

КИЇВСЬКА ШКОЛА ЕКОНОМІКИ

МАГІСТЕРСЬКА ПРОГРАМА “СОЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ”

ДИПЛОМНА РОБОТА

**“СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ
МОЛОДІ НА КУРСАХ НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ВІЙНИ”**

Студента:

Миронець Володимир Володимирович

Наукова керівниця:

Діброва Валерія Анатоліївна

Для здобуття освітнього ступеня:

Магістр за спеціальністю: С4 Психологія

Освітня програма “Соціальна психологія”

ЗМІСТ

“СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОЛОДІ НА КУРСАХ НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ВІЙНИ”	1
ЗМІСТ	2
АНОТАЦІЯ	3
ВСТУП	4
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИХ ЧИННИКІВ НАВЧАННЯ МОЛОДІ В УМОВАХ ВІЙНИ	12
1.1. Неформальна освіта як простір розвитку молоді.....	12
1.2. Самоефективність як соціально-психологічний ресурс навчання.....	15
1.3. Сприймана соціальна підтримка та її роль у навчанні.....	17
1.4. Повсякденні стресори війни як контекст навчання молоді.....	19
1.5. Позитивні зміни після навчання як предмет дослідження.....	22
1.6. Теоретична модель дослідження та гіпотези.....	24
РОЗДІЛ 2. МЕТОДОЛОГІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИХ ЧИННИКІВ НАВЧАННЯ МОЛОДІ НА КУРСАХ НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ	26
2.1. Дизайн дослідження.....	26
2.2. вибірка дослідження.....	27
2.3. Інструменти.....	27
2.4. Процедура збору даних.....	30
2.5. Методи аналізу.....	30
2.6. Етичні аспекти та використання штучного інтелекту.....	31
РОЗДІЛ 3. РЕЗУЛЬТАТИ, ДИСКУСІЯ ТА РЕКОМЕНДАЦІЇ ЩОДО ПІДТРИМКИ НАВЧАННЯ МОЛОДІ В УМОВАХ ВІЙНИ	33
3.1. Характеристика вибірки та надійність шкал.....	33
3.2. Описова статистика та перевірка нормальності.....	35
3.3. Перевірка гіпотез.....	38
3.4. Результати тематичного аналізу інтерв'ю.....	43
3.5. Дискусія.....	49
3.6. Рекомендації.....	51
3.7. Обмеження та перспективи дослідження.....	54
ВИСНОВКИ	56
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	59
ДОДАТКИ	65

АНОТАЦІЯ

У магістерській роботі досліджено соціально-психологічні чинники навчання української молоді на курсах неформальної освіти в умовах війни. Мета роботи – виявити, як загальна самоефективність, сприймана соціальна підтримка та щоденні воєнні стресори пов'язані з позитивними змінами у сприйнятті власних можливостей і перспектив після навчання, а також розкрити, як сама молодь описує цей зв'язок. У роботі застосовано змішаний дизайн пояснювального типу: кількісний етап – онлайн-опитування ($N = 103$), якісний – сім напівструктурованих інтерв'ю. Кількісний аналіз (кореляція Спірмена, логістична регресія) показав, що самоефективність, соціальна підтримка та воєнні стресори не мають значущого зв'язку з позитивними змінами, тоді як рівень позитивних змін надійно передбачає реальні життєві зміни після курсу ($OR = 2,06$). Тематичний аналіз інтерв'ю пояснив ці результати: самоефективність виявилася спільною рисою майже всіх учасників, значення підтримки визначалося її якістю, а не кількістю, а навчання слугувало для молоді прихистком серед повсякденного тиску війни. Після аналізу результатів було встановлено що для результату навчання важливим є не стільки ресурсний багаж, з яким людина приходить, скільки переосмислення себе, яке відбувається в процесі. Обсяг роботи, 15 570 слів.

Ключові слова: неформальна освіта, самоефективність, сприймана соціальна підтримка, щоденні воєнні стресори, українська молодь, змішаний дизайн, тематичний аналіз.

ВСТУП

В умовах повномасштабної війни відбулася кардинальна зміна передумов для вибудовування освітніх і професійних перспектив української молоді. Молодь живе під постійним стресом, із порушеними соціальними зв'язками й обмеженнями в довгостроковому плануванні. Дослідження впливу війни на молодь України, проведене Kostiuichenko and Volosevych (2024), показує, що невизначеність щодо навчання та праці, психічного здоров'я і нестача можливостей для самореалізації стали для української молоді одними з найгостріших життєвих проблем, для тих, хто виїхав за кордон, психічне здоров'я взагалі вийшло на перший план. Паралельні дані, які Reznik et al. (2025) зібрали на трьох хвилях опитування українських студенток (загалом 3 467 респонденток у 2022, 2023 та 2024 роках), доповнюють цю картину важливим спостереженням: психічний стан цієї групи не адаптується лінійно. Після певного зниження показників страху, депресії та вигорання у 2023 році вони знову суттєво зросли у 2024-му, що свідчить про навантаження, яке не слабшає з часом, а радше повертається хвилями.

Паралельно на світовому ринку праці прискорюються процеси, які роблять формальну освіту недосконалою, і вона не є єдиним способом підготовки до майбутнього. Технологічні зміни, нестабільність ринку зайнятості та зростання розриву між наявними і потрібними навичками виводять на перший план гнучкі освітні формати: короткі курси, програми перекваліфікації (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2023). Для української молоді ці формати набувають додаткового значення. Крім суто професійної функції, вони можуть виконувати роль додаткового ресурсу, який допомагає утримувати відчуття руху вперед і контролю в ситуації, коли сценарії майбутнього виявляються недоступними.

Соціально-психологічна перспектива дає змогу побачити більше, ніж класичні інструменти організаторів курсів, які цікавляться лише успішністю після їх завершення. Те, як учасники курсів неформальної освіти сприймають власну спроможність діяти, чи відчувають підтримку від найближчих, чи витримують повсякденний тиск війни, усе це впливає на те, чи буде освітній досвід для неї продуктивним, навіть якщо курс об'єктивно якісний. Війна як контекст ставить це питання гостро. Коли стресор не епізодичний, а постійний, коли він охоплює всю соціальну мережу одночасно, і коли підтримка з боку друзів означає підтримку від

людей, які самі живуть в схожих умовах та в яких виникають схожі виклики, виникає питання, наскільки взагалі застосовані класичні уявлення про ресурси і стрес. Досліджень, які одночасно фіксували б цей контекст кількісно і реконструювали суб'єктивний досвід навчання якісно, для української молоді практично немає. Брак емпіричних даних щодо соціально-психологічних чинників навчання української молоді на курсах неформальної освіти в умовах війни підтверджує актуальність цього дослідження

В академічній дискусії про неформальну освіту молоді можна виокремити дві основні лінії аргументації. Перша описує її як інструмент професійної адаптації, засіб для оновлення навичок (upskilling) і перекваліфікації (reskilling), який доповнює формальну освіту і допомагає краще узгоджувати компетенції з потребами ринку праці. Друга лінія, яку пропонує Souto-Otero (2016), наголошує, що ефект участі в таких програмах не зводиться до набуття навичок: це простір накопичення, соціального і психологічного капіталу, важливого для подальших життєвих перспектив. Систематичний огляд програм професійної підготовки у вищій освіті, проведений Scandurra et al. (2024), додає до цього важливе застереження. Автори показують, що попри загальом позитивну оцінку таких програм усіма зацікавленими сторонами, доказова база складається переважно з невеликих кейсових досліджень, недостатньо надійних для висновків про реальний вплив на розвиток студентів та їхні результати на ринку праці. Цей висновок прямо стосується і курсів неформальної освіти: автоматичних позитивних ефектів очікувати не варто. Серед досліджень онлайн-форматів навчання дорослих показовими є роботи в середовищі масових відкритих онлайн-курсів. Sujatha and Kavitha (2018) на вибірці 375 учасників установили, що мотивація, сприймана ефективність і самоефективність разом пояснюють значну частку варіації в утриманні студентів на курсі, а Wei et al. (2024) на вибірці 232 учасників показали, що самоефективність позитивно пов'язана із суб'єктивно оцінюваним результатом навчання. Останнє концептуально близьке до залежної змінної цього дослідження.

Соціальна психологія пропонує власні інструменти для опису того, як люди функціонують у стресових умовах. Поняття самоефективності, яке ввів Bandura (1977), описує переконання людини у власній здатності виконати дії, потрібні для досягнення мети, і пояснює, чому одні сприймають труднощі як завдання, а інші, як підтвердження власної неспроможності. На думку автора, самоефективність

формується через чотири основні джерела: безпосередній досвід успіху, опосередкований досвід спостереження за іншими, вербальне переконання та фізіологічні й емоційні стани. Вона впливає на вибір поведінки, на кількість зусиль, які людина докладає, і на її наполегливість перед перешкодами. Друга важлива рамка, гіпотеза буферного ефекту Cohen and Wills (1985), пропонує модель, у якій соціальна підтримка послаблює негативний вплив стресу: підтримка діє як ресурс, що пом'якшує сприйняття стресових подій і допомагає людині краще до них пристосовуватися. Обидві моделі формувалися переважно в умовах, які не передбачали тривалого перебування під загрозою, а саме в умовах війни, тому питання їхньої застосовності в цьому контексті залишається відкритим.

Окрему важливу лінію відкриває критика суто травмо-фокусованих підходів до психічного стану в умовах війни. Miller and Rasmussen (2010) показали, що в конфліктних і постконфліктних контекстах функціонування людей визначається не стільки разовими травматичними подіями, скільки повсякденними стресорами, такими як бідність, відсутність власного простору, руйнування соціальних зв'язків, обмеження ресурсів і соціальна маргіналізація. У запропонованій авторами моделі щоденні стресори частково опосередковують зв'язок між безпосереднім досвідом спричиненим постійним перебуванням у воєнному контексті і психічним станом та пояснюють значну частку варіації, яку не пояснює саме лише пряме переживання війни. Свіже свідчення про межі застосовності класичних моделей ресурсів дають EL-Awad et al. (2026). У їхній вибірці зі 135 молодих чоловіків із країн Близького Сходу в Німеччині буферний ефект соціальної підтримки на постміграційний стрес виявився в іммігрантів, але не в біженців, попри те, що сама асоціація підтримки з нижчим рівнем інтерналізуючих симптомів зберігалася в обох групах. Для української молоді, яка навчається під час війни, ця логіка особливо доречна, адже освітній досвід тут розгортається не на тлі поодиноких подій, а в умовах постійного повсякденного навантаження, і класичні моделі ресурсів можуть працювати тут інакше, ніж описано в літературі мирних контекстів.

Те, як ця рамка працює конкретно для української молоді, починають уточнювати перші локальні дослідження. Giordano et al. (2024) у роботі з молоддю 18–22 років у ранній період повномасштабного вторгнення виявили п'ять захисних процесів, на які молодь спирається, проходячи через війну: позитивне мислення, відчуття контролю, емоційну обізнаність і регуляцію, близькі особисті стосунки та

підтримку спільноти. Сам сектор неформальної освіти Україна, як зазначає Аніщенко (2022), реагував на війну перетворенням центрів освіти дорослих на простори комбінованого призначення, що поєднують освітню, культурно-просвітницьку, консультативну та волонтерську функції, зміст, форми і напрями навчання оновлювалися у відповідь на нові потреби дорослих учнів в умовах активної фази війни. Перелік захисних процесів у Giordano et al. і трансформація неформальної освіти, описана Аніщенко, окреслюють той локальний контекст, у якому існує предмет цього дослідження. Проте жодне з цих джерел не пов'язує конкретний освітній досвід молоді з її соціально-психологічними ресурсами.

Подібні процеси простежуються й у молоді з біженським досвідом. Khawaja and Schweitzer (2024) у якісному дослідженні підлітків із біженського походження в Австралії показали, що їхній досвід організується навколо творення сенсу в умовах змін і відчуття належності, причому особливу роль відіграє соціальний контекст. Це суголосно з логікою цього дослідження, у якому навчання розглядається як простір, що може давати молоді відчуття опори в нестабільних обставинах.

Жодна з цих ліній окремо не пояснює, що відбувається з молоддю, яка вчиться під час війни. Дослідження неформальної освіти не враховують повноцінно соціально-психологічний вимір, класичні моделі ресурсів і підтримки перевірялися переважно там, де стрес був індивідуальним, а соціальні мережі цілими, дослідження повсякденних стресорів війни зосереджені на психічному здоров'ї, а не на освіті, перші локальні дослідження української молоді описують ширші захисні процеси, але не пов'язують їх із конкретним досвідом навчання. Саме перетин цих ліній і є простором, у якому розміщується ця робота.

Попри зростання уваги до неформальної освіти як інструменту професійної адаптації молоді та до соціально-психологічних ресурсів і повсякденних стресорів як чинників функціонування в умовах війни, ці три лінії досліджень майже не поєднуються між собою. Дослідження неформальної освіти переважно описують її ефекти в мирних або відносно стабільних контекстах і не враховують повноцінно соціально-психологічний вимір (Scandurra et al., 2024, Souto-Otero, 2016). Класичні моделі самоефективності та буферного ефекту соціальної підтримки перевірялися здебільшого в умовах, де стрес був індивідуальним, а соціальні мережі цілими (Bandura, 1977, Cohen & Wills, 1985), недавні ж результати у близьких до

української ситуації стресових контекстах прямо показують межі застосовності цих моделей. У вибірці молодих чоловіків із досвідом біженства буферний ефект соціальної підтримки не виявився, попри стабільну асоціацію підтримки з нижчим рівнем інтерналізуючих симптомів (EL-Awad et al., 2026). Дослідження повсякденних стресорів війни зосереджені на психічному здоров'ї та адаптації, а не на тому, як люди продовжують вкладатися у власний освітній розвиток усупереч стресу (Miller & Rasmussen, 2010), перші локальні якісні дослідження української молоді описують ширші захисні процеси, але не пов'язують їх із конкретним досвідом навчання (Giordano et al., 2024).

Окремої уваги потребує і сам результат, який ця робота пов'язує з навчанням. Йдеться не про формальну успішність чи зміни в працевлаштуванні, а про позитивні зміни у сприйнятті власних можливостей, життєвих перспектив і здатності рухатися до значущих цілей. Найпродуктивніше така залежна змінна обґрунтовується через Теорію надії Snyder (2002), у якій надія визначається як поєднання бачення шляхів до мети та внутрішнього відчуття здатності рухатися цими шляхами, емпірично цей конструкт пов'язаний з академічними очікуваннями і суб'єктивним благополуччям (Rand et al., 2020). Як наслідок, залишається невідомим, як саме соціально-психологічні ресурси і щоденні воєнні стресори пов'язані з тим, як українська молодь оцінює зміни у сприйнятті власних можливостей і перспектив після навчання, і як вона сама описує цей зв'язок у власному досвіді. Без поєднання кількісного вимірювання класичних конструктів і якісної реконструкції суб'єктивної логіки учасників відповіді на це питання залишаються фрагментарними.

Основне дослідницьке питання роботи формулюється так: як загальна самоефективність, сприймана соціальна підтримка та щоденні воєнні стресори пов'язані з позитивними змінами у сприйнятті власних можливостей, життєвих перспектив і здатності рухатися до значущих цілей, які українська молодь переживає після навчання на курсах неформальної освіти в умовах війни.

Це питання поєднує соціально-психологічні ресурси, воєнний контекст і освітній досвід в одну дослідницьку логіку та дає змогу перейти від загального опису проблеми до емпіричної перевірки зв'язків між ключовими змінними. Теоретично воно спирається на підходи, які розглядають самоефективність як ресурс активної дії (Bandura, 1977), соціальну підтримку як чинник адаптації в умовах стресу (Cohen & Wills, 1985), а щоденні стресори війни, як важливий

контекст повсякденного функціонування молоді (Miller & Rasmussen, 2010). Питання розгортається у двох взаємодоповнюваних частинах. Кількісна частина перевіряє наявність і напрям статистичних зв'язків між зазначеними чинниками і самозвітними позитивними змінами після навчання. Якісна частина реконструює суб'єктивну логіку, через яку молодь описує, або не описує, навчання як досвід, пов'язаний із такими змінами.

Мета дослідження полягає в тому, щоб виявити, як загальна самоефективність, сприймана соціальна підтримка та щоденні воєнні стресори пов'язані з позитивними змінами у сприйнятті власних можливостей, життєвих перспектив і здатності рухатися до значущих цілей, які українська молодь переживає після навчання на курсах неформальної освіти в умовах війни, а також реконструювати те, як молодь сама описує цей зв'язок у власному досвіді.

Для досягнення мети поставлено такі завдання:

1. Проаналізувати наукові та аналітичні джерела про неформальну освіту, самоефективність, сприйману соціальну підтримку, щоденні воєнні стресори та психологічні ресурси молоді в умовах війни і вивести дослідницьку прогалину.
2. Концептуалізувати ключові поняття дослідження та обґрунтувати залежну змінну, позитивні зміни після навчання, через відповідну теоретичну рамку.
3. Побудувати дослідницьку рамку і сформулювати гіпотези для кількісної частини та дослідницькі підпитання для якісної частини.
4. Обґрунтувати методологічний дизайн і підібрати інструменти, стандартизовані шкали та авторські блоки запитань, а також розробити гайд напівструктурованого інтерв'ю.
5. Провести емпіричне дослідження у двох послідовних фазах: кількісне онлайн-опитування української молоді, яка навчалася на курсах неформальної освіти в умовах війни, і глибинні інтерв'ю з частиною учасників.
6. Перевірити висунуті гіпотези статистичними методами та провести тематичний аналіз інтерв'ю.
7. Інтегрувати результати кількісної та якісної частин і інтерпретувати їх у зв'язку з теоретичним контекстом і попередніми дослідженнями.
8. Сформулювати висновки та практичні рекомендації за результатами дослідження.

Під позитивними змінами після навчання в цьому дослідженні розуміються позитивні зміни у сприйнятті власних можливостей, життєвих перспектив і

здатності рухатися до значущих цілей, які респонденти пов'язують із досвідом навчання на курсах неформальної освіти. Кількісна частина має підтверджувальний характер. **Нульова гіпотеза (H_0)** полягає в тому, що між досліджуваними соціально-психологічними чинниками і позитивними змінами після навчання немає статистично значущих зв'язків. Альтернативні гіпотези формують очікувані зв'язки.

H1. Чим вищий рівень загальної самоефективності, тим вищий рівень позитивних змін після навчання.

H2. Чим вищий рівень загальної сприйманої соціальної підтримки, тим вищий рівень позитивних змін після навчання.

H3. Чим вищий рівень щоденних воєнних стресорів, тим нижчий рівень позитивних змін після навчання.

H4. Чим вищий рівень позитивних змін після навчання, тим вища ймовірність того, що респондент відзначає реальні життєві зміни після проходження курсу.

Дослідницькі підпитання якісної частини

За допомогою якісної частини дослідження було здійснено пошук відповідей на питання щодо реконструкції суб'єктивного досвіду учасників:

1. Як учасники описують роль навчання на курсі у власному житті в умовах війни?

2. Які умови вони пов'язують із тим, що навчання привело, або не привело, до змін у сприйнятті власних можливостей і перспектив?

3. Як учасники у власних словах описують роль самоефективності, соціальної підтримки та повсякденних воєнних стресорів у переживанні навчання?

Для розв'язання поставлених завдань у роботі застосовано змішаний дизайн, що поєднує кількісну та якісну фази. Основним методом збору кількісних даних є онлайн-опитування, яке поєднує стандартизовані психодіагностичні інструменти та авторські блоки запитань. Якісні дані зібрано методом напівструктурованих глибинних інтерв'ю з частиною учасників опитування.

