

## АКАДЕМІЧНА СТІЙКІСТЬ СТУДЕНТІВ УНІВЕРСИТЕТУ В УМОВАХ ВІЙНИ: ДО ПРОБЛЕМИ БАГАТОРІВНЕВОГО АНАЛІЗУ

Ю. Ф. Пачковський

*Львівський національний університет імені Івана Франка,  
вул. Університетська, 1, м. Львів, Україна, 79000,  
[yuriy.pachkovskyy@lnu.edu.ua](mailto:yuriy.pachkovskyy@lnu.edu.ua),  
<https://orcid.org/0000-0002-6076-055X>*

М.-В. В. Дидів

*Львівський національний університет імені Івана Франка,  
вул. Університетська, 1, м. Львів, Україна, 79000,  
[marta-viktoriia.dydiv@lnu.edu.ua](mailto:marta-viktoriia.dydiv@lnu.edu.ua),  
<https://orcid.org/0009-0009-4778-3333>*

У статті здійснено багаторівневий аналіз академічної стійкості студентства України під час війни як результату взаємодії психологічного, соціального та інституційного рівнів. Показано, що академічна стійкість є не ізольованою якістю, а інтегрованим феноменом, що формується у синергії між індивідом, соціальним оточенням та освітніми інституціями. Спираючись на соціально-екологічну модель Ungar (2011) та процесуальну модель Fullerton et al. (2021), автори пояснюють виявлену структурну асиметрію ресурсів стійкості в умовах війни тим, що студенти здатні мобілізувати психологічні й соціальні ресурси, проте дефіцит інституційної підтримки гальмує перетворення цих ресурсів у стійкі позитивні результати. Виявлено чотири патерни академічної резильєнтності: емоційно-активний, активно-врівноважений, емоційно-нейтральний та емоційно-пасивний, що відображають спектр адаптивних і дезадаптивних стратегій студентів. Встановлено, що приблизно 15% студентів перебувають у критичній групі з підвищеним ризиком вигорання та дезадаптації, а більшість обирають просоціальні, ресурсозберігальні або комбіновані стратегії. Основним ризиком для системної академічної стійкості лишається розрив між запитом на підтримку та її реальною доступністю, обумовлений інституційними, соціальними й психологічними бар'єрами. Практичні рекомендації стосуються розвитку допомоги для вразливих груп і посилення інституційної підтримки задля збереження академічної мотивації та психоемоційного здоров'я. Надзвичайно важливою є побудова конструктивних систем взаємодії усіх суб'єктів освітнього процесу на принципах спільної стійкості, здатної забезпечити ефективну адаптацію освітнього середовища до викликів війни.

Ключові слова: академічна стійкість, резильєнтність, війна, студентство, психологічна стійкість, соціальна стійкість, інституціональна стійкість, соціально-екологічна модель, процесуальна модель, спільна стійкість, адаптація, копінг-стратегії, ресурси, волонтерство, Україна.

Постановка проблеми. У сучасних реаліях повномасштабної російсько-української війни стійкість або резильєнтність (від лат. *ge* – назад, *salire* – стрибати; буквально означає «відскочити») студентської молоді до екзистенційних викликів виходить далеко за межі звичного реагування на стресову ситуацію. У цих екстре-

мальних обставинах стійкість студентів постає не тільки як психічний процес чи якість, спрямовані на тривалу адаптацію, але й як складна взаємодія між внутрішніми ресурсами людини, соціальними мережами та інституційними структурами, що творять інтегровану системну цілісність. Цілісне осмислення резильєнтності для освітнього середовища починається з визнання того, що це не лише сукупність індивідуальних механізмів подолання кризи, а, передусім, процес активної побудови нових смислів та перегляду власних стратегій поведінки під впливом травматичних подій. Студент, стикаючись із загрозою втрати, розривом соціальних зв'язків чи відчуттям невизначеності, не тільки адаптується до нових умов, а й заново «конструює» (планує) подальші дії, залучаючи необхідні внутрішні і зовнішні ресурси.

Актуальності цього дослідження додає те, що українська система освіти в умовах гострої фази війни зазнала значної трансформації та змін, адже від початку повномасштабного російського вторгнення кожен шостий заклад освіти в Україні постраждав від російської агресії. На початок жовтня 2025 р. 17,11% із 25 465 закладів освіти були пошкоджені (3958) або зруйновані (400) [20]. Станом на кінець 2024 року зафіксовано понад 279 пошкоджених університетів. У понад 1 300 корпусах зафіксовано вибиті вікна, зруйновані стіни, обвалені дахи та згоріле обладнання [19]. Війна призвела до виникнення питань фінансування, доступності та безпеки освіти, реорганізації освітнього процесу та подолання викликів із ментальним здоров'ям молодих людей. Результати регресійного моделювання підтверджують руйнівний вплив проблем з психічним здоров'ям на академічну успішність студентів університетів під час війни: зокрема, виражені депресивні, тривожні симптоми та порушення сну асоціюються зі зниженням навчальних досягнень студентів відповідно на 17,4%, 12,2% та 11,0% [37], актуалізуючи пошуки ефективних стратегій подолання таких станів та побудову комплексних систем інтерактивної взаємодії в освітньому середовищі. Такий шлях відповідає ключовому ресурсу соціальної підтримки та потребує тісної взаємодії освітян, політиків і фахівців з психічного здоров'я [38].

З урахуванням теоретичних та емпіричних напрацювань щодо подолання кризових ситуацій в освіті (Трофименко, 2022; Нестерова & Заможський, 2022; Сич, 2022; Ніколаєв, Рій, & Шемелинець, 2023) [10, 11, 13, 18] виникла потреба у глибшому соціологічному переосмисленні набутого українського досвіду. Це стосується широкого спектра проблем та чинників, що мають особливе евристичне і прикладне значення для розуміння та опрацювання захисних механізмів, які б забезпечували безперервність освітнього процесу протягом тривалого періоду випробувань. Значною мірою таке розуміння закладене в актуалізації опірних механізмів людини, організацій та суспільства загалом. Своєю чергою, пояснення цьому ми знаходимо в теорії стійкості, яка в сучасних умовах війни набуває особливого значення в контексті глобальних викликів XXI століття: від пандемії COVID-19 до локальних збройних конфліктів. Проте, українська ситуація репрезентує унікальний випадок, де демократичне суспільство з розвиненою громадянською інфраструктурою протистоїть масштабній військовій агресії, зберігаючи при цьому функціональність базових інститутів, соціальну згуртованість та здатність до колективної дії. Це створює можливість для поглибленого вивчення механізмів академічної стійкості в екстремальних умовах, враховуючи різні рівні стійкості в системі університетської освіти.

Аналіз наукової літератури. Проблема стійкості останнім часом набула особливого значення не лише у психологічному (як стресостійкість або здатність про-

тистояти невдачам і відновлюватися після них), але й у соціологічному дискурсі. На наших очах формується цілісне розуміння того, як окремі особи та спільноти (громади) можуть вистояти та розвиватися в умовах різних соціальних викликів, адже у швидко мінливому і часто непередбачуваному світі здатність адаптуватися і відновлюватися після труднощів стає вирішальною [39]. Відбувається поступовий відхід від розуміння стійкості як статичного стану чи окремих атрибутів, адже це не враховує динамічний характер сучасних суспільних систем [37]. Концепція стійкості визнає, що існує величезна неоднорідність у реакціях людей на несприятливі умови навколишнього середовища [40]. Вона ґрунтується на переконанні, що кожна людина здатна до позитивного функціонування та може «відновитися» за наявності відповідних умов [35]. Проте, підхід щодо розуміння стійкості саме як процесу, за допомогою якого особисті ресурси (або захисні фактори) взаємодіють з несприятливими обставинами, стає поширенішим. Важливим аспектом для розуміння феномену стійкості є акцент не лише на рисах, процесуальних моментах, але й на результатах, які очікуються. Резильєнтність тут ставиться в залежність від успішного поповнення й збереження ресурсів, які допомагають людині адаптуватися до випробувань, уникати виснаження. За своєю суттю такий погляд визначає як ресурси (матеріальні, соціальні, психологічні) формують здатність людини до адаптації й психологічної стійкості у відповідь на стрес і травму [29]. Такий підхід є важливим для розуміння того, як організації, інституції, громади можуть допомогти особам зберігати/поповнювати ресурси, тим самим підвищуючи їхню стійкість у складних обставинах.

Наростання полікризових явищ у світі (зміни клімату, пандемії, економічні кризи та інфляція, поляризація переконань, дезінформація, війни та збройні конфлікти) значно розширило проблематику соціальної стійкості (social resilience), надаючи нового розуміння академічній резильєнтності (academic resilience рідше educational (освітня) resilience)). За домінуючим визначенням, академічна стійкість – це динамічна здатність учасників освітнього процесу долати систематичні труднощі, навчальні невдачі та стрес, зберігаючи мотивацію, залученість і високий рівень академічних досягнень у непростих чи кризових умовах [23]. Е. Мартін та Г. Марш [32] наголошують, що така стійкість – це не тільки реакція на екстремальні життєві травми, скільки здатність їх «триматися на плаву» (модель академічної плавучості «academic buoyancy») у щоденних навчальних труднощах: низьких оцінках, жорстких дедлайнах, конфліктах із викладачами або стресових подіях середовища. Вони трактують її як багатовимірний психологічний конструкт, що відображає повсякденні виклики та спирається на п'ять ключових індивідуальних компонентів, відомих як модель «5C»: confidence (впевненість, самоефективність) – це віра у власні академічні здібності та впевненість у подоланні навчальних викликів; control (контроль) – відчуття особистого контролю над навчальними результатами та впливу на перебіг подій; composure (самовладання/низький рівень тривожності) – емоційна врівноваженість, стресостійкість, мінімізація тривожності під тиском оцінювання чи невдач; commitment (відданість) – наполегливість і готовність продовжувати навчання попри труднощі; coordination (координація, планування) – уміння планувати свою діяльність.

