

Т.П. Фурса, к.е.н., доц.

Івано-Франківський навчально-науковий інститут менеджменту
Західноукраїнського національного університету

Емоційний інтелект і стрес студентів у сучасному освітньому середовищі: психологічні та економічні аспекти

Статтю присвячено дослідженню взаємозв'язку емоційного інтелекту, стресу та академічної продуктивності студентів у сучасному освітньому середовищі з урахуванням соціально-економічних наслідків психоемоційного навантаження. Актуальність дослідження зумовлена трансформацією освітнього середовища під впливом цифровізації, пандемії COVID-19, повномасштабної війни в Україні, вимушеного переміщення, фінансової нестабільності та зростання вимог до адаптивності студентської молоді. Узагальнено сучасні наукові підходи до трактування емоційного інтелекту як індивідуального ресурсу саморегуляції, адаптації та подолання стресу. Проаналізовано сучасні українські та зарубіжні дослідження психічного здоров'я студентів, академічного стресу та фінансового навантаження.

Встановлено, що в умовах війни психоемоційне навантаження студентів набуває системного характеру та може впливати не лише на психологічне благополуччя, а й на академічну продуктивність, освітні результати та майбутній людський капітал. На основі узагальнення наукових джерел запропоновано концептуальну модель взаємодії емоційного інтелекту, стресу, фінансового навантаження, академічної продуктивності та економічних результатів. Розроблено систему показників для оцінювання психологічної та економічної стійкості студентів і запропоновано інтегральний індекс психолого-економічної стійкості студента. Обґрунтовано доцільність включення показників емоційного інтелекту, стресу, академічної стійкості, фінансового навантаження та доступності психологічної підтримки до системи моніторингу якості освітнього середовища.

Доведено, що підтримка емоційного інтелекту та психічного здоров'я студентів має розглядатися не лише як соціально-психологічне завдання, а й як інвестиція в людський капітал та економічну стійкість держави. Практична цінність запропонованого підходу полягає у можливості його використання закладами вищої освіти для моніторингу психоемоційного стану студентів, раннього виявлення факторів ризику, планування психологічної підтримки та оцінювання потенційного впливу стресу на освітні й економічні результати.

Ключові слова: емоційний інтелект; академічний стрес; студенти; психічне здоров'я; академічна продуктивність; фінансовий стрес; людський капітал; економічна ефективність; війна в Україні; освітнє середовище.

Постановка проблеми. Сучасне освітнє середовище характеризується високою динамічністю, цифровізацією, зростанням інформаційного навантаження, необхідністю постійного оновлення компетентностей та підвищенням вимог до академічної продуктивності студентів. Навчання у закладі вищої освіти передбачає не лише засвоєння професійних знань, а й здатність адаптуватися до швидких змін, організовувати власну діяльність, підтримувати мотивацію, взаємодіяти з іншими та управляти емоційними реакціями.

Особливого значення ця проблема набуває в Україні, де освітній процес відбувається в умовах повномасштабної війни. Повітряні тривоги, загроза ракетних і дронів атак, вимушене переміщення, втрата житла або доходів, розділення сімей, загибель близьких, невизначеність майбутнього та необхідність поєднувати навчання з роботою формують додаткове психоемоційне навантаження на студентську молоддь.

Всесвітня організація охорони здоров'я наголошує, що війна в Україні істотно посилила потребу населення в послугах психічного здоров'я, а доступність таких послуг має розглядатися як складова відновлення людського потенціалу країни.

Проблема набуває особливої гостроти з огляду на те, що студентський вік є періодом активного формування професійної ідентичності, соціальних компетентностей та людського капіталу. Порушення освітньої траєкторії внаслідок тривалого стресу може мати наслідки, які виходять за межі психологічного стану конкретної особи. Зниження академічної продуктивності, переривання навчання, академічна неуспішність або відрахування можуть трансформуватися у втрати для самого студента, сім'ї, закладу освіти та економіки держави.

У цьому контексті важливим психологічним ресурсом є емоційний інтелект, який охоплює здатність розпізнавати, розуміти, використовувати та регулювати емоції. Сучасні дослідження показують, що

емоційний інтелект пов'язаний з академічною результативністю, хоча характер цього зв'язку залежить від контексту, індивідуальних характеристик та інших факторів.

Водночас емоційний інтелект не слід розглядати як універсальний захисний фактор. Дослідження 2024 року серед студентів показало значущий зв'язок між емоційним інтелектом та академічним стресом, але також засвідчило роль цифрової грамотності та інших факторів.

Отже, виникає необхідність розглядати емоційний інтелект і стрес студентів не ізольовано, а як частину ширшої системи взаємодії психологічних, освітніх та економічних факторів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика емоційного інтелекту, стресу та академічної продуктивності студентів активно досліджується у світовій науковій літературі. Емоційний інтелект розглядається як сукупність здібностей, пов'язаних із розпізнаванням, розумінням та регуляцією емоцій. Його значення особливо зростає в ситуаціях невизначеності, високого навантаження та необхідності швидкої адаптації.

Систематичний огляд і метааналіз 2023 року засвідчив статистично значущий зв'язок між емоційним інтелектом та академічною успішністю студентів, що підтверджує його потенційну роль у формуванні академічної стійкості [1].

Окремий напрям досліджень становить взаємозв'язок емоційного інтелекту й академічного стресу. Ibrahim та співавтори встановили, що емоційний інтелект має значущий зв'язок з академічним стресом студентів, а цифрова грамотність може частково опосередковувати цей взаємозв'язок [2].

Важливе значення для українського контексту мають дослідження психічного здоров'я студентів в умовах війни. Polyviapaia та співавтори за результатами дослідження 1398 українських студентів, проведеного у 2023 році, виявили симптоми ПТСР у 48,1 %, помірні або тяжкі симптоми тривоги у 34,1 %, депресії – у 33,6 %, безсоння – у 19,3 % респондентів. При цьому 68,5 % учасників повідомили про досвід травматичних подій, пов'язаних із війною [3].

Подальший аналіз цієї вибірки показав зв'язок психічного стану студентів з академічною продуктивністю. У дослідженні Pinchuk, Feldman, Seleznova та Virchenko, опублікованому у 2025 році, було проаналізовано дані 1398 студентів із різних регіонів України. Автори встановили, що тяжкі симптоми депресії, тривоги та проблеми зі сном асоціювалися відповідно зі зниженням академічної продуктивності на 17,4 %, 12,2 % та 11,0 % [4].

Значущими є й результати дослідження психофізіологічного стану студентів Львівського національного університету імені Івана Франка. Bychkova, Korol та Ikkert досліджували 62 студентів та встановили, що 50 % учасників мали прояви тривожності, 20 % – тяжкий або надзвичайно тяжкий рівень стресу, а 10 % – тяжкий рівень депресії. Дослідники також оцінювали складові емоційного інтелекту та фізіологічну реакцію студентів під час повітряних тривог [5].

Окреме дослідження українських студентів засвідчило значний рівень психологічного навантаження в умовах війни. У дослідженні, проведеному серед студентів медичних закладів вищої освіти, тяжкі та надзвичайно тяжкі симптоми депресії були виявлені у 25,6 %, тривоги – у 31,9 %, стресу – у 29,7 %, а значущі симптоми ПТСР – у 44,2 % респондентів [6].

