заповнювали коротку соціодемографічну анкету, яка містила інформацію про вік, стать, спеціальність та курс навчання. Після цього учасники переходили до виконання основного діагностичного блоку. Перед початком роботи з методиками респондентам надавалась стандартизована інструкція щодо порядку виконання завдань, необхідності бути щирими, відповідати на питання відповідно до власного досвіду та особистих переконань. Особлива увага була приділена тому, що в дослідженні немає правильних або неправильних відповідей, оскільки дослідження спрямоване на вивчення індивідуальних психологічних особливостей респондентів.

Середня тривалість проходження психодіагностичного комплексу становила близько 25 - 30 хвилин, що дозволило забезпечити достатній рівень концентрації уваги учасників та мінімізувати вплив втоми на результати дослідження. Усі отримані дані використовувалися виключно в узагальненому вигляді з науковою метою та не передбачали збору персональної інформації, яка могла б ідентифікувати респондентів.

Статистична обробка отриманих результатів здійснювалася за допомогою програмного пакета SPSS. На першому етапі було проведено описовий аналіз даних, який передбачав обчислення середніх значень, стандартних відхилень та відсоткового розподілу показників за досліджуваними змінними. Це дозволило охарактеризувати особливості сприйманого стресу, вираженість сценарних установок та специфіку життєвих завдань студентської молоді. Для перевірки висунутих гіпотез було використано кореляційний аналіз за коефіцієнтом Пірсона, який дає змогу визначити напрямок і силу лінійного взаємозв'язку між досліджуваними показниками. За допомогою даного методу аналізувалися зв'язки між рівнем сприйманого стресу, сценарними установками та життєвими завданнями особистості. Статистично значущими вважалися результати при рівні значущості $p < 0,05$ та $p < 0,01$.

Окрім цього, для визначення ступеня впливу сценарних установок і життєвих завдань на рівень сприйманого стресу було застосовано метод лінійного регресійного аналізу. Використання регресійної моделі дозволило оцінити внесок кожної незалежної змінної у прогнозування рівня сприйманого стресу та встановити найбільш вагомні психологічні чинники, що впливають на його переживання студентами.

Отже, у ході дослідження було здійснено комплексний аналіз особливостей сприймання стресу студентами закладів вищої освіти залежно від їхніх сценарних установок та життєвих завдань. Використання валідного психодіагностичного інструментарію дозволило дослідити рівень сприйманого стресу, вираженість сценарних установок і специфіку життєвих орієнтацій студентської молоді. Застосування кореляційного аналізу Пірсона забезпечило можливість визначити наявність взаємозв'язків між досліджуваними психологічними показниками та створило підґрунтя для подальшої інтерпретації отриманих емпіричних результатів.

2.2. Аналіз та інтерпретація результатів емпіричного дослідження особливостей сприймання стресу студентами ЗВО залежно від їх сценарних установок та життєвих завдань

2.2.1. Психологічні особливості сприймання стресу студентами

На першому етапі дослідження було застосовано методики Шкала сприйнятого стресу (PSS-10), адаптована українською мовою (Н. О. Герасименко, Л. М. Тарасенко), яка дозволяє оцінити суб'єктивне переживання стресових ситуацій, рівень психоемоційного напруження, а також особливості сприйняття власної здатності справлятися з життєвими труднощами. За результатами опитувальника було з'ясовано що у 5 (10%) респондентів від загальної вибірки, є наявний низький рівень сприйняття стресу. У 27 (54%) досліджуваних встановлено помірний рівень сприйнятого стресу. Та у 18 студентів (36%) виявлено високий рівень вираженості сприйняття стресу. (див. рис. 2.1).

Загальні показники сприйняття стресу за методикою «Шкала сприйняття стресу (PSS)»

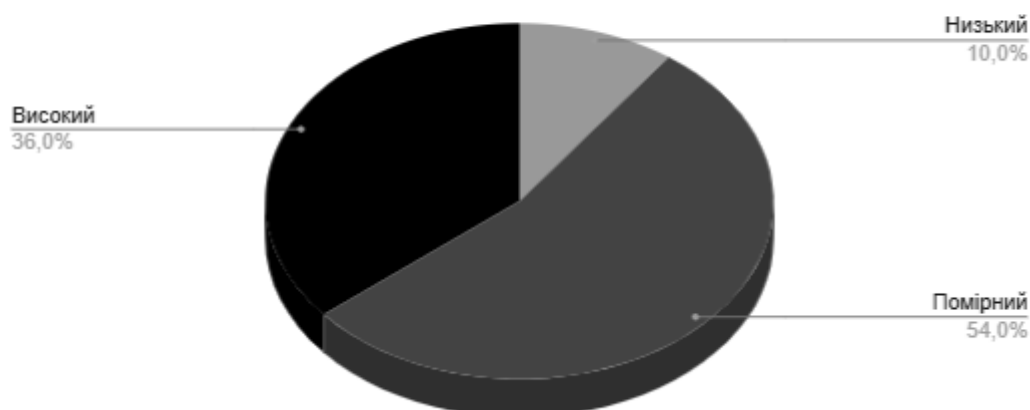


Рис. 2.1 Загальні показники сприйняття стресу за методикою « Шкала сприйняття стресу» (PSS)

Згідно з результатами лише 5 респондентів мають низький рівень сприйняття стресу. Це свідчить про емоційну стабільність, здатність ефективно справлятися зі стресовими ситуаціями, та успішно адаптуватись до життєвих викликів. Такі студенти ймовірно характеризуються вищим рівнем психологічної стійкості, кращим розвитком механізмів саморегуляції та більш адаптивними копінг-стратегіями у складних життєвих ситуаціях. Такий рівень сприйняття стресу може вказувати на здатність особистості зберігати контроль навіть у найбільш непередбачуваних ситуаціях, не сприймаючи більшість життєвих подій як надмірно загрозливі або неконтрольовані.

Найбільша кількість учасників від загальної вибірки 27 досліджуваних мають помірний рівень сприйнятого стресу протягом останнього місяця. Отримані результати свідчать про помірний рівень здатності справлятися зі стресом. Водночас у таких респондентів можуть бути періодичні труднощі з емоційним саморегуляцією, переживанням напруження та підтриманням психологічної рівноваги в умовах підвищеного стресу. Крім цього, помірний рівень сприйнятого стресу може вказувати на наявність окремих дезадаптивних стратегій подолання стресу або недостатньо сформованих копінг-механізмів. У

деяких випадках це може проявлятися у схильності уникати проблемних ситуацій, пригнічувати емоції, , відкладати вирішення труднощів або недостатньо ефективно використовувати власні психологічні ресурси. Водночас такий рівень стресу не є критичним і може розглядатися як відносно типова реакція студентської молоді на інтенсивне навчальне навантаження, необхідність професійного самовизначення та адаптацію до сучасних соціальних умов.

Та у 18 студентів (36%) виявлено високий рівень вираженості сприйняття стресу. Такі результати можуть свідчити про значне психоемоційне напруження, труднощі у подоланні стресових ситуацій, відчуття перевантаження та недостатній рівень психологічної адаптації до актуальних життєвих і навчальних вимог. Високий рівень сприйманого стресу також може супроводжуватись підвищеною тривожністю, емоційним виснаженням та переживанням безпорадності у складних ситуаціях.

2.2.2. Особливості сценарних установок та життєвих завдань студентів

Для вивчення сценарних установок особистості застосовувався скорочений варіант опитувальника ранніх дитячих рішень в адаптації Г. Гандзілевської та У. Нікітчук [1]. Аналіз отриманих результатів засвідчив, що найбільш поширеною серед студентської молоді виявилась сценарна установка «Будь досконалим», яка простежувалась у 11 респондентів (22 %). Установка «Не будь успішним» була провідною у 8 студентів (16 %), тоді як сценарна установка «Не будь собою» домінувала у 7 осіб (14 %). Драйвер «Старайся» виявлено у 6 респондентів (12 %). Сценарні установки «Не думай» та «Не відчувай» були домінуючими у 5 студентів кожна (10 %). Установка «Не будь першим» простежувалась у 4 респондентів (8 %). Найменш поширеними серед домінуючих виявилися установка «Не зближуйся, не кохай» та драйвер «Будь сильним», які були зафіксовані у 2 студентів кожна (4 %). Водночас із тим, згідно з умовами методики, існують і інші сценарні установки та драйвери, проте рівень їх вираженості серед досліджуваних не був наявний (див. рис. 2.2).

