

**Міністерство освіти і науки України
Національний університет «Полтавська політехніка
імені Юрія Кондратюка»
Факультет філології, психології та педагогіки**

Кафедра психології та педагогіки
Спеціальність 053 «Психологія»
Очна форма навчання 4 курс першого (бакалаврського) рівня вищої освіти

**КВАЛІФІКАЦІЙНА БАКАЛАВРСЬКА РОБОТА
ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ ЗВО В
УМОВАХ ВОЄННОГО ЧАСУ**

Виконала студентка гр. 401-ФП.
_____._____.2026 р. ____ К.І.Ставицька
Керівник кваліфікаційної роботи.
_____._____.2026 р. В.І.Іщенко

Робота допущена до захисту:
Завідувачка кафедри психології та педагогіки Клевака Л.П.
_____._____.2026 р. _____ (підпис)

Полтава 2026

ЗМІСТ

ВСТУП	4
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ ВОЄННОГО ЧАСУ	7
1.1. Поняття «психологічна адаптація» та аналіз проблеми адаптації студентів у науковій літературі	7
1.2. Вплив воєнного стану та безпекових ризиків на освітнє середовище ЗВО	13
1.3. Психологічні особливості адаптаційних процесів студентської молоді під час війни	17
1.4. Чинники та копінг-стратегії успішної адаптації особистості у кризових умовах	19
Висновок до першого розділу	23
РОЗДІЛ 2. МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ ВОЄННОГО ЧАСУ	25
2.1. Тест «Самооцінка психічних станів» (Г. Айзенк)	25
2.2. Психодіагностичний інструментарій дослідження особистісного адаптаційного потенціалу студентів	26
2.3. Методика «Самооцінка адаптивності» (модифікований 31 варіант методики С. Болтівця)	28
2.4. Методика «Шкала диференціальних емоцій» (К.Ізардом)	32
2.5. Визначення індексу групової згуртованості Сішора	34
Висновок до другого розділу	36
РОЗДІЛ 3. ХІД І РЕЗУЛЬТАТИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДІАГНОСТИКИ ОСОБЛИВОСТЕЙ АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ ВОЄННОГО ЧАСУ	38
3.1. Організація та проведення емпіричного дослідження адаптованості студентів	38
3.2. Аналіз та інтерпретація результатів дослідження (показники стресу та адаптивності)	43
3.3. Статистичне дослідження взаємозв'язку між рівнем стресу та стратегіями адаптації	45
3.4. Психологічні рекомендації щодо підвищення адаптаційного потенціалу студентів	46

Висновок до третього розділу	49
ВИСНОВКИ	51
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	56
ДОДАТКИ	61

ВСТУП

Адаптація людини до нових життєвих обставин належить до важливих напрямів психологічних досліджень. Особливої уваги ця проблема потребує сьогодні, коли значна частина населення України живе в умовах війни. Для студентської молоді цей період є досить складним, адже окрім звичних навчальних завдань та професійного самовизначення їм доводиться стикатися з додатковими труднощами, викликаними воєнними подіями. Постійна зміна умов життя, необхідність швидко реагувати на небезпечні ситуації та збереження здатності до навчання потребують значних психологічних ресурсів. Саме тому питання пристосування студентів до нових реалій набуває особливої значущості.

Актуальність дослідження визначається тим, що воєнний стан суттєво вплинув на освітній процес та повсякденне життя студентів. Навчання нерідко відбувається в умовах емоційного напруження, повітряних тривог, вимушених переїздів та нестабільності. Такі обставини можуть негативно позначатися на психологічному стані молоді, її мотивації до навчання та здатності ефективно виконувати поставлені завдання. Водночас окремі студенти демонструють високий рівень стійкості та успішно долають труднощі. Це зумовлює необхідність вивчення чинників, які сприяють або перешкоджають адаптації особистості в кризових умовах. Результати подібних досліджень можуть бути використані для вдосконалення психологічної підтримки студентів та підвищення ефективності їхнього навчання в сучасних умовах.

Мета дослідження полягає у виявленні особливостей адаптації студентської молоді до умов воєнного часу шляхом аналізу рівня переживаного стресу та стратегій поведінки, які використовуються для подолання труднощів і пристосування до змінених умов життя та навчання.

Для досягнення мети було поставлено такі завдання:

1. Здійснити теоретичний аналіз поняття «психологічна адаптація» та дослідити стан розробки цієї проблеми в сучасній науковій літературі. Охарактеризувати вплив воєнного стану та безпекових ризиків на специфіку освітнього середовища ЗВО.

2. Виявити психологічні особливості адаптаційних процесів та копінг-стратегій студентів у кризових умовах.

3. Обґрунтувати методичний інструментарій та організувати емпіричне дослідження адаптованості та рівня стресу у студентів.

4. Проаналізувати та інтерпретувати результати дослідження, встановивши кореляційні зв'язки між показниками адаптивності та стратегіями подолання стресу.

