

Хмельницький національний університет
Факультет здоров'я, психології, фізичної культури та спорту
Кафедра психології та педагогіки

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА

Другий (магістерський)

Освітній рівень

МАЙНДФУЛНЕС-ПРАКТИКА ТА ТЕХНІКИ РЕЛАКСАЦІЇ ЯК ЗАСОБИ
ЗБЕРЕЖЕННЯ ПСИХІЧНОГО ЗДОРОВ'Я СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

Назва теми

Галузь знань – 05 Соціальні та поведінкові науки

Шифр і назва галузі знань

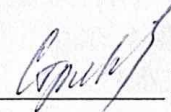
Спеціальність – 053 Психологія

Шифр і назва спеціальності

Шифр 241066

номер ІНП

Виконала: студентка ІІ курсу, групи ІІІмз-24-2



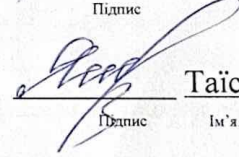
Юлія СТРУЖЕВСЬКА

Підпис

Ім'я, ПРІЗВИЩЕ

Керівник: доктор психологічних наук, професор

науковий ступінь, вчене звання



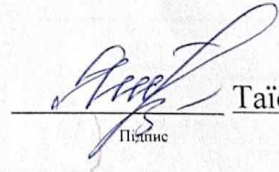
Таїсія КОМАР

Підпис

Ім'я, ПРІЗВИЩЕ

До захисту допускаю:

Зав. кафедри психології та педагогіки
доктор психологічних наук, професор



Таїсія КОМАР

Підпис


Ім'я, ПРІЗВИЩЕ

10 12 2025р.

Хмельницький, 2025

ХМЕЛЬНИЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Факультет здоров'я, психології, фізичної культури та спорту
 Кафедра психології та педагогіки
 Освітній рівень другий (магістерський)
 Галузь знань 05 «Соціальні та поведінкові науки»
 Спеціальність 053 «Психологія»
 Освітня програма освітньо-професійна програма «Психологія»

ЗАТВЕРДЖУЮ
 Завідувач кафедри психології та педагогіки

 Таїсія КОМАР
 підпис
 протокол № 5 від 12 грудня 2024 р.

ЗАВДАННЯ НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ Юлії СТРУЖЕВСЬКОЇ

Ім'я, ПРІЗВИЩЕ здобувача

1. Тема кваліфікаційної роботи: «Майндфулнес-практики та техніки релаксації як засоби збереження психічного здоров'я студентської молоді»
 Керівник кваліфікаційної роботи: Ольга ІГУМНОВА, кандидат психологічних наук, доцент.

Ім'я, ПРІЗВИЩЕ, науковий ступінь, вчене звання

- Затверджено наказом ректора університету від 25 серпня 2025 р. № 65
2. Строк подання здобувачем роботи на кафедру 01 грудня 2025 р.
3. Вихідні дані до роботи: матеріали звіту з переддипломної практики, комплекс методів та методик дослідження: методика «Шкала усвідомленої уваги та залученості» (MAAS) К. Brown та R. Ryan; методика «Шкала депресії, тривоги та стресу» (DASS-21) P. Lovibond та S. Lovibond, українська адаптація І. Галецька, М. Кліманська, М. Перун; методика «Шкала задоволеності життям» (SWLS) Д. Дінера в українській адаптації В. Олефір та В. Боснюк; методика «Шкала психологічного стресу» (PSM-25) Лемура-Тесьє-Філліон та авторська анкета щодо застосування технік релаксації.
4. Зміст кваліфікаційної роботи (перелік питань, які потрібно розробити): вступ, розділ 1 Теоретико-методологічні основи дослідження психічного здоров'я студентської молоді, психічне здоров'я як психологічний феномен, стрес і психоемоційні порушення у студентів: сучасні тенденції, майндфулнес-практики та релаксаційні техніки в контексті збереження психічного здоров'я студентської молоді; розділ 2 Емпіричне дослідження впливу рівня майндфулнесу та технік релаксації на психічне здоров'я студентської молоді, організація, процедура та завдання емпіричного дослідження, результати емпіричного дослідження впливу рівня майндфулнесу та практик релаксації на психічне здоров'я студентів, практичні рекомендації щодо застосування майндфулнесу та технік релаксації

для збереження психічного здоров'я студентів; висновки, перелік джерел посилання, додатки.

5. Перелік графічного матеріалу (із зазначенням обов'язкових креслень) 5 рисунків, 4 таблиці.

6. Консультанти розділів кваліфікаційної роботи

| Розділ | Прізвище, ініціали та посада консультанта | Підпис, дата | |
|--------|---|----------------|------------------|
| | | завдання видав | завдання прийняв |
| | | | |

Дата видачі завдання 12 грудня 2024 р.

КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

| № з/п | Назва етапів (розділів) кваліфікаційної роботи | Строк виконання етапу роботи | Примітка |
|-------|---|------------------------------|----------|
| 1 | Вибір теми дослідження. Визначення об'єкта і предмета дослідження, постановка мети і завдань. | До 01 січня 2025 р. | виконано |
| 2 | Визначення теоретико-методологічних засад дослідження. З'ясування актуальності проблеми. | До 03 березня 2025 р. | виконано |
| 3 | Оформлення вступу кваліфікаційної роботи. | До 01 вересня 2025 р. | виконано |
| 4 | I розділ кваліфікаційної роботи. | До 10 вересня 2025 р. | виконано |
| 5 | II розділ кваліфікаційної роботи. | До 01 жовтня 2025 р. | виконано |
| 6 | Загальні висновки. | До 03 листопада 2025 р. | виконано |
| 7 | Оформлення кваліфікаційної роботи. | До 01 грудня 2025 р. | виконано |
| 8 | Попередній захист кваліфікаційної роботи. | <u>18</u> жовтня 2025 р. | виконано |
| 9 | Захист кваліфікаційної роботи (відповідно графіку) | <u>19</u> грудня 2025 р. | виконано |

Здобувач

Юлія СТРУЖЕВСЬКА

Ім'я, ПРІЗВИЩЕ

Керівник роботи

АНОТАЦІЯ

Тема кваліфікаційної роботи «Майндфулнес-практики та техніки релаксації як засоби збереження психічного здоров'я студентської молоді».

Здобувач Юлія СТРУЖЕВСЬКА

Ім'я, ПРІЗВИЩЕ

Керівник Ольга ІГУМНОВА

Ім'я, ПРІЗВИЩЕ

Кваліфікаційна робота включає 71 сторінку, 4 таблиці, 5 рисунків, перелік джерел посилання складає 75 найменувань, 3 додатки.

Ключові слова: майндфулнес, техніки релаксації, психічне здоров'я, студентська молодь, емоційна регуляція, стресостійкість, саморегуляція.

Об'єкт дослідження: психічне здоров'я студентської молоді.

Предмет дослідження: майндфулнес-практики та техніки релаксації як засоби збереження психічне здоров'я студентської молоді.

За результатами дослідження описано теоретичні засади з проблеми психічного здоров'я студентів, факторів стресу, психологічні механізми майндфулнес-практик та технік релаксації у збереженні психічного здоров'я, досліджено вплив рівня майндфулнесу, особливості психоемоційного стану та використання релаксаційних практик серед студентів та розроблено практичні рекомендації щодо впровадження майндфулнес-практик та технік релаксації для збереження психічного здоров'я студентської молоді.

Одержані результати можуть бути використані під час розробки освітніх і профілактичних програм, а також у діяльності психологів, психотерапевтів, соціальних працівників та фахівців освітніх і кризових центрів.

Дипломник



Підпис

Юлія СТРУЖЕВСЬКА

Ім'я, ПРІЗВИЩЕ

Дата подання кваліфікаційної роботи до захисту 1 грудня 2025 р.

ЗМІСТ

| | |
|--|----|
| ВСТУП. | 6 |
| РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХІЧНОГО ЗДОРОВ'Я СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ..... | 10 |
| 1.1 Психічне здоров'я як психологічний феномен..... | 10 |
| 1.2 Стрес і психоемоційні порушення у студентів: сучасні тенденції..... | 16 |
| 1.3 Майндфулнес-практики та релаксаційні техніки в контексті збереження психічного здоров'я студентської молоді | 25 |
| Висновки до розділу..... | 32 |
| РОЗДІЛ 2 ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ВПЛИВУ РІВНЯ МАЙНДФУЛНЕСУ ТА ТЕХНІК РЕЛАКСАЦІЇ НА ПСИХІЧНЕ ЗДОРОВ'Я СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ..... | 34 |
| 2.1 Організація, процедура та завдання емпіричного дослідження..... | 34 |
| 2.2 Результати емпіричного дослідження впливу рівня майндфулнесу та практик релаксації на психічне здоров'я студентів..... | 42 |
| 2.3 Практичні рекомендації щодо застосування майндфулнесу та технік релаксації для збереження психічного здоров'я студентів..... | 58 |
| Висновки до розділу..... | 67 |
| ВИСНОВКИ..... | 69 |
| ПЕРЕЛІК ДЖЕРЕЛ ПОСИЛАННЯ..... | 72 |
| ДОДАТОК А Шкала оцінювання уважності та усвідомленості в повсякденному житті (MAAS) | 79 |
| ДОДАТОК Б Шкала депресії, тривоги та стресу (DASS-21)..... | 81 |
| ДОДАТОК В Авторська анкета щодо застосування технік релаксації..... | 83 |

ВСТУП

Актуальність дослідження. Сучасні умови життя студентської молоді, зокрема високі академічні навантаження, конкуренція, цифрове перенавантаження, невизначеність майбутньої професійної реалізації та соціальні стресори, створюють значний ризик психоемоційного виснаження. Багато студентів стикаються з тривожністю, емоційною нестабільністю, порушеннями сну, когнітивним перевантаженням і низькою стресостійкістю, що негативно впливає на їхню адаптивність, навчальну продуктивність та загальний рівень психічного благополуччя.

У цих умовах актуальною є потреба у розвитку ефективних стратегій психологічної підтримки та саморегуляції. Майндфулнес-практики та техніки релаксації виступають сучасними, науково обґрунтованими методами підтримки психічного здоров'я студентів. Вони сприяють усвідомленому сприйняттю власних емоцій і тілесних реакцій, розвитку самоконтролю, зниженню рівнів тривожності та стресу, підвищенню когнітивної гнучкості та здатності конструктивно реагувати на складнощі навчального та соціального життя.

Особлива увага приділяється формуванню системних навичок майндфулнесу, що інтегрують когнітивні, емоційні та тілесні аспекти психіки, а також регулярному застосуванню релаксаційних технік, таких як дихальні вправи, прогресивна м'язова релаксація, медитація та візуалізація. Ці методи дозволяють ефективно знімати психофізіологічну напругу, запобігати емоційному вигоранню та сприяють зміцненню внутрішніх ресурсів студента.

Наукові дослідження зарубіжних вчених Н. Benson, R. Davidson, J. Gross, Н. Jazaieri, J. Kabat-Zinn, E. Jacobson, B. Fredrickson, S. Hayes, S. Shapiro та українських науковців О. Вознесенська, В. Карпенко, Г. Ложкін, Н. Моргун, Н. Паніна, Н. Пов'якель, М. Сиротюк, В. Татенко, Т. Яценко та інших підтверджують, що розвиток майндфулнесу та регулярна практика релаксації підвищують рівень психоемоційного благополуччя, формують стійкі копінг-

стратегії та є ефективним інструментом профілактики стресових розладів у студентській молоді.

Таким чином, актуальність теми дипломної роботи визначається зростаючими психоемоційними ризиками у студентів, потребою у формуванні адаптивних стратегій саморегуляції та необхідністю науково обґрунтованого впровадження майндфулнес-практик і релаксаційних технік як засобів збереження психічного здоров'я та підвищення життєстійкості студентської молоді.

Об'єкт дослідження: психічне здоров'я студентської молоді.

Предмет дослідження: майндфулнес-практики та техніки релаксації як засоби збереження психічного здоров'я студентської молоді.

Мета дослідження: теоретичне обґрунтування та емпіричне дослідження впливу майндфулнес-практик та релаксаційних технік на психоемоційний стан студентської молоді; розробка рекомендацій щодо впровадження цих практик у навчальне середовище для збереження психічного здоров'я.

Відповідно до мети дослідження були визначені такі **завдання:**

1. Провести теоретичний аналіз наукових джерел з проблеми психічного здоров'я студентів, факторів стресу та методів психоемоційної саморегуляції.

2. Розкрити сутність майндфулнес-практик та технік релаксації, їх психологічні механізми та ефективність у збереженні психічного здоров'я студентської молоді.

3. Емпірично дослідити вплив рівня майндфулнесу, особливості психоемоційного стану та використання релаксаційних практик серед студентів.

4. Розробити практичні рекомендації щодо впровадження майндфулнес-практик та технік релаксації для збереження психічного здоров'я студентської молоді.

Гіпотеза дослідження: передбачається, що регулярне застосування майндфулнес-практик та релаксаційних технік студентами сприятиме підвищенню їх психоемоційного благополуччя, зниження рівня стресу,

тривожності, депресивних проявів, а також розвитку навичок саморегуляції й усвідомленості.

Для реалізації поставлених завдань нами був використаний комплекс **методів дослідження**: *теоретичні* (аналіз, синтез, порівняння та узагальнення наукових джерел з проблеми дослідження); *емпіричні* (методика «Шкала усвідомленої уваги та залученості» (MAAS) К. Brown та R. Ryan; методика «Шкала депресії, тривоги та стресу» (DASS-21) P. Lovibond та S. Lovibond, українська адаптація І. Галецька, М. Кліманська, М. Перун; методика «Шкала задоволеності життям» (SWLS) Д. Дінера в українській адаптації В. Олефір та В. Боснюк; методика «Шкала психологічного стресу» (PSM-25) Лемура-Тесьє-Філіон та авторська анкета щодо застосування технік релаксації); *методи кількісної та якісної обробки даних*.

Практичне значення дослідження полягає у можливості використання теоретичних положень і рекомендацій щодо майндфулнес-практик та технік релаксації для підтримки психічного здоров'я студентської молоді. Результати дослідження можуть бути використані для науково обґрунтованого планування та реалізації освітніх, психологічних і профілактичних програм, спрямованих на збереження психічного здоров'я та підвищення якості життя студентської молоді в умовах сучасного освітнього середовища та застосовані у діяльності практичних психологів, психотерапевтів, соціальних працівників, викладачів, фахівців освітніх і кризових центрів.

Експериментальна база дослідження. Дослідження здійснювалось на базі Хмельницького національного університету. До участі у ньому було залучено 50 студентів Хмельницького національного університету спеціальності «Психологія» факультету здоров'я, психології, фізичної культури та спорту.

Апробація результатів дослідження відбувалась шляхом публікації статті на тему: «.....» у науковому журналі «.....». Результати дослідження обговорювались на XV Всеукраїнській науково-практичній конференції «.....» (м. Хмельницький, листопада, 2025 р.).

Структура роботи: робота складається із вступу, двох розділів, висновків, переліку джерел посилання з 75 найменувань, 3 додатків. Основний зміст роботи викладений на 71 сторінці.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХІЧНОГО ЗДОРОВ'Я СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

1.1 Психічне здоров'я як психологічний феномен

Психічне здоров'я є одним із ключових показників гармонійного функціонування особистості. У науковому дискурсі психічне здоров'я постає як динамічна характеристика, що відображає здатність людини підтримувати внутрішню рівновагу, адаптуватися до змінних умов середовища, здійснювати ефективну міжособистісну взаємодію та реалізовувати власний потенціал. У сучасній психології цей феномен розглядається як багатовимірне й динамічне утворення, що залежить від біологічних, психологічних та соціокультурних факторів, а також від здатності особистості відновлювати внутрішню рівновагу після впливу різноманітних стресорів [50, с. 32-45].

Традиційно психічне здоров'я описували через відсутність патології, тобто як стан, протилежний психічним розладам. Такий медичний, або дефіцитарний, підхід зосереджений на виявленні симптомів та їх усуненні, тому й досі має значення у клінічній психології та психіатрії. Однак він виявився обмеженим, оскільки не враховує потенціал людини до розвитку, внутрішні ресурси та здатність переживати позитивні психологічні стани. Саме тому у науці відбувся перехід до більш комплексного бачення психічного здоров'я як стану повноцінного функціонування, а не лише відсутності хвороби.

Завдяки цьому сучасне розуміння психічного здоров'я значною мірою спирається на підходи гуманістичної, когнітивної та інтегративної психології. Зокрема, Всесвітня організація охорони здоров'я визначає психічне здоров'я як стан благополуччя, за якого людина здатна реалізувати власні здібності, протистояти звичним життєвим стресам, продуктивно працювати й робити внесок у життя спільноти. У цьому визначенні поєднано як індивідуальне

переживання благополуччя, так і ефективність соціального функціонування, що відображає багатовимірність феномена [35; 38; 48; 50].

У гуманістичному підході психічне здоров'я трактують як процес самоактуалізації та автентичності. К. Роджерс наголошував, що психологічно здорова людина відкрита до нового досвіду, здатна до самопізнання, приймає власні емоції та почуття, а також проявляє гнучкість у взаємодії з навколишнім середовищем. А. Маслоу підкреслював, що важливим критерієм психічного здоров'я є реалізація внутрішнього потенціалу і задоволення базових потреб. Таким чином, здоров'я розглядається як розвиток, а не як стан стабільності [15; 28].

У межах позитивної психології психічне здоров'я асоціюють з поняттям well-being, що включає суб'єктивне відчуття щастя, задоволеності життям, внутрішньої гармонії та смислової зумовленості існування. М. Селігман, формулюючи модель PERMA, показав, що благополуччя включає: позитивні емоції, залученість у діяльність, якісні міжособистісні стосунки, переживання смислу та досягнення. Це підкреслює роль емоційно-мотиваційної та соціальної складових у структурі психічного здоров'я [12; 27].

Когнітивно-поведінкова традиція акцентує увагу на ефективних стратегіях саморегуляції, адаптивних переконаннях і здатності індивіда справлятися з труднощами. За С. Фолкманом та С. Гейс, психічно здорова особистість характеризується позитивним образом «Я», здатна адекватно інтерпретувати події, управляти емоціями та приймати відповідальні рішення щодо поведінки. Особливе значення в цьому контексті має толерантність до невизначеності, стресостійкість, оптимальні копінг-стратегії, що є особливо актуальними для студентської молоді в умовах соціальних викликів і нестабільності [63; 66].

Системно-екологічний підхід розглядає психічне здоров'я як результат взаємодії особистості та середовища, включаючи соціальну підтримку, економічні умови, культурні норми та освітній контекст. Важливими чинниками, згідно поглядів А. Бандури, стають підтримка значущих дорослих, соціальні зв'язки, безпечне й сприятливе освітнє середовище, доступ до психологічних

ресурсів. Для студентів це означає, що їхнє психічне благополуччя значною мірою залежить від навчального середовища, якості комунікацій, почуття безпеки та доступу до ресурсів підтримки [4, с. 159-169].