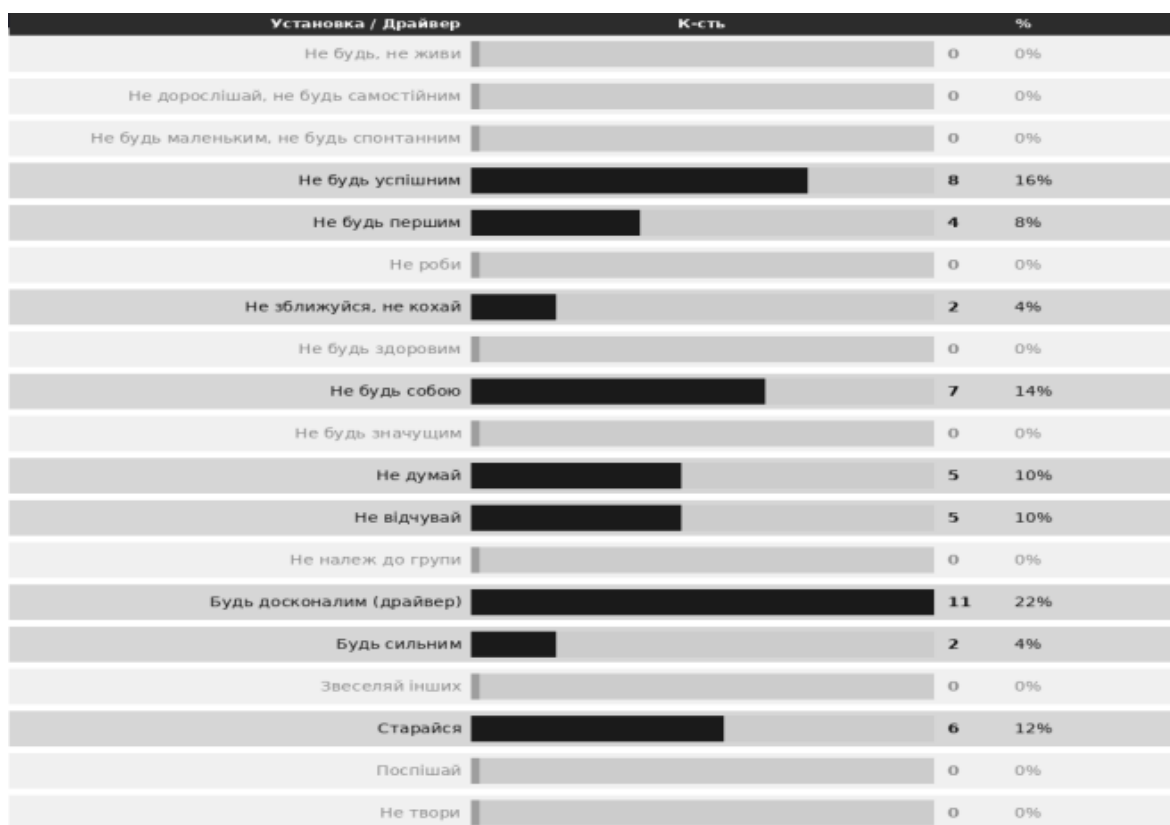


Рис. 2.2 Результати сценарних установок опитувальника ранніх дитячих рішень в адаптації Г. Гандзілевської та У. Нікітчук

Дослідження життєвих завдань особистості здійснювалось за допомогою «Тесту життєвих завдань особистості», розробленого колективом лабораторії соціальної психології особистості Інституту соціальної та політичної психології АПН України під керівництвом Т. Титаренко. За його результатами по шкалі “Мотивації життєвих завдань” у 24 (48%) респондентів був наявний високий рівень мотивації. У 18 (36%) учасників - середній рівень, і в 8 (16%) студентів - низький рівень мотивації життєвих завдань. Високий рівень по шкалі “Структурованості часу” був зафіксований у 21 (42%) респондента, середній - у 20 студентів (40 %), а низький - у 9 осіб (18 %). Результати за шкалою “Позитивне ставлення до майбутнього” показали що у 26 респондентів (52 %) мають високі показники, середній рівень - у 17 студентів (34 %), а низький - у 7 осіб (14 %). Водночас високий рівень “Суб’єктної активності” продемонстрували 23 респонденти (46 %), середній - 19 студентів (38 %), а низький - 8 осіб (16 %) (див. рис. 2.3)

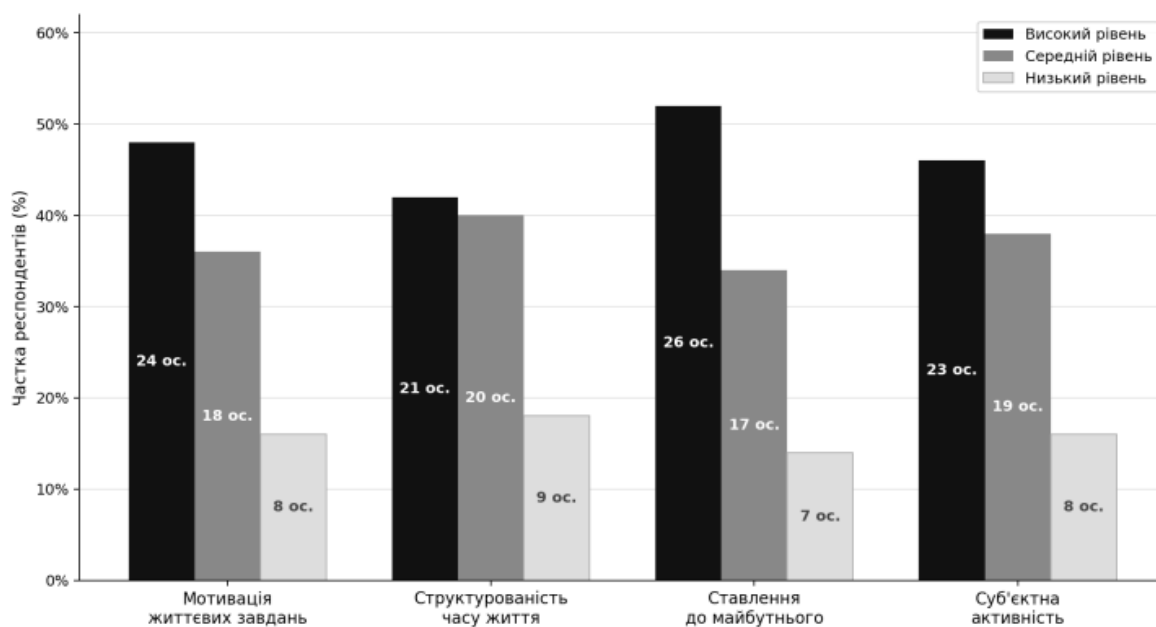


Рис. 2.3 Результати «Тесту життєвих завдань особистості» Т. Титаренко.

Отримані результати можуть свідчити про те, що більшість студентів характеризуються достатньо сформованою системою життєвих орієнтирів, наявністю особистісних цілей та прагненням до самореалізації. Зокрема, високі показники за шкалою «Мотивація життєвих завдань», можуть вказувати на виражене прагнення студентів до досягнення успіху, професійного становлення, особистісного розвитку та реалізації власних життєвих потреб. Водночас низький рівень мотивації у частини досліджуваних може свідчити про недостатню визначеність життєвих цілей, зниження внутрішньої активності або труднощі професійного та особистісного самовизначення.

Результати за шкалою «Структурованість часу» можуть свідчити про те, що значна частина студентської молоді здатна планувати власне життя, організовувати діяльність та орієнтуватися на майбутню перспективу. Високий рівень структурованості часу, може вказувати на сформованість навичок самоорганізації, відповідальності та здатності до усвідомленого планування життєвих завдань. Натомість низькі показники можуть бути пов'язані з труднощами саморегуляції, невизначеністю життєвих планів або недостатнім рівнем часової організації.

Показники за шкалою «Позитивне ставлення до майбутнього» демонструють переважання оптимістичного сприйняття власного майбутнього серед студентів. Високі результати можуть свідчити про наявність віри у власні можливості, позитивних очікувань щодо професійної та особистісної реалізації, а також психологічної готовності до подолання життєвих труднощів. Низький рівень позитивного ставлення до майбутнього у частини студентів може вказувати на тривожність, невпевненість або переживання невизначеності щодо подальших життєвих перспектив.

Високий рівень «Суб'єктної активності», може свідчити про схильність студентів до активної життєвої позиції, прагнення самотійно впливати на події власного життя та брати відповідальність за прийняття рішень. Такі результати можуть вказувати на достатній рівень особистісної зрілості, самотійності та внутрішнього контролю. Водночас низькі показники суб'єктної активності можуть бути пов'язані з пасивністю, залежністю від зовнішніх обставин або труднощами у прийнятті самотійних рішень.

2.2.3. Аналіз взаємозв'язку сприйняття стресу студентами з їхніми сценарними установками та життєвими завданнями

З метою визначення взаємозв'язку між рівнем сприйманого стресу та сценарними установками та рівнем сприйманого стресу і життєвими завданнями студентської молоді було проведено кореляційний аналіз отриманих результатів. Аналіз взаємозв'язків дає змогу глибше дослідити психологічні чинники, які можуть впливати на особливості сприйняття стресу студентами ЗВО, а також встановити, якою мірою сценарні установки та життєві завдання пов'язані з інтенсивністю психоемоційного напруження.

На першому етапі дослідження полягає в пошуку кореляційного зв'язку між рівнем сприйманого стресу та сценарними установками. Для статистичної обробки результатів було використано коефіцієнт кореляції Пірсона, який дає змогу визначити силу та напрямок зв'язку між кількісними показниками досліджуваних змінних. У межах цього етапу було встановлено, що

найбільш виражений статистично значущий кореляційний зв'язок було зафіксовано між рівнем сприйманого стресу та сценарною установкою «Будь досконалим» (.548, $p < 0,01$). Крім того, статистично значущі прямі кореляційні зв'язки були виявлені між показниками сприйманого стресу та такими сценарними установками, як «Не будь успішним» (.491, $p < 0,01$), «Не будь собою» (.463, $p < 0,05$), «Не думай» (.418, $p < 0,05$), «Не відчувай» (.401, $p < 0,05$), «Не будь першим» (.387, $p < 0,05$), а також драйвером «Старайся» (.372, $p < 0,05$). Помірний статистично значущий взаємозв'язок також простежувався між рівнем сприйманого стресу та сценарною установкою «Не зближуйся, не кохай» (.356, $p < 0,05$). Найменш виражений зв'язок було виявлено між рівнем сприйманого стресу та драйвером «Будь сильним» (.241, $p > 0,05$), однак цей показник не досягнув рівня статистичної значущості (див. табл. 1).

