

**НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
БІОРЕСУРСІВ ПРИРОДОКОРИСТУВАННЯ
УКРАЇНИ**

Факультет Гуманітарно-педагогічний

ПОГОДЖЕНО
Декан гуманітарно-педагогічного
факультету
_____ Інна САВИЦЬКА

“ ____ ” _____ 2025 р.

ДОПУСКАЄТЬСЯ ДО ЗАХИСТУ
Завідувач кафедри психології
_____ Ірина МАРТИНЮК

“ __ ” _____ 2025 р.

МАГІСТЕРСЬКА КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА

на тему “ Психологічні особливості адаптації студентів до середовища
закладів вищої освіти”

Спеціальність 053 “Психологія”
Освітня програма “Психологія”
Орієнтація освітньої програми: освітньо-професійна

Гарант освітньої програми

доктор психологічних наук, професор
(науковий ступінь та вчене звання) _____

(підпис)

Мирослава Садова
_____ (ПІБ)

Керівник магістерської кваліфікаційної роботи

доктор психологічних наук, професор
(науковий ступінь та вчене звання) _____

(підпис)

Валерія МЛІЯЄВА
_____ (ПІБ)

Виконала

(підпис)

_____ Анастасія МАРО

(ПІБ студента)

НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
БІОРЕСУРСІВ І ПРИРОДОКОРИСТУВАННЯ УКРАЇНИ

Факультет Гуманітарно-педагогічний

ЗАТВЕРДЖУЮ

Завідувач кафедри психології

кандидат психологічних наук, доцент _____ Ірина МАРТИНЮК
“ 28 ” жовтня 2024 р.

ЗАВДАННЯ

до виконання магістерської кваліфікаційної роботи
студентці

Маро Анастасія Ігорівна

(прізвище, ім'я, по батькові)

Спеціальність 053 “Психологія”

(код і назва)

Тема магістерської кваліфікаційної роботи **“ Психологічні особливості адаптації студентів до середовища закладів вищої освіти”**

затверджена наказом ректора НУБіП України № 925 “З” від 23.10.2024 р.

Термін подання завершеної роботи (проекту) на кафедру 2025.11.24

(рік, місяць, число)

Вихідні дані до магістерської кваліфікаційної роботи:

Наукові положення про психологічну адаптацію особистості до нового соціального середовища, концепції соціалізації та професійного становлення студентської молоді, результати науково-практичних розробок проблеми адаптації студентів до навчального процесу.

Перелік питань, які потрібно розробити:

1. Аналіз теоретичних підходів до проблеми адаптації студентів у ЗВО.
2. Розгляд основних психосоціальних критеріїв, що впливають на адаптацію студентів.
3. Визначення психосоціальних критеріїв адаптації першокурсників у середовищі ЗВО.
4. Підготовка тренінгової програми та рекомендацій для вдосконалення системи адаптації студентів до середовища ЗВО.

Дата видачі завдання “28” жовтня 2024 р.

Керівник магістерської кваліфікаційної роботи _____ Валерія МІЛЯЄВА

Завдання прийняла до виконання _____ Анастасія МАРО

ЗМІСТ

РЕФЕРАТ	5
ВСТУП	6
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ ДО СЕРЕДОВИЩА ЗВО	9
1.1. Сутність поняття «адаптація» в психологічній науці.....	9
1.2 Особливості адаптації першокурсників до освітнього середовища ЗВО	17
1.3 Основні психосоціальні критерії, що впливають на адаптацію студентів	25
Висновки до першого розділу.....	31
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ ДО СЕРЕДОВИЩА ЗВО	33
2.1. Методологія дослідження: обґрунтування методів і вибірки.	33
2.2. Аналіз рівня психологічної адаптації студентів першого курсу	36
2.3. Результати та аналіз діагностики	44
Висновки до другого розділу	49
РОЗДІЛ 3. РЕКОМЕНДАЦІЙ ДЛЯ ПОКРАЩЕННЯ АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ ДО СЕРЕДОВИЩА ЗВО	51
3.1. Особливості психологічного супроводу студентів на етапі адаптації... 51	
3.2. Розробка тренінгової програми для підтримки психологічного благополуччя студентів	61
3.3. Аналіз результатів впровадження тренінгової програми.....	70
Висновки до третього розділу	78
ВИСНОВКИ.....	80
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	83
ДОДАТКИ.....	88

РЕФЕРАТ

Робота присвячена розгляду проблеми психологічних особливостей адаптації першокурсників до середовища закладів вищої освіти (ЗВО).

У першому розділі висвітлені питання теоретико-методологічних підходів до вивчення адаптації особистості у психології та педагогіці. Проаналізовано сутність, структуру та види адаптації. Встановлені та обґрунтовані основні психосоціальні критерії, що впливають на успішну інтеграцію студентів у нове освітнє середовище (мотивація, саморегуляція, рівень тривожності та соціальна включеність).

Другий розділ присвячений емпіричному дослідженню психосоціальних критеріїв адаптації першокурсників. Представлено використані методи: «Шкала тривожності Спілбергера – Ханіна», «Шкала самооцінки Розенберга», «Методика діагностики емоційного інтелекту Н. Холла», авторська анкета для дослідження професійно-мотиваційного критерія. Для підтвердження звязків між показниками використано статистичні методи обробки даних. Висвітлено аналіз отриманих результатів, зроблено висновок про наявність значущого взаємозв'язку між рівнем сформованості навичок саморегуляції, соціальною інтеграцією та рівнем адаптованості студентів.

У третьому розділі кваліфікаційної роботи представлено зміст та методика тренінгової програми, спрямованої на оптимізацію процесу адаптації першокурсників. Основний акцент у програмі зроблено на розвиток навичок ефективної самоорганізації, зниження стресу та покращення навичок міжособистісної взаємодії. Описано процедуру апробації розробленої програми та надано практичні рекомендації для психологічного супроводу студентів в період адаптації. Висновки відбивають основні узагальнення проведеної роботи, підтверджують гіпотезу дослідження та підкреслюють практичну значущість розробленої програми.

Список літератури налічує 44 джерела.

У додатках подано сирі дані, отримані в емпіричному дослідженні.

ВСТУП

Актуальність дослідження. Адаптація студентів до вищих навчальних закладів є актуальною проблемою в усьому світі, оскільки від цього залежить академічна успішність молоді, психоемоційне благополуччя та подальша кар'єра. В сучасних умовах цифровізації, глобалізації та зростаючих освітніх вимог студенти стикаються з новими викликами. Наслідком можуть бути стрес, академічні труднощі, соціальна ізоляція та неспроможність самостійно керувати своїм навчанням. Відтак актуальною постає практика надання психологічної підтримки студентів, впровадження системи тьюторства та використання технології адаптивного навчання. Дослідження цього питання може допомогти створити ефективні моделі інтеграції студентів в освітнє середовище, зменшити рівень стресу та підвищити якість навчання.

Питання адаптації студентів до навчання у вищих навчальних закладах є проблемою, яка активно досліджується вітчизняними та зарубіжними науковцями. Зокрема доведено, що велике значення у процесі адаптації мають соціальні фактори: взаємодія з викладачами, інтеграція в студентське середовище, доступ до психологічної підтримки тощо. Класичні основи вивчення розвитку особистості в умовах освітнього середовища закладено в працях видатних українських психологів Г. Костюка, який досліджував психологію навчання та виховання, та С. Максименка, який приділяв увагу проблемі становлення особистості в онтогенезі. Сучасні українські дослідники, такі як Т. Титаренко (дослідження психології життєвої кризи та адаптації в складних умовах), І. Бех (формування ціннісних орієнтацій і соціалізація), та Л. Орбан-Лембрик (психологія соціалізації та саморегуляції), акцентують увагу на психоемоційних аспектах адаптації, зокрема стресі, рівнях тривожності під час навчання та методах подолання кризових ситуацій, особливо в контексті сучасних соціально-економічних викликів. Великий внесок у вивчення педагогічних та дидактичних аспектів адаптації студентів-першокурсників, а також ролі тьюторства та кураторства зробили О. Мороз, Н. Ничкало та інші вчені. Зарубіжні вчені, зокрема Д. Тінто та А. Бандура, продовжують

досліджувати фактори, що впливають на академічну та соціальну інтеграцію, які є важливими для міжнародного порівняльного аналізу.

Об'єкт дослідження - адаптації студентів.

Предмет дослідження - психологічні особливості адаптації першокурсників до середовища ЗВО.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити психосоціальні критерії адаптації першокурсників; розробити тренінгову програму та надати рекомендації для вдосконалення системи адаптації студентів до середовища ЗВО.

Відповідно до мети нами розроблені такі **завдання дослідження**:

1. Проаналізувати теоретичні підходи до проблеми адаптації студентів у ЗВО.
2. Встановити основні психосоціальні критерії, що впливають на адаптацію студентів.
3. Емпірично дослідити психосоціальні критерії адаптації першокурсників.
4. Розробити тренінгову програму та надати рекомендації для вдосконалення системи адаптації студентів до середовища ЗВО.

Розв'язання поставлених завдань здійснювалися з використанням таких **методів наукового дослідження**: теоретичний аналіз наукової літератури для вивчення теоретичних основ адаптації; емпіричні методи, такі як анкетування, тестування та спостереження - для виявлення психологічних особливостей адаптації; статистичні методи для обробки даних та їх інтерпретації.

Експериментальна база дослідження. Дослідження проводилось на базі університетів, у якому брали участь 26 студентів-першокурсників які були залучені до опитування. Вік опитуваних 17-19 років.

Теоретична значущість дослідження. Поглиблено розуміння психологічних особливостей адаптації студентів до ЗВО, виявленні механізмів, що впливають на цей процес, а також визначенні факторів, які можуть сприяти

або ускладнювати адаптацію, впливати на успішність навчального процесу і психологічне благополуччя студентів.

Практична значущість дослідження полягає у розробці ефективних стратегій підтримки студентів у період адаптації; підготовці конкретних рекомендацій, які можуть бути використані викладачами та кураторами для створення сприятливих умов для полегшення адаптації студентів до умов ЗВО. Це також може бути корисним для студентів, які шукають шляхи зниження стресу та підвищення власної ефективності в навчанні.

Структура роботи. Магістерська робота складається зі вступу, трьох розділів (теоретичного, емпіричного та прикладного), висновків до кожного розділу, висновків, списку використаних джерел, що налічує 44 найменувань (на 5 сторінках), у тому числі 5 іншомовних та 5 додатків (на 16 сторінок). Загальний обсяг складає 104 сторінок друкованого тексту, із них 80 сторінок основного тексту. Робота містить 3 рисунки та 18 таблиць.

РОЗДІД 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ ДО СЕРЕДОВИЩА ЗВО

1.1. Сутність поняття «адаптація» в психологічній науці

Поняття адаптації в психологічній науці є надзвичайно актуальним особливо в контексті вивчення процесів, пов'язаних з переходом особистості в нове соціальне, освітнє чи життєве середовище. У контексті навчання у вищому закладі освіти адаптація є базовою умовою успішної інтеграції студента в академічне середовище, підтримання психоемоційної рівноваги, формування нових соціальних зв'язків та ефективної самореалізації.

У психології адаптація трактується як динамічний багатокomпонентний процес, що забезпечує здатність індивіда пристосовуватись до змін середовища, зберігаючи при цьому особистісну цілісність, активність і продуктивність [31; 37]. Такий процес включає як фізіологічні, так і психоемоційні, поведінкові та соціально-когнітивні аспекти. Відтак адаптація не є разовим актом реагування, а тривалим процесом перебудови, що супроводжується залученням внутрішніх ресурсів, стратегій подолання труднощів, а також взаємодією із зовнішніми обставинами.

Етимологічно слово «адаптація» походить від латинського *adaptatio*, що означає «пристосування». Уперше термін почав активно застосовуватись у біологічному дискурсі для позначення змін організму у відповідь на зовнішні фактори, однак у середині ХХ століття це поняття стало фундаментальним і для гуманітарних наук, зокрема психології, педагогіки, соціології.

В психології адаптація не розглядається як пасивне підлаштування до умов – навпаки, це активний процес, який передбачає цілеспрямоване включення суб'єкта у нове середовище з метою збереження внутрішньої стабільності та досягнення гармонійної взаємодії з навколишнім світом [31]. Таким чином, адаптація є показником психічного здоров'я, особистісної зрілості, готовності до змін.

Для глибшого розуміння сутності адаптації доцільно проаналізувати її тлумачення у провідних психологічних підходах. Відповідні порівняльні характеристики наведено у таблиці нижче.

Таблиця 1.1

Підходи до трактування адаптації в психологічній науці

Підхід	Основна характеристика
Біологічний	Адаптація як реакція організму на стрес і зовнішнє середовище
Психологічний	Особистісна перебудова, емоційна стабільність, саморегуляція
Соціальний	Взаємодія з групою, соціальні ролі, прийняття норм і цінностей
Когнітивно-поведінковий	Формування поведінкових стратегій і мисленневих схем, розвиток гнучкості мислення
Педагогічний	Здатність ефективно включатися в освітній процес, опанування нових навчальних ролей

Джерело: складено автором [11,14,18]

Зазначені підходи доповнюють один одного, формуючи комплексне уявлення про природу адаптаційних механізмів. Наприклад, у студентів перехід до ЗВО супроводжується як фізіологічним стресом (втрата звичного ритму, змінений режим сну, харчування), так і глибокими психологічними процесами (розвитком автономності, формуванням нових соціальних зв'язків, подоланням тривоги перед невизначеністю) [14, с. 42].

Сучасна психологічна наука виділяє основні ознаки, які визначають адаптацію як складний психічний процес. Серед них [5; 27;36]:

1. Динамічність – адаптація постійно змінюється залежно від впливу зовнішніх обставин і внутрішніх змін особистості. Це не статичний стан, а процес взаємної регуляції індивіда та середовища.
2. Цілеспрямованість – адаптаційна діяльність підпорядковується певній меті, зокрема забезпеченню внутрішньої рівноваги, досягненню особистісного благополуччя.
3. Суб'єктність – адаптація здійснюється активним суб'єктом, що самостійно конструює свої реакції, приймає рішення, змінює стратегії поведінки.
4. Багаторівневність – охоплює різні психічні сфери: когнітивну, емоційну, поведінкову та соціальну.

5. Контекстуальність – кожна ситуація адаптації унікальна й залежить від конкретного контексту, зокрема вікових, соціальних, культурних, освітніх умов.

У контексті адаптації студентів до середовища закладу вищої освіти важливим є розуміння не лише самої сутності цього явища, але й його поетапного характеру. Адаптація не відбувається одномоментно, а має послідовну динаміку, що залежить від зовнішніх обставин, індивідуальних ресурсів і підтримки з боку навчального середовища.

У психологічній літературі вирізняють такі етапи адаптаційного процесу [13, с. 26]:

1. Ситуативне пристосування – первинна реакція на нову ситуацію, пов'язана з короткочасним шоком, зміною звичних умов, емоційною напругою.
2. Пошук і формування моделей взаємодії – етап спостереження, спроб взаємодії із середовищем, апробації нових стратегій поведінки.
3. Внутрішнє прийняття ситуації – фаза, на якій особистість починає позитивно оцінювати нові умови, зменшується тривожність, зростає впевненість.
4. Ідентифікація з новою роллю – особистість повністю включається у нове середовище, приймає нові соціальні ролі, формує стійке почуття належності.

Описана структура підтверджує той факт, що адаптація є процесом поступового входження у нові умови, що потребує ресурсів, часу та підтримки. Водночас слід враховувати, що етапи можуть не мати чіткої послідовності – у реальному житті часто відбувається накладання або регресія з одного етапу на інший. Такі коливання зумовлюються як психологічними особливостями студента, так і впливом зовнішніх факторів (атмосфера в групі, стиль викладання, підтримка з боку родини) [26, с. 147].

Для студентів першого курсу адаптаційний процес є особливо важливим, оскільки вони переходять із умов шкільної освіти в середовище, що вимагає значно вищого рівня автономії, саморегуляції та відповідальності. Адаптація в цьому випадку охоплює не лише освітню сферу, а й соціальну, побутову та особистісну.

У психології чинники адаптації поділяються на дві основні групи.

Першою групою є внутрішні чинники – це індивідуально-психологічні особливості студента: рівень самооцінки, здатність до саморегуляції, емоційна стійкість, мотивація до навчання, когнітивна гнучкість. Наприклад, високий рівень життєстійкості (resilience) дозволяє студенту зберігати ефективність навіть в умовах підвищеного стресу [33, с. 162]. Дослідження показують, що студенти з високою саморегуляцією легше справляються з навчальними труднощами та активніше інтегруються в студентське середовище.

Другою групою є зовнішні чинники – це обставини, які оточують особистість і сприяють або ускладнюють її адаптацію: стиль викладання, доступність ресурсів, атмосфера в академічній групі, соціально-економічні умови, наявність підтримки (психологічної, адміністративної, тьюторської). Встановлено, що підтримка з боку викладачів і доброзичлива атмосфера в групі сприяють зниженню тривожності й підвищенню мотивації до навчання [26, с. 100].

У цьому контексті важливо також розрізнити фактори, що сприяють адаптації, і перешкоджають їй. До сприятливих факторів належать: позитивна мотивація до навчання; наявність життєвих цілей; досвід самостійної роботи; гнучкість мислення; емоційна зрілість; соціальна підтримка.

Натомість серед негативних факторів виділяють: високий рівень тривожності; невпевненість у собі; слабо розвинені навички саморегуляції; ізоляція від соціального середовища; труднощі в комунікації.

Окремо слід зупинитися на психологічних механізмах адаптації, які виступають «внутрішніми інструментами» регуляції поведінки особистості у

нових умовах. Ці механізми визначають, як саме студент реагує на виклики навчального середовища, як долає труднощі, підтримує власну ефективність.

У психологічній практиці важливо не лише ідентифікувати сутність адаптації, а й чітко визначити фактори, що її ускладнюють або полегшують. Для студентської молоді чинники адаптації розподіляються на внутрішні (особистісні, мотиваційні, когнітивні) та зовнішні (соціальне, матеріальне, освітнє середовище). Узагальнено ці параметри у наступній таблиці:

Таблиця 1.2

Чинники, що впливають на адаптацію студентів до середовища ЗВО

Категорія чинників	Конкретні прояви
Внутрішньо-особистісні	Самооцінка, рівень тривожності, мотивація досягнення, емоційна стабільність
Когнітивні	Гнучкість мислення, здатність до самонавчання, критичність, пам'ять
Комунікативні	Здатність встановлювати контакти, емпатія, асертивність
Соціальні	Атмосфера в академгрупі, підтримка з боку викладачів, стиль керівництва
Організаційні	Розклад занять, доступність інформації, адміністративна підтримка
Матеріально-побутові	Умови проживання, фінансова безпека, харчування, доступ до послуг

Джерело: складено автором [20; 34; 44]

Аналізуючи емпіричні дані, науковці виявили, що внутрішні психологічні ресурси є провідним фактором успішної адаптації, оскільки саме вони дозволяють особистості долати зовнішні труднощі. Одним із таких ресурсів є життєстійкість. Згідно з дослідженням Олефіра, Кузнєцова та Павлової, високий рівень життєстійкості корелює з нижчим рівнем дезадаптації, кращою академічною успішністю та соціальною інтеграцією [33, с. 162].

До основних психологічних механізмів адаптації належать:

1. Саморегуляція – здатність керувати власними емоціями, діями, мотиваційними імпульсами. Вона проявляється у здатності контролювати поведінку, дотримуватись режиму навчання, долати лійнь або стрес.

2. Когнітивна переоцінка – процес переосмислення складної ситуації, який дозволяє зменшити її емоційну загрозливність. Наприклад, студент замість

«я нічого не встигаю» може сформувати думку «я ще навчаюсь планувати свій час, і це нормально».

3. Рефлексія – здатність аналізувати власні дії, відчуття, рішення. Рефлексивний студент здатен усвідомити власні помилки і конструктивно використати досвід для майбутнього.

4. Копінг-стратегії – поведінкові моделі подолання труднощів: звернення по допомогу, уникнення стресових ситуацій, активне планування. Найбільш ефективними визнаються продуктивні копінги, зокрема пошук підтримки, аналіз ситуації, переформулювання цілей.

5. Інтеріоризація норм – внутрішнє прийняття соціальних вимог, правил, які регулюють навчальну та комунікативну поведінку в новому середовищі.

Розвинуті механізми адаптації забезпечують емоційну стійкість, знижують ризик фрустрації та дезадаптації, дозволяють підтримувати мотивацію і самодисципліну, що є критично важливим для першокурсників [26, с. 78–80].

Якщо ж ці механізми недостатньо сформовані, можуть проявитися різні форми дезадаптації. У психологічній практиці виокремлюють три основні сфери, де вона дає про себе знати: емоційна дезадаптація – надмірна тривожність, емоційна нестабільність, дратівливість, апатія; соціальна дезадаптація – труднощі в спілкуванні, відчуженість, ізоляція, конфлікти з іншими студентами; академічна дезадаптація – проблеми з засвоєнням навчального матеріалу, пропуски занять, втрата інтересу до навчання.

Згідно з емпіричними дослідженнями, ознаки дезадаптації в перші місяці навчання в ЗВО спостерігаються у 30–35% студентів. Це свідчить про необхідність створення систем підтримки, які враховують індивідуальні потреби студентів, рівень сформованості їхніх психологічних механізмів адаптації [42, с. 19].

У процесі адаптації особливо значущою є роль викладача, який виступає не лише передавачем знань, а й фасилітатором психологічної адаптації

студентів. Дослідження доводять, що стиль взаємодії викладача, рівень його емпатії, доступність у спілкуванні, а також педагогічна майстерність мають прямий вплив на емоційний стан, мотивацію та рівень стресу у студентів. Студенти, які відчують підтримку з боку викладачів, рідше демонструють ознаки дезадаптації, мають вищу успішність і краще інтегруються у групу.

Важливо впроваджувати комунікативно-педагогічні стратегії, що сприяють адаптації: індивідуалізація підходів до студентів; створення атмосфери довіри; активне слухання та підтримка ініціатив студентів; розвиток неформального наставництва, коли викладач виконує також функцію консультанта та порадики.