У сучасних дослідженнях все більшу увагу приділяють поняттю *resilience* (психологічної стійкості) – здатності долати життєві труднощі, зберігати внутрішній баланс і відновлюватися після стресових впливів. Цей ресурс має як внутрішні (особистісні якості), так і зовнішні (соціальна підтримка) компоненти. Саме стійкість дозволяє молоді справлятися зі зростанням вимог навчального процесу, переходом до дорослого життя, соціальною невизначеністю [15, с. 62–81].

З огляду на сучасні умови навчання, психічне здоров'я студентів піддається впливу численних стресових факторів: високих навчальних навантажень, конкуренції, фінансової нестабільності, адаптації до нового соціального середовища та невизначеності майбутньої професійної реалізації. Хронічний стрес може призводити до психоемоційного виснаження, тривожності, депресивних станів та порушень когнітивної діяльності.

Р. Місра та М. МакКін – дослідники проблем стресу та копінг-стратегій серед студентів, у своїй роботі розглядають взаємозв'язок академічного навантаження, емоційного вигорання та психологічного благополуччя. Вони наголошують на важливості розвитку навичок саморегуляції та релаксаційних технік для зниження рівня стресу [21; 68].

В. Москаленко – українська дослідниця, яка аналізує особливості психічного здоров'я молоді в умовах соціальної нестабільності, приділяє увагу адаптаційним механізмам, толерантності до невизначеності та розвитку психологічної стійкості студентів [36].

Таким чином, загальним для різних наукових підходів є уявлення про психічне здоров'я як позитивний, багатовимірний та процесуальний феномен, що забезпечує оптимальний рівень адаптації, внутрішньої гармонії, саморегуляції та реалізації особистісного потенціалу. Воно формується й підтримується протягом життя завдяки активній взаємодії людини з

навколишнім світом. Цей підхід дозволяє розглядати психічне здоров'я не як статичну норму, а як гнучку рівновагу, що може бути зміцнена за допомогою спеціальних психологічних практик, зокрема майндфулнес-підходів і технік релаксації, які сприяють підвищенню усвідомленості, емоційної стабільності та ресурсності особистості.

Психічне здоров'я є багатокомпонентною системою, у якій взаємодіють пізнавальні, емоційні, особистісні та соціальні характеристики. Його сутність полягає не лише у підтриманні внутрішньої рівноваги, а й у здатності людини до позитивного розвитку, творчої самореалізації та конструктивної взаємодії зі світом. У психологічній науці сформовано низку підходів до визначення критеріїв і структури психічного здоров'я, що відображають різні традиції дослідження.

Одним із фундаментальних є підхід ВООЗ, згідно з яким психічне здоров'я включає три основні блоки: емоційний, психологічний та соціальний добробут. Емоційний аспект пов'язаний зі здатністю людини переживати позитивні емоції, контролювати негативні стани, зберігати емоційну рівновагу. Психологічний вимір передбачає наявність адекватної самооцінки, здатності до планування та досягнення цілей, автономності та внутрішньої мотивації. Соціальний компонент охоплює якість міжособистісних взаємин, соціальну інтегрованість та відчуття підтримки з боку оточення.

К. Ріфф, аналізуючи структуру позитивного функціонування, виділяє шість ключових критеріїв психічного здоров'я: самоприйняття, позитивні відносини з іншими, автономність, управління середовищем, цілеспрямованість у житті та особистісне зростання. Такий підхід відображає динамічну природу здоров'я, що пов'язана з активним освоєнням життєвого простору [11].

А. Маслоу також підкреслював значення задоволення потреб як чинник оптимального функціонування особистості. На його думку, психічно здорова людина: володіє високою мірою усвідомленості та автентичності; демонструє творчість і спонтанність; має чітку моральну систему та здатність до співпереживання; здатна долати фрустрації без руйнування особистісної

цілісності. Тобто в центрі уваги – гармонія внутрішнього світу та зовнішньої активності особистості [32].

У межах когнітивно-поведінкової парадигми психічне здоров'я характеризується адаптивністю системи мислення та поведінки. Основними критеріями виступають: адекватна інтерпретація подій та реальності; збалансована самооцінка й конструктивні переконання; емоційна саморегуляція; володіння ефективними копінг-стратегіями. Особливо наголошується на ролі самоконтролю, гнучкості та здатності запобігати дезадаптивним реакціям [8].

Соціально-психологічні підходи розглядають психічне здоров'я через призму якості соціальних зв'язків, відповідностей нормам спільноти та успішної інтеграції в соціум. Для людини важливим є відчуття приналежності та значущості, адже саме вони зумовлюють базове переживання психологічної безпеки.

Українські дослідники також підкреслюють багатокомпонентність психічного здоров'я і його динамічний характер. Критерії психічного здоров'я українських дослідників переважно ґрунтуються на ідеї оптимальної регуляції психічних процесів та збереження цілісності особистості. Так, Н. В. Горностай (2019) виділяє взаємодію емоційних, когнітивних та соціальних ресурсів як основу психологічного благополуччя студентів. Л. М. Карачевцева (2020) зазначає, що психічне здоров'я забезпечує адаптивну взаємодію особистості з навколишнім середовищем та активне освоєння життєвого простору [5; 13].

І. В. Чабан та О. В. Лазаренко (2022) підкреслюють важливість сформованої ідентичності, позитивного образу «Я» та здатності до конструктивної комунікації. О. М. Моргун (2021) та Т. М. Сиротюк (2019) звертають увагу на емоційно-вольові та ціннісно-сміслові компоненти психічного здоров'я, які визначають здатність студента долати труднощі, керувати емоціями та підтримувати внутрішню цілісність особистості [35; 59].

Психічне здоров'я включає такі взаємопов'язані складові [11; 35; 41; 59]:

- Ціннісно-смысловий компонент – наявність життєвих орієнтацій, сформованих цілей і внутрішньої мотивації, що визначають спрямованість розвитку особистості (О. Моргун, 2021).
- Емоційно-вольовий компонент – уміння керувати емоціями, долати труднощі та підтримувати психологічну стабільність у стресових ситуаціях (Т. Сиротюк, 2019).
- Когнітивний компонент – ефективна організація пізнавальних процесів, розвиток критичного мислення та здатність до усвідомленого прийняття рішень (Н. Горностаї, 2019).
- Особистісний компонент – сформованість ідентичності, позитивний образ «Я» та внутрішня цілісність особистості (Л. Карачевцева, 2020).
- Соціальний компонент – здатність до конструктивної комунікації, співпраці та інтеграції в соціальне середовище, що забезпечує відчуття соціальної підтримки та безпеки (І. Чабан та О. Лазаренко, 2022).

Таким чином, українські науковці визначають психічне здоров'я як багатокомпонентний феномен, де кожен із складників взаємодіє із іншими, створюючи цілісну систему адаптивного функціонування студентської молоді.

Сучасні моделі підкреслюють: важливим показником психічного здоров'я є не лише наявність ресурсів, а й уміння їх актуалізувати. Саме тому в освітньому середовищі набувають популярності практики, що сприяють розвитку усвідомленості, стресостійкості, позитивного мислення, навичок емоційної регуляції. Вони дозволяють зменшувати рівень тривожності, підвищувати внутрішню мотивацію та покращувати якість міжособистісних взаємодій, що робить їх актуальними інструментами психогігієни студентської молоді [19].

Отже, психічне здоров'я має багатокомпонентну структуру, яка охоплює емоційний, когнітивний, мотиваційний, поведінковий та соціальний виміри. Визначальні критерії психічного благополуччя – це внутрішня цілісність, адаптивна взаємодія з середовищем, уміння долати труднощі та підтримувати високий рівень життєвої активності і задоволеності.

1.2 Стрес і психоемоційні порушення у студентів: сучасні тенденції

Студентський період є одним із найбільш насичених та водночас уразливих етапів життєвого шляху молодої людини. Період навчання у закладі вищої освіти є етапом розвитку особистості, що характеризується інтенсивними когнітивними, соціальними та емоційними навантаженнями. У цей час формуються професійні цінності, відбувається активне становлення ідентичності, вибудовуються важливі міжособистісні відносини. Проте одночасно студентське середовище створює ґрунт для виникнення стресових впливів, здатних порушувати психічне здоров'я та адаптацію індивіда.

У психологічній науці стрес розглядається як комплексна реакція організму, що включає фізіологічні, емоційні та когнітивно-поведінкові компоненти. Для студентської молоді найбільш типовим є хронічний або кумулятивний стрес, зумовлений регулярним впливом помірних подразників – дедлайнів, іспитів, перевантаження навчальними завданнями, фінансових труднощів, професійної невизначеності тощо. Головною проблемою є не сам факт стресу, а дефіцит ефективних механізмів його подолання [18; 21].

Теорія когнітивної оцінки Р. Лазаруса наголошує, що стрес виникає тоді, коли індивід оцінює ситуацію як загрозову або таку, що перевищує його адаптаційні можливості. Студенти нерідко сприймають академічні труднощі як показник особистої неспроможності, що підсилює негативний емоційний фон, зменшує мотивацію та сприяє виникненню почуття безпорадності [28].

З точки зору нейропсихології, навчальний стрес активує гіпоталамо-гіпофізарно-надниркову вісь, сприяючи підвищенню рівня кортизолу, що, у свою чергу, негативно впливає на пам'ять, увагу та прийняття рішень. Б. Мак'Юен розглядає академічний стрес не лише як наслідок навчальних труднощів, але й фактор, який порушує когнітивні функції, безпосередньо впливаючи на результативність навчання [65].

З погляду соціальних наук психічне здоров'я є результатом взаємодії особистості та її соціального контексту. Підтримуюче середовище, соціальна

інтеграція, ресурсність освітнього простору – важливі детермінанти його збереження. Інтенсивні виклики сучасності – цифровізація, воєнні ризики, невизначеність – підвищують важливість психологічної підтримки молоді, зокрема студентської.

Психічне здоров'я студентської молоді формується внаслідок складної та динамічної взаємодії індивідуальних, соціальних і середовищних чинників, що зумовлюють рівень їх адаптаційних можливостей та загального психологічного благополуччя. Студентський період є особливим етапом онтогенезу, який супроводжується активним становленням особистісної ідентичності, розширенням соціального досвіду та формуванням професійної самосвідомості. У цей час молода людина стикається з новими вимогами до самостійності, відповідальності та продуктивності, що нерідко призводить до підвищення рівня психоемоційного навантаження.

Додатковими детермінантами психічного здоров'я студентства є економічні та соціально-політичні умови, у яких розгортається їх життєдіяльність. Фінансова нестабільність, необхідність поєднувати навчання з роботою, зміна місця проживання, а також вплив кризових суспільних явищ – як війна, загроза безпеці, невизначеність майбутнього – посилюють напруженість, викликаючи переживання тривоги, безпорадності або дезорієнтації у життєвих перспективах. У таких умовах особливого значення набувають ресурси психологічної стійкості, здатність до мобілізації внутрішніх і зовнішніх підтримувальних механізмів [8; 16; 42].

Одним із провідних стресогенних чинників для студентів є соціальна нестабільність, яка супроводжує сучасний етап розвитку суспільства. М. Селігман та його колеги підкреслюють, що в умовах глобальних криз зростає поширення тривожних і депресивних розладів серед молоді як реакції на відчуття непередбачуваності майбутнього. [60]

Специфічним чинником для України є тривалий воєнний конфлікт і пов'язані з ним травматичні переживання. За даними досліджень Українського інституту психічного здоров'я, понад 65% студентів переживають підвищений

рівень тривоги та емоційної втоми, а близько 30% мають симптоми посттравматичного стресового розладу. Дослідник І. Гуменюк акцентує на тому, що студентська молодь, яка вимушено змінювала місце проживання або втратила соціальну підтримку, є особливо вразливою [13].

Поширеними стресорами залишаються:

- адаптація до нового середовища життя;
- відрив від родини;
- фінансова нестабільність;
- невизначеність життєвих перспектив;
- культурна трансформація цінностей.

Першим важливим джерелом стресу виступає навчальна діяльність. Академічне навантаження, необхідність швидко засвоювати великі обсяги інформації, постійний контроль знань, конкуренція між студентами створюють умови підвищеної напруги. Особливо вираженим є феномен іспитної тривожності, що виникає у ситуації оцінювання та значно впливає на самооцінку, мотиваційну сферу й навчальну успішність. За результатами досліджень American College Health Association, саме навчання є основним джерелом стресу для понад 75% студентів [7].

Згідно з даними Н. Делієва, критичними чинниками є:

- нестача часу і високі вимоги до результатів;
- часта оцінювальна перевірка діяльності;
- нечіткість критеріїв успішності;
- конкуренція у групі й страх академічної невдачі.

Студенти з високим рівнем перфекціонізму, за дослідженнями М. Флетт та П. Хьюїтт, особливо схильні до переживання тривалого стресу, що з часом набуває хронічного характеру. Переживання навчальних невдач нерідко супроводжується формуванням когнітивних викривлень: катастрофізації, знецінення власних успіхів, чорно-білого мислення, що, своєю чергою, підвищує тривожність і знижує мотивацію [33].

Згідно з підходом Дж. Пінтрідж, у студентів з низькою вірою у власну ефективність активізуються дезадаптивні копінг-стратегії: уникнення, прокрастинація, самообмеження діяльності. Це може вести до зниження навчальної мотивації і формування внутрішньої виснажливості, яка в подальшому набуває рис емоційного вигорання [66].

Додатковим стресогенним фактором є перехід до самотійного життя: зміна умов проживання, нові соціальні контакти, необхідність самотійного розподілу часу і фінансових ресурсів. Студенти часто стикаються з викликами адаптації – як академічної, так і соціально-психологічної, що може викликати емоційне виснаження та відчуття ізольованості.

Важливою особливістю сучасного студентського середовища є високий рівень інформаційного перенавантаження, що спричиняє розсіювання уваги, порушення когнітивних процесів та зниження здатності до глибокого опрацювання навчального матеріалу. Широке впровадження дистанційних технологій принесло студентам як можливості, так і нові стресові навантаження. Дослідники І. Лі та І. Ван описують феномен «цифрового вигорання», що формується через [65]:

- інформаційний надлишок;
- тривале перебування в онлайні;
- відсутність чіткої межі між навчанням і відпочинком.

Перманентна присутність цифрового простору у житті молоді часто обертається розвитком медіазалежного стресу, дефіциту відчуття реальної соціальної підтримки, а також погіршенням сну. Постійна доступність призводить до переживання нав'язливого контролю з боку викладачів і соціуму, що сприяє виснаженню й відчуттю втрати автономії.

Сучасні дослідження наголошують на появі гіперстресових реакцій, пов'язаних із цифровим середовищем. Постійний доступ до інформації провокує порівняння себе з іншими, формує залежність від соціального схвалення, викликає страх пропустити щось важливе (FOMO), що посилює емоційне напруження та підвищує рівень тривоги [23; 38; 41].

Додатковим фактором ризику є соціальна ізоляція, що набула особливої актуальності у зв'язку з пандемією COVID-19 та переходом на дистанційне навчання. Зменшення безпосереднього спілкування, порушення академічної рутини, обмеження фізичної активності стали серйозним викликом для нервово-психічної стійкості молоді. Західні дослідження І. Лі показали, що онлайн-навчання сприяло [42]:

- зростанню соціальної ізоляції,
- погіршенню концентрації уваги,
- збільшенню тривоги,
- порушенням сну.

Ці фактори, за С. Мадді, є прямими індикаторами зниження психологічної стійкості.

Не менш суттєве значення має переживання невизначеності майбутнього, зокрема професійного становлення. Студенти відчують високу відповідальність за вибір кар'єрного шляху, що супроводжується страхом помилки, сумнівами у власних здібностях, зниженням самоцінності. У період суспільної нестабільності (економічної, політичної, воєнної) цей фактор набуває особливої сили, формуючи хронічні тривожні стани [20].

Психоемоційний стан студентів тісно пов'язаний зі міжособистісними взаєминами. Соціальна ізоляція, конфлікти, булінг, відсутність підтримки з боку однолітків або сім'ї можуть загострювати прояви стресу, формуючи тривожно-депресивні тенденції. Сучасна молодь часто переживає так званий екзистенційний стрес, пов'язаний із пошуком ідентичності, сенсу життя, власної унікальності. Відсутність своєчасної психологічної підтримки сприяє переходу стресових реакцій у більш серйозні розлади – депресію, тривожні та психосоматичні стани. Дослідження Дж. Ганта та Д. Айзенберга свідчать, що проблема студентського стресу сьогодні вважається ключовою у системі психологічної профілактики у вищій школі [6; 52].

Психоемоційні порушення студентів часто супроводжуються психосоматичними скаргами: головним болем, розладами шлунково-кишкового

тракту, порушенням сну, серцево-судинними реакціями. Ці симптоми є маркерами того, що нервова система функціонує у режимі виснаження.

Індивідуально-психологічні особливості студентів займають провідне місце серед детермінант психічного здоров'я. До них належать характерологічні риси, рівень самоприйняття і самооцінки, когнітивні стилі, особливості емоційної регуляції та сформованість конструктивних копінг-стратегій. Висока стресостійкість, позитивний образ «Я» і здатність до усвідомленого контролю емоцій створюють сприятливі передумови для успішного подолання навчальних і життєвих труднощів. Натомість внутрішні конфлікти, низька самооцінка чи домінування ірраціональних переконань можуть формувати передумови до тривожних та депресивних проявів [53].

На індивідуальному рівні уразливість до порушень психічного здоров'я визначається такими характеристиками, як:

- низька стресостійкість і недостатньо сформовані навички копіngu;
- перфекціонізм, надмірна самокритика, страх помилки;
- недостатньо сформовані навички саморегуляції;
- імпульсивність або ригідність у реагуванні;
- дефіцит навичок усвідомленого контролю над емоціями.
- негативний стилі атрибуції («провина завжди моя»);
- низька самооцінка.

Н. Тарабріна зазначає, що студенти зі схильністю до катастрофізації подій мають вищий ризик розвитку тривожних розладів. А К. Коннор і Дж. Девідсон довели, що низький рівень резильєнтності корелює з депресивними проявами та частішими порушеннями сну [47; 67].

Стрес у студентському віці є багатовекторним феноменом: він може виступати стимулом розвитку (еустрес), або, навпаки, призводити до дистресу, коли ресурси особистості виснажуються й виникають психічні порушення. Надмірний дистрес проявляється у вигляді: підвищеної тривожності; емоційної лабільності та дратівливості; апатії, зниження мотивації досягнення; труднощів концентрації уваги; соматичних скарг (головний біль, порушення сну);

зловживання психоактивними речовинами як неадаптивного копінгу. Ці прояви свідчать про ризик формування психоемоційного виснаження, яке є початковою ланкою професійного вигорання, депресивних розладів, формування замкненого кола: стрес – дезадаптивні реакції – посилення стресу.