Результати кореляції між рівнем сприйманого стресу, сценарними установками

Таблиця 1.

Сценарна установка / Драйвер	r	p
Будь досконалим (драйвер)	.548	< .01
Не будь успішним	.491	< .01
Не будь собою	.463	< .05
Не думай	.418	< .05
Не відчувай	.401	< .05
Не будь першим	.387	< .05
Старайся (драйвер)	.372	< .05
Не зближуйся, не кохай	.356	< .05
Будь сильним (драйвер)	.241	> .05

Примітка. ** — $p < .01$; * — $p < .05$.

Отримані результати кореляційного аналізу можуть свідчити про те, що вираженість окремих сценарних установок безпосередньо пов'язана з особливостями сприйняття стресу студентською молоддю. Зокрема, наявність прямих статистично значущих кореляцій вказує на те, що зі зростанням вираженості дезадаптивних сценарних установок підвищується рівень суб'єктивного сприйняття стресу.

Найбільш виражений взаємозв'язок із установкою «Будь досконалим» може свідчити про схильність студентів до перфекціонізму а також підвищеного психоемоційного напруження, страху робити помилки, надмірного самоконтролю та високої чутливості до невдач. Такі особистості можуть висувати до себе завищені вимоги, що ускладнює процес адаптації до навчальних та життєвих труднощів. Кореляції з установками «Не будь успішним», «Не будь собою» та «Не будь першим» можуть вказувати на внутрішню невпевненість, страх самореалізації, труднощі в процесі самоприйняття та переживання тривоги в умовах оцінювання чи конкуренції. Водночас взаємозв'язок із установками «Не думай» та «Не відчувай» може свідчити про тенденцію до пригнічення емоцій, захисних механізмів що пов'язані з уникненням, ігноруванням та раціоналізацією, а також уникнення усвідомлення власних переживань та труднощі конструктивного опрацювання стресових ситуацій.

Наявність кореляції між рівнем сприйманого стресу та драйвером «Старайся» може вказувати на схильність студентів до постійного внутрішнього напруження, прагнення відповідати високим очікуванням та потребу доводити власну значущість через активність і досягнення беручи на себе більше ніж можеш зробити. Це може свідчити про проблеми у здатності задовольнити базові потреби у відпочинку, в результаті чого виникає прокрастинація. Помірний взаємозв'язок із установкою «Не зближуйся, не кохай» може свідчити про труднощі міжособистісної взаємодії, емоційної відкритості та отримання соціальної підтримки в умовах стресу. Водночас слабкий та статистично незначущий зв'язок із драйвером «Будь сильним» може свідчити про те, що орієнтація на самоконтроль і стриманість не завжди прямо впливає на

суб'єктивне переживання стресу, хоча може проявлятися у прихованому емоційному напруженні.

Для визначення взаємозв'язку між рівнем сприйманого стресу та показниками життєвих завдань студентської молоді було проведено кореляційний аналіз за коефіцієнтом Пірсона. За результатами дослідження було встановлено наявність обернених статистично значущих кореляційних зв'язків між рівнем сприйманого стресу та окремими компонентами життєвих завдань особистості.

Зокрема, найбільш виражений обернений кореляційний зв'язок було виявлено між рівнем сприйманого стресу та показником «Позитивне ставлення до майбутнього» ($-0,582$, $p < 0,01$). Це може свідчити про те, що студенти, які мають більш позитивне бачення власного майбутнього, демонструють нижчий рівень переживання стресу.

Також статистично значущі обернені кореляційні зв'язки простежувались між рівнем сприйманого стресу та показниками «Суб'єктна активність» ($-0,537$, $p < 0,01$), «Структурованість часу» ($-0,491$, $p < 0,01$) та «Мотивація життєвих завдань» ($-0,448$, $p < 0,05$). Отримані результати можуть свідчити про те, що студенти з вищим рівнем внутрішньої активності, здатністю до планування власного життя та сформованою системою життєвих цілей менш схильні до інтенсивного переживання стресових ситуацій (див. табл. 2).

Виявлені взаємозв'язки можуть пояснюватися тим, що сформованість життєвих орієнтирів, наявність цілей, позитивне ставлення до майбутнього та здатність брати відповідальність за власне життя виступають важливими ресурсами студентів, які сприяють ефективнішому подоланню стресу та підтриманню емоційної стабільності.

Результати кореляції між рівнем сприйманого стресу та показниками життєвих завдань

Таблиця 2.

Показник життєвих завдань	г	р
Позитивне ставлення до майбутнього	-.582	< .01
Суб'єктна активність	-.537	< .01
Структурованість часу	-.491	< .01
Мотивація життєвих завдань	-.448	< .05

Примітка. ** — $p < .01$; * — $p < .05$.

У межах нашого дослідження кореляційний аналіз Пірсона дозволив встановити, що між рівнем сприйманого стресу, сценарними установками та життєвими завданнями існують статистично значущі взаємозв'язки. Проте сама кореляція не дає повної можливості визначити, чи виступають певні сценарні установки або життєві завдання предикторами рівня стресу. Саме тому наступним етапом було проведення регресійного аналізу.

Для визначення ступеня впливу сценарних установок на рівень сприйманого стресу студентської молоді було проведено лінійний регресійний аналіз, у якому рівень сприйманого стресу виступав залежною змінною, а сценарні установки - незалежними предикторами. Результати аналізу показують, що найбільший предиктивний вплив на рівень сприйманого стресу має сценарна установка «Будь досконалим» ($\beta = 0,52$; $p < 0,01$). Це може свідчити про те, що схильність до перфекціонізму, високих вимог до себе та страху помилки підвищують рівень психоемоційного напруження у студентів. Також статистично значущий вплив було виявлено щодо установок «Не будь успішним» ($\beta = 0,47$; $p < 0,01$), «Не будь собою» ($\beta = 0,43$; $p < 0,05$), «Не думай» ($\beta = 0,39$; $p < 0,05$), «Не відчувай» ($\beta = 0,36$; $p < 0,05$) та «Не будь першим» ($\beta = 0,34$; $p < 0,05$). Отримані результати можуть вказувати на те, що внутрішня невпевненість, страх самореалізації, пригнічення емоцій та труднощі самовираження можуть сприяти більш інтенсивному переживанню стресу. Помірний предиктивний вплив також було зафіксовано щодо драйвера «Старайся» ($\beta = 0,31$; $p < 0,05$) та сценарної установки «Не зближуйся, не кохай» ($\beta = 0,28$; $p < 0,05$), що може свідчити про зв'язок між підвищеним внутрішнім

напруженням, труднощами міжособистісної взаємодії та рівнем сприйманого стресу. Водночас драйвер «Будь сильним» продемонстрував низький та статистично незначущий вплив на рівень сприйманого стресу ($\beta = 0,19$; $p > 0,05$), що може вказувати на відсутність прямого впливу емоційної стриманості та самоконтролю на інтенсивність переживання стресових ситуацій у межах досліджуваної вибірки (див. табл 3).

Отримані результати регресійного аналізу підтверджують, що сценарні установки можуть виступати психологічними предикторами підвищеного рівня сприйманого стресу у студентської молоді.

**Результати регресійного аналізу між рівнем сприйманого стресу та
сценарними установками**

Таблиця 3.

Сценарна установка / Драйвер	β	p
Будь досконалим (драйвер)	0.52	< .01
Не будь успішним	0.47	< .01
Не будь собою	0.43	< .05
Не думай	0.39	< .05
Не відчувай	0.36	< .05
Не будь першим	0.34	< .05
Старайся (драйвер)	0.31	< .05
Не зближуйся, не кохай	0.28	< .05
Будь сильним (драйвер)	0.19	> .05

Примітка. ** — $p < .01$; * — $p < .05$.

Для виявлення показників життєвих завдань, які можуть виступати предикторами рівня сприйманого стресу студентської молоді було проведено лінійний регресійний аналіз, у якому рівень сприйманого стресу виступав залежною змінною, а показники життєвих завдань - незалежними предикторами.

Результати аналізу засвідчили, що найбільш виражений обернений предиктивний вплив на рівень сприйманого стресу має показник «Позитивне ставлення до майбутнього» ($\beta = -0,56$; $p < 0,01$). Отримані результати можуть свідчити про те, що студенти, які мають більш позитивне бачення власного майбутнього, демонструють нижчий рівень психоемоційного напруження та краще справляються зі стресовими ситуаціями. Також статистично значущий обернений вплив було виявлено між рівнем сприйманого стресу та показником «Суб'єктна активність» ($\beta = -0,49$; $p < 0,01$). Це може вказувати на те, що студенти з активною життєвою позицією, схильністю брати відповідальність за власні рішення та прагненням впливати на власне життя менш схильні до інтенсивного переживання стресу. Помірний обернений предиктивний вплив також було встановлено щодо показників «Структурованість часу» ($\beta = -0,43$; $p < 0,05$) та «Мотивація життєвих завдань» ($\beta = -0,37$; $p < 0,05$). Отримані результати можуть свідчити про те, що здатність планувати власний час, наявність життєвих цілей і внутрішньої мотивації сприяють зниженню рівня сприйманого стресу (див. табл. 4).