Окрему категорію складають студенти з особливими освітніми потребами. Їх адаптація у ЗВО значно складніша через бар'єри у доступності навчального контенту, комунікації та фізичному переміщенні. Для цієї категорії студентів потрібні адаптивні навчальні матеріали, технічні засоби підтримки (екрани, субтитри, спеціальні програми), а також наявність фахових супровідних служб – тьюторів, психологів, консультантів.

Узагальнено особливості адаптації різних груп студентів у таблиці:

Таблиця 1.3

Порівняння особливостей адаптації студентів різних категорій

Категорія студентів	Ускладнення адаптації	Необхідні умови підтримки
Студенти без порушень	Високе навантаження, емоційна напруга	Соціальна підтримка, стабільний ритм навчання
Студенти з порушеннями слуху	Обмежений доступ до вербальної інформації	Сурдопереклад, субтитри, візуалізація змісту
Студенти з ООП (психологічні труднощі)	Підвищена тривожність, аутичні риси, нестійкість емоцій	Індивідуальні консультації, психологічний супровід
Іноземні студенти	Мовний бар'єр, культурна дезорієнтація	Підготовчі курси, тьюторство, підтримка в адаптації
Студенти з обмеженою мобільністю	Перешкоди у пересуванні, недостатній доступ до аудиторій	Архітектурна доступність, онлайн-інструменти

У психологічній літературі представлено низку моделей адаптації, які відображають як універсальні закономірності цього процесу, так і специфіку адаптації в навчальному контексті. Однією з найвідоміших є модель стресу й копіngu Р. Лазаруса, де адаптація тлумачиться як результат когнітивної оцінки ситуації і вибору поведінкової стратегії (копіngu). В умовах ЗВО така модель дозволяє пояснити, чому студенти з подібними зовнішніми труднощами демонструють різні рівні адаптованості: усе залежить від інтерпретації ситуації і внутрішніх ресурсів [28, с. 110].

Теорія життєстійкості передбачає, що адаптація базується на трьох характеристиках: залученість – віра в сенс діяльності; контроль – впевненість у можливості впливати на ситуацію; виклик – сприйняття змін як можливості, а не загрози.

Концепція соціально-психологічної адаптації (Т. Комар) розглядає адаптацію як процес активного включення у нове соціальне середовище без втрати особистісної ідентичності. Особливо це стосується студентів, які вперше відокремлюються від родинного середовища й формують нові комунікативні ролі [26, с. 52].

Поетапна модель адаптації першокурсників у педагогіці включає кілька фаз: підготовча (до початку навчання), початкова (перші тижні), стабілізаційна (другий семестр) та інтегративна (середина навчання). Кожна з них потребує специфічної підтримки з боку викладачів, адміністрації, одногрупників.

Узагальнюючи, адаптацію слід розглядати не лише як механізм пристосування до зовнішніх обставин, але як частину більшого процесу розвитку особистості. Це позиція, яку поділяє українська дослідниця Г. Левківська, підкреслюючи, що адаптація це передумова професійного зростання, самореалізації, формування життєвої стратегії студента.

Отже, адаптація в психологічній науці трактується як складний, динамічний і багаторівневий процес, що охоплює когнітивну, емоційну, соціальну та поведінкову сфери. Вона передбачає як активне залучення особистості, так і підтримку з боку середовища. Розуміння адаптації як

цілісного психосоціального явища дозволяє сформулювати ефективні стратегії психологічної допомоги студентам. Це створює підґрунтя для подальшого розгляду специфіки адаптації у вищій школі, зокрема – у наступному підрозділі буде досліджено психологічні особливості адаптації першокурсників до освітнього середовища ЗВО.

1.2 Особливості адаптації першокурсників до освітнього середовища ЗВО

Початок навчання у закладі вищої освіти є переломним етапом у житті молоді людини, який супроводжується змінами в багатьох сферах – від побутових умов до світоглядних орієнтирів. У цей період відбувається перехід до нових соціальних ролей, змінюються структури взаємодії, виникає потреба в самостійному прийнятті рішень, що робить адаптацію студентів першого курсу не лише актуальною, а й визначальною для подальшого навчального та особистісного розвитку [44, с. 51].

На відміну від адаптації школярів, яка значною мірою регулюється батьками й учителями, адаптація студентів відбувається в умовах підвищеної автономності. Вступ до ЗВО змінює структуру зворотного зв'язку, межі відповідальності, форму контролю, а отже – вимагає швидкої перебудови поведінки, мислення, емоційних реакцій.

Серед ключових психологічних змін, що відбуваються на етапі входження у нове освітнє середовище, науковці виділяють: зростання рівня особистісної тривожності; тимчасову дезорганізацію уваги та мислення; коливання самооцінки; активізацію внутрішнього діалогу; підвищену потребу в прийнятті з боку нової соціальної групи [14, с. 40].

Першокурсники переживають низку адаптаційних криз, які можуть бути короткотривалими або хронічними залежно від внутрішніх ресурсів особистості. Ці кризи часто виявляються у формі: страху невідповідності вимогам ЗВО; втоми через зміну режиму та навантаження; фрустрації через втрату звичних джерел підтримки (родини, друзів); емоційного вигорання.

Аналіз поведінки студентів у період входження в нове освітнє середовище дає змогу виокремити основні типи реакцій на адаптаційний стрес, кожен з яких має характерні поведінкові прояви та відповідні наслідки для подальшого навчання та особистісного розвитку.

Активна реакція характеризується тим, що студент швидко встановлює нові контакти, проявляє ініціативність, активно шукає ресурси для включення в навчальний процес, самостійно структурує свій час. Така поведінка, як правило, сприяє успішній адаптації до освітнього середовища, розвитку комунікативних і навчальних навичок, формуванню впевненості у власних силах.

Пасивна реакція проявляється в обмеженій соціальній взаємодії, уникненні ініціативи, очікуванні чітких інструкцій або допомоги ззовні. Такі студенти, зазвичай, не прагнуть до активного залучення у нове середовище, що призводить до повільнішої адаптації, зниження мотивації до навчання, а в окремих випадках – до емоційної втоми або ізоляції.

Регістрована реакція (від слова "реєструвати", тобто виявляти або проявляти певні внутрішні процеси) відзначається нестійкою поведінкою – такі студенти демонструють коливання активності, емоційну чутливість, залежність від настрою чи зовнішніх умов. Незважаючи на наявність початкової тривожності, у подальшому вони поступово залучаються до активної участі в освітньому процесі, однак їх адаптація може бути неповною або періодично ускладнюватися.

Унікаюча реакція є найбільш несприятливою у контексті освітньої адаптації. Вона виражається в ігноруванні академічних вимог, дистанціюванні від навчального процесу, демонстрації формального ставлення до завдань. Такі студенти зазвичай не намагаються включитися в нове середовище, що може призвести до хронічної дезадаптації, емоційного відчуження, а у крайніх випадках – до ризику академічного відрахування.

Таким чином, кожен тип психологічної реакції на адаптаційний стрес має свої специфічні поведінкові характеристики та впливає на ефективність адаптації до умов навчання у закладі вищої освіти. Розуміння цих типів дає

змогу фахівцям психологічної служби своєчасно виявляти ризики дезадаптації та впроваджувати відповідні заходи підтримки.

Особливістю адаптаційного періоду є активна взаємодія між когнітивними й емоційними компонентами. У першокурсника часто виникає когнітивний дисонанс – суперечність між очікуваннями й реальністю. Це призводить до внутрішнього конфлікту, який може бути джерелом як конструктивної перебудови, так і психоемоційного напруження [31, с. 130].

Важливою є роль академічної групи як первинного соціального середовища, що виконує функції прийняття, нормування, зворотного зв'язку та підтримки. Саме в групі студент починає усвідомлювати свою соціальну роль, відчуває приналежність, отримує моделі поведінки. Згідно з дослідженням Левківської Г. П., високий рівень згуртованості в академгрупі корелює з успішністю адаптації, особливо у студентів із підвищеною тривожністю [28, с. 84].

Адаптаційні процеси значною мірою зумовлені індивідуально-типологічними особливостями особистості. Так, особи з інтровертованим типом темпераменту зазвичай мають більш тривалий період адаптації через обмежену потребу в нових соціальних зв'язках, натомість екстраверти активніше шукають контактів, швидше включаються в нову соціальну динаміку, однак можуть бути менш стійкими до перевантажень. Флегматики й сангвініки зазвичай демонструють більш стабільну поведінку в стресових умовах, тоді як холерики і меланхоліки можуть давати як яскраво-позитивні, так і деструктивні реакції [43, с. 49].

Дослідники також звертають увагу на гендерні аспекти адаптації студентів. За спостереженнями І. П. Майданік, дівчата частіше демонструють високий рівень тривожності, емоційну реактивність, однак мають кращі комунікативні навички та легше вступають у взаємодію з викладачами й одногрупниками. Хлопці, у свою чергу, можуть довше зберігати емоційну відстороненість, але швидше формують автономну навчальну поведінку [30, с. 75].

Тип темпераменту є важливою складовою індивідуально-психологічного портрету студента, що визначає стиль його реагування на нові умови, особливості соціалізації, рівень саморегуляції та мотиваційні установки. Залежно від того, до якого полюсу континууму «екстраверсія – інтроверсія» тяжіє особистість, адаптаційна поведінка набуває різних форм [26; 33].

1. Інтровертований тип. Інтроверти відзначаються зосередженістю на внутрішньому світі, потребою в особистому просторі та емоційній стабільності. У новому навчальному середовищі вони адаптуються повільніше, однак у разі сприятливих умов можуть досягати високого рівня адаптації. Соціальна активність у інтровертованих студентів низька. Вони рідко ініціюють комунікацію, обирають вузьке коло спілкування та потребують більше часу для налагодження контактів. Реакція на нові умови у таких студентів уповільнена. Вони схильні уникати ризику, обережно входять у нові соціальні та навчальні ситуації, орієнтуючись на внутрішній аналіз. За умов зрілості інтроверти здатні до ефективної саморегуляції: вони організовані, відповідальні, можуть самостійно планувати час та долати труднощі без зовнішньої підтримки. Характеризується підвищеним рівнем емоційної чутливості. Інтроверти глибоко переживають як успіхи, так і труднощі, хоча часто не демонструють своїх емоцій зовні. Переважає внутрішня мотивація: прагнення до самопізнання, досягнення особистих цілей, пізнання. Для них важливо розуміти зміст і цінність навчального процесу.

2. Екстравертований тип. Екстраверти орієнтовані на зовнішній світ, активно включаються в соціальні процеси та відкриті до нового досвіду. Їх адаптація до навчального середовища зазвичай проходить швидше. Висока соціальна активність є провідною характеристикою екстравертів. Вони охоче вступають у контакти, швидко налагоджують взаємодію з групою та викладачами. Екстраверти мають швидку реакцію на новизну. Вони схильні до ініціативності, сприймають зміни як виклик і можливість проявити себе. Саморегуляція у них змінна: у сприятливих умовах вони ефективні, проте можуть втрачати організованість під впливом емоцій або нестабільного

зовнішнього середовища. Емоційна сфера у екстравертів є нестійкою. Їхній настрій швидко змінюється, вони емоційно включені в комунікацію, але можуть демонструвати поверховість переживань. У більшості випадків мотивація має змішаний або зовнішній характер: значущими є оцінки, соціальне визнання, можливість проявити себе в групі. Важливу роль відіграє зворотний зв'язок.

Статева належність відіграє значну роль у процесах адаптації студентів до нових умов навчання, оскільки обумовлює специфіку емоційного реагування, соціальної поведінки, способів подолання труднощів та мотиваційної орієнтації. Гендерні відмінності слід враховувати як у психодіагностичній практиці, так і в організації психологічного супроводу першокурсників. Дівчата в умовах адаптації часто виявляють емоційно забарвлену поведінку, високий рівень включення в міжособистісні стосунки та схильність до рефлексії. Їхнє сприйняття змін багато в чому залежить від емоційного тла та підтримки з боку соціального оточення. Дівчата охоче вступають у взаємодію, прагнуть до створення позитивного мікроклімату, часто беруть участь у колективних формах роботи. Реакція на новизну залежить від емоційного стану. У сприятливих емоційних умовах дівчата легко пристосовуються до новизни, проте підвищена тривожність або стрес можуть значно гальмувати їхню адаптацію. Навички саморегуляції досить високі, особливо за умови стабільного оточення. Проте дівчата частіше відчують внутрішню напругу та тривожність, що може вимагати додаткової психологічної підтримки. Емоційна чутливість – висока. Це проявляється у співпереживанні, емоційній реактивності, вираженій потребі в схваленні та підтримці. Емоційна нестабільність може бути як ресурсом, так і бар'єром адаптації. Мотиваційні прояви часто залежать від оцінювання з боку інших (викладачів, батьків, однолітків). Важливими є процеси самоствердження та підтримки позитивного іміджу [28, с 161].

Хлопці, як правило, виявляють більш стриману поведінку у процесі адаптації, зосереджені на результативності та досягненнях. Вони рідше

звертаються по допомогу, натомість орієнтуються на самостійне подолання труднощів. Соціальна активність – середня. Хлопці зазвичай взаємодіють вибірково, зосереджуючись на спільній діяльності або цілях, що мають практичний сенс. Їхня активність часто пов'язана з бажанням зайняти статусну позицію. Реакція на новизну – прагматична, орієнтована на результат. Хлопці швидше пристосовуються до нових вимог, якщо бачать у них конкретну ціль або перевагу. Їхня поведінка менш залежна від емоційного тла. Емоційна стриманість дозволяє зберігати зовнішню стабільність. Однак іноді це супроводжується внутрішнім напруженням, яке не знаходить виходу через вираження почуттів або звернення по підтримку. Емоційна чутливість – середня. У більшості випадків хлопці менш відкрито виражають емоції, можуть ігнорувати власні переживання, що ускладнює емоційне самопізнання й потребує формування навичок емоційного інтелекту. Часто зумовлена прагненням досягти соціального статусу, отримати визнання через результативність або лідерство. Мотивація є стабільнішою за умов чітко визначених цілей і правил [28, с. 115].

Таким чином, і тип темпераменту, і стать є важливими факторами, що визначають специфіку адаптаційного процесу студентів. Інтроверти та дівчата більш чутливі до емоційного фону й потребують м'якого супроводу, тоді як екстраверти та хлопці краще реагують на структурованість і чіткість вимог. Урахування цих особливостей дає змогу забезпечити індивідуалізований підхід у побудові ефективної стратегії підтримки першокурсників.

Успішна адаптація нерозривно пов'язана зі здатністю до самодопомоги. Під самодопомогою розуміється свідоме використання студентом власних внутрішніх ресурсів, навичок самоорганізації, регуляції емоційного стану та пошуку соціальної підтримки. У дослідженнях Комар Т. О. виокремлено такі стратегії ефективної самодопомоги студентів у період адаптації: рефлексивні практики (ведення щоденників настрою, планування); ресурсні активності (участь у гуртках, спорт, волонтерство); звернення по підтримку (відкритість до розмови з наставниками, одногрупниками); когнітивна реструктуризація

(заміна деструктивних переконань); інформаційна мобільність (самостійне опанування правил, розкладу, особливостей платформи ЗВО) [26, с. 144].

Окремої уваги заслуговують психопрофілактичні заходи, які може ініціювати адміністрація ЗВО: адаптаційні тижні (тренінги, екскурсії, лекції), менторські програми для першокурсників, доступ до психолога та групових занять, студентські клуби та середовища для неформальної інтеграції.

Ці заходи дозволяють не лише знижувати рівень тривожності, а й формувати відчуття належності до університетської спільноти, яке, згідно з теорією потреб Маслоу, є базовим для формування мотивації до навчання та самореалізації.

На основі аналізу літератури можна виокремити інтегративну психологічну модель адаптації студента до умов ЗВО, яка враховує п'ять взаємопов'язаних рівнів [33, с. 161–163].

1. Особистісний рівень охоплює такі індивідуальні характеристики, як тип темпераменту, емоційна стабільність, самооцінка, мотивація та здатність до саморегуляції. Ці чинники впливають на загальну адаптивність та стійкість до стресу.

2. Когнітивний рівень передбачає наявність навчальних здібностей, гнучкості мислення, рефлексивності та установки на розвиток, що забезпечує ефективне засвоєння знань та пристосування до нових освітніх вимог.

3. Соціальний рівень визначається якістю взаємодії з одногрупниками та викладачами, а також рівнем соціальної активності, що значною мірою впливає на емоційний комфорт і включеність у навчальне середовище.

4. Організаційний рівень стосується умов освітнього процесу: доступності ресурсів, адміністративної політики, гнучкості навчального середовища, що формують загальний фон адаптації.

5. Супровідний рівень включає наявність психологічної підтримки, менторства та консультативних служб, які сприяють своєчасному виявленню труднощів і формуванню адаптивних стратегій.

У цілому модель дозволяє цілісно оцінювати процес адаптації, враховуючи як внутрішні ресурси студента, так і зовнішні умови освітнього середовища [1;2].

Аналіз наукових джерел та узагальнення теоретичних і практичних підходів до вивчення процесу адаптації студентів дозволяє окреслити низку загальних закономірностей, які відображають специфіку цього явища у вищій освіті. Передусім варто зазначити, що адаптація є динамічним процесом, який не відбувається миттєво, а має хвилеподібний характер: періоди ефективного пристосування змінюються фазами тимчасових труднощів, що зумовлює нестабільність адаптаційного стану на ранніх етапах навчання [5, с. 195].

Встановлено, що студенти, які володіють високим рівнем життєстійкості, здатністю до саморегуляції та розвинутим усвідомленням власного досвіду, демонструють вищий рівень адаптованості, швидше інтегруються у нове освітнє середовище та досягають вищих академічних результатів. Особливо значущу роль у цьому контексті відіграють так звані "соціальні мости" – підтримка з боку викладачів, наставників, кураторів, а також атмосфера прийняття та згуртованості в академічній групі.

Водночас визначено низку факторів ризику, що суттєво ускладнюють адаптаційний процес. Серед них – високий рівень тривожності, знижена навчальна мотивація, відчуття соціальної ізоляції, неусвідомленість власної ролі у студентському середовищі та завищені очікування щодо процесу навчання. Усі ці чинники можуть призводити до емоційної нестабільності, зниження успішності та формування негативного ставлення до освітнього процесу.

Важливо підкреслити, що вплив освітнього середовища на адаптацію студентів є амбівалентним: з одного боку, воно може виступати фактором підтримки, розвитку й особистісного зростання; з іншого – перешкоджати

ефективному пристосуванню, якщо позбавлене гнучкості, інклюзивності, чіткої структури та підтримувальних механізмів.

У цьому контексті психопрофілактика адапційних труднощів розглядається як одна з пріоритетних складових сучасної освітньої політики закладів вищої освіти. Системна організація психологічного супроводу, раннє виявлення дезадапційних тенденцій, створення сприятливого соціально-психологічного клімату – усе це є важливими умовами для формування сталого й ефективного процесу інтеграції студентської молоді в нове академічне середовище [11, с. 8-16]

1.3 Основні психосоціальні критерії, що впливають на адаптацію студентів

Проблема адаптації студентів до освітнього середовища закладів вищої освіти набуває дедалі більшої актуальності у контексті трансформацій освітнього процесу, збільшення академічного навантаження та ускладнення соціальних умов навчання. Адапційні труднощі першокурсників часто виступають бар'єром не лише для ефективного опанування навчальної програми, а й для формування професійної ідентичності та соціальної інтеграції. Саме тому вивчення психологічних і соціальних чинників, що впливають на адаптацію студентів, є ключовим напрямом сучасної психологічної науки та освітньої практики.

У сучасній академічній літературі поняття адаптованості студента трактується як інтегральна характеристика, що відображає рівень ефективної взаємодії індивіда з освітнім середовищем. Цей рівень визначається не лише зовнішніми результатами (успішність, соціальні зв'язки), а й внутрішнім емоційним станом, мотивацією до навчання, здатністю до саморегуляції й подолання стресових ситуацій [31, с. 129].

Для об'єктивного аналізу ступеня адаптованості студентів першого курсу до умов навчання у закладі вищої освіти науковці виокремлюють три ключові

критерії, що охоплюють основні сфери життєдіяльності особистості. Такий підхід дозволяє всебічно оцінити рівень адаптації, враховуючи як емоційно-вольову, так і соціально-комунікативну та навчально-професійну складові.

Першим є емоційно-психологічний критерій, який характеризує загальний емоційний стан студента, його психоемоційну стійкість, рівень тривожності, самооцінку та самосприйняття. Високий рівень адаптації за цим критерієм проявляється у стабільному емоційному фоні, низькій схильності до тривоги, адекватному рівні самооцінки та позитивному ставленні до себе. Наукове обґрунтування цього підходу знаходимо у працях Комар Т. О. та Мельничук М. Г., які наголошують на важливості психоемоційного благополуччя як основи ефективної адаптації [26; 31].

Другим є соціально-комунікативний критерій, що відображає здатність студента до встановлення та підтримки міжособистісних контактів, інтеграції у нове соціальне середовище, включення у колективну діяльність. До показників цього критерію належать кількість соціальних контактів, рівень задоволення від спілкування, почуття приналежності до академічної групи. Відповідні положення висвітлюються у дослідженнях Левківської Г. П. та Іщук Н. М., які розглядають соціальну підтримку та комунікативну компетентність як провідні умови адаптаційного процесу [14; 28].

Третій це навчально-професійний критерій, який включає академічну успішність, рівень мотивації до навчання, сформованість навичок самостійного планування навчальної діяльності, відповідальність за результати та ставлення до професійного саморозвитку. Адаптованість за цим напрямом визначається не лише успішністю, а й глибиною включення студента в навчальний процес. Розробки Вощевської О.В. та Томчук М.І. підкреслюють значення саме мотиваційно-ціннісного та регулятивного компонентів навчальної діяльності для досягнення стійкої адаптації [11; 41].

Ці критерії виступають основою для побудови системи рівневого оцінювання адаптації, яка дозволяє не лише діагностувати її стан, а й розробити відповідні заходи підтримки студентів.

Для зручного аналізу адаптаційного стану студентів застосовується трирівнева модель оцінки адаптованості, яка дає змогу комплексно охарактеризувати ступінь інтегрованості особистості у нове соціально-педагогічне середовище:

Високий рівень адаптованості – характеризується емоційною стабільністю, активною участю в освітньому та соціальному житті ЗВО, стійкою навчальною мотивацією, наявністю соціальної підтримки й позитивним сприйняттям себе.