Для збору кількісних даних використано такі інструменти. Авторський соціально-демографічний блок містить запитання про основні характеристики респондентів, потрібні для опису вибірки. Шкалу загальної самоефективності (General Self-Efficacy Scale, GSE) застосовано в українській адаптації Галецької (2015) для вимірювання віри у власні сили та здатності справлятися з труднощами,

теоретичним підґрунтям для включення цієї змінної є розуміння самоефективності як уявлення людини про власну здатність організувати дії, потрібні для досягнення бажаного результату. Багатовимірну шкалу сприйманої соціальної підтримки (Multidimensional Scale of Perceived Social Support, MSPSS) застосовано в українській адаптації Мельника і Стаднік (2023), вона дає змогу оцінити підтримку з боку сім'ї, друзів і значущої особи. Блок запитань щодо щоденних стресорів війни побудовано на основі методики Бялоновича (2025), він спрямований на виявлення повсякденних стресорів, пов'язаних із життям в умовах війни. Авторський блок про вплив навчання спрямований на вивчення того, як респонденти переживають навчання на курсах неформальної освіти в умовах війни та чи пов'язують цей досвід із позитивними змінами у сприйнятті власних можливостей і перспектив, теоретично цей блок спирається на Теорію надії, у якій позитивна оцінка власних перспектив пов'язується зі здатністю бачити шляхи до значущих цілей і підтримувати внутрішню мотивацію рухатися ними (Snyder, 2002).

Для аналізу кількісних даних застосовано описову статистику, аналіз надійності шкал, кореляційний аналіз та логістичну регресію. Якісні дані опрацьовано методом тематичного аналізу. Таке поєднання методів дає змогу перевірити висунуті гіпотези, виявити характер зв'язків між основними змінними та пояснити отримані результати через суб'єктивний досвід учасників.

Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел і додатків. У першому розділі подано теоретико-методологічний аналіз соціально-психологічних чинників навчання молоді в умовах війни та побудовано дослідницьку рамку. Другий розділ описує методологію дослідження: дизайн, вибірку, інструменти, процедуру збору даних і методи аналізу. Третій розділ містить результати кількісної та якісної фаз, їх інтеграцію в дискусії, практичні рекомендації та обмеження дослідження.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИХ ЧИННИКІВ НАВЧАННЯ МОЛОДІ В УМОВАХ ВІЙНИ

1.1. Неформальна освіта як простір розвитку молоді

Поняття неформальної освіти має усталене міжнародне визначення. Згідно з Міжнародною стандартною класифікацією освіти (ISCED), неформальна освіта, це інституціоналізована, цілеспрямована й спланована освітня діяльність, яка є альтернативою або доповненням до формальної освіти й може охоплювати програми різної тривалості та інтенсивності (UNESCO Institute for Statistics, 2012). Європейський підхід доповнює це розуміння, наголошуючи на ролі неформального навчання в системі навчання впродовж життя. Меморандум про навчання впродовж життя визначає неформальне навчання як таке, що відбувається поза основними системами освіти й навчання і не обов'язково завершується отриманням офіційного документа, проте є важливим складником активного громадянства і працевлаштованості (Commission of the European Communities, 2000). Актуальність цього напрямку підтверджують і новітні документи: у концептуальній записці до Шостого глобального звіту про навчання дорослих UNESCO наголошує на потребі гнучких навчальних можливостей в умовах стрімких суспільних і технологічних змін (UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2024).

Неформальна освіта, це організоване, цілеспрямоване навчання, яке відбувається поза системою формальної освіти і зазвичай не завершується присвоєнням визнаного державою кваліфікаційного рівня. На відміну від формальної освіти з її стандартизованими програмами й дипломами, неформальна освіта гнучкіша за змістом, тривалістю і форматом: це короткі курси, тренінги, програми перекваліфікації, онлайн-курси та мікро кваліфікації. У європейській традиції її розглядають як ключовий складник навчання впродовж життя, що відповідає на потребу дорослих адаптуватися до мінливих соціально-економічних умов. Саме в цій логіці, як зазначають Аніщенко та колеги (2017), Меморандум безперервної освіти Європейського Союзу наголошує на здатності освітніх систем реагувати на нові реалії, а неформальну освіту трактує як інструмент соціальної єдності та активного громадянства.

В академічній дискусії про ефекти неформальної освіти молоді можна виокремити дві основні лінії. Перша розглядає її передусім як інструмент

професійної адаптації, засіб оновлення навичок (upskilling) і перекваліфікації (reskilling), що допомагає узгоджувати компетенції людини з вимогами ринку праці. Друга лінія, яку обстоює Souto-Otero (2016), підкреслює, що ефект участі не зводиться до набуття професійних навичок: неформальна освіта є простором накопичення людського, соціального і психологічного капіталу, важливого для подальших життєвих переходів молоді. Ці дві лінії не суперечать одна одній, але по-різному розставляють акценти. Перша вимірює успіх через працевлаштування, друга, через ширші зміни в самосприйнятті та соціальних зв'язках людини.

Емпірична картина ефектів таких програм, однак, складніша, ніж припускає оптимістична рамка. Систематичний огляд програм професійної підготовки у вищій освіті, проведений Scandurra et al. (2024), показує, що попри загальну позитивну оцінку таких програм з боку студентів, університетів і роботодавців, доказова база складається переважно з невеликих кейсових досліджень і оцінювань, недостатньо надійних, щоб робити каузальні висновки про реальний вплив на розвиток студентів та їхні результати на ринку праці. Подібний критичний акцент звучить і в дослідженні Evans (2022): за результатами якісного дослідження сприйняття перекваліфікації серед працевлаштованих, непрацевлаштованих і безробітних, учасники описували оновлення навичок і перекваліфікацію як можливість, доступну лише для обраних, обмежену часом, коштами і життєвими обставинами. Це означає, що навіть там, де програми перекваліфікації існують і декларуються як загальнодоступні, реальний доступ до них нерівномірний, а очікувані ефекти не є автоматичними.

Окрема дослідницька увага зосереджена на онлайн-форматах навчання дорослих, які найближчі до контексту цього дослідження. У середовищі масових відкритих онлайн-курсів (МООС) соціально-психологічні чинники виявляються суттєвими предикторами навчальної поведінки. Sujatha and Kavitha (2018) на вибірці 375 учасників показали, що мотивація, сприймана ефективність і самоефективність разом пояснюють значну частку варіації в утриманні студентів на курсі. Wei et al. (2024), досліджуючи 232 учасників МООС, установили, що самоефективність позитивно пов'язана із суб'єктивно оцінюваним результатом навчання. Останнє має пряме значення для цього дослідження: воно показує, що самооцінка результату навчання є усталеним конструктом у дослідженнях онлайн-освіти, а не довільним вибором, і що вона концептуально пов'язана із самоефективністю.

Інтенсивні короткострокові формати професійного навчання, такі як курси, що готують фахівців у сфері ІТ за кілька місяців, становлять особливий випадок неформальної освіти. Дослідження британських bootcamp-програм, проведене Miltner et al. (2026), описує модель, яка обіцяє перетворити дорослих без попереднього досвіду на працевлаштованих розробників і фахівців з даних за три-чотири місяці. Водночас автори показують, що така модель не усуває наявних структурних нерівностей, зокрема гендерних диспропорцій у доступі до технічних професій, а подеколи їх відтворює. Цей висновок суголосний із загальною лінією критики: гнучкі освітні формати розширюють можливості, але їхній ефект опосередкований ширшим соціальним контекстом учасників.

В українському науковому дискурсі неформальна освіта також дедалі частіше осмислюється як ресурс розвитку молоді. Савельєв (2021) систематизує визначення формальної, неформальної та інформальної освіти у вітчизняній і зарубіжній традиціях і розглядає неформальну освіту як інструмент розвитку додаткових можливостей особистості. Купіна (2023) звертає увагу на організаційні форми неформальної освіти здобувачів вищої освіти в Україні й зазначає, що наразі в країні немає визнаних стандартів неформальної освіти, хоча окремі законодавчі документи вже покликані врегулювати це питання. Ці праці показують, що для українського контексту неформальна освіта є не лише доповненням до формальної системи, а й самостійним простором розвитку молоді, що особливо суттєво в умовах, коли традиційні освітні й професійні траєкторії порушені війною.

У вітчизняній психології мотивація до навчання осмислюється як багатофакторне явище. Лавринюк і Кириченко (2023) аналізує сучасні теорії мотивації навчально-професійної діяльності й виокремлює серед її чинників особистісні, педагогічні, професійні та соціально-психологічні. Така класифікація суголосна логіці цього дослідження, у якому навчання молоді розглядається саме крізь призму соціально-психологічних чинників, а не лише індивідуальних здібностей чи зовнішніх умов.

Для українського контексту неформальна освіта набуває додаткових функцій. Аніщенко (2022) показує, що в умовах повномасштабного вторгнення центри освіти дорослих в Україні трансформувалися у простори комбінованого призначення, що поєднують одразу кілька напрямів діяльності: освітній, культурно-просвітницький, консультативний і волонтерський. Зміст, форми й

напрями навчання оновлювалися у відповідь на нові потреби дорослих в умовах війни. Це означає, що для української молоді навчання на курсах може виконувати не лише професійну, а й ширшу психологічну і соціальну функцію, підтримувати відчуття стабільності, причетності та руху вперед у ситуації загальної невизначеності. Саме ця ширша функція неформальної освіти, яка виходить за межі набуття навичок, і перебуває в центрі уваги цього дослідження.

1.2. Самоефективність як соціально-психологічний ресурс навчання

Поняття самоефективності (self-efficacy) увів Bandura (1977) у статті, що стала однією з програмових праць соціально-когнітивного підходу. Самоефективність він визначає як переконання людини у власній здатності виконати дії, потрібні для досягнення певного результату. Ключова теза автора полягає в тому, що ці переконання не просто супроводжують поведінку, а регулюють її: очікування особистої ефективності визначають, чи візьметься людина за подолання труднощів узагалі, скільки зусиль докладає і як довго їх утримуватиме перед перешкодами та невдачами. Саме тому, як пояснює Bandura (1977), дві людини з однаковими об'єктивними здібностями можуть діяти по-різному: та, що вірить у власну спроможність, наполягає, а та, що не вірить, відступає раніше.

Bandura (1977) виокремлює чотири основні джерела, з яких формуються переконання про власну ефективність. Перше і найвпливовіше, безпосередній досвід успіху (performance accomplishments): успіхи підвищують очікування, а повторювані невдачі, особливо ранні, їх знижують. Друге, опосередкований досвід (vicarious experience): спостереження за тим, як інші, схожі на спостерігача, успішно долають труднощі. Третє, вербальне переконання (verbal persuasion): слова підтримки чи заохочення, які, однак, дають слабший і менш стійкий ефект, ніж власний досвід. Четверте, фізіологічні й емоційні стани (physiological states): людина частково зчитує власну спроможність із рівня напруження чи тривоги, який переживає у складній ситуації. Важливо, що ці джерела діють не автоматично, а через когнітивну переробку: те, який сенс людина надає своєму досвіду, визначає, як цей досвід вплине на її самоефективність.

Роль самоефективності в навчанні підтверджують і узагальнювальні праці. Zimmerman (2000) зазначає, що за два десятиліття досліджень самоефективність утвердилася як один із найдієвіших предикторів мотивації та навчальних досягнень студентів. Автор підкреслює, що йдеться саме про сприйману

спроможність впоратися із завданням, а не про реальні здібності як такі, і що цей конструкт впливає на вибір діяльності, докладені зусилля й наполегливість. Для цього дослідження така узагальнена позиція важлива тим, що вона поширює класичну тезу Bandura (1977) поза межі окремого експерименту на широкий контекст навчання, зокрема й самостійного, до якого належить і неформальна освіта.

Цей зв'язок простежується і в дистанційному навчанні, що особливо суттєво для онлайн-курсів неформальної освіти. Yokoуama (2019) в оглядовій праці підсумовує, що академічна самоефективність позитивно пов'язана з результатами онлайн-навчання й може бути одним із чинників, які підтримують залученість студента за відсутності безпосереднього контакту з викладачем. Для цього дослідження такий висновок важливий тим, що переносить роль самоефективності саме в той формат, у якому відбулося навчання більшості учасників.

Самоефективність виявилася продуктивним конструктом для пояснення навчальної поведінки, зокрема в неформальній і онлайн-освіті. Як показано в підрозділі 1.1, у середовищі MOOC самоефективність є значущим предиктором утримання студентів на курсі (Sujatha & Kavitha, 2018) і позитивно пов'язана із суб'єктивно оцінюваним результатом навчання (Wei et al., 2024). Ця логіка лежить в основі очікування, що вищий рівень самоефективності супроводжуватиметься продуктивнішим освітнім досвідом і відчутними позитивними змінами після навчання.

Проте зв'язок самоефективності з результатами навчання складніший, ніж проста однонапрямлена залежність, за якою вища ефективність означає кращий результат. Уже сам Bandura (1977) зазначав, що очікування ефективності й реальне виконання впливають одне на одного взаємно. Сучасні дані підтверджують і загострюють цю тезу. Доповідь Talsma et al. (2019), що ґрунтується на їхньому метааналізі зв'язку самоефективності й академічної успішності, що ці змінні взаємно пов'язані, тобто впливають, а відносна сила напряду зв'язку залежить від того, яку змінну вимірюють першою. У дослідженнях, де самоефективність вимірювали раніше, успішність виявляється сильнішим попередником самоефективності, ніж навпаки, у дослідженнях зі зворотним порядком вимірювання картина була оберненою. Автори розрізняють самоефективність, підкріплену реальним досвідом успіху, і не підкріплену таким досвідом,

наголошуючи, що без опертя на фактичні досягнення переконання у власній ефективності можуть бути слабко калібровані з реальними результатами.

Для цього дослідження таке застереження має пряме значення з двох причин. По-перше, дизайн є крос-секційним: самоефективність і позитивні зміни після навчання вимірюються в один момент, тому встановити напрям зв'язку між ними неможливо в принципі, можлива лише фіксація наявності чи відсутності зв'язку. По-друге, в умовах війни сам досвід успіху, на якому ґрунтується підкріплена самоефективність, може бути нестабільним, адже повсякденні стресори здатні знецінювати відчуття власних досягнень. Тому теоретично передбачуваний позитивний зв'язок самоефективності з позитивними змінами після навчання не є гарантованим і потребує емпіричної перевірки саме в цьому контексті.

Нарешті, самоефективність не діє ізольовано. Сучасні дослідження розглядають її разом із соціальною підтримкою як два взаємодоповнювані ресурси, що спільно опосередковують вплив стресу на навчальні результати. Дослідження Răduț et al. (2025), проведене зі студентами, прямо ставить питання про те, що людині потрібно від себе і від інших, аби зменшити вплив стресу на академічну успішність, і розглядає самоефективність та соціальну підтримку як парні ресурси в цьому процесі. Це підводить до наступного складника дослідницької рамки, сприйманої соціальної підтримки.

1.3. Сприймана соціальна підтримка та її роль у навчанні

Якщо самоефективність описує внутрішній ресурс людини, то соціальна підтримка описує ресурс міжособистісний, те, що людина отримує від свого оточення. Класичне теоретичне осмислення цього ресурсу належить Cohen and Wills (1985), які в огляді емпіричних досліджень розрізняють дві моделі того, як соціальна підтримка пов'язана з добробутом. Перша, модель головного ефекту (main effect model): соціальна підтримка корисна сама по собі, незалежно від рівня стресу, і цей ефект виявляється тоді, коли підтримку вимірюють як ступінь інтегрованості людини у велику соціальну мережу. Друга, модель буферного ефекту (buffering model): підтримка захищає людину саме від негативного впливу стресових подій, пом'якшуючи їх, і цей ефект виявляється тоді, коли вимірюють сприйняту доступність підтримки, відповідної до конкретних потреб у стресовій ситуації. Згідно з буферною моделлю, підтримка втручається у зв'язок між стресом і реакцією на нього на рівні когнітивної оцінки: усвідомлення доступної допомоги

змінює те, як людина оцінює загрозливість події і власну спроможність із нею впоратися.

Саме сприйнята, а не об'єктивно наявна підтримка є ключовою для буферної логіки, і саме її вимірює інструмент, що став стандартом у цій галузі. Багатомірна шкала сприйманої соціальної підтримки (MSPSS), розроблена Zimet et al. (1988), оцінює суб'єктивне переживання доступності підтримки з трьох джерел: сім'ї, друзів і значущої особи (significant other). Факторний аналіз підтвердив, що ці три джерела утворюють окремі субшкали з доброю факторною валідністю, а сама шкала має високу внутрішню узгодженість і помірну конструктну валідність, як і передбачали автори, вищий рівень сприйманої підтримки був пов'язаний з нижчим рівнем депресії й тривоги. Розрізнення джерел підтримки має теоретичне значення: підтримка від сім'ї, друзів і значущої особи може виконувати різні функції й по-різному проявлятися залежно від життєвої ситуації людини, що обґрунтовує доцільність розглядати ці джерела не лише сумарно, а й окремо.

Класична буферна модель формувалася переважно на матеріалі мирних популяцій, де стрес був індивідуальним та епізодичним, а соціальні мережі відносно стабільними. Питання про те, чи зберігається буферний ефект в умовах колективного, тривалого стресу, залишається відкритим, і сучасні дослідження дають підстави для обережності. Показовим є дослідження EL-Awad et al. (2026), проведене з 135 молодими чоловіками близькосхідного походження в Німеччині, серед яких 75 мали досвід біженства, а 60 належали до іммігрантів першого й другого поколінь. Автори встановили, що буферний ефект соціальної підтримки на зв'язок пост міграційного стресу з інтерналізуючими симптомами виявився лише в групі іммігрантів, але не в групі біженців, водночас пряма асоціація підтримки з нижчим рівнем симптомів зберігалася в обох групах. Іншими словами, підтримка залишалася корисною як така, але її здатність саме пом'якшувати вплив стресу зникала в тих, хто пережив найважчі обставини. Це свідчить, що в умовах сильного, кумулятивного стресу класична буферна логіка може не діяти так, як описано в літературі мирних контекстів.

Те, як саме підтримка пов'язана з навчанням, уточнюють дослідження з медіаційними моделями. Zhang and Qian (2024) на вибірці підлітків показали, що зв'язок соціальної підтримки з академічною успішністю опосередковується самоефективністю й навчальною залученістю: підтримка підвищує віру у власні сили, а та, своєю чергою, посилює залученість у навчання. Hassan et al. (2023),

досліджуючи студентів університету, виявили, що сприймана соціальна підтримка разом із психологічним капіталом пов'язана з академічною успішністю через краще академічне пристосування психічне здоров'я. Обидві праці підкріплюють логіку цього дослідження: підтримка діє не ізольовано, а у зв'язці з самоефективністю, і її вплив на навчання радше опосередкований, ніж прямий.

Сучасні дослідження дедалі частіше розглядають соціальну підтримку не ізольовано, а в парі з індивідуальними ресурсами. Дослідження Răduraru et al. (2025), проведене зі студентами, концептуалізує самоефективність і соціальну підтримку як два взаємодоповнювані ресурси, те, що людина має від себе і від інших, спільна дія яких зменшує вплив стресу на академічну успішність. Такий підхід відповідає логіці цього дослідження, де самоефективність і соціальна підтримка розглядаються як паралельні чинники, кожен з яких може бути пов'язаний із позитивними змінами після навчання. Водночас досвід EL-Awad et al. (2026) застерігає: у воєнному контексті, де стрес зачіпає всю соціальну мережу одночасно, зв'язок соціальної підтримки з результатами навчання може виявитися слабшим або іншим, ніж передбачає класична модель. Це робить емпіричну перевірку відповідних гіпотез у цьому дослідженні особливо доречною.