Не менш вагомими в розумінні академічної резильєнтності є соціально-економічні умови, в яких перебувають студенти, їх вміння конкурувати та досягати успіху. За несприятливих обставин здатність мотивувати себе, розуміти стрес та керувати ним особливо цінуються [29]. Наголошується на важливості розгляду академічної резильєнтності не як статичної риси, а як динамічного про-

цесу, що змінюється залежно від контексту, ситуації та конкретної освітньої кризи. Це забезпечує більшу релевантність для розробки інтервенцій і підтримки студентів. С. Кессіді [24] за допомогою факторного аналізу вимірювання академічної резильєнтності студентів (на основі інструменту ARS-30) виділила три її складові: наполегливість, рефлексія та адаптивний пошук підтримки Крім того, дослідження показують, що стійкість позитивно впливає на добробут студентів, їхню залученість та академічні досягнення [41]. Чинниками, що підсилюють академічну резильєнтність, є якісні відносини із викладачами та тьюторська підтримка (студенти, що відчувають опіку з боку викладача, демонструють вищу мотивацію та успішність) [23].

Окремий випадок у вивченні академічної стійкості пов'язаний з викликами війни та збройними конфліктами. Академічна стійкість виступає тут ключовою умовою збереження якості та ефективності освітнього процесу, даючи змогу університетам і їх учасникам адаптуватися до безпрецедентних викликів. Дослідження останніх років на прикладі України акцентують саме на здатності академічних спільнот відновлювати і трансформувати освітню діяльність, зберігаючи психічне та соціальне благополуччя, навчальну мотивацію та інституційний потенціал після руйнівних впливів війни (Антонюк, 2023; Bugrov, Gozhyk, Starostina, Bilovodska & Kochkina, 2023) [1, 22]. Критичними загрозами для академічної резильєнтності є питання безпеки студентів, викладачів, співробітників та інфраструктури ЗВО, також і ризики прямих ушкоджень освітніх об'єктів (Лійчук, 2023) [7]. Стійкість університетської системи проявляється у здатності підтримувати мотивацію навчання, навіть за умов перебоїв, військового тиску чи руйнації простору (Н. Беляєва) [3], у забезпеченні доступу до освіти для студентів й підтримка їх включеності, попри вимушену міграцію, недостатні ресурси чи зміну навчального формату (Терепищій, 2023; Балогова & Ковальчук, 2024 [2, 17]. Високий рівень резильєнтності у студентів дає змогу зменшити ризик відсіву, втрати академічної успішності. Студенти з високим рівнем життєстійкості мають кращі академічні досягнення, мотивацію до навчання й адаптивність у період здобуття вищої освіти (Сургунд & Козенко, 2023; Коун, 2025) [8, 16]. Психологічна і соціальна підтримка в межах університету відіграє вирішальну роль у подоланні тривоги, депресії і ПТСР серед студентів та співробітників (Коструба & Ляшко, 2023; Буловицька, 2024) [4, 9], забезпечуючи збереження соціальних зв'язків у навчальному середовищі.

У соціологічній перспективі подальших досліджень стресових умов російсько-української війни відзначається особлива роль соціальних відносин як психологічного ресурсу та соціального капіталу, що сприяють буферизації стресу (Степаненко, Злобіна, Головаха, Дембіцький & Найдіонова, 2023; Дембіцький та ін., 2025) [5, 15]. Негаразди, спричинені війною, такі як повітряні тривоги, комендантські години, відключення електроенергії та психологічний стрес, помножили типові академічні проблеми, які студенти вирішували, використовуючи рішення, знайомі з мирного часу. Серед них: покращений тайм-менеджмент, дистанційні методи навчання, мережі взаємопідтримки та спільне вирішення проблем. Незважаючи на ці виклики, і студенти, і університетський менеджмент продемонстрували стійкість, що дало змогу продовжити навчання (Błaszczuk, Kovalisko, Pieńkowski, Pachkovskyy & Ryniejska Kiełdanowicz, 2025) [21]. Це дослідження сприяє розумінню стійкості вищої освіти в зонах конфлікту, наголошуючи важливість інституційної гнучкості, мереж соціальної підтримки та індивідуальної рішучості у збереженні безперервності освіти під час кризових викликів. Окрім того, кризові виклики можуть створювати передумови для подальшого поступу

освіти, адже війна у стані прискорити її реформи та інноваційний розвиток, а отже сприяти формуванню нових систем стійкості (Yevdokymova, 2023) [44].

Серед помітних напрацювань, що розглядають академічну стійкість як процес, є інтегративна модель академічної резильєнтності (integrative process model of resilience in an academic context) (Fullerton, Zhang & Kleitman, 2021) [27]. Автори запропонованої моделі наголошують, що резильєнтність – це не відсутність стресу, а ефективне управління ним через процес адаптації. Вони обґрунтовують структуру академічної резильєнтності й пропонують розглядати її як динамічний процес, що формується як відповідь на зміни у зовнішньому середовищі й внутрішньому стані особистості, долучаючи освітні й соціальні контексти. Підкреслюється важливість багатовимірної оцінки, де психологічні, академічні, соціальні та інституційні чинники взаємодіють у складному процесі вироблення стійких поведінкових стратегій. Ця модель ґрунтується на трьох центральних компонентах: 1) ресурси резильєнтності (Resilience Resources): охоплюють особистісні та соціальні чинники, що можуть бути залучені для подолання стресу (наприклад, емоційна стабільність, підтримка, самоусвідомленість, установи); 2) копінг-стратегії (Coping Strategies): це способи реагування на труднощі й адаптації до кризи, що включають когнітивні, емоційні та поведінкові відповіді (наприклад, конструктивне вирішення проблем, активний пошук підтримки, саморегуляція); 3) позитивна адаптація (Positive Adaptation): підсумковий ефект ефективної мобілізації ресурсів і копінг-стратегій, що виражається у здатності студентів не лише успішно проходити крізь кризові ситуації, а й зберігати добробут, мотивацію та академічну результативність. Отримані результати свідчать, що індивідуальні відмінності впливають на те, як людина оцінює та реагує на стресовий фактор, що призводить до певного результату. Як вибір, так і корисність стратегій подолання будуть відрізнятися залежно від ситуації. Наприклад, стратегії, орієнтовані на емоції, зазвичай вважаються більш адаптивними в ситуаціях, які знаходяться поза нашим контролем; тоді як у ситуаціях, які ми можемо контролювати, стратегії, орієнтовані на проблему, можуть бути більш корисними, що призводить до різних результатів у різних ситуаціях.

Метою статті є сформувані комплексне соціологічне розуміння академічної стійкості сучасного студентства в умовах повномасштабної війни шляхом поєднання теоретичного аналізу та емпіричного дослідження. Це передбачає виявлення та концептуалізацію трьох ключових складових стійкості (психологічної, соціальної та інституційної), розкриття їхніх характеристик і механізмів взаємодії, а також перевірку теоретичних положень на основі аналізу емпіричних даних щодо поведінкових стратегій студентів у відповідь на виклики війни.

Виклад основного матеріалу. Багаторівневий підхід до структурного аналізу соціальної стійкості, який запропоновано у праці (Рейман, Рейман, Сухий & Пачковський, Ю., 2025) [12], на наш погляд, є доцільним застосувати до аналізу академічної резильєнтності студентів університету у контексті війни. Серед базових складових академічної стійкості у вищій освіті доцільно виокремити психологічний, соціальний та інституційний рівні, що «вписуються» у структуру відносин «індивід → група → організація». Такий підхід був використаний нами в реалізованому емпіричному дослідженні, яке здійснювалося шляхом онлайн-опитування (час реалізації опитування: червень-вересень 2025 р.). Вибірка дослідження охоплює 190 студентів закладів вищої освіти України: Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського» (18,4% від числа опитаних), Київський національний університет технологій та дизайну (10,5%), Львівський національний університет імені Івана Франка (7,9%), Національний

університет біоресурсів і природокористування України (5,8%), Рівненський державний гуманітарний університет (4,2%) та понад 50 інших університетів з різних регіонів (53,2%). У вибірку увійшли студенти 1–4 курсів і магістратури, зі спеціальностей соціальних, гуманітарних, технічних та економічних наук, переважно жінки (74%). Середній вік опитаних становив 19,8 років. Для збору емпіричних даних використано авторську Google-форму, яка містила блоки щодо оцінки різних аспектів психологічної, соціальної та інституційної стійкостей студентської молоді та містила 65 індикаторів/питань. Анкета розповсюджувалася через соціальні мережі й тематичні студентські чати. Використання саме онлайн-методу збору даних у сучасних умовах (воєнний стан, ризики фізичної небезпеки, просторова фрагментація і вимушена міграція студентства) не лише відповідає вимогам безпеки та доступності, але й корелює з поширеною міжнародною і українською практикою дистанційних емпіричних досліджень у кризових обставинах [14]. Обробка даних здійснювалася з використанням пакетів статистичного аналізу (Python, бібліотека Pandas), що дозволило провести кореляційний аналіз та перевірку гіпотез дослідження.