Фінансовий компонент студентського стресу також набуває дедалі більшого значення. Дослідження Danahy та співавторів на вибірці 25 310 студентів показало зв'язок фінансового стресу із заборгованістю, недостатністю резервних заощаджень та іншими особистими й соціальними ресурсами [7].

Систематичний огляд досліджень студентського фінансового благополуччя підтверджує, що фінансові труднощі можуть негативно позначатися на психічному здоров'ї, академічній діяльності та загальному благополуччі студентів [8].

Отже, сучасний науковий дискурс підтверджує взаємопов'язаність психологічного та економічного вимірів студентського стресу. Водночас недостатньо розробленими залишаються інтегровані моделі, які дозволяють одночасно оцінити емоційний інтелект, рівень стресу, фінансове навантаження, академічну продуктивність та потенційні економічні втрати.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Попри значну кількість досліджень емоційного інтелекту та психічного здоров'я студентів, більшість робіт концентрується на психологічних або освітніх наслідках стресу. Економічні наслідки часто залишаються поза межами аналізу.

Недостатньо досліджено питання трансформації психологічного стресу в економічні втрати через зниження академічної продуктивності, академічні перерви, повторне проходження освітніх компонентів, відрахування, зниження професійної готовності та потенційне скорочення майбутньої продуктивності праці.

Особливої уваги потребує український контекст. Війна створює специфічне поєднання психологічних і економічних факторів: травматичний досвід, фінансова нестабільність, переміщення, втрата доходу сім'ї, необхідність працювати паралельно з навчанням та невизначеність майбутнього.

Тому актуальним науковим завданням є формування інтегрованої моделі, яка дозволить розглядати емоційний інтелект як один із ресурсів психологічної стійкості, а стрес – як фактор, здатний впливати на освітні результати та формування людського капіталу.

Метою статті є обґрунтування взаємозв'язку емоційного інтелекту та стресу студентів у сучасному освітньому середовищі, визначення їх психологічних та економічних наслідків і розроблення концептуальної моделі оцінювання психолого-економічної стійкості студентської молоді.

Для досягнення поставленої мети передбачено розв'язання таких завдань:

1. Узагальнити сучасні теоретико-методологічні підходи до дослідження емоційного інтелекту та студентського стресу;
2. Проаналізувати сучасні дослідження психічного здоров'я українських студентів в умовах війни;
3. Визначити взаємозв'язки між емоційним інтелектом, стресом, фінансовим навантаженням та академічною продуктивністю;
4. Розкрити економічні наслідки тривалого психоемоційного навантаження студентів;
5. Розробити систему показників та інтегральний індекс психолого-економічної стійкості студентів.

У дослідженні використано методи системного та порівняльного аналізу, узагальнення наукових джерел, структурно-логічного моделювання, багатокритеріального оцінювання та економічної інтерпретації психологічних показників.

Викладення основного матеріалу дослідження. Емоційний інтелект доцільно розглядати як ресурс, який сприяє адаптації студента до складного освітнього середовища. Він не усуває стресові фактори, однак потенційно впливає на спосіб їх сприйняття, оцінювання та подолання.

У класичному підході Mayer і Salovey емоційний інтелект охоплює здатність сприймати емоції, використовувати їх для підтримки мислення, розуміти емоційні стани та регулювати емоції [9]. У сучасному освітньому середовищі ці компетентності можуть бути пов'язані з управлінням навчальним навантаженням, взаємодією з викладачами та одногрупниками, подоланням конфліктів, підтриманням мотивації та адаптацією до змін.

Водночас стрес студентів має багатофакторну природу. Його джерелами можуть бути академічні вимоги, дедлайни, іспити, конкуренція, очікування сім'ї, невизначеність професійного майбутнього, фінансові проблеми та соціальна ізоляція.

В Україні до цих факторів додаються безпекові ризики. Повітряні тривоги та обстріли можуть безпосередньо впливати на психофізіологічний стан студентів. Дослідження Bychkova, Korol та Ikkert показало, що середня частота серцевих скорочень студентів під час повітряної тривоги була статистично вищою, ніж середньодобовий показник, що демонструє фізіологічну реакцію організму на загрозу [5].

Таким чином, освітній стрес студентської молоді в умовах воєнного стану не може розглядатися виключно як результат підвищеного навчального навантаження або складності освітнього процесу. Його формування є значно складнішим багатофакторним процесом, у якому одночасно взаємодіють академічні, психологічні, соціальні, економічні та безпекові чинники. Для українських студентів освітнє середовище в умовах повномасштабної війни характеризується додатковою невизначеністю: повітряними тривогами, необхідністю переходу між очним і дистанційним форматами навчання, порушенням звичного режиму життєдіяльності, переміщенням, зміною місця проживання, зростанням витрат на освіту та повсякденне життя, поєднанням навчання з роботою, а в окремих випадках – безпосереднім переживанням втрат, небезпеки або тривалого стресового впливу.

За таких умов стрес виникає не лише як реакція на окрему подію, а як накопичувальний процес, у якому численні стресори взаємно посилюють один одного. Наприклад, фінансові труднощі можуть змушувати студента працювати паралельно з навчанням, що скорочує час на відпочинок і підготовку до занять. Недостатній відпочинок, своєю чергою, погіршує концентрацію уваги та емоційну регуляцію, що може призводити до зниження академічної результативності. Низькі результати підвищують тривожність, формують відчуття невпевненості у власних можливостях і створюють додаткове психологічне навантаження. Отже, виникає замкнений цикл, у якому психологічні та економічні фактори взаємно підсилюють негативний вплив один одного.

У цьому контексті особливого значення набуває емоційний інтелект як сукупність здібностей, пов'язаних із розпізнаванням, розумінням, використанням і регулюванням власних емоцій, а також із розумінням емоційних станів інших людей. Його значення в освітньому середовищі полягає передусім у тому, що емоційний інтелект може впливати не стільки на наявність стресової ситуації, скільки на спосіб її сприйняття, інтерпретації та подальшого опрацювання студентом.

Концептуально механізм взаємодії можна представити як послідовний ланцюг:

стресори → емоційна оцінка ситуації → емоційна реакція → саморегуляція → поведінкова відповідь → академічний результат → економічний наслідок.

На першому етапі студент стикається із зовнішнім або внутрішнім стресором. Це може бути значне навчальне навантаження, наближення іспитів, невизначеність щодо подальшого працевлаштування, нестача фінансових ресурсів, необхідність працювати під час навчання, конфлікти в академічному середовищі, соціальна ізоляція, тривале дистанційне навчання або безпекові загрози. В умовах війни до цього переліку додаються фактори, які принципово відрізняються від традиційних академічних стресорів, оскільки можуть бути пов'язані з реальною загрозою життю та здоров'ю.

На другому етапі відбувається емоційно-когнітивна оцінка ситуації. Одна й та сама подія може сприйматися різними студентами по-різному. Для одного складне завдання є тимчасовою труднощами, яку можна подолати шляхом додаткової підготовки, тоді як для іншого воно може сприйматися як доказ власної неспроможності або загроза академічному майбутньому. Саме тому стресова реакція залежить не лише від сили зовнішнього впливу, а й від того, яке значення людина надає ситуації та наскільки контрольованою вона її вважає.