Результати регресійного аналізу між рівнем сприйманого стресу та життєвими завданнями

Таблиця 4.

Показник життєвих завдань	β	p
Позитивне ставлення до майбутнього	-0.56	< .01
Суб'єктна активність	-0.49	< .01
Структурованість часу	-0.43	< .05
Мотивація життєвих завдань	-0.37	< .05

Примітка. ** — $p < .01$; * — $p < .05$.

Загалом результати регресійного аналізу свідчать про те, що окремі компоненти життєвих завдань, зокрема позитивне ставлення до майбутнього, суб'єктна активність та мотивація життєвих завдань, можуть виступати предикторами рівня сприйманого стресу студентської молоді. Отримані результати підтверджують важливу роль життєвих завдань у процесі сприймання та переживання стресових ситуацій студентами.

2.3. Практичні рекомендації психологам ЗВО щодо оптимізації сприймання стресу студентами з урахуванням їхніх сценарних установок та життєвих завдань

На основі результатів емпіричного дослідження доречним є впровадження психологічних заходів, спрямованих на зниження рівня сприйнятого стресу студентами ЗВО, розвиток адаптивних копінг-стратегій та корекцію дезадаптивних сценарних установок. Особливої уваги потребує психологічна підтримка студентів із вираженими перфекціоністичними тенденціями, страхом невдачі, труднощами самоприйняття та емоційного самовираження, оскільки саме такі сценарні установки можуть посилювати рівень психоемоційного напруження та ускладнювати процес адаптації до стресових ситуацій. У зв'язку з цим важливим завданням психологів ЗВО є створення сприятливого психологічного середовища, яке б сприяло розвитку емоційної стійкості,

усвідомленню власних переживань та формуванню більш адаптивних способів реагування на стрес.

Згідно з Краснопір А. та Дорошук А. психологам закладів вищої освіти варто проводити просвітницьку роботу щодо природи стресу, механізмів його виникнення та засобів подолання психоемоційного напруження [8]. У процесі розробки рекомендацій було враховано наукові підходи Д. Ю. Арутюнової, О. Г. Косенчук, І. Ясточкіної, І. А. Дубової та О. О. Халік щодо психологічної підтримки студентів ЗВО в умовах підвищеного стресового навантаження.

- Заохочення студентів до психологічних груп, спрямованих на зниження рівня стресу, розуміння причинно-наслідкових зв'язків його виникнення та сприймання. Навіть в умовах пасивної участі у групі, студент може усвідомлювати власні переживання через співпереживання досвіду інших учасників. Власне, такий формат взаємодії сприяє зменшенню почуття ізоляваності та підвищенню адаптивних способів подолання стресу в залежності від сценарних установок [47].
- техніка «Локалізація негативізму» може бути ефективною для зниження інтенсивності стресових переживань та нав'язливих тривожних думок. Її суть полягає у свідомому обмеженні часу для переживання негативних емоцій і тривоги. Такий підхід допомагає студентам краще контролювати власний емоційний стан, зменшувати кількість стресових реакцій та формувати більш адаптивне ставлення до проблемних ситуацій [47].
- техніка «Пригнічення небажаних думок» спрямована на формування навичок контролю над негативними автоматичними думками, які можуть посилювати рівень сприйманого стресу. Методика передбачає свідоме переривання потоку негативних думок за допомогою зовнішнього сигналу або команди «стоп». Використання даної техніки може сприяти зниженню психоемоційного

напруження, зменшенню рівня тривожності та покращенню емоційної саморегуляції [47].

Особливу увагу варто приділяти студентам із вираженими перфекціоністичними тенденціями, страхом помилок та труднощами самоприйняття, оскільки саме ці особливості продемонстрували статистично значущий взаємозв'язок із рівнем сприйманого стресу у межах проведеного дослідження. Що власне говорить про схильність студентів із високими вимогами до себе до підвищеного стресового сприйняття, страху невдачі та надмірної самокритичності. У зв'язку з цим на основі дослідження Каліфорнійського університету в Берклі було з'ясовано що у роботі із такими студентами доцільно використовувати елементи когнітивно-поведінкової терапії, транзактного аналізу та техніки розвитку самоспівчуття. Важливим є допомога студентам у зміні дезадаптивних переконань, зниженні надмірної самокритичності та формуванні більш гнучких моделей реагування на стресові ситуації [7].

На основі досліджень О. В. Зазимко та О. М. Шиловської психологам закладів вищої освіти доцільно приділяти особливу увагу роботі з життєвими завданнями студентської молоді як важливим ресурсом подолання стресу. Психологічний супровід студентів має бути сконцентрований на формуванні реалістичних життєвих завдань, відновленні перспектив у майбутньому та усвідомлення власних внутрішніх та зовнішніх ресурсів. Важливим напрямом психологічної роботи є підтримка студентів у постановці освітніх, професійних та особистісних життєвих завдань. Оскільки наявність певного сенсу, певних цілей сприяє збереженню відчуття сенсу життя, підвищенню суб'єктивного контролю над життєвими обставинами та зниженню рівня сприйнятого стресу. У цьому контексті доцільно використовувати техніки на визначення життєвих пріоритетів та планування майбутнього, де відбувається переусвідомлення власних цінностей та формування короткотривалих та довготривалих життєвих завдань.

Не менш важливим для психологів закладів вищої освіти є заохочення студентів до участі у волонтерській діяльності, громадських ініціативах та інших

формах суспільної активності. Подібна діяльність зміцнює у студентів відчуття особистої значущості, розширює коло соціальної підтримки, особистісної ефективності та контролю над життям та життєвою ситуацією, що позитивно позначається на психологічному благополуччі та стресостійкості.

В цьому контексті важливо враховувати те, що тривалий або хронічний стрес та емоційне перевантаження можуть ускладнювати процес постановки життєвих завдань та планування майбутнього так сама як і життєві завдання стають менш ефективними у процесі сприймання стресу. Тому першопочатковим завданням психолога є стабілізація емоційного стану студентів, зниження психоемоційного напруження та відновлення здатності до усвідомленого планування. Таким чином, рекомендується проводити психодіагностичні методики для визначення рівня сприйнятого стресу студентами, з метою своєчасного виявлення осіб групи ризику та надання їм необхідної психологічної підтримки.

Отже, запропоновані практичні рекомендації спрямовані на оптимізацію сприймання стресу студентами закладів вищої освіти, розвиток адаптивних копінг-стратегій та підтримку психологічного благополуччя студентської молоді. Використання психологічних груп підтримки, технік саморегуляції, методів роботи з негативними автоматичними думками та елементів когнітивно-поведінкової терапії і транзактного аналізу може сприяти зниженню рівня психоемоційного напруження та формуванню більш адаптивних способів реагування на стресові ситуації.

Висновки до розділу 2

Отже, для проведення емпіричного дослідження особливостей сприймання стресу студентами закладів вищої освіти залежно від їхніх сценарних установок та життєвих завдань було використано ряд психодіагностичних методик, зокрема «Шкалу сприйманого стресу» (PSS-10) S. Cohen, T. Kamarck та R. Mermelstein, адаптований опитувальник батьківських заборон Г. Гандзілевської та У.

Нікітчук, а також «Тест життєвих завдань особистості» під керівництвом Т. Титаренко. Використані методики дозволили комплексно дослідити рівень сприйманого стресу студентської молоді, особливості домінуючих сценарних установок та специфіку життєвих завдань особистості.

У результаті проведеного емпіричного дослідження було встановлено:

- згідно з результатами методики «Шкала сприйманого стресу» (PSS-10), у 54 % респондентів простежується помірний рівень сприйманого стресу, тоді як у 36 % студентів виявлено високий рівень психоемоційного напруження. Отримані результати можуть свідчити про труднощі емоційної саморегуляції, переживання перевантаження та недостатній рівень психологічної адаптації частини студентської молоді до сучасних навчальних і соціальних умов;
- аналіз сценарних установок засвідчив, що найбільш поширеною серед студентів виявилась установка «Будь досконалим» (22 %), що може свідчити про схильність студентської молоді до перфекціонізму, підвищеної самокритичності та страху помилки. Також були виявлені установки «Не будь успішним», «Не будь собою», «Не думай», «Не відчувай» та драйвер «Старайся», які можуть впливати на особливості переживання стресових ситуацій та способи реагування на труднощі;
- результати дослідження життєвих завдань показали, що більшість студентів мають достатньо сформовані життєві орієнтири, позитивне ставлення до майбутнього та суб'єкту активність. Водночас частина респондентів продемонструвала труднощі у плануванні життєвих цілей, недостатню часову структурованість та зниження внутрішньої мотивації;
- за результатами кореляційного аналізу було встановлено наявність статистично значущих взаємозв'язків між рівнем сприйманого стресу та сценарними установками студентської молоді. Найбільш виражений прямий кореляційний зв'язок було виявлено між рівнем стресу та драйвером «Будь досконалим» ($r=0,548$, $p<0,01$), що може свідчити про схильність студентів із високими вимогами до себе до підвищеного

психоемоційного напруження. Також було встановлено обернені кореляційні зв'язки між рівнем сприйманого стресу та показниками життєвих завдань, зокрема позитивним ставленням до майбутнього, суб'єктною активністю, мотивацією та структурованістю часу;

- Результати регресійного аналізу підтвердили, що сценарні установки та окремі компоненти життєвих завдань можуть виступати предикторами рівня сприйманого стресу студентської молоді. Встановлено, що вираженість окремих сценарних установок пов'язана зі зростанням рівня сприйманого стресу, тоді як вищий рівень сформованості життєвих завдань, позитивне ставлення до майбутнього та суб'єктна активність пов'язані зі зниженням рівня сприйманого стресу студентів.