Психологічна стійкість (psychological resilience) – це інтегральна здатність особистості зберігати внутрішню рівновагу, регулювати емоції та відновлювати ресурсний стан у відповідь на кризові та стресові обставини, використовуючи когнітивну гнучкість, самоефективність та підтримку найближчого соціального оточення. У вимірі досліджуваної академічної стійкості – це особистісні ресурси (мотивація, самоусвідомленість, здатність до саморегуляції, емоційна стабільність), які впливають на вибір копінг-стратегій і продуктивну адаптацію до стресу війни у навчальному процесі. Результати опитування засвідчили, що значна частина студентів (61,5%) продемонструвала впевненість у власних силах щодо подолання життєвих викликів. Це свідчить про наявність внутрішніх психологічних ресурсів самоефективності як однієї з ключових складових академічної резильєнтності (Cassidy, 2016) [24]. Здатність знаходити сенс у складних життєвих обставинах виявили 74,2% опитаних, що вказує на активацію когнітивних механізмів переоцінки та пошуку сенсу як важливого захисного фактора стійкості в соціально-екологічній перспективі, оскільки стійкість формується взаємодією особистості з її оточенням (Ungar, 2011; Ungar & Liebenberg, 2011) [42, 43]. Водночас, виявлена невелика, але критична група (5,3%) студентів, які не здатні адаптуватися до змін, що сигналізує про нагальну необхідність цілеспрямованої психологічної (соціальної) підтримки для осіб високого ризику. З іншого боку, зафіксовано, що 29,5% студентів перебувають у категорії «виснажених» (не зберігають спокою у стресових ситуаціях), що може свідчити про емоційне виснаження. Почуття пригнічення або апатії відзначило 64,7% від числа опитаних студентів; тривогу за майбутнє висловлює 82,6% та за близьких – 81,1%; страх у повсякденному житті відчуває 57,4%, а на втрату якісного сну через війну скаржиться 65,3% студентів, які взяли участь у дослідженні. Статистичний аналіз із застосуванням U-критерію Манна-Уїтні засвідчив наявність значущої гендерної відмінності в оцінках психологічної стійкості ( $p < 0,05$ ): чоловіки мають вищу медіану суб'єктивної оцінки ( $Mdn=4,0$ ), ніж жінки ( $Mdn=3,0$ ). Це може бути зумовлено і поширеними культурними стереотипами маскулітності, і відмінностями у механізмах емоційного реагування на стресові фактори.

Результати демонструють високий рівень застосування активних копінг-стратегій: 86,2% опитаних студентів використовують різноманітні техніки подолання стресу (спорт, музика, хобі, медитація, психотерапія), що свідчить про сформованість адаптивних поведінкових і когнітивно-афективних відповідей

на стресові впливи. Це узгоджується з інтегративною процесуальною моделлю академічної резильєнтності [27], де копінг-стратегії виступають посередником між наявними ресурсами та позитивною адаптацією. Попри високі показники застосування копінг-стратегій, критичним є факт, що 76,8% студентів не зверталися за професійною психологічною допомогою під час війни, навіть за наявності стресових симптомів. Це вказує на стигматизацію психологічної допомоги, структурні бар'єри доступу до відповідних послуг, що створює ризики для досягнення позитивної адаптації та підтримки довготривалої, зокрема академічної, резильєнтності. Попри те, студенти маючи особистісні ресурси, одночасно переживають серйозні емоційні виклики. Відтак, стійкість формується не через відсутність стресу, а через здатність функціонувати попри стрес, використовуючи когнітивні, емоційні й поведінкові копінг-стратегії для досягнення позитивної адаптації навіть в умовах виснаження. Соціальна стійкість (social resilience), зазвичай, визначається у категоріях можливостей груп і спільнот відновлюватись після криз або позитивно реагувати на них (Mueller, 2021) [36]. У контексті нашого дослідження – це здатність студентських груп і спільнот мобілізувати мережі довіри, взаємності та взаємодопомоги з метою підтримки колективної стійкості, інтеграції та солідарності у період суспільних викликів. Вона забезпечує не лише психологічну підтримку окремих студентів, а й сприяє формуванню відчуття приналежності до спільноти, колективної відповідальності та довіри, що вкрай важливо в умовах невизначеності та обмеженого доступу до професійної допомоги. Соціальна стійкість наголошує на значенні групових, сімейних і колективних зв'язків, що допомагають долати ізоляцію, мобілізують взаємодопомогу, впливають на доступ до ресурсів та стратегію спільного реагування.

Результати реалізованого нами емпіричного дослідження засвідчили високі показники громадянської ідентичності, адже 77,8% від числа опитаних студентів відчувають себе частиною колективної спільноти (університет, місто, країна), що свідчить про наявність сильного почуття належності. Це узгоджується з висновками (Kimhi, Baran, Baran, Kaniasty, Marciano, Eshel, & Adini, 2023) [30], які показали, що національна ідентичність та почуття спільноти є ключовими предикторами індивідуальної і спільнотної резильєнтності під час збройних конфліктів. Основним фактором підтримки колективної стійкості є посилення переживання національно-громадянської ідентичності, яка ґрунтується на відчутті приналежності до спільноти та позитивному баченні майбутнього [45]. З іншого боку, 81,6% студентів вірять у перемогу України, а 68,8% опитаних відчувають персональну відповідальність за майбутнє країни. Ці показники підтримують мотивацію, зменшують відчуття безпорадності й забезпечують смислове наповнення діяльності навіть в умовах екстремального стресу. Такі ресурси виконують функцію стабілізації особистості, створюючи базу для активації адаптивних копінг-стратегій.

Пошук підтримки, групова взаємодія виступають медіатором між ресурсами й позитивною адаптацією. На підтримку від свого найближчого соціального оточення вказує 85,3% опитаних студентів. 77,9% – відчуває себе частиною спільноти. Довіру до людей у своєму оточенні – 77,4%. Такі результати дослідження свідчать про те, що студенти мають доступ до соціальних ресурсів підтримки, передусім, на рівні сім'ї, найближчого оточення. Це створює своєрідний захисний бар'єр проти тривоги, стресу й виснаження, даючи змогу підтримувати функціональність навіть у важких умовах. Відтак, студенти активно використовують соціальні ресурси для подолання навчальних і життєвих викликів, що є основою процесуальної стійкості. Стресові умови життєдіяльності, наростання тривожних станів, навчання,

поєднання навчання з працею до певної міри зменшують ресурси студентів. Лише 39,0% від числа опитаних зазначили, що беруть участь у волонтерських або громадських ініціативах, хоча абсолютна більшість (84,7%) допомагає іншим людям у складних ситуаціях. Така на перший погляд суперечність пояснюється тим, що волонтерська діяльність на четвертому році війни набула рис інституціоналізованої діяльності й часто вимагає часу, значних ресурсів і пов'язана з більш структурованою активністю. Неформальна, повсякденна допомога близьким, друзям, сусідам у складних ситуаціях характеризує мікрорівень просоціальності, який не вимагає офіційного статусу й відбувається природно в межах близьких зв'язків. Це значною мірою задіє адаптивну стратегію розподілу ресурсів, коли студенти пріоритизують підтримку найближчого оточення (сім'я, друзі) і навчання, обмежуючи участь у додаткових активностях для збереження балансу й уникнення вигорання. Якщо говорити про залученість до соціального життя свого університету, лише 43,7% дало ствердну відповідь «Так». Такий середній показник залученості сигналізує про дефіцит інституціональних ресурсів підтримки на рівні університету. Це є поясненням того, що українські студенти розподіляють свої соціальні ресурси між неформальною підтримкою близьких і формальною участю в інституціональному дискурсі, обираючи такі стратегії залученості, що вимагають менше енергії й часу в умовах виснаження, або ж потребують додаткового ресурсу й мотивації участі (див. табл 1).

Таблиця 1

Розподіл залученості студентів до різних типів соціальної активності

Тип соціальної активності	Показник від числа опитаних	Тип залучення
Просоціальна поведінка (допомога близьким)	84,7%	Неформальний, персональний, емоційний
Залученість до соціального життя ЗВО	43,7%	Формальний, структурований, інституціональний
Волонтерство	39,0%	Організований, часово затратний

Тривалий вплив війни, як показало дослідження, негативно вплинув на розвиток соціальних зв'язків серед студентів. З'ясувалося, що їхні думки відносно цього розділилися навпіл. Щодо зміцнення соціальних зв'язків висловилося 48,7%, інша частина, а це 51,3%, зазначила, що така ситуація практично не вплинула на їх посилення. Відтак, для частини молоді війна стала каталізатором консолідації горизонтальних мереж підтримки, солідарності та взаємодопомоги, а це форми проактивної соціальної копінг-стратегії, що включає посилення зв'язків із близькими, колегами. Для іншої частини студентів зв'язки не посилювалися, що може відображати як вимушену соціальну фрагментацію (міграція, втрата контактів), так і селективність у виборі соціальної підтримки (обмеження кола спілкування через психологічний захист, вигорання чи недовіру). Майже рівномірний розподіл відповідей щодо зміцнення соціальних зв'язків сигналізує, що не всі студенти однаково ефективно мобілізують соціальні копінг-ресурси, що наголошує на необхідності інституційної підтримки для тих, хто опинився в соціальній ізоляції чи втратив підтримку через вимушену міграцію або травму, зважаючи на те, що серед опитаних 81,6% не змінювали місце проживання у зв'язку з війною, однак 18,4% здійснили вимушене переміщення.