На цьому етапі емоційний інтелект може виконувати модулюючу функцію. Студент, який краще усвідомлює власний емоційний стан, потенційно раніше помічає ознаки перенапруження: дратівливість, тривожність, втрату концентрації, емоційне виснаження, зниження мотивації або порушення здатності організовувати власну діяльність. Усвідомлення таких проявів створює можливість перейти від автоматичної реакції до більш усвідомленої поведінкової відповіді.

Наступним компонентом є емоційна реакція, яка може проявлятися у вигляді тривоги, страху, роздратування, безпорадності, фрустрації або емоційного виснаження. У разі тривалого впливу стресорів ці реакції можуть накопичуватися та впливати на когнітивні функції, зокрема концентрацію уваги, пам'ять, здатність планувати діяльність і приймати рішення. Для студента це має безпосереднє значення, оскільки саме ці функції є необхідними для ефективного навчання.

Важливим елементом запропонованої моделі є саморегуляція, яка визначає, наскільки студент здатний контролювати поведінкові прояви емоційної напруги та обирати конструктивні способи реагування. За наявності сформованих навичок емоційного інтелекту студент має потенційно ширший набір адаптивних стратегій. До них можна віднести усвідомлення власного емоційного стану, переоцінювання ситуації, планування навчальної діяльності, встановлення пріоритетів, звернення по соціальну та професійну підтримку, розподіл навантаження, контроль імпульсивних реакцій і пошук конструктивних способів розв'язання проблеми.

Наприклад, замість уникнення складного навчального завдання студент може визначити причину труднощів, розподілити завдання на окремі етапи, звернутися до викладача або одногрупників та сформувати реалістичний план його виконання. У такому випадку емоційна напруга не обов'язково зникає, однак змінюється спосіб взаємодії з нею. Емоційний інтелект, таким чином, потенційно сприяє переходу від реактивної поведінки до більш усвідомленої адаптивної стратегії.

Водночас важливо уникати надмірного трактування ролі емоційного інтелекту. Високий рівень емоційного інтелекту не є універсальним захистом від стресу і не може усунути зовнішні причини його виникнення. Студент не може за допомогою саморегуляції ліквідувати повітряні тривоги, військові загрози, втрату близької людини, вимушене переміщення, суттєве зростання вартості проживання або відсутність необхідних фінансових ресурсів. У таких ситуаціях вимога до людини «краще контролювати свої емоції» може бути не лише нереалістичною, а й методологічно неправильною.

Тому в межах запропонованого підходу емоційний інтелект доцільно розглядати не як абсолютний захисний фактор, а як потенційний внутрішній ресурс адаптації, ефективність якого залежить від контексту та доступності зовнішніх ресурсів підтримки. Його позитивний ефект найбільш імовірний тоді, коли студент має доступ до психологічної допомоги, підтримки родини та академічного середовища, достатніх освітніх ресурсів і прийнятних матеріально-фінансових умов.

Особливого значення набуває взаємозв'язок емоційного інтелекту з поведінковою відповіддю студента на стрес. Неконструктивна реакція може проявлятися у відкладанні навчальних завдань, пропусках занять, соціальному дистанціюванні, конфліктах, надмірному використанні цифрових ресурсів, відмові від звернення по допомогу або формуванні стратегії уникнення. Натомість адаптивна відповідь передбачає планування, пошук підтримки, розподіл навантаження, комунікацію з викладачами, використання доступних психологічних і соціальних ресурсів та своєчасне відновлення.

Це безпосередньо пов'язує психологічний механізм зі студентською академічною результативністю. Тривалий стрес може негативно позначатися на концентрації, мотивації, регулярності відвідування занять і здатності виконувати навчальні завдання. Водночас ефективні стратегії саморегуляції можуть сприяти збереженню навчальної активності навіть за складних зовнішніх умов. Отже, академічний результат у запропонованій моделі розглядається не як ізольований показник, а як результат взаємодії психологічних ресурсів студента, його поведінкових стратегій та зовнішнього середовища.

Особливо важливо, що академічний результат має потенційний економічний вимір. Успішне завершення освіти пов'язане з можливістю формування людського капіталу, отримання кваліфікації, виходу на ринок праці та майбутнього рівня доходів. Натомість тривале емоційне виснаження, академічна неуспішність або припинення навчання можуть призводити до відтермінування професійного старту, зменшення майбутніх доходів і додаткових витрат для самого студента, його сім'ї та суспільства.

Таким чином, формується психолого-економічний ланцюг:

стресове середовище → емоційна оцінка → рівень емоційного напруження → здатність до саморегуляції → поведінкова стратегія → академічна результативність → освітні та професійні перспективи → економічний результат.

При цьому взаємозв'язок не є лінійним. Економічні труднощі можуть виступати не лише кінцевим наслідком психологічного стресу, а й первинним стресором. Наприклад, недостатній дохід сім'ї або необхідність самостійно фінансувати проживання може змусити студента збільшити обсяг трудової зайнятості. Це скорочує час на сон, відпочинок і навчання, посилює втому та емоційне напруження, що, своєю чергою, може погіршувати академічні результати. Відтак виникає зворотний зв'язок, у якому економічна вразливість посилює психологічний стрес, а психологічне виснаження може погіршувати освітні та майбутні економічні результати.

У воєнний період до цієї моделі додається ще один рівень – безпековий фактор, який може посилювати всі інші компоненти. Порушення звичного режиму життя, невизначеність, повітряні тривоги, зміна місця проживання, дистанційне навчання та переживання воєнних подій можуть зменшувати ресурс саморегуляції навіть у студентів із достатньо розвиненим емоційним інтелектом. Тому оцінювання психологічного благополуччя студентів має враховувати не лише індивідуальні характеристики, а й структурні умови, у яких відбувається навчання.

З огляду на це, ефективна політика підтримки студентів не має обмежуватися розвитком навичок емоційного інтелекту. Поряд із психологічними тренінгами та програмами розвитку саморегуляції необхідними є доступ до психологічної допомоги, гнучкі освітні формати, академічне консультування, підтримка студентів, які працюють, розвиток соціальних сервісів та, за можливості, фінансові механізми підтримки найбільш вразливих категорій.

Отже, емоційний інтелект може розглядатися як один із внутрішніх ресурсів стійкості студента, тоді як економічна, соціальна та безпекова підтримка формують зовнішнє середовище, необхідне для реалізації цього ресурсу. Саме поєднання індивідуальних психологічних компетентностей і сприятливих інституційних умов створює передумови для зменшення негативного впливу стресу, збереження освітньої активності та формування людського капіталу в умовах тривалої соціальної нестабільності.

У цьому контексті доцільно перейти від спрощеної моделі «емоційний інтелект → менше стресу» до комплексної моделі:

емоційний інтелект × зовнішні ресурси підтримки × економічні умови × безпекове середовище → адаптивна поведінка → академічна стійкість → збереження та розвиток людського капіталу.

Саме така постановка проблеми дозволяє поєднати психологічний та економічний виміри дослідження і розглядати емоційний інтелект не лише як індивідуальну психологічну характеристику, а як ресурс адаптації людського капіталу до тривалих кризових умов.