5. Розробити психологічні рекомендації щодо підвищення адаптаційного потенціалу студентів у воєнний час.

Об'єкт дослідження – психологічна адаптація студентської молоді.

Предмет дослідження – змістові та структурні особливості адаптації студентів ЗВО до умов життєдіяльності та навчання під час війни.

Гіпотеза дослідження: припускається, що успішність адаптації студентів в умовах воєнного часу залежить від рівня їхнього особистісного адаптаційного потенціалу та вибору конструктивних копінг-стратегій, а високий рівень психологічного стресу виступає основним чинником ризику дезадаптації.

Методи дослідження:

теоретичні: аналіз, порівняння, узагальнення та систематизація наукових поглядів на проблему адаптації;

емпіричні: тестування за методиками «Самооцінка адаптивності» (модифікований 31 варіант методики С. Болтівця), «Шкала диференціальних емоцій» (К.Ізардом), Шкала стресу PSM-25;

статистичні: кореляційний аналіз для встановлення взаємозв'язків між досліджуваними показниками.

Емпірична база дослідження. Дослідження проведено на базі Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка». Вибірку склали 53 студенти.

Наукова новизна: розширено знання про специфіку адаптаційних ресурсів студентів у надзвичайних умовах війни; уточнено характер взаємозв'язку між рівнем стресостійкості та вибором стратегій подолання труднощів в академічному середовищі під час воєнного стану.

Практичне значення: результати дослідження та розроблені рекомендації можуть бути використані психологічними службами ЗВО для вдосконалення програм психологічної підтримки студентів, профілактики стресових розладів та сприяння успішній адаптації молоді.

Структура та обсяг роботи. Кваліфікаційна робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел (52 найменування). Загальний обсяг роботи – 76 сторінок, основний текст викладено на 52 сторінках. Робота містить таблиці та рисунки, що ілюструють результати дослідження.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ ВОЄННОГО ЧАСУ

1.1 Поняття «психологічна адаптація» та аналіз проблеми адаптації студентів у науковій літературі

Психологічна адаптація є процесом засвоєння людиною соціальних норм, цінностей і правил поведінки, що забезпечує її здатність ефективно функціонувати та пристосовуватися до вимог суспільства [1]. Проблема адаптації належить до числа базових наукових проблем і досліджується в межах різних галузей знань, зокрема біології, філософії, психології, педагогіки та кібернетики. Уперше термін «адаптація» був запропонований німецьким фізіологом Г. Аубертом у 1865 році для опису процесу пристосування органів чуття до дії зовнішніх подразників різної сили. Подальший розвиток уявлень про адаптацію пов'язаний із працями Ж.-Б. Ламарка, який розглядав її як один із ключових механізмів еволюції живих організмів. Учений вважав, що саме завдяки адаптаційним змінам відбувається формування нових видів. У межах його концепції виокремлювалися різні форми пристосування організму до умов середовища.

У біологічному контексті адаптацію трактують як процес еволюційного пристосування організмів до змін навколишнього середовища. Якщо йдеться про окрему особину, використовують поняття фізіологічної адаптації, яке характеризує здатність організму підтримувати життєдіяльність у конкретних умовах існування [47]. Вагомий внесок у розвиток теорії адаптації зробив Ганс Сельє, який довів, що на дію різних несприятливих чинників організм реагує універсальним комплексом захисних реакцій. Його концепція стресу суттєво розширила розуміння механізмів адаптації та показала зв'язок між пристосуванням і мобілізацією внутрішніх ресурсів людини.

Згодом поняття адаптації почали застосовувати не лише до біологічних, а й до соціальних процесів. Оскільки людина функціонує в суспільстві, її

пристосування до умов життя охоплює не тільки фізіологічні, а й психологічні та соціальні механізми. Це визначає необхідність розглядати адаптацію як складний багаторівневий процес взаємодії особистості з навколишнім середовищем [4]. Початок дослідження адаптації особистості в соціокультурному середовищі пов'язують із працями Йоганн Готфрід Гердер. У філософській традиції адаптація розглядається як особлива форма взаємодії людини із зовнішнім і внутрішнім середовищем, результатом якої є встановлення відносної динамічної рівноваги між особистістю та умовами її існування. У межах кібернетичного підходу адаптацію розглядають як явище, що безпосередньо пов'язане з механізмами саморегуляції та процесами управління системою. Ключовим механізмом адаптаційних процесів виступає негативний зворотний зв'язок, який забезпечує здатність системи відстежувати зміни у зовнішньому середовищі та відповідно до них змінювати й коригувати власне функціонування під нові умови.