Інституційна стійкість (institutional resilience) відображає здатність організацій, державних структур та освітніх інституцій ефективно реагувати на кризові обставини та забезпечувати безперервність своєї діяльності. Вона включає розробку стратегій, політик та процедур, що дають змогу «поглинати» зовнішні стресори, адаптуватися до змін і трансформуватися для подолання довгострокових викликів. Щодо освітянського контексту, це здатність університетів та освітньої системи загалом адаптуватися до кризових умов, забезпечуючи безперервність та стабільність навчального процесу та науково-педагогічної діяльності попри небезпеки та невизначеність. Цей вимір стійкості передбачає адміністративну гнучкість, всебічну підтримку з боку закладів вищої освіти щодо доступу студентів до цифрової інфраструктури, психологічної допомоги тощо.

Отримані дані демонструють, що 64,0% опитаних студентів здатні концентруватися на навчанні попри стрес, а 89,4% відзначають успішну адаптацію до змін в освітньому процесі, зазом із переходом на онлайн чи гібридні формати. Це свідчить про високу адаптивність освітнього середовища, що конвертується у швидку мобілізацію освітніх ресурсів. Однак, лише 45,5% опитаних зберігають мотивацію до навчання в складних умовах, а понад половина (54,5%) відчуває її втрату під впливом стрес-факторів. Така динаміка підтверджує центральну ідею теорії збереження ресурсів С. Хобфолла [28]: саме мотивація та довіра до інституцій є ключовими освітніми ресурсами, які впливають на стійкість особистості й колективу в кризових ситуаціях. Згідно з цією теорією, стрес виникає, коли людина стикається з реальною або потенційною втратою ресурсів, що призводить до негативних емоцій та впливає на її функціонування. Теорія збереження ресурсів стверджує, що основою стійкості є накопичення, захист і раціональне використання ресурсів (часу, підтримки, матеріальних благ, енергії, соціальних зв'язків). У навчальній діяльності, втрата мотивації може бути розглянута, як втрачений ресурс, що підвищує вразливість студентів до стресу. Відтак, високий рівень студентської мотивації є важливим ресурсом для подолання навчальних труднощів та збереження психологічного благополуччя.

Відчуття підтримки в університеті (65,6% відчувають підтримку від викладачів) та довіра до освітньої функції як ресурсу майбутнього (69,8% впевнені, що освіта допоможе у кар'єрі) посилюють академічний потенціал і прагнення до саморозвитку (81,0% знаходять ресурси для самоосвіти попри війну). Водночас, низька довіра до державних і місцевих інституцій (28,6% і 21,7% відповідно) сигналізує про системну проблему.

На підставі аналізу самооцінних суджень нами було виокремлено чотири патерни академічної резильєнтності, що відображають типові стратегії поведінки студентів щодо задекларованих рівнів стійкості в умовах війни. Їх узагальнена характеристика представлена у таблиці 2. При побудові таблиці були враховані основні теоретичні підходи щодо розуміння академічної стійкості крізь призму трьох основних її складових: риси (рівень сталих особистісних характеристик), процеси (рівень адаптації, копінг-стратегії, взаємодії, соціальна підтримка), результати (академічна чи психологічна успішність). Ключові ризики – це найімовірніші негативні наслідки для досліджуваної групи студентства.

Емоційно-активний патерн (його репрезентує 41,8% від числа опитаних студентів) відображає високу мобілізацію внутрішніх та соціальних ресурсів, попри інтенсивні емоційні навантаження: студенти спроможні активно залучатися до навчання, шукати підтримку колег та долати труднощі через просоціальні дії. Такий патерн ілюструє дієве поєднання ресурсного потенціалу, ефективних копінг-

стратегій і позитивної поведінкової адаптації, що забезпечує позитивну адаптацію (продовження навчання, збереження функціональності). Попри інтенсивні емоційні навантаження (тривога, страх, апатія), ці студенти демонструють здатність до подолання труднощів. Вони не уникають стресу, але активно працюють із ним через соціальну взаємодію й просоціальні дії. Незважаючи на те, що успішна академічна резильєнтність у представників цього типу збережені попри стрес, виникає небезпека ризику довгострокового виснаження, що вимагатиме у майбутньому додаткової підтримки.

Активно-врівноважений патерн (23,2%) є проявом найвищої адаптивності: самостійне подолання стресу, роліва гнучкість, підтримка інших, загалом високий рівень самомотивації. Подібні самооцінні судження відповідають характеристикам оптимальної академічної стійкості, де індивід залучає як особистісні, так і соціальні фактори для досягнення ефективної навчальної та психологічної адаптації. Це є ознакою сформованої навички управління емоціями й ресурсами. Як пояснювальний механізм, результативна парадигма, в основі якої розуміння академічної резильєнтності розглядається в категоріях позитивної адаптації попри несприятливі умови. Згідно з цим підходом, стійкість вимірюється не рисами чи процесами, а фактичними результатами адаптації [33, 34]. Активно-врівноважений патерн демонструє найвищі результати адаптації: збереження академічної успішності, психологічного балансу, соціальної активності й здатності підтримувати інших попри війну. Згідно з А. Мастен [34], це приклад «ordinary magic» («звичайної магії»), коли звичайні адаптивні механізми (самомотивація, соціальна підтримка, ефективні копінг-стратегії) призводять до екстраординарних результатів в екстремальних умовах. Ці студенти досягають позитивної адаптації не завдяки винятковому героїзму, а через систематичне використання доступних ресурсів і стратегій.

Емоційно-нейтральний патерн (20,2%) сигналізує про зсув у пріоритетах: збереження власних ресурсів, фокус на індивідуальному адаптивному перезавантаженні при одночасному зниженні соціальної залученості. Самооцінка таких респондентів відображає тимчасову стратегічну ізоляцію, що за умов тривалого стресу, може і підтримувати самозбереження, і викликати процеси десоціалізації. З погляду академічної резильєнтності, це свідчить про збережувальну (захисну, ресурсозбережувальну) поведінку, орієнтовану на мінімізацію зовнішніх навантажень (уникнення, ізоляція) та обмеженого використання активних копінг-стратегій. Окрім того, в екстремальних умовах хронічного стресу представники цього типу можуть обирати стратегію консервації ресурсів замість їхньої активної мобілізації, щоб уникнути виснаження.

Емоційно-пасивний патерн (14,8%) відображає найвищу вразливість: низький рівень мотивації, відхід від навчальної активності та соціальних контактів. Самооцінка тут відповідає найнижчому рівню академічної резильєнтності. Студенти не активізують власні або групові ресурси, не залучають соціальний (інституційний) капітал, а також не формують дієвих копінг-стратегій. Це визначає максимальний ризик освітніх та психічних втрат (представники цієї групи студентів перебувають у найвищій зоні ризику травматизації та психологічної дезадаптації). Студенти, які мають низький базовий рівень психологічних ресурсів, уразливіші до стресу й є неспроможними мобілізувати адаптивні стратегії. Це підтверджує гіпотезу К. Коннор та Дж. Девідсона [26] про те, що низька особистісна резильєнтність є показником дезадаптації й психологічного дистресу в екстремальних умовах. Така ситуація для wтjυj поведінкового типу свідчить про блокування всіх трьох етапів процесу акфдемічної стійкості [27] та відкриває шлях до «спіралі втрат»

С. Хобфолла [28], згідно з якою втрата ресурсів веде до подальших втрат, створюючи порочне коло дезадаптації.

Таблиця 2

Типологія патернів академічної стійкості: риси, процеси, результати й основні ризики (№=190)

Патерн (поведінковий тип)	Частка, %	Риси	Процеси	Результати	Вид стійкості	Ключові ризики
Активно-врівноважений	23,2	Висока самомотивація, гнучкість, саморегуляція	Ефективні копінг-стратегії, підтримка інших, самостійне додання стресу	Високі досягнення, стійке	Оптимальна (інтегрована)	Емоційне вигорання
Емоційно-активний	41,8	Наполегливість, соціальна залученість, емоційна відкритість	Активна взаємодія, залучення підтримки, просоціальна поведінка	Освітня й соціальна адаптація ціною високих емоційних витрат	Функціональна	Виснаження
Емоційно-нейтральний	20,2	Самозбереження, обережність, орієнтація на ресурсозбереження	Пасивне переживання, уникання зайвих навантажень	Підтримка мінімальної	Збережувально-консервативна	Ізоляція
Емоційно-пасивний	14,8	Низька самомотивація, слабкий контроль емоцій, песимізм	Відсутність активних стратегій, уникнення, самоізоляція	Відхід від навчання, соціальна ізоляція, психологічне виснаження	Критично знижена	Критична вразливість

Виділені типи поведінкових стратегій свідчать не лише про різні рівні адаптації, але й про наявність глибокої травматизації у чималій частині студентства, особливо зважаючи на те, що війна триває вже майже чотири роки. Аналіз стратегій студентів крізь призму академічної стійкості засвідчив широкий спектр поведінкових стратегій щодо підвищення власної стійкості. До прикладу, понад половина опитаних студентів (52,4%) обрали проактивну стратегію спрямовану на зміну власного соціального середовища на краще. Такі дії розглядаються ними як дієвий і найоптимальніший спосіб збереження та підвищення стійкості в екстремальних кризових обставинах. Як очікуваний результат, підвищення психологічної резильєнтності, соціальної ефективності й адаптивності до воєнних викликів, що значною мірою ставиться у залежність від реальних проявів соціальної активності [6]. 49,7% досліджуваних студентів обрали стратегію соціальної та емоційної підтримки як основного ресурсу, що передбачає збільшення часу на спілкування з близькими та рідними. Емоційний зв'язок із рідними створює психологічну основу для подолання стресу, зменшує ризик ізоляції і підтримує мотивацію до навчання. Третє місце посіла необхідність звернення до фахівця, психолога, лікаря, соціального педагога (46,0%).