Хронічний стрес, що супроводжує навчальну діяльність, створює передумови для виникнення широкого спектра психоемоційних порушень. Студентська молодь входить до групи підвищеного ризику розвитку тривожних і депресивних станів, а також емоційного вигорання, що зумовлено як індивідуально-психологічними особливостями, так і специфікою освітнього середовища.

Одним із найбільш поширених станів є тривожність, яка, за даними численних досліджень, спостерігається майже у половини студентів. На відміну від адаптивної тривоги, що мобілізує до виконання складних завдань, тривожність патологічного рівня призводить до неефективної поведінки: уникнення діяльності, прокрастинації, надмірного самоконтролю або, навпаки, імпульсивності. Студенти часто описують цей стан як постійне передчуття невдачі, страх оцінювання, різке падіння впевненості у власних знаннях навіть за наявності високого академічного потенціалу [46, с. 137-143].

Тривожність тісно пов'язана з депресивними проявами, які характеризуються стійким зниженням настрою, втратою інтересу до діяльності, емоційним оціпенінням та високим рівнем когнітивної румінації. Відчуття «емоційного відключення» і втрата сенсу навчання є типовими скаргами тих, хто перебуває у стані депресивного виснаження. Особливо небезпечними є депресивні тенденції у студентів, які навчаються далеко від дому, мають досвід втрати або пережили значні життєві потрясіння. В умовах воєнних подій в Україні ризик депресивних розладів серед молоді значно підвищується через травматичний стрес та тривалу невизначеність майбутнього [4; 26].

Окремим феноменом психоемоційного неблагополуччя є емоційне вигорання. Спочатку цей термін застосовувався здебільшого до професійної

діяльності, однак сьогодні доведено його поширеність і у студентському середовищі. Вигорання проявляється у формі:

- емоційного виснаження – відчуття спустошення, відсутності сил продовжувати навчання
- деперсоналізації або цинізму щодо освітнього процесу, викладачів і одногрупників
- зниження власних досягнень – переоцінка себе як «некомпетентного», «слабкого», нездатного до успіху

Причинами вигорання є не лише перевантаження, але й низький рівень автономії, відчуття відсутності контролю над власною освітньою траєкторією, дисбаланс між вкладеними зусиллями та отриманими результатами. Українські вчені О. Карабаєва та М. Лунченко підтверджують аналогічні тенденції: кожний третій студент має ознаки стабільного психоемоційного виснаження [35; 43].

Не менш значущим є вплив соціально-психологічного середовища, у якому функціонує студент. Якість міжособистісних стосунків, рівень соціальної підтримки та відчуття приналежності до спільноти визначають базовий рівень психологічної безпеки. Вдале входження у студентський колектив, довіра у стосунках із викладачами, конструктивна підтримка з боку сім'ї сприяють збереженню емоційної рівноваги та формуванню позитивної академічної мотивації. У протилежному випадку, соціальна ізоляція, конфліктність або стигматизація здатні значно підвищувати психоемоційну вразливість і призводити до дезадаптації.

Згідно з концепцією соціального капіталу Р. Патнема (2000), відчуття причетності та підтримки середовища є захисним чинником, що знижує інтенсивність переживання стресу. Коли ж підтримка відсутня, формуються ізоляція, зневіра та зниження мотивації до діяльності. Водночас молодь часто уникає звернення по психологічну допомогу через побоювання стигми та нерозуміння з боку однолітків. Це сприяє переходу короткочасних труднощів у хронічні психоемоційні розлади [39; 41].

Особливе місце серед факторів, що впливають на психічне здоров'я студентів, посідає освітнє середовище. Навчальна діяльність, орієнтована на високі досягнення, передбачає значне інтелектуальне навантаження, постійний контроль результатів, роботу в умовах жорстких дедлайнів і необхідність швидкого опанування нової інформації. Такий контекст сприяє інтенсивному розвитку когнітивних здібностей, проте водночас підвищує ризик виникнення хронічного стресу, емоційного виснаження, перевантаження та професійного вигорання вже на етапі підготовки до майбутньої діяльності.

Варто також підкреслити, що університетська культура, орієнтована переважно на результат, а не на психологічну підтримку, може сприяти розвитку у студентів внутрішньої установки постійного змагання, що не залишає простору для відновлення.

Водночас, психічне здоров'я не слід розглядати виключно через призму ризиків і загроз. Його підтримання забезпечується активізацією захисних факторів – особистісної зрілості, позитивних соціальних зв'язків, розвинутих навичок саморегуляції та наявності смислових орієнтирів. Для студентського віку характерною є висока потенційність розвитку цих ресурсів, а отже – здатність до ефективного подолання труднощів та реалізації внутрішнього потенціалу [26].

Сучасні дослідження підкреслюють, що психічне здоров'я студентів визначається не лише інтенсивністю стресових впливів, а й якістю доступних ресурсів – особистісних, соціальних, інституційних. До таких захисних ресурсів належать:

- адекватна самооцінка та впевненість у власних здібностях;
- сформовані навички саморегуляції;
- підтримуюче соціальне середовище;
- доступ до психологічних сервісів;
- конструктивні копінг-стратегії.

Відтак, чим краща адаптація студента до освітніх та життєвих змін, тим вищим є рівень його стресостійкості та психічного благополуччя [38; 49].

Таким чином, психоемоційні порушення студентів мають системний характер і виникають на перетині індивідуальних, соціальних та організаційно-освітніх факторів. Якщо ці стани залишаються без уваги, вони здатні суттєво порушувати особистісний розвиток, знижувати академічну успішність та ускладнювати подальшу професійну реалізацію.

1.3 Майндфулнес-практики та релаксаційні техніки в контексті збереження психічного здоров'я студентської молоді

Сучасний освітній простір потребує системного підходу до збереження психічного здоров'я студентської молоді, адже накопичення стресових впливів без належних механізмів компенсації призводить до вичерпання особистісних ресурсів, появи емоційного виснаження, депресивних проявів і порушення навчальної мотивації. Психологічна профілактика в цій сфері спрямована перш за все на зміцнення здатності студентів до саморегуляції, відновлення й ефективного подолання стресових ситуацій.

Одним із ключових чинників опірності психоемоційному перенавантаженню є психологічна стійкість (resilience). За визначенням М. Рутгера, це здатність особи зберігати внутрішню рівновагу й адаптаційний потенціал навіть у несприятливих умовах. У студентському віці стійкість пов'язана з розвитком автономності, формуванням зрілих механізмів копіngu, впевненості у власній компетентності. У дослідженнях Ю. Брегмана та колег підкреслюється, що високий рівень психологічної стійкості істотно знижує ризики розвитку тривожних і депресивних реакцій у студентів [6, с. 114-121].

Важливе значення також мають соціально-психологічні ресурси: підтримувальні стосунки, згуртованість академічної групи, доступність консультативної допомоги. Низка робіт українських авторів – Н. Горностаї, 2019; І. Чабан та ін., 2022 – свідчить, що позитивне освітнє середовище, доброзичливі взаємини та відчуття безпеки знижують рівень навчального стресу й ризик емоційного вигорання майже удвічі [5; 21].

У контексті профілактики психоемоційного виснаження особливе місце займають техніки релаксації та майндфулнес-практики, орієнтовані на формування навичок управління психофізіологічним станом. Наукові дослідження Дж. Кабат-Зінн та Д. Кресвелл доводять, що регулярна практика усвідомленості модифікує реакцію на стрес завдяки зниженню гіперактивації нервової системи, стабілізації емоційного досвіду й покращенню когнітивного контролю [71].

Релаксаційні техніки (прогресивна м'язова релаксація Джекобсона, дихальні вправи, візуалізація) сприяють зменшенню соматичних проявів напруги: тахікардії, порушень сну, головного болю, емоційної подразливості. Студенти, які систематично використовують такі методи, демонструють нижчі показники тривожності та вищий рівень академічної автономності [28].

Особливо значущою для студентів є усвідомлена саморегуляція, яка включає прийняття та конструктивну переробку власних емоцій, відмову від уникнення проблем і самозвинувачення. Дослідження А. Бертона показують, що студенти, які опановують техніки усвідомленої зупинки негативного мислення, легше долають фрустрації, менше схильні до розвитку прокрастинації та втраченого інтересу до навчання [18].

Психоемоційне виснаження часто пов'язують із дисбалансом між вимогами й ресурсами. Тому ефективні профілактичні програми орієнтуються на підсилення внутрішніх ресурсів особистості, а саме:

- розвиток емоційної компетентності
- формування позитивної самооцінки та самоефективності
- зниження перфекціоністичних установок
- оптимізацію часу та пріоритетів
- навички конструктивного спілкування

У сучасній психологічній науці майндфулнес-практики розглядаються як один із найбільш ефективних напрямів профілактики порушень психічного здоров'я, що сприяють гармонізації емоційної, когнітивної та поведінкової сфер особистості. Зростання інтересу до цих методів зумовлено високим рівнем

стресогенності соціального та освітнього середовища, яке створює особливі виклики для студентської молоді. Навчальний процес супроводжується інтенсивним інформаційним навантаженням, конкуренцією, змінами у стилі життя, формуванням професійних перспектив та необхідністю вибудовувати нову систему соціальних зв'язків. У таких умовах, як засвідчує І. Шмідт, психічне здоров'я студентів потребує постійної підтримки, що робить дослідження майндфулнесу особливо актуальним.

Поняття «майндфулнес» (усвідомленість) увійшло до психології завдяки Дж. Кабат-Зінну, який визначив його як стан цілеспрямованої уваги до теперішнього моменту, що супроводжується прийняттям свого досвіду без оцінних суджень. Такий підхід відображає ідею відмови від автоматичних, імпульсивних реакцій, натомість сприяючи розвитку внутрішньої спостережливості та збалансованості. Усвідомленість дає можливість людині розпізнавати власні емоційні стани й керувати ними, що є ключовою умовою адаптації до стресу [64, с. 147-162].

Майндфулнес-практики виникли на перетині східної філософії та західної психотерапевтичної традиції. Своє наукове підґрунтя вони отримали завдяки когнітивно-поведінковій терапії, позитивній психології та концепції самоприйняття. У фокусі цих підходів – розвиток здатності зосереджувати увагу на власних переживаннях без надмірного їх інтерпретування чи драматизації. Відтак усвідомленість постає не лише як техніка зняття напруги, а як спосіб ставлення до себе та світу, що сприяє формуванню зрілої особистості.

Наукові дослідження К. Браун та Р. Райан переконливо демонструють, що регулярна майндфулнес-практика зумовлює позитивні зміни в роботі мозку. Нейровізуалізаційні дані свідчать про зниження активності мигдалеподібного тіла, відповідального за емоційні реакції тривоги й страху, а також про зміцнення зв'язків у префронтальній корі, яка відповідає за самоконтроль, довільну увагу, планування та прийняття рішень. Такі нейропластичні ефекти сприяють посиленню здатності до емоційної регуляції, що є надзвичайно важливим для студентів, які перебувають у ситуації постійних змін та численних стресорів [71].

Важливо підкреслити, що майндфулнес тісно пов'язаний із розвитком рефлексивності – уміння осмислювати власні дії, переживання та їх наслідки. Для студентської молоді, яка перебуває на етапі активного професійного та особистісного становлення, ця навичка виступає однією з ключових. Усвідомлене ставлення до навчання сприяє підвищенню внутрішньої мотивації, формуванню відповідальності за результати, зменшенню кількості прокрастинаційних стратегій поведінки, що врешті позитивно впливає на академічну успішність.

Окрім того, майндфулнес-практики сприяють зменшенню румінацій – нав'язливих негативних думок, що часто є основою формування тривожних і депресивних станів. Студенти, які регулярно виконують вправи усвідомленості, демонструють вищий рівень психологічної гнучкості, емоційного інтелекту та задоволеності життям, а також рідше стикаються з емоційним вигоранням у навчальній діяльності (Ф. Зейдан, 2010). Це свідчить про профілактичну значущість майндфулнесу в контексті психічного здоров'я [58; 61].

Особливу роль у підтриманні психічного здоров'я студентської молоді відіграє розвиток навички психологічного прийняття, яке в майндфулнес-підході визначається як здатність відкрито й безоціночно взаємодіяти з власними переживаннями, визнавати наявність труднощів, не вдаючись до негативного самоосуду чи уникнення. На відміну від традиційних форм контролю чи придушення емоцій, прийняття не передбачає пасивної згоди з дискомфортом, а спрямоване на усвідомлений вибір способу реагування. Саме тому в контексті навчальної діяльності воно функціонує як важливий ресурс конструктивної поведінки.

У студентському віці невдачі, перевантаження або невизначеність часто спричиняють появу румінацій, страху оцінювання, формування негативного образу «Я як такого, що не справляється». Відсутність навичок прийняття призводить до катастрофізації труднощів, що збільшує ризик тривожних і депресивних реакцій. Майндфулнес-практики, спрямовані на розвиток прийняття, дозволяють зменшити внутрішній конфлікт між тим, що людина

відчуває, і тим, як вона вважає «правильним» відчувати. У результаті знижується інтенсивність самокритики – одного з ключових психологічних факторів емоційного виснаження.

У межах концепції психологічної гнучкості S. Hayes, прийняття розглядається як складова адаптивного копіngu, яка допомагає людині не застрягати в проблемі, а спрямовувати енергію на пошук рішень. Такий підхід дозволяє студенту [69]:

- визнавати тимчасовість складних переживань,
- усвідомлювати власні ресурси й межі,
- зберігати мотивацію навіть у ситуаціях невдач,
- посилювати самоефективність, яка є базою академічної успішності.

Майндфулнес підтримує здатність фокусувати увагу на теперішньому моменті, що дає можливість вийти з кола автоматичних реакцій уникнення – прокрастинації, відмови від складних завдань, емоційної ізоляції. Замість боротьби з емоціями, студент навчається розпізнавати їх і працювати з ними як із сигналами про потреби чи втому. Це сприяє зниженню рівня внутрішнього напруження та формуванню психологічної стійкості, яка є захисним чинником у запобіганні психоемоційному вигоранню.

Університети все активніше впроваджують програми психічного здоров'я, що включають тренінги контролю стресу, заняття з майндфулнесу, релаксаційні вправи та можливість консультації психолога. За даними ВООЗ (2023), такі програми ефективні у зниженні рівня студентської тривожності на 35–50% вже після 8–12 тижнів регулярної практики [64; 71].

Таким чином, майндфулнес-практики не лише виконують функцію психогігієни, сприяючи релаксації та відновленню ресурсу, але й є ефективним механізмом довгострокової адаптації. Розвиваючи прийняття як компонент усвідомленої поведінки, вони допомагають студентам формувати більш конструктивні копінг-стратегії, що забезпечує людині здатність долати стресові навантаження без поглиблення емоційного виснаження.

Узагальнюючи викладене, можна стверджувати, що майндфулнес є багатовимірною психологічною практикою, що дозволяє студентській молоді підвищувати стійкість до стресу, підтримувати внутрішню рівновагу, зберігати психічний потенціал і запобігати негативним проявам освітнього перевантаження. Його застосування у програмах психологічного супроводу у закладах вищої освіти виступає важливим інноваційним напрямом збереження психічного здоров'я студентів і забезпечує умови для їх ефективного особистісного та професійного розвитку.

Техніки релаксації у контексті збереження психічного здоров'я.

Поняття релаксації у психології охоплює різні методи, які забезпечують зниження фізіологічного й емоційного напруження, активізацію процесів відновлення та формування адаптивних механізмів реагування на стрес. Їхня ефективність базується на здатності регулювати діяльність автономної нервової системи, активізуючи парасимпатичний її відділ, що відповідає за спокій, відновлення та енергозбереження. У результаті зменшуються соматичні прояви напруги (м'язові спазми, прискорене серцебиття, поверхневе дихання), що позитивно впливає на психоемоційний стан [59].

Одним із найпоширеніших методів є дихальні техніки, які забезпечують фізіологічне вирівнювання та стабілізацію емоцій. Регулярні вправи глибокого діафрагмального дихання сприяють усуненню гіпервентиляції, зниженню рівня тривожності та підвищенню стійкості до стресу. У студентів, схильних до хвилювання перед іспитами чи публічними виступами, такі техніки допомагають повернути контроль над тілесними реакціями й посилюють впевненість у власних можливостях.

Прогресивна м'язова релаксація (за Е. Джейкобсоном) є ефективним інструментом розпізнавання й зняття м'язової напруги, яка часто виникає непомітно в умовах емоційного перевантаження. Послідовне напруження і розслаблення різних груп м'язів сприяє формуванню усвідомленого зв'язку між тілесним і психологічним станом, що дозволяє студентам оперативно реагувати на накопичення стресу [29].

Аутогенне тренування Й. Шульца базується на принципах саморегуляції через використання формул самонавіювання та фокусування на відчутті глибокого спокою. Така практика активує внутрішні ресурси й самоконтроль, що є важливими для подолання емоційного виснаження та збереження психічної продуктивності у періоди інтенсивних навчальних навантажень [23].

Важливе місце посідають і візуалізаційні техніки, які дозволяють переключити увагу з джерел напруги на образи, що викликають стан спокою та безпеки. Вони особливо ефективні для студентів із високою уявною сферою, оскільки сприяють зниженню рівня тривожних очікувань і формуванню позитивних емоційних станів, що підтримують мотивацію.

Релаксаційні техніки працюють не лише на фізіологічному рівні – вони сприяють розвитку психологічної грамотності, оскільки навчають студента розпізнавати перші ознаки перевтоми, своєчасно активувати захисні механізми, формувати толерантність до стресу. Зниження психоемоційного напруження позитивно впливає на якість сну, когнітивну ефективність, концентрацію уваги, здатність до запам'ятовування, що є ключовими передумовами академічної успішності.

У профілактиці психоемоційного виснаження важливо підкреслити системність застосування технік релаксації. Лише регулярні практики забезпечують формування стійкої навички саморегуляції, яка здатна функціонувати як внутрішній ресурс мобілізації у ситуаціях перевантаження. Для студентської молоді це особливо актуально, оскільки процес професійного становлення супроводжується численними викликами, які потребують гнучкої адаптації [19].

Таким чином, техніки релаксації виступають важливим інструментом профілактики психоемоційного виснаження серед студентів. Вони сприяють збереженню фізичного та психічного ресурсу, підсилюють здатність до подолання стресових впливів, підтримують оптимальний рівень життєвої активності, а також формують уміння відповідально ставитися до власного психічного благополуччя. Використання таких технік в освітньому середовищі

розглядається як дієвий напрям розвитку культури психічного здоров'я студентської молоді.