Таким чином, термін «адаптація» застосовується для характеристики цілісних систем, які мають здатність зберігати стабільність, змінюючи свої внутрішні процеси у відповідь на вплив зовнішніх і внутрішніх чинників. [1, с. 136-137]. Аналіз психолого-педагогічних джерел засвідчує проблему єдиного підходу до тлумачення адаптації. Тим не менш, більшість дослідників розглядають її як багаторівневий пристосувальний механізм. Наприклад, довідкова психологічна література характеризує цей феномен через призму взаємодії людини зі зміненим середовищем – коли зовнішні умови трансформуються, особистість залучає фізіологічні, психічні та соціальні ресурси для збереження стабільного функціонування. Таким чином, адаптація стає не пасивним реагуванням, а активним процесом пошуку рівноваги між внутрішніми можливостями індивіда та вимогами нової ситуації. [2, с. 12]. Поняття адаптації посідає важливе місце і в теорії інтелектуального розвитку, запропонованій Жан Піаже. В межах цієї концепції взаємодія людини з навколишнім середовищем пояснюється через два взаємопов'язані процеси – асиміляцію та акомодацию. Асиміляція полягає у включенні нової інформації до

вже сформованих схем мислення та поведінки. Акомодация, своєю чергою, передбачає зміну цих схем відповідно до нових умов і вимог середовища. Завдяки поєднанню цих процесів людина не лише засвоює новий досвід, а й перебудовує власні способи реагування.

Отже, за Ж. Піаже адаптація в психології розуміється як динамічний процес встановлення рівноваги між особистістю та навколишнім середовищем, що забезпечує ефективне пізнання та успішне пристосування до нових умов. [3]. Наукова рефлексія щодо адаптації розширила межі цього поняття за межі біологічних і психологічних систем, охопивши й соціальний вимір людського світу. Е. Гідденс розглядає соціальну адаптацію через призму рольового освоєння дійсності, ототожнюючи її з процесом входження індивіда в систему суспільних відносин [4, с. 107]. Дещо інший акцент робить Г. Спенсер, який пов'язує успішність пристосування з особливостями людського інтелекту: необмежені пізнавальні можливості розуму, на його думку, забезпечують індивіду найбільше повноцінне вписування в навколишнє середовище [5]. У психологічній традиції адаптація переважно протікає як тривалий і цілеспрямований процес активного освоєння соціального середовища.

Оригінальний внесок у розробку цієї проблематики зробила В. Семиченко, запропонувавши системний підхід до вивчення адаптації. Дослідниця виходить із того, що результативність пристосування додаткових інтеграційних тенденцій особистості. З цієї позиції адаптація є складним багатокомпонентним явищем, в межах якого недостатньо самостійні процеси обслуговують різні системи відносин людини з дієздатністю, створюючи у сукупності клітинну структуру [6, с. 14-15]. С. Кулик, систематизуючи наявні наукові підходи, виокремлює декілька дослідницьких напрямів. Крім того, біофізіологічний напрям осмислює адаптацію як механізм підтримки гомеостазу – пристосування речовин до флуктуацій як внутрішнього, так і зовнішнього середовища. Йдеться про підтримання оптимального функціонування організму під впливом різних чинників, зокрема температури, атмосферного тиску, освітлення, хімічних та екологічних умов. Психологічний

підхід акцентує увагу на формуванні індивідуального стилю діяльності, розвитку навичок міжособистісної взаємодії та засвоєнні норм і цінностей соціального середовища. У цьому контексті адаптація передбачає входження людини до групи, встановлення ефективних взаємин з її членами та вироблення поведінкових стратегій, які відповідають вимогам конкретного колективу. Інформаційно-комунікативний підхід трактує адаптацію як процес отримання, аналізу та використання інформації для зміни поведінки й досягнення оптимального функціонування в нових умовах. Важливу роль тут відіграє здатність особистості сприймати інформацію, переробляти її та ефективно взаємодіяти з іншими людьми.

Таким чином, кожен із зазначених підходів висвітлює окремі аспекти адаптації та дозволяє комплексно зрозуміти механізми пристосування людини до змінних умов життєдіяльності. [7, с.98]. Попри важливість міждисциплінарного підходу, він не повною мірою відображає специфіку адаптації особистості до умов освітнього процесу. У психолого-педагогічній літературі адаптація розглядається як спосіб організації навчання, за якого змінюються форми, методи та умови виконання завдань без зміни їхнього змісту та основної сутності.

Аналіз довідкової психолого-педагогічної літератури дозволяє систематизувати основні різновиди прикладних процесів, що відбуваються в умовах освітнього середовища. Довідкова психолого-педагогічна література виділяє три ключові напрями адаптаційних перетворень в освітньому просторі.

Перший процес модифікації самого навчального середовища відповідно до фізичних та сенсорних особливостей учнів. Йдеться про цілеспрямоване налаштування простору – регулювання освітленості, акустичних характеристик приміщення, застосування спеціалізованих технічних засобів чи виокремлення окремої зони для різних вікових груп.

Другий напрямок охоплює перегляд самої педагогічної стратегії: диференціацію навчальних завдань за рівнем складності, гнучкості управління темпом роботи, подовження часових меж виконання завдань та відвідування

форм діяльності з відвідувачів індивідуальних можливостей кожного здобувача освіти.