не звертались за допомогою під час війни), що вказує на розрив між декларованою потребою та фактичною реалізацією цієї стратегії. Понад третина студентів (37,6%) обирали стратегію зосередитися тільки на навчанні, праці чи пошуках роботи. Ця тенденція має амбівалентний характер у світлі досліджень академічної резильєнтності та копінг-стратегій. З одного боку, фокус на навчанні і кар'єрній активності в складних умовах мобілізує особистісні ресурси та допомагає студентам зберігати звичний ритм і сенс життя в умовах невизначеності й кризи. З іншого, може призвести до швидкого виснаження ресурсів і розвитку вигорання чи емоційної ізоляції в умовах тривалого стресу війни. Водночас, 31,5% готові зосередитися на допомозі війську, країні, що демонструє просоціальну орієнтацію та громадянську активність. Менш поширеними серед опитаних студентів були стратегії самостійного подолання стресу (23,3 %), спроби виїхати за кордон (16,9 %), відсутність змін (8,5 %), а також покладання на допомогу держави чи донорів (2,1 %).

Результати оцінки різних рівнів стійкості (див. табл. 3) демонструють, що академічна резильєнтність студентів в умовах війни не є ізольованим феноменом, а формується на основі системної інтеграції психологічних, соціальних та інституційних ресурсів. Найбільш стабільними та розвинутими компонентами є психологічна та соціальна резильєнтності (понад 80,0% студентів визначили їх високий або помірний рівень), що забезпечує індивідуальну здатність молодих людей адаптуватися до стресу, відновлюватися після труднощів і активно взаємодіяти із соціальним оточенням. Проте, 8,5% опитаних студентів демонструють дуже низькі показники психологічної стійкості, що свідчить про наявність уразливої групи, яка потребує негайної фахової допомоги. Водночас лише 10,1% обирають найвищий рівень соціальної стійкості, що вказує на обмежену групу максимально інтегрованих студентів, які можуть виступати лідерами підтримки для інших студентів, формуючи ядро студентської взаємодопомоги й солідарності. Найкритичніша диспропорція фіксується у сфері інституційної резильєнтності. На низький і дуже низький рівень інституційної стійкості вказало 37,3% опитаних. Лише 20,9% зазначають високий чи дуже високий рівень цієї стійкості. Це є сигналом для прийняття відповідних управлінських рішень для посилення інституційної підтримки на шляху до стійкості.

Таблиця 3

Розподіл відповідей на запитання: «Як би Ви оцінили за 5–бальною шкалою Вашу стійкість, враховуючи її прояви на психологічному, соціальному та інституційному рівнях?» (N<sub>0</sub>= 190)

Рівень Шкала	Психологічний	Соціальний	Інституційний
1	4,8%	2,1%	10,6%
2	3,7%	5,8%	26,7%
3	38,1%	44,4%	41,8%
4	47,6%	37,6%	15,3%
5	5,8%	10,1%	5,6%
Медіана (M)	3,46	3,48	2,78

Умовні позначення шкали стійкості: 1 – дуже низький, 2 – низький, 3 – помірний, 4 – високий, 5 – дуже високий

Результати дослідження демонструють, що академічна стійкість студентів в умовах тривалого воєнного конфлікту не є ізольованим психологічним феноменом, а формується на основі складної системної інтеграції психологічних, соціальних та інституційних ресурсів. Структурний аналіз трьох рівнів резильєнтності (психологічна  $M=3,46$ , соціальна  $M=3,48$ , інституційна  $M=2,78$ ) виявляє виразну асиметрію в розподілі ресурсів і можливостей адаптації, що має глибокі теоретичні й практичні наслідки для розуміння механізмів стійкості в освітньому середовищі сучасної України. Це означає, що більше однієї третини студентів відчувають дефіцит або відсутність системної підтримки від закладів вищої освіти, що є критичною проблемою в контексті війни.

Кореляційний аналіз (Spearman's rho) виявив найсильніший зв'язок саме між шкалами психологічної та соціальної резильєнтності ( $r = 0,433$ ). Це є ключовим доказом того, що індивідуальна (психологічна) стійкість не є автономною. Вона є похідною від якості соціального капіталу. Студенти, які мають кому довіряти і кому допомагати, демонструють суттєво вищі показники психологічного благополуччя. Проте, варто зауважити, що ця активність зосереджена переважно у «ближньому колі» (strong ties).

Асиметрія в розподілі ресурсів порушує баланс стійкості, де всі три її рівні мають взаємно підтримувати один одного. В сучасних умовах студенти активно «інвестують» свої обмежені особистісні й соціальні ресурси для компенсації браку інституційної підтримки. Однак тривала компенсаторна стратегія без відповідного поповнення ресурсів веде до накопичення втоми, емоційного виснаження і підвищує ймовірність дальшого знецінення психологічних і соціальних ресурсів. У цьому контексті, на наш погляд, продуктивною вбачається концепція «спільної стійкості» («shared resilience») [21], яка пропонує рамки для аналізу того, як освітні системи зберігають функціональність в умовах війни, коли формальні структури не впорювалися з викликами. «Спільна стійкість» передбачає три механізми: створення організаційного простору за допомогою послаблених регламентів, заповнення цього простору студентами й викладачами через практичні рішення та неформальні угоди, відповідальність інституційних систем. Неперервність освітнього процесу у кризовий період залежить від поєднання структурної гнучкості й індивідуальної залученості, коли інституції (зокрема, університет) покликані забезпечувати умови, які усі учасники освітнього процесу трансформували у функціональні рішення. У загальних рисах ідеальною моделлю взаємодії є ситуація, коли інституції створюють структури, які підтримують суб'єктів освітнього процесу, зберігаючи здатність корегувати власні дії, навчатися з метою розбудови адаптаційної спроможності до майбутніх потреб.

Висновки. Академічна стійкість виникає з динамічної взаємодії між психологічним, соціальним та інституційним рівнями. Вона постає як результат взаємодії між індивідом, соціальним оточенням та інституціями, а не ізольованим феноменом. Це твердження є важливим для розуміння сучасних процесів, що відбуваються сьогодні в освітньому середовищі українського суспільства. У контексті воєнного часу ця взаємодія виявляється у взаємній синергії на шляху формування інтегрованої академічної резильєнтності, яка проявляється в здатності долати труднощі усіма суб'єктами освітнього процесу, використовувати внутрішні та зовнішні ресурси для ефективною (позитивною) адаптації, збереження та продовження спільного академічного розвитку навіть у критично складних умовах.

Запропоновані психологічний, соціальний, інституційний рівні аналізу академічної стійкості узгоджуються із соціально-екологічною моделлю Ungar (2011)

Інтеграція теоретичних підходів дозволяє пояснити асиметрію розподілу ресурсів стійкості в умовах війни: за високих психологічних і соціальних показників спостерігається низька інституційна стійкість. Це зумовлено дефіцитом інституційних ресурсів, необхідних для трансформації індивідуальних і соціальних стратегій у стабільні позитивні результати. Студенти компенсують цей брак власними ресурсами, що підвищує ризик їх виснаження. Така динаміка узгоджується з теорією збереження ресурсів (Hobfoll, 1989; 2015): тривала мобілізація без зовнішнього підкріплення запускає «спіраль втрат» і унеможливорює відновлення ресурсів.

Виявлення вразливої групи (близько 15%) із дуже низькою психологічною та інституційною стійкістю свідчить про ризик дезадаптації та потребу в негайній професійній допомозі. Ці студенти мають підвищені ризики вигорання, відрахування та психічних розладів, що вимагає цільових програм психологічного й соціального супроводу, матеріальної підтримки та адаптації навчання. Високі рівні тривоги, апатії, порушень сну і страху вказують на накопичену втому, тоді як низьке звернення по допомогу фіксує розрив між потребою та її доступністю.

Соціальна підтримка залишається ключовим чинником стійкості, однак наявна диспропорція: неформальна просоціальна активність переважає формальну участь в університетському житті та волонтерстві. Це свідчить про перерозподіл ресурсів на користь менш витратних стратегій і відображає ресурсозбережувальну поведінку в умовах виснаження.