Висновок до розділу

У ході аналізу сучасних наукових підходів до психічного здоров'я студентської молоді було визначено, що цей феномен є багатовимірним, динамічним та процесуальним утворенням, що забезпечує здатність особистості до адаптації, саморегуляції, міжособистісної взаємодії та реалізації власного потенціалу. Психічне здоров'я перестало розглядатися виключно через призму відсутності патології. Сучасні концепції гуманістичної та інтегративної психології підкреслюють важливість благополуччя, самоактуалізації, позитивних емоцій і суб'єктивного відчуття смислу життя. Когнітивно-поведінкові підходи вказують на значущість ефективної саморегуляції, адаптивного мислення та здатності долати стресові ситуації без втрати психоемоційної стабільності. Системно-екологічна перспектива дозволяє розглядати психічне здоров'я як результат взаємодії індивіда та соціального середовища, що включає освітні, економічні та культурні фактори.

Аналіз компонентного складу психічного здоров'я дозволяє виділити пізнавальні, емоційні, особистісні та соціальні характеристики, які взаємодіють між собою та визначають адаптивність і життєву ефективність студента. ВООЗ пропонує три ключові блоки психічного благополуччя: емоційний, психологічний та соціальний. Підкреслюється значення самоприйняття, позитивних відносин, автономності, управління середовищем і особистісного зростання як базових критеріїв психічного здоров'я. Українські дослідження підтверджують, що у студентському віці ці компоненти особливо чутливі до навчального, соціального та економічного середовища, а також до факторів стресу, таких як академічне навантаження, конкуренція та адаптація до нових соціальних умов.

Детальний розгляд стресових чинників показав, що сучасні студенти піддаються впливу як академічних, так і соціально-економічних стресорів, що

включають високу інтенсивність навчання, конкуренцію, цифрове перенавантаження, невизначеність майбутньої професійної реалізації, економічні труднощі та соціальні ізоляції. Хронічний стрес веде до розвитку психоемоційних порушень: тривожності, депресивних станів, емоційного вигорання, порушень сну та когнітивного виснаження. Особливо уразливими є студенти з низьким рівнем психологічної стійкості, недостатньою соціальною підтримкою та недостатньо сформованими навичками саморегуляції.

Водночас сучасні наукові дані підкреслюють, що психоемоційне виснаження можна ефективно запобігати за рахунок розвитку внутрішніх ресурсів та формування адаптивних стратегій подолання стресу. Одними з найбільш досліджених інструментів є майндфулнес-практики та техніки релаксації, які сприяють зниженню рівня тривожності, стабілізації емоційного стану, підвищенню когнітивної гнучкості та самоконтролю. Майндфулнес формує навички усвідомленого сприйняття досвіду, психологічного прийняття та конструктивного реагування на складнощі, допомагає уникати самозвинувачення та дезадаптивних реакцій. Релаксаційні методики, зокрема прогресивна м'язова релаксація, дихальні практики та візуалізація, дозволяють ефективно знімати фізіологічне та емоційне напруження.

Таким чином, підсумовуючи матеріал першого розділу, можна зробити висновок, що психічне здоров'я студентської молоді є багатокomпонентним, динамічним і процесуальним феноменом, який визначається взаємодією особистісних ресурсів та впливом соціально-освітнього середовища. Стресові чинники сучасного освітнього процесу створюють високий ризик психоемоційного виснаження, що потребує системної профілактики. Майндфулнес-практики та техніки релаксації виступають ефективними засобами підтримки психічного благополуччя студентів, зміцнення психологічної стійкості, розвитку адаптивних копінг-стратегій, оптимізації психофізіологічного стану та є науково обґрунтованими засобами збереження психічного здоров'я молоді в умовах сучасної вищої освіти.

РОЗДІЛ 2

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ВПЛИВУ РІВНЯ МАЙНДФУЛНЕСУ ТА ТЕХНІК РЕЛАКСАЦІЇ НА ПСИХІЧНЕ ЗДОРОВ'Я СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

2.2 Організація, процедура та завдання емпіричного дослідження

Віковий склад вибірки відповідає періоду юності, що є сенситивним етапом розвитку самосвідомості, саморегуляції та становлення професійної ідентичності. Саме тому цей період є важливим для формування навичок психічного самозбереження та управління емоційними станами (Карамушка, 2020; Лунченко, 2022).

Емпіричне дослідження проводилося серед студентів Хмельницького національного університету гуманітарного профілю (зокрема психологічного). Загальна вибірка склала 50 осіб (віковий діапазон – від 18 до 24 років). Учасники дослідження брали участь добровільно та анонімно, що забезпечувало дотримання етичних принципів психологічного дослідження (конфіденційність, інформована згода, добровільність участі).

Мета емпіричної частини дослідження було виявити зв'язок між рівнем усвідомленості (майндфулнесу), частотою використання технік релаксації та показниками психічного здоров'я студентів, а також розробити психолого-практичні рекомендації щодо профілактики психоемоційного виснаження.

Завдання дослідження

1. Проаналізувати рівень усвідомленої уваги у студентів.
2. Визначити рівень психологічного благополуччя та сприйнятого стресу в учасників дослідження.
3. З'ясувати поширеність і частоту використання технік релаксації у студентській молоді.

4. Виявити взаємозв'язки між рівнем майндфулнесу, використанням релаксаційних практик, рівнем стресу та показниками психологічного благополуччя студентів.

5. На основі отриманих результатів розробити рекомендації щодо впровадження майндфулнес-практик і технік релаксації в освітнє середовище з метою профілактики психоемоційного виснаження.

Отримані дані було опрацьовано за допомогою програми SPSS 26.0 (або Excel) із використанням методів описової статистики, кореляційного аналізу та порівняльних критеріїв.

Для досягнення мети дослідження та перевірки гіпотези було використано низку валідних психодіагностичних методик, які відображають різні аспекти психічного здоров'я студентів [19; 31; 33]:

1. Шкала усвідомленої уваги та залученості (MAAS) К. Brown та R. Ryan, 2003 – Додаток А.
2. Шкала депресії, тривоги та стресу (DASS-21) Р. Lovibond та S. Lovibond, 1995. Автори української адаптації: І. Галецька, М. Кліманська, М. Перун – Додаток Б.
3. Шкала задоволеності життям (SWLS) Д. Дінера в українській адаптації В. Олефір та В. Боснюк;
4. Шкала психологічного стресу (PSM-25) Лемура-Тесьє-Філліон;
5. Авторська анкета щодо застосування технік релаксації – Додаток В.

Для статистичної обробки результатів передбачається використання: описової статистики (середні значення, стандартне відхилення); t-критерію Стьюдента для визначення достовірності відмінностей між групами з високим/низьким рівнем майндфулнесу; коефіцієнта кореляції Пірсона для виявлення зв'язків між рівнем усвідомленості, стресостійкості та показниками психічного здоров'я.

Методика «Шкала усвідомленої уваги та залученості» (Mindful Attention Awareness Scale, MAAS). Методика MAAS, розроблена К. Brown та R. Ryan (2003), є одним із найпоширеніших інструментів для кількісної оцінки рівня

усвідомленості (майндфулнесу) як психологічного феномену, що характеризується здатністю людини зосереджувати увагу на теперішньому моменті та приймати власний досвід без автоматичних оцінок, упереджень і критики. Усвідомленість, за К. Brown і R. Ryan, – це не просто уважність, а особливий спосіб сприйняття, який забезпечує інтеграцію когнітивних, емоційних і поведінкових процесів, сприяє конструктивній саморефлексії та розвитку психоемоційної стійкості.

У межах моделі К. Brown та R. Ryan усвідомленість розглядається як здатність: фокусувати увагу на поточному моменті, включаючи внутрішні переживання, емоції, тілесні відчуття та думки; приймати власний досвід без оцінювання та засудження, що сприяє зменшенню автоматичних реакцій та емоційної імпульсивності; підвищувати когнітивну і емоційну інтеграцію, що забезпечує адекватну саморегуляцію у складних життєвих ситуаціях.

MAAS складається з 15 тверджень, що оцінюють частоту переживань, пов'язаних з автоматичною або неусвідомленою поведінкою. Респондент обирає варіант відповіді за шестибальною шкалою Лайкерта: від 1 – «майже завжди» до 6 – «майже ніколи». Високий сумарний бал відображає високий рівень усвідомленої присутності, тоді як низький бал свідчить про часте перебування в автоматичному режимі, імпульсивність та емоційну реактивність.

Сумарний показник визначається як середнє значення відповідей на всі твердження, що дозволяє оцінити загальний рівень усвідомленості респондента:

- 1,0–3,0 бала – низький рівень усвідомленості; переважає автоматична поведінка, імпульсивність, висока емоційна реактивність;
- 3,1–4,5 бала – середній рівень; епізодична усвідомленість, частковий контроль над емоціями та поведінкою;
- 4,6–6,0 бала – високий рівень; стійка здатність фокусувати увагу на поточному моменті, зниження тривожності, підвищена емоційна стабільність та життєстійкість.

MAAS дозволяє оцінити загальний рівень усвідомленої присутності, що є базовим чинником психологічного благополуччя та психічного здоров'я

студентів. У контексті дослідження психічного здоров'я молоді шкала дає змогу виявити рівень саморефлексії та здатності до емоційної регуляції; оцінює готовність студента до усвідомленого сприйняття навчальних і соціальних стресорів; слугує індикатором потенційної ефективності майндфулнес-практик та технік релаксації; дозволяє аналізувати кореляційні зв'язки між усвідомленістю, психоемоційним станом та адаптивними поведінковими стратегіями.

Таким чином, MAAS є ключовим інструментом для емпіричного дослідження психологічного здоров'я студентів, дозволяючи визначити, як практика усвідомленості та залучення до власного досвіду може впливати на зниження стресу, підвищення життєстійкості та розвиток адаптивних стратегій реагування на навчальні та соціальні навантаження.

Шкала депресії, тривоги та стресу (DASS-21). Методика DASS-21 (Depression Anxiety Stress Scales), розроблена П. Ловібондом і С. Ловібондом (1995), є стандартизованим психодіагностичним інструментом для кількісної оцінки трьох основних аспектів психоемоційного стану: депресії, тривожності та стресу. Вона застосовується у психології, психіатрії та психотерапії для виявлення субклінічних і клінічних проявів емоційних порушень, а також для оцінки ефективності психологічних та психотерапевтичних інтервенцій.

Для дослідження психічного здоров'я студентської молоді особливу цінність має кореляційна та профілактична перспектива використання DASS-21, оскільки шкала дозволяє не лише діагностувати рівень емоційних порушень, але й аналізувати їх взаємозв'язок із когнітивними та поведінковими чинниками, такими як усвідомленість (майндфулнес) та частота використання технік релаксації.

Українська адаптація DASS-21 – І. Галецька, М. Кліманська, М. Перун – підтвердила високу психометричну валідність і надійність інструменту для оцінки студентської аудиторії. Адаптована версія зберігає структурну цілісність оригінального інструменту та дозволяє проводити порівняння з міжнародними дослідженнями.

DASS-21 складається з 21 твердження, розподіленого на три підшкали:

1. Депресія (Depression). Підшкала оцінює емоційні та мотиваційні аспекти, характерні для депресивних станів, включаючи: пригніченість, відчуття безнадійності, втрату інтересу до діяльності та зниження енергії. Цей блок дозволяє визначити, наскільки студент відчуває життєву апатію або емоційний дискомфорт у повсякденному житті.

2. Тривожність (Anxiety). Підшкала спрямована на оцінку соматичних та когнітивних проявів тривожності: напруження, частих переживань, панічних епізодів, фізіологічних симптомів (прискорене серцебиття, тремтіння). Вона допомагає оцінити здатність студента справлятися з навчальними та соціальними стресорами, а також визначити рівень психофізіологічної реактивності.

3. Стрес (Stress). Ця підшкала відображає загальну емоційну напруженість, роздратованість, труднощі у розслабленні та здатність до підтримання емоційної рівноваги. Вона є індикатором психологічної стійкості та адаптивності у стресових ситуаціях, зокрема в умовах високих академічних навантажень.

Респонденти оцінюють кожне твердження за чотирибальною шкалою Лайкерта від 0 «не відображає мій стан» до 3 «відображає мій стан дуже часто». Сумарні бали підшкал множаться на 2 для порівняння з оригінальною версією DASS-42.

Шкала задоволеності життям (Satisfaction With Life Scale, SWLS).

Методика «Шкала задоволеності життям» (SWLS) була розроблена американським психологом Д. Дінером для оцінки суб'єктивного благополуччя та загального рівня задоволеності життям. Вона призначена для вимірювання когнітивної компоненти психологічного благополуччя, тобто свідомої оцінки людиною власного життя на основі особистих стандартів та цінностей.

В українському науковому просторі методика адаптована та валідована В. Олефір і В. Боснюк (2019), що забезпечує лінгвістичну коректність формулювань та адекватність психометричних характеристик. SWLS оцінює

загальну задоволеність життям як когнітивне переживання, відмінне від афективної компоненти (емоційного стану), і допомагає визначити, наскільки індивід оцінює своє життя позитивно, незалежно від тимчасових настроїв.

Опитувальник складається з 5 тверджень, на які респондент відповідає за сімибальною шкалою Лайкерта: від 1 – категорично не погоджуюсь до 7 – категорично погоджуюсь.

Сумарний бал SWLS визначається шляхом складання оцінок усіх п'яти пунктів. Загальний інтервал результатів – від 5 до 35 балів: 5–9 – дуже низька задоволеність життям; 10–14 – низька; 15–19 – середня; 20–24 – висока; 25–29 – дуже висока; 30–35 – винятково висока задоволеність життям.

Методика SWLS у поєднанні з MAAS та DASS-21 дозволяє оцінити, як усвідомленість і релаксаційні практики впливають на загальну задоволеність життям студентів. Високі показники SWLS можуть свідчити про ефективність майндфулнес-практик та технік релаксації у підтримці психічного здоров'я та стресостійкості студентів.

Шкала психологічного стресу (Psychological Stress Measure, PSM-25) Лемура-Тесьє-Філліон. Методика «Шкала психологічного стресу» (PSM-25) була розроблена Лемурую, Тесьє та Філліон для оцінки рівня психоемоційного стресу у дорослих і молоді, зокрема в умовах високих когнітивних та соціальних навантажень. PSM-25 дозволяє визначити не лише загальний рівень стресу, а й його специфіку у різних сферах психоемоційної діяльності.

PSM-25 оцінює суб'єктивне переживання стресових станів у повсякденному житті. Психологічний стрес у цьому контексті визначається як внутрішнє напруження, пов'язане із несумісністю вимог середовища та можливостей особистості, що супроводжується емоційними, когнітивними та фізіологічними проявами.

Шкала складається з 25 тверджень, що оцінюють різні прояви стресу, зокрема: емоційне напруження (тривога, роздратованість, пригнічений настрій); когнітивне навантаження (важкість концентрації, сприйняття проблем як

загрозливих); соматичні прояви (порушення сну, втомлюваність, головні болі); поведінкові реакції (імпульсивність, дратівливість, ухилення від завдань).

Сумарний бал PSM-25 розраховується як сума оцінок за всі 25 пунктів. Загальний інтервал можливих значень – від 25 до 200 балів, що дозволяє розподілити рівні стресу на категорії: 25–90 – низький рівень стресу; 91–154 – помірний; 155–200 – високий;

Методика PSM-25 дозволяє кількісно оцінити інтенсивність суб'єктивного стресу і визначити його специфіку у різних сферах діяльності. Методика є цінним інструментом для розробки психологічних рекомендацій, спрямованих на підтримку психічного здоров'я студентської молоді в умовах навчальних та соціальних стресорів.

Для виявлення особливостей використання студентами технік релаксації, нами була розроблена *«Авторська анкета щодо застосування технік релаксації»* - Додаток В. Авторська анкета розроблена для вивчення частоти, типів і мотивів використання технік релаксації студентами, а також для оцінки їхнього впливу на психоемоційний стан і самопочуття. Анкета дозволяє визначити, які конкретні методики релаксації використовуються найбільш часто, наскільки систематично студенти практикують релаксацію та які психологічні або життєві цілі вони переслідують.

Анкета ґрунтується на припущенні, що рівень психічного благополуччя студентів тісно пов'язаний із здатністю до усвідомленої релаксації та саморегуляції емоцій. Техніки релаксації включають різні підходи: дихальні практики, прогресивне м'язове розслаблення, медитації, релаксацію із візуалізацією, музичну релаксацію та короткі паузи для відновлення психічної енергії під час навчального процесу.

Анкета складається з трьох блоків запитань:

1. Частота використання технік релаксації: Як часто студент практикує релаксаційні техніки: щодня, кілька разів на тиждень, рідко, ніколи. Тривалість однієї практики: <5 хв, 5–10 хв, 10–20 хв, >20 хв.

2. Типи технік релаксації. Респонденти відзначають, які практики вони використовують, із можливістю вибору кількох варіантів:

- Дихальні вправи (глибоке дихання, чергування вдиху та видиху)
- Прогресивне м'язове розслаблення
- Медитація / майндфулнес
- Візуалізація та уявні вправи
- Музична релаксація
- Інші (з можливістю зазначити власні техніки)

3. Мотиви застосування та суб'єктивна ефективність. Основна причина практики: зменшення тривоги, покращення сну, підвищення концентрації, зниження стресу під час навчання, загальне відновлення енергії. Оцінка ефективності технік за 5-бальною шкалою (1 – зовсім не ефективно, 5 – дуже ефективно). Вплив на емоційний стан: підвищення настрою, зниження тривожності, покращення самопочуття.

Обробка та інтерпретація результатів:

- Частота використання: розраховують відсоток студентів, які практикують релаксаційні техніки на різних рівнях частоти.
- Типи технік: аналізуються популярні методики, а також комбіновані підходи, які студенти використовують систематично.

Авторська анкета дозволяє: визначити короткий профіль практик релаксації студентів, їхню регулярність та переваги; оцінити залежність між застосуванням релаксаційних практик та психоемоційним станом; розробити психологічні рекомендації щодо впровадження ефективних релаксаційних стратегій у повсякденне життя студентів; слугувати базою для подальших емпіричних досліджень у сфері психічного здоров'я та саморегуляції молоді.

Приклади питань анкети:

1. Як часто ви практикуєте техніки релаксації? (щодня / кілька разів на тиждень / рідко / ніколи)
2. Які з наведених технік ви використовуєте? (можна кілька варіантів)

3. Яка основна причина вашої практики? (зменшення тривоги, покращення сну, інше)
4. Наскільки ефективною для вас є ця техніка за 5-бальною шкалою?
5. Які зміни у вашому емоційному стані ви помітили після регулярної практики?

Анкета є інструментом для комплексного аналізу практик релаксації, що допомагає зрозуміти, як студенти самостійно підтримують психічне здоров'я, та визначити ефективні напрямки психологічної роботи у навчальному середовищі.