Третій напрямок трансформації навчально-методичного інструментарію – переробку текстових матеріалів, адаптацію наочності та дидактичних засобів, зокрема збільшення розміру шрифту, введення допоміжних опорних схем тощо.

Таким чином, адаптація в освітньому контексті є цілеспрямованим процесом створення таких педагогічних умов, за допомогою яких кожен учасник навчального процесу отримує можливість повноцінно опанувати знання з урахуванням власних індивідуальних характеристик та потреб [8, с.10]. У науковій літературі адаптацію розглядають як багатокomпонентний процес, у структурі якого виокремлюють кілька взаємопов'язаних видів. Біофізіологічна адаптація пов'язана з пристосуванням організму до змін умов середовища та забезпечує підтримання нормальної життєдіяльності, працездатності й функціональної рівноваги. Психічна (психологічна) адаптація є складним процесом, що відображає здатність людини регулювати свій емоційний стан, поведінку та способи реагування відповідно до нових умов життя. Її ефективність значною мірою залежить від індивідуально-психологічних особливостей особистості та умов її розвитку. Соціальна адаптація полягає у входженні особистості в систему суспільних відносин, встановленні конструктивної взаємодії з іншими людьми та формуванні адекватних міжособистісних стосунків, необхідних для досягнення значущих цілей. Професійна адаптація передбачає засвоєння вимог майбутньої професії, формування уявлень про специфіку професійної діяльності та розвиток готовності до успішного виконання професійних обов'язків.

Отже, адаптація охоплює біологічний, психологічний, соціальний і професійний рівні функціонування особистості, що забезпечує її ефективне пристосування до різних сфер життєдіяльності [9].

Окремої уваги заслуговує професійна адаптація, яка відображає процес поступового входження людини у сферу обраного фаху. Тісно пов'язаною з нею

є дидактична адаптація – тоді особливо, коли студент усвідомлено сприймає навчання як фундамент майбутньої професійної діяльності, а не самоціль.

Загалом адаптація виступає невід’ємною складовою людської природи, що використовує характер включення особистості до системи суспільних та освітніх взаємодій. Розглядаючи студента як активного суб'єкта навчання, доцільно розвиває багаторівневу природу пристосувальних процесів. На фізіологічному рівні йдеться про пристосування шкідливих речовин до підвищених навантажень та нових зовнішніх умов. Соціальний рівень охоплює входження в нову спільноту, засвоєння її норми та взаєморозуміння між індивідами та оточенням. Психологічний рівень пов'язаний із відчуттям внутрішнього комфорту, впевненості в правильності зробленого вибору та задоволеності студентським життям. Дидактичний рівень розвитку освоєння нових форм навчальної діяльності, перебудова попередніх звичок та раціональний розподіл навантажень.

Варто зазначити, що серед науковців досі немає узгодженого визначення адаптації студентів до навчання – старші дослідники описують її через призму кінцевого результату, тобто сформованої адаптованості. Міждисциплінарний аналіз засвідчує багатогранність цього явища: одні автори його трактують як інтегральну форму суб'єктної діяльності, що виходить за межі об'єктивних вимог діяльності [10, с. 19]; інші – як специфічну адаптивну діяльність у відповідь на появу в соціальному середовищі нових, раніше не знайомих індивідів чинників [11, с. 7]; треті розглядають адаптацію як професійно значущу підсистему фахової підготовки, що прискорює професійний розвиток майбутнього спеціаліста [12, с. 37]; нарешті, ряд дослідників сприймає її як динамічний процес взаємних перетворень особистості та навчального середовища, результатом якого є вироблення індивідуальної стратегії ефективного задоволення потреб, що здійснюється в процесі навчання в закладі вищої освіти [13, с. 13].

Сучасна наукова думка дедалі частіше відходить від біологічного трактування адаптації, натомість осмислюючи її як усвідомлену готовність особистості до активної самореалізації навіть у край неприйнятних умовах [37]. Спільність підходів різних дослідників до розуміння природи та функції адаптації пояснюється ключовими моментами.

З одного боку, глибинні механізми пристосування є універсальними незалежно від контексту – вони зводяться до вибудовування певного типу взаємодії між людьми та середовищем, у якому вона занурюється, будь то біологічний, географічний, соціальний чи освітній простір. Стосовно навчання це означає, що студент не просто «вписується» в нові умови, а свідомо формує власну суб'єктну позицію, балансує між прийнятими правилами середовища та його поступовим перетворенням відповідно до власних потреб і орієнтирів розвитку.

З іншого боку, у складних видах діяльності – зокрема освітній та навчальній – адаптація існує у відокремленому вигляді. Навчальна діяльність одночасно встановлює механізми підтримки норм і стандартів, узгодження різнорідних запитів – ринку праці, навчальних закладів та індивідуальних показників – а також інтеграції в інноваційні освітні системи, наприклад кредитно-модульну. У підсумку в межах освітньої діяльності студента органічно поєднують і разом доповнюють один фізіологічний, соціальний, психологічний та дидактичний складові адаптаційного процесу [9, с. 46-47]. Сьогодні адаптацію студентів не варто розглядати просто як звикання до пар. Це складний процес, коли молода людина вчиться заново будувати своє життя, коли навколо панує повна невизначеність і постійна загроза через війну [15].