Багаторівневий аналіз виокремлює чотири патерни академічної стійкості: емоційно-активний, активно-рівноважений, емоційно-нейтральний і емоційно-пасивний. Переважають типи з високою мобілізацією особистісних і соціальних ресурсів та адаптивними копінг-стратегіями, що вказує на значний потенціал стійкості. Водночас близько третини студентів демонструють ізоляцію або вразливість, що підвищує ризики десоціалізації, втрати мотивації та виснаження.

Загалом більшість студентів (65%) мають функціональну або оптимальну стійкість, але існує критичний дефіцит інституційної підтримки, який обмежує подальшу адаптацію та успішність. Академічна резильєнтність залежить не лише від індивідуальних і соціальних ресурсів, а й від спроможності освітніх інституцій забезпечити умови для відновлення та розвитку. Подальші дослідження мають зосередитися на механізмах «спільної стійкості», інтервенціях для вразливих груп і оцінці ефективності інституційної підтримки в умовах тривалої війни.

#### Використані джерела та література:

1. Антонюк, В. П. (2023). Перспективний розділ: Війна як чинник потрясінь і трансформацій у вищій освіті: досвід України. *IntechOpen*. <https://doi.org/10.5772/intechopen.109688>
2. Балогова, Б., & Ковальчук, Ю. (2024). Академічна міграція українських студентів та її вплив на інституційне середовище у Словаччині. *Social Work and Education*, 11(1), 126–135. <https://doi.org/10.25128/2520-6230.24.1.10>
3. Беляєва, Н. Є. (2025). Мотивація до навчання у здобувачів вищої освіти з різним рівнем резильєнтності. *Габітус*, (74), 144–148. [https://habitus.od.ua/journals/2025/74\\_2025/](https://habitus.od.ua/journals/2025/74_2025/)
4. Буровицька, А. І. (2024). Особливості резильєнтності студентів під час навчання в умовах воєнного часу. *Наукові записки. Серія: Психологія*, 2(4), 17–23. <https://doi.org/10.32782/cusu-psy-2024-2-2>
5. Дембіцький, С., Головаха, Є., & Степаненко, В. (2025). Стресові стани населення України в контексті війни: досвід соціологічного вивчення. Київ: Інститут соціології НАН України. 180 с.
6. Іванова, Т. В., & Ашихмин, О. Г. (2025). Копінг-стратегії та емоційна регуляція молоді з різним рівнем соціальної активності. *Психологія і суспільство*, 2(96), 193–204. <https://doi.org/10.32999/2222-5500/2025-2-13>

7. Глійчук, Л. (2023). Забезпечення якості вищої освіти в умовах воєнного стану: результати інформаційно-аналітичних досліджень. *NewInception*, 1–2(11–12), 47–61. <https://doi.org/10.58407/NI.23.1-2.4>

8. Кокун, О. М. (2025). Життєстійкість і резильєнтність людини в сучасному світі: теорія, дослідження, практика. Київ: Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України. 214 с.

9. Коструба, Н., & Ляшко, Л. (2023). Особистісні особливості психологічної стійкості молоді в умовах війни. *Психологічні перспективи*, (42), 82–96. <http://psychoprospects.vnu.edu.ua/index.php/psychoprospects/article/view/871>

10. Нестерова, М., & Заможський, А. (2022). Діяльність університетів у подоланні кризових станів суспільства (практика впровадження міжнародних проєктів). *Вища освіта України*, 4(87), 54–62. [https://doi.org/10.31392/NPU-VOU.2022.4\(87\).06](https://doi.org/10.31392/NPU-VOU.2022.4(87).06)

11. Ніколаєв, Є., Рій, Г., & Шемелинець, І. (2023). Вища освіта в Україні: зміни через війну. Аналітичний звіт. Київ: Аналітичний центр «ОсвітАналітика» Київського університету імені Бориса Грінченка. <https://osvitanalitika.kubg.edu.ua/vyshha-osvita-v-ukraini-zminy-cherez-vijnu/>

12. Рейман, Б., Рейман, К., Сухий, О., & Пачковський, Ю. (2025). Соціальна стійкість українського суспільства в умовах війни: історико-світоглядні виклики. *Axis Europae*, 7, 126–145. <https://doi.org/10.69550/3041-1467.7.333203>

13. Сич, Т. (2022). Забезпечення психологічного здоров'я учасників освітнього процесу ЗВО в кризових умовах війни. *Університети і лідерство*, 10(2), 130–145. <https://doi.org/10.31874/2520-6702-2022-10-2-130>

14. Слюсаревський, М. М., & Чуніхіна, С. Л. (Ред.). (2024). Дослідження соціально-психологічного стану населення України в умовах війни: виклики для фахової спільноти: матеріали круглого столу (м. Київ, 20 червня 2024 р.). Київ: Інститут соціології НАН України, Інститут соціальної та політичної психології НАПН України; Талком. 45 с.

15. Степаненко, В., Злобіна, О., Головаха, Є., Дембіцький, С., & Найдіонова, Л. (2023). Стрес, спричинений війною, та ресурси соціально-психологічної резильєнтності: огляд теоретичних концептуалізацій. *Соціологія: теорія, методи, маркетинг*, 2023(4), 22–39. <https://doi.org/10.15407/sociology2023.04.022>

16. Сургунд, Н., & Козенко, О. (2023). Особливості резильєнтності у студентів: теоретичне дослідження. *Psychology Travelogs*, (4), 189–199. <https://doi.org/10.31891/PT-2023-4-20>

17. Терепищій, С. (2023). Трансформація освітнього ландшафту України: вплив міграційних процесів та стратегії інтеграції після 24 лютого 2022 року. *Вісник Львівського університету. Серія філософсько-політологічні студії*, 49, 152–162. <https://doi.org/10.30970/PPS.2023.49.19>

18. Трофименко, М. В. (2022). Університети України в умовах повномасштабної військової агресії росії: загрози, виклики та нові перспективи. *Університети і лідерство*, 14(5), 19–25. <https://doi.org/10.31874/2520-6702-2022-14-5-19>

19. Університети під вогнем: як війна змінює вищу освіту в Україні (2022–2025). <https://uadiplomy.com/ua/news/zruinovani-universytety-ukrainy-2022-2025/>

20. Через війну в Україні пошкоджено чи зруйновано 17,1% закладів освіти – Лісовий. <https://interfax.com.ua/news/general/1112245.html>

21. Błaszczuk, M., Kovalisko, N., Pieńkowski, P., Pachkovskyy, Y., & Ryniejska-Kielanowicz, M. (2025). Coping with adversity: Mechanisms of resilience in Ukrainian universities during the Russian-Ukrainian War – A perspective from Lviv University students. *Higher Education*. <https://doi.org/10.1007/s10734-025-01506-z>

22. Bugrov, V., Gozhyk, A., Starostina, A., Bilovodska, O., & Kochkina, N. (2023). Taras Shevchenko National University of Kyiv: Navigating education as a frontline during times of war. *Problems and Perspectives in Management*, 21(2), 162–171. [https://doi.org/10.21511/PPM.21\(2-SI\).2023.19](https://doi.org/10.21511/PPM.21(2-SI).2023.19)

23. Cai, Z., & Meng, Q. (2023). Academic resilience and academic performance of university students: The mediating role of teacher support. *Frontiers in Psychology*, 14, 1211046. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1211046>

24. Cassidy, S. (2016). The Academic Resilience Scale (ARS-30): A new multidimensional construct measure. *Frontiers in Psychology*, 7, Article 1787. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01787>