2.2 Результати емпіричного дослідження впливу рівня майндфулнесу та практик релаксації на психічне здоров'я студентів

Емпіричне дослідження було спрямоване на виявлення рівня усвідомленої уваги (майндфулнес), психологічного благополуччя, сприйнятого стресу та поширеності технік релаксації серед студентської молоді, а також на аналіз взаємозв'язків між цими показниками. Загальна вибірка становила 50 осіб, віковий діапазон – 18–24 роки.

Рівень усвідомленості у студентів досліджувався за допомогою Шкали усвідомленої уваги та залученості (Mindful Attention Awareness Scale, MAAS), розробленої К. Brown та R. Ryan (2003). Ця методика дозволила оцінити здатність індивіда зосереджувати увагу на теперішньому моменті та усвідомлено переживати власні емоції, думки і дії без автоматичних оцінок та суджень.

Обробка результатів показала, що середнє значення рівня майндфулнесу в групі студентів становило $4,1 \pm 0,7$ бала, що відповідає середньому рівню усвідомленості з тенденцією до низького рівня.

Аналіз розподілу показників серед учасників дослідження дозволив виділити три рівні майндфулнесу (рисунок 2.1).

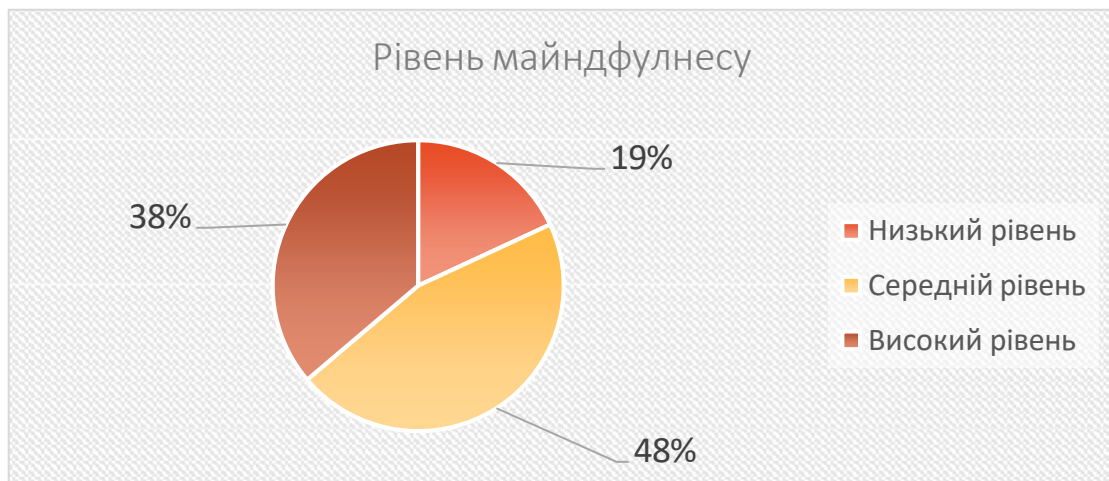


Рисунок 2.1 – Розподіл студентів за рівнем майндфулнесу, у %

Розподіл студентів за рівнями усвідомленості виглядає наступним чином: Високий рівень (4,6–6,0 бала) – 7 студентів (14%). Ця група характеризується стійкою здатністю фокусувати увагу на теперішньому моменті, високою здатністю до емоційної саморегуляції та усвідомленої поведінки. Студенти з високим рівнем майндфулнесу частіше демонструють спокій у стресових ситуаціях, адекватну оцінку власних емоцій та конструктивне реагування на навчальні та соціальні виклики.

Середній рівень (3,1–4,5 бала) – 24 студенти (48%). Для цієї групи характерна епізодична усвідомленість, яка дозволяє частково контролювати емоційні реакції та здійснювати саморефлексію. Водночас у стресових або нових ситуаціях можливі автоматичні поведінкові реакції та тимчасові труднощі з концентрацією уваги.

Низький рівень (1,0–3,0 бала) – 19 студентів (38%). Студенти цієї групи переважно діють автоматично, мають обмежену здатність до саморефлексії та підвищену емоційну реактивність. Вони частіше відчувають труднощі у контролі власних емоцій, схильні до імпульсивних реакцій та переживають підвищений рівень стресу під час навчальних навантажень.

Структурний аналіз окремих пунктів шкали показав, що найбільші труднощі студентам спричиняють:

- усвідомлене відстеження власних емоцій у стресових ситуаціях;
- контроль автоматичних реакцій під час навчальних навантажень;
- здатність перебувати в теперішньому моменті без оцінювання та самокритики.

Таким чином, результати свідчать про те, що переважна більшість студентів (48%) має середній рівень майндфулнесу, що вказує на потенційні резерви для розвитку усвідомленої уваги та формування ефективних стратегій адаптації до навчальних і соціальних стресорів.

Для порівняння психологічних особливостей студентів із низьким та високим рівнем усвідомленості було здійснено їх розподіл на дві групи: студенти з низьким рівнем усвідомленості та студенти з високим рівнем усвідомленості. Такий підхід дозволяє виявити специфічні відмінності та взаємозв'язки між рівнем усвідомленості, використанням технік релаксації та стресостійкості і психічним благополуччям студентів.

На наступному етапі дослідження було застосовано *Шкалу депресії, тривоги та стресу DASS-21* розроблену Р. Lovibond та S. Lovibond у україномовній адаптації І. Галецької, М. Кліманської та М. Перун. Методика призначена для оцінки трьох ключових компонентів психічного стану: депресії, тривожності та стресу, що є важливими показниками психічного благополуччя та емоційного здоров'я студентської молоді.

Для подальшого аналізу учасників було розподілено на дві групи відповідно до загального рівня майндфулнесу: високий рівень майндфулнесу та низький рівень майндфулнесу. Такий підхід дозволяє порівняти прояви депресії, тривожності та стресу у студентів із різною здатністю до усвідомленої уваги та саморегуляції.

Розподіл рівнів депресії, тривоги та стресу серед студентів із високим та низьким рівнем майндфулнесу (таблиця 2.1).

Студенти з високим рівнем майндфулнесу (N = 19, 38%). Учасники цієї групи продемонстрували найбільш адаптивні показники за всіма трьома шкалами DASS-21, що узгоджується з теоретичними моделями, згідно з якими

усвідомлена увага виступає захисним фактором психічного здоров'я. Отримані дані докладно відображають специфіку їхнього емоційного функціонування:

Таблиця 2.1 – Середні показники за шкалами DASS-21 (у балах)

| Показники DASS | Високий рівень майндфулнесу | Низький рівень майндфулнесу |
|------------------------|--------------------------------|--------------------------------|
| Депресія | 4,5 | 11,2 |
| Тривожність | 3,8 | 9,4 |
| Стрес | 5,1 | 12,7 |
| Сумарний показник DASS | 13,4 | 33,3 |

Депресія: середній бал 4,5 – низький рівень депресивних симптомів. Низькі показники депресії свідчать про збережений позитивний емоційний фон, переважання адаптивних стратегій когнітивної оцінки та високий рівень емоційної саморегуляції. Студенти демонструють здатність усвідомлювати власні переживання без тенденції до катастрофізації або румінацій. Це свідчить про стабільність настрою, оптимістичну оцінку особистих ресурсів і відсутність значущих проявів емоційного виснаження.

Тривожність: середній бал 3,8 – помірна тривожність. Хоча показник не є мінімальним, він відображає здоровий рівень настороженості, який є типовим для періоду молодіжного віку та активної навчальної діяльності. Студенти з високим рівнем майндфулнесу демонструють здатність не ідентифікувати себе з тривожними думками, а сприймати їх як тимчасові стани. Це знижує інтенсивність фізіологічної збудженості та сприяє ефективному контролю над емоційними реакціями. Такий рівень тривожності є адаптивним і не впливає суттєво на навчальну чи соціальну діяльність.

Стрес: середній бал 5,1 – низький рівень суб'єктивного стресу. Низький рівень стресу у студентів із високою усвідомленістю пояснюється здатністю залишатися зосередженими на теперішньому моменті, що зменшує когнітивне перевантаження та знижує інтенсивність реакції на зовнішні стресори.

Учасники цієї групи демонструють високий рівень адаптації до навчальних навантажень, більш гнучко реагують на зміни та рідше використовують емоційно-неадаптивні стратегії (наприклад, уникнення або пригнічення).

Студенти з низьким рівнем майндфулнесу ($N = 31, 62\%$). Представники цієї групи продемонстрували суттєво менш адаптивні показники за шкалами DASS-21. Отримані результати підтверджують залежність між недостатньою усвідомленістю, високою емоційною реактивністю та зниженими ресурсами психічного здоров'я. Наведені нижче дані відображають основні труднощі цієї групи.

Депресія: середній бал 11,2 – помірно високий рівень депресивних проявів. Студенти з низьким рівнем майндфулнесу демонструють значно виражену схильність до пригніченого настрою, апатії, зниження мотивації та відчуття емоційної виснаженості. Показники свідчать про тенденцію до румінацій – повторюваних негативних думок, які підсилюють відчуття безнадійності та знижують здатність ефективно справлятися з труднощами. Недостатній розвиток навички спостереження за емоціями без ототожнення з ними може спричиняти емоційну «застряваність» та знижену стресостійкість.

Тривожність: середній бал 9,4 – підвищений рівень тривожності. У групі з низьким рівнем усвідомленості спостерігаються як когнітивні (постійне занепокоєння, негативні очікування, труднощі з концентрацією), так і фізіологічні симптоми тривожності (напруження, прискорене серцебиття, відчуття неспокою). Висока емоційна реактивність та слабкий контроль уваги сприяють швидкому формуванню станів тривоги у відповідь на зовнішні та внутрішні стресори. Це вказує на недостатній розвиток навичок емоційної регуляції та знижену здатність до відновлення.

Стрес: середній бал 12,7 – високий рівень суб'єктивного стресу. Високі показники стресу свідчать про труднощі у процесах саморегуляції, знижену гнучкість у реагуванні на життєві ситуації та часто надмірне суб'єктивне переживання навчальних чи соціальних навантажень. Студенти цієї групи частіше сприймають повсякденні події як загрозливі або перевантажувальні, що

сприяє швидкому виснаженню психологічних ресурсів. Наявність підвищених показників стресу є маркером зниженого рівня психоемоційної стійкості та вразливості до емоційних порушень.

Для перевірки висунутої гіпотези про зв'язок рівня майндфулнесу з показниками психоемоційного благополуччя було здійснено порівняння двох груп студентів: з високим рівнем майндфулнесу ($N = 19$) та низьким рівнем майндфулнесу ($N = 31$). Порівняльний аналіз проводився за трьома шкалами методики DASS-21: депресія, тривожність, стрес. Для статистичної перевірки відмінностей застосовано незалежний t -тест Стьюдента та обчислено величину ефекту (Cohen's d).

Порівняння показників депресії: студенти з високим рівнем майндфулнесу продемонстрували низький рівень депресивних симптомів ($M = 4,5$), тоді як у групі з низьким рівнем усвідомленості спостерігався помірно високий рівень депресії ($M = 11,2$). Статистичний аналіз показав, що: $t(48) = -5.84, p < .001; d = 1.53$ (дуже великий ефект). Отже, рівень депресивних проявів суттєво нижчий у студентів із високим рівнем майндфулнесу. Отриманий ефект свідчить про значущу різницю між групами: усвідомлена увага виступає важливим буфером щодо розвитку пригніченості та емоційного виснаження.

Порівняння показників тривожності: у студентів із високим рівнем майндфулнесу спостерігаються помірні показники тривожності ($M = 3,8$), які мають адаптивний характер і не знижують функціонування. Учасники з низьким рівнем усвідомленості демонструють підвищену тривожність ($M = 9,4$). Статистична перевірка засвідчила: $t(48) = -6.10, p < .001; d = 1.60$ (дуже великий ефект). Це вказує на те, що низький рівень майндфулнесу супроводжується підвищеною емоційною реактивністю та складнощами у регуляції тривожних станів. Усвідомлена увага дозволяє студентам дистанціюватися від негативних думок і зменшувати фізіологічну напругу.

Порівняння показників стресу: показники стресу також значуще відрізняються між групами: студенти з високим майндфулнесом

характеризуються низьким рівнем суб'єктивного стресу ($M = 5,1$), тоді як у групі з низьким рівнем усвідомленості зафіксовано високий рівень стресу ($M = 12,7$). Результати статистичного аналізу: $t(48) = -7.01, p < .001; d = 1.87$ (дуже великий ефект). Отже, здатність залишатися в «теперішньому моменті» суттєво знижує когнітивне перевантаження, сприяє відновленню та підвищує адаптивність до академічних вимог.

Порівняльний аналіз чітко показує, що рівень майндфулнесу є одним з ключових факторів психоемоційного благополуччя студентської молоді. Усі міжгрупові відмінності є статистично значущими з великими величинами ефекту, що підтверджує високу практичну значущість результатів.

Студенти з високим рівнем усвідомленості: мають нижчі показники депресії завдяки кращому контролю над румінаціями та адаптивній когнітивній оцінці подій; демонструють нижчу тривожність через уміння не ототожнюватися з негативними думками та знижувати фізіологічну напругу; характеризуються нижчим рівнем стресу, що свідчить про ефективні механізми саморегуляції та гнучкість у реагуванні на життєві виклики. Студенти з низьким рівнем майндфулнесу, навпаки, проявляють вищу емоційну вразливість, що підвищує ризик розвитку психоемоційних порушень та ускладнює навчальну діяльність.

Далі було проведено порівняльний аналіз груп студентів з високим та низьким рівнем майндфулнесу для кожного з компонентів DASS-21 (рис. 2.2). Отримані дані демонструють суттєві відмінності у психоемоційному стані студентів залежно від рівня майндфулнесу. За показником депресії у студентів із високим рівнем майндфулнесу зафіксовано середній бал 5,8%, що відповідає низькій вираженості симптомів. Натомість у групі з низьким рівнем усвідомленості показник склав 18,4%, що свідчить про помірну до високої інтенсивність депресивних проявів. Це вказує на те, що недостатня усвідомленість підвищує ризик емоційного виснаження та пригніченості.

За шкалою тривожності студенти з високим рівнем майндфулнесу продемонстрували низькі показники (4,2%), тоді як у групі з низьким рівнем усвідомленості середній бал становив 16,7%. Такі результати свідчать, що саме

низький рівень майндфулнесу пов'язаний із підвищеною напруженістю, частішими тривожними думками та більш вираженими фізіологічними проявами тривоги.

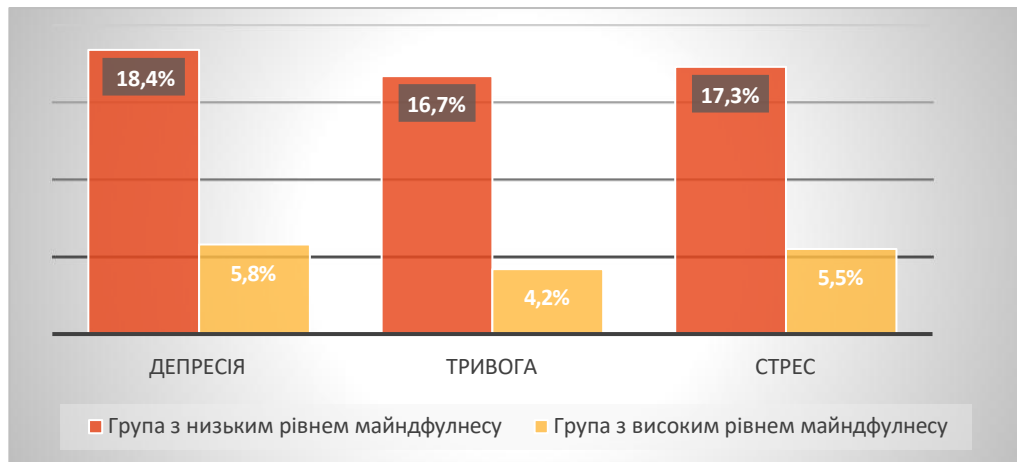


Рисунок 2.2 – Розподіл рівнів депресії, тривоги та стресу за середнім балом серед студентів, у %

Аналогічна тенденція простежується щодо стресу: показник у групі з високим майндфулнесом становив 5,5%, тоді як у групі з низьким – 17,3%. Це засвідчує істотні відмінності у сприйнятті стресових ситуацій, здатності до адаптації та використанні стресорегуляційних стратегій.

Загалом результати переконливо підтверджують, що високий рівень майндфулнесу асоціюється з нижчою вираженістю депресії, тривожності та стресу, тоді як низький рівень усвідомленості є маркером підвищеної емоційної вразливості та зниженого психічного благополуччя студентської молоді.

Результати дослідження за методикою «Шкала задоволеності життям» (SWLS) Д. Дінера в українській адаптації В. Олефір та В. Боснюк. Група студентів з високим рівнем майндфулнесу (N = 19). Учасники цієї групи продемонстрували високий рівень задоволеності життям за шкалою SWLS: середній бал: $24,7 \pm 4,3$. Отриманий показник перебуває на верхній межі «помірного» рівня або в нижньому діапазоні «високого» рівня задоволеності життям. Це свідчить про позитивне когнітивне оцінювання власного життя та узгодження суб'єктивних очікувань із реальним досвідом.

Студенти цієї групи характеризуються наступними особливостями:

1. Цілісне та гармонійне сприйняття життя. Учасники відзначають задоволення ключовими сферами життя – навчанням, соціальними контактами та особистим розвитком. Вони демонструють здатність оцінювати досягнення об'єктивно, не перебільшуючи труднощів.

2. Високий рівень усвідомленості власних потреб та ресурсів. Завдяки розвиненому майндфулнесу студенти здатні фокусуватися на теперішньому моменті, адекватно оцінювати власні можливості та планувати дії, що підвищує почуття компетентності та контролю над життям.

3. Позитивна оцінка досягнень та майбутніх перспектив. Учасники демонструють відчуття доцільності своїх дій і перспектив розвитку, що формує оптимістичний погляд на майбутнє і зменшує рівень тривоги та стресу.

4. Стабільність емоційного стану. Високий рівень задоволеності життям поєднується з адаптивними стратегіями емоційної регуляції: студенти менше схильні до румінацій, критичного самоаналізу чи фокусування на негативних подіях.

Отже, показники SWLS у групі студентів із високим рівнем майндфулнесу свідчать про збережене психоемоційне благополуччя, наявність внутрішньої гармонії та когнітивної здатності оцінювати власне життя позитивно та реалістично.

Група студентів з низьким рівнем майндфулнесу ($N = 31$). Учасники цієї групи продемонстрували нижчий рівень задоволеності життям за шкалою SWLS: середній бал: $17,9 \pm 5,1$. Отриманий показник відповідає нижчому середньому рівню задоволеності життям (15–19 балів), що свідчить про часткове невдоволення власним життям та наявність суб'єктивних труднощів у когнітивній оцінці життєвих подій.