Середній рівень адаптованості – виявляється у частковому включенні до навчального процесу, наявності певних труднощів (емоційних, комунікативних, навчальних), які можуть бути компенсовані зусиллями самого студента або підтримкою з боку середовища.

Низький рівень адаптованості – передбачає глибокі труднощі у спілкуванні, навчанні, самоорганізації; часто супроводжується тривожністю, емоційною нестабільністю, зниженням самооцінки та ризиком соціальної ізоляції [44, с. 57].

Для виявлення рівня адаптованості в психологічній практиці застосовують надійні та валідизовані психодіагностичні методики, зокрема:

1. Шкала життестійкості (CD-RISC) – визначає загальний рівень стресостійкості та здатність до ефективного функціонування у складних умовах [33, с. 160].

2. Опитувальник соціально-психологічної адаптованості (СПА) – дозволяє комплексно оцінити емоційний стан, поведінкові прояви та комунікативні вміння [26, с. 147].

3. Шкала тривожності Спілбергера – дає змогу відрізнити ситуативну й особистісну тривожність, які є маркерами дезадаптації.

4. Методика міжособистісних стосунків (Леарман) – виявляє соціальну включеність, рівень прийняття чи відторгнення в академічному середовищі.

5. Авторські анкети – адаптуються під конкретну цільову групу й допомагають вивчити самооцінку, очікування, джерела стресу та рівень задоволеності навчанням.

Такі діагностичні інструменти не лише фіксують поточний стан студента, а й є основою для моніторингу динаміки адаптації впродовж навчального року. Застосування шкал і балів дозволяє відстежувати зміни, що є важливим для розробки індивідуальних програм психологічного супроводу.

З точки зору теорії, адаптованість студента до умов вищої освіти є не стільки результатом, скільки поточним станом суб'єкта, який формується в процесі тривалої взаємодії з освітнім середовищем. Цей стан відображає ступінь гармонії між внутрішніми ресурсами особистості (емоційними, когнітивними, мотиваційними) та зовнішніми вимогами (організаційними, соціальними, навчальними) [43, с. 85].

На основі міждисциплінарного підходу в психологічній та педагогічній науці сформувалася цілісна структура критеріїв адаптованості студентів до навчання у закладі вищої освіти. Ця структура передбачає поділ на три фундаментальні рівні, кожен з яких відповідає певній сфері життєдіяльності особистості: психоемоційній, соціальній та діяльнісній. Такий поділ дає змогу глибше зрозуміти природу адаптаційних процесів і виявити основні вектори підтримки студента в період входження в нове освітнє середовище.

Психоемоційний рівень пов'язаний із внутрішнім станом особистості, її реакцією на нові умови та здатністю зберігати емоційну стабільність. Основними критеріями тут виступають баланс емоцій, відсутність надмірної тривожності, гармонійне сприйняття себе та світу. Високий рівень адаптованості за цим напрямом свідчить про внутрішній комфорт, психоемоційну врівноваженість і відсутність дезадаптивних проявів (зокрема психосоматичних). Як зазначає Левківська [28, с. 83], саме емоційна стабільність часто є ключовою передумовою успішної соціалізації та навчання.

Соціальний рівень адаптованості відображає здатність студента до ефективної міжособистісної взаємодії, участі в груповому житті, налагодження

конструктивних зв'язків із викладачами й одногрупниками. Соціальна інтеграція є важливою умовою емоційного благополуччя та позитивного ставлення до навчального процесу. У випадку середнього рівня адаптації на цьому рівні можуть спостерігатися епізодичні труднощі у спілкуванні чи часткова ізоляція, що потребує додаткової уваги з боку наставників і психологів.

Діяльнісний рівень охоплює такі аспекти, як академічна мотивація, саморегуляція, дисципліна та здатність виконувати навчальні обов'язки. Якщо цей рівень розвинений недостатньо, студенту властива дезорганізація діяльності, уникнення завдань, втрата інтересу до навчального процесу. Низький рівень діяльнісної адаптованості може бути як наслідком попередніх проблем (емоційних чи соціальних), так і окремим проявом неготовності до вимог вищої освіти.

Ці узагальнені критерії можуть використовуватись як аналітична рамка для побудови програм психосоціальної підтримки студентів, оцінювання ризиків дезадаптації, а також для дослідницького моніторингу ефективності адаптаційних процесів у ЗВО.

Таким чином, аналіз психологічних і соціальних чинників, що впливають на адаптацію студентів, дозволяє зробити кілька важливих висновків. По-перше, адаптованість не є статичною рисою особистості – це динамічний стан, який формується у процесі взаємодії індивіда з освітнім середовищем. По-друге, рівень адаптованості залежить від комплексу взаємопов'язаних чинників, серед яких провідне місце посідають емоційна стабільність, якість міжособистісних контактів і здатність до саморегуляції навчальної діяльності.

По-третє, ефективна підтримка студентів у період адаптації має ґрунтуватися на об'єктивній діагностиці рівнів адаптованості, з урахуванням емоційно-психологічних, соціально-комунікативних та навчально-професійних критеріїв. У цьому контексті надзвичайно важливо застосовувати валідні діагностичні методики, які дозволяють здійснити як первинну оцінку, так і подальший моніторинг змін адаптивного потенціалу особистості.

Практичне значення означеної проблематики полягає в можливості розробки профілактичних і корекційних програм психологічного супроводу студентів, зокрема першокурсників. Такі програми повинні включати не лише психодіагностику, але й тренінгову, консультативну, наставницьку та інформаційну складові, спрямовані на зниження рівня дезадаптації та формування позитивного навчального досвіду.

Загалом, результати теоретичного аналізу підтверджують необхідність комплексного підходу до вивчення адаптації студентів, що передбачає врахування багатьох змінних – від індивідуально-психологічних особливостей до соціального клімату академічного середовища. Цей підхід буде безпосередньо розвинений у наступному розділі, присвяченому механізмам соціально-психологічної підтримки студентської молоді у процесі адаптації до нових умов.

Висновки до першого розділу

У результаті проведеного аналізу було з'ясовано, що адаптація у психологічній науці розглядається як активний і динамічний процес взаємодії особистості з новим або зміненим середовищем, спрямований на збереження внутрішньої рівноваги та ефективне функціонування. Вона має багаторівневу структуру, охоплюючи фізіологічні, емоційні, когнітивні та соціально-поведінкові аспекти. У студентському середовищі адаптація передбачає проходження послідовних етапів – від первинного пристосування до інтеграції в академічну та соціальну спільноту. На її успішність впливають як внутрішні чинники (індивідуально-психологічні особливості, мотивація, комунікативні навички), так і зовнішні (особливості освітнього середовища, підтримка з боку викладачів і однолітків). Таким чином, адаптація виступає необхідною умовою особистісного й професійного становлення студентів та визначає їхню подальшу успішність у навчанні.

У другому параграфі було проаналізовано особливості адаптації до освітнього середовища ЗВО, зокрема проблеми, з якими стикаються першокурсники, типи їхньої поведінкової реакції на адаптаційний стрес, роль академічної групи, викладачів та індивідуально-психологічних характеристик (темперамент, стать, рівень саморегуляції) у перебігу адаптаційного процесу.

Третій підрозділ був присвячений вивченню основних чинників, що впливають на рівень адаптованості, а також критеріям і показникам її оцінювання. Було доведено, що успішна адаптація ґрунтується на поєднанні психоемоційної стабільності, соціальної включеності та навчальної ефективності. Обґрунтовано важливість ранньої діагностики дезадаптаційних проявів та використання відповідних психодіагностичних методик для корекційної роботи зі студентами.

Отже, адаптація студентів до умов ЗВО є не лише важливим психолого-педагогічним процесом, але й об'єктивною умовою їхньої успішної соціалізації, академічного зростання та особистісного становлення. Водночас складність і багаторівневність цього процесу вимагає цілеспрямованого психологічного

супроводу, організаційної підтримки та створення сприятливого освітнього середовища. Цим питанням і буде присвячено наступний розділ роботи.

РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ ДО СЕРЕДОВИЩА ЗВО

2.1. Методологія дослідження: обґрунтування методів і вибірки.

Проведення емпіричного дослідження адаптації студентів до умов навчання у закладі вищої освіти зумовлювалося необхідністю комплексного аналізу психологічних, поведінкових та емоційних аспектів цього процесу. Особливий акцент було зроблено на психоемоційних факторах, зокрема рівнях тривожності, емоційній саморегуляції, самооцінці, мотиваційній складовій та особливостях професійної ідентичності студентської молоді. Для досягнення поставленої мети було застосовано комплексну стратегію дослідження, що передбачала використання валідних психодіагностичних методик та аналіз широкого спектру емоційних і когнітивних характеристик.

Підбір методичного інструментарію здійснювався з урахуванням наукової обґрунтованості, емпіричної валідності та надійності кожної шкали. Усі обрані методики мають підтверджену ефективність у дослідженнях, спрямованих на оцінку адаптаційних процесів у студентському середовищі. Окрім того, при виборі опитувальників враховувалась можливість стандартизованого кількісного аналізу результатів, що забезпечує об'єктивність висновків.

Для реалізації поставлених завдань дослідження було використано комплекс психодіагностичних методик, спрямованих на вивчення різних аспектів адаптації студентів до середовища закладу вищої освіти. Підбір інструментарію зумовлений необхідністю отримання всебічної інформації про емоційний, мотиваційний, когнітивний та поведінковий компоненти адаптаційного процесу.

Першою застосованою методикою стала Шкала ситуативної та особистісної тривожності Ч.Д. Спілбергера – Ю.Л. Ханіна, яка дає змогу оцінити два види тривожності: ситуативну (як реакцію на конкретну ситуацію) та особистісну (як стійку властивість характеру). Опитувальник містить 40

тверджень, розподілених на дві підшкали по 20 запитань. Респондентам пропонується оцінити кожне твердження за 4-бальною шкалою від “ніколи” до “майже завжди”. Частина тверджень є реверсивними, що дозволяє підвищити точність результатів. Отримані дані дають змогу визначити загальний рівень емоційної напруги, яка може ускладнювати адаптацію студентів до нових умов навчання.

Для діагностики самооцінки було використано Шкалу самооцінки М. Розенберга, спрямовану на визначення рівня самоповаги, самоприйняття та впевненості у власних силах. Методика складається з 10 тверджень, половина з яких має пряму, а інша – зворотну спрямованість. Відповіді оцінюються за 4-бальною шкалою, після чого підраховується сумарний показник, що дозволяє визначити рівень загальної самооцінки. Високі показники свідчать про позитивне ставлення до себе, тоді як низькі – про схильність до самокритичності, невпевненість і труднощі у процесі самореалізації, що може негативно впливати на успішність адаптації.

З метою виявлення емоційних та соціальних компетентностей студентів було застосовано Методику діагностики емоційного інтелекту Н. Холла. Вона містить 30 тверджень, які оцінюються за 6-бальною шкалою від -3 до +3. Методика дозволяє оцінити рівень розвитку п'яти ключових компонентів емоційного інтелекту: усвідомлення власних емоцій, керування емоціями, самомотивацію, емпатію та розпізнавання емоцій інших людей. Високі показники свідчать про здатність ефективно управляти власними емоціями, налагоджувати міжособистісні стосунки та успішно долати труднощі адаптаційного періоду.

Окрему роль у дослідженні відіграла анкета для оцінки знаннєвого, мотиваційного та професійного рівня. Цей інструмент було розроблено спеціально для цілей дослідження з урахуванням особливостей студентського середовища. Анкета містить 15 питань, що охоплюють такі аспекти: відчуття підготовленості до навчання, ступінь задоволеності результатами, наявність мотивації, розуміння вибору професії, інтерес до спеціальних курсів та

готовність до подальшого розвитку. Усі відповіді були категоризовані та згруповані за темами для здійснення контент-аналізу.

Студенти відповідали як на закриті запитання (із фіксованими варіантами відповідей), так і на відкриті, де могли висловити власну думку. Відповіді на відкриті запитання було опрацьовано методом тематичного аналізу, що дало змогу виділити найбільш типові патерни сприйняття навчального процесу та адаптації. Зокрема, увагу приділено таким поняттям як «усвідомлений вибір спеціальності», «організація часу», «труднощі в навчанні», «емоційна втома» тощо.

Таким чином, сукупність використаних методик забезпечує широку та багатовимірну картину процесу адаптації студентів до навчання у ЗВО. Їх комплексне застосування дозволяє не лише зафіксувати психологічний стан студентів на певний момент, а й окреслити ті чинники, що впливають на успішність інтеграції у нове соціокультурне середовище.

З огляду на важливість раннього виявлення адаптаційних труднощів, результати дослідження можуть бути використані як у консультативній, так і в освітньо-профілактичній роботі. Зокрема, вони є основою для формування рекомендацій психологічній службі закладу освіти щодо підтримки студентів у період професійної та особистісної адаптації.

Для проведення емпіричного дослідження була сформована вибірка студентів першого курсу закладів вищої освіти. Загальна кількість учасників становила $N = 26$ осіб, , віком від 17 до 19 років.

Студенти були обрані методом стратифікованої випадкової вибірки, що дозволило врахувати представництво різних факультетів та спеціальностей. Основною умовою включення до дослідження було: регулярне навчання у закладі освіти; відсутність гострих психічних або медичних проблем, які могли б суттєво впливати на результати адаптації; добровільна згода на участь у дослідженні.

Вибірка характеризувалася різноманітністю за типом темпераменту та рівнем попередньої академічної підготовки, що дозволяло оцінити вплив

індивідуальних психологічних чинників на процес адаптації. Усі учасники брали участь у дослідженні анонімно, і отримані дані використовувалися виключно для наукового аналізу.

2.2. Аналіз рівня психологічної адаптації студентів першого курсу

З метою виявлення психологічних характеристик адаптації студентів до умов навчання у ЗВО було проведено діагностику за рядом психометричних методик. Нижче подано детальний аналіз отриманих результатів за кожною із застосованих шкал.

Рівень ситуативної тривожності відображає тимчасовий емоційний стан індивіда, що характеризується напруженістю, тривогою, емоційною збудженістю, і залежить від конкретної ситуації, в якій перебуває людина. Цей показник особливо важливий у контексті адаптації першокурсників, оскільки початок навчання в університеті часто пов'язаний із підвищеним рівнем стресу.

У результаті обробки відповідей за шкалою С-тривожності встановлено наступний розподіл рівнів тривожності серед респондентів:

Таблиця 2.1

Результати діагностики ситуативної тривожності у студентів (за методикою Спілбергера–Ханіна)

Рівень тривожності	Відсоток (%)
Низький	19,2 %
Середній	53,8 %
Високий	26,9 %

Згідно з отриманими результатами, переважна більшість студентів має середній рівень ситуативної тривожності (53,8 %), що можна вважати адаптивною нормою в умовах нового середовища. Водночас майже третина (26,9 %) респондентів демонструють високий рівень тривожності, що може

свідчити про значне емоційне напруження, пов'язане з переходом до нового етапу навчання.

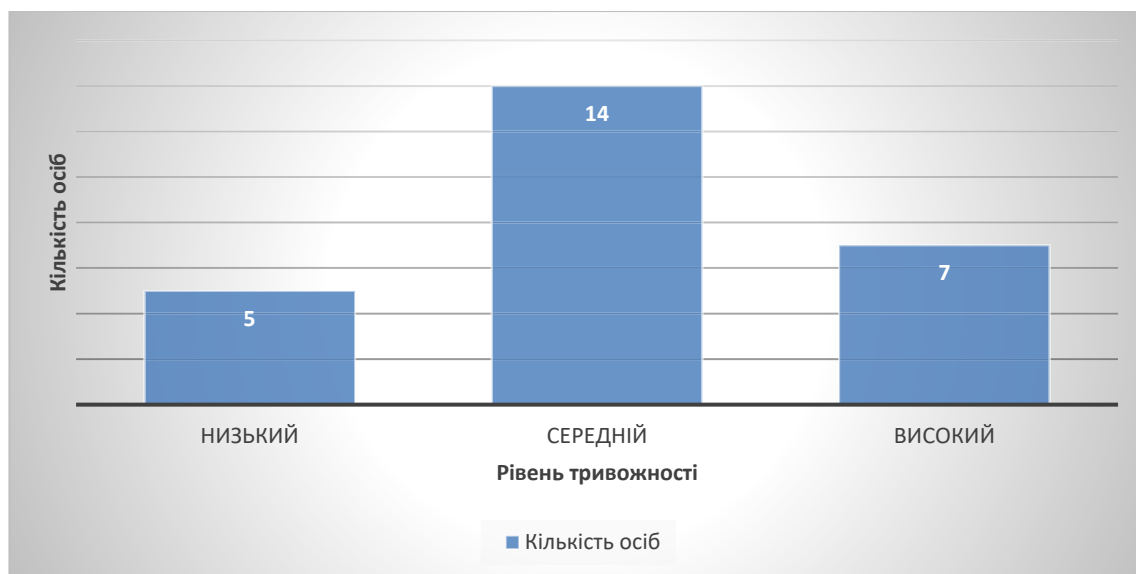


Рисунок 2.1 Показники рівнів ситуативної тривожності

Особистісна тривожність є стійкою характеристикою індивіда, яка визначає його схильність до сприйняття багатьох ситуацій як загрозливих та реагування на них високим рівнем тривоги. Цей показник є важливим у контексті тривалого адаптаційного процесу, оскільки відображає загальний емоційний фон студента.

Таблиця 2.2

Результати діагностики особистісної тривожності у студентів (за методикою Спілбергера–Ханіна)

Рівень тривожності	Відсоток (%)
Низький	3,8 %
Середній	26,9 %
Високий	69,2 %

Результати свідчать про домінування високого рівня особистісної тривожності серед студентів: понад 69 % мають сталу схильність до

переживання тривоги. Це може бути індикатором емоційної нестабільності або вказувати на недостатні навички саморегуляції, що ускладнює процес адаптації.

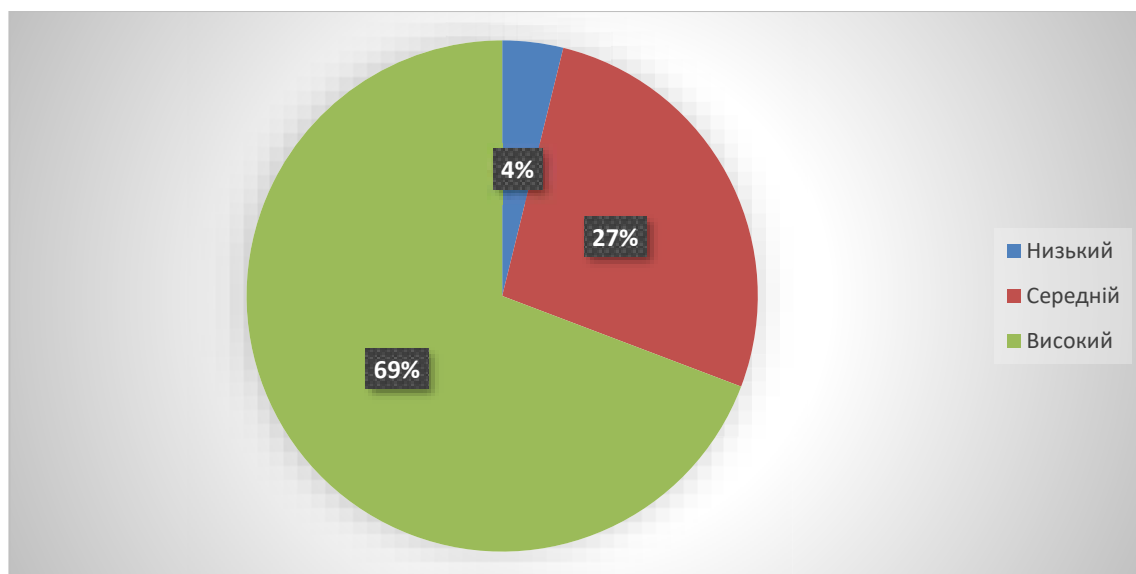


Рисунок 2.2 – Діаграма розподілу рівнів особистісної тривожності

Самооцінка відіграє провідну роль у формуванні адаптаційних стратегій. Висока самооцінка забезпечує впевненість у собі, позитивне ставлення до оточення, здатність до самостійного подолання труднощів. Низька самооцінка, навпаки, часто супроводжується емоційною нестійкістю, почуттям неповноцінності та внутрішнім дисбалансом.

Таблиця 2.3

Розподіл респондентів за рівнями самооцінки (за шкалою Розенберга)

Рівень самооцінки	Відсоток (%)
Низька	26,9 %
Середня	26,9 %
Висока	46,2 %

Як видно з таблиці, майже половина студентів (46,2 %) мають високий рівень самооцінки, що свідчить про сформовану особистісну позицію та позитивне ставлення до себе. Водночас близько 27 % респондентів мають

низький рівень самооцінки, що є потенційним чинником ризику в контексті їхньої емоційної та соціальної адаптації.