1.2. Вплив воєнного стану та безпекових ризиків на освітнє середовище ЗВО

Повномасштабне вторгнення Росії в Україну стало безпрецедентним випробуванням для всієї системи освіти. Руйнування інфраструктури, масове

переміщення населення та перманентна загроза фізичній безпеці поставили перед освітянами завдання, для якого не існувало жодних готових рішень. Вже в перші тижні після початку активних бойових дій понад половина учнів опинилась поза звичним навчальним середовищем – хтось переїхав у більш безпечні регіони всередині країни, хтось виїхав за кордон. Заклади освіти тимчасово зупинили роботу, а відновлення навчального процесу відбувалося поступово, нерівномірно та у принципово нових форматах.

Перехід до дистанційного навчання, який в інших країнах відбувався роками в контрольованих умовах, в Україні був здійснений у стислі терміни під тиском надзвичайних обставин. Це не могло не позначитися на якості освітнього процесу. Нерівномірний доступ до інтернету, брак обладнання, відсутність належних умов для навчання вдома, психологічна неготовність як учнів, так і педагогів – усе це створювало додаткові бар'єри там, де й без того існували серйозні виклики. Навчальний рік 2022/2023 виявився роком адаптації до нової реальності, яка постійно змінювалась і не давала можливості виробити сталі алгоритми дій.

Наступний навчальний рік ознаменувався поверненням до очного формату в тих регіонах, де дозволяли умови безпеки. Проте навіть там, де фізична присутність стала можливою, навчання систематично переривалося через повітряні тривоги, а відключення електроенергії перетворювали і дистанційне, і очне навчання на непередбачуваний процес. Відчуття нестабільності стало фоновим станом для всіх учасників освітнього процесу – і це не могло не залишити слідів як на академічних результатах, так і на психологічному стані молоді.

Педагогічна спільнота та наукові організації зафіксували тривожну тенденцію до зниження навчальних результатів. Особливо виразно ця проблема проявилась у сільській місцевості, де обмеженість ресурсів і менш розвинена цифрова інфраструктура посилювали і без того складну ситуацію. Значна частина педагогів відзначала погіршення результатів учнів з іноземних мов, математики та рідної мови. Міські вчителі також фіксували зниження

академічних показників, хоча дещо менш виражене – очевидно, завдяки кращому технічному оснащенню та більшій доступності освітніх ресурсів. Ці дані ставлять на порядок денний питання системної відповіді на освітні втрати, накопичені в умовах воєнного стану.

Поняття «освітні втрати» в науковому дискурсі трактується неоднозначно. Вузьке розуміння зводить їх до прогалин у конкретних знаннях та навичках – тобто до того, чого учень мав навчитися відповідно до програмних вимог, але не навчився. Ширше розуміння охоплює також виховний вимір та темпоральний аспект – сповільнення загального особистісного розвитку, яке важче виміряти, але не менш важливе врахувати. Саме ця багатовимірність освітніх втрат робить проблему їх подолання особливо складною: не можна обмежитись простим «надолуженням» пропущеного матеріалу, якщо йдеться про глибші зміни у розвитку особистості [29].

Окремо у науковому обігу вживається поняття навчального розриву, яке позначає стійку нерівномірність у рівні академічних досягнень між різними групами учнів. Ця нерівномірність існувала і до початку повномасштабного вторгнення – між учнями з різним матеріальним становищем родин, між міськими та сільськими школами, між різними регіонами країни. Однак воєнні умови суттєво поглибили ці розриви, адже найбільш вразливі групи постраждали непропорційно більше. Подолання цих нерівностей є не лише освітнім, а й соціальним завданням, що потребує системних рішень на рівні державної політики.

Не менш гострою є проблема вимірювання освітніх втрат. Відсутність централізованої системи моніторингу навчальних досягнень, яка б охоплювала всіх учнів і функціонувала в умовах воєнного стану, робить оцінку реального стану справ надзвичайно складним завданням. Починаючи з 2020 року державна підсумкова атестація фактично не проводиться – спочатку через пандемію, потім через війну. Єдиним збереженим інструментом зовнішньої оцінки залишається іспит для випускників одинадцятого класу. Наукова спільнота пропонує розробити детальні карти опорних знань із кожного

навчального предмету для кожного вікового етапу, що дозволило б точніше діагностувати прогалини та відстежувати динаміку їх подолання. Певні кроки в цьому напрямку вже зроблено – зокрема, розміщено діагностичні матеріали для окремих класів на освітніх платформах.