25. Chandler, D. (2014). *Resilience: The governance of complexity*. Routledge. 258 p. <https://doi.org/10.4324/9781315773810>
26. Connor, K. M., & Davidson, J. R. T. (2003). Development of a new resilience scale: The Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC). *Depression and Anxiety*, 18(2), 76–82. <https://doi.org/10.1002/da.10113>
27. Fullerton, D. J., Zhang, L. M., & Kleitman, S. (2021). An integrative process model of resilience in an academic context: Resilience resources, coping strategies, and positive adaptation. *PLoS ONE*, 16(2), e0246550. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0246550>
28. Hobfoll, S. E. (1989). Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress. *American Psychologist*, 44(3), 513–524. <https://doi.org/10.1037/0003-066x.44.3.513>
29. Hobfoll, S. E., Stevens, N. R., & Zalta, A. K. (2015). Expanding the science of resilience: Conserving resources in the aid of adaptation. *Psychological Inquiry*, 26(2), 174–180. <https://doi.org/10.1080/1047840x.2015.1002377>
30. Kimhi, S., Baran, M., Baran, T., Kaniasty, K., Marciano, H., Eshel, Y., & Adini, B. (2023). Prediction of societal and community resilience among Ukrainian and Polish populations during the Russian war against Ukraine. *International Journal of Disaster Risk Reduction*, 97, 104070. <https://doi.org/10.1016/j.ijdr.2023.104070>
31. Lunov, V., & Rozhkova, I. (2024). Enhancing student resilience during times of war: Strategies and interventions. *SSRN Electronic Journal*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.4755206>
32. Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2006). Academic resilience and its psychological and educational correlates: A construct validity approach. *Psychology in the Schools*, 43(3), 267–281. <https://doi.org/10.1002/pits.20149>
33. Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2008). Academic buoyancy: Towards an understanding of students' everyday academic resilience. *Journal of School Psychology*, 46(1), 53–83. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2007.01.002>
34. Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56(3), 227–238. <https://doi.org/10.1037/0003-066x.56.3.227>
35. Morales, E. E., & Trotman, F. K. (2004). *Promoting academic resilience in multicultural America: Factors affecting student success*. New York, NY: Peter Lang. pp. 166.
36. Mueller, T. (2021). Development and testing of the University Student Resilience Scale. *Journal of American College Health*, 71(5), 1528–1538. <https://doi.org/10.1080/07448481.2021.1909050>
37. Norris, F. H., Stevens, S. P., Pfefferbaum, B., Wyche, K. F., & Pfefferbaum, R. L. (2008). Community resilience as a metaphor, theory, set of capacities, and strategy for disaster readiness. *American Journal of Community Psychology*, 41(1-2), 127–150. <https://doi.org/10.1007/s10464-007-9156-6>
38. Pinchuk, I., Feldman, I., Seleznova, V., & Virchenko, V. (2025). Braving the dark: Mental health challenges and academic performance of Ukrainian university students during the war. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*. <https://doi.org/10.1007/s00127-025-02867-7>
39. Rachmad Y. E. (2022). *Social resilience theory*. Aix-en-Provence: Cézanne Éditions Internationales, Édition Spéciale. <https://doi.org/10.17605/OSF.IO/Z5ERQ>
40. Rutter, M. (2012). Resilience as a dynamic concept. *Development and Psychopathology*, 24(2), 335–344. <https://doi.org/10.1017/S0954579412000028>
41. Turner, M., Scott-Young, C. M., & Holdsworth, S. (2017). Promoting wellbeing at university: The role of resilience for students of the built environment. *Construction Management and Economics*, 35(11–12), 707–718. <https://doi.org/10.1080/01446193.2017.1353698>
42. Ungar, M. (2011). The social ecology of resilience: Addressing contextual and cultural ambiguity of a nascent construct. *American Journal of Orthopsychiatry*, 81(1), 1–9.
43. Ungar, M., & Liebenberg, L. (2011). Assessing resilience across cultures using mixed methods: Construction of the Child and Youth Resilience Measure. *Mixed Methods Research*, 5(2), 126–149. <https://doi.org/10.1177/1558689811400607>



44. Yevdokymova, N. (2023). Resilience and reform: The impact of war and conflict on innovation in higher education. SSRN Electronic Journal. <https://doi.org/10.2139/ssrn.4602827>

45. Zlobina, O. (2024). Dynamics of social and psychological resilience of the population of Ukraine during the war. *Demography and Social Economy*, 4(58), 148–167. <https://doi.org/10.15407/dse2024.04.148>

#### References:

1. Antoniuk, V. P. (2023). Perspective Chapter: The War as a Factor of Upheavals and Transformations in Higher Education: Experience of Ukraine. *IntechOpen*. <https://doi.org/10.5772/intechopen.109688>

2. Balogova, B., & Kovalchuk, Yu. (2024). Akademichna mihratsiya ukrainskykh studentiv ta yii vplyv na instytutsiine seredovyshe u Slovachchyni [Academic migration of Ukrainian students and its impact on the institutional environment in Slovakia]. *Social Work and Education*, 11(1), 126–135. <https://doi.org/10.25128/2520-6230.24.1.10> (In Ukrainian)

3. Bieliayeva, N. Ye. (2025). Motyvatsiya do navchannya u zdobuvachiv vyshchoi osvity z riznym rivnem rezylientnosti [Learning motivation among higher education students with different resilience levels]. *Habitus*, (74), 144–148. [https://habitus.od.ua/journals/2025/74\\_2025/](https://habitus.od.ua/journals/2025/74_2025/) (In Ukrainian)

4. Burovytska, A. I. (2024). Osoblyvosti rezylientnosti studentiv pid chas navchannya v umovakh voiennoho chasu [Peculiarities of students' resilience during study in wartime]. *Naukovi zapysky. Seriya: Psykholohiya*, 2 (4), 17–23. <https://doi.org/10.32782/cusu-psy-2024-2-2> (In Ukrainian)

5. Dembitskyi, S., Holovakha, Ye., & Stepanenko, V. (2025). Stresovi stany naselennia Ukrainy v konteksti viiny: dosvid sotsiologichnoho vyvchennia [Stress states of the Ukrainian population in the context of war: Experience of sociological study]. Kyiv: Institute of Sociology, National Academy of Sciences of Ukraine. 180 p. (In Ukrainian)

6. Ivanova, T. V., & Ashykhmin, O. H. (2025). Koping-strategii ta emotsiina rehuliatyia molodi z riznym rivnem sotsialnoi aktyvnosti [Coping strategies and emotional regulation among youth with different levels of social activity]. *Psykhologhiya i suspilstvo*, 2(96), 193–204. <https://doi.org/10.32999/2222-5500/2025-2-13> (In Ukrainian)

7. Ilichuk, L. (2023). Zabezpechennia yakosti vyshchoi osvity v umovakh voiennoho stanu: rezul'taty informatsiino-analitychnykh doslidzhen [Quality assurance in higher education under martial law: Results of information-analytical research]. *NewInception*, 1–2(11–12), 47–61. <https://doi.org/10.58407/NI.23.1-2.4> (In Ukrainian)

8. Kokun, O. M. (2025). Zhyttestyjkist i rezylientnist liudyny v suchasnomu sviti: teoriia, doslidzhennia, praktyka [Human resilience in the modern world: Theory, research, practice]. Kyiv: Kostyuk Institute of Psychology of NAES of Ukraine. 214 p. (In Ukrainian)

9. Kostruba, N., & Lyashko, L. (2023). Osobystisni osoblyvosti psykholohichnoi stiikosti molodi v umovakh viiny [Personal characteristics of youth's psychological resilience in wartime]. *Psychological Perspectives*, (42), 82–96. <http://psychoprospects.vnu.edu.ua/index.php/psychoprospects/article/view/871> (In Ukrainian)

10. Nesterova, M., & Zamožskyi, A. (2022). Diialnist universytetiv u podolanni kryzovykh staniv suspilstva (praktika vprovadzhennia mizhnarodnykh proektiv) [Universities' activities in overcoming crisis conditions in society (implementation of international projects)]. *Vyshcha Osvita Ukrainy*, 4(87), 54–62. [https://doi.org/10.31392/NPU-VOU.2022.4\(87\).06](https://doi.org/10.31392/NPU-VOU.2022.4(87).06) (In Ukrainian)

11. Nikolaiev, Ye., Rii, H., & Shemelinet, I. (2023). Vyshcha osvita v Ukrayini: Zminy cherez viinu [Higher education in Ukraine: Changes due to war]. Analytical report. Kyiv: Analytical Center «Osvitanalitika» of Borys Grinchenko Kyiv University. <https://osvitanalitika.kubg.edu.ua/vyshha-osvita-v-ukraini-zminy-cherez-viynu/> (In Ukrainian)

12. Reiman, B., Reiman, K., Sukhyi, O., & Pachkovskyi, Yu. (2025). Sotsialna stiikist ukrainskoho suspilstva v umovakh viiny: istoryko-svitohliadni vyklyky [Social resilience of Ukrainian society in wartime: Historical and philosophical challenges]. *Axis Europae*, 7, 126–145. <https://doi.org/10.69550/3041-1467.7.333203> (In Ukrainian)

13. Sych, T. (2022). Zabezpechennia psykholohichnoho zdorovia uchasnykiv

osvitnoho protsesu ZVO v kryzovykh umovakh viiny [Ensuring psychological health of higher education participants in war crisis conditions]. *Universities and Leadership*, 10(2), 130–145. <https://doi.org/10.31874/2520-6702-2022-10-2-130> (In Ukrainian)

14. Sliusarevskiy, M. M., & Chunikhina, S. L. (Eds.). (2024). *Doslidzhennia sotsialno-psykholohichnoho stanu naseleння Ukrainy v umovakh viiny: vyklyky dlia fakhovoi spilnoty: materiali kruhloho stolu* (Kyiv, 20 June 2024) [Research on the socio-psychological state of the Ukrainian population in wartime: Challenges for the professional community: Proceedings of the round table]. Kyiv: Institute of Sociology NAS of Ukraine, Institute of Social and Political Psychology NAPS of Ukraine; Talkom. 45 p. (In Ukrainian)

15. Stepanenko, V., Zlobina, O., Holovakha, Ye., Dembitskyi, S., & Naidionova, L. (2023). *Stres, sprychynenyi viinoyu, ta resursy sotsialno-psykholohichnoi rezylentnosti: ohliad teoretychnykh konseptualizatsii* [Stress caused by war and resources of social-psychological resilience: Overview of theoretical conceptualizations]. *Sociology: Theory, Methods, Marketing*, 2023(4), 22–39. <https://doi.org/10.15407/sociology2023.04.022> (In Ukrainian)

16. Surgund, N., & Kozenko, O. (2023). *Osoblyvosti rezylentnosti u studentiv: teoretychne doslidzhennia* [Features of resilience in students: Theoretical research]. *Psychology Travelogs*, (4), 189–199. <https://doi.org/10.31891/PT-2023-4-20> (In Ukrainian)