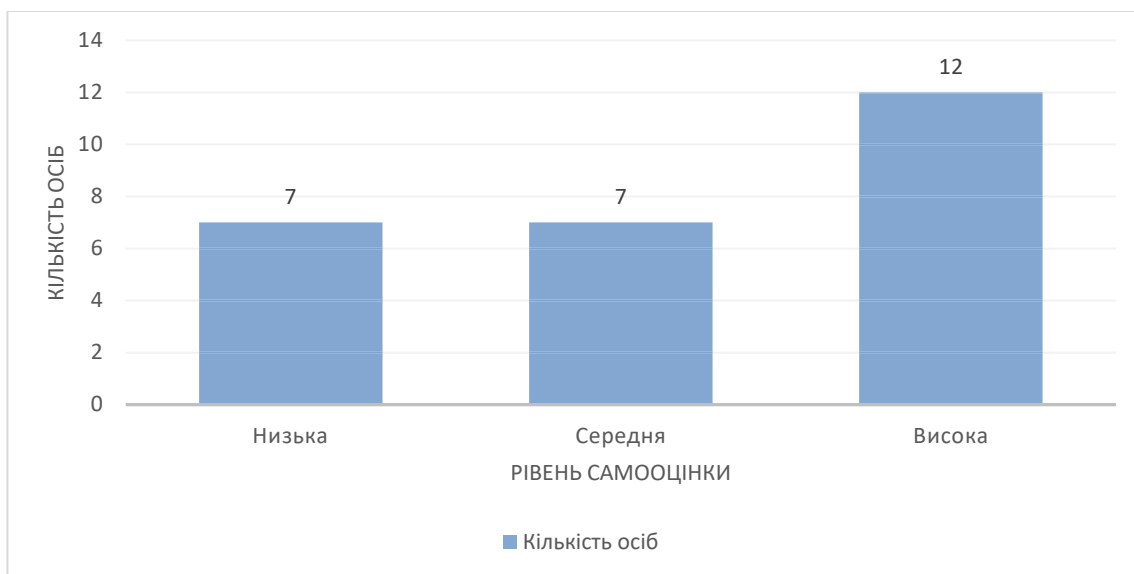


Рисунок 2.3 – Розподіл студентів за рівнем самооцінки

Емоційний інтелект – це здатність розпізнавати власні емоції та емоції інших людей, регулювати емоційні стани, будувати ефективну міжособистісну комунікацію, проявляти емпатію, а також мотивувати себе до досягнення цілей. Цей конструкт є одним із ключових у сучасній психології, оскільки безпосередньо впливає на соціальну адаптацію, ефективність навчання та психологічне благополуччя.

Результати діагностики емоційного інтелекту виявили однорідну картину серед студентської вибірки.

Таблиця 2.4

Розподіл респондентів за рівнем емоційного інтелекту (за методикою Н. Холла)

Рівень ЕІ	Відсоток (%)
Низький	100 %
Середній	0 %
Високий	0 %

Всі респонденти продемонстрували низький рівень емоційного інтелекту, що викликає занепокоєння. Така ситуація може свідчити про:

- недостатній розвиток навичок емоційної саморегуляції;
- труднощі у розпізнаванні емоцій інших;
- низький рівень емпатії та соціальної взаємодії;
- вплив стресових факторів у період адаптації.

Цей результат вимагає подальшого аналізу та, можливо, корекційної психолого-педагогічної роботи, спрямованої на розвиток емоційної компетентності.

Комплексна анкета, що включала 15 питань, дала змогу охопити когнітивні, мотиваційні, поведінкові й професійні аспекти адаптації студентів. Результати аналізу відповідей згруповано тематично для зручності інтерпретації.

Більшість студентів оцінили свою початкову підготовку як достатню або помірну. Це дозволяє припустити, що когнітивний аспект адаптації не є критичним.

Згідно з результатами, основними мотивами вибору спеціальності були:

- особистий інтерес до професії (понад 60 % відповідей),
- прагнення до стабільного працевлаштування,
- бажання допомагати іншим.

Водночас близько 30 % студентів зазначили, що зробили вибір неусвідомлено або під впливом сторонніх чинників (батьки, друзі, обставини вступу). Це може вказувати на потенційні труднощі у формуванні професійної ідентичності.

Понад половина респондентів повідомили про труднощі з плануванням часу, самодисципліною та концентрацією уваги. Це підтверджує актуальність розвитку навичок саморегуляції, тайм-менеджменту та самомотивації.

Близько 40 % респондентів вказали, що часто відчувають емоційне виснаження, втомленість або дратівливість під час навчання. Це ще раз

підтверджує результати попередніх методик, зокрема високий рівень особистісної тривожності та низький емоційний інтелект.

Лише близько 45 % студентів зазначили, що планують працювати за фахом. Інші або не визначилися, або розглядають інші варіанти. Це може свідчити про слабку сформованість професійної ідентичності на момент навчання.

Таблиця 2.5

Результати анкетування студентів щодо підготовленості, мотивації та емоційних станів під час навчання

Тематика	Найбільш поширені відповіді	Частка (%)
Підготовленість до навчання	«Загалом підготовлений», «Відчуваю брак навичок»	65 %
Основний мотив вибору спеціальності	«Особистий інтерес», «Працевлаштування»	60 %
Труднощі в навчанні	«Організація часу», «Мотивація»	58 %
Емоційні стани під час навчання	«Стрес», «Тривога», «Виснаження»	40 %
Планування кар'єри	«Працюватиму за фахом», «Не визначився»	45 %

Узагальнення даних, отриманих за допомогою різних психодіагностичних інструментів, дозволяє зробити висновки щодо основних тенденцій, що характеризують адаптаційний процес студентів першого курсу. Кожна з методик висвітлює окремі аспекти, проте разом вони формують цілісну картину адаптації.

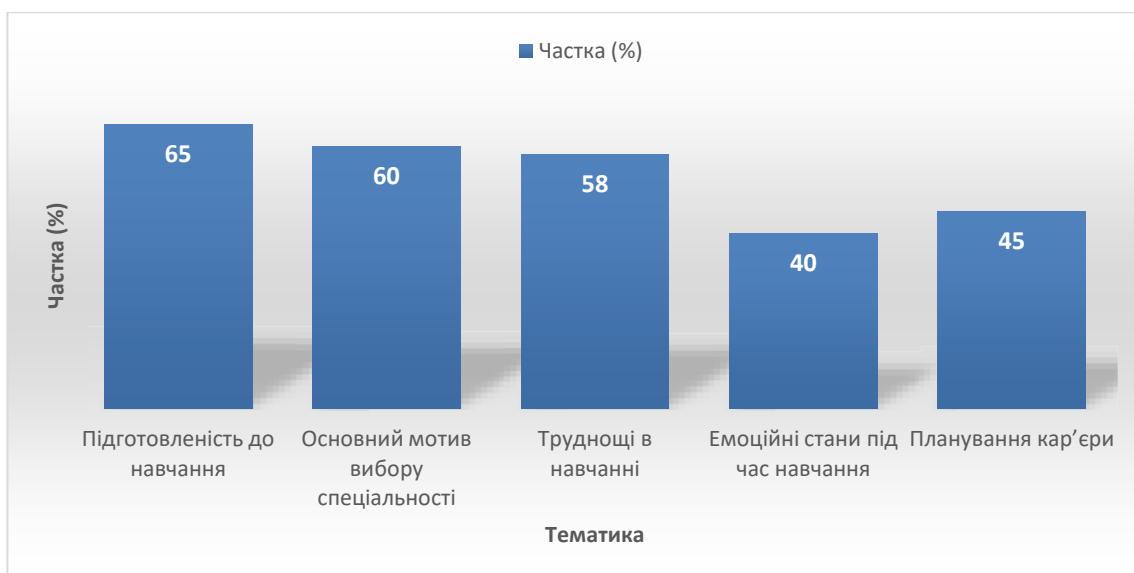


Рисунок 2.4 – Домінуючі теми відповідей в анкеті адаптації

Результати шкал тривожності (С і О) чітко засвідчують емоційне напруження, притаманне студентам у період адаптації. Високий рівень особистісної тривожності у більшості респондентів (69,2 %) вказує на схильність до хронічного переживання тривоги, що у поєднанні з підвищеною ситуативною тривожністю (26,9 %) створює передумови для нестабільного емоційного фону.

До того ж результати методики Холла демонструють критично низький рівень емоційного інтелекту у всіх учасників дослідження. Це означає, що студенти мають труднощі з емоційною саморегуляцією, розумінням власних емоцій, а також із соціальною взаємодією. Такі показники можуть сприяти розвитку емоційного вигорання, зниженню мотивації до навчання, виникненню міжособистісних конфліктів у колективі.

Досить позитивною ознакою є той факт, що майже половина студентів (46,2 %) мають високий рівень самооцінки. Це може виступати захисним фактором в умовах стресу, оскільки висока самоповага пов'язана з ефективнішими адаптаційними стратегіями. Водночас наявність низької самооцінки у 26,9 % респондентів вказує на потребу у розвитку психологічної підтримки в період адаптації.

Анкетування виявило важливі аспекти, що впливають на ефективність адаптації:

- майже 60 % студентів обирали спеціальність свідомо, керуючись особистими інтересами, що свідчить про внутрішню мотивацію;
- значна частка (понад 40 %) вказує на наявність труднощів із самодисципліною та емоційною стійкістю;
- 45 % ще не впевнені у своїй професійній ідентичності, що свідчить про необхідність підтримки у сфері профорієнтації.

Такий спектр відповідей свідчить про багатовекторність проблем, які стоять перед студентами у перші місяці навчання. Недостатня готовність до самостійного планування, виснаження, відсутність гнучких навичок саморегуляції – все це ускладнює інтеграцію в навчальне середовище.

Інтеграція даних дозволяє виявити потенційні взаємозв'язки між окремими психологічними змінними. Наприклад:

1. Студенти з високим рівнем тривожності частіше демонстрували низький рівень емоційного інтелекту.
2. Особи з низькою самооцінкою частіше відчували труднощі з адаптацією, що підтверджується їх відповідями в анкеті.
3. Ті, хто мав сформовану професійну мотивацію, показували вищу задоволеність навчанням і менше нарікали на емоційне виснаження.

Ці дані дозволяють зробити висновок, що адаптація студентів до умов ЗВО має багатовимірний характер і потребує цілеспрямованої роботи з боку психологічної служби закладу освіти. Психоемоційні труднощі, пов'язані з підвищеним рівнем тривожності, низьким емоційним інтелектом та недостатньою мотивацією, можуть негативно вплинути на успішність навчання і якість засвоєння матеріалу.

Рівень тривожності у студентів залишається досить високим, особливо за показниками особистісної тривожності. Це свідчить про емоційну нестабільність і потребу в роботі з подоланням стресових реакцій.

Емоційний інтелект усіх студентів виявився на низькому рівні. Це є серйозною проблемою, яка вимагає корекційного втручання на рівні тренінгових програм, спрямованих на розвиток емоційної самосвідомості та емпатії.

Самооцінка більшості студентів відповідає середньому або високому рівню, що може компенсувати інші складнощі адаптації. Проте група з низькою самооцінкою також потребує цільової психологічної підтримки.

Мотиваційна та когнітивна готовність до навчання у більшості респондентів сформована, але наявні труднощі з тайм-менеджментом, стресостійкістю та самоконтролем.

Професійна ідентичність на момент дослідження остаточно не сформована у частини студентів, що свідчить про необхідність посилення профорієнтаційної роботи.

У цілому, результати дослідження підтверджують актуальність проблеми адаптації студентів до умов ЗВО, зокрема в емоційно-особистісному вимірі. Надалі доцільно розробити програму психологічного супроводу, що включатиме тренінги з розвитку емоційного інтелекту, формування стресостійкості, підвищення рівня самооцінки та профорієнтаційні заходи.

2.3. Результати та аналіз діагностики

У рамках дослідження психологічних особливостей адаптації студентів до освітнього середовища ЗВО було проведено всебічну кількісну обробку результатів, отриманих за допомогою чотирьох психодіагностичних методик: шкали тривожності Спілбергера–Ханіна (ситуативна та особистісна тривожність), шкали самооцінки Розенберга, діагностики емоційного інтелекту за Н. Холлом, а також авторської анкети, спрямованої на визначення мотиваційного, знаннєвого та професійного компонентів адаптації.

Результати аналізу охоплюють два основні напрями: описову статистику (розподіл рівнів, середні значення, варіативність) та міжзмінний статистичний аналіз (кореляційні зв'язки між досліджуваними параметрами).

Під час інтерпретації результатів було враховано встановлені межі для кожної з методик, що дозволило класифікувати отримані бали за рівнями: низький, середній, високий.

Згідно з результатами шкали ситуативної тривожності, більшість студентів (53,8%) продемонстрували середній рівень тривожності, ще 26,9% – високий рівень, що свідчить про наявність стресового напруження в умовах адаптації до нового середовища (табл. 2.1). Особистісна тривожність мала ще більш виражений розподіл: високий рівень зафіксовано у 69,2% респондентів, що свідчить про глибинні емоційні труднощі у частини студентів (табл. 2.2).

За результатами методики Розенберга 46,2% студентів продемонстрували високий рівень самооцінки, 26,9% – середній, і така ж частка – низький. Отже, контингент дослідження був достатньо неоднорідним щодо уявлень про власну цінність і спроможність.

Оцінювання рівня емоційного інтелекту засвідчило домінування низького рівня у 100% респондентів, що може пояснюватися віковими особливостями, відсутністю системного навчання емоційної регуляції та впливом стресогенних чинників.

В опитувальнику щодо компонентів адаптації найчастіше згадуваними були такі труднощі: складність організації часу, неясність професійної мети, труднощі у спілкуванні. Це дозволило сформувати цілісну картину про адаптаційні виклики першокурсників. Наступним етапом дослідження був аналіз взаємозв'язків між виявленими показниками. Для цього було використано коефіцієнт рангової кореляції Спірмена, оскільки він є чутливим до моніторингу монотонних залежностей між змінними при ненормальному розподілі даних.

У таблиці 2.6 наведено значення коефіцієнтів кореляції між основними досліджуваними характеристиками.

Таблиця 2.6

Кореляційна матриця основних психологічних змінних студентів

Показник	Ситуативна тривожність	Особистісна тривожність	Самооцінка	Емоційний інтелект
Ситуативна тривожність	1.00	0.38	0.49	-0.32
Особистісна тривожність	0.38	1.00	0.59	-0.13
Самооцінка	0.49	0.59	1.00	-0.07
Емоційний інтелект	-0.32	-0.13	-0.07	1.00

Як видно з таблиці, встановлено статистично значущі позитивні зв'язки між ситуативною і особистісною тривожністю ($r = 0.38$), що є очікуваним, оскільки обидва показники оцінюють схожі емоційні стани, хоч і в різному часовому аспекті.

Особливу увагу слід звернути на значущу позитивну кореляцію між тривожністю (обидва види) та самооцінкою ($r = 0.49$ та $r = 0.59$ відповідно). Цей результат може свідчити про зниження рівня самоповаги у студентів, які демонструють високий рівень емоційного напруження. Тобто чим більше студент відчуває тривоги, тим нижча ймовірність наявності в нього стабільної самооцінки.

Крім того, у дослідженні було зафіксовано помірно негативний кореляційний зв'язок між ситуативною тривожністю та емоційним інтелектом ($r = -0.32$). Цей результат можна інтерпретувати як прояв того, що емоційна компетентність, зокрема здатність розпізнавати й регулювати власні емоції, може сприяти зменшенню реактивної (ситуативної) тривожності в складних або нових ситуаціях, таких як початок навчання у вищому закладі освіти.

Зв'язок між особистісною тривожністю та емоційним інтелектом був слабшим ($r = -0.13$), що вказує на меншу залежність стійкої риси тривожності

від поточних емоційних стратегій, і, можливо, на потребу в більш глибоких інтервенціях для її подолання.

Загалом результати кореляційного аналізу підтверджують існування міжособистісної залежності між адаптаційними показниками, що дозволяє виокремити кілька груп адаптаційного ризику:

Група високого ризику – студенти з поєднанням високої тривожності (особистісної та ситуативної), низького рівня емоційного інтелекту та низької самооцінки. Для таких студентів характерні нестійкі емоційні реакції, знижена мотивація до навчання, труднощі у встановленні міжособистісних контактів, що може ускладнювати як академічну, так і соціальну адаптацію.

Група середнього ризику – респонденти з середнім рівнем тривожності, помірною самооцінкою та частковою сформованістю емоційної саморегуляції. Ця група потенційно здатна до ефективної адаптації за наявності мінімальної підтримки з боку освітнього середовища.

Група адаптивна – студенти з низьким рівнем тривожності та високою самооцінкою, навіть за умов наявності невисокого емоційного інтелекту. Це свідчить про дієві механізми психологічного самозахисту, впевненості у власних силах та базову здатність справлятися зі стресом.

З отриманих результатів можна зробити кілька узагальнюючих висновків, які мають важливе практичне значення:

Високий рівень тривожності, особливо особистісної, є стійким предиктором труднощів у процесі адаптації. Цей стан поглиблюється в умовах академічного стресу та може призвести до зниження мотивації, погіршення емоційного стану та зростання ризику дезадаптації.

Низький рівень емоційного інтелекту у всіх респондентів свідчить про системну проблему в емоційній сфері. Враховуючи роль емоційної регуляції у формуванні академічної успішності, цей результат вказує на необхідність інтеграції спеціалізованих тренінгових програм з розвитку емоційної компетентності у навчальний процес.

Самооцінка, виступаючи як регулятор адаптивної поведінки, тісно пов'язана з рівнем тривожності: чим вищою є оцінка себе як особистості, тим менше тривожних переживань супроводжує студента під час навчання.

Кореляції між змінними підтверджують важливість комплексного підходу до розуміння адаптаційного процесу: не можна розглядати ізольовано тривожність, самооцінку чи емоційний інтелект, оскільки кожен з цих чинників взаємодіє з іншими, впливаючи на загальний рівень психологічного комфорту студента.

Висновки до другого розділу

Проведене емпіричне дослідження дозволило здійснити комплексний аналіз психологічних особливостей адаптації студентів першого курсу до умов навчання у закладі вищої освіти. Застосований набір методик (Спілбергера–Ханіна, Розенберга, Холла, авторська анкета) дав змогу охопити основні компоненти адаптаційного процесу: емоційний, когнітивний, мотиваційний та поведінковий.

Отримані результати свідчать, що процес адаптації студентів супроводжується значним емоційним напруженням. Переважна більшість респондентів продемонструвала високий рівень особистісної тривожності (69,2 %), що вказує на внутрішню схильність до переживання тривоги та невпевненість у собі. Хоча рівень ситуативної тривожності у більшості студентів є середнім (53,8 %), майже третина (26,9 %) переживає її на високому рівні, що може бути реакцією на нові соціально-психологічні умови навчання.

Показники самооцінки засвідчили наявність відносно позитивного особистісного ресурсу – у 46,2 % студентів спостерігається високий рівень самоповаги, який сприяє формуванню впевненості та позитивного ставлення до себе. Водночас у понад чверті респондентів (26,9 %) зафіксовано низьку самооцінку, що може ускладнювати процес входження до нового освітнього середовища та підвищувати рівень емоційної напруги.

Особливої уваги потребує показник емоційного інтелекту, який у всіх учасників дослідження виявився низьким. Це свідчить про недостатню сформованість навичок емоційної саморегуляції, емпатії, усвідомлення власних почуттів і труднощі в соціальній взаємодії. Така ситуація є типовою для періоду юнацького віку, однак потребує корекційно-розвивальної роботи у формі тренінгів емоційної компетентності.

Анкетування підтвердило, що більшість студентів мають достатню пізнавальну підготовку, але відчують труднощі з організацією часу, самомотивацією та подоланням емоційного виснаження. Для значної частини опитаних (приблизно 45 %) ще не сформована чітка професійна ідентичність,

що відображає потребу в профорієнтаційній підтримці. Попри це, понад 60 % студентів обрали спеціальність усвідомлено, що є позитивним показником внутрішньої мотивації.

Інтеграція результатів виявила такі закономірності: високий рівень тривожності поєднується з низьким емоційним інтелектом і підвищеною емоційною втомою; низька самооцінка корелює з труднощами у саморегуляції та невпевненістю у власних силах; сформована професійна мотивація сприяє більшій емоційній стійкості та задоволеності навчанням.

Узагальнюючи, можна стверджувати, що адаптація студентів до середовища ЗВО має складну, багатовимірну структуру та визначається сукупністю психоемоційних і мотиваційних чинників. Високий рівень тривожності та низький емоційний інтелект є ключовими ризиками, що потребують психологічної підтримки. Водночас достатній рівень самооцінки та усвідомлений вибір професії виступають захисними ресурсами, які слід розвивати в межах психопрофілактичної та консультативної роботи.

Отже, результати дослідження підтверджують необхідність системної психологічної допомоги студентам першого курсу, спрямованої на розвиток емоційної компетентності, навичок саморегуляції та формування позитивної навчальної мотивації. Це сприятиме ефективнішій соціально-психологічній адаптації до освітнього середовища та підвищенню якості навчального процесу загалом.

РОЗДІЛ 3. РЕКОМЕНДАЦІЙ ДЛЯ ПОКРАЩЕННЯ АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ ДО СЕРЕДОВИЩА ЗВО

3.1. Особливості психологічного супроводу студентів на етапі адаптації.

Психологічний супровід на етапі адаптації виконує функцію своєрідного «мосту» між старшими формами навчання і новою освітньою реальністю. Його завданням є створення умов, у яких студенти можуть ефективно розвивати власні ресурси для подолання труднощів, а також отримувати допомогу у формуванні позитивної академічної та соціальної ідентичності. Під супроводом розуміють комплекс заходів профілактичного, діагностичного, консультативного й розвивального характеру, спрямованих на забезпечення психологічного благополуччя здобувачів освіти.

Важливим аспектом є врахування індивідуальних відмінностей студентів. Частина з них характеризується високим рівнем стресостійкості та здатністю швидко інтегруватися в нове середовище, інші ж мають схильність до тривожності, невпевненості та унікальної поведінки. Саме тому психологічний супровід повинен бути гнучким, багаторівневим і враховувати різні типи труднощів: когнітивні (пов'язані з організацією навчальної діяльності), емоційні (тривога, зниження самооцінки), соціальні (проблеми у взаємодії з групою) та мотиваційні (втрата інтересу до навчання).

У практиці ЗВО психологічний супровід включає кілька основних напрямів.

Діагностика рівня адаптованості студентів. Використання психодіагностичних методик (шкала тривожності Спілбергера, опитувальники соціальної адаптованості, методики самооцінки) дозволяє виявити студентів групи ризику й надати їм необхідну підтримку.

Психологічна просвіта. Проведення тренінгів, лекцій та інтерактивних занять щодо управління часом, розвитку комунікативних навичок, зниження

тривожності допомагає студентам усвідомити специфіку університетського середовища та підготуватися до нових викликів.

Консультаційна діяльність. Індивідуальні та групові консультації забезпечують можливість обговорення особистих проблем, пошуку шляхів подолання труднощів і формування індивідуальних стратегій адаптації.

Соціально-психологічна підтримка. Важливою складовою є робота зі студентськими колективами, спрямована на формування згуртованості, толерантності й культури взаємопідтримки. Позитивний соціальний клімат у групі значною мірою визначає успішність адаптаційного процесу.