Це відповідає сучасним дослідженням, у яких зв'язок між емоційним інтелектом і академічним стресом розглядається разом із цифровою грамотністю, саморегуляцією та іншими індивідуальними характеристиками (табл. 1) [2].

Таблиця 1

Порівняльна характеристика факторів стресу та потенційних захисних ресурсів студентів

Показник	Низький ресурс	Середній ресурс	Високий ресурс
Усвідомлення власних емоцій	Ускладнене	Часткове	Розвинене
Регуляція емоцій	Ускладнена	Ситуативна	Відносно стабільна
Реакція на академічне навантаження	Висока напруженість	Помірна	Краще контрольована
Адаптація до змін	Ускладнена	Помірна	Вища
Здатність звертатися по допомогу	Низька	Ситуативна	Вища
Соціальна взаємодія	Потенційно конфліктна/ізольована	Залежить від ситуації	Більш конструктивна
Академічна стійкість	Нижча	Середня	Вища
Ризик емоційного виснаження	Підвищений	Середній	Потенційно нижчий
Фінансова стійкість	Низька	Середня	Вища
Ризик освітніх втрат	Підвищений	Середній	Потенційно нижчий

Джерело: сформовано автором на основі узагальнення [1–8; 10–13]. Таблиця має концептуальний характер і не містить результатів власного емпіричного опитування

Наведена система демонструє, що психологічна стійкість студента формується під впливом не одного фактора. Емоційний інтелект взаємодіє з фінансовим становищем, цифровими навичками, соціальною підтримкою, умовами навчання та безпековим середовищем.

Повномасштабна війна змінила структуру стресового навантаження української студентської молоді. Якщо у традиційному освітньому середовищі домінували академічні фактори, то в умовах війни до них додаються загрози фізичній безпеці, травматичний досвід, вимушене переміщення та фінансова нестабільність.

Дослідження 2025 року, проведене на вибірці 1398 українських студентів, засвідчило високий рівень поширення симптомів психічних розладів: 48,1 % респондентів мали симптоми ПТСР, 34,1 % – помірні або тяжкі симптоми тривоги, 33,6 % – депресії та 19,3 % – безсоння. При цьому 68,5 % студентів повідомили про пережиті травматичні події, пов'язані з війною [3].

Ще більш важливим для економічної інтерпретації є дослідження Pinchuk та співавторів, у якому встановлено статистичний зв'язок між психічним здоров'ям і академічною продуктивністю студентів. За результатами регресійного аналізу тяжкі симптоми депресії асоціювалися зі зниженням академічної продуктивності на 17,4 %, тривоги – на 12,2 %, проблем зі сном – на 11,0 % [4].

Ці результати мають важливе економічне значення, оскільки академічна продуктивність є одним із проміжних результатів інвестування у людський капітал. Якщо психічні проблеми знижують здатність студента засвоювати знання, виконувати навчальні завдання та підтримувати освітню траєкторію, відповідні втрати можуть накопичуватися протягом усього життєвого циклу.

Фінансовий стан студента є важливим фактором його психоемоційного благополуччя. Витрати на проживання, транспорт, харчування, навчальні матеріали, цифрові пристрої та зв'язок можуть формувати додатковий рівень напруження.

Особливої актуальності проблема набуває в умовах війни, коли доходи сімей можуть скорочуватися, а витрати – збільшуватися.

Дослідження фінансового стресу серед студентів показують, що більше боргове навантаження та недостатність фінансових резервів пов'язані з вищим рівнем фінансового стресу [7].

Дослідження студентів у Лівані також продемонструвало статистично значущий зв'язок фінансового стресу з психологічним дистресом, сприйнятим стресом та якістю сну [8].

Таким чином, фінансовий стрес доцільно включати до моделей оцінювання студентського благополуччя не як зовнішню змінну, а як фактор, що може безпосередньо взаємодіяти з психологічними та освітніми результатами.

Тривалий та інтенсивний стрес у студентському середовищі має комплексний характер і може позначатися не лише на емоційному стані молоді людини, а й на її освітній траєкторії, соціальній активності та майбутніх економічних можливостях. Особливої актуальності ця проблема набуває в умовах воєнного періоду, коли традиційні академічні стресори доповнюються безпековими загрозами, вимушеним переміщенням, нестабільністю доходів сімей, втратою близьких, руйнуванням інфраструктури, перебоями в освітньому процесі та постійною інформаційною напругою.

Психологічні наслідки тривалого стресу можуть проявлятися у вигляді емоційного виснаження, підвищеної тривожності, труднощів із концентрацією уваги, зниження мотивації до навчання, порушень сну, дратівливості, відчуття безпорадності та зменшення здатності ефективно адаптуватися до змін. Водночас важливо враховувати, що реакція на стрес є індивідуальною: одна й та сама ситуація може мати різний психологічний вплив залежно від особистісних ресурсів студента, рівня соціальної підтримки, фінансового становища, попереднього досвіду подолання кризових ситуацій та доступу до психологічної допомоги.

У контексті освітньої діяльності психологічне напруження може трансформуватися у зниження когнітивної продуктивності. Постійне перебування в стані тривоги або емоційного виснаження потребує значних психічних ресурсів, які за нормальних умов могли б бути спрямовані на навчання, запам'ятовування інформації, аналіз складних завдань і прийняття рішень. У результаті студент може витрачати більше часу на виконання академічних завдань, частіше допускати помилки, втрачати інтерес до навчання або уникає ситуацій, які потребують значних інтелектуальних та емоційних зусиль.

Таким чином, формується взаємопов'язаний ланцюг:

стрес → емоційне виснаження → зниження концентрації та мотивації → погіршення навчальної продуктивності → академічні втрати → додаткові часові та фінансові витрати → ризик переривання освітньої траєкторії → зниження потенціалу людського капіталу.

На індивідуальному рівні наслідки такого процесу можуть включати зниження академічної успішності, збільшення кількості пропусків занять, невиконання навчальних завдань, втрату мотивації, необхідність повторного проходження окремих освітніх компонентів, академічну відпустку або інші форми переривання навчання. У найбільш складних випадках накопичення психологічних, академічних та фінансових труднощів може підвищувати ризик відривання студента із закладу освіти.

Водночас академічні втрати мають не лише психологічний, а й економічний вимір. Повторне проходження освітніх компонентів, продовження терміну навчання, необхідність додаткового проживання, транспортні витрати, придбання навчальних матеріалів та потенційна втрата доходу через відтермінування виходу на ринок праці формують додаткове фінансове навантаження для самого студента та його сім'ї. У випадку переривання або незавершення освіти виникають також довгострокові ризики, пов'язані з нижчими можливостями працевлаштування, меншою конкурентоспроможністю та потенційно нижчим рівнем майбутніх доходів. Для закладу вищої освіти або іншого закладу освіти наслідки студентського стресу також можуть мати системний характер. Зростання кількості студентів, які потребують психологічної підтримки, збільшує навантаження на практичних психологів, соціальних працівників, кураторів та педагогічних працівників. Погіршення академічної успішності та збільшення кількості пропусків можуть потребувати додаткової організації освітнього процесу, індивідуалізації навчання, повторного оцінювання та створення додаткових можливостей для академічного відновлення.