1.4. Повсякденні стресори війни як контекст навчання молоді

Поширене уявлення про вплив війни на психіку зосереджується на травматичних подіях: обстрілах, втратах, безпосередній загрозі життю. Miller and Rasmussen (2010) піддали цю травмо-фокусовану рамку обґрунтованій критиці. На матеріалі досліджень у конфліктних і постконфліктних суспільствах вони показали, що психічний стан людей визначається не лише прямим переживанням насильства, а й повсякденними стресорами (daily stressors): бідністю, побутовою нестабільністю, перевантаженням або зруйнованим житлом, втратою соціальних зв'язків, обмеженням ресурсів і соціальною маргіналізацією. Ключова теза їхньої моделі полягає в тому, що повсякденні стресори частково опосередковують зв'язок між безпосереднім воєнним досвідом і психічним станом: значну частину негативного впливу війни на людину переносять саме ці буденні труднощі, а не лише травматичні події як такі. З цього випливає важливий висновок: повсякденні стресори не можна вважати другорядним тлом, вони є самостійним чинником функціонування, який потребує окремої уваги.

Ця концепція має пряме відображення в українському контексті. Бялонович (2025), розробляючи Українську шкалу щоденних стресорів війни, концептуалізує

повсякденне життя як систему буденних соціально-психологічних практик, повторюваних дій, що структурують життя людини, і розглядає воєнні стресори через те, як вони ці практики порушують. Авторка розрізняє прямі стресори, що руйнують усталені практики, і непрямі, що змінюють або модифікують їх, не руйнуючи повністю. Така операціоналізація узгоджується з логікою Miller and Rasmussen (2010): у фокусі опиняються не катастрофічні події, а порушення буденного функціонування, саме той рівень, на якому війна щоденно зачіпає молодь, яка намагається навчатися. У цьому дослідженні стресори вимірюються саме як рівень дискомфорту, який повсякденні воєнні обставини викликають під час навчання, що відповідає окресленому концептуальному підходу.

Емпіричні дані про українську молодь підтверджують, що повсякденне навантаження війни є тривалим і нелінійним. Лонгітудне дослідження Reznik et al. (2025), проведене на трьох хвилях опитування українських студенток (загалом 3 467 респонденток у 2022, 2023 та 2024 роках), показало, що показники страху війни, депресії та вигорання знизилися у 2023 році порівняно з 2022-м, але у 2024 році знову суттєво зросли. Це означає, що адаптація до умов війни не є поступальним рухом до покращення: психологічне навантаження зберігається й може посилюватися навіть через роки після початку повномасштабного вторгнення. Для молоді, яка навчається в цих умовах, освітній досвід розгортається на тлі стійкого, відновлюваного стресу, а не тимчасових труднощів, які з часом самопослаблюються.

Новітні дослідження українських студентів під час повномасштабної війни прямо підтверджують подвійність її впливу на навчання. У дослідженні з промовистою назвою «Braving the dark» автори показали, що українські студенти в умовах війни стикаються зі значними викликами для психічного здоров'я, які позначаються на академічній успішності, але водночас демонструють здатність продовжувати навчання попри ці виклики (Pinchuk et al., 2025). Дослідження психічного стану українських студентів-медиків під час війни так само фіксує, що бойові дії серйозно позначаються на їхньому психологічному благополуччю й академічній успішності, а серед засобів пом'якшення цього впливу автори наголошують на підтримці та копінг-стратегіях (Korda et al., 2025). Ці результати суголосні з тим, що виявила якісна частина цього дослідження: війна водночас дезорганізує навчання і робить його опорою.

Ширший контекст дають дослідження освіти в зонах збройних конфліктів. Assefa et al. (2022) на матеріалі збройного насильства показали, що воно знижує освітні досягнення учнів, але роль батьків та підтримувального середовища пом'якшує цей вплив і допомагає продовжувати навчання. Muthanna et al. (2024) на прикладі війни в Ємені описали, як бойові дії руйнують саме звичні умови навчання, від інфраструктури до відчуття безпеки. Хоча ці праці стосуються інших країн і освітніх рівнів, вони окреслюють спільну закономірність: війна діє на навчання не лише через прямий стрес, а й через руйнування повсякденних умов, що відповідає логіці концепції щоденних стресорів.

Безпосередньо українського контексту стосується аналіз дистанційної освіти у воєнний час. Londar and Pietsch (2023) показує, що війна стала потужним викликом для освітньої системи й водночас прискорила розвиток альтернативних форм навчання, насамперед дистанційних: зруйнована інфраструктура й небезпека позбавляють частину студентів можливості вчитися у звичний спосіб, тому цифрові платформи перетворюються на основний канал доступу до освіти. Цей висновок безпосередньо стосується предмета цього дослідження, адже саме онлайн-курси неформальної освіти стали для української молоді доступним способом продовжувати навчання попри воєнні обставини.

Водночас стрес, не єдина характеристика того, як українська молодь проходить війну. Якісне дослідження Giordano et al. (2024), проведене з молоддю 18–22 років у ранній період повномасштабного вторгнення, виявило п'ять захисних процесів, на які молоді люди спираються: позитивне мислення, відчуття контролю, емоційну обізнаність і регуляцію, близькі особисті стосунки та підтримку спільноти. Показово, що цей перелік містить конструкти, споріднені з ключовими змінними цього дослідження: відчуття контролю перегукується із самоефективністю, а близькі стосунки й підтримка спільноти, із соціальною підтримкою. Це підтверджує доречність обраної дослідницької рамки, але водночас показує її обмеження: автори описують захисні процеси загалом, поза зв'язком зі специфічним освітнім досвідом, а отже не дають відповіді на питання, як ці ресурси працюють саме в контексті навчання.

Ширший контекст становища української молоді доповнює дослідження Kostiuchenko and Volosevych (2024): за його даними, невизначеність щодо навчання та праці, психічне здоров'я й нестача можливостей для самореалізації стали для молоді одними з найгостріших життєвих проблем, а для тих, хто виїхав за кордон,

психічне здоров'я вийшло на перший план. Сукупно ці дані окреслюють контекст, у якому відбувається навчання української молоді: тривале повсякденне навантаження війни, нелінійна динаміка психічного стану і водночас наявність внутрішніх та міжособистісних ресурсів, на які молодь спирається. Саме на перетині стресорів і ресурсів постає питання про те, що відбувається з відчуттям власних можливостей і перспектив після навчання, питання, до концептуалізації якого звертається наступний підрозділ.

1.5. Позитивні зміни після навчання як предмет дослідження

Центральне для цього дослідження поняття, позитивні зміни після навчання, потребує чіткої концептуалізації, бо саме воно є залежною змінною. Йдеться не про формальну успішність чи безпосередні зміни у працевлаштуванні, а про позитивні зміни у сприйнятті власних можливостей, життєвих перспектив і здатності рухатися до значущих цілей, які людина пов'язує з досвідом навчання. Такий фокус вимагає теоретичної рамки, що описувала б не результат навчання як такий, а зрушення в тому, як людина бачить власне майбутнє і свою спроможність його сформувати.

Найбільш відповідною такою рамкою є Теорія надії Snyder (2002). Надію (hope) автор визначає як сприйману здатність людини знаходити шляхи до бажаних цілей і мотивувати себе рухатися цими шляхами. Конструкт складається з двох взаємопов'язаних компонентів: бачення шляхів (pathways), тобто здатності уявляти можливі маршрути до мети, і відчуття спроможності (agency), тобто внутрішньої енергії, щоб ці маршрути долати. Саме поєднання цих двох компонентів робить Теорію надії придатною для опису залежної змінної цього дослідження: позитивні зміни після навчання можна розуміти як зрушення і в баченні шляхів (нові можливості, перспективи), і у відчутті власної спроможності (віра у здатність змінювати своє життя). Емпірично конструкт надії пов'язаний із реальними навчальними результатами: у дослідженні Rand et al. (2020) надія, на відміну від оптимізму, прогнозувала очікувані оцінки, які, своєю чергою, передбачали фактичні підсумкові оцінки, а також була пов'язана із суб'єктивним благополуччям, позитивним ефектом і задоволеністю життям. Це показує, що надія є не абстрактним переживанням, а конструктом із доведеним зв'язком із навчальними й життєвими результатами.

Окремі дослідження уточнюють, що надія є радше доменно-специфічною: загальні шкали надії слабше пов'язані з навчанням, ніж спеціальні академічні, в

своїй роботі Wong and Cheung (2024) на вибірці студентів підтвердили, що надія пов'язана з нижчим рівнем стресу й вищим благополуччям. Ці результати підкріплюють вибір Теорії надії як рамки для концептуалізації позитивних змін після навчання в цьому дослідженні.

є взаємним (двонаправленим) і залежить від Це суголосно з тим, що навчання в цьому дослідженні постає не лише як здобуття навичок, а й як простір, що підтримує психологічні ресурси молоді.

Теорія надії, не єдина можлива рамка для опису позитивних змін через досвід, пережитий у складних обставинах. Альтернативою є концепція посттравматичного зростання (posttraumatic growth), яка описує позитивні зміни, що виникають внаслідок боротьби з кризовими, травматичними обставинами. Ця рамка близька до контексту цього дослідження тим, що теж пов'язує позитивні зміни з подоланням несприятливих обставин. Однак для цілей цього дослідження вона менш придатна з двох причин. По-перше, посттравматичне зростання концептуально прив'язане до переживання травми як такої, тоді як це дослідження фокусується не на зростанні через травму, а на змінах, які людина пов'язує саме з навчанням. По-друге, посттравматичне зростання передбачає глибинну трансформацію базових уявлень про себе і світ, що складно виміряти стандартизованим самозвітом у межах опитування, натомість Теорія надії з її компонентами бачення шляхів і відчуття спроможності ближча до конкретного питання дослідження, чи змінилося після навчання бачення власних можливостей і спроможності діяти.

Тому в цьому дослідженні залежна змінна концептуалізується через Теорію надії, а посттравматичне зростання залишається свідомо відхиленою альтернативою, врахованою, але не покладеною в основу. Такий вибір узгоджується з логікою попередніх підрозділів: самоефективність (1.2) описує віру у власну спроможність діяти, що споріднено з компонентом відчуття спроможності, соціальна підтримка (1.3) і повсякденні стресори (1.4) формують контекст, у якому ця спроможність або підкріплюється, або підривається. Позитивні зміни після навчання, концептуалізовані через надію, постають тоді як можливий наслідок взаємодії цих чинників, наслідок, наявність і суб'єктивну логіку якого це дослідження й перевіряє.

1.6. Теоретична модель дослідження та гіпотези

Огляд літератури дає змогу звести розглянуті поняття в єдину дослідницьку рамку. У центрі, залежна змінна (Y): позитивні зміни після навчання, концептуалізовані через Теорію надії як зрушення у сприйнятті власних можливостей, перспектив і здатності рухатися до значущих цілей (Snyder, 2002). Із цією змінною співвідносяться три незалежні змінні (X), кожна з яких представляє окремий теоретичний ресурс або умову: внутрішній ресурс, загальна самоефективність (Bandura, 1977), міжособистісний ресурс, сприймана соціальна підтримка (Cohen & Wills, 1985, Zimet et al., 1988), контекстна умова, щоденні воєнні стресори (Miller & Rasmussen, 2010, Бялонович, 2025). Окремі джерела підтримки (сім'я, друзі, значуща особа) розглядаються в межах якісної частини дослідження, тоді як кількісно перевіряється загальний показник підтримки.

Узагальнювальні дані підтверджують, що психологічні й соціальні чинники мають вимірюваний зв'язок з академічними результатами. Nunes et al. (2022) у метааналізі чинників успішності старшокласників показали, що поряд із когнітивними змінними суттєву вагу мають мотиваційні й психосоціальні предиктори. Це обґрунтовує доцільність розглядати самоефективність, підтримку й позитивні зміни як потенційні чинники результатів навчання.

Теоретична рамка передбачає, що внутрішні й міжособистісні ресурси пов'язані з позитивними змінами додатно, а повсякденні воєнні стресори, від'ємно. Водночас огляд літератури дав підстави для обережності щодо сили цих зв'язків саме у воєнному контексті: є взаємним (двонаправленим) а його напрям залежить від того, яку змінну вимірюють першою (Talsma et al., 2019), а буферний ефект соціальної підтримки може не діяти в умовах сильного колективного стресу (EL-Awad et al., 2026). Тому рамка формулює очікування на основі класичних моделей, але передбачає, що в досліджуваному контексті ці зв'язки можуть виявитися слабшими або відсутніми, що й перевіряється емпірично.

Виходячи з цієї рамки, сформульовано чотири гіпотези. Оскільки кількісна частина дослідження має підтверджувальний характер, загальна нульова гіпотеза (H_0) полягає в тому, що між досліджуваними соціально-психологічними чинниками і позитивними змінами після навчання немає статистично значущих зв'язків. Альтернативні гіпотези формулюють очікувані зв'язки.

H1. Чим вищий рівень загальної самоефективності, тим вищий рівень позитивних змін після навчання. Самоефективність визначає готовність докладати

зусиль і наполягати перед труднощами (Bandura, 1977), що має сприяти продуктивному переживанню навчання.

Н2. Чим вищий рівень загальної сприйманої соціальної підтримки, тим вищий рівень позитивних змін після навчання. Підтримка є ресурсом адаптації, що пом'якшує вплив стресу і підтримує здатність діяти (Cohen & Wills, 1985).

Н3. Чим вищий рівень щоденних воєнних стресорів, тим нижчий рівень позитивних змін після навчання. Повсякденні стресори порушують буденне функціонування й опосередковують негативний вплив війни (Miller & Rasmussen, 2010, Бялонович, 2025).

Н4. Чим вищий рівень позитивних змін після навчання, тим вища ймовірність того, що респондент відзначає реальні життєві зміни після проходження курсу. Суб'єктивно пережиті позитивні зміни мають бути пов'язані з конкретними життєвими рішеннями й діями, якщо вони відображають реальний зсув у сприйнятті можливостей (Snyder, 2002, Rand et al., 2020).

Кількісна частина перевіряє ці гіпотези, але не може пояснити, чому зв'язки виявляються саме такими. Тому дослідницька рамка передбачає другу, якісну частину, побудовану за логікою пояснювального послідовного дизайну: якісна фаза покликана пояснити результати, отримані в кількісній фазі (Creswell, 2014). Якісні дослідницькі підпитання спрямовані на реконструкцію того, як учасники самі описують роль навчання, які умови вони пов'язують зі змінами або їх відсутністю у сприйнятті власних можливостей, і як у їхніх власних словах проявляються самоефективність, соціальна підтримка та повсякденні стресори. Поєднання двох частин дає змогу не лише зафіксувати наявність чи відсутність зв'язків, а й зрозуміти суб'єктивну логіку, що за ними стоїть.

РОЗДІЛ 2. МЕТОДОЛОГІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИХ ЧИННИКІВ НАВЧАННЯ МОЛОДІ НА КУРСАХ НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ

2.1. Дизайн дослідження

Дослідження виконано в межах змішаного послідовного дизайну з пояснювальною орієнтацією (Creswell, 2014). Логіка дизайну передбачає дві фази збору й аналізу даних, що йдуть одна за одною: кількісну і якісну. У першій, кількісній, фазі проведено онлайн-опитування, у якому перевірялися гіпотези про зв'язки між соціально-психологічними чинниками і позитивними змінами після навчання. У другій, якісній, фазі проведено напівструктуровані інтерв'ю з частиною тих самих учасників, щоб поглибити й пояснити отримані кількісні результати. Така послідовність відповідає базовій логіці пояснювального дизайну, у якому друга якісна фаза покликана пояснити результати, виявлені в першій кількісній фазі (Creswell, 2014).

Слід зазначити одну особливість реалізації цього дизайну. Інструменти обох фаз, анкету для опитування і гайд для інтерв'ю, було розроблено одночасно, на етапі підготовки дослідження до етичного погодження, а не послідовно, коли гайд інтерв'ю складають уже після аналізу кількісних даних. Це відрізняє цей дизайн від класичного пояснювального послідовного, де питання якісної фази складались на основі вже отриманих кількісних результатів. Збір даних, однак, відбувався послідовно: спершу опитування, потім інтерв'ю. Така організація є типовою для досліджень, що потребують попереднього етичного погодження всього інструментарію, і застосовувалася, зокрема, у змішаних дослідженнях із вразливими групами (Neville et al., 2022). Якісна фаза в цьому дослідженні зберігає свою пояснювальну функцію: вона спрямована на розуміння того, як і чому виявлені у першій фазі зв'язки проявляються у досвіді конкретних учасників.

Вибір цього дизайну зумовлений характером дослідницького питання. Кількісна фаза дає змогу встановити, чи існують статистично значущі зв'язки між самоефективністю, соціальною підтримкою, щоденними воєнними стресорами і позитивними змінами після навчання. Проте сама лише перевірка зв'язків не пояснює, як ці зв'язки переживаються і яка суб'єктивна логіка за ними стоїть, особливо в малодослідженому контексті навчання української молоді в умовах війни. Саме тому якісна фаза є не доповненням, а необхідною частиною дизайну:

вона дає доступ до суб'єктивного досвіду учасників, який стандартизований інструмент опитування зафіксувати не може.

2.2. вибірка дослідження

Генеральною сукупністю дослідження є українська молодь, яка проходила навчання на курсах неформальної освіти в умовах війни. Емпіричною базою стали студенти освітньої онлайн платформи курсів неформальної освіти, які навчалися в період з 2022 по 2026 рік.

Набір учасників кількісної фази здійснювався шляхом розсилки запрошення на електронні пошти студентів платформи. Загалом запрошення надіслано на базу з 2000 студентів, які проходили курси у зазначений період. Анкету заповнили 154 студента. Після перевірки відповідності критеріям включення до фінальної аналітичної вибірки увійшли 103 респонденти.

Критеріями включення були: належність до молодіжної вікової категорії, завершення або проходження курсу неформальної освіти на платформі у період 2022–2026 років, перебування в Україні. Респонденти, які не відповідали хоча б одному з критеріїв або не завершили заповнення анкети, до аналітичної вибірки не включалися, цим пояснюється різниця між кількістю заповнених анкет (154) і обсягом фінальної вибірки (103).

За статтю вибірка розподілилася так: 72 жінки (69,9%) і 31 чоловік (30,1%). За віком усі респонденти належали до молодіжної категорії, верхню межу вибірки склали особи близько 35 років. За місцем проживання вибірку склали респонденти, які на момент опитування перебували в Україні. Така структура вибірки відображає склад аудиторії освітньої платформи, де переважають жінки молодого віку.

Збір кількісних даних відбувався онлайн, через анкету у формі для самостійного заповнення. Участь була добровільною, анонімною і не передбачала винагороди. Перед початком заповнення респонденти отримували інформацію про мету дослідження і давали згоду на участь.

2.3. Інструменти

Інструментом кількісної фази була структурована анкета для самостійного заповнення в онлайн-форматі. Анкета складається з п'яти блоків: авторського скринінгового і соціально-демографічного блоку, двох адаптованих стандартизованих шкал, авторського блоку щодо воєнних стресорів і авторського блоку щодо впливу навчання. Орієнтовний час заповнення становив 12–15 хвилин.

Скринінговий і соціально-демографічний блок виконував дві функції. По-перше, він відсіював респондентів, які не відповідали критеріям включення: перше запитання стосувалося статусу навчання на онлайн курсах неформальної освіти, і ті, хто не проходив курсів, завершували опитування одразу. По-друге, він збирав характеристики вибірки: назву курсу, рік навчання, вік, стать, країну проживання, рівень освіти та належність до вразливих груп (ветерани й партнери військових, особи, які виїхали через війну, мешканці сільської місцевості, особи з інвалідністю, ті, хто втратив роботу через війну, та інші).