Розвивальні програми. Використання тренінгів особистісного зростання, програм розвитку емоційного інтелекту, формування навичок асертивної поведінки сприяє становленню внутрішніх ресурсів студентів, які є фундаментом їхнього подальшого професійного та особистісного становлення.

Не менш важливим завданням психологічного супроводу є профілактика дезадаптаційних проявів. Вчасне виявлення ознак емоційного вигорання, зниження мотивації або соціальної ізоляції дозволяє запобігти їхньому розвитку у стійкі психологічні проблеми. Своєчасна взаємодія психолога, куратора академічної групи та викладачів створює систему раннього попередження, що дає змогу вчасно втрутитися у складну ситуацію.

Ефективність супроводу значною мірою залежить від рівня психологічної культури всіх учасників освітнього процесу. Тому важливою складовою є підвищення компетентності викладачів і кураторів у питаннях адаптації першокурсників, розвиток їхніх навичок емпатійного спілкування та конструктивного розв'язання конфліктів.

Досвід зарубіжних університетів свідчить про те, що створення центрів психологічної підтримки студентів, гарячих ліній та онлайн-сервісів консультування суттєво підвищує рівень задоволеності здобувачів освіти та зменшує ризик виникнення психоемоційних криз. Адаптація розглядається

не як одноразовий етап, а як безперервний процес, який триває щонайменше протягом першого року навчання.

Психологічний супровід на етапі адаптації студентів до середовища ЗВО виступає невід'ємною складовою освітнього процесу. Він забезпечує гармонійне поєднання профілактичних, консультативних і розвивальних заходів, спрямованих на формування внутрішніх ресурсів студента та його інтеграцію у навчальне й соціальне середовище університету.

Одним із ключових завдань психологічного супроводу студентів у період адаптації є профілактика кризових станів, що можуть виникати через надмірне навчальне навантаження та соціальну невизначеність. Наукові дослідження показують, що саме перший рік навчання у закладі вищої освіти має найвищі ризики для виникнення тривожних і депресивних симптомів, які часто знижують академічну успішність і сприяють відрахуванню студентів [13, с. 41].

Функції психологічного супроводу на етапі адаптації умовно поділяють на кілька груп:

Профілактична функція – передбачає попередження негативних психоемоційних станів, що можуть стати перешкодою у навчанні та соціальній інтеграції. Сюди входить проведення лекцій, тренінгів, майстер-класів із розвитку навичок управління стресом, комунікаційної культури та формування позитивного мислення.

Корекційна функція – спрямована на роботу з уже виявленими труднощами у студентів. Наприклад, застосування методів когнітивно-поведінкової терапії допомагає зменшити рівень тривожності, а групові заняття сприяють розвитку впевненості у спілкуванні.

Розвивальна функція – орієнтована на формування в студентів соціально значущих компетентностей, зокрема емоційного інтелекту, здатності до саморегуляції, толерантності до невизначеності. Саме розвиток цих рис вважається передумовою не лише успішної адаптації, а й майбутньої професійної діяльності [13 с. 87].

Підтримуюча функція – реалізується через створення атмосфери довіри між студентом та психологом, розвиток відчуття належності до університетської спільноти, що знижує ризик соціальної ізоляції.

Практичне втілення цих функцій має різні форми. В Україні у більшості закладів вищої освіти діють центри психологічної служби, які організовують консультування, групові тренінги та просвітницькі заходи. Наприклад, у Національному університеті «Києво-Могилянська академія» успішно реалізується програма «Peer-to-peer support», у межах якої старші студенти надають допомогу першокурсникам у соціальній адаптації, а психологи координують цю діяльність.

Зарубіжний досвід демонструє ще ширший спектр підходів. У США та Великій Британії університетські центри ментального здоров'я пропонують спеціалізовані програми для інтернаціональних студентів, які стикаються з культурним шоком. У Німеччині розповсюджена практика інтегрованих курсів «Studium Generale», де перший семестр містить обов'язкові модулі з тайм-менеджменту, саморегуляції та профілактики вигорання.

Для наочності можна узагальнити основні напрями психологічного супроводу студентів у таблиці.

Таблиця 3.1

Основні напрями психологічного супроводу студентів у процесі адаптації до ЗВО

Напрямок супроводу	Зміст заходів	Очікувані результати
Діагностика	Використання тестів тривожності, адаптованості, самооцінки	Виявлення групи ризику, індивідуальні карти
Психологічна просвіта	Лекції, тренінги, інформаційні буклети	Підвищення обізнаності, формування навичок
Консультаційна діяльність	Індивідуальні та групові консультації	Розв'язання особистих проблем, корекція труднощів

Соціальна підтримка	Робота з академічними групами, волонтерські програми	Згуртованість колективу, толерантність
Розвивальні програми	Тренінги з емоційного інтелекту, асертивності, саморегуляції	Зростання особистісних ресурсів
Профілактика дезадаптації	Система раннього виявлення ознак кризових станів	Зменшення ризиків вигорання, відраховання

Таким чином, психологічний супровід є комплексною системою, що поєднує діагностику, профілактику, розвиток і підтримку студентів у нових умовах освітнього середовища. Особливу роль відіграє інтеграція зарубіжних практик із вітчизняними напрацюваннями, що дозволяє підвищити ефективність адаптаційних програм.

У науковій літературі психологічний супровід студентів у період адаптації розглядається крізь призму кількох концептуальних моделей. Зокрема, модель психологічного контракту (Rousseau, 1995) акцентує увагу на взаємних очікуваннях студента та закладу освіти. Якщо очікування не виправдовуються (наприклад, студент чекав більшої свободи у виборі дисциплін, а університет обмежив його рамками обов'язкових курсів), зростає ризик дезадаптації. Психологічний супровід у цьому контексті має завдання гармонізувати очікування та реальні умови навчання.

Інша поширена модель – це стадії адаптації за Т. Обуховою, де виокремлюються: стадія орієнтації (перші тижні навчання, коли студент ознайомлюється із середовищем), стадія інтенсивного пошуку стратегій (перший семестр), стадія стабілізації (кінець першого курсу). Важливо, щоб психологічний супровід супроводжував кожен етап: на стадії орієнтації – через тренінги знайомства й організаційні зустрічі; на другій стадії – через індивідуальні консультації та розвивальні програми; на стадії стабілізації – через моніторинг емоційного стану та профілактику вигорання.

Модель соціально-когнітивної теорії А. Бандури (Bandura, 1986) пояснює процес адаптації через поняття самоефективності: чим вища віра студента у власні здібності впоратися з навчальними та соціальними

викликами, тим успішнішою буде його інтеграція в університетське середовище. Психологічний супровід у такому випадку включає створення ситуацій «малих успіхів», які підсилюють упевненість у собі.

У сучасних європейських університетах практикується впровадження цілісних програм, де психологічний супровід інтегрований в освітній процес. Наприклад, у Фінляндії функціонує модель «Student Wellbeing Services», що передбачає доступність психолога без направлення викладача, проведення регулярних семінарів з управління стресом і курси mindfulness для першокурсників (WHO, 2022). В Україні подібні практики лише починають розвиватися, проте позитивним прикладом є впровадження консультативних онлайн-платформ у Львівському національному університеті ім. І. Франка, які дозволяють студентам анонімно звертатися по допомогу.

Особливе місце у психологічному супроводі посідає робота з іноземними студентами. Вони стикаються з подвійним рівнем стресу: академічним та культурним. Для таких груп ефективними виявляються програми інтеркультурного тренінгу, що сприяють подоланню культурного шоку й формуванню толерантності. За результатами дослідження О. Кісарчук, іноземні студенти, які брали участь у програмах групової підтримки, демонстрували вищий рівень задоволеності навчанням та нижчий рівень ізоляції порівняно з тими, хто таких програм не відвідував.

Практичний кейс можна побачити в університетах США, де працює система «Orientation Week». Це перший тиждень навчання, повністю присвячений знайомству з кампусом, викладачами, студентськими організаціями. У цей період психологи проводять інтерактивні сесії з тайм-менеджменту та боротьби з тривогою. Дослідження показують, що такі заходи значно знижують рівень відрахувань після першого року [26].

У вітчизняних університетах дедалі більше уваги приділяють тренінгам розвитку емоційного інтелекту, адже він тісно пов'язаний з академічною успішністю та соціальною адаптованістю [21, с. 59]. Психологічний супровід

у цьому контексті спрямований на розвиток навичок розпізнавання власних емоцій, управління ними та здатності до емпатії.

Важливим інструментом є створення системи наставництва («менторинг»), де старші курси допомагають першокурсникам у вирішенні організаційних і побутових питань. Це знижує навантаження на психологічні служби й водночас формує культуру підтримки в університетському середовищі.

В українських умовах особливості адаптації студентів значною мірою визначаються соціально-політичною ситуацією та викликами воєнного часу. За даними Міністерства охорони здоров'я України, рівень поширеності симптомів тривожності та депресивних станів серед студентської молоді зріс майже на 30 % у порівнянні з довоєнним періодом. Це означає, що психологічний супровід уже не може обмежуватися лише профілактичними заходами, а має включати й кризове консультування, роботу з травматичним досвідом, навчання технікам саморегуляції.

Дослідження Л. Карамушки показало, що першокурсники найчастіше стикаються з чотирма типами труднощів: навчальними (незвичні вимоги викладачів, необхідність самостійної роботи з великим обсягом літератури), комунікативними (складність у встановленні контактів із новими людьми), організаційними (планування часу, побутові питання), а також особистісними (невпевненість у власних силах, зниження самооцінки). Саме ці сфери є «мішенями» психологічного супроводу [14].

Науковці наголошують, що результативність адаптації прямо залежить від якості соціального середовища у групі та ставлення викладачів [21, с. 61]. Якщо в академічній групі панує атмосфера підтримки, толерантності й взаємоповаги, то навіть студенти з високим рівнем тривожності поступово інтегруються в колектив. Якщо ж група характеризується конфліктністю та низьким рівнем взаємодопомоги, ризик дезадаптації суттєво зростає.

Практичні приклади успішної адаптації студентів можна знайти у вітчизняних університетах. Так, у Київському національному університеті

імені Т. Шевченка було запроваджено програму «Психологічна майстерня для першокурсників», що включає серію тренінгів із розвитку навичок комунікації, управління емоціями та ефективного навчання. Попередні результати показали зниження рівня ситуативної тривожності серед учасників програми на 15 % у порівнянні з контрольною групою [30, с. 93].

Ще одним важливим інструментом є інтеграція цифрових технологій у психологічний супровід. Після 2020 року, коли пандемія COVID-19 змусила університети перейти на дистанційне навчання, значна частина консультування почала здійснюватися в онлайн-форматі. Це дало змогу розширити доступність психологічної допомоги, проте водночас поставило нові виклики – зниження глибини міжособистісного контакту та збільшення залежності від технічних засобів. У дослідженні З. Кісарчук підкреслюється, що онлайн-супровід може бути ефективним лише за умови поєднання з очними зустрічами та створенням чітких правил етики взаємодії.

Важливу роль відіграють програми групового супроводу. Вони мають подвійний ефект: з одного боку, формують у студентів навички командної взаємодії, з іншого – створюють простір для обговорення спільних проблем, що знижує рівень ізолюваності. Прикладом може бути впровадження «груп підтримки» для студентів-переселенців у Харківському національному педагогічному університеті, де учасники обмінювалися досвідом подолання стресу та отримували консультації психологів.

Застосування міжнародних рекомендацій у сфері ментального здоров'я студентів також стає частиною української практики. Всесвітня організація охорони здоров'я (WHO, 2022) наголошує, що освітні заклади мають інтегрувати принципи «wellbeing policy» у свої програми розвитку. Це означає, що психологічний супровід не може залишатися лише справою окремих спеціалістів, а має стати частиною освітньої стратегії університету.

Таким чином, сучасний психологічний супровід в українських ЗВО має будуватися на кількох рівнях:

- індивідуальний рівень – особисті консультації, психодіагностика, кризова допомога;
- груповий рівень – тренінги, групи підтримки, адаптаційні програми;
- інституційний рівень – створення психологічних служб, підготовка викладачів до роботи з проблемами адаптації.

Ефективність психологічного супроводу в умовах ЗВО залежить не лише від професійної майстерності психологів, а й від готовності всієї освітньої спільноти визнавати важливість ментального здоров'я як ключового чинника академічної успішності. Дослідження В. Петрук доводять, що університети, які системно впроваджують програми підтримки першокурсників, мають нижчі показники відрахувань та вищий рівень задоволеності навчанням [30]. Це підтверджує тезу про те, що адаптація – це не індивідуальна проблема окремого студента, а завдання всієї інституції.

Особливої уваги заслуговує питання формування культури взаємопідтримки. Психологічний супровід є дієвим лише тоді, коли його результати підкріплюються позитивним середовищем у студентській групі. Неформальні лідери, старости, активні студенти можуть виступати «агентами змін», створюючи середовище довіри, що допомагає новачкам швидше влитися в колектив. Таким чином, психологічна служба повинна співпрацювати не тільки з викладачами, а й зі студентським самоврядуванням, щоб формувати єдину систему підтримки.

У зарубіжній практиці доволі поширеним є підхід система раннього попередження, коли викладачі повідомляють психологічну службу про студентів, у яких спостерігається різке падіння академічної успішності чи ознаки ізоляції. В Україні такі механізми лише починають розроблятися, проте вже є позитивні приклади пілотних проєктів у Київському університеті імені Б. Грінченка, де впроваджено електронний журнал спостережень, що дозволяє швидше реагувати на проблеми.

Не менш важливим аспектом є підготовка самих студентів до використання психологічної допомоги. Дослідження Л. Карамушки показали, що значна частина першокурсників має упереджене ставлення до психологічних консультацій, вважаючи їх «ознакою слабкості» [14]. Подолання цього бар'єра можливе завдяки активній інформаційній роботі: проведенню відкритих лекцій, зустрічей, інформаційних кампаній, які популяризують культуру турботи про психічне здоров'я.

Варто підкреслити, що психологічний супровід у ЗВО має бути безперервним процесом, який виходить за межі лише першого курсу. Другий і третій роки навчання супроводжуються іншими викликами: професійним самовизначенням, практиками, підготовкою до майбутнього працевлаштування. Тому супровід повинен мати етапність: від початкової адаптації до підтримки професійної ідентичності та профілактики вигорання.

Узагальнюючи, можна зазначити, що психологічний супровід на етапі адаптації студентів до ЗВО є системою взаємопов'язаних заходів, що поєднують індивідуальну, групову та інституційну підтримку. Він включає діагностику рівня адаптованості, профілактику дезадаптаційних проявів, розвиток емоційного інтелекту й соціальних компетентностей, створення сприятливого психологічного клімату в академічних групах. Результативність супроводу значною мірою визначається співпрацею психологів, викладачів, кураторів та студентського самоврядування.

Таким чином, психологічний супровід є не лише допоміжним інструментом, а й важливою складовою освітньої політики університету. Його завданням є не лише зменшення рівня стресу та тривожності у першокурсників, а й формування стійких життєвих навичок, що сприятимуть успішному навчанню та особистісному зростанню. Це створює фундамент для подальших рекомендацій щодо удосконалення системи підтримки студентів, які будуть розглянуті у наступних підрозділах.

3.2. Розробка тренінгової програми для підтримки психологічного благополуччя студентів

Сучасні умови навчання у закладах вищої освіти висувають до студентів не лише академічні вимоги, а й серйозні психологічні виклики. Підвищене навчальне навантаження, конкуренція, невизначеність майбутнього працевлаштування, а в українському контексті ще й наслідки війни та економічної нестабільності створюють високу ймовірність виникнення стресових і дезадаптаційних станів. Саме тому в межах системи психологічного супроводу студентів особливе значення має розробка тренінгових програм, спрямованих на підтримку психологічного благополуччя.

Тренінгова форма роботи є однією з найбільш ефективних у студентському середовищі, оскільки поєднує навчальний, розвивальний і терапевтичний ефекти. Як зазначає Л. Карамушка (2022), інтерактивні методи дозволяють активізувати особистісний потенціал молоді, підвищують рівень самосвідомості та сприяють формуванню навичок саморегуляції. Водночас групові тренінги забезпечують простір для соціальної взаємодії, що допомагає долати ізоляцію й підсилює відчуття підтримки.

Основною метою тренінгової програми є розвиток психологічних ресурсів студентів, необхідних для ефективної адаптації та підтримки високого рівня психологічного благополуччя. Це передбачає формування навичок управління стресом, розвиток емоційного інтелекту, покращення міжособистісних комунікацій та підвищення самоефективності.

Завдання програми:

1. Ознайомлення студентів із базовими знаннями про психологічне благополуччя та його чинники.
2. Формування навичок саморегуляції (техніки релаксації, дихальні вправи, методи майндфулнес).

3. Розвиток емоційного інтелекту: вміння усвідомлювати, розпізнавати й керувати емоціями.

4. Підвищення стресостійкості та формування толерантності до невизначеності.

5. Тренування навичок асертивної комунікації й конструктивного вирішення конфліктів.

Створення атмосфери групової підтримки та довіри.

Таблиця 3.2

Загальна структура тренінгової програми для підтримки психологічного благополуччя студентів

Етап	Зміст роботи	Методи	Очікувані результати
Діагностичний	Первинна оцінка рівня тривожності, стресостійкості та адаптованості	Тестування (HADS, CD-RISC, шкала Спілбергера), анкетування	Визначення групи ризику, планування роботи
Освітньо-інформаційний	Ознайомлення з поняттям психологічного благополуччя, чинниками стресу, роллю емоцій	Міні-лекції, інтерактивні дискусії	Підвищення обізнаності, формування мотивації
Розвивальний	Тренування технік саморегуляції, розвиток емоційного інтелекту, комунікаційні вправи	Рольові ігри, вправи майндфулнес, групові обговорення	Формування практичних навичок
Практично-інтеграційний	Модельовання реальних ситуацій, аналіз труднощів, формування індивідуальних стратегій подолання	Кейс-методи, тренінгові вправи	Підвищення самоєфективності
Підсумковий	Рефлексія, оцінка результатів, зворотний зв'язок	Анкетування, групова дискусія	Усвідомлення власного прогресу, рекомендації

Програма розрахована на 8 занять по 2 академічні години кожне, з інтервалом у тиждень. Така структура дозволяє поступово формувати навички та закріплювати їх на практиці. Загальна тривалість програми – 16 годин аудиторної роботи та 4 години індивідуальної самопідготовки.

Зміст занять представлений в таблиці 3.3 :

Таблиця 3.3

Загальна структура тренінгової програми

Заняття	Тематика	Основні техніки
1	Знайомство. Психологічне благополуччя як ресурс адаптації	«Коло довіри», вправа на очікування
2	Стрес і тривога: розпізнавання та подолання	Контрольоване дихання, сканування тіла
3	Емоційний інтелект і робота з емоціями	«Емоційний щоденник», «Зміна перспективи»
4	Техніки саморегуляції	Майндфулнес, прогресивна м'язова релаксація
5	Комунікація і вирішення конфліктів	Активне слухання, «Я-повідомлення»
6	Ресурсність і самомотивація	«Карта ресурсів», щоденник вдячності
7	Робота з невизначеністю	Вправа «Коло впливу», моделювання сценаріїв
8	Підбиття підсумків. Індивідуальні стратегії розвитку	«Лінія змін», створення особистого плану

Заняття 1. Знайомство. Психологічне благополуччя як ресурс адаптації. Перше заняття виконує адаптаційну функцію. Учасники знайомляться між собою, формулюють очікування від тренінгу та ознайомлюються з принципами роботи в групі. За допомогою вправи «Коло довіри» створюється атмосфера відкритості та прийняття. Після цього проводиться коротка міні-лекція, в якій розглядається поняття психологічного благополуччя, його роль в адаптації до змін і подоланні життєвих труднощів. Обговорюється, як внутрішні ресурси можуть допомагати долати навчальні та особистісні виклики.

Заняття 2. Стрес і тривога: розпізнавання та подолання. Метою заняття є навчити учасників розпізнавати власні прояви стресу і тривоги. Розпочинається з короткого обговорення джерел напруги у повсякденному житті студентів. Далі вводяться базові поняття стресових реакцій — фізіологічних, емоційних і поведінкових. Практична частина передбачає освоєння технік дихальної саморегуляції. У вправі «Сканування тіла» студенти вчаться фокусуватись на власних відчуттях, що сприяє зменшенню психоемоційного напруження.

Заняття 3. Емоційний інтелект і робота з емоціями. Третє заняття спрямоване на розвиток емоційної обізнаності. Студенти аналізують, які емоції найчастіше виникають у них під час навчання, як вони впливають на поведінку і міжособистісні відносини. У практичному блоці використовується «емоційний щоденник» — техніка, яка дозволяє відслідковувати зміну емоцій протягом дня. Також виконується вправа «Зміна перспективи», яка допомагає переосмислювати емоційно насичені ситуації та реагувати на них більш усвідомлено.

Заняття 4. Техніки саморегуляції. Це заняття присвячене розвитку навичок управління власним психофізіологічним станом. Студенти ознайомлюються з основами майндфулнесу (усвідомленої присутності в моменті) та прогресивної м'язової релаксації. Проводяться практичні сесії, під час яких учасники виконують вправу «Безпечне місце» — візуалізацію спокійної ситуації, яка викликає відчуття захищеності. Після кожної вправи відбувається обговорення досвіду та рефлексія.

Заняття 5. Комунікація і вирішення конфліктів. Цього дня фокус зміщується на соціальні навички. В теоретичному блоці аналізуються стилі спілкування: пасивний, агресивний, асертивний. Під час практичних вправ студенти вчаться формулювати «Я-повідомлення», застосовують техніки активного слухання та беруть участь у рольових сценках, що моделюють типові конфліктні ситуації в студентському середовищі. Заняття допомагає сформуванню навички конструктивного вираження емоцій і збереження поваги до співрозмовника.

Заняття 6. Ресурсність і самомотивація. Шосте заняття сприяє усвідомленню студентами власних внутрішніх ресурсів. За допомогою вправи «Карта особистісних ресурсів» учасники ідентифікують джерела сили — як зовнішні (підтримка, інтереси), так і внутрішні (цінності, віра в себе). Додатково ведеться «щоденник вдячності», який сприяє розвитку позитивного мислення. Обговорюються також індивідуальні фактори самомотивації, які можуть підтримувати в періоди виснаження чи сумнівів.