Окремо слід враховувати економічний ефект потенційного вибуття студентів. Скорочення контингенту здобувачів освіти може впливати на фінансову спроможність закладу, зокрема через зменшення обсягів потенційного фінансування, пов'язаного з кількістю здобувачів освіти. Отже, психологічне благополуччя студентів є не лише питанням індивідуального здоров'я, а й одним із чинників організаційної стійкості освітньої системи.

На макроекономічному рівні проблема набуває ще більшого значення. Освіта є одним із ключових механізмів формування людського капіталу, тому переривання освітніх траєкторій молоді потенційно позначається на майбутній якості та продуктивності робочої сили. Якщо значна частина молодих людей через тривалий стрес, фінансові труднощі або наслідки війни не реалізує свій освітній потенціал, суспільство може втрачати частину потенційних професійних, інноваційних та підприємницьких ресурсів.

У довгостроковій перспективі це може бути пов'язано зі зниженням майбутньої продуктивності праці, збільшенням потреби окремих груп населення у соціальних та медичних послугах, зменшенням потенційної податкової бази та зростанням суспільних витрат на професійну адаптацію, перекваліфікацію та відновлення освітніх траєкторій. В умовах післявоєнного відновлення України питання збереження та розвитку людського капіталу набуває стратегічного значення, оскільки економічне відновлення значною мірою залежатиме від наявності освіченої, професійно підготовленої та психологічно стійкої робочої сили.

Таким чином, студентський стрес доцільно розглядати не лише як індивідуальну психологічну проблему, а як багаторівневий соціально-економічний феномен, наслідки якого можуть проявлятися на рівні особистості, сім'ї, закладу освіти та держави.

Запропонована концептуальна модель передбачає послідовний взаємозв'язок між зовнішніми чинниками, індивідуальними ресурсами студента, його психологічним станом, освітніми результатами та потенційними економічними наслідками (рис. 1).

На першому рівні розташовані зовнішні фактори, які можуть створювати або посилювати стресове навантаження. До них належать академічне навантаження, воєнні та безпекові загрози, фінансові труднощі, цифрове навантаження, соціальна невизначеність та нестабільність освітнього середовища. В умовах війни ці чинники можуть діяти одночасно, посилюючи сукупний рівень психологічного навантаження.

Наступний рівень становлять індивідуальні ресурси, які визначають здатність студента реагувати на стресори та адаптуватися до змін. Одним із таких ресурсів може бути емоційний інтелект, який охоплює здатність розпізнавати, розуміти та регулювати власні емоції, а також ефективніше взаємодіяти з іншими людьми. Важливими ресурсами також є саморегуляція, навчальна мотивація, цифрова грамотність та доступ до соціальної підтримки.

Взаємодія зовнішніх стресорів та індивідуальних ресурсів формує психологічний рівень, на якому можуть проявлятися сприйманий стрес, тривожність, емоційне виснаження, порушення сну та зміни психологічного благополуччя.

Психологічний стан, своєю чергою, може впливати на освітній рівень. Зокрема, психологічне виснаження може ускладнювати концентрацію уваги, знижувати навчальну мотивацію, впливати на відвідування занять та академічну продуктивність. Натомість наявність внутрішніх і зовнішніх ресурсів підтримки може сприяти формуванню академічної стійкості – здатності продовжувати освітню діяльність та відновлюватися після кризових ситуацій.

На завершальному етапі формуються потенційні економічні результати, до яких належать освітні втрати, додаткові витрати, ризик переривання навчання, майбутня продуктивність праці та якість формування людського капіталу.



Джерело: сформовано автором

Рис. 1. Концептуальна модель взаємодії емоційного інтелекту, стресу та економічних результатів

Отже, запропонована модель демонструє, що економічний результат не виникає безпосередньо з психологічного стану студента. Між психологічними характеристиками та економічними наслідками існує система проміжних ланок – академічна продуктивність, мотивація, відвідування, сталість освітньої траєкторії та завершення освіти.

Для комплексного аналізу взаємозв'язку психологічних, освітніх та економічних характеристик доцільно запропонувати індекс психолого-економічної стійкості студента (ІПЕС).

Концептуально такий індекс може бути представлений як агрегований показник:

$$\text{ІПЕС} = w_1\text{EI} + w_2\text{ПС} + w_3\text{АС} + w_4\text{ФС} + w_5\text{ПБ}, \quad (1)$$

де: EI – індекс емоційного інтелекту;

ПС – індекс психологічної стійкості;

АС – індекс академічної стійкості;

ФС – індекс фінансової стійкості;

ПБ – індекс психологічного благополуччя;

w_1 – w_5 – вагові коефіцієнти відповідних компонентів, сума яких дорівнює 1.

Зміст запропонованого індексу полягає в тому, що стійкість студента не повинна оцінюватися лише через відсутність психологічного стресу. Студент може демонструвати відносно високий рівень емоційної саморегуляції, але водночас перебувати у складних фінансових або безпекових умовах. І навпаки, наявність фінансової стабільності не гарантує достатнього рівня психологічного благополуччя чи академічної стійкості.

Тому інтегральний підхід дозволяє розглядати студентську стійкість як результат взаємодії психологічних ресурсів, освітніх можливостей та соціально-економічного середовища.

Водночас запропонований ІПЕС на цьому етапі має статус авторської концептуальної моделі, а не стандартизованого психометричного інструменту. Визначення оптимальних вагових коефіцієнтів, шкалювання показників, порогових значень та перевірка надійності й валідності індексу потребують

окремого емпіричного дослідження. Це принципово важливо зазначити в науковій роботі, щоб не створювати враження, що запропонована формула вже є статистично апробованою.

У подальшому ИПЕС може бути використаний для порівняльного аналізу різних груп студентів, визначення факторів ризику, оцінювання ефективності програм психологічної підтримки та дослідження взаємозв'язку між психологічною стійкістю, освітніми результатами та потенційними економічними наслідками.

Отже, психологічне благополуччя студента доцільно розглядати як складову не лише індивідуального добробуту, а й довгострокової економічної стійкості людського капіталу. У цьому контексті інвестиції в психологічну підтримку, розвиток емоційного інтелекту та формування академічної стійкості можуть розглядатися не тільки як соціальна або освітня політика, а й як один із напрямів збереження та розвитку людського потенціалу в умовах війни та післявоєнного відновлення (табл. 2).

Таблиця 2

Система показників оцінювання психолого-економічної стійкості студентів

Блок	Показник	Метод вимірювання	Орієнтир оцінювання	Період
Емоційний	Усвідомлення емоцій	Стандартизована шкала EI	Позитивна динаміка	6 міс.
Емоційний	Регуляція емоцій	Шкала EI	Підвищення показника	6 міс.
Психологічний	Сприйманий стрес	PSS або аналогічна шкала	Зниження	3–6 міс.
Психологічний	Тривожність	Стандартизована шкала	Зниження	3–6 міс.
Психологічний	Емоційне виснаження	Шкала виснаження	Зниження	6 міс.
Психологічний	Якість сну	Стандартизований інструмент	Покращення	3–6 міс.
Академічний	Академічна продуктивність	Оцінки, виконання завдань, відвідування	Позитивна динаміка	Семестр
Академічний	Академічна стійкість	Частка продовження навчання	Позитивна динаміка	Рік
Фінансовий	Фінансове навантаження	Анкетування	Зниження	6 міс.
Фінансовий	Фінансова самостійність	Частка власного доходу	Залежить від ситуації	6 міс.
Соціальний	Соціальна підтримка	Опитування	Позитивна динаміка	6 міс.
Інституційний	Доступність психологічної допомоги	Частка студентів, які можуть отримати допомогу	$\geq 90\%$ доступності	Рік
Економічний	Ризик освітніх втрат	Комплексна оцінка	Зниження	Рік
Інтегральний	ІПЕС	Нормовані показники	Позитивна динаміка	Рік

Джерело: сформовано автором

Запропонована система КРІ дозволяє перейти від фрагментарного спостереження за психологічним станом студентів до комплексної системи управління ризиками освітніх втрат.