Щодо шляхів подолання накопичених прогалин, педагогічна практика напрацювала чимало підходів, кожен із яких має власну сферу застосування та обмеження. Організація додаткових занять у канікулярний час може дати результат лише за умови реальної мотивації учнів і належного стимулювання педагогів. Індивідуальна та групова робота з учнями, що мають найбільші прогалини, потребує попередньої діагностики та чіткого планування. Перегляд освітніх програм є масштабним завданням, яке вимагає серйозної підготовчої роботи та широкого фахового обговорення. Розроблення якісного додаткового контенту може суттєво допомогти мотивованим учням, однак не вирішує проблеми тих, хто потребує живої педагогічної взаємодії. Нарешті, розширення шкільної автономії та посилення міжкласної співпраці дозволяють гнучкіше реагувати на конкретні потреби учнівського колективу. Жоден із цих підходів сам по собі не є панацеєю – ефективна стратегія подолання освітніх втрат має поєднувати кілька з них, зважаючи на місцевий контекст та доступні ресурси.

Однак за всіма цими академічними міркуваннями не можна забувати про психологічний вимір проблеми. Хронічний стрес, спричинений постійною загрозою, поступово виснажує нервову систему та знижує когнітивний потенціал студента незалежно від рівня його навчального навантаження [31]. Людина, яка тривалий час перебуває в режимі підвищеної готовності до небезпеки, фізіологічно не здатна повноцінно засвоювати нову інформацію – адже її мозок зайнятий вирішенням завдання виживання, а не навчання.

Особливого значення в цьому контексті набуває питання психологічної безпеки освітнього середовища. Коли студент не відчуває захищеності – ані фізичної, ані емоційної – його здатність до навчання суттєво знижується [42]. Психологічна безпека є не розкішшю, а необхідною умовою для того, щоб освітній процес взагалі міг відбуватися. Це означає, що університети та школи

мають свідомо формувати таке середовище, в якому студент відчуває підтримку, розуміння та захищеність – навіть якщо зовнішня ситуація залишається загрозливою.

Водночас дослідники звертають увагу на важливий ресурс, який нерідко залишається поза увагою у розмовах про адаптацію, духовну стійкість та усвідомленість сенсу. Студенти, які розуміють значення своєї освіти в контексті майбутнього відновлення країни, демонструють значно вищий рівень психологічної стійкості та адаптованості [45]. Коли навчання перестає бути абстрактним обов'язком і набуває особистісного сенсу – стає внеском у власне і спільне майбутнє, воно перетворюється на джерело мотивації навіть в умовах надзвичайних труднощів. Справжнім критерієм успішної адаптації є не просто здатність «пережити» складний період, а здатність зберігати продуктивність, будувати плани та рухатись уперед попри систематичні стресові ситуації [30].

Таким чином, освітні наслідки повномасштабного вторгнення є багатовимірними і не зводяться лише до академічних прогалин. Вони охоплюють психологічний, соціальний та ціннісний виміри розвитку особистості, що робить їх подолання завданням не лише педагогічним, а й суспільним. Системна відповідь на цей виклик потребує узгоджених зусиль держави, освітніх інституцій, наукової спільноти та самих студентів.

1.3. Психологічні особливості адаптаційних процесів студентської молоді під час війни

Аналіз педагогічних джерел дозволяє виокремити кілька якісно відмінних форм пристосування студентів першого курсу до університетського середовища.

Перша з них – інформаційно-пізнавальна – пов'язана з опануванням нових правил, структури та вимог академічного простору. Першокурсники опиняються у своєму рідному перехідному стані: вони вже вийшли за межі шкільної ідентичності, але ще не стали повноцінними студентами. Саме ця

«маргінальність» пояснює труднощі з успішністю на початку навчання та розтягнення адаптаційного процесу.

Друга форма – соціально-психологічна – охоплює процес входження особистості в нову спільноту: засвоєння групових норм, побудова міжособистісних зв'язків, прийняття усталених форм взаємодії як у формальному, так і в неформальному вимірі.

Третя – дидактична – показує готовність студента працювати в нових навчальних форматах, що передусім залежить від його інтелектуальних ресурсів та здатності до самоорганізації.

В. Казміренко деталізує соціально-психологічний аспект адаптації, виокремлюючи в цьому три складові: фахово-навчальну (освітня змісту та організації навчальної діяльності), міжособистісну (вибудовування стосунків у групах та формування власного поведінкового стилю) та соціально-професійну (прийняття суспільних очікувань щодо майбутньої спеціальності) [15, с. 76-78].

В умовах цифровізації освіти адаптаційні процеси забезпечуються додатковою складністю. Серед чинників, які ускладнюють застосування, виділені як середовищні – недостатня гнучкість електронних платформ щодо індивідуальних особливостей користувачів – так і суб'єктні: слабкі навички самостійної роботи, труднощі з плануванням часу, численні відвільні чинники цифрового простору та недостатня наступність між шкільною та університетською моделями навчання.