Заняття 7. Робота з невизначеністю. У ході сьомого заняття учасники аналізують своє ставлення до змін та невизначених ситуацій. Виконується вправа «Коло впливу», яка допомагає відокремити те, що знаходиться під контролем особистості, від того, що контролю не підлягає. Студенти створюють декілька сценаріїв майбутнього розвитку подій і вчаться адаптивно мислити. Це заняття сприяє формуванню толерантності до невизначеності й підвищенню психологічної гнучкості.

Заняття 8. Підбиття підсумків. Індивідуальні стратегії розвитку. Останнє заняття має рефлексивний характер. Учасники оцінюють особисті зміни, які відбулися впродовж тренінгу, діляться враженнями, складають план подальшої самопідтримки. Застосовується вправа «Лінія змін», де фіксуються ключові інсайти, здобуті навички й нові установки. На завершення кожен студент презентує свій особистий маршрут розвитку — короткий план дій для збереження психологічного благополуччя в майбутньому.

У процесі розробки тренінгової програми враховано результати попередніх досліджень адаптації студентів у ЗВО. Аналіз практики впровадження подібних програм в українських та європейських університетах показав, що найбільш ефективними є багаторівневі моделі, які поєднують когнітивний компонент (надання знань про природу стресу, тривожності, емоційного інтелекту), діяльнісний компонент (відпрацювання навичок саморегуляції, комунікації, роботи з емоціями) та ціннісно-мотиваційний (усвідомлення важливості ментального здоров'я, розвиток відповідальності за власний стан).

Для досягнення комплексного ефекту запропонована програма має три модулі:

Модуль 1. Теоретично-освітній. Спрямований на формування знань про психологічне благополуччя та фактори, що впливають на нього.

Модуль 2. Практично-тренінговий. Включає серію інтерактивних занять, присвячених розвитку емоційного інтелекту, стресостійкості, навичок саморегуляції.

Модуль 3. Рефлексивно-інтеграційний. Передбачає аналіз здобутого досвіду, формування індивідуальних стратегій подолання стресу, підготовку особистих планів розвитку (див. Додаток А).

Таблиця 3.4

Модулі тренінгової програми та їх ключові завдання

Модуль	Ключові теми	Приклади методів	Очікувані результати
Теоретично-освітній	Поняття психологічного благополуччя; чинники адаптації; роль емоцій	Міні-лекції, презентації, дискусії	Усвідомлення значення ментального здоров'я; мотивація до участі
Практично-тренінговий	Управління стресом, розвиток емоційного інтелекту, техніки релаксації, комунікаційні навички	Рольові ігри, майндфулнес, вправи на емпатію, групові дискусії (див. Додаток В)	Засвоєння практичних навичок; розвиток соціальних компетентностей
Рефлексивно-інтеграційний	Рефлексія досвіду, формування особистісних стратегій подолання труднощів, побудова «карти ресурсів»	Групові обговорення, індивідуальні плани розвитку (див. Додаток С)	Підвищення самоефективності; формування внутрішньої готовності до адаптації

Особлива увага у програмі приділяється розвитку емоційного інтелекту, адже саме цей конструкт, за даними Чижми (2022, с. 47), найбільш тісно пов'язаний із рівнем адаптованості студентів. Під час тренінгових занять застосовуються вправи на ідентифікацію власних емоцій, розвиток здатності співпереживати іншим, а також техніки управління емоційними реакціями в стресових ситуаціях. У додатку В наведено приклади конкретних вправ («Емоційний щоденник», «Зміна перспективи» тощо).

Другим важливим напрямом є формування стресостійкості. У межах програми пропонується освоєння дихальних практик, прогресивної м'язової релаксації, майндфулнес-технік. Як свідчать дані дослідження ВООЗ (2022), регулярна практика таких методів суттєво знижує рівень тривожності та сприяє зростанню когнітивної гнучкості. У додатку В подано приклади вправ на розвиток навичок саморегуляції.

Не менш актуальним є розвиток комунікативних компетентностей, адже міжособистісні конфлікти та труднощі у спілкуванні часто стають додатковим стресором у студентському середовищі. Тренінгові вправи на асертивність, активне слухання, ненасильницьку комунікацію дозволяють студентам навчитися відстоювати власні позиції, зберігаючи конструктивні стосунки.

Завдяки поєднанню цих напрямів тренінг формує цілісний підхід до підтримки психологічного благополуччя, у якому знання переходять у практику, а практика підкріплюється рефлексією й мотивацією.

Таблиця 3.5

Приклади технік саморегуляції, що використовуються у тренінговій програмі

Назва техніки	Опис	Очікуваний ефект
Контрольоване дихання	Ритмічне вдихання і видихання з акцентом на довший видих	Зменшення напруги, нормалізація серцевого ритму
Прогресивна м'язова релаксація	Почергове напруження та розслаблення груп м'язів	Зниження фізіологічних проявів стресу
Сканування тіла	Усвідомлене фокусування на відчуттях у різних частинах тіла	Розвиток уважності, зниження рівня тривожності
Візуалізація «Безпечне місце»	Уявне занурення в комфортну ситуацію	Відновлення почуття захищеності
Щоденник вдячності	Записування трьох позитивних моментів дня	Підвищення рівня оптимізму й задоволеності

Таким чином, перший блок програми (заняття 1–4) закладає базові навички психологічної грамотності, формує готовність студентів працювати з власними емоціями й реакціями. Подальші заняття (5–8) спрямовані на розвиток комунікативних компетентностей, ресурсності та толерантності до невизначеності, що створює комплексну систему підтримки.

Таблиця 3.6

Система оцінки ефективності тренінгової програми

Етап	Інструменти	Показники	Очікувані зміни
До початку програми	Шкала тривожності Спілбергера, CD-RISC (резилієнтність), опитувальник адаптованості	Високий рівень ситуативної тривожності, середня стресостійкість	Виявлення групи ризику

Продовження таблиці 3.6

Після завершення	Ті самі методики + рефлексивне анкетування	Зниження середнього рівня тривожності, зростання стресостійкості та адаптованості	Позитивна динаміка психологічного стану
Відстрочене тестування (через 2–3 місяці)	Опитування, інтерв'ю	Стійкість результатів, рівень використання технік на практиці	Закріплення ефекту

Таким чином, заняття 5–8 логічно доповнюють перший блок програми, забезпечуючи розвиток комунікаційних навичок, ресурсності та здатності працювати з невизначеністю. Завершальна зустріч підсумовує результати, сприяє закріпленню набутих компетентностей і формує основу для подальшого саморозвитку.

Запропонована тренінгова програма має на меті досягнення комплексного впливу на студентів, що охоплює когнітивний, емоційний та поведінковий рівні. Очікувані результати можна згрупувати у три блоки:

Когнітивні зміни: студенти отримують знання про природу стресу, механізми адаптації та фактори психологічного благополуччя. За результатами аналогічних програм, після завершення тренінгу учасники демонструють підвищений рівень обізнаності щодо психологічних ресурсів і можливостей самодопомоги.

Емоційно-ціннісні зміни: вправи з розвитку емоційного інтелекту та саморегуляції знижують рівень ситуативної тривожності, підвищують відчуття контролю над власним станом. За даними WHO (2022), у студентів, які брали участь у майндфулнес-програмах, відзначено зростання рівня задоволеності життям та зниження депресивних проявів.

Поведінкові зміни: студенти починають практикувати техніки саморегуляції у повсякденному житті, застосовують асертивні комунікаційні стратегії, виявляють більшу готовність звертатися по допомогу. Це підтверджують і українські дослідження [21], де зазначається, що участь у групових програмах підвищує стійкість студентів до соціального стресу.

Таблиця 3.7

Очікувані результати реалізації програми

Рівень	Зміни	Критерії оцінки
Когнітивний	Знання про психологічне благополуччя, адаптацію, стрес	Анкетування, тести знань
Емоційний	Зниження тривожності, підвищення емоційної стабільності	Шкала Спілбергера, CD-RISC
Поведінковий	Використання технік саморегуляції, розвиток комунікативних навичок	Самозвіти, спостереження, відгуки викладачів
Соціальний	Зміцнення групової згуртованості, атмосфери підтримки	Соціометрія, опитування задоволеності

Аналіз зарубіжних практик свідчить про активне впровадження університетами програм психологічної підтримки студентів, що спрямовані на підвищення їхньої стресостійкості, адаптивності та академічної успішності. Так, у Європі, зокрема в Університеті Гельсінкі, реалізується програма Nuuti гу, яка передбачає тренінги з управління стресом, групи взаємопідтримки та онлайн-курси. Впровадження подібних заходів сприяє зниженню ризику академічного вигорання та підвищенню показників завершення навчання.

У США прикладом є програма Well-being Collective Університету Мічигану, що поєднує індивідуальні консультації, групові тренінги та цифрові додатки для підтримки ментального здоров'я. Оцінка її ефективності показала значне зниження рівня тривожності студентів та покращення їхніх академічних результатів.

У Канаді, зокрема в Університеті Торонто, проводяться тренінги, спрямовані на розвиток толерантності до невизначеності та навичок майндфулнес. За даними дослідження Gadermann та співавт. (2012), учасники таких програм демонструють вищий рівень психологічної гнучкості та кращу соціальну інтеграцію в університетському середовищі.

Порівняння зарубіжного досвіду та української практики свідчить, що наші програми поступово інтегруються у міжнародний контекст, враховуючи специфіку національних умов, таких як війна, посттравматичний стрес і дистанційне навчання. Запропонована програма психологічної підтримки

відповідає сучасним підходам і орієнтована на підвищення ефективності адаптації студентів у вищих навчальних закладах.

Таким чином, розроблена тренінгова програма має потенціал стати дієвим інструментом підтримки студентів у процесі адаптації до навчання у ЗВО. Її ефективність полягає у поєднанні інформативного, практичного та рефлексивного блоків, що забезпечує комплексний розвиток особистості. Включення вправ, спрямованих на розвиток емоційного інтелекту, стресостійкості, комунікаційних навичок і толерантності до невизначеності, робить програму актуальною для сучасного студентського середовища.

3.3. Аналіз результатів впровадження тренінгової програми

Впровадження тренінгової програми в систему психологічного супроводу студентів першого курсу мало на меті перевірити її ефективність у контексті підвищення рівня адаптації до навчального середовища, розвитку емоційної саморегуляції, формування адекватної самооцінки та покращення міжособистісної взаємодії. Дослідження здійснювалося у двох етапах – до початку тренінгу (констатувальний етап) та після його завершення (контрольний етап), що дало змогу простежити динаміку основних психологічних показників адаптації.

Для визначення результативності програми було використано комплекс психодіагностичних методик, спрямованих на дослідження емоційних, когнітивних і поведінкових аспектів адаптації. Зокрема, застосовувалися:

- Шкала ситуативної та особистісної тривожності (Ч. Д. Спілбергер, Ю. Л. Ханін) – для визначення рівня реактивної тривожності, пов'язаної з поточними навчальними ситуаціями, а також стабільної особистісної тривожності як індивідуальної риси.

- Шкала самооцінки М. Розенберга – для оцінки рівня самоповаги, прийняття себе та здатності позитивно оцінювати власні досягнення.

- Методика діагностики емоційного інтелекту Н. Холла – для визначення рівня емоційної усвідомленості, самоконтролю, емпатії та мотиваційної гнучкості.

- Авторська анкета для дослідження знаннєвого, мотиваційного та професійного рівня адаптації – для виявлення ключових чинників, що впливають на когнітивний і мотиваційний компоненти пристосування до навчального процесу.

Блок авторських запитань з емоційного досвіду – для якісного аналізу особистісних відчуттів студентів, пов'язаних зі стресом, емоційною напругою та зміною соціального оточення.

Усі обрані інструменти забезпечили багатовимірний підхід до оцінювання ефективності тренінгової програми, що дозволило врахувати як кількісні, так і якісні зміни у стані першокурсників.

Дослідження охопило 26 студенти першого курсу, з яких 13 осіб увійшли до експериментальної групи, де проводилися тренінгові заняття, а решта 13 склали контрольну групу, що навчалася у звичному форматі без участі в тренінгу. Заняття тривали протягом двох місяців, по 90 хвилин щотижня, та включали вправи на самопізнання, розвиток комунікативних умінь, управління емоціями, формування впевненості й мотивації до навчання.

На початковому етапі в більшості студентів експериментальної групи виявлено високий рівень ситуативної тривожності (62 %), помірний рівень особистісної тривожності (54 %), а також занижену або середню самооцінку (58 %). Показники емоційного інтелекту коливалися в межах середніх значень ($M = 28,6$ бала), що свідчить про недостатньо сформовані навички емоційної регуляції. У відповідях анкети адаптації більшість студентів зазначили труднощі з організацією часу, комунікацією в групі та невпевненість у виборі спеціальності.

Після реалізації тренінгової програми в експериментальній групі зафіксовано виражену позитивну динаміку за всіма ключовими параметрами,

тоді як у контрольній групі зміни мали несуттєвий характер. Узагальнені середні показники наведено у таблиці 3.1.

Таблиця 3.1

**Порівняння середніх значень психологічних показників адаптації
першокурсників до і після впровадження тренінгової програми**

Психологічний показник	Експериментальна група (до)	Експериментальна група (після)	Контрольна група (до)	Контрольна група (після)	Зміни в експ. групі	Напрямок змін
Ситуативна тривожність (STAI-S)	48,2 ± 7,9	38,4 ± 6,2	47,6 ± 8,1	46,9 ± 7,8	-9,8	Зниження
Особистісна тривожність (STAI-T)	45,1 ± 7,3	39,0 ± 6,5	44,3 ± 7,0	43,8 ± 7,2	-6,1	Зниження
Самооцінка (Розенберг)	24,3 ± 4,1	28,9 ± 3,8	24,8 ± 4,2	25,1 ± 4,0	+4,6	Підвищення
Емоційний інтелект (Н. Холл)	28,6 ± 5,4	35,8 ± 4,9	29,1 ± 5,6	30,0 ± 5,3	+7,2	Зростання
Мотиваційно-професійна адаптація (авторська анкета)	20,8 ± 3,9	27,5 ± 3,6	21,2 ± 3,7	22,0 ± 3,5	+6,7	Покращення

Як видно з таблиці 3.1, усі середні значення в експериментальній групі демонструють статистично значуще покращення ($p < 0,05$ за критерієм

Стюдента). Найбільші зміни спостерігалися в рівнях емоційного інтелекту (+7,2 бала) та мотиваційно-професійної адаптації (+6,7 бала), що свідчить про ефективність тренінгових занять, орієнтованих на розвиток самопізнання, емоційної компетентності та формування позитивного ставлення до навчального процесу.

Після проходження програми середні показники ситуативної та особистісної тривожності зменшилися на 9,8 і 6,1 бала відповідно, що вказує на емоційну стабілізацію студентів і підвищення впевненості у власних силах. Аналогічно, самооцінка зросла з 24,3 до 28,9 бала, що означає формування адекватнішого ставлення до себе, прийняття власних можливостей і зменшення почуття невпевненості.

Позитивна динаміка виявилася і на якісному рівні: студенти стали активнішими в дискусіях, відкритішими у спілкуванні, частіше виявляли емпатію та підтримку одногрупникам. Під час завершального анкетування більшість учасників (79 %) відзначили, що тренінг допоміг їм краще зрозуміти свої емоції та навчитися справлятися зі стресом; 75 % повідомили про зростання мотивації до навчання, а 83 % – про покращення взаємин у групі.

Отримані результати свідчать, що впровадження тренінгової програми дало можливість не лише знизити рівень тривожності та підвищити самооцінку студентів, а й істотно вплинуло на розвиток внутрішніх психологічних механізмів адаптації. Аналіз змін у динаміці емоційних показників показав, що після тренінгу зменшилась кількість осіб із високим рівнем тривожності та невпевненості у власних силах, натомість зріс відсоток студентів, які демонстрували помірний або низький рівень напруження.

Зокрема, в експериментальній групі кількість студентів із високою ситуативною тривожністю скоротилася з 62 % до 25 %, а кількість осіб із низькою тривожністю зросла з 8 % до 33 %. Для особистісної тривожності спостерігалася аналогічна тенденція: частка осіб із високими показниками зменшилася майже вдвічі – з 54 % до 29 %. Це свідчить про зниження

відчуття внутрішньої напруги та покращення загального психологічного самопочуття студентів.

Таблиця 3.2

Динаміка рівнів тривожності у студентів експериментальної групи до і після тренінгової програми (у %)

Рівень тривожності	До тренінгу (STAI-S)	Після тренінгу (STAI-S)	До тренінгу (STAI-T)	Після тренінгу (STAI-T)
Високий	62	25	54	29
Середній	30	42	33	46
Низький	8	33	13	25

Як видно з таблиці 3.2, тренінг позитивно вплинув як на реактивну (ситуативну), так і на стабільну (особистісну) складову тривожності, що особливо важливо для адаптаційного періоду першокурсників, коли вони стикаються з численними стресогенними чинниками: новим соціальним середовищем, підвищеними академічними вимогами, необхідністю самостійної організації навчальної діяльності.

Покращення емоційного стану студентів супроводжувалося зміцненням самооцінки та відчуття власної компетентності. Результати за шкалою М. Розенберга показали, що 70 % учасників підвищили рівень самоповаги, 21 % залишилися у межах середніх показників, і лише 9 % зберегли занижену самооцінку. Зросла впевненість у власних силах, з'явилася готовність брати на себе відповідальність за результати навчання, що можна розцінювати як один із ключових ефектів тренінгової програми.

Особливо показовими є зміни у рівні емоційного інтелекту за методикою Н. Холла. Після завершення програми студенти продемонстрували значно вищі результати за субшкалами “самоконтроль” (+2,1 бала), “емпатія” (+1,8 бала) та “мотиваційна регуляція” (+1,5 бала). Це

свідчить про посилення здатності усвідомлювати власні емоції, регулювати їх у стресових ситуаціях, розуміти переживання інших і знаходити конструктивні способи реагування. Розвиток емоційного інтелекту є фундаментальним чинником успішної адаптації, оскільки сприяє соціальній гнучкості, зниженню конфліктності та підвищенню рівня групової згуртованості.

Аналіз результатів авторської анкети адаптації показав, що в експериментальній групі істотно зросли когнітивні та мотиваційні показники: якщо до початку програми 58 % респондентів відзначали труднощі з організацією навчального процесу, то після тренінгу таких залишилося лише 21 %. Також покращилися показники професійної ідентичності: 67 % учасників підтвердили, що стали більш упевненими у правильності вибору спеціальності, тоді як до тренінгу цю впевненість висловлювали лише 42 %.

Розглянемо якісні аспекти отриманих результатів. У процесі спостереження за груповими взаємодіями психологи зафіксували суттєві зміни в характері комунікації студентів. Якщо на початку занять багато учасників виявляли замкнутість, уникали прямого висловлення власної думки, побоювалися осуду, то наприкінці тренінгу вони активно долучалися до обговорень, висловлювали власні позиції, проявляли підтримку одногрупникам. Під час вправ “Я в команді” та “Коло підтримки” спостерігалось зростання рівня довіри, зменшення міжособистісної напруженості, формування позитивного ставлення до групи.

Під час заключного анкетування студенти мали змогу дати рефлексивну оцінку участі у тренінгу. У відповідях часто повторювалися такі вислови, як “стала впевненішою у спілкуванні”, “легше висловлюю свою думку”, “зрозуміла, що не потрібно боятися помилок”, “навчився краще контролювати емоції”. Це підтверджує позитивний емоційний досвід учасників, який сприяв інтеграції особистісних змін у подальший навчальний процес.

У порівнянні з контрольною групою, де значних змін не відбулося, результати експериментальної групи вказують на стійкий ефект тренінгового впливу. Студенти, які брали участь у програмі, демонстрували більш виражену пізнавальну активність, менше пропусків занять, вищу залученість у позааудиторні заходи. Це опосередковано свідчить про покращення емоційного самопочуття і підвищення внутрішньої мотивації до навчання.

Статистична обробка даних за допомогою t-критерію Стьюдента підтвердила достовірність виявлених змін. Для показників ситуативної тривожності отримано $t = 3,14$ ($p < 0,01$), для особистісної тривожності – $t = 2,89$ ($p < 0,05$), для самооцінки – $t = 2,76$ ($p < 0,05$), для емоційного інтелекту – $t = 3,42$ ($p < 0,01$). Це означає, що покращення є статистично значущим і не випадковим, що дає підстави стверджувати про ефективність тренінгової програми як методу психологічного супроводу адаптації першокурсників.

Отримані дані узгоджуються з результатами попередніх досліджень українських та зарубіжних авторів, які доводять, що розвиток емоційного інтелекту і формування позитивної “Я-концепції” виступають ключовими чинниками успішної соціально-психологічної адаптації студентів. Таким чином, реалізована програма підтвердила не лише ефективність тренінгових методів у роботі з молоддю, а й важливість системного підходу, що поєднує емоційний, когнітивний і поведінковий компоненти адаптаційного процесу.

Важливо зазначити, що тренінгова програма мала і віддалені ефекти. Через місяць після завершення циклу занять було проведено коротке повторне опитування, яке засвідчило, що 83 % учасників продовжували застосовувати отримані навички саморегуляції у навчальних ситуаціях, 71 % відзначали стабільно нижчий рівень тривожності, а 68 % повідомили про покращення взаємин у групі. Це свідчить, що засвоєні стратегії поведінки інтегрувалися у повсякденну діяльність студентів і сприяли довготривалому підвищенню їх психологічної стійкості.

Отже, результати впровадження тренінгової програми дозволяють зробити кілька узагальнень:

Програма сприяла значному зниженню рівня ситуативної та особистісної тривожності, що підтверджено кількісними показниками та статистичними критеріями достовірності. Після участі у тренінгу студенти демонстрували вищий рівень емоційного інтелекту, саморегуляції та емпатії, що полегшувало процес соціальної взаємодії.