Особливістю запропонованої системи є поєднання показників, які традиційно належать до різних сфер: психології, освіти, соціальної роботи та економіки.

Економічні наслідки студентського стресу доцільно розглядати як багаторівневий процес, у межах якого психологічне навантаження може трансформуватися в освітні, фінансові та соціально-економічні втрати. Важливо підкреслити, що йдеться не лише про безпосередні витрати на психологічну або медичну допомогу. Значна частина потенційних економічних наслідків формується опосередковано – через зниження академічної продуктивності, порушення освітньої траєкторії, затримку професійного входження на ринок праці та недостатню реалізацію людського потенціалу.

У зв'язку з цим економічний ефект студентського стресу доцільно аналізувати на мікро-, мезо- та макрорівнях, які взаємопов'язані між собою.

Мікрорівень: студент і його сім'я. На мікрорівні економічні наслідки стресу проявляються безпосередньо у фінансовому та освітньому становищі студента і його сім'ї. Тривалий стрес може зумовлювати необхідність звернення за психологічною, психотерапевтичною або медичною допомогою, що в умовах недостатньої доступності безоплатних послуг може супроводжуватися додатковими витратами.

Окрім безпосередніх витрат на медичні та психологічні послуги, можуть виникати непрямі економічні витрати. До них належать витрати часу на відновлення, транспортні витрати, придбання додаткових освітніх матеріалів, витрати, пов'язані з повторним проходженням окремих освітніх компонентів, а також потенційна втрата доходу у разі зниження працездатності або необхідності скорочення трудової зайнятості.

Особливого значення це набуває для студентів, які одночасно навчаються та працюють. Для такої групи психологічне виснаження може мати подвійний ефект: з одного боку, воно ускладнює виконання навчальних обов'язків, а з іншого – може знижувати можливість підтримувати необхідний рівень трудової активності. У результаті виникає ризик формування замкненого кола:

стрес → зниження працездатності → зменшення доходу → погіршення фінансового становища → посилення стресу.

Отже, на мікрорівні студентський стрес потенційно може призводити не лише до психологічних втрат, а й до додаткового фінансового навантаження та зменшення майбутніх економічних можливостей молодій людині.

Мезорівень: заклад вищої освіти. На рівні закладу вищої освіти економічні наслідки студентського стресу пов'язані передусім із необхідністю додаткового забезпечення психологічної, соціальної та академічної підтримки здобувачів освіти.

До таких витрат можуть належати фінансування діяльності психологічних служб, підготовка відповідних фахівців, організація індивідуального та групового консультування, створення програм профілактики емоційного виснаження, академічний супровід студентів із ризиком переривання навчання, а також адміністративні витрати, пов'язані з академічною неуспішністю.

Додаткове навантаження може виникати у випадках, коли студент через психологічні труднощі пропускає заняття, не виконує навчальні завдання або потребує повторного проходження освітніх компонентів. У таких випадках заклад освіти змушений залучати додаткові організаційні, кадрові та часові ресурси для забезпечення продовження освітньої траєкторії.

Окремим аспектом є ризик переривання або припинення навчання. Вибуття студента означає не лише індивідуальну освітню втрату, але й потенційне недоотримання закладом освіти ресурсів, пов'язаних із навчанням здобувача. Тому профілактика студентського стресу може розглядатися також як елемент інституційної стійкості закладу освіти.

Макрорівень: економіка держави. На макрорівні наслідки студентського стресу можуть проявлятися через недостатню реалізацію освітнього та професійного потенціалу молодого населення.

Освіта є одним із фундаментальних механізмів накопичення людського капіталу. Якщо тривалий стрес сприяє зниженню академічної продуктивності, перериванню навчання або незавершенню освіти, це потенційно може зменшувати обсяг компетентностей, які людина набуває до виходу на ринок праці.

Відповідно, потенційний макроекономічний ланцюг можна представити таким чином:

психологічний стрес → академічні втрати → ризик переривання освіти → недостатнє формування компетентностей → нижчий потенціал продуктивності → потенційні втрати майбутніх доходів → потенційне зменшення податкових надходжень.

До цього можуть додаватися витрати держави та суспільства на медичні, соціальні та психологічні послуги, професійну адаптацію, перекваліфікацію та відновлення освітніх траєкторій.

Водночас наведений ланцюг слід розглядати саме як концептуальну економічну модель, а не як доведений прямий причинно-наслідковий зв'язок. На реальні економічні результати одночасно впливають численні фактори: стан ринку праці, сімейний дохід, якість освіти, соціальна підтримка, стан здоров'я, регіон проживання, безпекова ситуація та інші соціально-економічні характеристики.

Саме тому автоматичне переведення рівня студентського стресу або відсотка академічного зниження у конкретну суму економічних втрат було б методологічно необґрунтованим без проведення окремого економетричного дослідження. У такому контексті психологічну підтримку студентів доцільно розглядати не виключно як додаткову статтю витрат закладу освіти або державного бюджету, а як потенційну превентивну інвестицію у збереження людського капіталу. Економічна логіка такого підходу полягає в тому, що своєчасне виявлення психологічних труднощів може створювати можливість для раннього втручання – до того моменту, коли проблема трансформується у тривале академічне відставання, переривання навчання або вибуття студента з освітньої системи.

Концептуально це можна представити як:

раннє виявлення стресу → психологічна підтримка → покращення саморегуляції → збереження академічної активності → продовження освіти → формування професійних компетентностей → реалізація людського капіталу.

Однак твердження про економічну вигідність психологічної підтримки має залишатися економічною гіпотезою, яка потребує емпіричного підтвердження. Для визначення реальної економічної ефективності конкретної програми необхідно порівняти її вартість із вимірюваними результатами: змінами рівня стресу, академічною успішністю, відвідуванням, кількістю випадків переривання навчання, використанням медичних і соціальних послуг та іншими показниками.

Логічна модель психолого-економічної стійкості студентів може бути представлена через логіку «ресурси – діяльність – безпосередні результати – середньострокові результати – довгостроковий вплив».

Ця модель дозволить перейти від простого опису проблеми до оцінювання результативності політики підтримки студентів. При цьому кожен наступний рівень повинен оцінюватися окремо. Наприклад, кількість проведених консультацій сама по собі не доводить зниження рівня стресу, так само як зниження стресу не означає автоматичного підвищення академічної успішності. Для встановлення такого зв'язку необхідне систематичне спостереження та статистичний аналіз.