Враховуючи отримані результати, було розроблено практичні рекомендації психологам закладів вищої освіти щодо оптимізації сприймання стресу студентами з урахуванням їхніх сценарних установок та життєвих завдань. Серед основних напрямів психологічної роботи виокремлено просвітницьку діяльність, психологічні групи підтримки, техніки саморегуляції, методи роботи з негативними автоматичними думками, а також використання елементів когнітивно-поведінкової терапії та транзактного аналізу.

ВИСНОВКИ

У процесі теоретичного аналізу психологічної літератури було з'ясовано, що проблема стресу належить до актуальних напрямів сучасної психологічної науки. Аналіз наукових підходів дозволив з'ясувати, що стрес розглядається як складне психофізіологічне та психологічне явище, яке виникає у відповідь на вплив внутрішніх і зовнішніх стресорів та супроводжується мобілізацією адаптаційних ресурсів особистості. Важливий внесок у дослідження даного феномену здійснили Г. Сельє та Р. Лазарус. Згідно із Г. Сельє - стрес розглядається як неспецифічна реакція організму на будь-які вимоги середовища. В свою чергу дослідник виокремлював еустрес і дистрес, тогді як Р.

Лазарус наголошував на ролі суб'єктивної оцінки ситуації у виникненні стресових переживань. Це дозволило зробити висновок про те, що рівень сприйнятого стресу значною мірою залежить від особливостей особистості, її життєвого досвіду, установок та способів інтерпретації життєвих подій.

Теоретичні засади життєвого сценарію показують те, що він являє собою сформований у ранньому дитинстві несвідомий план життя, який в дорослому віці впливає на особливості поведінки, прийняття рішень та реагування особистості на життєві труднощі. У межах транзакційного аналізу було встановлено, що важливою складовою життєвого сценарію виступають сценарні установки, які формуються під впливом батьківських повідомлень, заборон, приписів та раннього емоційного досвіду. У стресових ситуаціях вони можуть автоматично активізуватися та визначати особливості емоційного реагування, самооцінки, способів подолання труднощів і рівень психологічного благополуччя особистості.

Психологічна література спрямовує свою увагу на те, що життєві завдання виступають важливим механізмом самореалізації особистості та пов'язані із системою життєвих цілей, цінностей і смислів. Вони виконують ряд функцій: смислотворчу, мотиваційну, регулятивну, прогностичну та адаптаційну функції. На основі цього далось зробити висновок, що життєві завдання мають здатність бути важливим психологічним ресурсом подолання стресу, оскільки вони сприяють збереженню відчуття контролю над власним життям, підтримують орієнтацію на майбутнє та забезпечують особистісну стійкість в умовах життєвих труднощів і невизначеності. Особливої значущості життєві завдання набувають у студентському віці, коли відбувається активне професійне, особистісне та соціальне самовизначення. Наявність чітких життєвих орієнтирів і перспектив майбутнього може сприяти зниженню інтенсивності стресових переживань, тоді як труднощі у реалізації життєвих завдань або невизначеність щодо майбутнього здатні посилювати сприймання стресових ситуацій студентською молоддю.

Згідно із результатами емпіричного дослідження було встановлено рівень сприйняття стресу студентами закладів вищої освіти, а також специфіку прояву сценарних установок та життєвих завдань у досліджуваній вибірці. Згідно з результатами методики «Шкала сприйманого стресу» (PSS-10), у більшості студентів (54 %) виявлено помірний рівень сприйманого стресу, тоді як у 36 % респондентів домінує високий рівень стресу. Аналіз сценарних установок показав, що найбільш поширеною серед студентів є установка «Будь досконалим» (22 %), а також установки «Не будь успішним» (16 %) та «Не будь собою» (14 %). Результати дослідження життєвих завдань засвідчили домінування показників позитивного ставлення до майбутнього, суб'єктної активності та мотивації життєвих завдань у більшості респондентів.

Кореляційний аналіз здійснюється за допомогою коефіцієнта Пірсона у програмному пакеті SPSS, який дозволив визначити статистично значущі взаємовідносини з рівнем сприйнятого стресу стаціонарними установками студентів ЗВО. Найбільш тісні позитивні зв'язки були виявлені між рівнем сприйнятого стресу та сценарними установками «Будь досконалим» ($r = 0,548$; $p < 0,01$), «Не будь успішним» ($r = 0,491$; $p < 0,01$), «Не будь собою» ($r = 0,463$; $p < 0,05$), «Не думай» ($r = 0,418$; $p < 0,05$), «Не відчувай» ($r = 0,401$; $p < 0,05$), «Не будь першим» ($r = 0,387$; $p < 0,05$), «Старайся» ($r = 0,372$; $p < 0,05$) та «Не зближуйся» ($r = 0,356$; $p < 0,05$). Отримані результати свідчать про те, що посилення вираженості зазначених сценарних установок супроводжується зростанням рівня сприйнятого стресу, що власне підтверджує першу гіпотезу дослідження щодо існування статистично значущого взаємозв'язку між сценарними установками та рівнем сприйманого стресу студентів.

Поміж цього, було виявлено наявність обернених статистично значущих кореляційних зв'язків між рівнем сприйманого стресу та окремими компонентами життєвих завдань особистості. «Позитивне ставлення до майбутнього» ($r = -0,582$; $p < 0,01$). Також статистично значущі обернені зв'язки простежувалися між рівнем сприйманого стресу та показниками «Суб'єктна активність» ($r = -0,537$; $p < 0,01$), «Структурованість часу» ($r = -0,491$; $p < 0,01$) та

«Мотивація життєвих завдань» ($r = -0,448$; $p < 0,05$). Отримані результати свідчать про те, що вищий рівень сформованості життєвих завдань пов'язаний зі зниженням рівня сприйманого стресу у студентів. Це дає можливість зробити висновок про те, що життєві завдання виступають важливим психологічним ресурсом, що сприяє підтриманню особистісної стійкості та ефективнішому подоланню стресу. Отримані результати підтвердили другу гіпотезу дослідження щодо існування статистично значущого взаємозв'язку між показниками життєвих завдань та рівнем сприйманого стресу студентів.

Для перевірки предиктивної ролі сценарних установок та життєвих завдань було проведено лінійний регресійний аналіз. Результати показали, що як окремі сценарні установки, так і окремі компоненти життєвих завдань мають прогностичне значення щодо рівня сприйманого стресу студентів. Зокрема, найбільший предиктивний вплив серед сценарних установок виявлено для установки «Будь досконалим» ($\beta = 0,52$; $p < 0,01$), а також установок «Не будь успішним» ($\beta = 0,47$; $p < 0,01$), «Не будь собою» ($\beta = 0,43$; $p < 0,05$), «Не думай» ($\beta = 0,39$; $p < 0,05$), «Не відчувай» ($\beta = 0,36$; $p < 0,05$) та «Не будь першим» ($\beta = 0,34$; $p < 0,05$). Серед показників життєвих завдань найбільш виражений обернений предиктивний вплив на рівень сприйманого стресу мав показник «Позитивне ставлення до майбутнього» ($\beta = -0,56$; $p < 0,01$), а також показники «Суб'єктна активність» ($\beta = -0,49$; $p < 0,01$), «Структурованість часу» ($\beta = -0,43$; $p < 0,05$) та «Мотивація життєвих завдань» ($\beta = -0,37$; $p < 0,05$). Отримані результати свідчать про те, що дезадаптивні сценарні установки можуть підвищувати рівень сприйманого стресу, тоді як сформованість життєвих завдань, позитивне бачення майбутнього та активна суб'єктна позиція сприяють його зниженню. Це дозволяє підтвердити гіпотезу щодо предиктивної ролі сценарних установок та життєвих завдань у формуванні особливостей сприймання стресу студентами закладів вищої освіти.

Таким чином, результати дослідження підтвердили висунуті гіпотези щодо існування статистично значущого взаємозв'язку між сценарними установками та рівнем сприйнятого стресу, між життєвими завданнями та рівнем сприйнятого

стресу, а також щодо предиктивної ролі зазначених психологічних чинників у формуванні особливостей сприймання стресу студентами закладів вищої освіти.

На основі теоретичного аналізу та отриманих результатів в емпіричній частині було розроблено ряд психологічних рекомендацій для психологів закладів вищої освіти, спрямовані на оптимізацію сприйняття стресу студентами з урахуванням особливостей їхніх сценарних установок та життєвих завдань. Рекомендації передусім передбачають своєчасну психодіагностику рівня стресу, роботу з дезадаптивними сценарними установками, розвиток навичок саморефлексії, формування реалістичних життєвих цілей, посилення ресурсних життєвих завдань та розвиток ефективних стратегій психологічного подолання стресу.