Самоефективність виміряно за українською адаптацією Шкали загальної самоефективності (GSE), яку здійснила Галецька (2015). Шкала містить 10 тверджень, які респондент оцінює за чотирибальною шкалою (1, ніколи, 2, інколи, 3, переважно так, 4, так, завжди). Твердження описують узагальнену впевненість у власній здатності долати труднощі, наприклад «Я завжди можу вирішити складну проблему, якщо достатньо постараюся» чи «Незалежно від того, що трапилося, я завжди можу зарадити собі». Підсумковий показник самоефективності (GSE_sum) обчислено як суму балів за всіма десятима пунктами шкали, це дало змогу зберегти зіставність балів між усіма респондентами.

Сприймана соціальна підтримка виміряна за українською адаптацією Багатовимірної шкали сприйманої соціальної підтримки (MSPSS), яку здійснили Мельник і Стаднік (2023). Шкала містить 12 тверджень, які оцінюються за семи бальною шкалою (від 0, дуже не згоден, до 6, повністю згоден), і дає загальний показник підтримки (MSPSS_sum) та три субшкали: підтримка з боку сім'ї, друзів і значущої особи. Інструкцію адаптовано до контексту дослідження: респондентів просили оцінити підтримку, яку вони відчували саме під час навчання. У кількісному аналізі використано загальний показник підтримки, субшкали за окремими джерелами розглянуто в якісній частині дослідження.

Щоденні воєнні стресори виміряно авторським блоком, складеним на основі Української шкали щоденних стресорів війни Бялоновича (2025). Респонденти оцінювали рівень дискомфорту або ускладнення, який викликали певні повсякденні воєнні обставини під час навчання, за п'ятибальною шкалою (1, не викликали дискомфорту, 5, викликали сильний дискомфорт). Пункти охоплювали навчання, перерване повітряними тривогами, неможливість отримувати інформацію під час відключень енергопостачання, перенасиченість інформаційного простору новинами про війну, брак коштів на навчання,

відсутність перспектив кар'єрного зростання, щоденне виконання обов'язків, ускладнене втомою і зниженням концентрації. Підсумковий показник стресорів (Stress_sum) обчислено як суму балів за всіма шістьма пунктами блоку.

Позитивні зміни після навчання, залежну змінну, виміряно авторським блоком, концептуально обґрунтованим через Теорію надії (Snyder, 2002). Основу блоку склали п'ять тверджень, які оцінювалися за п'ятибальною шкалою згоди (1, зовсім не погоджуюсь, 5, повністю погоджуюсь) і охоплювали зміни у розумінні власних можливостей («Після навчання я краще розумію свої можливості для подальшого розвитку»), у вірі у власну здатність змінювати своє життя, в емоційному самопочутті та у відчутті зв'язку з іншими. Сума балів за цими твердженнями утворювала основний показник позитивних змін (Impact_sum). Додатково блок містив запитання про сфери, у яких вплив навчання відчувався найбільше, про суб'єктивну оцінку наближення до бажаних змін, а також запитання про наявність конкретних життєвих змін після курсу (нова робота, власна справа, нова сфера діяльності, підвищення, подальше навчання тощо). Останнє запитання слугувало основою для реальних життєвих змін (Real_changes), яку перевіряли в гіпотезі Н4.

Інструментом якісної фази був гайд напівструктурованого інтерв'ю, наведений у додатках. Гайд був тематично узгоджений із кількісною частиною й охоплював кілька послідовних блоків. Перший блок стосувався скринінгу та загального контексту досвіду: чим учасник займається, який курс і коли проходив, що спонукало піти на навчання саме в той період і якими були його життєві обставини. Другий блок присвячено вірі у власні сили під час навчання, тобто початковій впевненості, моментам сумнівів і тому, що допомагало не зупинитися, а також тому, чи змінило навчання ставлення до себе, цей блок тематично відповідає конструкту самоефективності. Третій блок стосувався соціальної підтримки: чи відчував учасник підтримку, від кого саме і що вона для нього означала. Наступні блоки охоплювали вплив повсякденних воєнних стресорів на навчання та сприйняті зміни після нього, а окремий блок, те, що учасники порадили б освітнім платформам, відповіді на нього стали основою для практичних рекомендацій. Така структура давала змогу під час аналізу співвіднести суб'єктивні описи учасників із конструктами, що вимірювалися кількісно.

Внутрішню узгодженість використаних шкал оцінено за коефіцієнтом α Кронбаха; усі отримані значення наведено й розглянуто в підрозділі 3.1.

2.4. Процедура збору даних

Збір даних відбувався у дві послідовні фази. У кількісній фазі запрошення на участь в опитуванні відправлялося на електронні пошти студентів платформи, перехід за посиланням вів до онлайн-анкети для самостійного заповнення. Анкета починалася зі скринінгового запитання, яке відсіювало тих, хто не проходив курсів, після чого респондент послідовно проходив усі блоки. Участь була анонімною, добровільною і безоплатною, а заповнення тривало в середньому 12–15 хвилин.

Якісну фазу реалізовано через напівструктуровані глибинні інтерв'ю. Учасників відбирали з числа респондентів кількісної фази: до участі запрошували осіб, які пройшли курс і заповнили анкету. У такий спосіб якісна вибірка є вкладеною в кількісну, що відповідає логіці пояснювального дизайну й дає змогу співвідносити досвід учасників із загальною картиною, отриманою в опитуванні. Усього проведено сім інтерв'ю – обсяг, типовий для глибинного якісного дослідження, де метою є не статистичне узагальнення, а змістове насичення й розуміння суб'єктивного досвіду учасників. Інтерв'ю проводилися онлайн і тривали до 50 хвилин кожне. Розмову вів сам дослідник за заздалегідь розробленим гайдом. Напівструктурований формат давав змогу дотримуватися спільної логіки в усіх інтерв'ю й водночас гнучко реагувати на відповіді, ставити уточнювальні запитання й заглиблюватися в теми, важливі для конкретного учасника. За згодою учасника інтерв'ю записувалося на аудіо для подальшого транскрибування й аналізу.

2.5. Методи аналізу

Кількісні дані опрацьовано в кілька етапів. Спершу проведено описову статистику для характеристики вибірки й розподілу основних змінних. Далі оцінено внутрішню узгодженість шкал за коефіцієнтом α Кронбаха та перевірено нормальність розподілу змінних за тестом Шапіро-Вілка. З огляду на те, що більшість змінних відхилялися від нормального розподілу, для перевірки гіпотез Н1–Н3 застосовано коефіцієнт рангової кореляції Спірмена, що не потребує допущення про нормальність. Для перевірки гіпотези Н4, де залежна змінна (наявність реальних життєвих змін) має бінарний характер, застосовано бінарну логістичну регресію.

Якісні дані опрацьовано методом тематичного аналізу за шестикроковою процедурою Braun and Clarke (2006): ознайомлення з даними через багаторазове

перечитування транскриптів, генерування первинних кодів, пошук тем через групування кодів, перегляд тем і перевірка їх відповідності даним, визначення й найменування тем, написання підсумкового звіту з ілюстративними витягами з інтерв'ю. Аналіз був індуктивним, проведеним на семантичному рівні й у реалістсько-контекстуальній позиції. Тематичний аналіз обрано тому, що він дає змогу систематично виявляти повторювані смислові патерни в описах учасників, зберігаючи гнучкість щодо змісту тем і не вимагаючи прив'язки до заздалегідь заданої теоретичної схеми. На першій фазі здійснено ознайомлення з даними через багаторазове перечитування транскриптів. На другій згенеровано початкові коди, що позначали значущі фрагменти досвіду учасників. На третій споріднені коди згруповано в потенційні теми. На четвертій теми переглянуто й уточнено через зіставлення з вихідними даними. На п'ятій кожному темі визначено й найменовано. На шостій складено підсумковий аналітичний звіт. Аналіз був індуктивним, тобто теми виводилися з самих даних, а не накладалися заздалегідь, і проводився на семантичному рівні з елементами латентної інтерпретації на етапі визначення тем. Епістемологічна позиція аналізу, реалістсько-контекстуальна.

Окрім перевірки основних гіпотез, проведено додатковий аналіз. Зв'язки між самими предикторами оцінено за коефіцієнтом рангової кореляції Спірмена. Відмінності в рівні позитивних змін залежно від статі перевірено за критерієм Манна-Уїтні, а відмінності в рівні стресорів залежно від року проходження курсу, за критерієм Краскела-Уолліса. Усі кількісні обчислення виконано в середовищі RStudio.

Обсяг якісного аналізу склав 355 закодованих витягів, впорядкованих за темами й учасниками. Поширеність кожної теми подано як кількість учасників, у досвіді яких вона присутня, що дає змогу оцінити, наскільки виявлені смислові патерни є спільними для групи, а не поодинокими.

2.6. Етичні аспекти та використання штучного інтелекту

Дослідження проводилося з дотриманням принципів етики психологічних досліджень. Участь в обох фазах була добровільною й безоплатною. Перед початком опитування та перед інтерв'ю учасники ознайомлювалися з інформованою згодою, що містила мету дослідження, опис процедури, інформацію про захист персональних даних і застереження про можливу емоційну чутливість окремих запитань, участь починалася лише після підтвердження згоди.

Кількісне опитування було анонімним: не збиралися ім'я, контакти чи інші дані, що дозволяють ідентифікувати респондента, а відповіді використовувалися лише в узагальненому вигляді. У якісній фазі, де повна анонімність неможлива через формат розмови, забезпечувалася конфіденційність: інтерв'ю записувалося лише за згодою учасника, запис зберігався на захищених носіях з обмеженим доступом лише для дослідника, а в тексті роботи й супутніх матеріалах уникалася будь-яка інформація, за якою учасника можна було б деанонімізувати. Учасники мали право не відповідати на будь-яке запитання та припинити участь будь-коли без пояснення причин, а також вимагати видалення аудіозапису. Обробка персональних даних здійснювалася відповідно до Закону України «Про захист персональних даних». Анкета й гайд інтерв'ю містили контакт Етичної комісії Національної психологічної асоціації, до якої учасники могли звернутися у разі порушення їхніх прав. Окрім того, обидва інструменти завершувалися інформацією про доступ до ресурсів психологічної підтримки на випадок емоційного дискомфорту.

Під час підготовки цієї магістерської роботи штучний інтелект (ШІ) використовувався як додатковий інструмент і в рамках політики використання ШІ Київської школи економіки. Зокрема, інструменти ШІ застосовувалися автором для пошуку зарубіжних та українських наукових праць (ChatGPT, Elicit, Gemini), для транскрибування аудіозаписів інтерв'ю (Whisper), а також для уточнення академічних формулювань і рекомендацій зі структурування інформації (Claude). Транскрипти, отримані за допомогою Whisper, було вичитано автором вручну для виправлення похибок автоматичного розпізнавання. Статистичний аналіз виконано в середовищі RStudio, інструмент Claude Code використовувався як допоміжний засіб для редагування коду й додаткової перевірки коректності обчислень, тоді як вибір методів, інтерпретацію отриманих показників і висновки автор робив самостійно. Загалом використання інструментів ШІ не впливало на аналітичні рішення, інтерпретацію результатів і формулювання висновків: усі вони здійснені автором самостійно відповідно до дизайну дослідження та принципів академічної доброчесності.

РОЗДІЛ 3. РЕЗУЛЬТАТИ, ДИСКУСІЯ ТА РЕКОМЕНДАЦІЇ ЩОДО ПІДТРИМКИ НАВЧАННЯ МОЛОДІ В УМОВАХ ВІЙНИ

Розділ подає результати обох фаз дослідження та їх інтеграцію. Спершу викладено результати кількісної фази: характеристику вибірки, надійність шкал, описову статистику з перевіркою нормальності та перевірку чотирьох гіпотез. Далі представлено результати якісної фази, шість тем тематичного аналізу інтерв'ю. У дискусії результати обох фаз зведено разом, після чого сформульовано практичні рекомендації, рекомендації для подальших досліджень та обмеження.

3.1. Характеристика вибірки та надійність шкал

У кількісній фазі взяли участь 103 респонденти. За статтю вибірка переважно жіноча: 72 жінки (69,9%) і 31 чоловік (30,1%). За віком учасники сконцентровані в діапазоні 25–34 роки, на який припадає понад 70% вибірки (25–29 років, 37,9%, 30–34 роки, 35,9%), тоді як молодші групи представлені меншою мірою (21–24 роки, 20,4%, 18–20 років, 3,9%), а на верхній межі молодіжної категорії перебуває невелика частка учасників (35–39 років, 1,9%). За роком проходження курсу більшість навчалися у 2024 році (35,9%) та 2025 році (31,1%), решта розподілилися між 2022, 2023 і 2026 роками. За рівнем освіти понад 80% учасників мали вищу освіту (магістр і вище, 50,5%, бакалавр, 31,1%). Така структура вибірки відображає склад аудиторії освітньої платформи, де переважають молоді жінки з вищою освітою. Повний розподіл за соціально-демографічними ознаками наведено в **таблиці 1**.

Таблиця 1: Соціально-демографічна характеристика вибірки

Ознака	Категорія	n	%
Стать	Жінка	72	69.9
	Чоловік	31	30.1
Вік	18–20	4	3.9
	21–24	21	20.4
	25–29	39	37.9
	30–34	37	35.9
	35–39	2	1.9
Рік курсу	2022	10	9.7

	2023	11	10.7
	2024	37	35.9
	2025	32	31.1
	2026	13	12.6
Освіта	Вища (магістр і вище)	52	50.5
	Вища (бакалавр)	32	31.1
	Незакінчена вища	10	9.7
	Середня	4	3.9
	Проф.-технічна / коледж	3	2.9
	Інше	2	1.9

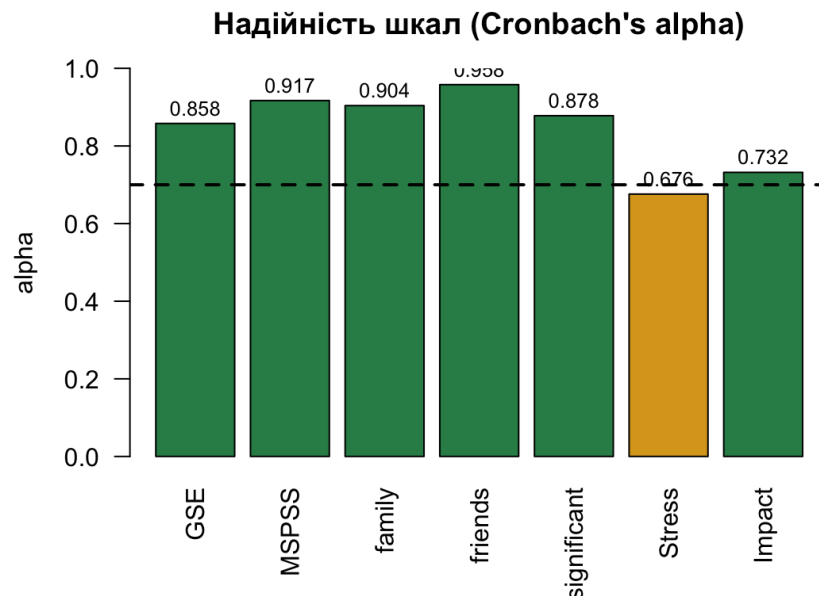
Внутрішню узгодженість шкал оцінено за коефіцієнтом α Кронбаха (таблиця 2). Більшість шкал показали високу надійність. Шкала сприйманої соціальної підтримки MSPSS має найвищий показник ($\alpha = 0,917$) разом із субшкалами друзів ($\alpha = 0,958$), сім'ї ($\alpha = 0,904$) і значущої особи ($\alpha = 0,878$), шкала самоефективності GSE також надійна ($\alpha = 0,858$). Дві шкали не досягають загальноприйнятого порогу 0,70 або наближаються до нього: шкала позитивних змін Impact ($\alpha = 0,732$) перебуває в зоні прийнятності, а шкала воєнних стресорів Stress ($\alpha = 0,676$) дещо нижча за поріг, що варто враховувати при інтерпретації відповідних результатів. Невисокий показник останньої частково зумовлений змістовою різноманітністю самих стресорів, які охоплюють питання безпеки, економічні труднощі, інформаційне перевантаження й утому.

Таблиця 2: Внутрішня узгодженість шкал (коефіцієнт α Кронбаха)

Шкала	Пунктів	α	Оцінка
Самоефективність (GSE)	10	0.858	висока
Соціальна підтримка (MSPSS)	12	0.917	висока
– субшкала «сім'я»	4	0.904	висока
– субшкала «друзі»	4	0.958	висока
– субшкала «особлива людина»	4	0.878	висока
Воєнні стресори (Stress)	6	0.676	нижча за поріг (<0,70)

Позитивні зміни (Impact)	5	0.732	прийнятна
--------------------------	---	-------	-----------

Рисунок 1. Внутрішня узгодженість шкал (коефіцієнт α Кронбаха) із порогом 0,70.



3.2. Описова статистика та перевірка нормальності

Описові статистики основних змінних подано в таблиці 3. Показник самоефективності (GSE_sum) має середнє $M = 30,89$ ($SD = 4,37$) у діапазоні від 22 до 40. Показник загальної соціальної підтримки (MSPSS_sum) має середнє $M = 55,25$ ($SD = 13,05$) і виражену ліву скошеність (асиметрія $-0,69$), що свідчить про зміщення відповідей до верхньої частини шкали. Показник воєнних стресорів (Stress_sum) має середнє $M = 19,01$ ($SD = 4,90$). Залежна змінна, позитивні зміни після навчання (Impact_sum), має середнє $M = 19,44$ ($SD = 3,23$) у діапазоні від 11 до 25, її середнє наближається до верхньої частини діапазону, що вказує на ефект стелі, більшість учасників оцінили вплив навчання радше високо.

Таблиця 3: Описові статистики основних змінних

Змінна	M	SD	Me	Min	Max	Асим.	Ексц.
GSE_sum	30.89	4.37	31	22	40	0.04	-0.47

MSPSS_sum	55.25	13.05	56	17	72	-0.69	-0.12
MSPSS_family	17.49	5.73	18	0	24	-0.87	0.17
MSPSS_friends	17.73	5.84	19	0	24	-0.79	-0.24
MSPSS_significant	20.04	4.51	22	0	24	-1.40	2.51
Stress_sum	19.01	4.90	20	7	28	-0.47	-0.52
Impact_sum	19.44	3.23	19	11	25	-0.06	-0.64

Перевірку нормальності розподілу здійснено за тестом Шапіро-Вілка (таблиця 4). Із чотирьох основних змінних лише самоефективність не відхиляється від нормального розподілу значуще ($W = 0,981$, $p = 0,152$). Решта змінних, соціальна підтримка ($W = 0,941$, $p < 0,001$), воєнні стресори ($W = 0,964$, $p = 0,007$) і позитивні зміни ($W = 0,975$, $p = 0,044$), значуще відхиляються від нормального розподілу. Це відхилення підтверджують і гістограми, на яких видно ліву скошеність та ефект стелі, і Q-Q графіки, на яких точки відхиляються від лінії на хвостах розподілу. З огляду на це для перевірки гіпотез застосовано непараметричні методи.

Таблиця 4: Результати перевірки нормальності розподілу (тест Шапіро-Вілка)

Змінна	W	p	Висновок
GSE_sum	0.981	.152	нормальний
MSPSS_sum	0.941	< .001	НЕ нормальний
Stress_sum	0.964	.007	НЕ нормальний
Impact_sum	0.975	.044	НЕ нормальний

Рисунок 2. Гістограми розподілу основних змінних.