Отже, ефективна адаптація в цифровому освітньому просторі забезпечує зустрічний рух: студент пристосовується до нового середовища, а середовище, своєю чергою, підходить під індивідуальні характеристики студента. У підсумку адаптації здобувачів вищої освіти доцільно розглядати як цілеспрямовану систему взаємодії «студент – викладач – середовище», що реалізується одночасно у двох вимірах: соціальному – вступному в університетську спільноту – та професійному – переходу до освоєння майбутнього фаху. Війна змушує студентів проходити через «екстрену адаптацію». Це стан, коли психіка працює на межі можливостей, намагаючись

зберегти внутрішню стабільність у світі, що став небезпечним.[50] Освітнє середовище сьогодні має бути гнучким. Важливо враховувати, що безпекові ризики – це не просто зовнішній фактор, а частина повсякденного життя кожного студента ЗВО [51].

1.4. Чинники та копінг-стратегії успішної адаптації особистості у кризових умовах

Здатність людини долати труднощі завжди цікавила психологічну науку, однак в умовах воєнного часу це питання набуває особливої практичної ваги. Коли зовнішні обставини виходять за межі звичного досвіду і загрожують самим основам безпечного існування, механізми подолання стресу перестають бути академічною темою і стають питанням психологічного виживання. Саме тому дослідження копінг-стратегій та чинників, що визначають їхній вибір, є одним із центральних напрямів сучасної психології адаптації.

Поняття «копінг» увійшло в психологічний обіг як позначення тих усвідомлених зусиль, які людина докладає для того, щоб впоратись із ситуацією, що перевищує її звичні ресурси. На відміну від несвідомих захисних механізмів, копінг передбачає певний рівень рефлексії та цілеспрямованості – навіть якщо ці зусилля не завжди усвідомлюються повною мірою. Принципово важливо, що копінг не є фіксованою рисою особистості: він є динамічним процесом, що змінюється разом із розвитком ситуації та внутрішнім станом людини. Те, що спрацювало вчора, може виявитись неефективним сьогодні – і навпаки. Саме ця пластичність копінгової поведінки є водночас її силою і складністю [57].

На вибір конкретних стратегій впливає ціла низка чинників. Особистісні риси, зокрема, рівень тривожності, загальна емоційна стабільність та схильність до оптимізму чи песимізму – формують своєрідний «фільтр», крізь який людина сприймає стресогенну ситуацію. Попередній досвід подолання труднощів відіграє роль внутрішнього банку стратегій: ті, хто вже стикався зі складними

ситуаціями і виходив із них, мають більш широкий репертуар реагування. Нарешті, об'єктивні характеристики самої ситуації – ступінь її контрольованості, тривалість, передбачуваність наслідків – також визначають, які стратегії є доступними та доцільними в конкретному випадку.

У класичній психологічній традиції прийнято виокремлювати два принципово різні вектори копінгової поведінки. Перший спрямований назовні – на зміну самої проблемної ситуації. Людина, яка обирає цей шлях, аналізує обставини, розробляє план дій, шукає інформацію та залучає ресурси оточення. Такий підхід є найбільш результативним тоді, коли ситуація справді піддається змінам – коли є можливість вплинути на її перебіг через активні дії [36]. В умовах воєнного часу цей вектор реалізується, зокрема, через пошук безпечного житла, вирішення питань евакуації, підтримання контакту з рідними, продовження навчання попри всі перешкоди.

Другий вектор спрямований усередину – на роботу з власним емоційним станом. Коли зовнішні обставини не піддаються контролю, а у воєнний час це відбувається надто часто – зусилля переключаються на внутрішній простір. Переосмислення значущості події, пошук позитивних аспектів у складній ситуації, свідоме дистанціювання від джерела стресу – усе це дозволяє зберегти психологічну рівновагу навіть тоді, коли змінити зовнішню реальність неможливо. Цей підхід часто недооцінюється як «пасивний», однак насправді він потребує значних внутрішніх зусиль і є абсолютно виправданим у ситуаціях об'єктивної безвиході.

Більш деталізовану класифікацію запропонували Ендлер і Паркер, які виокремили три типи копіngu [47]. Завданнево-орієнтований тип передбачає активне інтелектуальне та поведінкове залучення до вирішення проблеми. Людина, яка його застосовує, не панікує і не тікає від труднощів, а методично аналізує ситуацію, розставляє пріоритети та послідовно реалізує намічений план. Цей тип є найбільш адаптивним у ситуаціях, де існує реальний простір для дій, і корелює з вищими показниками психологічного благополуччя та академічної успішності.

Емоційно-орієнтований тип зосереджений на внутрішньому опрацюванні переживань. Він може реалізовуватись через вербалізацію почуттів – розмову з близькими, ведення щоденника, участь у групах підтримки або через пошук емоційного заспокоєння у різних видах діяльності. Сам по собі цей тип не є ні адаптивним, ні дезадаптивним, його ефективність визначається тим, чи допомагає він людині відновити ресурси для подальших дій, чи навпаки, замикає її у колі власних переживань.