Таким чином, результати дослідження підтверджують, що сценарні установки та життєві завдання виступають важливими психологічними чинниками сприйняття стресу студентською молоддю. Вони впливають на особливості інтерпретації життєвих подій, способи реагування на труднощі та рівень психологічної адаптації особистості. Отримані результати можуть бути використані у практиці психологічного консультування, психопрофілактичній роботі та програмах підтримки психічного здоров'я студентів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вплив рівня тривожності та фрустрованості особистості на характеристику стресостійкості в підлітковому віці. Актуальні проблеми психології в закладах освіти. № 2. С. 171–175.
2. Гандзілевська Г. Б. Психологія життєвих сценаріїв у акмеperiodі українських емігрантів : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07. Острог, 2018. 503 с.
3. Гандзілевська Г., Нікітчук У. Адаптація опитувальника батьківських заборон С. Максимової. Особистісне зростання: теорія і практика. Збірник наукових праць за матеріалами III-ї Всеукраїнської науково-практичної

- інтернет-конференції (м. Житомир, 27 квітня 2018 р.) / Ред. кол.: Л. П. Журавльова, Л. О. Котлова, К. А. Марчук / М-во освіти і науки України, Житомирський держ. ун-т ім. І.Франка, соц.-псих. факультет. Житомир: Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2018. С. 30–33
4. Герасименко Н. О., Тарасенко Л. М. Шкала сприйнятого стресу (PSS-10): адаптація та апробація в умовах війни. 2022.
 5. Гребенюк О. О. Теоретичні аспекти вивчення особливостей поняття стресу в житті та діяльності людини // Проблеми сучасної психології. 2016. № 2. С. 30–36.
 6. Євтушик Ю. О., Чернецька І. В. Дослідження впливу стресу на життя та діяльність людини // Студентський вісник НУВГП. 2015. № 3(5). С. 71–73.
 7. Збірка вправ для зняття психологічного напруження та подолання стресу. Хмельницький : Хмельницьке міське управління освіти, 2015. 44 с.
 8. Краснопір А. Б., Дорощук А. Р. Рефлексивні механізми копінг-стратегій студентів // Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія». 2025. № 18. С. 128–134.
 9. Кононова М., Кучма Т. Сутність стресу як психологічної категорії // Молодий вчений. 2020. № 1 (89). С. 28–32.
 10. Крайчинська В. А. Сфери життєвих завдань особистості // Наукові студії із соціальної та політичної психології. 2009. Вип. 22 (25). С. 132–140.
 11. Мигаль Г., Протасенко О. Стресостійкість людини-оператора. Методи підвищення стресостійкості // Вісник Національного аерокосмічного університету ім. Н. Жуковського. 2023. № 3. С. 153–159.
 12. Наугольник Л. Б. Психологія стресу : підручник. Львів : Львів. держ. ун-т внутр. справ, 2015. – 324 с.
 13. Пасічник І. Д., Гандзілевська Г. Б. Психологічні особливості формування життєвих сценаріїв острозьких письменників-емігрантів // Вісник Національного університету оборони України. 2017. Вип. 1 (48). С. 165–172.
 14. Психологічні особливості переживання ситуації невизначеності : Збірник П86 матеріалів XIII Міжнародної науково-практичної конференції (16-17 березня 2023 р., м. Ніжин) / за ред. М.В. Папучі. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2023. – 164 с.
 15. Психологія стресу та стресових розладів : навч. посіб. / уклад. О. Ю. Овчаренко. Київ, 2023. 266 с.

- 16.Родіна Н.В. Психологія копінг-поведінки: системне моделювання : автореф. дис... д-ра психол. наук. Київ, 2012. 40 с. URL: <http://dspace.onu.edu.ua:8080/handle/123456789/10689>.
- 17.Сельє Г. Стресс без дистреса // Журнал неврології ім. Б. М. Маньковського. 2016. Т. 4. № 1. С. 78–89.
- 18.Сідельнікова, А. О. Психічне здоров'я студентів в умовах війни : вип. квал. робота ... бакалавра : 053 Психологія / А. О. Сідельнікова, наук. кер.: Сашуріна О. Ю.; МВС України, Харків. нац. ун-т внутр. справ, ННІ № 5, Каф. соціології та психології. - Харків, 2025. - 57 с.
- 19.Стьопін М. Г. Визначення поняття стресу та стресостійкості в сучасній психології // Соціально-психологічний супровід особистості в умовах інтеграції України в Європейський простір. Київ, 2024. С. 93–96.
- 20.Титаренко Т. М. Життєві завдання особистості як соціально-психологічний чинник моделювання майбутнього // Соціальна психологія. 2007. № 3. С. 304–313.
- 21.Франкл В. Лікар та душа. Основи логотерапії. Харків, 2018. 319 с.
- 22.Франкл В. Людина в пошуках справжнього сенсу. Психолог у концтаборі. Харків, 2016. 160 с.
- 23.Юнг К. Г. Архетипи і колективне несвідоме. Київ, 2013. 588 с.
- 24.Юнг К. Г. Психологія несвідомого. Львів, 2016. 416 с.
- 25.Як будувати власне майбутнє: життєві завдання особистості : [наук. моногр.] / [Т. М. Титаренко, О. Г. Злобіна, Л. А. Лепіхова та ін.] ; за наук. ред. Т. М. Титаренко ; Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2012. – 512 с.
- 26.Adler A. What life should mean to you / A. Adler ; ed. by A. Porter. – London : George Allen & Unwin Ltd., 1932. – 82 p
- 27.Bern E.(2016) Ihry, u yaki hraiut liudy: svitovyi bestseler iz psykholohii stosunkiv[Games People Play: World bestseller in psychology relations]. Kharkiv : Knyzhkovyi Klub «Klub Simeinoho Dozvillia».
- 28.Birkhäuser-Oeri S. The Mother Archetype. Toronto, 1988. 224 p.
29. Erikson E. H. Identity: Youth and Crisis. New York : W. W. Norton & Company, 1968. 336 p.
- 30.Erskine R. G. Psychotherapy of Unconscious Experience. 2008.
- 31.Erskine R. G. Life Scripts: Unconscious Relational Patterns and Psychotherapeutic Involvement. London, 2010. P. 1–28.
- 32.Erskine R. G., Trautmann R. L. Resolving Intrapsychic Conflict: Psychotherapy of Parent Ego States. London, 2003. P. 109–134.

- [B8%D0%BC%D0%BA%D0%BE_%D0%A8%D0%B8%D0%BB%D0%BE%D0%B2%D1%81%D1%8C%D0%BA%D0%B0.pdf](#)
49. Програма розвитку ООН. Вплив війни на молодь в Україні. 2024. URL: https://www.undp.org/sites/g/files/zskgke326/files/2024-12/undp-impact-of-war-on-youth-in-ukraine_0.pdf
 50. Родіна Н. В. Психологія копінг-поведінки: системне моделювання : автореф. дис. ... д-ра психол. наук. Київ, 2012. URL: <http://dspace.onu.edu.ua:8080/handle/123456789/10689>
 51. Сельє Г. Стресс без дистресу / Г. Сельє // Журнал неврології ім. Б. М. Маньковського. – 2016. – Т. 4, № 1. – С. 78–89. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/jorn_2016_1_13
 52. Титаренко Т. М., Злобіна О. Г., Лепіхова Л. А. та ін. **Як будувати власне майбутнє: життєві завдання особистості : монографія** / за наук. ред. Т. М. Титаренко. Кіровоград : Імекс-ЛІТД, 2012. 512 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/8587/1/%D0%9C%D0%BE%D0%BD%D0%B E%D0%B3%D1%80%D0%B0%D1%84%D1%96%D1%8F%20%D0%AF%D0%BA%20%D0%B1%D1%83%D0%B4%D1%83%D0%B2%D0%B0%D1 %82%D0%B8%20%D0%B2%D0%BB%D0%B0%D1%81%D0%BD%D0%B 5%20%D0%BC%D0%B0%D0%B9%D0%B1%D1%83%D1%82%D0%BD%D1%94.%20%D0%96%D0%B8%D1%82%D1%82%D1%94%D0%B2%D1% 96%20%D0%B7%D0%B0%D0%B2%D1%82%D0%B4%D0%B0%D0%BD %D0%BD%D1%8F%20%D0%BE%D1%81%D0%BE%D0%B1%D0%B8% D1%81%D1%82%D0%BE%D1%81%D1%82%D1%96.pdf>
 53. Cohen S., Gianaros P., Manuck S. A Stage Model of Stress and Disease. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1177/1745691616646305>
 54. Erskine R. G. Life scripts: unconscious relational patterns and psychotherapeutic involvement. Life Scripts: A Transactional Analysis of Unconscious Relational Patterns / ed. R. G. Erskine. London : Karnac Books, 2010. P. 1–28. URL: <https://www.usataa.org/wp-content/uploads/2019/07/Erskine-Life-Script-chapter.pdf>
 55. Harris T. A. *I'm OK – You're OK* [Electronic resource] / T. A. Harris. – URL: <https://cdn.penguin.co.uk/dam-assets/books/9780099557555/9780099557555-sample.pdf>
 56. Thimm J. C. Early maladaptive schemas and interpersonal problems // International Journal of Psychology and Psychological Therapy. 2013. Vol. 13, № 1. P. 65–76. URL: [International Journal of Psychology and Psychological Therapy](#)

ДОДАТКИ

Додаток 1

**Опитувальник ранніх дитячих рішень (адаптований українською мовою
(Г. Гандзілевська, У. Нікітчук)**

Перед Вами ряд тверджень. Всі вони – це думки, що час від часу виникають у багатьох людей. Щодо кожного твердження оцініть, будь ласка, як часто подібна думка виникає у Вашій голові (+) Правильних чи неправильних відповідей тут немає.