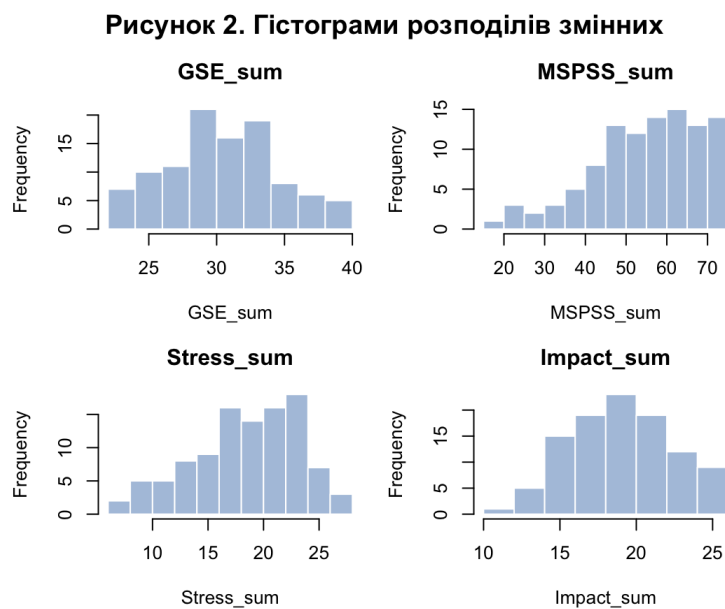
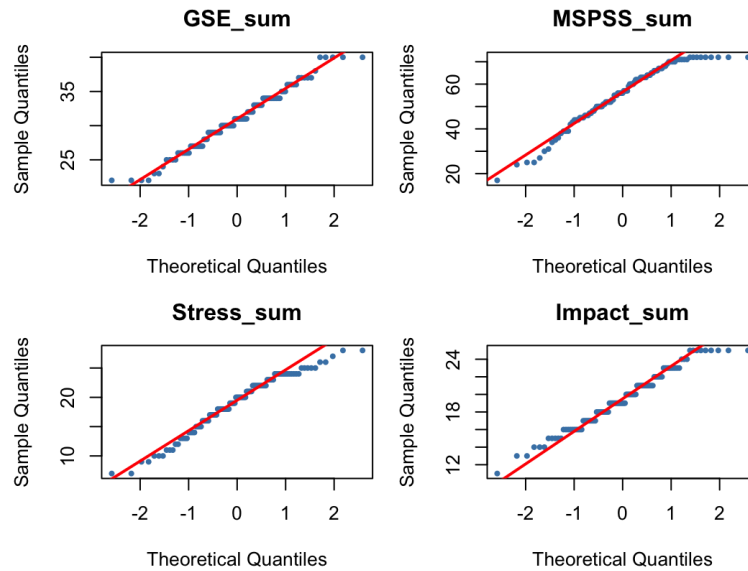


Рисунок 3. Q-Q графіки основних змінних.

Рисунок 3. Q-Q графіки змінних



3.3. Перевірка гіпотез

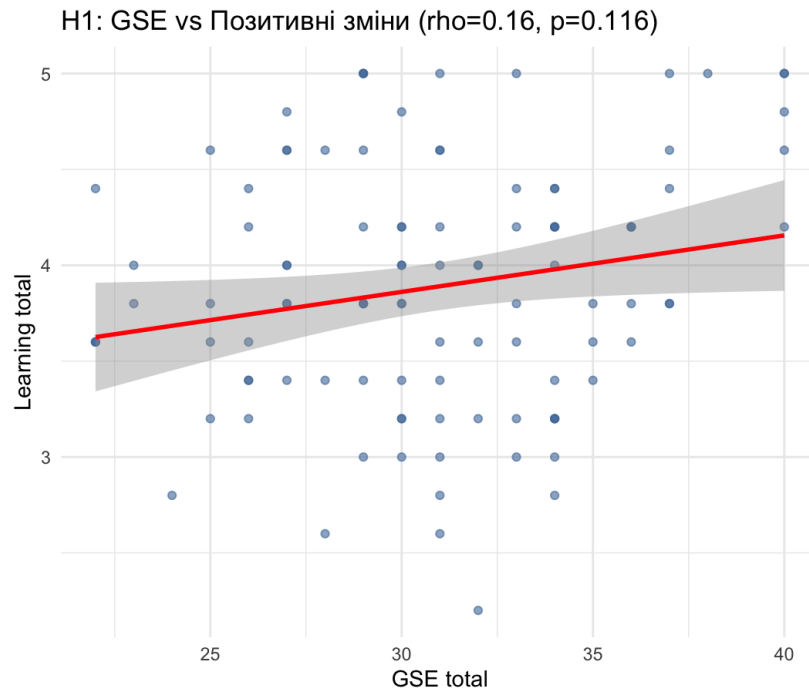
Гіпотези Н1–Н3 перевірено за допомогою рангової кореляції Спірмена, гіпотезу Н4, за допомогою бінарної логістичної регресії. Рівень значущості прийнято $\alpha = 0,05$. Зведені результати подано в таблиці 5.

Таблиця 5: Зведені результати перевірки гіпотез

Гіпотеза	Метод	Коефіцієнт	p	Рішення
Н1	Спірмен	$\rho = 0.156$	.116	не підтверджено
Н2	Спірмен	$\rho = 0.125$	.209	не підтверджено
Н3	Спірмен	$\rho = -0.181$	.067	не підтверджено (тенденція)
Н4	Логіст. регресія	OR = 2.06	< .001	підтверджено

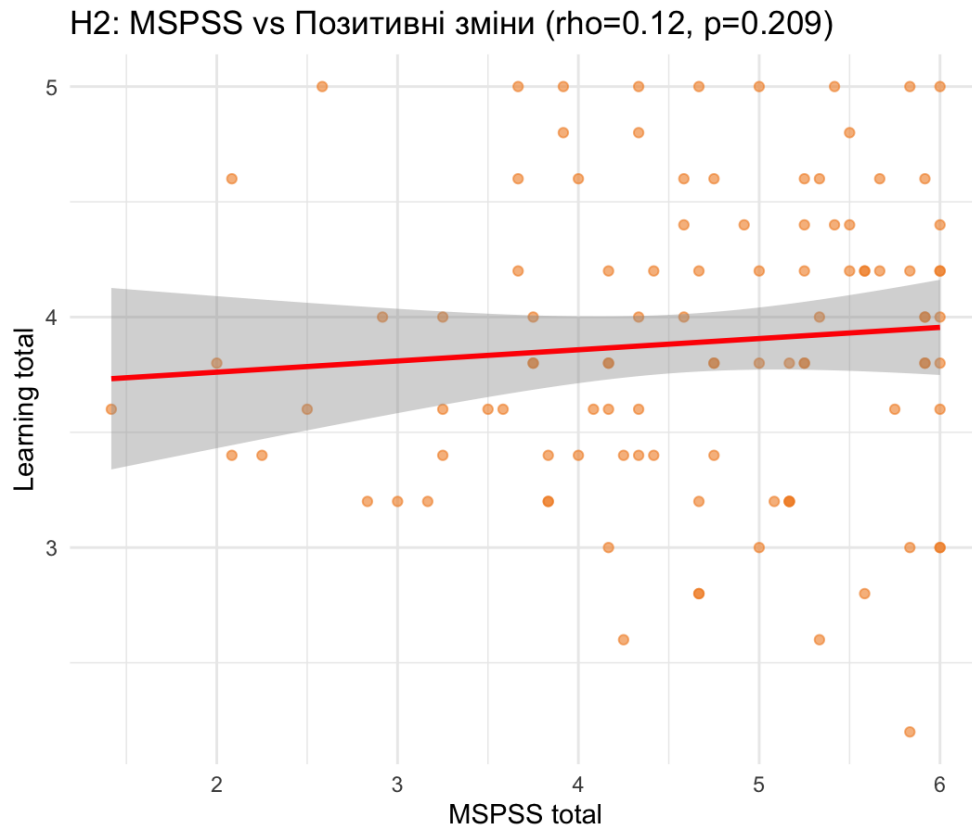
Гіпотеза Н1. Зв'язок між загальною самоефективністю та позитивними змінами після навчання виявився слабким, додатним і статистично незначущим ($\rho = 0,156$, $p = 0,116$). Напрямок зв'язку відповідає теоретичному очікуванню, проте він не досягає рівня значущості, тому йдеться лише про слабку тенденцію. **Гіпотеза Н1 не підтверджується.**

Рисунок 4. Зв'язок самоефективності та позитивних змін після навчання.



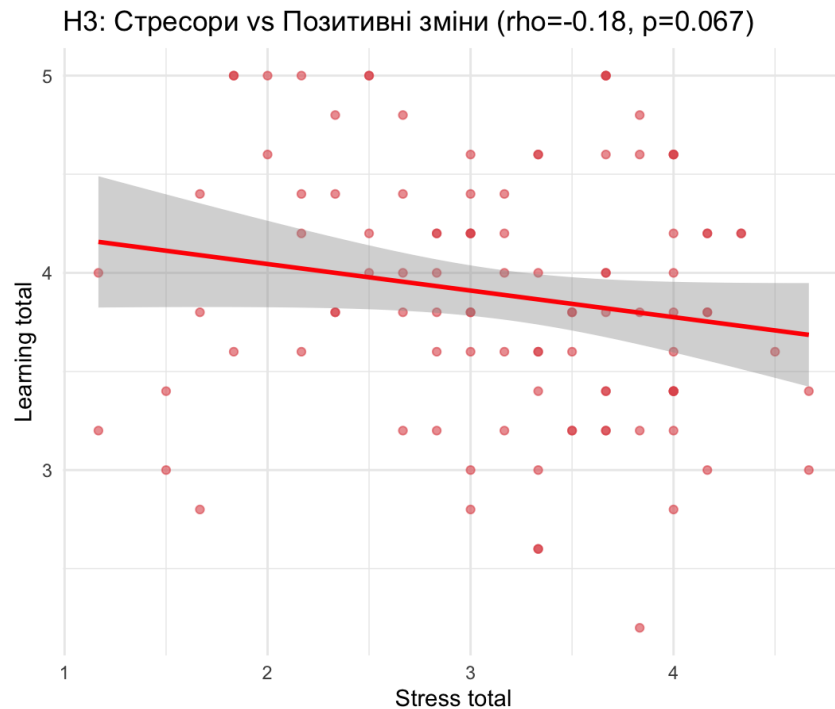
Гіпотеза Н2. Зв'язок між загальною сприйнятою соціальною підтримкою та позитивними змінами слабкий, додатний і статистично не значущий ($\rho = 0,125$, $p = 0,209$). Гіпотеза Н2 не підтверджується. Обмежену силу зв'язку частково пояснює ефект стелі: соціальна підтримка зміщена до верхньої частини шкали, а за обмеженої варіативності предиктора кореляція не може проявитися повноцінно.

Рисунок 5. Зв'язок соціальної підтримки та позитивних змін після навчання.



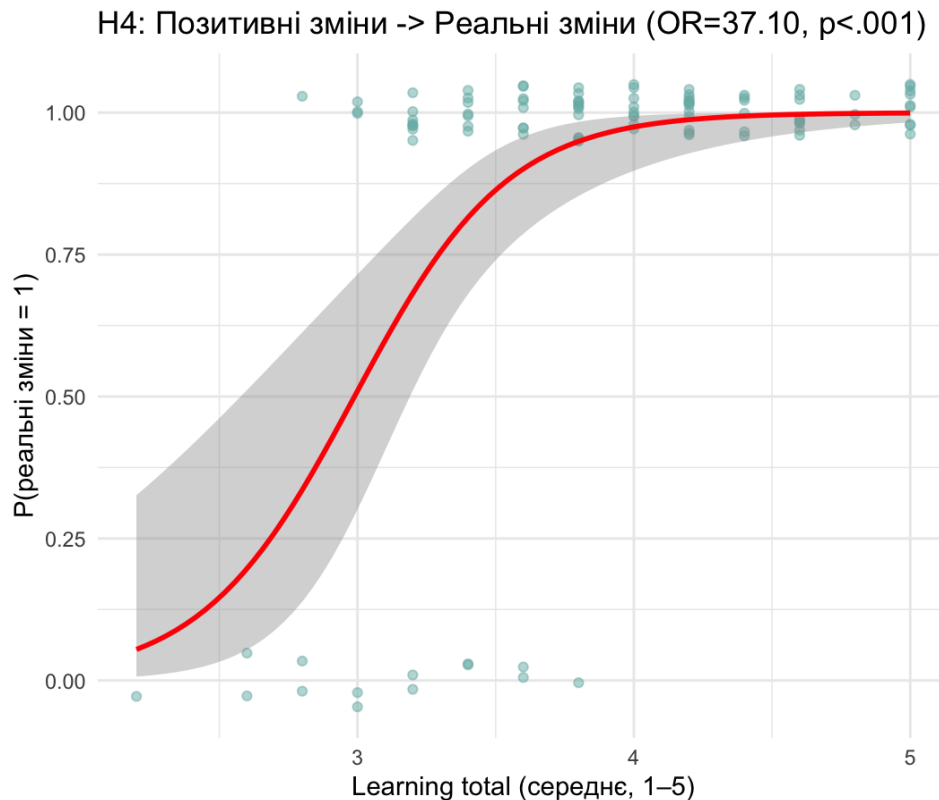
Гіпотеза Н3. Зв'язок між щоденними воєнними стресорами та позитивними змінами виявився слабким, від'ємним і на межі значущості ($\rho = -0,181$, $p = 0,067$). Напрямок відповідає очікуваному, вищим рівнем стресу відповідають дещо нижчі оцінки змін, і серед усіх кореляційних гіпотез ця найближча до значущості, але стандартного порогу 0,05 вона не досягає. Гіпотеза Н3 не підтверджується, хоча виявлена тенденція узгоджується з теоретичною логікою.

Рисунок 6. Зв'язок воєнних стресорів та позитивних змін після навчання.



Гіпотеза Н4. Методом бінарної логістичної регресії встановлено статистично значущий додатний зв'язок між рівнем позитивних змін і ймовірністю повідомлення про реальні життєві зміни після курсу ($\beta = 0,723$, $SE = 0,188$, $z = 3,85$, $p < 0,001$, $OR = 2,06$, 95% довірчий інтервал $[1,50, 3,18]$, псевдо- R^2 Макфаддена = $0,375$). Гіпотеза Н4 підтверджується. Кожен додатковий бал позитивних змін підвищує шанси повідомлення про реальні життєві зміни приблизно вдвічі, а довірчий інтервал для відношення шансів не перетинає одиницю. Про реальні життєві зміни повідомили 89 осіб (86,4%), про їх відсутність, 14 осіб (13,6%). Це найсильніший результат кількісної фази: суб'єктивно відчутний вплив навчання надійно пов'язаний із реальними змінами в житті, такими як нова робота чи кар'єрне зростання.

Рисунок 7. Логістична регресія: ймовірність реальних життєвих змін залежно від рівня позитивних змін після навчання.



Узагальнення кількісної фази. Із чотирьох гіпотез підтверджено одну (H4). Три кореляційні гіпотези (H1–H3) не отримали статистичної підтримки, хоча напрями всіх зв'язків відповідає теоретичним очікуванням, а зв'язок стресорів зі змінами наблизився до межі значущості. Така картина є цілісною: «вхідні» характеристики молоді самі по собі не визначають рівня відчутних змін, тоді як відчутні зміни надійно пов'язані з реальними життєвими змінами. Додатковий аналіз виявив змістовні зв'язки між предикторами: самоефективність позитивно корелює із соціальною підтримкою ($\rho = 0,22$, $p = 0,025$) і від'ємно, з воєнними стресорами ($\rho = -0,24$, $p = 0,013$). Рівень позитивних змін від статі не залежить (критерій Манна-Уїтні, $p = 0,79$), як і рівень стресорів від року курсу (критерій Краскела-Волліса, $p > 0,05$). Натомість рівень самоефективності виявився вищим у [чоловіків / жінок] (критерій Манна-Уїтні, $p = 0,031$); з огляду на гендерний дисбаланс вибірки цей результат варто інтерпретувати обережно. Якісна фаза, представлена далі, допомагає зрозуміти, чому склалася саме така картина.

3.4. Результати тематичного аналізу інтерв'ю

Якісну фазу проведено за процедурою тематичного аналізу Braun and Clarke (2006). Аналіз був індуктивним, на семантичному рівні, у реалістсько-контекстуальній позиції. Проаналізовано сім інтерв'ю, учасники позначені кодами П1–П7, витяги наведено дослівно, мовою оригіналу. Аналіз дав шість тем, кожна з яких присутня в усіх семи учасників. Характеристику учасників подано в таблиці 6, підсумок тем, у таблиці 7.

Таблиця 6: Характеристика учасників напівструктурованих інтерв'ю

Учасник	Стать	Вік	Місто / статус	Сфера діяльності	Навчання під час війни
П1	Жінка	25	Переселенка (місто не вказане)	UX/UI-дизайн	Курс ілюстрації (доповнення до професії); онлайн; короткостроковий (~3 міс.); 2023
П2	Жінка	23	Львів	Дизайн	3D-анімація (Projector, ~1,5–2 р.) та AI-дизайн (~1 міс.); онлайн; 2022–2024
П3	Чоловік	25	Київ / Суми	Дослідник; контроль якості освіти (студент КШЕ)	Курс лідерства (громадська організація); онлайн; 6 міс.; безкоштовний; 2023
П4	Жінка	23	Не вказано	Психологія; робота з персоналом (магістратура)	Психологічне консультування; онлайн/змішаний; ~7 міс.
П5	Жінка	24	Львів	Продуктовий дизайн і фотографія (фріланс)	Серія курсів: особистий бренд (2022), веб-дизайн (2023), продажі/бізнес, англійська, фотошкола (~9 міс.); онлайн + офлайн
П6	Жінка	22	Київ	UX-дизайн	Made Academy, Projector, Webflow (+ Coursera/Udemy/Google); онлайн; ~1–3 міс. кожен; з 2022
П7	Жінка	28	Київ	ІТ (віддалено)	Курс ілюстрації (хобі, Projector); онлайн; кінець 2025

Таблиця 7: Зведені результати тематичного аналізу

Тема	Опис	Ключові коди	Учасники
Мотивація заходу на навчання: цікавість, криза та пошук руху	Рішення піти на навчання рухали пізнавальний інтерес, кризово-перехідні стани (ідентичності, кар'єри), потреба «щоб щось відбувалося» і контакти, а також кар'єрні та структурні мотиви й навчання як копінг із війною/вигоранням.	цікавість/інтерес як драйвер; криза ідентичності / зміна сфери; навчання «щоб щось відбувалося» і зайняти себе; кар'єрні можливості; навчання як копінг на тлі війни.	7/7
Внутрішня опора: самоефективність, впевненість і завершення як «довести собі»	Головний внутрішній ресурс – упевненість, дисципліна й самоефективність; доведення до кінця переживається як спосіб «довести собі», навіть коли стартова впевненість низька.	«довести собі» / завершення як самоцінність; впевненість і дисципліна як риса; намір та обіцянка собі; невпевненість на старті, подолана дією; «якщо починаю – закінчую».	7/7
Війна як фоновий стресор: виснаження, блякати й адаптація	Війна впливає насамперед через хронічне емоційне виснаження і практичну дезорганізацію (блякати, тривоги, сон); спрацьовує нормалізація/адаптація, а саме навчання нерідко стає прихистком і способом упоратися.	емоційне виснаження як головний вплив; блякати й тривоги як перешкода; нормалізація/адаптація; втрата перспективи майбутнього; навчання як прихисток/відволікання; контекстність впливу (місце/час).	7/7
Соціальна підтримка і потреба у спільноті	Підтримка одногрупників, менторів і рідних дає відчуття «не наодинці» й живить наполегливість; вирішує не сам факт, а якість і доступність підтримки; агресивна «мотивація» діє як антипідтримка; онлайн-формат часто не створює спільноти, якої учасники потребують.	підтримка одногрупників («не наодинці»); підтримка менторів/кураторів та її брак; підтримка рідних/партнера (іноді без розуміння); агресивна «мотивація» як антипідтримка; потреба у спільноті / брак офлайн-конекту.	7/7
Переосмислення себе і майбутнього після навчання	Навчання змінює ставлення до себе (спроможність, гордість, переатрибуція невдач) і відкриває професійні горизонти; зміни амбівалентні – поряд із піднесенням є фрустрація, розвіяні ілюзії, а зрада довіри	відчуття власної спроможності/гордість; фокус і визначеність напрому; відкриті можливості; амбівалентність (фрустрація, розвіяні ілюзії); погіршення	7/7

Тема	Опис	Ключові коди	Учасники
	може й погіршити самосприйняття.	самосприйняття при зраді довіри.	
Навантаження, темп і формат навчання	Поєднання навчання з роботою й побутом, брак (або надлишок) часу, інтенсивність і темп, жорсткість/гнучкість умов і вибір формату. Окремої шкали під цю тему немає – вона виринула індуктивно й присутня в усіх семи учасників.	поєднання з роботою/побутом; брак чи надлишок часу; інтенсивність і темп; жорсткі vs гнучкі умови (дедлайни); вибір і вплив формату (онлайн/офлайн).	7/7

досвіду навчання в умовах війни. Чотири з них резонують безпосередньо з кількісними конструктами: внутрішня опора (Детально описано в підпункті 3.4.2) відповідає самоефективності, війна як фоновий стресор (Детально описано в підпункті 3.4.3), щоденним воєнним стресорам, соціальна підтримка (Детально описано в підпункті 3.4.4), сприйманій підтримці, а переосмислення себе (Детально описано в підпункті 3.4.5), позитивним змінам після навчання. Дві теми виходять за межі шкал: мотивація заходу (Детально описано в підпункті 3.4.1) задає рамку, а навантаження й формат (Детально описано в підпункті 3.4.6) – емерджентна тема – описує умови для інших, потреба, у яких розгортається навчання. Кожна тема присутня в усіх сімох учасників (7/7), що відображено в таблиці 7, а характеристики самих учасників – у таблиці 6. Саме така повна поширеність дає підставу читати ці теми не як поодинокі враження, а як спільні риси досвіду цієї групи.