Студенти цієї групи характеризуються такими особливостями:

1. Низька когнітивна оцінка власного життя. Учасники часто відзначають незадоволеність результатами власної діяльності, відчуття

нереалізованості та недостатню відповідність між очікуваннями і реальними досягненнями.

2. Складнощі у визначенні життєвих пріоритетів та ресурсів. Низький рівень майндфулнесу ускладнює усвідомлену оцінку власних потреб і можливостей, що веде до зниженого відчуття контролю та компетентності.

3. Фокус на проблемах та труднощах. Студенти цієї групи частіше звертають увагу на негативні аспекти життя, що підсилює почуття фрустрації та знижує здатність бачити позитивні моменти чи досягнення.

4. Підвищена емоційна чутливість. Зниження життєвої задоволеності поєднується з більшою тривожністю, частими переживаннями та емоційною нестабільністю. Учасники схильні до румінацій і критичного самоаналізу, що додатково погіршує суб'єктивне благополуччя.

Отже, показники SWLS у групі студентів із низьким рівнем майндфулнесу свідчать про знижену задоволеність життям, меншу стабільність емоційного стану та обмеженість у когнітивному усвідомленні власних досягнень і ресурсів.

Ці дані підтверджують, що низький рівень усвідомленості пов'язаний із зниженим суб'єктивним благополуччям, що узгоджується з результатами DASS.

Отримані дані демонструють чітку тенденцію: студенти з високим рівнем майндфулнесу мають значно вищі показники задоволеності життям, ніж учасники з низьким рівнем усвідомленості. Різниця між середніми значеннями становить 6,8 бала, що є суттєвим ефектом для SWLS.

Як ми бачимо з рисунку 2.3, у групі студентів з високим рівнем майндфулнесу більшість (63%) мають високий рівень задоволеності життям, лише 5% – низький. У групі з низьким рівнем майндфулнесу понад 45% студентів демонструють низький рівень суб'єктивного благополуччя, і лише 13% досягають високого рівня. Отримані результати підкреслюють тісний зв'язок між рівнем майндфулнесу та суб'єктивним благополуччям студентів, підтверджуючи, що усвідомленість сприяє підвищенню задоволеності життям і зменшенню ризику емоційної незадоволеності.

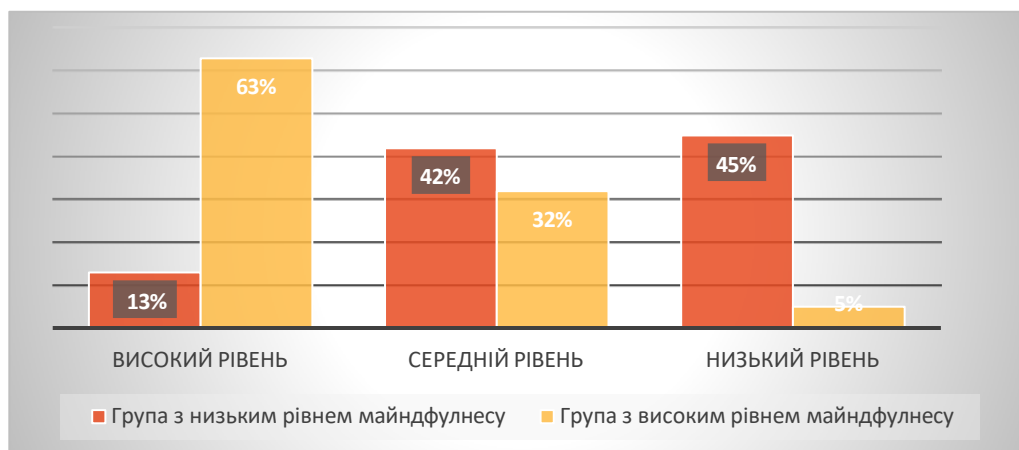


Рисунок 2.3 – Розподіл студентів за рівнем суб'єктивного благополуччя (SWLS) у %

Результати кореляційного аналізу показали, що загальний рівень суб'єктивного благополуччя за методикою SWLS має негативну кореляцію з депресією, тривожністю та стресом, тобто чим вищий рівень задоволеності життям, тим нижчі психоемоційні розлади. Висока статистична значущість ($p < .001$) свідчить про надійність отриманих результатів (таблиця 2.2).

Таблиця 2.2 – Кореляційний аналіз SWLS та показників DASS-21

| Показник DASS-21 | r (кореляція з SWLS) | p |
|------------------|----------------------|--------|
| Депресія | -0,62 | < .001 |
| Тривожність | -0,57 | < .001 |
| Стрес | -0,54 | < .001 |

Отримані дані свідчать, що рівень майндфулнесу значною мірою впливає на суб'єктивне благополуччя студентів. Студенти з високим рівнем усвідомленості демонструють значно більшу задоволеність життям, відчують більшу гармонійність та відповідність між власними очікуваннями і реальними досягненнями. Натомість студенти з низьким рівнем майндфулнесу характеризуються нижчими показниками SWLS, що відображає часткову незадоволеність власним життям, більшу фіксацію на проблемах і меншу здатність оцінювати позитивні аспекти досвіду.

Кореляційний аналіз підтвердив тісний зв'язок між задоволеністю життям і психоемоційним станом: підвищений рівень депресії, тривожності та стресу асоціюється з низькою життєвою задоволеністю. Це підкреслює, що розвиток майндфулнесу може виступати ефективним засобом підвищення суб'єктивного благополуччя та зниження емоційної вразливості студентської молоді.

Результати дослідження психоемоційного стресу за методикою PSM-25 (Лемура-Тесье-Філіон) представлені у таблиці 2.3 та на рис. 2.4. Аналіз підшкал PSM-25 дозволяє оцінити різні прояви стресу: емоційне напруження, когнітивне навантаження, соматичні прояви та поведінкові реакції.

Таблиця 2.3 – Рівень психоемоційного стресу за підшкалами PSM-25

| Підшкала | Високий рівень майндфулнесу (середній бал) | Низький рівень майндфулнесу (середній бал) |
|-------------------------|--|--|
| Емоційне напруження | 14,2 | 23,7 |
| Когнітивне навантаження | 12,8 | 21,9 |
| Соматичні прояви | 13,1 | 19,8 |
| Поведінкові реакції | 18,2 | 19,3 |
| Сумарний PSM-25 | 58,3 | 84,7 |

Студенти з високим рівнем майндфулнесу демонструють низький рівень психоемоційного стресу по всіх сферах:

- Емоційне напруження та когнітивне навантаження залишаються мінімальними, що свідчить про відсутність вираженої тривоги, роздратованості, пригніченого настрою та когнітивного перевантаження.
- Соматичні прояви (втомлюваність, порушення сну, головні болі) рідко виникають і мають низьку інтенсивність.
- Поведінкові реакції на стрес (імпульсивність, ухилення від завдань, дратівливість) також залишаються на мінімальному рівні.

Ці результати свідчать про адекватну саморегуляцію студентів, високу здатність концентруватися на завданнях, усвідомлювати власні емоційні стани та ефективно керувати ними.

Студенти з низьким рівнем майндфулнесу демонструють помірно високий рівень психоемоційного стресу, зокрема у таких сферах:

- Емоційне та когнітивне навантаження виражене найбільше, що проявляється у підвищеній тривожності, труднощах концентрації та частому сприйнятті проблем як загрозливих.
- Соматичні прояви (втомлюваність, порушення сну) помірно виражені, що вказує на певну фізіологічну реакцію організму на стресові ситуації.
- Поведінкові реакції на стрес трохи нижчі за інші підшкали, що може свідчити про ухилення від завдань або пасивну адаптацію до стресорів.

Інтерпретація отриманих даних підтверджує, що низький рівень майндфулнесу пов'язаний із підвищеною емоційною реактивністю, когнітивним перевантаженням та труднощами у саморегуляції, що негативно впливає на психоемоційне благополуччя студентів.

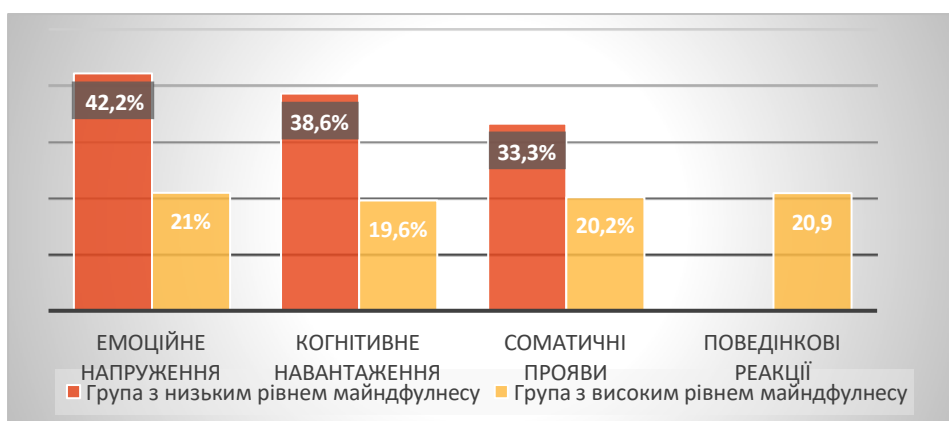


Рисунок 2.4 – Розподіл студентів за складовими психоемоційного стресу

Як ми бачимо з рис. 2.3, емоційне напруження та когнітивне навантаження у студентів з низьким рівнем майндфулнесу вдвічі вищі, ніж у групі з високим рівнем. Соматичні прояви (втомлюваність, порушення сну, головні болі) також значно вище у групи з низьким майндфулнесом. Поведінкові реакції

(імпульсивність, ухилення від завдань) суттєво не відрізняються між групами, що свідчить про те, що майндфулнес найбільше впливає на емоційно-когнітивну сферу. Сумарний рівень стресу у групи з високим майндфулнесом залишається низьким, тоді як у групи з низьким – помірним, підтверджуючи захисну роль усвідомленої уваги у психічному здоров'ї студентів.

Дослідження психоемоційного стресу за методикою PSM-25 підтверджує, що рівень майндфулнесу суттєво впливає на інтенсивність стресових проявів у студентів. Студенти з високим рівнем усвідомленості демонструють низький рівень психоемоційного стресу у всіх сферах: емоційній, когнітивній, соматичній та поведінковій. Це свідчить про наявність ефективних механізмів саморегуляції та здатності адаптивно реагувати на стресори.

Натомість студенти з низьким рівнем майндфулнесу характеризуються помірно високим рівнем стресу, особливо в емоційно-когнітивній сфері, з проявами соматичної та поведінкової реактивності. Отримані дані підтверджують, що низька усвідомленість власних станів пов'язана з підвищеною емоційною реактивністю та труднощами у саморегуляції, що може негативно впливати на психоемоційне благополуччя та здатність ефективно справлятися з навчальними та соціальними навантаженнями.

Отже, PSM-25 дозволяє виявити специфіку стресових проявів і підтверджує захисну роль майндфулнесу у підтримці психічного здоров'я студентської молоді.

Для виявлення особливостей застосування релаксаційних практик студентами нами була використана *Авторська анкета щодо застосування технік релаксації*, що включає три блоки: частота практики, типи технік та мотиви застосування з оцінкою ефективності.

1. Частота використання технік релаксації (таблиця 2.4). Аналіз частоти показав, що студенти з високим рівнем майндфулнесу практикують релаксаційні техніки набагато частіше, ніж їхні однолітки з низьким рівнем усвідомленості: щодня: 37 % студентів високого майндфулнесу; лише 10 % студентів низького рівня; кілька разів на тиждень: 42 % та 25 % відповідно; рідко: 16 % та 45 %;

ніколи: 5 % та 20 %. Тривалість однієї практики переважно становить 5–15 хв, що свідчить про ефективність коротких щоденних сесій для підтримки психоемоційного балансу.

Таблиця 2.4. Частота практики релаксаційних технік (%)

| Частота практики | Високий рівень майндфулнесу | Низький рівень майндфулнесу |
|-------------------------|-----------------------------|-----------------------------|
| Щодня | 37 | 10 |
| Кілька разів на тиждень | 42 | 25 |
| Рідко | 16 | 45 |
| Ніколи | 5 | 20 |

2. Типи технік релаксації (рисунок 2.5). Найпопулярнішими серед студентів із високим рівнем майндфулнесу виявилися: дихальні вправи: 68 %; медитація: 63 %; м'язове розслаблення: 42 %; візуалізація: 37 %; музична релаксація: 30 %.

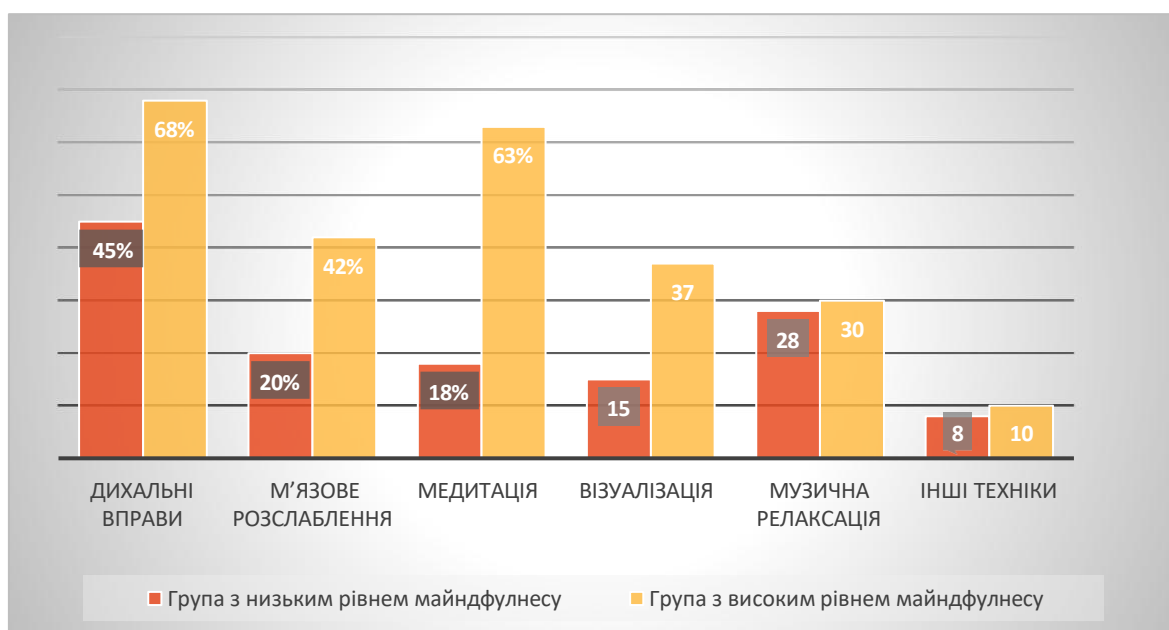


Рисунок 2.5 – Популярність технік релаксації серед студентів (%)

У студентів з низьким рівнем майндфулнесу перевага віддавалася дихальним вправам (45 %) та музичній релаксації (28 %), тоді як медитації і прогресивне розслаблення використовувалися рідше. Систематично (щодня або

кілька разів на тиждень) комбіновані практики застосовували переважно студенти з високим рівнем майндфулнесу, що вказує на усвідомлене поєднання різних технік для досягнення психологічного комфорту.

3. Мотиви застосування та суб'єктивна ефективність.

Основні мотиви застосування релаксаційних практик:

- Зменшення тривожності та стресу: 72 % студентів високого рівня майндфулнесу; 40 % студентів низького.

- Покращення концентрації та продуктивності: 58 % та 33 %.

- Загальне відновлення енергії та підвищення настрою: 65 % та 37 %.

- Покращення сну: 48 % та 25 %.

Студенти з високим рівнем майндфулнесу зазначали покращення емоційного стану, підвищення настрою та зниження тривожності, тоді як студенти з низьким рівнем усвідомленості відчували помірний ефект, найчастіше лише тимчасове розслаблення.

Отже, чим вищий рівень майндфулнесу, тим частіше студенти практикують релаксацію та комбінують різні техніки. Студенти з високим рівнем усвідомленості віддають перевагу методам, що вимагають концентрації та інтегрують тіло і свідомість (дихальні практики, медитації, прогресивне розслаблення) та оцінюють їх як високо ефективні. Студенти з низьким рівнем майндфулнесу рідше застосовують релаксаційні техніки, віддають перевагу простим методам (дихальні вправи, музична релаксація) і оцінюють ефект як помірний.

Регулярне застосування технік релаксації пов'язане з покращенням психоемоційного стану та підвищенням суб'єктивного благополуччя. Низький рівень майндфулнесу обмежує ефективність релаксаційних практик, що проявляється у рідшому використанні та менше вираженому позитивному ефекті.

2.3 Практичні рекомендації щодо застосування майндфулнесу та технік релаксації для збереження психічного здоров'я студентів

Емпіричне дослідження показало, що студенти з високим рівнем майндфулнесу демонструють значно нижчий рівень депресивних проявів, тривожності та психоемоційного стресу, рідше переживають соматичні та когнітивні симптоми перевантаження й частіше систематично використовують техніки релаксації. Натомість у студентів із низьким рівнем майндфулнесу фіксується вищий рівень емоційного та когнітивного напруження, нерегулярність або епізодичність практик саморегуляції та нижча суб'єктивна ефективність технік релаксації. Це свідчить про необхідність інтеграції цілеспрямованих майндфулнес-програм у навчальне середовище як засобу збереження психологічного здоров'я та благополуччя студентської молоді. Нами були розроблені практичні рекомендації щодо застосування майндфулнесу та технік релаксації для збереження психічного здоров'я студентів, що включають наступні складові [3; 6; 8; 16; 17; 20; 22; 25; 30; 34; 35; 37; 42; 48; 51; 64; 71]:

1. Психоедукаційний блок – проведення тренінгів або онлайн-зустрічей, спрямованих на підвищення усвідомленості, формування навичок самопостереження та розуміння власних емоційних станів.

2. Релаксаційно-відновлювальний блок – упровадження коротких (5–10 хв.) майндфулнес-практик і дихальних вправ у структуру навчального дня або перерв між заняттями.

3. Індивідуальні рекомендації – формування особистого «психогігієнічного простору», який включає усвідомлену самоорганізацію, відпочинок, цифрову детоксикацію, помірну фізичну активність.

4. Профілактичний компонент – створення на базі вишу студентських груп психологічної підтримки, де застосовуються елементи майндфулнесу та релаксаційних технік як засоби подолання емоційного виснаження.

Опишемо більш детально кожну складову:

1. Психоедукаційний блок

Психоедукація є ключовим компонентом формування навичок усвідомленості та емоційної саморегуляції у студентської молоді. Вона забезпечує базу для розуміння того, як працюють психофізіологічні механізми стресу, як виникають емоційні та когнітивні труднощі, а також які інструменти дозволяють ефективно відновлювати психоемоційний баланс. Підвищення обізнаності щодо власних психічних процесів створює підґрунтя для відповідального ставлення до власного благополуччя та підсилює мотивацію до регулярної практики технік майндфулнесу.