Думки	ніколи	інколи	часто	часто
Я взагалі не знаю, хто я і що я тут роблю.				
Швидше б все закінчилося.				
Без мене всім буде краще.				
Моя присутність у цьому світі нічого не змінює				
Я відчуваю себе зайвим.				
Мені зручно, коли за мене вирішують інші.				
У мене нічого не вийде без сторонньої допомоги				
Я залежу від інших				
Я безсилий, обставини сильніші за мене,				
Я не хочу дорослішати				
Я більше нічого не попрошу.				
Я маю дбати про інших.				
13 Мій день завжди розпланований.				
14 . Треба постійно бути чимось зайнятим.				
Я завжди маю бути відповідальним				
Мені ніколи не досягти успіху				
Не можна завжди бути щасливим				
За успіхом завжди слідує невдача.				
Успіх – це не про мене				
Це занадто складно				
Мені здається, я не заслуговую на першого місця,				
Мені не комфортно, коли я відрізняюся від інших.				
Бути в центрі уваги – випробування для мене.				
Я думаю, що бути першою (им) це важко.				

Я вважаю, що краще залишатися осторонь, в стороні.				
Не моя вина, що в мене нічого не виходить..				
Я не можу зробити нічого, що вартує уваги.				
Немає сенсу щось робити.				
Все в мене виходить не так як треба.				
Я не можу вплинути на обставини				
Нікому не можна довіряти.				
Краще не кохати, щоб не розчаровуватись.				
Кохання завжди причиняє біль.				
Мені добре бути самотнім (самотньою).				
Мені ніхто не потрібен.				
Коли я хворію всі краще ставляться до мене.				
Я напевно зійду з розуму				
Не турбуйте мене, я хворію.				
Коли хворієш, то принаймні не потрібно вирішувати проблеми				
У мене не вистачить сил, щоб побороти будь-яку хворобу.				
Ніхто не буде знати мене справжню.				
Якщо моя думка не збігається із думкою інших, я маю мовчати.				
Мій внутрішній світ не вартий чийсь уваги.				
Якби я народилась (вся) іншої статі, я була (в) щасливішою (им).				
Мене не помічають				
Мене ніхто не цінує				
Всім байдуже до мене.				
Мої думки переживання нікого не хвилюють, нікому не потрібні				
Я – це остання буква алфавіту, не потрібно виставляти своє я на загал				
Я можу стати значимим (значною), але ніколи не проявлю цього				
Я вважаю, що про краще не думати про проблеми.				
Краще я подумаю про це завтра				

Я ніколи не вирізнялась (вся) інтелектуальними здібностями				
Я вважаю, що багато думати шкідливо.				
Я не можу швидко думати				
На мою думку, людина вразлива, коли проявляє свої почуття				
Краще не давати волі почуттям.				
Я ніколи не плачу				
Потрібно стримувати свої емоції.				
Соромно відчувати те, що я відчуваю.				
В групі до мене ніхто не прислухається				
Бути членом групи – це дурість				
Бути в групі означає слідувати стадному інстинкту				
Я не вважаю себе учасником жодної з груп				
Перебуваючи в групі, перестаєш бути індивідуальністю.				
Я боюсь помилитися.				
Все в мене виходить не так як треба.				
Потрібно все робити якнайкраще.				
Справа, не зроблена досконало, не зроблена взагалі.				
При будь-яких обставинах потрібно тримати себе в руках.				
Я можу контролювати себе.				
Я не піддаюся впливу.				
Емоції це діло слабких.				
Я щасливий(щаслива), коли задоволені потреби інших.				
Не гарно відмовляти комусь у проханні				
Я маю завжди бути в гарному гуморі, щоб радувати інших				
Необхідно піклуватися про інших				
Мої батьки вважають мене старанною людиною.				
Мені здається, якщо щось виходить легко, воно не таке цінне				
Я в нормі, якщо я завжди стараюся				

Якщо щось не виходить я втішаю себе тим, що зробила(зробив) все, що в моїх силах.					
Ну ось, як завжди запізнилася (запізнився)..					
Ні на що не вистачає часу.					
Швидше! Швидше!					
Я ніколи нічого не встигаю					
	Чи приходять подібні думки в голову після того, як у вас народилась нова ідея, захотілось зробити щось неординарне, ви відчували натхнення ?				
Все це дурниці					
Ніхто не оцінить витвори мистецтва, створені мною.					
Мрії ніколи не збуваються.					
Нічого нового придумати не можна, все вже придумали.					
Якщо не знаєш чогось, краще запитати ніж придумувати самому.					

1. Не будь, не живи (1–5);
2. Не дорослішай, не будь самостійним (6–10);
3. Не будь маленьким, не будь спонтанним (11-15);
4. Не будь успішним (16–20);
5. Не будь першим (21–25);
6. Не роби (26–30);
7. Не зближуйся, не кохай (31–35);
8. Не будь здоровим (36–40);
9. Не будь собою (41–145).
10. Не будь значущим (46–50);
11. Не думай (51–55);
12. Не відчувай (56–60);
13. Не належ до групи (61–65);
1. Будь досконалістю (66-69);
2. Будь сильним (70-73);
3. Звеселяй інших (70–73);
4. Старайся (74-77);
5. Поспішай (82–85);
14. Не твори (86–90);

Обробка результатів: За кожну відповідь нараховується певна кількість балів:

«Ніколи» – 0 балів;

«Якщо й думаю так, то рідко» – 1 бал;

«Час від часу думаю так» – 2 бали;

«Ловлю себе на цій думці частіше, ніж хотілося б» – 3 бали;

«Не можу позбутися цієї думки» – 4 бали.

Потім необхідно підрахувати кількість балів за кожною шкалою (як наведено в ключі).

Чим більша кількість балів за шкалою, тим більше проявляється ця батьківська заборона в життєвому сценарії нашого респондента.

**Опитувальник “Життєві завдання особистості” (розробка колективу
лабораторії соціальної психології особистості ІСПП НАПН України під
керівництвом Т. М. Титаренко)**

Інструкція. Зазначте, будь ласка, навпроти кожного із запропонованих висловлювань свою згоду чи незгоду з ним, відмітивши один з варіантів: “згоден/згодна” або “не згоден/не згодна”. Навіть якщо Ви не можете погодитися із жодною відповіддю, все ж оберіть варіант, який більше для Вас прийнятний.

Тут немає “правильних” і “неправильних” відповідей. Ваша думка цінна для нас саме такою, якою вона є. Ваші відповіді конфіденційні і будуть використані тільки у вигляді статистичних даних.

Бланк для відповідей

№	Твердження	Згоден/ Згодна	Не згоден/ Не згодна
1.	У наш час роботу треба обирати радше за зарплатнею, ніж за уподобаннями		
2.	Мені дуже б хотілося стати відомою людиною в цьому житті		
3.	Я хочу багато чого змінити в собі		

№	Твердження	Згоден/ Згодна	Не згоден/ Не згодна
4.	Я б хотів(-ла) у майбутньому займатися улюбленою справою, але важливіше заробляти гроші		
5.	Найактуальніше для мене сьогодні – створення сім'ї		
6.	Я завжди чітко планую майбутнє		
7.	Я більше живу сьогоднішнім днем, ніж майбутнім		
8.	Я завжди дивлюся у майбутнє з оптимізмом, і тому мені не складно ставити нові життєві завдання		
9.	Частіше я керую життєвими обставинами, а не вони мною		
10.	Коли я ставлю перед собою завдання, мені ще невідомі шляхи його розв'язання		
11.	Коли виникають перешкоди, я впевнений(-а), що впораюся з проблемою		
12.	Завдання, які я ставлю, зазвичай виключають одне одне, я змушений(-а) вибирати		
13.	Обставини мого життя суттєво вплинули на те, які життєві завдання я ставлю перед собою		
14.	У разі зміни зовнішньої ситуації я не змінюю своїх завдань		
15.	При постановці завдань я відчуваю, що можу гори звернути		
16.	Буває, що я порушую встановлені правила		
17.	Комфорт і безтурботність – у майбутньому мені більше нічого не треба		
18.	Усі, урешті-решт, прагнуть влади		
19.	Найголовніше життєве завдання людини – стати професіоналом своїй справі		
20.	Оскільки я не можу всіх зробити щасливими, я повинен(-на) подбати про себе		
21.	Думаю, що головне моє завдання – учитися		
22.	Я більше довіряю плину подій, щасливому збігу обставин, ніж своїм намірам		
23.	Можна не планувати життя далі ніж на рік уперед		
24.	Думаючи про майбутнє, я часто уявляю всілякі неприємності		

№	Твердження	Згоден/ Згодна	Не згоден/ Не згодна
25.	Того, що я бачу як своє життєве завдання, я досягну власними силами		
26.	Я завжди уявляю в подробицях, як буду рухатися до бажаного результату		
27.	Переді мною постає стільки життєвих труднощів, що подолати їх усі просто неможливо		
28.	Іноді мої життєві завдання суперечать одне одному, і я не можу здійснити все		
29.	Не думаю, що життєві завдання визначаються обставинами мого життя		
30.	Я легко переключаюся з одного життєвого завдання на інше		
31.	Нові завдання мене більше бентежать, аніж мобілізують		
32.	Я завжди дотримуюся своїх обіцянок		
33.	Головне для мене в майбутньому – це матеріальна забезпеченість		
34.	Досягненням є те, що визнають інші		
35.	Єдине справжнє життєве завдання – це пошук себе, самовдосконалення		
36.	Мені подобається допомагати іншим, коли це не заважає кар'єрі		
37.	Життєвий успіх неможливий без доброго здоров'я		
38.	Час життя обмежений, але мені вдається використовувати його оптимально		
39.	Найголовніше у моєму житті відбуватиметься протягом найближчих п'яти років		
40.	Мене лякають усілякі несподіванки, що чекають у майбутньому		
41.	Приймаючи життєве рішення, я більше орієнтуюся на "так треба", "так прийнято", аніж на "я хочу цього", "це мені потрібно"		
42.	Я часто не можу вирішувати свої життєві завдання – не маю часу, грошей, інформації, допомоги		
43.	Якщо в моєму житті не вистачає складностей, я їх шукаю		
44.	Усі мої життєві завдання я легко можу розташувати за важливістю		