3.4.1. Мотивація до навчання: цікавість, криза та пошук руху

Рішення піти на навчання рідко було суто освітнім, воно впліталось в життєву ситуацію та емоційний стан. Для частини учасників провідним був пізнавальний інтерес у поєднанні з кризово-перехідним станом, для інших – потреба в русі й контактах, а окремо вирізняється навчання як спосіб впоратися зі стресорами, пов'язаними з війною. Одна з учасниць описує сплав інтересу й кризи прямо: «найбільше це цікавість і якась краса, якщо так можна сказати, ідентичності» [П4]. Для іншого учасника поштовхом стала потреба в середовищі: «мені страшенно не вистачало якоїсь я не знаю спілкування з людьми якогось ком'юніті» [П3]. Ще одна учасниця прямо називає навчання способом упоратися: «у мене такий був як копінг-механізм, я себе нагружала сильно роботою» [П5]. Ця тема відповідає під питанням про роль навчання у житті учасників і задає рамку

для подальших тем: уже на старті навчання несе подвійне навантаження, і ресурсу, і реакції на кризу.

3.4.2. Внутрішня опора: самоефективність і наполегливість

Наскрізним патерном того, щоб продовжувати навчання стала опора на власну наполегливість і самоефективність, а завершення курсу зчитувався як доказ собі. Низька стартова впевненість при цьому не блокувала дію. Учасниця формулює завершення як доведення собі: «бажання довести собі, що я можу закінчити курси» [П6]. Інша описує це як стійкий принцип: «якщо я його починаю, то я можу його закінчити» [П2]. Показовим є випадок, коли впевненості на старті не було, але навчання все одно було завершено: «впевненості що прийду не було точно» [П3]. Прикметно, що ця опора виявилася в усіх семи учасників незалежно від інших обставин. Саме ця однорідність має пряме значення для інтерпретації результату Н1: якщо віра у власну спроможність присутня майже в усіх на високому рівні, варіативність цього конструкта мала, і кореляція не може проявитися повноцінно.

3.4.3. Війна як фоновий стресор: виснаження, блекауту й адаптація

Війна поставала в досвіді учасників радше як хронічний фон, ніж одномоментний шок, і виявлялася в чотирьох гранях. Перша грань, практична дезорганізація навчання. Повітряні тривоги переривали заняття в найбільш невідповідні моменти: «в мене було інтерв'ю. І потрібно було виходити в коридор, бо були вибухи» [П6]. Відключення енергопостачання позбавляли можливості вчитися повноцінно: «дуже дивні графіки, які ми не могли підлаштувати під всіх, записи, які треба було потім дивитися, неможливість задати якісь питання через те, що ти дивишся запис, бо в тебе в той час не було світла під час уроку» [П2]. Друга грань, емоційне виснаження, подеколи колективне. Учасники описували його як стан, що прямо заважав навчанню: «Емоційне виснаження сильно впливало, бо я якраз звільнялася і в цілому, був у другій курсі навчання, і щось прям дуже важко давалося мені це все» [П4]. Виснаження переживалося не лише індивідуально: «я пам'ятаю, що я вигоріла, і вигоріла не лише я, а вигоріли всі мої однокурсники» [П6]. Третя грань, нормалізація й адаптація до тривалого стресу. Учасники описували вироблену здатність продовжувати попри обставини: «мені здається, що ми, українці, настільки вже адаптовані, що ну ніби, вчора були прильоти, сьогодні день жалоби, вчора загинуло дуже багато людей, але ж на роботу треба йти» [П4]. Подеколи звикання навіть полегшувало навчання: «звичайно, війна точно

заважала, але, блін, ти якось звикаєш часом, тому якось легше насправді» [П6]. Четверта грань, найважливіша для цього дослідження, навчання як прихисток і спосіб упоратися. Для частини учасників навчання діяло протилежно до стресу, як ресурс відновлення: «це давало мені якесь натхнення і сили, і я би сказала, що, скоріше, наявність цього навчання допомагала справитись з життям в умовах війни» [П7]. Для іншої учасниці навчання стало способом вивільнення емоцій: «це є креативне навчання, і малювання є одним з способів вивільнення емоцій» [П1]. Вплив війни виявився й контекстно залежним: учасник, що навчався у спокійніший період і в тиловому регіоні, зазначив, що тоді «було дуже багато оптимізму, і тому ці речі, вони не дуже сильно впливали тоді» [П3]. Багатогранність цієї теми безпосередньо пояснює незначущість гіпотези Н3. Війна діє на навчання водночас у протилежних напрямках: дезорганізує й виснажує, але водночас нормалізується й компенсується тим, що навчання стає опорою. Ці протилежні впливи частково гасять один одного, через що лінійний зв'язок між інтенсивністю стресу й позитивними змінами виявляється слабким.

3.4.4. Соціальна підтримка і потреба у спільноті

Підтримка живила наполегливість, але вирішальною була не сама її наявність, а якість і доступність. Одногрупники давали відчуття спільності труднощів: «більше підтримки від одногрупників, просто як факт того, що не в тебе одної там виходить» [П2], а їх брак міг стати ризиком: «якби я була на самоті, то, напевно, я могла б закинути цей курс» [П1]. Менторів подеколи бракувало: «Мені бракувало підтримки від кураторки саме в процесі навчання» [П7]. Особливо показовим є контраст між підтримкою і тиском: одна учасниця описує досвід, коли замість підтримки був тиск, який вона називає «така трохи агресивна мотивація» [П5] і який радше виштовхував із процесу. Окремо вирізнялася межа онлайн-формату: він часто не творив спільноти, якої учасники потребували: «дуже не вистачало якоїсь занурення в ком'юніті саме занурення в живе спілкування з живими людьми» [П3]. Ця тема пояснює незначущість Н2: сумарний бал підтримки не розрізняє підтримку, що допомагає, і тиск, що шкодить, а також не вловлює якість і формат підтримки, які в досвіді учасників виявилися вирішальними.

3.4.5. Переосмислення себе і майбутнього після навчання

Навчання змінювалося ставлення учасників до себе. Одна з учасниць описує зсув у поясненні власних труднощів, що є прямим виявом самоефективності: «це пов'язано не з тим, що я така людина за визначенням, а з тим, що недостатньо практики» [П7]. Інша описує здобуту визначеність напрямку: «як по-різному можна розвиватись і собі обрала оптимальний шлях» [П4]. Водночас зміни були амбівалентними. Поряд із піднесенням могла виникати фрустрація: «спочатку таке піднесення потім навчання потім фрустрація» [П5]. А в ситуації, коли учасник зіткнувся зі зрадою довіри з боку організаторів, навчання навіть погіршило самосприйняття: «я б навіть сказав би що це ну погіршило самосприйняття ти розумієш що ти вдарився в якусь дивну історію» [П3]. Це зіставлення показує, що той самий досвід може давати протилежні результати залежно від того, який сенс людина з нього виносить.

3.4.6. Навантаження, темп і формат навчання (емерджентна тема)

Шоста тема виникла індуктивно, поза заздалегідь визначеними конструктами, і присутня в усіх семи учасників. Вона описує співвідношення між наявним у людини ресурсом часу й сил і вимогами формату навчання. Здебільшого йшлося про перевантаження через поєднання навчання з роботою: «я застрягла на другому чи третьому тижні через завантаженість» [П4], «Мабуть, тайм-менеджмент. Того, що все-таки це все одно поєднувалося з роботою» [П5]. Проте подеколи діяла зворотна логіка: «це дистанційне навчання було дуже багато відного часу і мені легко все давалося» [П3]. Ця тема зчеплена з іншими: війна підсилює навантаження, а формат визначає доступність підтримки.

3.4.7. Інтеграція тем і рефлексивна позиція

Зібрані разом, шість тем дозволяють відповісти на якісні підпитання дослідження. На питання про роль навчання у житті учасників відповідає поєднання тем мотивації (3.4.1) і війни як фону (3.4.3): навчання поставало не лише як здобуття навичок, а як спосіб відновити відчуття руху тоді, коли війна його підривала. На питання про те, що учасники вважали вирішальним для результату, відповідають теми внутрішньої опори (3.4.2) і підтримки (3.4.4): вирішальною була не стільки зовнішня допомога, скільки власна наполегливість, підкріплена якісною, а не будь-якою підтримкою. На питання про зміни у сприйнятті себе відповідає тема переосмислення (3.4.5), яка показала, що ці зміни реальні, але амбівалентні.

Інтерпретацію здійснено з опертям на рефлексивний підхід. Оскільки автор сам проводив інтерв'ю й належить до тієї самої вікової та професійної групи, що й частина учасників, це давало перевагу глибшого розуміння контексту, але водночас вимагало уважності, щоб не приписувати учасникам власних очікувань. Тому кожному темі обґрунтовано дослівними витягами, а коди формувалися від мови учасників, а не від наперед заданих категорій. Повний перелік закодованих витягів (355 одиниць) наведено в Додатку В.

Шість тем складаються в одну наскрізну лінію. Учасники приходять на навчання в пошуку руху й виходу з кризи, утримуються завдяки вірі у власну спроможність, проходять його на тлі війни, яка водночас заважає і компенсується тим, що навчання стає прихистком, спираються на підтримку, якість якої важить більше за кількість, і виходять зі зміненням, хоч і не завжди однозначно позитивним, ставленням до себе, а наскрізним обмежувачем виступає навантаження й формат. Об'єднує всі теми те, що навчання для української молоді в умовах війни функціонує як спосіб відновити відчуття руху й опертя на себе тоді, коли зовнішні обставини це відчуття підривають.

3.5. Дискусія

Інтеграція двох фаз дозволяє пояснити результат, який на перший погляд здається розчаруванням. Жоден із трьох ресурсних чинників не показав значущого зв'язку з позитивними змінами, і лише зв'язок між суб'єктивними змінами та реальними життєвими змінами виявився сильним. Проте якісна фаза показує, що ця картина не є ані випадковою, ані суперечливою.

Найпростіше пояснення нульових результатів Н1–Н3, що відповідні чинники не мають значення, суперечить і теорії, і якісним даним. Аналіз інтерв'ю вказує на інші причини, чому теоретично очікувані зв'язки не проявилися на рівні кореляцій.

Відсутність значущого зв'язку між самоефективністю та позитивними змінами (Н1) на перший погляд суперечить класичній тезі Bandura (1977) про те, що віра у власну спроможність визначає, скільки зусиль людина докладе. Якісні дані, однак, показують, що самоефективність була присутня практично в усіх учасників: тема внутрішньої опори виявилася в усіх сімох. Учасники описували впертість і настанову «довести собі» як наскрізний ресурс, що діяв незалежно від рівня війни чи підтримки. Інакше кажучи, у цій вибірці самоефективність функціонувала радше як спільний знаменник, ніж як змінна, що дискримінує учасників. Це узгоджується з кількісною картиною, у якій розподіл

самоефективності був досить однорідним, а додатковий аналіз показав, що самоефективність радше пов'язана з іншими предикторами (із соціальною підтримкою додатно, $\rho = 0,22$, з воєнними стресорами від'ємно, $\rho = -0,24$), ніж безпосередньо з результатом. Додаткове пояснення дає доповідь Talsma et al. (2019), яка спирається на метааналітичні дані й показує, що зв'язок самоефективності з результатами є взаємним, у крос-секційному вимірі, де обидві змінні фіксуються одночасно, такий двонаправлений зв'язок не може розгортатись в лінійну кореляцію.

Загальний рівень соціальної підтримки також не показав зв'язку з позитивними змінами (H2). Тут якісні дані дають найпромовистіше пояснення. Учасники послідовно описували, що значення має не сам факт наявності підтримки, а її якість, доречність і формат. Підтримка одногрупників утримувала в навчанні, тоді як те, що одна з учасниць назвала «агресивною мотивацією», діяло протилежно, попри те, що формально теж було підтримкою з боку менторів. Стандартизована сумарна оцінка MSPSS не здатна розрізнити підтримку, що допомагає, і тиск, що шкодить, саме тому проста кількість підтримки не корелює з результатом. Це емпірично підкріплює давнє розрізнення Cohen and Wills (1985) між структурною наявністю підтримки та її функціональною відповідністю потребам людини. Додатковим чинником є ефект стелі: соціальна підтримка виявилася виражено зміщеною вгору (асиметрія $-0,69$), що обмежувало варіативність предиктора. Нарешті, результат EL-Awad et al. (2026), які показали, що буферний ефект підтримки зникає в осіб, які пережили найважчі обставини, перегукується з тим, що в умовах війни класична логіка підтримки може діяти інакше, ніж у мирних популяціях.

Зв'язок між воєнними стресорами та позитивними змінами (H3) виявився від'ємним, як і очікувалося, і найближчим до значущості з усіх кореляцій ($p = 0,067$), хоча порогу не досяг. Якісний аналіз пояснює цю слабкість тим, що війна впливала на навчання не односпрямовано. З одного боку, повсякденні стресори (повітряні тривоги, відключення енергопостачання, виснаження) дезорганізовували навчання, що відповідає концепції щоденних стресорів Miller and Rasmussen (2010) та операціоналізації порушень буденних практик у Бялонович (2025). З іншого боку, ті самі учасники описували навчання як прихисток, спосіб витримувати життя в умовах війни. Ці протилежні впливи, дезорганізація та компенсація, діють одночасно й частково гасять один одного,

через що лінійний зв'язок між інтенсивністю стресу й позитивними змінами виявляється слабким.

На відміну від ресурсних гіпотез, гіпотеза Н4 отримала сильне підтвердження: рівень суб'єктивно відчуваних позитивних змін надійно передбачав імовірність повідомлення про реальні життєві зміни ($OR = 2,06$, $p < 0,001$), а сам зв'язок пояснює значну частку варіації (псевдо- $R^2 = 0,375$). Якісні дані надають цьому результату змісту. Учасники описували, як переосмислення себе під час навчання конвертувалося в конкретні дії: нову роботу, зміну позиціонування, новий напрям. Особливо показовою є переатрибуція невдач, зсув від пояснення труднощів через особисту неспроможність до пояснення через брак практики. Такий зсув є виявом того компонента надії, який Snyder (2002) описує як відчуття спроможності рухатися до цілей, зв'язок суб'єктивних змін із реальними узгоджується і з даними Rand et al. (2020), де надія прогнозувала не лише суб'єктивне благополуччя, а й об'єктивні навчальні результати.

Зведена картина двох фаз складається в одну тезу. «Вхідні» характеристики молоді, рівень самоефективності, обсяг підтримки, інтенсивність стресу, самі по собі не визначали, наскільки людина відчує користь від навчання. Натомість сильним виявився зв'язок між тим, що людина винесла з курсу, і реальними змінами в її житті. Це означає, що навчання для української молоді в умовах війни функціонує не стільки як механічне перетворення ресурсів на результат, скільки як простір, де відбувається переосмислення себе, і саме це переосмислення, а не стартовий ресурсний багаж, конвертується в реальні зміни. Цей висновок окреслює й межі прямого перенесення класичних моделей самоефективності (Bandura, 1977) і буферної підтримки (Cohen & Wills, 1985), сформованих переважно в мирних контекстах, на ситуацію тривалого колективного стресу: у такому контексті ресурси стають радше спільним тлом, ніж чинником, що розрізняє результати.

3.6. Рекомендації

Сформульовані нижче рекомендації не є зовнішніми приписами, усі вони виведені безпосередньо з відповідей учасників на запитання про те, які умови були для них вирішальними і що вони порадили б організаторам навчання.

Перша рекомендація стосується гнучкості дедлайнів і навчального темпу. Учасники, які поєднували навчання з роботою й життям під обстрілами, послідовно вказували, що жорсткий темп був одним із найбільших джерел стресу,

а можливість перенести завдання чи взяти паузу сприймалася як вияв гуманного ставлення. Платформам варто закладати в дизайн курсів гнучкі дедлайни й можливість тимчасової паузи без виключення з програми, особливо в періоди інтенсивних обстрілів та відключень енергопостачання.

Друга рекомендація стосується індивідуальної підтримки з боку менторів. Найбільш цінованою формою підтримки була персональна увага ментора, можливість вийти на розмову один на один і розібрати складне питання. Брак такої уваги, коли фокус кураторів зосереджувався лише на тих, хто встигав, прямо знижував мотивацію. Доцільно забезпечувати регулярний індивідуальний контакт ментора з кожним учасником, не обмежуючись груповими форматами.

Третя рекомендація стосується відмови від агресивних мотиваційних практик. Окремий висновок з інтерв'ю полягає в тому, що тиск, поданий під виглядом мотивації, діє протилежно до підтримки й може виштовхувати людину з навчання. Платформам варто свідомо відмовлятися від агресивних, маніпулятивних підходів на користь м'якого, уважного супроводу.

Четверта рекомендація стосується створення простору для спільноти. Учасники наголошували, що онлайн-формат сам собою не творить спільноти, а формальний заклик поспілкуватися в чаті не працює. Платформам варто цілеспрямовано створювати умови для неформальної взаємодії: спільні офлайн-події, взаємне оцінювання робіт, видимість досягнень одне одного.

П'ята рекомендація стосується інтеграції психологічної підтримки. Зважаючи на емоційне виснаження й вигорання, про які повідомляли учасники, доречною є інтеграція елементів психологічної підтримки безпосередньо в навчальний процес, від запрошених психологів до неформальних активностей, що знижують напруження. Така підтримка відповідає тій функції прихистку, яку навчання вже стихійно виконує.

Шоста рекомендація стосується пріоритету живої взаємодії, де це можливо. Курси, що передбачали офлайн-заняття чи безпосереднє спілкування, запам'ятовувалися учасникам як емоційно значущі. Там, де безпекова ситуація дозволяє, платформам варто додавати елементи офлайн- або синхронної живої взаємодії, які компенсують ізольованість дистанційного навчання.

Спільним для всіх рекомендацій є зміщення акценту з передачі знань на створення умов, у яких людина може пережити навчання як досвід відновлення

власної спроможності. Саме цей досвід, як показало дослідження, молодь виносить із навчання й перетворює на реальні зміни у власному житті.