Проблема студентського стресу безпосередньо пов'язана з концепцією людського капіталу, оскільки період здобуття освіти є одним із ключових етапів накопичення знань, професійних компетентностей, соціальних навичок та інших характеристик, які в майбутньому визначають продуктивність людини.

У спрощеному економічному представленні процес формування людського капіталу можна описати таким ланцюгом:

інвестиції в освіту → формування компетентностей → професійна продуктивність → трудові доходи → податкові надходження → економічна активність та зростання.

Студентський стрес потенційно може впливати на цей процес через проміжну ланку – академічну продуктивність. Якщо психологічне навантаження перешкоджає засвоєнню знань, знижує навчальну мотивацію або збільшує ризик переривання навчання, частина потенційного освітнього результату може бути недоотримана. Саме тому дослідження взаємозв'язку психічного здоров'я та академічної продуктивності студентів має значення не лише для психології та педагогіки, а й для економіки освіти та дослідження людського капіталу.

Водночас методологічно важливо розмежовувати академічну продуктивність та економічну продуктивність. Зниження навчальної успішності не можна автоматично прирівнювати до такого самого відсоткового зниження майбутньої продуктивності праці або доходу. Для такого переходу необхідна окрема модель, яка враховувала б тривалість навчання, ймовірність завершення освіти, професійний напрям, перспективи працевлаштування, майбутній рівень доходів, стан ринку праці та інші фактори.

Отже, коректніше говорити про потенційний економічний канал впливу, а не про безпосередньо доведену суму економічних втрат.

У сучасних умовах заклад вищої освіти доцільно розглядати не лише як інституцію передачі знань, а й як середовище, у якому формуються професійна, соціальна та психологічна стійкість майбутнього працівника. Тому політика підтримки студентського психічного здоров'я має бути інтегрована в загальну систему забезпечення якості освіти та академічної стійкості.

До пріоритетних напрямів інституційної політики можна віднести:

- регулярне анонімне оцінювання психоемоційного стану студентів із дотриманням принципів конфіденційності;
- раннє виявлення студентів із підвищеним рівнем стресу та створення зрозумілого маршруту отримання допомоги;
- розвиток програм емоційного інтелекту, саморегуляції та психологічної грамотності;
- забезпечення доступності психологічного консультування;
- формування навичок управління часом, навчальним навантаженням та відновленням;
- підтримку студентів, які поєднують навчання з трудовою діяльністю;
- створення цільових програм підтримки студентів, які опинилися у складних життєвих обставинах;
- розвиток кризового консультування та психосоціальної підтримки в умовах війни;
- розвиток фінансової грамотності та інформування про доступні соціальні механізми підтримки;
- забезпечення безпечного та психологічно комфортного освітнього середовища під час повітряних тривог, переміщення освітнього процесу в укриття та інших кризових ситуацій.

Особливого значення набуває інтеграція психологічної підтримки в освітній процес. Йдеться не лише про реагування на вже сформовані психологічні проблеми, а про створення системи, яка сприяє розвитку навичок саморегуляції, розпізнавання власного емоційного стану, звернення по допомогу та конструктивного подолання стресових ситуацій.

У цьому контексті підхід до психологічного здоров'я студентів може бути переорієнтований від реактивної моделі до превентивної. Якщо втручання здійснюється лише після істотного погіршення академічної успішності або виникнення ризику відрахування, можливості для збереження освітньої траєкторії можуть бути обмеженими. Натомість раннє виявлення проблеми створює передумови для своєчасної підтримки.

Таким чином, система психологічної підтримки в закладі вищої освіти може розглядатися як один із механізмів збереження освітнього потенціалу молоді та, у ширшій перспективі, людського капіталу держави. При цьому не слід стверджувати, що будь-яка програма психологічної підтримки автоматично забезпечує економічну віддачу. Її ефективність має оцінюватися за допомогою конкретних показників і, за можливості, методів економічного оцінювання – наприклад, через співвідношення витрат і результатів, аналіз альтернативних витрат або оцінювання довгострокового ефекту для освітньої траєкторії.

Отже, економічний підхід до проблеми студентського стресу дозволяє розширити традиційне розуміння психологічної підтримки: від витрат на подолання негативних наслідків – до потенційних інвестицій у збереження освітніх траєкторій, розвиток людського капіталу та економічну стійкість суспільства.

Висновки. Проведене дослідження засвідчило необхідність комплексного розгляду емоційного інтелекту та студентського стресу як взаємопов'язаних психологічних, освітніх та економічних явищ. Сучасний студент функціонує в умовах значного академічного, цифрового, соціального та фінансового навантаження, яке в Україні додатково посилюється наслідками повномасштабної війни.

Узагальнення сучасних досліджень підтверджує наявність значного психоемоційного навантаження серед українських студентів.

Встановлено, що психологічний стан студентів пов'язаний із їхньою академічною продуктивністю. Зокрема, результати дослідження Pinchuk та співавторів демонструють статистичний зв'язок між симптомами депресії, тривоги, проблемами зі сном та академічною продуктивністю студентів [4].

Емоційний інтелект доцільно розглядати як один із внутрішніх ресурсів адаптації до стресу. Він може сприяти кращому розпізнаванню емоцій, саморегуляції, конструктивній взаємодії та підтриманню академічної мотивації. Водночас його не слід трактувати як універсальний захист від наслідків війни, фінансових труднощів або інших об'єктивних стресорів.

Окремим фактором ризику визначено фінансовий стрес. Сучасні дослідження демонструють його зв'язок із психологічним дистресом, якістю сну та загальним благополуччям студентів [7; 8].

У статті запропоновано концептуальну модель взаємодії емоційного інтелекту, стресу, фінансового навантаження, академічної продуктивності та економічних результатів. Розроблено систему показників та запропоновано індекс психолого-економічної стійкості студента, який може бути використаний як інструмент подальшої емпіричної апробації.

Наукова новизна запропонованого підходу полягає у поєднанні психологічного та економічного вимірів студентського стресу. На відміну від підходів, які оцінюють психічне здоров'я виключно як медико-психологічний результат, запропонована модель розглядає його також як фактор збереження освітньої траєкторії та інвестування в людський капітал.

Практичне значення полягає у можливості використання запропонованої системи закладами вищої освіти для моніторингу психоемоційного стану студентів, раннього виявлення груп ризику, планування психологічної підтримки та оцінювання потенційних освітніх і економічних витрат.

Водночас запропоновані індекси, вагові коефіцієнти та порогові значення мають концептуальний характер і не можуть розглядатися як емпірично підтверджені нормативи до проведення відповідного дослідження. Подальша апробація має передбачати формування репрезентативної вибірки студентів, використання валідованих психометричних шкал, збір даних щодо академічної продуктивності та фінансового стану, а також застосування кореляційного, регресійного та економетричного аналізу.

Перспективи подальших досліджень полягають у проведенні емпіричного дослідження студентів українських закладів вищої освіти з визначенням взаємозв'язків між емоційним інтелектом, стресом, фінансовим навантаженням, академічною успішністю та психологічним благополуччям. Особливу увагу доцільно приділити порівнянню студентів, які проживають у різних безпечових умовах, внутрішньо переміщених студентів, студентів, які поєднують навчання з роботою, а також гендерним та віковим відмінностям.