1.1. Психопросвітницькі заходи та підвищення психологічної культури студентів

1. Лекції та семінари про природу стресу та емоцій. Пояснення студентам механізмів стресових реакцій (нейрофізіологічних, когнітивних та поведінкових) допомагає нормалізувати їхній досвід, зменшує страх перед власними переживаннями та підвищує здатність своєчасно розпізнавати перші прояви психоемоційного виснаження. Обговорення впливу стресу на увагу, пам'ять, саморегуляцію та навчальну ефективність допомагає студентам розуміти, як їхній психоемоційний стан безпосередньо впливає на академічні результати.

2. Інформаційні буклети, онлайн-платформи та мобільні ресурси з короткими техніками саморегуляції. Наявність простих алгоритмів дій (3–5 хвилинні інструкції з дихальних вправ, мікромедитацій, технік «заземлення») збільшує ймовірність того, що студенти застосовуватимуть ці методи регулярно. Цифрові інструменти також забезпечують безперервність навчання між очними заняттями та сприяють формуванню звички до самодопомоги.

3. Створення зон психологічного відновлення у навчальних закладах. Організація невеликих, тихих просторів для коротких пауз усвідомленості сприяє зниженню емоційного перенапруження протягом навчального дня. У таких зонах можуть бути доступні аудіо-медитації, килимки для релаксації, прилади для біофідбеку або матеріали з дихальними техніками. Сам факт наявності таких зон підсилює культуру турботи про психологічне здоров'я в університетському середовищі.

1.2. Розвиток навичок усвідомленості та емоційної саморегуляції

Психоедукація має включати навчання студентів базовим навичкам майндфулнесу: розпізнавання власних емоційних реакцій; відстеження тілесних сигналів напруження; ідентифікація ранніх маркерів перевантаження; розвиток здатності фіксувати думки без автоматичної ідентифікації з ними; формування рефлексії та навички фокусування уваги. Такі навички забезпечують можливість своєчасно застосувати техніки регуляції, перш ніж стрес переходить у хронічну форму.

1.3. Тренінгові програми з розвитку майндфулнес-навичок

1. Короткострокові програми навчання (4–6 тижнів). Ефективними є факультативні заняття або тренінги, що включають: базові медитації усвідомленості; тілесноорієнтовані вправи (body-scan, mindful movement); прогресивне м'язове розслаблення; техніки візуалізації; вправи на усвідомлення емоцій і думок. Такі програми дозволяють відпрацювати навички поступово, із можливістю адаптації до індивідуальних потреб студентів.

2. Адаптовані елементи програм MBSR (Mindfulness-Based Stress Reduction). Класичний восьмитижневий формат можна скоротити та адаптувати до умов навчального закладу, інтегрувавши практики у групові зустрічі студентів або навчальні заняття. Адаптована форма MBSR ефективно знижує тривожність, рівень стресу та покращує концентрацію уваги у студентської молоді.

3. Навчання викладачів технікам підтримки усвідомленості. Педагоги, які володіють базовими майндфулнес-інструментами, можуть більш ефективно реагувати на емоційні труднощі студентів, застосовувати мікропрактики регуляції в аудиторії (короткі паузи для дихання, техніки фокусування), а також сприяти формуванню психологічно безпечного та підтримувального освітнього середовища.

Психоедукаційний блок не лише навчає студентів практичним технікам, але й формує стійке розуміння важливості психічного здоров'я як частини загальної успішності. У результаті: підвищується внутрішня мотивація до

регулярного використання майндфулнесу; формується готовність брати відповідальність за власний стан; зростає усвідомлення зв'язку між емоційним благополуччям і навчальною продуктивністю; розвивається культура самопомоги та профілактики виснаження. Таким чином, психоедукаційний блок є фундаментом для реалізації наступних компонентів рекомендацій і забезпечує довготривалі позитивні зміни у психологічному функціонуванні студентів.

II. Релаксаційно-відновлювальний блок

Релаксаційні техніки та майндфулнес-практики відіграють ключову роль у профілактиці психоемоційного виснаження, зниженні рівня стресу та відновленні когнітивних ресурсів студентської молоді. Сучасні дослідження свідчать, що навіть короткі (3–10 хвилин) інтервенції, інтегровані у структуру навчального процесу, здатні суттєво зменшити рівень тривоги, покращити концентрацію та підвищити суб'єктивне відчуття благополуччя. Тому релаксаційно-відновлювальний блок у межах рекомендацій передбачає систематичне використання мікропрактик та коротких пауз усвідомленості протягом усього навчального дня.

Основні напрями впровадження релаксаційних технік:

1. Регулярні 5–10-хвилинні майндфулнес-практики на початку або наприкінці занять. Доцільно інтегрувати прості вправи, які не вимагають спеціальної підготовки: усвідомлене дихання, «тілесне сканування», слухові медитації чи вправи на фокусування уваги. Вони допомагають зняти залишкову напругу, підготувати мозок до сприйняття нового матеріалу або завершити інтенсивний навчальний блок у стані психоемоційної рівноваги.

2. Використання перерв для коротких дихальних технік. Навіть 1–3 хвилини повільного діафрагмального дихання знижують симпатичне збудження, нормалізують частоту серцебиття та відновлюють увагу. Такі практики ефективні після складних лекцій, під час сесії або за умов високої навчальної напруги.

3. Застосування елементів музичної релаксації, прогресивного м'язового розслаблення та візуалізацій. Музикотерапія сприяє зменшенню тривожності та стабілізації настрою. Прогресивна релаксація за Е. Джекобсоном допомагає знижувати соматичну напругу та розривати «цикл стресу» через м'язовий контроль. Візуалізація активує образне мислення і створює відчуття безпеки, що особливо корисно перед іспитами чи публічними виступами.

4. Створення «зон відновлення» у навчальних закладах. Це можуть бути спеціально облаштовані куточки з м'яким світлом, аудіогайдами, ковриками або місцями для сидіння, де студенти можуть виконати короткі практики відпочинку. Подібні простори зменшують рівень сенсорного перенавантаження та сприяють швидшому відновленню психічної рівноваги.

Інтеграція щоденних коротких майндфулнес-практик у навчальний процес

1. Мікропрактики усвідомленого дихання (1–3 хв). Це найпростіший інструмент швидкої саморегуляції. Рекомендується виконувати на початку пари, після інтенсивних дискусій або перед складними видами діяльності. Усвідомлене дихання активує парасимпатичну систему (вагус), сприяє зниженню стресових гормонів та покращує когнітивну стійкість.

2. П'ятихвилинні паузи усвідомленості між навчальними блоками. Такі практики дозволяють студентам: відновити увагу; знизити психічне та емоційне напруження; попередити накопичення когнітивної втоми. Регулярні паузи зменшують ризик емоційного виснаження та підвищують здатність утримувати навчальний матеріал у робочій пам'яті.

3. Техніка «3 хвилини усвідомленості». Складається з трьох етапів:

- *Зосередження* – студент фокусується на тому, що відбувається у його внутрішньому та зовнішньому світі;
- *Сканування стану* – аналіз емоцій, думок, фізичних відчуттів без оцінювання;
- *Повернення до дихання* – стабілізація уваги й перехід до спокійного, рівномірного дихання.

Ця практика допомагає швидко відновити психічну рівновагу перед відповідальними ситуаціями (іспити, виступи, здача проєктів).

Систематичне виконання коротких практик протягом дня сприяє: зниженню емоційної та когнітивної втоми; покращенню концентрації уваги та здатності до перемикання; зменшенню частоти стресових реакцій; підвищенню академічної успішності; формуванню стабільних навичок саморегуляції. Регулярність та доступність цих технік робить релаксаційно-відновлювальний блок ефективним компонентом програми психічного благополуччя студентів.

III. Індивідуальні рекомендації

Індивідуальний рівень психоемоційного благополуччя значною мірою визначається повсякденними практиками, стилем життя та здатністю студента до саморегуляції. Саме тому формування персональної системи психогієни є важливим компонентом загальної програми профілактики стресу та підтримки психічного здоров'я. Ефективний індивідуальний підхід сприяє не лише зниженню рівня емоційного напруження, але й підвищенню суб'єктивного відчуття контролю над власним життям, розвитку внутрішньої стійкості та адаптивності.

Основні напрями індивідуальної психогієни студентів:

1. Формування особистого «психогієнічного простору». Це система щоденних практик, які студент інтегрує у рутинні дії для підтримки емоційної рівноваги: короткі медитації, техніки дихання, ведення щоденника усвідомленості, рефлексивні вправи, планування відпочинку. Такий персональний підхід сприяє формуванню відчуття стабільності та внутрішнього ресурсу.

2. Цифрова детоксикація. Контроль часу, який студент проводить у гаджетах, особливо у ранкові та вечірні години, зменшує перевантаження нервової системи, покращує гігієну сну та знижує рівень інформаційної тривоги. Доцільно встановлювати «технологічні паузи» або обмежувати використання соціальних мереж у періоди високого навантаження.

3. Оптимізація режиму відпочинку, сну та харчування. Збалансований добовий ритм, достатня тривалість сну (7–9 годин), регулярне харчування та якісний відпочинок є фундаментом збереження когнітивної працездатності та емоційної стабільності. Порушення цих режимів часто є передумовою підвищеного стресу.

4. Використання помірної фізичної активності. Йога, пілатес, розтяжка, танцювальні рухи, ранкова зарядка або звичайна прогулянка стимулюють вироблення ендорфінів та знижують соматичні прояви стресу. Фізична активність є природним та доступним механізмом емоційного відновлення.

5. Короткі вправи усвідомленості перед виконанням навчальних завдань. Практики «стоп-пауза», «дихання квадратом» або «3 хвилини усвідомленості» допомагають знизити реактивну тривогу перед виконанням складних завдань, підвищують здатність до концентрації та регулюють емоційні реакції.

Для студентів, які демонструють високий рівень психоемоційної напруги та мають значні показники стресу, тривожності або соматизації, необхідний більш цілеспрямований індивідуальний підхід.

1. Консультації психолога з елементами майндфулнес-терапії. Фахівець може розробити персональний план майндфулнес-практик, підібрати техніки релаксації відповідно до індивідуальних особливостей студента та навчити навичкам емоційної регуляції. Такий супровід особливо корисний для студентів з високими показниками за шкалою PSM-25 та наявними соматичними симптомами стресу.

2. Регулярний моніторинг емоційного стану протягом навчального року. Періодична діагностика (скрінінги, анкетування, самозвіти) дозволяє своєчасно виявляти тенденції до емоційного вигорання, погіршення психічного стану та коригувати програму психологічної підтримки. Це дає можливість запобігти накопиченню стресу та підтримувати адаптивне функціонування студента.

Виконання цих рекомендацій дозволяє студентам створити стабільний внутрішній ресурс, який є основою для ефективного подолання щоденних стресорів, підвищення академічної продуктивності та формування стійких навичок саморегуляції. Індивідуально підібрані стратегії сприяють розвитку психологічної гнучкості та забезпечують гармонійне поєднання навчальної активності з турботою про психічне здоров'я.

IV. Профілактичний компонент у структурі освітнього закладу

Профілактика емоційного виснаження студентів повинна здійснюватися не лише на індивідуальному, а й на інституційному рівні. Освітнє середовище, яке підтримує психологічне благополуччя, сприяє зниженню ризику хронічного стресу, формує навички саморегуляції та підвищує адаптивні ресурси студентської молоді. Тому важливо, щоб університети впроваджували системні заходи, спрямовані на збереження психічного здоров'я, підвищення якості навчання та покращення соціально-емоційного клімату.

Ключові напрями інституційної профілактики емоційного виснаження:

1. Організація студентських груп психологічної підтримки. Ефективною формою профілактики є створення груп взаємодопомоги, в яких студенти можуть обговорювати власні труднощі, отримувати емоційну підтримку та спільно практикувати майндфулнес, релаксаційні вправи, техніки співпереживання й співрегуляції. Групові практики посилюють відчуття приналежності, знижують соціальну ізоляцію та формують атмосферу психологічної безпеки.

2. Забезпечення доступності професійної психологічної допомоги. Наявність психолога або консультанта, який володіє майндфулнес-орієнтованими методами роботи, є важливою складовою інституційної підтримки. Такий фахівець може проводити індивідуальні консультації, тренінги, кризові інтервенції та навчати студентів стратегій саморегуляції, що ґрунтуються на усвідомленості.

3. Інтеграція коротких модулів із управління стресом і майндфулнесу в освітні програми. Дисципліни з високим когнітивним навантаженням

потребують включення елементів психопрофілактики у структуру занять. Це можуть бути короткі вправи з усвідомленого дихання, рухові мікропаузи, вправи на концентрацію уваги або короткі релаксаційні практики. Такий підхід сприяє зниженню перевантаження та покращує якість засвоєння матеріалу.

4. Проведення регулярних профілактичних заходів. Дні психічного здоров'я, тижні усвідомленості, флешмоби релаксації, тематичні лекції, інтерактивні майстер-класи – усе це сприяє формуванню культури турботи про психічне здоров'я. Такі заходи підвищують обізнаність студентів щодо технік саморегуляції та мотивують їх до регулярної практики.

Систематичне застосування релаксаційних технік як інструменту зниження рівня стресу:

1. Впровадження регулярних дихальних і тілесноорієнтованих вправ у навчальні модулі. Короткі вправи (3–5 хвилин) можуть проводитися на початку або наприкінці занять як засіб зниження фізіологічного напруження та активізації уваги. Це дозволяє студентам ефективніше переходити між різними видами навчальної діяльності.

2. Застосування музичної релаксації та візуалізації під час перерв. Музична релаксація є доступною та універсальною технікою, яку студенти різного рівня майндфулнесу готові застосовувати. Вона сприяє швидкому емоційному переключенню, нормалізації дихання та зниженню внутрішнього напруження. Візуалізації допомагають створювати відчуття безпеки та стабільності в умовах інформаційного перевантаження.

3. Формування навички використання релаксації у періоди пікового навантаження. Підготовка до іспитів, виконання складних проектів, публічні виступи та презентації є значними стресорами для студентів. Використання релаксаційних технік у такі періоди допомагає знижувати когнітивне та емоційне напруження, що підтверджено високими показниками стресу за методикою PSM-25 у студентів, які не практикують навички саморегуляції.

Очікується, що реалізація запропонованих заходів на індивідуальному та інституційному рівнях забезпечить: зміцненню емоційної стійкості студентів;

зниженню рівня міжособистісної напруги й академічного стресу; покращенню соціально-психологічного клімату в групах; профілактиці емоційного вигорання; зменшенню ризику дезадаптації; підвищенню академічної успішності.

Висновки до розділу

Проведене емпіричне дослідження показало, що більшість студентів мають середній рівень усвідомленості (48%), високий рівень спостерігається у 14%, а низький – у 38%. Студенти з високим рівнем майндфулнесу демонструють здатність концентрувати увагу на теперішньому моменті, ефективно регулювати емоції та адекватно реагувати на стресові ситуації. Натомість студенти з низьким та середнім рівнем усвідомленості частіше проявляють автоматичні реакції, емоційну реактивність та труднощі у саморегуляції.

На основі аналізу показників депресії, тривожності та стресу у студентів із різним рівнем усвідомленої уваги (майндфулнесу) встановлено чіткі взаємозв'язки між рівнем майндфулнесу та психоемоційним благополуччям. Студенти з високим рівнем майндфулнесу характеризуються низькими показниками депресії, тривожності та стресу, стабільним емоційним станом і високою адаптивністю до навчальних навантажень. Студенти з низьким рівнем усвідомленості мають підвищені показники депресії, тривожності та стресу, що свідчить про емоційну вразливість та складнощі у саморегуляції.

Дослідження суб'єктивного благополуччя студентів за методикою «Шкала задоволеності життям» (SWLS) показало чіткий зв'язок між рівнем майндфулнесу та задоволеністю життям. Високий рівень майндфулнесу пов'язаний із підвищеною задоволеністю життям, гармонійним сприйняттям власних потреб і ресурсів, стабільністю емоційного стану та меншою схильністю до румінацій. Низький рівень усвідомленості – із зниженим задоволенням життям, емоційною нестабільністю та підвищеною чутливістю до стресу. Кореляційний аналіз підтвердив значущу негативну взаємозалежність між рівнем задоволеності життям та показниками депресії, тривожності та стресу.

Дослідження психоемоційного стресу студентів за методикою PSM-25 дозволило оцінити емоційне напруження, когнітивне навантаження, соматичні прояви та поведінкові реакції у залежності від рівня майндфулнесу. Студенти з високим рівнем майндфулнесу демонструють низький рівень психоемоційного стресу у всіх сферах: емоційній, когнітивній, соматичній та поведінковій. Мінімальні прояви емоційного напруження та когнітивного навантаження свідчать про ефективну саморегуляцію та здатність усвідомлено реагувати на стресові ситуації. Соматичні та поведінкові реакції на стрес у студентів з високим майндфулнесом рідкісні й мають низьку інтенсивність.

Студенти з низьким рівнем майндфулнесу демонструють помірно високий рівень стресу, переважно у емоційно-когнітивній сфері, з проявами тривожності, труднощів концентрації та фізіологічних реакцій на стрес. Низький рівень майндфулнесу пов'язаний із підвищеною емоційною реактивністю, когнітивним перевантаженням та складнощами у саморегуляції, що негативно впливає на психоемоційне благополуччя та адаптивність студентів.

Результати опитування щодо застосування технік релаксації показав, що студенти з високим рівнем майндфулнесу частіше застосовують релаксаційні техніки (щодня або кілька разів на тиждень), віддають перевагу методам, що інтегрують тіло і свідомість (дихальні вправи, медитація, прогресивне розслаблення), і оцінюють їх ефективність як високу. Студенти з низьким рівнем усвідомленості практикують техніки рідше, переважно прості методи (дихальні вправи, музична релаксація) і відчують помірний ефект.

Запропоновано комплекс рекомендацій щодо впровадження майндфулнес-практик і технік релаксації в освітнє середовище з метою формування навичок усвідомленості та саморегуляції, що є дієвим інструментом профілактики психоемоційного виснаження та підтримки психічного здоров'я студентів.

ВИСНОВКИ

Психічне здоров'я студентської молоді є багатовимірним, динамічним і процесуальним феноменом, що визначає здатність особистості до адаптації, саморегуляції, ефективної міжособистісної взаємодії та реалізації власного потенціалу. Воно формується в результаті взаємодії індивідуальних ресурсів (когнітивних, емоційних, особистісних та соціальних) із соціально-освітнім середовищем.

Сучасні студенти піддаються впливу численних стресових чинників, серед яких академічне навантаження, конкуренція, цифрове перенавантаження, невизначеність майбутньої професійної реалізації, економічні труднощі та соціальна ізоляція. Хронічна дія цих стресорів може призводити до психоемоційного виснаження, підвищеної тривожності, депресивних станів, порушень сну та когнітивного виснаження, особливо у студентів з низьким рівнем психологічної стійкості та недостатньо розвиненими навичками саморегуляції.