Найважливіший методологічний висновок дослідження стосується послідовності його фаз. У цьому дослідженні кількісний інструмент будувався переважно на наявних теоретичних моделях і стандартизованих шкалах, а якісна фаза йшла майже паралельно з кількісною. Результати показали, що така послідовність є вразливою: стандартизовані шкали не вловили того, що згодом виявилось вирішальним у досвіді учасників. Шкала підтримки вимірювала її кількість, тоді як значення мала якість, зокрема розрізнення між підтримкою і тиском, шкала стресорів вимірювала їхній рівень, тоді як навчання виявилось не лише жертвою стресу, а й прихистком від нього, шкала самоефективності фіксувала її рівень, тоді як у вибірці вона була радше спільною константою. Інакше кажучи, анкета питала не зовсім про те, що потім сплигло в інтерв'ю.

Звідси випливає чітка рекомендація для майбутніх досліджень цієї теми: доцільніше застосовувати не пояснювальний, а дослідницький послідовний змішаний дизайн (*exploratory sequential*, Creswell, 2014), у якому якісна фаза передує кількісній. Спершу, глибинні інтерв'ю, які розкривають, як молодь насправді переживає навчання в умовах війни, потім, розробка анкети на основі цих якісних даних, що вимірювала б саме виявлені теми (наприклад, окремо підтримку і тиск, навчання як копінг, зміну самоефективності, а не її рівень), і лише після цього, кількісна перевірка на більшій вибірці. Такий порядок дозволив би побудувати інструмент, укорінений у реальному досвіді учасників, відновити втрачену через ефект стелі й самовідбір варіативність і зробити кількісну перевірку справді інформативною.

Якісна фаза цього дослідження продемонструвала свою високу продуктивність: саме вона дала змістовну відповідь на дослідницьке питання й пояснила кількісні результати. Це підтверджує, що для вивчення суб'єктивного досвіду навчання в умовах війни якісні методи є не допоміжними, а провідними, і що в майбутніх дослідженнях їм варто віддавати першість, вибудовуючи кількісний інструмент на їхньому фундаменті.

3.7. Обмеження та перспективи дослідження

Результати слід інтерпретувати з урахуванням низки обмежень, частина яких прямо впливає на наведені висновки.

Перше і найсуттєвіше обмеження, крос-секційний дизайн. Дані обох фаз зібрано в один момент часу, тому жоден із виявлених зв'язків не можна трактувати причинно. Зокрема, підтверджений зв'язок Н4 не доводить, що суб'єктивні зміни спричиняють реальні: можливий і зворотний напрям, коли вже здійснені життєві зміни заднім числом підвищують оцінку користі від навчання.

Друге обмеження, ефект стелі та обмежена варіативність. Зміщення підтримки й позитивних змін до верхньої частини шкал обмежило можливість виявити кореляції Н1–Н3. Це почасти наслідок самовідбору: на запрошення радше відгукнулися ті, хто завершив навчання й має про нього що сказати, тоді як ті, хто кинув курс або лишився розчарованим, у вибірку майже не потрапили. Це підтверджує і розподіл реальних змін, про них повідомили 86,4% учасників. Через таке зміщення картина радше позитивна, а виявлені зв'язки можуть бути ослаблені.

Третє обмеження, психометричні характеристики авторських шкал. Надійність шкали воєнних стресорів ($\alpha = 0,676$) не досягла загальноприйнятого порогу 0,70, а шкали позитивних змін ($\alpha = 0,732$) перебуває в нижній зоні прийнятності. Невисока внутрішня узгодженість додає шуму у вимірювання й могла послабити саме ті зв'язки, де ці шкали задіяні.

Четверте обмеження, обмежена статистична потужність. За вибірки 103 особи надійно виявити слабкі зв'язки (r близько 0,13–0,18) складно, тому частину незначущих результатів Н1–Н3 може бути зумовлено саме недостатньою потужністю, а не відсутністю зв'язку як такого.

П'яте обмеження, самозвітний характер усіх даних. І кількісні шкали, і інтерв'ю спираються на суб'єктивні оцінки учасників, які можуть зазнавати впливу соціальної бажаності та ретроспективного спотворення, адже учасники оцінювали навчання заднім числом.

Шосте обмеження, обмежена узагальненість. Вибірку склали студенти однієї освітньої платформи з переважанням молодих жінок із вищою освітою, що відображає склад її аудиторії, але обмежує поширення висновків на всю українську молодь. Якісна вибірка із семи учасників, хоч і достатня для змістового насичення, не призначена для статистичного узагальнення.

Окремим обмеженням є гендерний дисбаланс вибірки: 72 жінки (69,9%) проти 31 чоловіка (30,1%) в кількісній частині та 6 жінок і 1 чоловік в якісній. Це відображає реальний склад аудиторії освітньої платформи, але часто, відому закономірність онлайн-опитувань. Дослідження участі в опитуваннях послідовно

показують, що жінки відгукуються на запрошення частіше за чоловіків (Smith, 2008; Becker, 2022). Це означає, що отриманий гендерний розподіл міг бути посилений самим способом збору даних, а не лише особливостями аудиторії курсів. Як наслідок, висновки дослідження більшою мірою відображають досвід молодих жінок, і поширювати їх на молодих чоловіків слід обережно.

Нарешті, інструменти обох фаз розроблялися одночасно, а не послідовно, через що питання інтерв'ю не могли бути сформульовані на основі вже отриманих кількісних результатів. Сукупно ці обмеження окреслюють природний напрям подальших досліджень, лонгitudний дизайн із вимірюванням до і після навчання, на різноманітніший вибірці й з удосконаленими шкалами, що дав би змогу перевірити напрям виявлених зв'язків і відокремити вплив самого навчання від характеристик тих, хто на нього приходить.

ВИСНОВКИ

Дослідження мало на меті виявити, як загальна самоефективність, сприймана соціальна підтримка та щоденні воєнні стресори пов'язані з позитивними змінами у сприйнятті власних можливостей, життєвих перспектив і здатності рухатися до значущих цілей, які українська молодь переживає після навчання на курсах неформальної освіти в умовах війни, а також реконструювати, як сама молодь описує цей зв'язок. Поставлену мету досягнуто, а дослідницьке питання отримало відповідь, складнішу й змістовну за початкові очікування.

Теоретичний аналіз дав змогу звести три лінії досліджень, які раніше майже не поєднувалися: неформальну освіту як простір розвитку молоді, класичні моделі соціально-психологічних ресурсів (самоєфективність за Bandura (1977) та буферний ефект підтримки за Cohen and Wills (1985)) і концепцію повсякденних стресорів війни (Miller & Rasmussen, 2010). На цій основі побудовано дослідницьку рамку, у якій залежну змінну, позитивні зміни після навчання, концептуалізовано через Теорію надії (Snyder, 2002), і сформульовано чотири гіпотези та загальну нульову гіпотезу про відсутність зв'язків.

Кількісна фаза показала, що жоден із трьох ресурсних чинників не має статистично значущого зв'язку з позитивними змінами після навчання. Самоєфективність (H1, $p = 0,156$; $p = 0,116$), загальна сприймана соціальна підтримка (H2, $p = 0,125$; $p = 0,209$) і щоденні воєнні стресори (H3, $p = -0,181$; $p = 0,067$) не досягли рівня значущості, хоча напрями всіх зв'язків відповідає теоретичним очікуванням, а зв'язок стресорів наблизився до межі значущості. Натомість підтвердилась гіпотеза H4: рівень позитивних змін надійно передбачав ймовірність реальних життєвих змін після курсу ($OR = 2,06$; $p < 0,001$). Щодо ресурсних чинників (H1–H3) нульову гіпотезу відхилити не вдалося; натомість підтвердження H4 показує, що значущий зв'язок у дослідницькій рамці існує, хоч і не між тими чинниками, на які вказували вихідні очікування. Кожен додатковий бал суб'єктивних змін підвищував шанси повідомлення про реальні зміни приблизно вдвічі, а про наявність реальних змін після курсу повідомили 86,4% учасників.

Якісна фаза пояснила, чому склалася саме така картина, і в цьому полягає головна перевага застосованого змішаного дизайну. Нульові результати H1–H3 виявилися не ознакою відсутності цих чинників, а наслідком того, що стандартизовані шкали не вловили того, що згодом проступило в досвіді

учасників. Самоефективність виявилася спільною рисою майже всіх учасників, а не змінною, що їх розрізняє: настанова довести собі й опора на власну впевненість були наскрізними, через що варіативність цього конструкта мала. Значення соціальної підтримки визначається не її кількістю, а якістю й доречністю: підтримка одногрупників утримувала в навчанні, тоді як агресивний тиск з боку окремих менторів діяв протилежно. Війна вплинула на навчання у двох протилежних напрямках одночасно: дезорганізовувала й виснажувала, але водночас навчання стало прихистком, що допомагав витримувати її повсякденний тиск. Усі шість тем склалися в єдину наскрізну лінію: навчання для української молоді в умовах війни функціонує як спосіб відновити відчуття руху й опертя на себе тоді, коли зовнішні обставини це відчуття підривають.

Загальний висновок дослідження полягає в тому, що для результату навчання важливим є не стільки ресурсний багаж, з яким людина приходить на курс, скільки те, що вона з нього виносить. Стартовий рівень самоефективності, обсяг підтримки чи інтенсивність стресу самі по собі не визначають користі від навчання; вирішальним є переосмислення себе, яке відбувається в процесі і яке надійно конвертується в реальні життєві зміни. Цей висновок окреслює й межі прямого застосування класичних моделей самоефективності та буферної підтримки, сформованих переважно в мирних контекстах, до ситуації тривалого колективного стресу: у такому контексті соціально-психологічні ресурси стають радше спільним тлом, ніж чинником, що розрізняє результати. Саме в цьому полягає приріст знання, який дає робота: вона показує, що в умовах війни звичні предиктори навчального результату працюють інакше, ніж у мирних популяціях, і що провідну роль відіграє суб'єктивне переосмислення досвіду.

За результатами дослідження сформульовано практичні рекомендації для освітніх платформ, виведені безпосередньо з відповідей учасників: гнучкість дедлайнів і темпу, індивідуальна увага менторів, відмова від агресивних мотиваційних практик, цілеспрямоване створення простору для спільноти, інтеграція психологічної підтримки та пріоритет живої взаємодії там, де це дозволяє безпекова ситуація. Спільним для всіх рекомендацій є зміщення акценту з передачі знань на створення умов, у яких людина може пережити навчання як досвід відновлення власної спроможності.

Дослідження має низку обмежень. Крос-секційний дизайн не дозволяє робити причинних висновків; вибірку склали студенти однієї освітньої платформи

з переважанням молодих жінок із вищою освітою, що обмежує узагальненість; ефект стелі й самовідбір учасників могли послабити виявлені зв'язки; надійність авторської шкали воєнних стресорів не досягла загальноприйнятого порогу. Ці обмеження окреслюють і напрям подальших досліджень.

Найважливіший методологічний висновок стосується послідовності фаз дослідження. Оскільки стандартизовані шкали не вловили того, що виявилось вирішальним у досвіді учасників, для майбутніх досліджень цієї теми доцільніше застосовувати дослідницький послідовний дизайн (*exploratory sequential*; Creswell, 2014), у якому якісна фаза передує кількісній, а анкета будується на основі реально виявлених тем, окремо підтримка і тиск, навчання як копінг, зміна самоефективності, а не її рівень. Перспективними є також лонгітюдний дизайн із вимірюванням до і після навчання, розширення й урізноманітнення вибірки, зокрема залучення тих, хто не завершив навчання, та вдосконалення психометричних характеристик авторських шкал. Такий напрям дав би змогу перевірити напрям виявлених зв'язків і відокремити вплив самого навчання від характеристик тих, хто на нього приходить.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- Аніщенко, О. (2022). Неформальна освіта дорослих в умовах російсько-української війни: стан, проблеми і перспективи розвитку. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*, 1(21), 18–34. [https://doi.org/10.35387/od.1\(21\).2022.18-34](https://doi.org/10.35387/od.1(21).2022.18-34)
- Аніщенко, О., Лук'янова, Л., & Прийма, С. (2017). Неформальна освіта дорослих – освітній тренд ХХІ століття. *Рідна школа*, (11–12).
- Бялонович, С. В. (2025). *Українська шкала щоденних стресорів війни: керівництво для користувача*.
- Галецька, І. (2015). *Клініко-психологічне дослідження: навчальний посібник* (с. 210–212). Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка.
- Купіна, О. (2023). Організаційні форми неформальної освіти здобувачів вищої освіти в Україні. *Освіта. Інноватика. Практика*, 11(7), 43–51. <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol11i7-006>
- Лавринюк, О., & Кириченко, В. (2023). Мотивація до навчальної діяльності: аналіз сучасних теорій. *Журнал соціальної та практичної психології*, (1), 34–39. <https://doi.org/10.32782/psy-2023-1-6>
- Мельник, Ю. Б., & Стаднік, А. В. (2023). *Багатомірна шкала сприйняття соціальної підтримки: методичний посібник*. ХОГОКЗ. <https://doi.org/10.26697/melnyk.stadnik.6.2023>
- Савельєв, Є. В. (2021). Неформальна освіта як інструмент розвитку додаткових можливостей молоді. *Вчені записки Університету «КРОК»*, 1(61), 228–232. <https://doi.org/10.31732/2663-2209-2021-61-228-232>
- Assefa, Y., Tilwani, S. A., Moges, B. T., & Shah, M. A. (2022). The impact of armed violence on students' educational attainment and the role of parents in resilience schooling and the education process. *Heliyon*, 8(12), e12192. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e12192>

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215.
<https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Becker, R. (2022). Gender and survey participation: An event history analysis of the gender effects of survey participation in a probability-based multi-wave panel study with a sequential mixed-mode design. *Methods, Data, Analyses*, 16(1), 3–32. <https://doi.org/10.12758/mda.2021.08>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Cohen, S., & Wills, T. A. (1985). Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin*, 98(2), 310–357.
<https://doi.org/10.1037/0033-2909.98.2.310>
- Commission of the European Communities. (2000). *A memorandum on lifelong learning*. Commission of the European Communities.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). SAGE Publications.
- EL-Awad, U., Lohaus, A., & Reinelt, T. (2026). When does social support help? Differential effects on the relationship between post-migration stress and internalizing symptoms in young male refugees and immigrant-origin peers from the Middle East. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 20(9).
<https://doi.org/10.1186/s13034-025-01003-2>
- Evans, R. M. (2022). *Perceived benefits of upskilling and reskilling by persons who are among the employed, underemployed, and unemployed* [Master's thesis, Abilene Christian University]. Digital Commons @ ACU.
- Giordano, F., Lipscomb, S., Jefferies, P., Kwon, K.-A., & Giammarchi, M. (2024). Resilience processes among Ukrainian youth preparing to build resilience with peers during the Ukraine-Russia war. *Frontiers in Psychology*, 15, 1331886.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1331886>
- Hassan, M., Fang, S., Malik, A. A., Lak, T. A., & Rizwan, M. (2023). Impact of perceived social support and psychological capital on university students'

- academic success: Testing the role of academic adjustment. *BMC Psychology*, 11, 340. <https://doi.org/10.1186/s40359-023-01385-y>
- Khawaja, N. G., & Schweitzer, R. D. (2024). A Qualitative Study of Adolescents from Refugee Backgrounds Living in Australia: Identity and Resettlement. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 21(3), 281. <https://doi.org/10.3390/ijerph21030281>
- Korda, M., Shulhai, A., Shevchuk, O., Shulhai, O., & Shulhai, A.-M. (2025). Psychological well-being and academic performance of Ukrainian medical students under the burden of war: A cross-sectional study. *Frontiers in Public Health*, 12, 1457026. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2024.1457026>
- Kostiuchenko, T., & Volosevych, I. (2024). *Impact of war on youth in Ukraine – 2024: Research*. United Nations Development Programme in Ukraine.
- Londar, L., & Pietsch, M. (2023). Providing distance education during the war: The experience of Ukraine. *Information Technologies and Learning Tools*, 98(6), 31–51. <https://doi.org/10.33407/itlt.v98i6.5454>
- Miller, K. E., & Rasmussen, A. (2010). War exposure, daily stressors, and mental health in conflict and post-conflict settings: Bridging the divide between trauma-focused and psychosocial frameworks. *Social Science & Medicine*, 70(1), 7–16. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2009.09.029>
- Miltner, K. M., Kadar-Satat, G., Ashton, E., & Scorer, L. (2026). Who's coding? An analysis of UK bootcamp experiences and outcomes. *Big Data & Society*, 13(1), 1–15. <https://doi.org/10.1177/20539517251412373>
- Muthanna, A., Almahfali, M., & Haider, A. (2024). The interaction of war impacts on education: Experiences of school teachers and leaders. *Education Sciences*, 14(2), 207. <https://doi.org/10.3390/educsci14020207>
- Neville, S. E., DiClemente-Bosco, K., Chamlagai, L. K., Bunn, M., Freeman, J., Berent, J. M., Gautam, B., Abdi, A., & Betancourt, T. S. (2022). Investigating outcomes of a family strengthening intervention for resettled Somali Bantu and Bhutanese refugees: An explanatory sequential mixed methods study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(19), 12415. <https://doi.org/10.3390/ijerph191912415>

- Nunes, C., Oliveira, T., Santini, F. O., Castelli, M., & Cruz-Jesus, F. (2022). A weight and meta-analysis on the academic achievement of high school students. *Education Sciences*, 12(5), 287. <https://doi.org/10.3390/educsci12050287>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2023). *Micro-credentials for lifelong learning and employability: Uses and possibilities* (OECD Education Policy Perspectives No. 66). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9c4b7b68-en>
- Păduraru, A. E., Soponaru, C., Dîrțu, C., Gavrilovici, O., & Bucuță, M. D. (2025). What do I need from myself as a student but also from others to reduce the impact of stress on academic performance? Self-efficacy and social support. *Frontiers in Education*, 9, 1469865. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1469865>
- 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*, 60(10), 2505–2516. <https://doi.org/10.1007/s00127-025-02867-7>
- Rand, K. L., Shanahan, M. L., Fischer, I. C., & Fortney, S. K. (2020). Hope and optimism as predictors of academic performance and subjective well-being in college students. *Learning and Individual Differences*, 81, 101906. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2020.101906>
- Reznik, A., Pavlova, I., Pavlenko, V., Kurapov, A., Drozdov, A., Korchakova, N., Romem Porat, S.-L., & Isralowitz, R. (2025). Mental health and well-being among Ukrainian female university students: The impact of war over 3 years. *Cambridge Prisms: Global Mental Health*, 12, e149. <https://doi.org/10.1017/gmh.2025.10112>
- Scandurra, R., Kelly, D., Fusaro, S., Cefalo, R., & Hermannsson, K. (2024). Do employability programmes in higher education improve skills and labour market outcomes? A systematic review of academic literature. *Studies in Higher Education*, 49(8), 1381–1396. <https://doi.org/10.1080/03075079.2023.2265425>
- Smith, W. G. (2008). *Does gender influence online survey participation? A record-linkage analysis of university faculty online survey response behavior*. San José State University. (ERIC No. ED501717)

- Snyder, C. R. (2002). Hope theory: Rainbows in the mind. *Psychological Inquiry*, 13(4), 249–275. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1304_01
- Souto-Otero, M. (2016). Young people's views of the outcomes of non-formal education in youth organisations: Its effects on human, social and psychological capital, employability and employment. *Journal of Youth Studies*, 19(7), 938–956. <https://doi.org/10.1080/13676261.2015.1123234>
- Sujatha, R., & Kavitha, D. (2018). Learner retention in MOOC environment: Analyzing the role of motivation, self-efficacy and perceived effectiveness. *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology*, 14(2), 62–74.
- Talsma, K., Norris, K., & Schüz, B. (2019, July). *Self-efficacy and academic performance: A chicken-and-egg conundrum* [Conference paper]. STARS Conference, Melbourne, Australia. <https://unistars.org/papers/STARS2019/03C.pdf>
- UNESCO Institute for Lifelong Learning. (2024). ALE in times of rapid change: Weathering the storm or changing the weather? (Sixth Global Report on Adult Learning and Education [GRALE 6] – Concept note; GRALE 6 Working Paper 1, UIL/2024/PI/H/3). UNESCO Institute for Lifelong Learning.
- UNESCO Institute for Statistics. (2012). *International Standard Classification of Education: ISCED 2011*. UNESCO Institute for Statistics.
- Wei, X., Saab, N., & Admiraal, W. (2024). What rationale would work? Unfolding the role of learners' attitudes and motivation in predicting learning engagement and perceived learning outcomes in MOOCs. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 21(5). <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00433-2>
- Wong, W.-l. L., & Cheung, S.-h. (2024). Hope and its associations with academic-related outcomes among college students: The importance of domain specificity. *BMC Psychology*, 12, 398. <https://doi.org/10.1186/s40359-024-01859-7>
- Yokoyama, S. (2019). Academic self-efficacy and academic performance in online learning: A mini review. *Frontiers in Psychology*, 9, 2794. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02794>

- Zhang, X., & Qian, W. (2024). The effect of social support on academic performance among adolescents: The chain mediating roles of self-efficacy and learning engagement. *PLOS ONE*, 19(12), e0311597. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0311597>
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 82–91. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1016>
- Zimet, G. D., Dahlem, N. W., Zimet, S. G., & Farley, G. K. (1988). The Multidimensional Scale of Perceived Social Support. *Journal of Personality Assessment*, 52(1), 30–41.