№	Твердження	Згоден/ Згодна	Не згоден/ Не згодна
45.	Мені неважко проаналізувати причини та наслідки своїх життєвих завдань		
46.	Я намагаюся досягти того, що запланував(-ла), навіть у супереч обставинах		
47.	Мені неважко тривалий час бути включеним(-ою) в активну діяльність		
48.	Я ніколи не відкладаю на завтра те, що можна зробити сьогодні		
49.	Усі хочуть мати престижні речі		
50.	У житті мало речей, важливіших за успіх		
51.	Я думаю, що впливати на власний розвиток дуже важко		
52.	Покращити світ навіть у чомусь незначному – моє життєве завдання		
53.	Молода людина може поки що не замислюватися серйозно про своє здоров'я		
54.	Життя таке непередбачуване, що не варто його планувати		
55.	У віці моїх батьків я досягну справжнього успіху		
56.	Не варто очікувати від майбутнього чогось особливо хорошого		
57.	У своєму житті я дотримуюся принципів, заснованих на почутті обов'язку		
58.	Ставлячи перед собою важливе життєве завдання, я знаю, чого хочу досягти в кінцевому підсумку		
59.	У мене не такий сильний характер, щоб проявляти стійкість у складних обставинах		
60.	Я завжди чітко знаю, що для мене головне в житті		
61.	Часто я не враховую далекі наслідки тих життєвих завдань, які ставлю перед собою тепер		
62.	Якщо не буде виходити так, як задумано спочатку, я робитиму це іншим чином		
63.	Я більше люблю спокійний відпочинок, ніж бурхливі розваги		
64.	Непристойні жарти викликають у мене сміх		
65.	Для щастя необхідні гроші		
66.	Між престижною і цікавою роботою я радше оберу престижну		

№	Твердження	Згоден/ Згодна	Не згоден/ Не згодна
67.	Життєві труднощі радше перешкоджають моєму розвитку, ніж допомагають		
68.	Більшість завдань у житті вимагають насамперед сумлінної праці, а не творчості		
69.	Спочатку треба стати на ноги, а вже потім думати про все інше		
70.	Я нерідко сам(-а) не знаю, чого хочу і яким чином слід діяти в різних життєвих обставинах		
71.	У мене є завдання, розраховані на все життя		
72.	Я вірю в себе, і тому майбутнє мене не страшить		
73.	Мої життєві успіхи більше залежать від вдалого збігу обставин, ніж від моїх здібностей і зусиль		
74.	Без усебічного аналізу обставин я, як правило, не ставлю важливі для мого майбутнього завдання		
75.	Несподівані зміни на тривалий час вибивають мене з колії		
76.	Мені важко зрозуміти, які життєві завдання для мене важливіші: чи навчання, чи робота, чи дружба, чи сім'я		
77.	Для вирішення життєвого завдання не обов'язково враховувати попередній досвід		
78.	Мені подобається, коли, крім завдання, я отримую план його розв'язання		
79.	На жаль, у мене недостатньо сил та енергії для втілення в життя намічених завдань		
80.	Якщо я не правий, то ніколи не серджуся		
81.	Без друзів я не досягну успіху в житті		
82.	Я планую своє майбутнє до дрібниць, крок за кроком		
83.	У грі я люблю бути переможцем		
84.	Сім'я і діти – це поки що не для мене		
85.	Я зазвичай ставлю перед собою конкретні завдання та намічаю реальні строки їх виконання		
86.	Буває, чиясь необачність викликає у мене сміх		
87.	На першому місці завжди мають бути друзі		

Ключі до опитувальника “Життєві завдання особистості”:

Для кожної шкали сумується кількість балів.

Шкала 1. Мотивація життєвих завдань

Підшкала 1.1. Мотивація матеріального задоволення, гроші, комфорт

У разі відповіді “так” на питання 1, 17, 33, 49, 65 зараховується 2 бали.

Підшкала 1.2. Мотивація досягнення успіху, престижу, влади, визнання

У разі відповіді “так” на питання 18, 34, 50, 66 зараховується 2 бали;

у разі відповіді “так” на питання 2 зараховується 3 бали.

Підшкала 1.3. Мотивація самоконститування

У разі відповіді “так” на питання 3, 19, 35, 51 зараховується 2 бали;

у разі відповіді “ні” на питання 67 зараховується 2 бали.

Підшкала 1.4. Мотивація творчості

У разі відповіді “так” на питання 52 зараховується 3 бали;

у разі відповіді “ні” на питання 4, 20, 36, 68 зараховується 2 бали.

Підшкала 1.5. Локалізація життєвих завдань за сферами

Сфера “сім’я”

У разі відповіді “так” на питання 5 зараховується 3 бали;

у разі відповіді “ні” на питання 84 зараховується 2 бали.

Сфера “навчання та робота”

У разі відповіді “так” на питання 21 зараховується 3 бали;

у разі відповіді “так” на питання 69 зараховується 2 бали;

Сфера “здоров’я”

У разі відповіді “так” на питання 37 зараховується 3 бали;

у разі відповіді “ні” на питання 53 зараховується 2 бали.

Сфера “друзі”

У разі відповіді “так” на питання 81 зараховується 2 бали;

у разі відповіді “так” на питання 87 зараховується 3 бали.

Шкала 2. Структурованість часу життя

Підшкала 2.1. Наявність структурування часу

У разі відповіді “так” на питання 6, 38 зараховується 2 бали;

у разі відповіді “ні” на питання 22, 54, 70 зараховується 2 бали.

Підшкала 2.2. Віддаленість структурування

Обирається максимально віддалений часовий контур:

1-й часовий контур – “сьогодні”: у разі відповіді “так” на питання 7 зараховується 1 бал;

2-й часовий контур – “1 рік”: у разі відповіді “так” на питання 23 зараховується 2 бали;

3-й часовий контур – “5 років” у разі відповіді “так” на питання 39 зараховується 3 бали;

4-й часовий контур – “40–50 років”: у разі відповіді “так” на питання 55 зараховується 4 бали;

5-й часовий контур – “усе життя”: у разі відповіді “так” на питання 71 зараховується 5 балів.

Шкала 3. Ставлення до майбутнього

У разі відповіді “так” на питання 8, 72 зараховується 2 бали;
у разі відповіді “ні” на питання 24, 40, 56 зараховується 2 бали.

Шкала 4. Суб’єктна активність

У разі відповіді “так” на питання 9, 25 зараховується 2 бали;
у разі відповіді “ні” на питання 41, 57, 73 зараховується 2 бали.

Шкала 5. Операціональні характеристики життєвих завдань

Підшкала 5.1. Стратегія

У разі відповіді “так” на питання 26, 58, 74, 82, 85 зараховується 2 бали;
у разі відповіді “ні” на питання 10, 42, зараховується 2 бали.

Підшкала 5.2. Стійкість

У разі відповіді “так” на питання 11, 43 зараховується 2 бали;
у разі відповіді “ні” на питання 27, 59, 75 зараховується 2 бали.

Підшкала 5.3. Цілісність життя

У разі відповіді “так” на питання 13, 45 зараховується 2 бали;
у разі відповіді “ні” на питання 29, 61, 77 зараховується 2 бали.

Підшкала 5.4. Гнучкість

У разі відповіді “так” на питання №30, 62 зараховується 2 бали;
у разі відповіді “ні” на питання 14, 46, 78 зараховується 2 бали.

Підшкала 5.5. Активність – виснажливість

У разі відповіді “так” на питання 15, 47 зараховується 2 бали;
у разі відповіді “ні” на питання 31, 63, 79 зараховується 2 бали.

Шкала 6. Брехня

У разі відповіді “так” на питання 32, 48, 80 зараховується 2 бали;
У разі відповіді “ні” на питання 16, 64, 83, 86 зараховується 2 бали.

СЕРТИФІКАТ

№3005257/2026

засвідчує, що

Черниш Анна Олександрівна

взяв(ла) участь у Міжнародній науковій інтернет-конференції
**ТЕНДЕНЦІЇ ТА ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ НАУКИ І ОСВІТИ
В УМОВАХ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ**
(30 травня 2026 р., м. Переяслав, Україна)
6 годин участі (0,2 кредиту ECTS)
і опублікував(ла) наукову статтю

**ОСОБЛИВОСТІ СПРИЙНЯТТЯ СТРЕСУ
В ЗАЛЕЖНОСТІ ВІД СЦЕНАРНИХ УСТАНОВОК**

у збірнику матеріалів конференції
(№129, 2026 р.)

Голова організаційного комітету конференції,
кандидат історичних наук, заступник голови
ГО «Інститут суспільного розвитку
і наукових досліджень»



Сергій КИКОТЬ