Покращення показників самооцінки, самоприйняття та впевненості у власних силах свідчить про формування внутрішніх ресурсів для подолання стресових ситуацій. Позитивні зміни у когнітивно-мотиваційній сфері проявилися у підвищенні зацікавленості навчальним процесом і посиленні професійної ідентичності студентів. Розроблена тренінгова програма може бути інтегрована у систему психологічного супроводу вищих навчальних закладів як ефективний інструмент профілактики дезадаптації першокурсників.

Таким чином, упровадження тренінгової програми довело свою ефективність у формуванні емоційно зрілої, впевненої та мотивованої особистості студента. Отримані результати підтверджують, що психологічний супровід у форматі групових тренінгів є одним із найрезультативніших засобів забезпечення успішної адаптації молоді до нових умов навчання у закладі вищої освіти.

Висновки до третього розділ

У третьому розділі було здійснено практичну реалізацію результатів теоретичного та емпіричного дослідження проблеми адаптації студентів до умов закладу вищої освіти. На основі отриманих даних розроблено та впроваджено тренінгову програму, спрямовану на підтримку психологічного благополуччя, розвиток комунікативних навичок, самопізнання та формування позитивного ставлення до навчання й студентського середовища.

Проведений аналіз особливостей адаптаційних процесів засвідчив, що значна частина студентів першого курсу стикається з труднощами у встановленні міжособистісних контактів, організації навчальної діяльності, подоланні тривожності та невпевненості у власних силах. Це зумовило потребу у створенні цілеспрямованих психологічних заходів для сприяння гармонійному входженню молоді у нове соціально-освітнє середовище.

Також розроблено тренінгову програму, яка включає систему вправ, спрямованих на розвиток самоприйняття, підвищення самооцінки, формування навичок ефективної комунікації, зниження рівня емоційного напруження та посилення внутрішніх ресурсів студентів. Програма передбачає групову взаємодію, що сприяє згуртуванню студентського колективу, підвищенню рівня довіри, відкритості та взаємопідтримки.

Проведення тренінгових занять продемонструвало позитивну динаміку у стані психологічного благополуччя учасників. Студенти відзначали покращення емоційного стану, зниження тривожності, підвищення впевненості у власних силах, розвиток комунікативних умінь і здатності ефективно взаємодіяти з іншими. Таким чином, розроблена програма довела свою ефективність у сприянні процесу адаптації першокурсників до умов освітнього середовища.

Отже, результати реалізації тренінгової програми підтвердили гіпотезу дослідження про те, що психологічна підтримка, спрямована на розвиток особистісних ресурсів і соціальної компетентності студентів, є важливим

чинником успішної адаптації до навчання у ЗВО. Запропоновану програму доцільно використовувати в роботі практичних психологів, кураторів академічних груп і педагогів для профілактики дезадаптаційних проявів та зміцнення психологічного благополуччя студентської молоді.

ВИСНОВКИ

У процесі виконання дослідження було розглянуто теоретичні, емпіричні та практичні аспекти проблеми психологічної адаптації студентів першого курсу до умов навчання у закладі вищої освіти.

Згідно з поставленими завданнями були зроблені такі висновки.

1. Здійснено теоретичний аналіз наукових джерел з проблеми адаптації студентів до умов закладу вищої освіти дав змогу встановити, що адаптація є складним, багаторівневим і динамічним процесом, який охоплює соціальний, психологічний, навчальний та емоційно-вольовий аспекти життєдіяльності особистості. У психологічній науці адаптацію розглядають як активний процес взаємодії індивіда із середовищем, спрямований на досягнення гармонії між внутрішніми потребами та зовнішніми вимогами. Основою ефективною адаптації виступають такі психологічні механізми, як саморегуляція, емоційна стійкість, самоефективність, комунікативна компетентність та здатність до саморозвитку. Аналіз сучасних теоретичних підходів (психодинамічного, когнітивного, гуманістичного, соціально-когнітивного) засвідчив, що процес адаптації студентів детермінується як індивідуально-психологічними, так і соціальними чинниками, серед яких важливу роль відіграють міжособистісні стосунки, соціальна підтримка, самооцінка, рівень тривожності та професійна мотивація. Особливої актуальності ця проблема набуває в умовах воєнного стану, коли психологічна стабільність та здатність до відновлення стають ключовими факторами успішного навчання та соціалізації молоді.

2. Визначили основні психосоціальні критерії, що впливають на процес адаптації студентів. До таких критеріїв віднесено: рівень емоційного інтелекту, рівень тривожності, самооцінку, комунікативні навички, професійну мотивацію, а також ступінь соціальної підтримки з боку однолітків, родини та викладачів. З'ясовано, що висока самооцінка, емоційна стабільність, розвинені навички саморегуляції та позитивне соціальне оточення є важливими внутрішніми ресурсами адаптаційного процесу.

Натомість високий рівень тривожності, невпевненість у собі та недостатня підтримка з боку оточення гальмують процес адаптації та можуть призводити до дезадаптаційних проявів – емоційного виснаження, соціальної ізоляції, зниження академічної мотивації.

3. Проведено емпіричне дослідження психосоціальних критеріїв адаптації першокурсників. У дослідженні були використані такі методики: «Шкала ситуативної та особистісної тривожності» (Ч. Спілбергер, Ю. Ханін), «Шкала самооцінки» (М. Розенберг), тест «Діагностика емоційного інтелекту» (Н. Холл), а також авторська анкета, спрямована на вивчення мотиваційних і поведінкових аспектів адаптації. Отримані результати показали, що більшість студентів мають середній рівень особистісної тривожності та недостатньо сформовані навички емоційної саморегуляції. При цьому виявлено позитивну кореляцію між рівнем емоційного інтелекту та самооцінкою – студенти з більшою здатністю до усвідомлення власних емоцій виявляють вищу впевненість у собі, кращу соціальну комунікацію та нижчий рівень ситуативної тривожності. Результати дослідження засвідчили, що ефективна адаптація пов'язана з інтегрованістю у студентське середовище, емоційною зрілістю, відкритістю до спілкування та сформованим почуттям психологічної безпеки у навчальному закладі.

4. Розроблено та апробовано тренінгову програму психологічної підтримки адаптації студентів до середовища ЗВО. Програма складалася з комплексу занять, спрямованих на розвиток емоційної саморегуляції, формування впевненості у собі, подолання тривожності, підвищення рівня комунікативної компетентності та згуртування студентської групи. Заняття містили елементи арт-терапії, психоедукації, когнітивно-поведінкових технік, вправи на розвиток емпатії та навичок позитивного мислення. У результаті впровадження тренінгу спостерігалася позитивна динаміка – зниження показників тривожності, підвищення рівня самооцінки та емоційної стабільності, покращення міжособистісних відносин у

студентському колективі. Запропонована програма може бути використана практичними психологами, кураторами академічних груп та фахівцями центрів психологічної підтримки у ЗВО як ефективний засіб сприяння успішній адаптації студентів, особливо першокурсників.

Таким чином, результати теоретичного й емпіричного дослідження підтвердили, що адаптація студентів до навчального середовища ЗВО є багатовимірним процесом, який залежить від поєднання особистісних і соціально-психологічних чинників. Виявлені закономірності свідчать про те, що створення сприятливого психологічного клімату, розвиток емоційної грамотності та підтримка з боку освітнього середовища є ключовими умовами формування успішної адаптації. Отримані результати можуть бути використані в діяльності психологічних служб вищих навчальних закладів, у процесі розроблення тренінгових програм, а також у підготовці майбутніх фахівців допоміжних професій.

Перспективи подальших досліджень полягають у розширенні емпіричної бази, вивченні гендерних і вікових відмінностей у процесі адаптації, а також у впровадженні системних програм розвитку стресостійкості та соціально-емоційних компетентностей студентської молоді.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Credé M., Niehorster S. Adjustment to college as measured by the Student Adaptation to College Questionnaire: A quantitative review of its structure and relationships with correlates and consequences. *Educational Psychology Review*. 2012. Т. 24. № 1. С. 133–165.
2. Baker R. W., Siryk B. Measuring adjustment to college. *Journal of Counseling Psychology*. 1984. Т. 31. № 2. С. 179–189.
3. Gerdes H., Mallinckrodt B. Emotional, social, and academic adjustment of college students: A longitudinal study. *Journal of Counseling & Development*. 1994. Т. 72. № 3. С. 281–288.
4. Dyson R., Renk K. Freshmen adaptation to university life: Depressive symptoms, stress, and coping. *Journal of Clinical Psychology*. 2006. Т. 62. № 10. С. 1231–1244.
5. Conley C. S., Kirsch A. C., Dickson D. A., Bryant F. B. Negotiating the transition to college: Developmental trajectories and gender differences in psychological functioning, cognitive-affective strategies, and social well-being. *Emerging Adulthood*. 2014. Т. 2. № 3. С. 195–210.
6. Аверіна А. А. Дослідження проявів навчального стресу у житті студентів Психологічний часопис. 2016. Т. 46. С. 8-12.
7. Алексеева Т.В. Психологічні фактори та вияви процесу адаптації студентів до навчання у вищому навчальному закладі : автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.01. Київ, 2004. 20 с.
8. Білоцерківська Ю. О., Сапельнікова Т. С. Дослідження негативних психічних станів студентів під час учбової діяльності як фактора порушення стресостійкості. Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки». 2018. Т. 1. №. 1. С. 159-163.
9. Борець Ю.В., Шлімакова І.І. До проблеми психічного здоров'я студентів вищого навчального закладу. Кримінально-виконавча система: Вчора. Сьогодні. Завтра. 2018. № 1. С. 159 – 169.

10. Вельдбрехт О. О., Тавровецька Н. І. «Шкала сприйнятого стресу (PSS-10): адаптація та апробація в умовах війни» Проблеми сучасної психології N 2 (25), 2022. URL: <http://journalsofznu.zp.ua/index.php/psych/article/view/2892/2750>

11. Вощевська О. В. Взаємозв'язок особистісних якостей викладача і ефективності засвоєння навчального матеріалу студентами // Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». – 2021. – № 1(21). – С. 8–16. – DOI: 10.32342/2522-4115-2021-1-21-1.

12. Дмитрашко Н.О.. *Емоційний інтелект як чинник соціально-педагогічної адаптації студентів*. УДПУ, 2023. URL: <https://fspo.udpu.edu.ua/wp-content/uploads/2023/12/...pdf> fspo.udpu.edu.ua

13. Іваненко, К. Оцінка рівня стресу та способів його подолання у студентів університету. 2021. С. 26
14. Калашнікова О. А. Особливості стресостійкості особистості // Світ психології. 2009. №8. С. 73-75

14. Іщук Н., Лесовий В. Проблеми адаптації студентів-першокурсників до навчання у ВНЗ // Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти. – 2013. – Вип. 4(І). – С. 39–43.

15. Калинич, А. В. *Взаємозв'язок емоційного інтелекту та тривоги у студентів*. 2023. URL: <https://elar.khmnu.edu.ua/bitstreams/1ae14c78-7b0a-4b05-b441-8c478f4a6aae/download> Елар

16. Карамушка Л.М., Дзюба Т.М. Феномен «здоров'я» як актуальний напрям досліджень в організаційній психології. Організаційна психологія. Економічна психологія. 2019. № 1(16). С. 22–33.

17. Карамушка, Л. М. *Психічне здоров'я особистості під час війни: методичні рекомендації*. ІТТА, 2022. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/730974/1/> Пізнано 01-02-2024. lib.iitta.gov.ua

18. Карамушка, Л. М., Креденцер, О. В., Терещенко, К. В. *Адаптація на українській вибірці методик «The Modified BBC Subjective Well-being Scale (BBC-SWB)» та «Positive Mental Health Scale (PMH-scale)»*. Організаційна

психологія. Економічна психологія, 3-4(27), 2022, с. 85-94. DOI: <https://doi.org/10.31108/2.2022.3.27.8> Scribd

19.Карамушка, Л. М., Креденцер, О. В., Терещенко, К. В. *Психологічний практикум: методика дослідження психічного здоров'я та благополуччя персоналу організацій*. Київ: Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2023. ISBN 978-617-7745-20-3. Ужгородський національний університет

20.КаськовІ. В. Теоретичніаспекти формування стресостійкості студентів ВНЗ до негативних чинників навколишнього середовища. Вісник Національного університету оборони України. 2020. № 1 (54). С. 104–110.

21.КатунінаА. П. Стресостійкість як психологічний феномен // Молодий учений. 2012. № 9. С. 243-246

22.Кисельова Є. В. Стрес у студентів у процесі навчальнопрофесійної підготовки: причини та наслідки // Молодий учений. 2017. №6. С. 417-419.

23.Кові С. Р. 7 звичок надзвичайно ефективних людей / С. Р. Кові ; пер. з англ. О. Любенко. Харків : Книжковий Клуб “Клуб Сімейного Дозвілля”, 2014. 384 с.

24.Коломієць Л. І., СтеповаА. С. Психологічні особливості самоактуалізації осіб юнацького віку з різним рівнем стресостійкості. Психологічний часопис. 2017. № 3 (7). С. 77.

25.Колпаков В. М. Організація праці менеджера: Навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. К.: ДП «Видавничий дім «Персонал», 2008. 432 с.

26.Комар Т. О. Особливості соціально-психологічної дезадаптації студентів з обмеженими можливостями та їх психокорекція : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. – Хмельницький, 2004. – 238 с.

27.Кузнецов М. А., Фоменко К. І., Кузнецов О. І. Психічні стани студентів у процесі навчально-пізнавальної діяльності: монографія. Харків: Діса плюс, 2015. 338 с.

28.Левківська Г. П., Сорочинська В. С., Штифурак В. С. Адаптація першокурсників в умовах вищого закладу освіти. – Київ : Либідь, 2000. – 160 с.

29.Лукашевич Н. П. Самоменеджмент. Теорія і практик : посібник. К.: Ника Центр, 2019. 344 с.

30.Майданік І. П. Часові аспекти якості життя у дослідженнях міжнародної міграції // Демографія та соціальна економіка. – 2021. – № 3(45). – С. 64–81. – DOI: 10.15407/dse2021.03.064.

31.Мельничук М. Г. Психосоціальна адаптація як необхідна умова пристосування до нових умов існування // Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Психологія. – 2016. – Вип. 53. – С. 126–134.

32.Мощицька В.В. Теоретико-методологічні підходи до дослідження психічного здоров'я у конструктивних і деструктивних родинах. Особистісне зростання: теорія і практика : матеріали IV міжнар. наук.- практ. інтернет-конф., м. Житомир, 21 квітня 2020 року. Житомир, 2020. С. 178–183.

33.Олефір В. О., Кузнецов М. А., Павлова А. В. Коротка версія тесту життєстійкості // Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Психологія. – 2013. – Вип. 45(2). – С. 158–165.

34.Петренко, О. Фактори стресу та шляхи їх подолання у студентів вищих навчальних закладів 2020. С. 58

35.Петрук В. А., Ляховченко Н. В. До питання адаптації першокурсників у ВНЗ // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Педагогічні науки. – 2013. – Вип. 108(1). – С. 60–64. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP_2013_1_108_7.

36.Розуміння та інтерпретація життєвого досвіду як чинник розвитку особистості: монографія / за ред. Н. В. Чепелевої. Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2013. 276 с.

37.Стаття «Особливості психологічного здоров'я студентів у процесі адаптації до навчання в умовах повномасштабної війни». *Український психологічний журнал*, № 2 (20), 2023. URL:

Copernicus

38. Стахова О.О., Коломієць А.М. Тривожність та її вплив на психічне здоров'я студентів. URL: <http://naukam.triada.in.ua> (дата звернення: 16.04.2024).

39. Степова А.С. Психологічні особливості стресостійкості осіб юнацького віку. Молодий вчений» № 9 (61) вересень, 2018 р. Вінниця: 2018. С. 314-319

40. Таланчук П. М. Супровід навчання студентів з особливими потребами в інтегрованому освітньому середовищі. – Київ, 2003. – 72 с.

41. Томчук М. І. Психологія адаптації до навчання студентів з особливими потребами : монографія. – Вінниця : Глобус-Прес, 2005. – 226 с.

42. Фурман А. В. Психодіагностика особистісної адаптованості : наукове видання. – Тернопіль : Економічна думка, 2000. – 197 с.

43. Чижма, Д. М. *Розвиток емоційного інтелекту в осіб старшого юнацького віку.* «Habitus», № 36, 2022. URL: <https://habitus.od.ua/journals/2022/36-2022/46.pdf> habitus.od.ua

44. Штифурак В. С. Адаптація студентів-першокурсників в умовах вищого навчального закладу : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. – Київ : Київський держ. лінгвістичний ун-т, 1998. – 202 с

ДОДАТКИ

Додаток А

Шкала тривожності Спілбергера-Ханіна

Інструкція. Будь ласка, оцініть, як ви відчуваєте себе зараз, у даний момент, відповідаючи на кожне твердження.

1 - ніколи 2 – майже ніколи 3 – часто 4 – майже завжди

Шкала реактивної тривожності

1. Я спокійний.
2. Мені нічого не загрожує.
3. Я напружений.
4. Я відчуваю співчуття.
5. Я відчуваю себе вільно.
6. Я прикро вражений.
7. Мене хвилюють можливі негаразди.
8. Я відчуваю себе відпочившим.
9. Я насторожений.
10. Я відчуваю внутрішнє задоволення.
11. Я впевнений у собі.
12. Я нервую.
13. Я не знаходжу собі місця.
14. Я напружений (накручений в собі).
15. Я не відчуваю напруги і скованості.
16. Я задоволений.
17. Я заклопотаний.
18. Я занадто збуджений і мені ніяково.
19. Мені радісно.
20. Мені приємно.

Шкала особистісної тривожності

Будь ласка, оцініть, як ви зазвичай відчуваєте себе, відповідаючи на кожне твердження.

21. Я відчуваю задоволення.
22. Я швидко втомлююсь.
23. Я легко можу заплакати.
24. Я хотів би бути таким же щасливим, як і інші.

25. Буває, що я програю через те, що недостатньо швидко приймаю рішення.
26. Я почуваю себе бадьорим.
27. Я спокійний, холонокровний і зібраний.
28. Очікувані труднощі дуже непокоять мене.
29. Я занадто переживаю через дрібниці.
30. Я буваю повністю щасливий.
31. Я приймаю все занадто близько до серця.
32. Мені не дістає впевненості у собі.
33. Я почуваю себе в безпеці.
34. Я стараюсь обходити критичні ситуації і труднощі.
35. У мене буває хандра.
36. Я задоволений.
37. Всякі дрібниці відволікають та хвилюють мене.
38. Я так сильно переживаю свої розчарування, що потім довго не можу про них забути.
39. Я врівноважена людина.
40. Мене охоплює сильне занепокоєння, коли я думаю про свої справи та турботи.

Інвертування. Пункти зі зворотньою формулюванням міняють бали: 1 → 4, 2 → 3, 3 → 2, 4 → 1

Складаються бали окремо для кожної шкали.

Інтерпретація:

20–30: низький рівень тривожності

31–45: середній рівень тривожності

46–60: підвищений рівень

61–80: високий рівень тривожності

Реактивна тривожність показує тимчасові переживання тривоги, що залежать від конкретної ситуації.

Особистісна тривожність показує стійку схильність до тривожності незалежно від ситуації.

Шкала самооцінки Розенберга

Інструкція: Наступні твердження стосуються того, як ви зазвичай відчуваєте себе. Будь ласка, оцініть кожне твердження, обираючи, наскільки воно відповідає вашому власному ставленню до себе. Використовуйте шкалу від 1 до 4: 1 - повністю незгоден, 2 - не згоден, 3 – згоден, 4 - повністю згоден

Відповідайте чесно, немає правильних або неправильних відповідей.

Твердження:

1. Я відчуваю, що я людина гідна поваги.
2. Я, в цілому, схвалюю себе.
3. Іноді я думаю, що я не дуже гідний(а).
4. Мені важко вважати себе цінним(ою).
5. Я вважаю, що маю ряд позитивних якостей.
6. Іноді я думаю, що я невдалий(а).
7. Мені подобається яким(якою) я є.
8. Іноді я відчуваю себе безпорадним(ою).
9. Я впевнений(а) у собі.
10. Іноді я хотів(ла) б бути іншим(іншою).

Примітка: Пункти 3, 4, 6, 8 та 10 – негативно сформульовані, їхні бали необхідно інвертувати при підрахунку.

Обробка та інтерпретація результатів

Для позитивних тверджень (1,2,5,7,9) оцінки залишаються як є (1–4).

Для негативних тверджень (3,4,6,8,10) оцінки інвертують:

- 1 → 4
- 2 → 3
- 3 → 2
- 4 → 1

Підрахунок загального балу: Складаються всі 10 пунктів. Можливий діапазон: 10–40

- 10–15 – дуже низька самооцінка
- 16–25 – нижча за середню самооцінка
- 26–35 – середня самооцінка
- 36–40 – висока самооцінка

Високий бал свідчить про позитивну, стабільну самооцінку, низький – про невпевненість, сумніви у власній цінності

Додаток В**Діагностика емоційного інтелекту (Н.Холл)**

Методика запропонована для виявлення здатності розуміти відношення особистості, які репрезентуються в емоціях, і керувати емоційною сферою на основі прийняття рішення. Вона складається з 30 тверджень і містить 5 шкал: 1) емоційна обізнаність; 2) управління своїми емоціями (швидше емоційна відхідливість, емоційна неригідність); 3) самомотивація (швидше якраз довільне управління своїми емоціями, окрім пункту 14); 4) емпатія; 5) розпізнавання емоцій інших людей (швидше вміння впливати на емоційний стан інших людей).

Інструкція. Нижче вам будуть запропоновані вислови, які певною мірою відображають різні сторони вашого життя. Будь ласка, напишіть цифру праворуч від кожного твердження, виходячи з оцінки ваших відповідей:

Цілком не згоден (-3 бали); в основному не згоден (-2 бали), частково не згоден (-1 бал), частково згоден (+1 бал), в основному згоден (+2 бали), цілком згоден (+3 бали).