Наукові дані свідчать, що розвиток внутрішніх ресурсів та формування адаптивних стратегій подолання стресу є ефективним засобом профілактики психоемоційного виснаження. Особливою ефективністю відзначаються майндфулнес-практики та техніки релаксації, які сприяють: зниженню рівня тривожності та стресу; стабілізації емоційного стану; підвищенню когнітивної гнучкості та концентрації; розвитку самоконтролю та усвідомленого реагування на складні ситуації; формуванню адаптивних копінг-стратегій та психоемоційної стійкості.

Майндфулнес-підходи дозволяють студентам усвідомлено сприймати власні емоції та досвід, уникати самозвинувачення та дезадаптивних реакцій, а релаксаційні методики – прогресивне м'язове розслаблення, дихальні практики, візуалізація – ефективно знижують фізіологічне та емоційне напруження.

Отже, психічне здоров'я студентської молоді є результатом поєднання особистісних ресурсів та умов соціально-освітнього середовища, а регулярне

застосування майндфулнес-практик і технік релаксації виступає науково обґрунтованим засобом підтримки психічного благополуччя, підвищення адаптивності та життєстійкості студентів у сучасній вищій освіті. Інтеграція таких практик у навчальний процес сприяє системній профілактиці стресу, розвитку навичок саморегуляції та збереженню психічного здоров'я молоді.

Проведене емпіричне дослідження підтвердило, що переважна частина студентів має середній рівень майндфулнесу та свідчить про наявність потенційних резервів для розвитку усвідомленості. Студенти з високим рівнем майндфулнесу демонструють стійку здатність зосереджуватися на теперішньому моменті, регулювати емоційні стани та адекватно реагувати на стресові ситуації, що забезпечує їхню стресостійкість і психоемоційне благополуччя. Натомість студенти з низьким та середнім рівнем усвідомленості частіше схильні до автоматичних реакцій, підвищеної емоційної реактивності та труднощів у контролі емоцій під час навчальних навантажень.

Результати аналізу шкали депресії, тривожності та стресу виявили чітку негативну залежність між рівнем майндфулнесу та вираженістю депресивних, тривожних та стресових проявів. Студенти з високим рівнем усвідомленості характеризуються низькими показниками депресії, помірною тривожністю та низьким рівнем стресу, що свідчить про ефективні механізми саморегуляції та адаптивне реагування на навчальні й соціальні виклики. Натомість низький рівень майндфулнесу асоціюється із підвищеною емоційною вразливістю та зниженим психоемоційним благополуччям.

Аналіз суб'єктивного благополуччя за методикою SWLS підтвердив, що високий рівень майндфулнесу сприяє більш позитивній оцінці власного життя, стабільності емоційного стану та зменшенню румінацій і самокритики. Студенти з низьким рівнем усвідомленості, навпаки, характеризуються частковим невдоволенням життям, підвищеною емоційною чутливістю та когнітивними труднощами у визначенні пріоритетів і ресурсів. Кореляційний аналіз показав значущий негативний зв'язок між рівнем задоволеності життям та показниками депресії, тривожності та стресу.

Дослідження психоемоційного стресу за методикою PSM-25 показало, що високий рівень майндфулнесу забезпечує мінімальні прояви емоційного та когнітивного навантаження, низьку інтенсивність соматичних симптомів та адаптивні поведінкові реакції на стрес. Студенти з низьким рівнем усвідомленості демонструють підвищену емоційну реактивність, когнітивне перевантаження та труднощі у саморегуляції, що знижує їхню здатність ефективно справлятися з навчальними та соціальними вимогами.

Дослідження також показало тісний зв'язок між рівнем майндфулнесу та використанням релаксаційних практик. Студенти з високим рівнем усвідомленості частіше практикують методи релаксації, що інтегрують тіло і свідомість, оцінюють їх ефективність як високу та демонструють покращення психоемоційного стану. Студенти з низьким рівнем майндфулнесу застосовують релаксаційні техніки рідко, відзначають переважно тимчасовий ефект та нижчу ефективність практик.

Запропоновано рекомендації щодо впровадження майндфулнес-практик і релаксаційних технік у навчальний процес. Реалізація цих заходів очікувано призведе до зниження тривожності та депресивних тенденцій, підвищення концентрації уваги, мотивації та академічної ефективності, розвитку навичок емоційної стійкості та саморегуляції, зменшення ризиків професійного і навчального вигорання, а також покращення загального психічного благополуччя студентів. Отже, інтеграція майндфулнес-практик у заклади вищої освіти має значний потенціал для формування культури турботи про психічне здоров'я молоді.

Таким чином, мета нашого дослідження досягнута, а гіпотеза підтвердилася.

Подальші дослідження можуть зосередитися на вивченні ефективності майндфулнес-інтервенцій і релаксаційних програм для студентів різних спеціальностей, аналізі їх впливу на психоемоційне благополуччя та академічну успішність, а також врахуванні індивідуальних особливостей для розробки адаптованих програм психологічної підтримки.

ПЕРЕЛІК ДЖЕРЕЛ ПОСИЛАННЯ

1. Андрусик О. О. Проблема емоційної стійкості особистості як психологічний феномен. Вчені записки Таврійського національного ун-ту ім. В. Вернадського. Серія: Психологія. 2022. Том 33 (72), № 2. С.1-6.
2. Бабчук О., Сазонова Н. Психологічні особливості осіб з різним рівнем емоційної стабільності. Наукові перспективи (Naukovì perspektivi). 2021. 1, С. 354-362.
3. Бондаренко А. Ф. Психологічна допомога: теорія и практика. Київ : Освіта України, 2007. 332 с.
4. Борець Ю. В. До проблеми психічного здоров'я студентів вищого навчального закладу. Кримінально-виконавча система: Вчора. Сьогодні. Завтра. 2018. №1. С. 159-169.
5. Бужинська С., Скляр С., Даніліч-Скакун А. Стресостійкість студентів як складник успішності навчання у ЗВО. Габітус. 2021. Вип.23. С. 55–59.
6. Варивода К. Впровадження майндфулнес-практик В школах: аналіз здоров'язберезувального потенціалу. «Scientia et Societas». 2022. №1. С.114-121.
7. Ващенко І. В. Психологічні ресурси особистості в подоланні складних життєвих ситуацій. Збірник наукових праць. «Проблеми сучасної психології». 2018. №40. С. 33–49.
8. Вестбрук Д., Кеннерлі Г., Кірк Дж. Вступ у когнітивно-поведінкову терапію. Львів: Галицька видавнича спілка. 2021. 416 с.
9. Галецька І. Критерії психологічного здоров'я. Вісник Львівського університету. Філософські науки. 2007. №10. С. 317–328.
10. Галян І.М. Стельові особливості вияву саморегуляції діяльності у майбутніх педагогів. Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. Збірник наукових праць. Серія психологічна / головний редактор М.Й. Варій. Львів : ЛьвДУВС, 2017. С. 209-219.

11. Герасименко Л. О., Скрипніков А. М., Ісаков Р. І. Реакція на важкий стрес та розлади адаптації. Посттравматичний стресовий розлад: навч. посіб. К.: ВСВ «Медицина», 2023. 120 с.
12. Гільман А. Ю. До проблеми оволодіння саногенним мисленням в процесі вирішення життєвих завдань студентської молоді. Збірник наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України Том X, Київ. 2016. С. 58-69.
13. Гршин Е. Резилієнтність особистості: сутність феномену, психодіагностика та засоби розвитку. Вісник ХНПУ імені Г. С. Сковороди «Психологія». 2021. № 64. С. 62–81.
14. Гусак Н., Чернобровкіна В., Чернобровкін В., Максименко А., Бойко О. Психосоціальна підтримка в умовах надзвичайних ситуацій: підхід резилієнс: навч.-метод. посіб. за ред. Н. Гусака. Київ : НаУКМА, 2017. 92 с.
15. Дем'яненко, Б. Т. Основні принципи та техніки екзистенційно-когнітивно-аналітичної психотерапії. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, 39, 141-151.
16. Єрмакова І. Г. Психотерапевтична підтримка і розвиток стресостійкості в умовах кризових ситуацій. Теорія та практика сучасної психології, 2022, №6, с. 52-59.
17. Злишков В. Л., Лукомська С. О., Федан О. В. Психодіагностика особистості у кризових життєвих ситуаціях. К. : Педагогічна думка. 2016. 219 с.
18. Інноваційність розвитку вищої педагогічної освіти: від теорії до практики : колективна монографія. За заг. ред. Л.Л. Хоружої. Київ: Видавництво Ліра-К, 2024. 232 с.
19. Карамушка Л., Креденцер О. та Терещенко К. Фізичне та психологічне здоров'я персоналу освітніх організацій: емпіричне дослідження проблеми в період пандемії COVID-19. Організаційна психологія. Економічна психологія. 2020. №2. С. 72–83.
20. Карпенко Є. Методи сучасної психотерапії : навч. посібник. Дрогобич : Посвіта, 2015. с. 116.

21. Климчук В. О. Психологія посттравматичного зростання : монографія. Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2020. 125 с.
22. Козубовський І. В. Роль соціально-економічних чинників у забезпеченні психічного здоров'я особистості. Практична психологія та соціальна робота, 2020. №4. с. 45–51.
23. Корнієнко І. О. Психологія опанувальної поведінки особистості: монографія. Мукачево : РВУ МДУ, 2017. 465 с.
24. Коцан І. Я. Психологія здоров'я людини : навч. посіб. для студ. ВНЗ. Луцьк : ВНУ ім. Лесі Українки, 2011. 352 с.
25. Кучманіч І. М. Психологічний механізм виникнення та перебігу психологічної травми в особистості. Проблеми сучасної психології. 2017. Вип. 36. С. 146-159.
26. Лазарус Р. Теорія стресу та психофізіологічні дослідження. Емоційний стрес. К. 2017. С. 178-209.
27. Лазос Г. П. Резильєнтність: концептуалізація понять, огляд сучасних досліджень. Актуальні проблеми психології: Консультативна психологія і психотерапія. 2018. №14. С. 26–64.
28. Лазос Г. П. Технології застосування групової кататимно-імагінативної психотерапії (гкіп) у роботі з підлітками. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 12 : Психологічні науки. . 2014. Вип. 43. С. 99-108.
29. Мельник Ю. Б., Стаднік А. В. Шкала депресії, тривоги та стресу: метод. посіб. (укр. версія). Харків: ХОГОКЗ. 2023. 12 с.
30. Мельник І. Психологічна складова здоров'язберезувальної компетентності майбутніх педагогів: результати дослідження. *Educological discourse*. 2021. №3. С. 46–60.
31. Методики дослідження психічного здоров'я та благополуччя персоналу організацій : психологічний практикум. Л. М. Карамушка, О. В. Креденцер, К. В. Терещенко, В. І. Лагодзінська, В. М. Івкін, О. С. Ковальчук. Київ : Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2023. 76 с.

32. Мешко Г., Мешко О., Фіткайло М. Комплексна програма формування професійної стресостійкості майбутніх менеджерів у процесі магістерської підготовки. Наука і освіта в глобальному та національному вимірах: виклики, загрози, перспективи розвитку. Миргород: Луганський національний університет ім. Т. Шевченка, 2023. С. 155–159.

33. Моргун В. Ф. Психічна саморегуляція та її нейропсихологічні основи. Полтава: Полтавський національний педагогічний університет імені В. Короленка. 2017. 240 с.

34. Мороз Л. І., Сафін О. Д. Модель розвитку стресостійкості здобувачів вищої освіти в умовах воєнного стану. Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського. Серія: Психологія, Т.34 (73). 2022 № 5. С. 48-53.

35. Мушкевич М. І. Основи психотерапії : навч. посіб. Луцьк : Вежа Друк, 2017. 420 с.

36. Носенко Е. Л., Аршава І. Ф., Кутовий К. П. Форми відображеної оцінки емоційної стійкості та емоційної розумності людини : монографія. Дніпропетровськ : Інновація, 2011. 178 с.

37. Олефір В. О. Взаємозв'язок життєстійкості, копінг – стратегій та психологічного благополуччя. Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія : Психологія. 2011. № 981, вип. 47. С. 168–172

38. П'янківська Л. В. Вплив наслідків війни на психічне здоров'я людини: огляд зарубіжних досліджень. Collection of scientific papers «scientia».section 22. Psychology and psychiatry. 2022. №2. С. 79–81.

39. Пляка Л. В. Психологічне здоров'я як психологічна проблема. Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України К. : ГНОЗІС, 2011. Том XIII. Ч. 2. С. 315-322.

40. Поташнюк Р. З. Психогігієна: навчальний посібник. Луцьк: Надстрія, 2000. 62 с.

41. Психічне здоров'я особистості: підручник для вищих навчальних закладів. С. Д. Максименко, Я. В. Руденко, А. М. Кушнерьова, В. М. Невмержицький. Київ: «Видавництво Людмила», 2021. 438 с.

42. Психологічний словник. Авт.-уклад. В. В. Синявський, О. П. Сергеєнкова. Київ : Науковий світ, 2007. 235 с.
43. Психолого-організаційні детермінанти забезпечення психологічного здоров'я персоналу освітніх організацій в умовах соціальної напруженості: монографія. Л.М.Карамушка, О.В.Креденцер, К.В.Терещенко та ін. Київ–Львів : Вікторія Кундельська. 2021. 278 с.
44. Руденко І. М. Психологічні особливості саморегуляції педагогічного працівника. Вісник Інституту розвитку дитини. Сер.: Філософія, педагогіка, психологія. 2015. Вип. 37. С. 137-143.
45. Савенішева С. С. Емоційна саморегуляція: підходи до визначень у зарубіжній психології. Світ науки. Педагогіка та психологія. 2019. №1. 7. С.1-8.
46. Савчин М. В. Психологія відповідальної поведінки. Київ: Академвидав, 2019. 200 с.
47. Стружевська Ю.....
48. Стружевська Ю.....
49. Татенко В. Методологія суб'єктно-вчинкового підходу: соціально-психологічний вимір : монографія. К. : Міленіум, 2017. 184 с.
50. Татенко В. О. Психологічна структура і функції психічного здоров'я. Психологія і суспільство. 2016. № 3. С. 32-45.
51. Титаренко Т. М. Психологічне здоров'я особистості: засоби самопомоги в умовах тривалої травматизації : монографія. Кропивницький: Імекс-ЛТД, 2018. 160 с.
52. Титаренко Т. М. Психологічні практики конструювання життя в умовах постмодерної соціальності : монографія. К. : Міленіум, 2014. 206 с.
53. Титаренко Т. М., Дворник М. С., Климчук В. О. Соціально – психологічні технології відновлення особистості після травматичних подій : практичний посібник. Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2019. 220 с.
54. Томе Г., Кехеле Х. Психоаналітична терапія: теорія і практика. Львів: Літопис, 2021.

55. Турецька Х. Нейрофізіологічне підґрунтя символдрами як психодинамічного напрямку психотерапії. Вісник ХДУ Серія Психологічні науки. 2019. С. 344–349.
56. Турецька Х.І. Яскевич О.І. Символдрама (кататимно-імагінативна психотерапія) – психодинамічна психотерапія невротичних розладів. «Габітус». Випуск 41. 2022. С. 295–300.
57. Ульманн Г. Вступ до кататимно-імагінативної психотерапії. Жовква: Місіонер, 2020. 132 с.
58. Черних О.А. Особливості психічного здоров'я та особистісних властивостей студентів-психологів. Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського. 2021. №1. С. 14–20.
59. Чиханцова О., Гуцол К. Психологічні основи розвитку резильєнтності особистості в період пандемії Covid-19: практичний посібник. Київ, Національна академія педагогічних наук України, Інститут психології імені Г.С. Костюка. 2022. 128 с.
60. Шаронова І. В. Психічне здоров'я особистості як предмет психологічного дослідження. Проблеми сучасної психології. 2013. №20. С. 738–747.
61. Шестопалова Л. Ф. Профілактика посттравматичних стресових розладів у жертв надзвичайних подій: медико-психологічні аспекти. Гуманітарний часопис. №1. 2005. С. 103-108.
62. Яцюк М.В. Психологія саморегуляції особистості. Психологічний практикум. КЗВО «Вінницька академія безперервної освіти». Вінниця. 2023. 81 с.
63. Beck A., Freeman A., Davis D. Cognitive therapy for personality disorders. Guilford Press, New York, 2004. P. 80.
64. Green S., Taylor P., & Williams J. Mindfulness and resilience training for managers: Impacts and outcomes. Management & Organizational Research, 36(2). 2019. 147-162.

65. Charney D. S., Southwick S. M. Resilience: the science of mastering life's greatest challenges. Cambridge University Press, 2018.
66. Craske M. G., Meuret A. E., Ritz T., Treanor M., & Dour H. J. Cognitive-behavioral therapy for anxiety: Mechanisms and outcomes. *Dialogues in Clinical Neuroscience*, 19(4), 2017. 533-546.
67. Friedrichs-Dachale A., Ullmann H. Katathym Imaginative Psychotherapie (KIP). Eine systematisch aufgebaute, vielseitig anwendbare Methode der psychodynamischen Psychotherapie. *Psychodynamische Psychotherapie* 2020. № 2. P. 153–173.
68. Leuner H. Lehrbuch der Katathyme-imaginativen Psychotherapie: Grundstufe, Mittelstufe, Oberstufe. Huber, 1994. 340 p.
69. Leva P., Rossi R., & Riva G. (2023). Impact of war-related trauma on mental health professionals: Challenges and strategies for resilience. *Trauma, Violence, & Abuse*, 24(3), 497-510.
70. Nilsson D. Symbol drama, a Psychotherapeutic Method for Adolescents with Dissociative and PTSD Symptoms: A Pilot Study. *Journal of Trauma & Dissociation*. June 2010. P. 308-321.
71. Ougrin D., Ng A.V., Zundel T. Therapeutic Assessment based on Cognitive Analytic Therapy. *Psychiatric Bulletin*, 2008. № 32. P. 107-118.
72. Sachsse U., Imruck B. H., & Bahrke U. Evaluation ambulanter Behandlungen mit Katathym Imaginativer Psychotherapie KIP: Eine naturalistische Studie. *Ärztliche Psychotherapie*. 2016. № 11. P. 87–92.
73. Segal Z. V., Williams J. M. G., Teasdale J. D. Mindfulnessbased cognitive therapy for depression: A new approach to preventing relapse. New York: Guilford Press. 2002. P. 123
74. Ullmann H., Friedrichs-Dachale A., Bauer-Neustadter W., Linke-Stillger U. Katathym Imaginative Psychotherapie (KIP). Kohlhammer, Stuttgart. 2017. 191 p.
75. Wenzel A., Liese B. S., Beck A. T. Group cognitive therapy of addictions. New York: Guilford Press, 2012. P. 200.