ДОДАТКИ

Додаток А

Інформаційна згода на участь в опитуванні

Вітаємо!

Запрошуємо вас взяти участь в онлайн-опитуванні про досвід навчання на курсах неформальної освіти.

Мета опитування – краще зрозуміти, що допомагає або заважає навчанню в умовах війни, а також які зміни в самопочутті, впевненості чи баченні майбутнього могли відбутися після навчання.

Заповнення анкети займе приблизно 12–15 хвилин. Ви можете пропустити будь-яке запитання або припинити участь у будь-який момент.

Участь в опитуванні є добровільною та анонімною. Ми не збираємо ПІБ, контакти чи інші дані, які дозволяють вас ідентифікувати. Усі відповіді будуть використані лише в узагальненому вигляді для дослідницьких цілей.

Якщо у вас виникнуть запитання щодо дослідження, ви можете звернутися за адресою: vmyronets@kse.org.ua.

Якщо ви вважаєте, що ваші права як учасника / учасниці дослідження були

порушені, ви можете звернутися до Етичної комісії Національної психологічної асоціації електронною поштою: ethics.npa@gmail.com.

Дякуємо, що ділитися своїм досвідом.

Підтвердження згоди

- ☐ Я ознайомена із метою, процедурою та умовами проведення опитування, усвідомлюю порядок захисту моїх персональних даних, розумію, що окремі питання можуть бути емоційно чутливими, і добровільно погоджуюся взяти в ньому участь.
-

Блок 1. Скринінг

1. Який ваш статус навчання на курсах неформальної освіти?

- Проходив / проходила та завершив / завершила
- Проходив / проходила, але не завершив / не завершила
- Проходжу зараз
- Не проходив / не проходила

Якщо обрано «Не проходив / не проходила» – завершити опитування.

2. Який курс ви проходили / проходите?

коротка відповідь

3. У якому році ви проходили або проходите курс?

- 2022
- 2023
- 2024
- 2025
- 2026
- Інше / важко згадати

4. Ваш вік:

- 18–20
- 21–24
- 25–29
- 30–34
- 35–39
- 40+
- Не хочу відповідати

5. Ваша стать:

- Жінка
- Чоловік
- Інше
- Не хочу відповідати

6. У якій країні ви зараз проживаєте?

- Україна
- За кордоном
- Не хочу відповідати

Якщо ви зараз проживаєте за кордоном, вкажіть країну:

коротка відповідь

7. Ваш найвищий рівень освіти:

- Середня
- Професійно-технічна / коледж
- Незакінчена вища
- Вища (бакалавр)
- Вища (магістр і вище)
- Інше
- Не хочу відповідати

8. Будь ласка, оберіть варіанти, які описують вашу ситуацію

(можна обрати кілька варіантів)

- Ветеран / ветеранка
- Партнер / партнерка ветерана або військовослужбовця
- Проживаю в сільській місцевості
- Належу до етнічної меншини
- Виїхав / виїхала або переїхав / переїхала через війну
- Поранений / поранена внаслідок бойових дій
- Втратив / втратила основне місце роботи через війну
- Самостійно виховую дитину / дітей
- Людина з інвалідністю
- Інше
- Не хочу відповідати

Якщо обрали «Інше», уточніть:

коротка відповідь

Блок 2. Віра у власні сили під час навчання

Наскільки кожне з наведених тверджень відповідає вам?

1 – ніколи

2 – інколи

3 – переважно так

4 – так, завжди

9. Я завжди можу вирішити складну проблему, якщо достатньо постараяся.

10. Якщо хтось чинить мені опір, я завжди знайду спосіб досягнути свого.

11. Мені легко дотримуватися своїх намірів для досягнення мети.

12. Я переконаний / переконана, що успішно впораюся в несподіваних обставинах.

13. Завдяки власній розважливості я впораюся в неочікуваній ситуації.

14. Я здатний / здатна вирішити більшість проблем, якщо докладу необхідних зусиль.

15. Я зберігаю спокій перед труднощами, оскільки вмію долати проблеми.

16. Долаючи проблему, я завжди знаходжу кілька рішень.

17. Коли я в складній ситуації, я зазвичай знаю, що робити.

18. Незалежно від того, що трапилося, я завжди можу зарадити собі.

Блок 3. Соціальна підтримка з боку близьких людей

Оцініть, будь ласка, наскільки ви погоджуєтеся з такими твердженнями про

підтримку, яку ви відчували під час навчання.

0 – дуже не згоден / не згодна

1 – не згоден / не згодна

2 – радше не згоден / не згодна

3 – важко сказати

4 – радше згоден / згодна

5 – згоден / згодна

6 – повністю згоден / згодна

19. Є хтось, хто поруч, коли я в біді.

20. Є хтось, з ким я можу розділити свої біди і радощі.

21. Моя сім'я насправді хоче мені допомогти.

22. Я отримую емоційну підтримку, якої потребую, від моєї сім'ї.

23. У мене є хтось, з ким я відчуваю себе добре.

24. Мої друзі насправді намагаються мені допомогти.

25. Я можу розраховувати на моїх друзів, коли мені погано.

26. Я можу говорити про мої проблеми з моєю сім'єю.

27. У мене є друзі, з якими я можу розділити свої біди і радощі.

28. Є хтось особливий у моєму житті, кого турбують мої почуття.

29. Моя сім'я хоче допомогти мені в прийнятті рішень.

30. Я можу говорити про мої проблеми з моїми друзями.

Блок 4. Вплив війни на досвід навчання

Оцініть, будь ласка, який рівень дискомфорту або ускладнення викликали у вас такі події та обставини під час навчання.

1 – не викликали дискомфорту

2 – викликали незначний дискомфорт

3 – викликали помітний дискомфорт

4 – викликали значний дискомфорт

5 – викликали сильний дискомфорт

31. Навчання, яке переривається повітряними тривогами.

32. Неможливість отримувати інформацію (інтернет / ТБ) під час відключень енергопостачання.

33. Перенасиченість інформаційного простору новинами про війну, руйнування, бойові дії.

34. Брак коштів на навчання та саморозвиток.

35. Відсутність перспектив кар'єрного зростання.

36. Щоденне виконання робочих обов'язків, ускладнене втому, зниженням

концентрації та мотивації.

«Українська шкала щоденних стресорів війни» (С. Бялонович) – для оцінки рівня повсякденних воєнних стресорів, що впливають на навчання, саморозвиток і повсякденне функціонування молоді.

Блок 5. Вплив навчання на вас

Наскільки ви погоджуєтесь з такими твердженнями про зміни після навчання?

1 – зовсім не погоджуюсь

2 – радше не погоджуюсь

3 – важко сказати

4 – радше погоджуюсь

5 – повністю погоджуюсь

37. Після навчання я краще розумію свої можливості для подальшого розвитку.

38. Після навчання я більше вірю у власну здатність змінювати своє життя.

39. Навчання позитивно вплинуло на моє емоційне самопочуття.

40. Після навчання я більше відчуваю зв'язок з людьми, які мають схожий досвід, інтереси або цілі.

41. Після навчання я більше відчуваю, що не залишаюся з труднощами наодинці.

42. У яких сферах ви найбільше відчули вплив навчання?

(можна обрати до 3 варіантів)

- Упевненість у собі
- Емоційний стан
- Розуміння своїх можливостей
- Професійний розвиток
- Відчуття перспективи
- Мотивація рухатися далі
- Відчуття контролю над своїм життям
- Комунікація з іншими людьми
- Відчуття спільноти / належності
- Інше

Якщо обрали «Інше», уточніть:

коротка відповідь

43. Наскільки, на вашу думку, навчання наблизило вас до бажаних професійних змін?

1 – зовсім не наблизило

2 – радше не наблизило

3 – частково наблизило

4 – радше наблизило

5 – дуже наблизило

44. Чи відбулися у вашому житті якісь із наведених змін після проходження курсу?

(можна обрати декілька варіантів)

- Знайшов / знайшла нову роботу
- Почав / почала власну справу або розвивати свій бізнес
- Почав / почала працювати у новій сфері
- Отримав / отримала підвищення або нову роль
- Почав / почала більше заробляти
- Почав / почала брати нові замовлення / проєкти
- Почав / почала навчатися далі
- Відчув / відчула більше професійної визначеності
- Поки що суттєвих змін не відбулося
- Інше

Якщо обрали «Інше», уточніть:

коротка відповідь

Завершальне повідомлення

Якщо під час заповнення анкети у вас виникли неприємні переживання або емоційний дискомфорт, за потреби ви можете скористатися інформацією про ресурси підтримки за цим посиланням: [інформацією про ресурси підтримки за цим посиланням.](#)

Додаток Б

Інформована згода на інтерв'ю

Запрошуємо до участі в дослідженні в межах магістерської роботи із соціальної психології студента Київської школи економіки.

Шановні учасники та учасниці!

Запрошуємо Вас взяти участь в інтерв'ю, присвяченому вивченню досвіду навчання української молоді на курсах неформальної освіти в умовах війни.

Дослідження спрямоване на розуміння того, які соціально-психологічні чинники допомагають або ускладнюють навчання в таких умовах, як молоді люди переживають цей досвід. Ваші відповіді допоможуть краще зрозуміти досвід людей, які навчалися на курсах неформальної освіти під час війни, та сформулювати науково обґрунтовані висновки в межах дослідження.

Про участь в інтерв'ю

Онлайн-інтерв'ю триватиме до 50 хвилин. Запитання стосуватимуться Вашого особистого досвіду навчання, труднощів, з якими Ви стикнулися під час проходження курсу, джерел підтримки, мотивації, а також впливу війни на Ваше навчання. Окремі питання можуть бути емоційно чутливими. Ви можете не відповідати на будь-яке запитання або припинити участь в інтерв'ю у будь-який момент без пояснення причин.

Увімкнена камера є необов'язковою опцією. За Вашої згоди інтерв'ю буде записане для подальшого опрацювання дослідником. Запис зберігатиметься на захищених носіях з обмеженим доступом лише для дослідника. Якщо Ви вирішите завершити участь у будь-який момент до офіційного завершення інтерв'ю, запис буде видалений за Вашим бажанням.

Участь в інтерв'ю є добровільною та безоплатною. Усі дані збираються конфіденційно: жодної інформації, що дозволяє прямо ідентифікувати Вас, у тексті магістерської роботи, публікаціях або презентаціях не буде. Отримані результати будуть використані лише в узагальненому вигляді. Особисті дані захищені згідно із Законом України «Про захист персональних даних».

Будь-які додаткові запитання щодо участі у дослідженні Ви можете поставити досліднику під час інтерв'ю.

Якщо Ви вважаєте, що Ваші права як учасника або учасниці дослідження були порушені, Ви можете звернутися до Етичної комісії «Національної психологічної асоціації» електронною поштою: ethics.npa@gmail.com.

Дякуємо за готовність поділитися власним досвідом.

Підтвердження згоди

- ☐ Я погоджуюсь на запис інтерв'ю;
- ☐ Я ознайомена із метою, процедурою та умовами проведення інтерв'ю, усвідомлюю порядок захисту моїх персональних даних, розумію, що окремі запитання можуть бути емоційно чутливими, і добровільно погоджуюся взяти в ньому участь.

Вступ на інтерв'ю

Доброго дня! Мене звати Володимир Миронець. Я студент Київської школи економіки та проводжу дослідження в межах моєї магістерської роботи із соціальної психології. Метою моєї роботи є краще зрозуміти досвід навчання української молоді на курсах неформальної освіти в умовах війни. Зокрема, мене цікавить Ваш особистий досвід проходження навчання, труднощі, з якими Ви стикалися, чинники, які допомагали або ускладнювали навчання, а також те, як цей досвід вплинув на Вас. Наша розмова є суто конфіденційною.

Триватиме вона близько 50 хвилин. Увімкнення камери – за Вашим бажанням. Також, за Вашої згоди, я увімкну запис нашої розмови для того, щоб я міг точно відтворити зміст Ваших відповідей під час аналізу та підготовки результатів для моєї магістерської роботи. Ви можете не відповідати на окремі запитання або припинити участь у будь-який момент без пояснення причин. У такому разі аудіозапис може бути видалений за Вашим бажанням.

Сьогодні я буду ставити запитання, на які немає правильних чи неправильних відповідей. Говоріть, будь ласка, усе, що вважаєте важливим. Ваш особистий досвід, переживання, погляди, приклади з життя чи навіть речі, які можуть здаватися незначними, є важливими для цього дослідження. Я хочу почути саме Вашу історію та Ваш досвід. Ваші відповіді не будуть оцінюватися.

Якщо під час або після інтерв'ю Ви відчуєте дискомфорт, втому або емоційне напруження, Ви можете зробити паузу, зупинити інтерв'ю або звернутися до ресурсів підтримки, перелік яких я можу надати Вам окремо.

Результати нашої розмови будуть анонімними в моїй роботі: там не буде вказано Вашого імені, місця навчання, місця роботи чи будь-яких деталей, за якими Вас можна впізнати. У межах дослідження уникається будь-яка інформація, яка може зашкодити Вам або розкрити Вашу особу. Запис нашої розмови зберігатиметься на захищених носіях з обмеженим доступом лише для мене.

Тож перед початком нашого інтерв'ю прошу Вас ознайомитися з «Інформованою згодою на участь у дослідженні», посилання на яку я також надіслав у чат. Щоб погодитися, поставте, будь ласка, відповідну позначку та натисніть «Надіслати». Будь ласка, дайте мені знати, чи все працює і чи вдалося підтвердити згоду.

Чи є у Вас додаткові запитання чи зауваження на цьому етапі?

Дякую. Тоді я вмикаю запис, і ми можемо починати.

Гайд напівструктурованого інтерв'ю

Блок 1. Скринінг та загальний контекст досвіду

1.1. Розкажіть, будь ласка, трохи про себе: чим Ви зараз займаєтесь, який курс проходили та коли це було?

1.2. Що спонукало Вас піти на це навчання саме в той період?

1.3. Якими були Ваші життєві обставини на момент початку курсу і яким для Вас був той період загалом – з точки зору навчання, роботи, побуту та впливу війни?

Блок 2. Віра у власні сили під час навчання

2.1. Коли Ви починали курс, наскільки Ви вірили, що зможете його пройти?

2.2. Чи були моменти, коли Вам було особливо важко або коли Ви сумнівалися у собі під час навчання? Що саме допомагало Вам не зупинитися?

2.3. Які внутрішні якості, риси характеру або психологічні ресурси найбільше допомогли Вам пройти це навчання?

2.4. Чи змінило навчання Ваше ставлення до себе, Вашу впевненість у собі або віру у власні сили? Якщо так, то як саме?

Блок 3. Соціальна підтримка під час навчання

- 3.1.** Чи відчували Ви підтримку під час навчання? Якщо так, то від кого саме?
- 3.2.** Як ця підтримка проявлялася з боку близьких людей, друзів, колег, викладачів або одногрупників?
- 3.3.** Що ця підтримка означала для Вас і як вона впливала на Ваш стан, мотивацію або здатність продовжувати навчання?
- 3.4.** Чи були ситуації, коли Вам, навпаки, бракувало підтримки або розуміння? Як це впливало на Ваш досвід навчання?
- 3.5.** Чи з'явилося під час навчання відчуття зв'язку з іншими людьми або відчуття, що Ви не залишаєтеся з труднощами наодинці?

Блок 4. Вплив війни на навчання

- 4.1.** Що саме найбільше ускладнювало Ваше навчання під час проходження курсу?
- 4.2.** Як впливали на Ваш досвід навчання обставини, пов'язані з війною: повітряні тривоги, відключення світла, емоційне виснаження, фінансові труднощі чи інші фактори?
- 4.3.** Як це позначалося на Вашій здатності концентруватися, виконувати завдання та не втрачати мотивацію?
- 4.4.** Чи були моменти, коли Вам хотілося припинити навчання через обставини війни або загальне навантаження? Що допомогло Вам не зупинитися?

4.5. Як Ви зараз описали б свій досвід поєднання навчання з повсякденним життям в умовах війни? Що допомагало справлятися, а що, навпаки, найбільше заважало?

Блок 5. Вплив навчання на Вас

5.1. Чи можете Ви сказати, що навчання під час війни вплинуло на Ваше ставлення до себе? Якщо так, то які саме зміни Ви відчули або помічаєте?

5.2. Чи змінилося після навчання Ваше бачення власних можливостей, майбутнього або професійного розвитку?

5.3. Чи дало Вам навчання відчуття опори, руху вперед, більшої визначеності або емоційної підтримки? У чому це проявилось найбільш помітно?

5.4. Чи відбулися після курсу якісь зміни у Вашому житті – професійні, освітні або особисті? Які з них були для Вас найважливішими?

5.5. Як Ви думаєте, що саме в досвіді навчання допомогло цим змінам відбутися?

5.6. Якби Ви мали назвати три головні умови, без яких Вам було б значно важче пройти це навчання, що б це було?

5.7. Якби Ви могли порадити організаторам курсів або освітнім платформам, що саме варто робити для підтримки людей, які навчаються під час війни, що б це було?

5.8. Чи є щось важливе, про що ми не поговорили, але Ви хотіли б розказати або обговорити?

Дебрифінговий текст після інтерв'ю

Дякую Вам за участь в інтерв'ю.

Хочу ще раз підтвердити, що всі надані Вами відповіді є конфіденційними та будуть використані виключно в узагальненому вигляді в межах наукового дослідження, без можливості ідентифікації.

Перед завершенням інтерв'ю Ви можете, за бажанням, поділитися своїми враженнями від розмови або поставити будь-які запитання щодо дослідження.

(пауза)

Також, якщо після розмови Ви відчуваєте втому, напруження або потребу трохи побути наодинці, це є нормальною реакцією. За потреби Ви можете зробити паузу, відпочити та повернутися до звичних справ у комфортному для себе темпі.

Якщо Вам буде важливо, я також можу надати перелік корисних контактів громадських організацій, гарячих ліній та сервісів безоплатної психологічної підтримки, до яких можна звернутися за потреби.

За будь-яких додаткових питань щодо дослідження можна звертатись до мене.

Дякую Вам за час, відкритість і готовність поділитися своїм досвідом. Гарного дня.