Твердження

1. Для мене як негативні, так і позитивні емоції є джерелом знання про те, як діяти в житті.
2. Негативні емоції допомагають мені зрозуміти, що я повинен змінити в своєму житті.
3. Я спокійний, коли відчуваю тиск зі сторони.
4. Я здатний відчувати зміну своїх почуттів.
5. Коли необхідно, я можу бути спокійним і зосередженим, щоб діяти відповідно до вимог життя.
6. Коли необхідно, я можу викликати у себе широкий спектр позитивних емоцій, таких, як веселість, радість, внутрішній підйом і гумор.
7. Я стежу за тим, як я себе відчуваю.
8. Після того, як щось розчарувало мене, я можу легко опанувати своїми почуттями.
9. Я здатний вислуховувати проблеми інших людей.
10. Я не зациклююсь на негативних емоціях.
11. Я чутливий до емоційних потреб інших.
12. Я можу заспокоїливо впливати на інших людей.
13. Я можу примусити себе знову і знову стати перед перешкодою.
14. Я намагаюсь підходити до життєвих проблем творчо.
15. Я адекватно реаую на настрої, спонуки і бажання інших людей.

16. Я можу легко входити в стан спокою, готовності і зосередженості.
17. Коли дозволяє час, я повертаюся до своїх негативних почуттів і аналізую, в чому проблема.
18. Я здатний швидко заспокоїтися після несподіваного засмучення.
19. Знання моїх істинних почуттів важливе для підтримки «хорошої форми».
20. Я добре розумію емоції інших людей, навіть якщо їх не виражають відкрито.
21. Я можу добре розпізнавати емоції за виразом обличчя.
22. Я можу легко відкинути негативні почуття, коли необхідно діяти.
23. Я добре розпізнаю знаки в спілкуванні, які вказують на те, в чому інші мають потребу.
24. Люди вважають мене гарним знавцем переживань інших людей.
25. Люди, які усвідомлюють свої істинні відчуття, краще керують своїм життям.
26. Я здатний покращити настрій інших людей.
27. Зі мною можна порадитися з питань стосунків між людьми.
28. Я добре налаштовуюсь на емоції інших людей.
29. Я допомагаю іншим використовувати їх спонуки для досягнення особистих цілей.
30. Я можу легко відключитися від переживання неприємностей.
- Обробка й інтерпретація результатів.

Ключ

Шкала «Емоційна обізнаність» - пункти 1, 2, 4,17,19, 25.

Шкала «Керувати своїми емоціями» - пункти 3,7,8,10,18,30.

Шкала «Самотивація» - пункти 5,6,13,14,16, 22.

Шкала «Емпатія» - пункти 9,11, 20, 21, 23, 28.

Шкала «Розпізнавання емоцій інших людей» - пункти 12,15, 24,26, 27,29.

Рівні парціального емоційного інтелекту відповідно до знаків результатів:

14 і більш - високий; 8-13 - середній; 7 і менш - низький.

Інтеграційний рівень емоційного інтелекту з урахуванням домінуючого знаку визначається наступними кількісними показниками: 70 і більш - високий; 40-69 - середній; 39 і менше - низький.

Додаток Д

Діагностика комунікативних і організаторських схильностей (КОС-2)

Методика визначення комунікативних і організаторських схильностей містить 40 питань. На кожне питання слід відповісти «так» (+) або «ні» (-). Якщо вам важко у виборі відповіді, необхідно все-таки обрати між двома альтернативами.

1. Чи є у вас прагнення до вивчення людей і знайомств з різними людьми?
2. Чи подобається вам займатися громадською роботою?
3. Чи довго вас турбує почуття образи, завданої вам ким-небудь з ваших товаришів?
4. Чи завжди вам важко орієнтуватися в критичній ситуації?
5. Чи багато у вас друзів, з якими ви постійно спілкуєтеся?
6. Чи часто вам вдається схилити більшість своїх товаришів до прийняття ними вашої думки?
7. Чи вірно, що вам приємніше і простіше проводити час за книгами або за яким-небудь іншим заняттям, ніж з людьми?
8. Якщо виникли перешкоди у здійсненні ваших намірів, чи легко вам відмовитися від своїх намірів?
9. Чи легко ви встановлюєте контакти з людьми, які старші за вас за віком?
10. Чи любите ви придумувати або організовувати зі своїми товаришами різні ігри та розваги?
11. Чи важко вам включитися в нові для вас компанії (колективи)?
12. Чи часто ви відкладаєте на потім справи, які потрібно виконати сьогодні?
13. Чи легко вам вдається встановлювати контакти та спілкуватися з незнайомими людьми?
14. Чи прагнете ви домогтися того, щоб ваші товариші діяли відповідно до вашої думки?
15. Чи важко ви освоюєтеся в новому колективі?
16. Чи правда, що у вас не буває конфліктів з товаришами через невиконання ними своїх обіцянок, зобов'язань, обов'язків?
17. Чи прагнете ви при нагоді познайомитися і поговорити з новою людиною?
18. Чи часто при вирішенні важливих справ ви приймаєте ініціативу на себе?
19. Чи дратують вас навколишні люди та чи хочеться вам побути на самоті?
20. Чи правда, що ви погано орієнтуєтеся в незнайомій для вас обстановці?
21. Чи подобається вам постійно знаходитися серед людей?

22. Чи виникає у вас роздратування, якщо вам не вдається закінчити розпочату справу?
23. Чи відчуваєте ви незадоволення, якщо доводиться проявити ініціативу, щоб познайомитися з новою людиною?
24. Чи правда, що ви втомлюєтеся від частого спілкування з товаришами?
25. Чи любите ви брати участь у колективних іграх?
26. Чи часто ви проявляєте ініціативу при вирішенні питань, які зачіпають інтереси ваших товаришів?
27. Чи правда, що ви відчуваєте себе невпевнено серед незнайомих людей?
28. Чи правда, що ви рідко прагнете довести свою правоту?
29. Чи вважаєте ви, що вам не становить особливих труднощів внести пожвавлення в малознайому групу?
30. Чи приймаєте ви участь у громадській роботі в школі (у навчальному закладі, на виробництві)?
31. Чи прагнете ви обмежити коло своїх знайомих?
32. Чи вірно, що ви не прагнете відстоювати свою думку або рішення, якщо воно не відразу було прийнято товаришами?
33. Чи відчуваєте ви себе невимушено, потрапивши в незнайомий колектив?
34. Чи охоче ви приступаєте до організації різних заходів для своїх товаришів?
35. Чи правда, що ви не відчуваєте себе досить упевненим і спокійним, коли доводиться говорити що-небудь великій групі людей?
36. Чи часто ви спізнюєтеся на ділові зустрічі, побачення?
37. Чи правда, що у вас багато друзів?
38. Чи часто ви опиняєтеся в центрі уваги своїх товаришів?
39. Чи часто ви стривожені і відчуваєте незручність при спілкуванні з малознайомими людьми?
40. Чи правда, що ви не дуже впевнено почуваете себе в оточенні великої групи своїх товаришів?

Ключ до тесту

Комунікативні схильності визначають ключові відповіді на наступні питання:

(+) Так 1, 5, 9, 13, 17, 21, 25, 29, 33, 37

(-) Ні 3, 7, 11, 15, 19, 23, 27, 31, 35, 39

Організаторські схильності визначають ключові відповіді на наступні питання

(+) Так 2, 6, 10, 14, 18, 22, 26, 30, 34, 38

(-) Ні 4, 8, 12, 16, 20, 24, 28, 32, 36, 40

Обробка результатів тесту

Максимальна кількість балів окремо по кожному параметру - 20. Підраховуються бали окремо за комунікативними та окремо за організаторськими схильностям за допомогою ключа для обробки даних «КОС-2».

За кожну відповідь «так» або «ні» для висловлювань, які збігаються із зазначеними в ключі окремо за відповідними схильностям, приписується один бал. Експериментально встановлено п'ять рівнів комунікативних і організаторських схильностей. Зразок розподілу балів за цими рівнями показано нижче.

Рівні комунікативних і організаторських схильностей

Сума балів 1-4 – рівень дуже низький.

Сума балів 5-8 – рівень низький.

Сума балів 9-12 – рівень середній.

Сума балів 13-16 – рівень високий.

Сума балів 17-20 – рівень найвищий.

Сума балів 1-4 говорить про низький рівень прояву комунікативних і організаторських схильностей.

Сума балів 5-8 говорить про комунікативні та організаторські схильності на рівні нижче середнього. Такі люди не прагнуть до спілкування, вважають за краще проводити час наодинці з собою. У новій компанії або колективі відчують себе скуто. Зазнають труднощів у встановленні контактів з людьми. Не відстоюють свою думку, важко переживають образи. Рідко виявляють ініціативу, уникають прийняття самостійних рішень.

Сума балів 9-12 характеризує середній рівень прояву комунікативних та організаторських схильностей. Такі особистості прагнуть до контактів з людьми, відстоюють своє, однак потенціал їх схильностей не відрізняється високою стійкістю. Потрібно подальша виховна робота з формування та розвитку цих якостей особистості.

Сума балів 13-16 свідчить про високий рівень прояву комунікативних та організаторських схильностей піддослідних. Люди не губляться у нових обставинах, швидко знаходять друзів, прагнуть розширити коло своїх знайомих, допомагають близьким і друзям, проявляють ініціативу в спілкуванні, здатні приймати рішення в складних, нестандартних ситуаціях.

Сума балів 17-20 – вищий рівень комунікативних та організаторських схильностей. Це свідчить про те, що у таких людей сформована потреба в комунікативній і організаторській діяльності. Вони швидко орієнтуються у важких ситуаціях. Невимушено поведуть себе у новому колективі. Ініціативні. Приймають самостійні рішення.

Відстоюють свою думку і домагаються прийняття своїх рішень. Люблять організовувати ігри, різні заходи. Наполегливі і натхненні у діяльності.

Додаток Е

Анкета для дослідження адаптації першокурсників до освітнього середовища ЗВО

Мета: з'ясувати рівень готовності студентів-першокурсників до навчально-професійної діяльності на перших етапах адаптації.

Анкета містить три змістові блоки:

- знаннєвий (5 питань) – спрямований на визначення рівня академічної підготовки та навичок самоорганізації у навчанні;

- мотиваційний (5 питань) – спрямований на з'ясування ставлення респондентів до навчання, цінність освіти, наявність інтересу до здобуття професійно важливих знань;

- професійний (5 питань) – спрямований на з'ясування адекватності уявлення про майбутню професію, готовності до професійного саморозвитку.

Анкет а включає як закриті, так і відкриті питання. Відповіді є анонімними.

Знаннєвий блок

1. Як Ви оцінюєте свій рівень підготовки що до успішного засвоєння знань у перші місяці навчання у ЗВО?

Високий.

Достатній.

Середній.

Низький.

2. Чи задоволені Ви своїми результатами навчання?

Так, повністю.

Частково, не всіма результатами.

Не зовсім, міг би мати кращі результати.

Не задоволений.

3. Як Ви зазвичай організовуєте свій навчальний час?

Чітко планую і дотримуюся плану.

Маю загальний план, але можу не завжди його дотримуватися.

Все роблю спонтанно.

Переважно відкладаю на останній момент і не встигаю.

4. Як Ви виконуєте завдання та які маєте оцінки з самостійної роботи?

Завжди вчасно виконую всі завдання, маю високі бали.

Виконую, перед самим дедлайном здаю і маю достатні бали.

Час від часу виконую, маю наразі низькі оцінки.

Не виконую тому, що не розібрався де і як отримати завдання та набрати високі бали.

5. Які труднощі у навчанні наразі є найбільш відчутними?

Мотиваційний блок

6. Як Ви обрали спеціальність та вступили на навчання?

Усвідомлено, з інтересом до професії.

За порадою батьків/друзів, «за компанію» або з іншої причини.

Випадково.

7. Що найбільше підтримує ваше бажання навчатися ?

Інтерес до процесу навчання, предметів, здобуття нового досвіду.

Бажання здобути професію, отримувати високу зарплату.

Можливість бути більш самостійним, жити окремо від батьків тощо.

Відповідальність перед батьками/суспільством за прийняте рішення.

Інше: _____

8. Які почуття викликає у вас навчання у ЗВО?

Самоповага, ентузіазмом.

Задоволення, позитив.

Байдужість.

Невдоволення, тривогу.

Інше: _____

9. Чи вважаєте Ви, що освіта й навчання будуть сприяти Вашому особистісному зростанню ?

Так, впевнений у цьому.

Частково, якоюсь мірою.

Можливо, але я не впевнений(а).

Ні, вважаю, що освіта й особисте зростання не пов'язані між собою.

10. Що допомагає Вам залишатися мотивованим(ою) навіть у складних ситуаціях? (відкрите питання)

Професійний блок

11. Чи важливо для Вас досягати високих результатів у навчанні аби стати високопрофесійним фахівцем у майбутньому?

- Дуже важливо, я хочу мати «високий» професійний старт.
- Не дуже важливо, адже треба передусім мати професійний досвід.
- Це не важливо, я не планую працювати за фахом.
- Не важливо, я ще не визначився чим буду займатися у житті.

12. Чи цікавитеся Ви додатковими курсами, семінарами або іншими ресурсами, пов'язаними з професією?

- Регулярно.
- Іноді.
- Дуже рідко.
- Ніколи.

13. Які компетенції Ви вважаєте найважливішими для своєї майбутньої професії?

- професійні знання та уміння
- комунікативні навички
- уміння працювати в команді
- відповідальність та дисциплінованість
- навички самоорганізації
- постійний розвиток та навчання
- Інше: _____

14. Чи готові Ви вже зараз розвивати свої професійні компетенції, брати участь у волонтерстві, проектах, проходити стажування тощо?

- Так, цілком готовий.
- Можливо, пізніше.
- Не готовий.

15. Що, на Вашу думку, допоможе Вам найкраще адаптуватися до навчання і майбутньої професії? (можна обрати декілька варіантів відповідей)

- підтримка викладачів та зрозуміле пояснення матеріалу
- допомога та поради старших студентів
- гарні стосунки з одногрупниками

доступ до додаткових джерел інформації (книг, онлайн курсів, бібліотеки)

участь в тренінгах та професійних заходах

особиста самоорганізація та мотивація

підтримка від рідних

Інше: _____

Додаток ТРЕНІНГ

Тренінгова програма для підтримки психологічного благополуччя студентів

Програма складається з восьми занять, які реалізуються протягом навчального семестру. Її метою є розвиток психологічних ресурсів студентів для успішної адаптації до умов навчання у ЗВО, формування навичок саморегуляції, емоційного інтелекту та конструктивної комунікації.

Структура занять

Заняття 1. Знайомство. Вступ у тренінг. Міні-лекція «Психологічне благополуччя як ресурс адаптації».

Заняття 2. Тривога і стрес: розпізнавання та подолання. Практика дихальних вправ.

Заняття 3. Емоційний інтелект: усвідомлення й керування емоціями. Рольові ігри.

Заняття 4. Техніки саморегуляції (майндфулнес, прогресивна релаксація).

Заняття 5. Комунікація та вирішення конфліктів. Вправи з асертивності.

Заняття 6. Ресурсність і самомотивація. «Карта особистісних ресурсів».

Заняття 7. Робота з невизначеністю та толерантність до змін.

Заняття 8. Підбиття підсумків. Рефлексія. Планування подальшої самостійної роботи.

Таблиця А.1. Загальна структура тренінгової програми

Етап	Зміст роботи	Методи	Очікувані результати
Діагностичний	Первинна оцінка рівня тривожності, стресостійкості та адаптованості	Тестування (HADS, CD-RISC, шкала Спілбергера), анкетування	Визначення групи ризику, планування роботи
Освітньо-інформаційний	Ознайомлення з поняттям психологічного благополуччя, чинниками стресу, роллю емоцій	Міні-лекції, інтерактивні дискусії	Підвищення обізнаності, формування мотивації
Розвивальний	Тренування технік саморегуляції, розвиток емоційного інтелекту, комунікаційні вправи	Рольові ігри, майндфулнес, групові обговорення	Формування практичних навичок
Інтеграційний	Моделювання реальних ситуацій, аналіз труднощів, формування стратегій подолання	Кейс-методи, тренінгові вправи	Підвищення самоефективності
Підсумковий	Рефлексія, оцінка результатів, зворотний зв'язок	Анкетування, групова дискусія	Усвідомлення прогресу, рекомендації

Таблиця А.2. Модулі тренінгової програми та їх ключові завдання

Модуль	Ключові теми	Приклади методів	Очікувані результати
Теоретично-освітній	Поняття психологічного благополуччя; чинники адаптації; роль емоцій	Міні-лекції, презентації, дискусії	Усвідомлення значення ментального здоров'я; мотивація до участі
Практично-тренінговий	Управління стресом, розвиток емоційного інтелекту, техніки релаксації, комунікативні навички	Рольові ігри, вправи майндфулнес, активне слухання, групові дискусії	Засвоєння практичних навичок; розвиток соціальних компетентностей
Рефлексивно-інтеграційний	Рефлексія досвіду, формування особистісних стратегій подолання труднощів, побудова «карти ресурсів»	Групові обговорення, індивідуальні плани розвитку	Підвищення самоефективності; формування внутрішньої готовності до адаптації

Таблиця А.3. Приклади технік саморегуляції, що використовуються у тренінговій програмі

Назва техніки	Опис	Очікуваний ефект
Контрольоване дихання	Ритмічне вдихання і видихання з акцентом на довший видих	Зменшення напруги, нормалізація серцевого ритму
Прогресивна м'язова релаксація	Почергове напруження та розслаблення груп м'язів	Зниження фізіологічних проявів стресу
Сканування тіла	Усвідомлене фокусування на відчуттях у різних частинах тіла	Розвиток уважності, зниження рівня тривожності
Візуалізація «Безпечне місце»	Уявне занурення в комфортну ситуацію	Відновлення почуття захищеності
Щоденник вдячності	Записування трьох позитивних моментів дня	Підвищення рівня оптимізму й задоволеності

Таблиця А.4. Система оцінки ефективності тренінгової програми

Етап	Інструменти	Показники	Очікувані зміни
До початку програми	Шкала тривожності Спілбергера, CD-RISC (резилієнтність), опитувальник адаптованості	Високий рівень ситуативної тривожності, середня стресостійкість	Виявлення групи ризику
Після завершення	Ті самі методики + рефлексивне анкетування	Зниження рівня тривожності, зростання стресостійкості та адаптованості	Позитивна динаміка психологічного стану
Відстрочене тестування (через 2–3 міс.)	Опитування, інтерв'ю	Стійкість результатів, рівень використання технік на практиці	Закріплення ефекту

Таблиця А.5. Очікувані результати реалізації програми

Рівень	Зміни	Критерії оцінки
Когнітивний	Знання про психологічне благополуччя, адаптацію, стрес	Анкетування, тести знань
Емоційний	Зниження тривожності, підвищення емоційної стабільності	Шкала Спілбергера, CD-RISC
Поведінковий	Використання технік саморегуляції, розвиток комунікативних навичок	Самозвіти, спостереження, відгуки викладачів
Соціальний	Зміцнення групової згуртованості, атмосфери підтримки	Соціометрія, опитування задоволеності

Вправи тренінгової програми з розвитку емоційного інтелекту та управління стресом

Перед початком заняття учасникам пропонується розслабитися, зробити кілька глибоких вдихів, відкласти всі гаджети та налаштуватися на спокійну, довірчу атмосферу. Важливо, щоб кожен зосередився на собі, своїх відчуттях і був відкритий до взаємодії з групою. Тренер коротко наголошує, що під час виконання вправ не існує «правильних» чи «неправильних» відповідей — головне, щоб кожен зміг відчувати власний стан і зрозуміти, як він реагує на стресові ситуації.

Назва вправи	Мета	Зміст та хід проведення	Очікувані результати
Мої ресурси	Усвідомлення власних внутрішніх і зовнішніх ресурсів для подолання стресу	Учасники заповнюють таблицю з двома колонками: «Мої внутрішні ресурси» (якості, досвід, знання) і «Мої зовнішні ресурси» (друзі, хобі, підтримка). Обговорення в групі.	Усвідомлення особистого потенціалу, розвиток позитивного мислення
Стрес-метр	Розпізнавання власного рівня стресу і тілесних сигналів напруження	Кожен учасник позначає свій рівень стресу від 1 до 10, описує супровідні відчуття. У парах обговорення, потім тренер пояснює техніки дихання та короткої релаксації.	Навичка розпізнавання власного стану, зниження напруження
Емоційний барометр	Розвиток емоційної грамотності	На фліпчарті зображено «барометр» емоцій (радість, спокій, тривога, злість, сум). Учасники позначають свій стан, обговорюють причини і шляхи переходу до комфортнішого.	Розширення емоційного словника, формування навички регуляції емоцій
Мої межі	Відстоювання особистих кордонів	Учасники виконують рольові сцени, де потрібно ввічливо, але впевнено сказати «ні». Обговорення почуттів після вправи.	Розвиток асертивності, впевненості у спілкуванні
Майндфулнес: дихання тут і зараз	Навчання техніці короткої релаксації	Учасники виконують вправу на усвідомлене дихання протягом 3–5 хвилин. Після вправи діляться відчуттями і спостереженнями.	Розвиток навички саморегуляції, покращення самопочуття

Рефлексивні завдання та індивідуальні плани розвитку студентів

Перед виконанням рефлексивних завдань учасників просять знайти комфортне місце, відкласти телефони, заспокоїтися та налаштуватися на внутрішній діалог. Важливо, щоб під час рефлексії не було зовнішніх відволікань: це особистий простір для аналізу власних думок, почуттів і досвіду. Тренер нагадує, що мета цих завдань — не оцінити, а допомогти кожному усвідомити власні ресурси, виклики й потенціал розвитку.

Назва завдання	Мета	Зміст завдання	Очікувані результати
Моє навчання і я	Усвідомлення власної динаміки адаптації	Учасники порівнюють очікування від навчання з реальністю. Заповнюють таблицю: «Мотивація», «Самооцінка», «Соціальні контакти», «Рівень стресу».	Усвідомлення змін у поведінці, саморефлексія
Мій особистий план розвитку	Формування індивідуальної	У таблиці студенти записують цілі, ресурси і кроки у сферах:	Планування особистісного

	траєкторії саморозвитку	академічній, емоційній, соціальній, особистісній.	зростання, розвиток відповідальності
Карта ресурсів	Візуалізація джерел підтримки	На аркуші зображається коло із власним іменем у центрі. Навколо записуються всі джерела підтримки (люди, події, переконання, місця).	Підсилення відчуття контролю, усвідомлення джерел підтримки