References:

1. MacCann, C., Jiang, Y., Brown, L.E.R. et al. (2020), «Minbashian A. Emotional intelligence predicts academic performance: A meta-analysis», *Psychological Bulletin*, Vol. 146, No. 2, pp. 150–186.
2. Ibrahim, R.K., Al Sabbah, S., Al-Jarrah M. et al. (2024), «The mediating effect of digital literacy and self-regulation on the relationship between emotional intelligence and academic stress among university students: a cross-sectional study», *BMC Medical Education*, Vol. 24, doi: 10.1186/s12909-024-06279-0.
3. Polyvianaia, M., Yachnik, Y., Fegert, J.M. et al. (2025), «Mental health of university students twenty months after the beginning of the full-scale russian-Ukrainian war», *BMC Psychiatry*, Vol. 25, doi: 10.1186/s12888-025-06654-1.
4. Pinchuk, I., Feldman, I., Seleznova, V. and Virchenko, V. (2025), «Braving the dark: mental health challenges and academic performance of Ukrainian university students during the war», *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, Vol. 60, pp. 2505–2516, doi: 10.1007/s00127-025-02867-7.
5. Bychkova, S., Korol, T. and Ikkert, O. (2024), «Psychophysiological state of students under the war», *Visnyk Lvivskoho universytetu. Seriya biologichna*, No. 91, doi: 10.30970/vlubs.2024.91.08.

6. «Psychological well-being and academic performance of Ukrainian medical students under the burden of war: a cross-sectional study» (2024), *Frontiers in Public Health*, doi: 10.3389/fpubh.2024.1457026.
7. Danahy, R., Loibl, C., Montalto, C.P. and Lillard, D. (2024), «Financial stress among college students: New data about student loan debt, lack of emergency savings, social and personal resources», *Journal of Consumer Affairs*, Vol. 58, No. 2, pp. 692–709, doi: 10.1111/joca.12581.
8. Nasr, R., Abdel Rahman, A.A., Haddad, C. et al. (2024), «The impact of financial stress on student wellbeing in Lebanese higher education», *BMC Public Health*, Vol. 24, doi: 10.1186/s12889-024-19312-0.
9. Mayer, J.D., Salovey, P. and Caruso, D.R. (2008), «Emotional intelligence: New ability or eclectic traits?», *American Psychologist*, Vol. 63, No. 6, pp. 503–517.
10. World Health Organization (2024), *Mental health of children and young people: service guidance*, WHO, Geneva.
11. World Health Organization Regional Office for Europe (2025), *WHO's response to health emergencies in Ukraine: annual report 2024*, WHO Regional Office for Europe, Copenhagen.
12. Bennett, J., Heron, J.E., Kidger, J.L. and Linton, M.-J. (2023), «Investigating Change in Student Financial Stress at a UK University: Multi-Year Survey Analysis across a Global Pandemic and Recession», *Education Sciences*, Vol. 13, No. 12, doi: 10.3390/educsci13121175.
13. Kurapov, A., Danyliuk, I., Loboda, A. et al. (2023), «Six months into the war: a first-wave study of stress, anxiety, and depression among students in Ukraine», *Frontiers in Psychiatry*, Vol. 14, doi: 10.3389/fpsyt.2023.1190465.
14. Chudzicka-Czupala, A., Hapon, N., Man, R.H.C. et al. (2023), «Associations between coping strategies and psychological distress among people living in Ukraine, Poland, and Taiwan during the initial stage of the 2022 War in Ukraine», *European Journal of Psychotraumatology*, Vol. 14, No. 1, doi: 10.1080/20008066.2022.2163129.
15. WHO Regional Office for Europe (2024), *Ukraine: mental health and psychosocial support in the context of war*.
16. Seleznova, V. (2025), «Mental Health of University Students During and After the War: Battle for Ukrainian Future», *European Psychiatry*, Vol. 68, Special Issue S1, pp. S38–S39, doi: 10.1192/j.eurpsy.2025.142.
17. Karasevska, T., Fiialkovska, O., Mostbauer, H. et al. (2025), «Medical students' mental health after the first year of war in Ukraine: A cross-sectional study», *Journal of Health Psychology*, doi: 10.1177/13591053251328916.
18. Ogorenko, V.V., Shornikov, A.V., Kokashynskiy, V.O. et al. (2025), «Mental state of medical students three years into the war», *Zaporozhye Medical Journal*, doi: 10.14739/2310-1210.2025.3.327123.
19. Bennett, J., Heron, J.E., Kidger, J.L. and Linton, M.-J. (2023), «Investigating Change in Student Financial Stress at a UK University: Multi-Year Survey Analysis across a Global Pandemic and Recession», *Education Sciences*, Vol. 13, No. 12, doi: 10.3390/educsci13121175.
20. World Health Organization (2024), *The Lancet Psychiatry Commission on mental health in Ukraine*, WHO, Geneva.

Фурса Тетяна Петрівна – кандидат економічних наук, доцент кафедри управління та адміністрування Івано-Франківського навчально-наукового інституту менеджменту Західноукраїнського національного університету.

<https://orcid.org/0000-0003-4562-2252>.

E-mail: t.fursa@wunu.edu.ua, F_tanja79@ukr.net.

Fursa T.P.

Emotional intelligence and student stress in the modern educational environment: psychological and economic aspects

The article examines the relationship between emotional intelligence, stress, and academic productivity among university students in the modern educational environment, taking into account the socio-economic consequences of psychological distress. The relevance of the study is determined by the transformation of the educational environment under the influence of digitalization, the COVID-19 pandemic, the full-scale war in Ukraine, forced displacement, financial instability, and increasing demands for students' adaptability and self-regulation. Contemporary scientific approaches to emotional intelligence are summarized, with particular attention to its role as an individual resource for emotional regulation, adaptation, coping with stress, and maintaining academic functioning.

Recent Ukrainian and international studies on student mental health, academic stress, financial stress, and academic productivity are analyzed. The evidence indicates that wartime psychological burden among Ukrainian students has become systemic and affects not only psychological well-being but also academic performance, educational outcomes, and the development of human capital. Based on the synthesis of scientific evidence, a conceptual model of the interaction between emotional intelligence, stress, financial burden, academic productivity, and economic outcomes is proposed.

A system of indicators for assessing students' psychological and economic resilience is developed, together with an integrated Student Psycho-Economic Resilience Index. The proposed approach incorporates emotional intelligence, perceived stress, academic resilience, financial burden, social adaptation, access to psychological support, and academic productivity. It is argued that strengthening students' emotional intelligence and mental health should be viewed not only as a psychological and social policy objective but also as an investment in human capital and national economic resilience.

The practical value of the proposed framework lies in its potential application by higher education institutions for monitoring students' psychological well-being, identifying risk factors at an early stage, planning psychological and social support, evaluating academic resilience, and assessing the potential economic consequences of student stress. The model can also support evidence-based educational management and the development of institutional mental health policies in wartime and post-war Ukraine.

Keywords: emotional intelligence; academic stress; university students; mental health; academic productivity; financial stress; human capital; economic efficiency; war in Ukraine; educational environment.

Стаття надійшла до редакції 06.08.2025.