17. Terepyschyi, S. (2023). *Transformatsiia osvitnoho landshaftu Ukrainy: vplyv mihratsiinykh protsesiv ta stratehii intehratsii pislia 24 liutoho 2022 roku* [Transformation of the educational landscape of Ukraine: Impact of migration processes and integration strategies after 24 February 2022]. *Scientific Bulletin of Lviv University. Series Philosophical and Political Studies*, 49, 152–162. <https://doi.org/10.30970/PPS.2023.49.19> (In Ukrainian)

18. Trofymenko, M. V. (2022). *Universytety Ukrainy v umovakh povnomashtabnoi viiskovoi ahresii Rosii: zahrozy, vyklyky ta novi perspektyvy* [Ukrainian universities in a full-scale military aggression: Threats, challenges and new perspectives]. *Universities and Leadership*, 14(5), 19–25. <https://doi.org/10.31874/2520-6702-2022-14-5-19> (In Ukrainian)

19. *Universytety pid vohnem: yak viina zminiue vyshchu osvitu v Ukraini (2022–2025)* [Universities under fire: How the war is changing higher education in Ukraine (2022–2025)]. <https://uadiplomiy.com/ua/news/zruinovani-universytety-ukrainy-2022-2025/> (In Ukrainian)

20. *Cheres viinu v Ukraini poshkodzheny chy zruinovany 17.1% zakladiv osvity – Lisovyi* [Owing to the war in Ukraine, 17.1% of educational institutions have been damaged or destroyed – Lisovyi]. <https://interfax.com.ua/news/general/1112245.html> (In Ukrainian)

21. Błaszczuk, M., Kovalisko, N., Pieńkowski, P., Pachkovskyy, Y., & Ryniejska-Kiełdanowicz, M. (2025). *Coping with adversity: Mechanisms of resilience in Ukrainian universities during the Russian-Ukrainian War – A perspective from Lviv University students*. *Higher Education*. <https://doi.org/10.1007/s10734-025-01506-z>

22. Bugrov, V., Gozhyk, A., Starostina, A., Bilovodska, O., & Kochkina, N. (2023). *Taras Shevchenko National University of Kyiv: Navigating education as a frontline during times of war. Problems and Perspectives in Management*, 21(2), 162–171. [https://doi.org/10.21511/PPM.21\(2-SI\).2023.19](https://doi.org/10.21511/PPM.21(2-SI).2023.19)

23. Cai, Z., & Meng, Q. (2023). *Academic resilience and academic performance of university students: The mediating role of teacher support*. *Frontiers in Psychology*, 14, 1211046. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1211046>

24. Cassidy, S. (2016). *The Academic Resilience Scale (ARS-30): A new multidimensional construct measure*. *Frontiers in Psychology*, 7, Article 1787. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01787>

25. Chandler, D. (2014). *Resilience: The governance of complexity*. Routledge. 258 p. <https://doi.org/10.4324/9781315773810>
26. Connor, K. M., & Davidson, J. R. T. (2003). Development of a new resilience scale: The Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC). *Depression and Anxiety*, 18(2), 76–82. <https://doi.org/10.1002/da.10113>
27. Fullerton, D. J., Zhang, L. M., & Kleitman, S. (2021). An integrative process model of resilience in an academic context: Resilience resources, coping strategies, and positive adaptation. *PLoS ONE*, 16(2), e0246550. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0246550>
28. Hobfoll, S. E. (1989). Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress. *American Psychologist*, 44(3), 513–524. <https://doi.org/10.1037/0003-066x.44.3.513>
29. Hobfoll, S. E., Stevens, N. R., & Zalta, A. K. (2015). Expanding the science of resilience: Conserving resources in the aid of adaptation. *Psychological Inquiry*, 26(2), 174–180. <https://doi.org/10.1080/1047840x.2015.1002377>
30. Kimhi, S., Baran, M., Baran, T., Kaniasty, K., Marciano, H., Eshel, Y., & Adini, B. (2023). Prediction of societal and community resilience among Ukrainian and Polish populations during the Russian war against Ukraine. *International Journal of Disaster Risk Reduction*, 97, 104070. <https://doi.org/10.1016/j.ijdr.2023.104070>
31. Lunov, V., & Rozhkova, I. (2024). Enhancing student resilience during times of war: Strategies and interventions. *SSRN Electronic Journal*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.4755206>
32. Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2006). Academic resilience and its psychological and educational correlates: A construct validity approach. *Psychology in the Schools*, 43(3), 267–281. <https://doi.org/10.1002/pits.20149>
33. Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2008). Academic buoyancy: Towards an understanding of students' everyday academic resilience. *Journal of School Psychology*, 46(1), 53–83. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2007.01.002>
34. Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56(3), 227–238. <https://doi.org/10.1037/0003-066x.56.3.227>
35. Morales, E. E., & Trotman, F. K. (2004). *Promoting academic resilience in multicultural America: Factors affecting student success*. New York, NY: Peter Lang. pp. 166.
36. Mueller, T. (2021). Development and testing of the University Student Resilience Scale. *Journal of American College Health*, 71(5), 1528–1538. <https://doi.org/10.1080/07448481.2021.1909050>
37. Norris, F. H., Stevens, S. P., Pfefferbaum, B., Wyche, K. F., & Pfefferbaum, R. L. (2008). Community resilience as a metaphor, theory, set of capacities, and strategy for disaster readiness. *American Journal of Community Psychology*, 41(1-2), 127–150. <https://doi.org/10.1007/s10464-007-9156-6>
38. Pinchuk, I., Feldman, I., Seleznova, V., & Virchenko, V. (2025). Braving the dark: Mental health challenges and academic performance of Ukrainian university students during the war. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*. <https://doi.org/10.1007/s00127-025-02867-7>
39. Rachmad Y. E. (2022). *Social resilience theory*. Aix-en-Provence: Cézanne Éditions Internationales, Édition Spéciale. <https://doi.org/10.17605/OSF.IO/Z5ERQ>
40. Rutter, M. (2012). Resilience as a dynamic concept. *Development and Psychopathology*, 24(2), 335–344. <https://doi.org/10.1017/S0954579412000028>
41. Turner, M., Scott-Young, C. M., & Holdsworth, S. (2017). Promoting wellbeing at university: The role of resilience for students of the built environment. *Construction Management and Economics*, 35(11–12), 707–718. <https://doi.org/10.1080/01446193.2017.1353698>
42. Ungar, M. (2011). *The social ecology of resilience: Addressing contextual and*

cultural ambiguity of a nascent construct. *American Journal of Orthopsychiatry*, 81(1), 1–9.

43. Ungar, M., & Liebenberg, L. (2011). Assessing resilience across cultures using mixed methods: Construction of the Child and Youth Resilience Measure. *Mixed Methods Research*, 5(2), 126–149. <https://doi.org/10.1177/1558689811400607>

44. Yevdokymova, N. (2023). Resilience and reform: The impact of war and conflict on innovation in higher education. *SSRN Electronic Journal*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.4602827>

45. Zlobina, O. (2024). Dynamics of social and psychological resilience of the population of Ukraine during the war. *Demography and Social Economy*, 4(58), 148–167. <https://doi.org/10.15407/dse2024.04.148>

ACADEMIC RESILIENCE OF UNIVERSITY STUDENTS  
IN WARTIME CONDITIONS:  
TOWARDS THE PROBLEM OF MULTILEVEL ANALYSIS

Pachkovskyy Y. F.

*Ivan Franko National University of Lviv, 1, Universytetska Str., Lviv, 79000,  
yuriy.pachkovskyy@lnu.edu.ua,  
<https://orcid.org/0000-0002-6076-055X>*

Dydiv M.-V. V

*Ivan Franko National University of Lviv, 1, Universytetska Str., Lviv, 79000,  
marta-viktoriia.dydiv@lnu.edu.ua,  
<https://orcid.org/0009-0009-4778-3333>*

This article presents a multilevel analysis of the academic resilience of Ukrainian students during the war as a result of the interaction of psychological, social, and institutional levels. It is shown that academic resilience is not an isolated quality but an integrated phenomenon formed through synergy between the individual, social environment, and educational institutions. Drawing on Ungar's (2011) social-ecological model and Fullerton et al.'s (2021) process model, the authors explain the observed structural asymmetry of resilience resources in wartime by the fact that students can mobilize psychological and social resources, but the lack of institutional support hinders the transformation of these resources into stable positive outcomes. Four patterns of academic resilience were identified: emotionally active, actively balanced, emotionally neutral, and emotionally passive, reflecting a spectrum of adaptive and maladaptive student strategies. Approximately 15% of students were found to be in a critical group with increased risk of burnout and maladaptation, while most adopt prosocial, resource-saving, or combined strategies. The main risk to systemic academic resilience remains the gap between demand for support and its actual availability, caused by institutional, social, and psychological barriers. Practical recommendations focus on developing interventions for vulnerable groups and strengthening institutional support to preserve academic motivation and psycho-emotional health. Critically important is building constructive systems of interaction among all educational process actors on principles of shared resilience capable of ensuring effective adaptation of the educational environment to the challenges of war.

*Key words:* academic resilience, resilience, war, student community, social resilience, psychological resilience, institutional resilience, socio-ecological model, processual model, shared resilience, adaptation, coping strategies, resources, volunteering, Ukraine.

Стаття надійшла до редколегії 19.09.2025

Прийнята до друку 21.11.2025