Третій тип – унікальний, проявляється у відволіканні від проблемної ситуації через захоплення альтернативними видами діяльності або через ментальне заперечення самого факту проблеми. Короткочасно цей підхід може виконувати корисну функцію психологічного відпочинку – дати нервовій системі перепочинок від хронічного стресу. Проте систематичне звернення до уникання призводить до накопичення нерозв'язаних проблем та поглиблення внутрішнього конфлікту, що в підсумку ускладнює адаптацію більше, ніж сама вихідна проблема [47].

Особливий інтерес для нашого дослідження становить питання про те, які психологічні характеристики особистості визначають вибір тієї чи іншої стратегії. Тут на перший план виходить роль когнітивних процесів – насамперед аналітичного мислення та когнітивної гнучкості.

Аналітичне мислення – здатність розкласти складну ситуацію на складові, виявляти причинно-наслідкові зв'язки та розглядати альтернативні варіанти розвитку подій, безпосередньо підвищує якість оцінки стресогенної ситуації. Людина з розвиненим аналітичним мисленням рідше потрапляє в пастку катастрофічного мислення, яке перебільшує загрозу і паралізує здатність до дій. Вона здатна відрізнити те, що піддається контролю, від того, що не піддається, і зосередити зусилля там, де вони справді можуть дати результат. Дослідження підтверджують позитивний зв'язок між аналітичністю мислення та схильністю до проблемно-орієнтованого копінгу [42].

Когнітивна гнучкість – здатність швидко перебудувати мисленнєві схеми у відповідь на нові або несподівані обставини – є не менш значущою

характеристикою. В умовах воєнного часу, коли ситуація змінюється непередбачувано і звичні алгоритми дій перестають працювати, саме гнучкість мислення дозволяє не застрягати у неефективних стратегіях, а шукати нові підходи. Люди з високим рівнем когнітивної гнучкості легше переносять невизначеність, рідше вдаються до ригідних і дезадаптивних форм поведінки та частіше знаходять творчі рішення там, де інші бачать лише глухий кут [50, 61, 70].

Взаємозв'язок між копінгом і когнітивними процесами є двостороннім і взаємообумовленим. З одного боку, когнітивна інтерпретація ситуації визначає первинну емоційну реакцію та задає загальний вектор поведінки: одна й та сама подія може бути сприйнята як нездоланна загроза, болісна втрата або складний, але подоланий виклик. З іншого боку, рівень розвиненості когнітивних навичок визначає, наскільки широким є репертуар доступних стратегій та наскільки точно людина здатна оцінити, яка з них є найбільш доцільною в конкретній ситуації [58, 59].

Це означає, що цілеспрямований розвиток аналітичного мислення, когнітивної гнучкості та рефлексивності є не лише академічним завданням, а й прямим внеском у психологічну стійкість особистості. Освітні програми, які включають тренінги критичного мислення, навчання технікам когнітивної переструктуризації та розвиток навичок саморефлексії, тим самим формують більш стійку особистість, здатну ефективно адаптуватись до умов хронічного стресу.

Окремо варто зупинитись на ролі соціального оточення як чинника копінгової поведінки. Наявність підтримуючих стосунків із родиною, друзями, однолітками – суттєво розширює адаптивний потенціал особистості. Людина, яка знає, що не залишена наодинці зі своїми труднощами, легше наважується на активні дії та менш схильна до унікальних стратегій. В умовах воєнного часу, коли традиційні соціальні зв'язки нерідко руйнуються внаслідок переміщень та втрат, підтримання і відновлення цих зв'язків стає самостійним і надзвичайно важливим завданням адаптаційної роботи.

Підсумовуючи, можна стверджувати, що ефективна копінгова поведінка в кризових умовах визначається не якоюсь однією рисою чи стратегією, а складним поєднанням особистісних характеристик, когнітивних навичок та соціальних ресурсів. Усвідомлена й активна позиція щодо власних труднощів, готовність аналізувати, шукати рішення та брати відповідальність за власний стан – є надійнішою основою для психологічного здоров'я в кризових обставинах, ніж будь-яка спроба уникнути реальності [18]. Саме тому розвиток копінгових компетентностей має стати невід'ємною складовою психологічного супроводу студентської молоді в умовах воєнного часу.

Висновок до першого розділу

У межах нашого дослідження адаптація осмислюється як динамічна взаємодія між особистістю та середовищем, що розгортається одночасно на кількох рівнях – біологічному, психологічному та соціальному. Ця ключова функція відбувається не просто у пасивному «вписуванні» людини в нові умови, а у формуванні стійкості здатності цілеспрямовано реагувати на середовище, яке постійно змінюється. Стосовно студентської молоді цей процес відбувається на особливій складності, завершується одночасно на кількох фронтах: академічному, соціальному та особистісному.

Ми розглядаємо адаптацію здобувачів вищої освіти як цілесну систему взаємодій між трьома суб'єктами – студентом, викладачем та освітнім середовищем. Саме ця якість тріади розуміється, наскільки глибоко і органічно включає студента в університетське життя. В умовах сучасної цифровізації електроосвітнє середовище перестало бути лише допоміжним інструментом – воно перетворилося на повноцінний простір, у якому відбувається значна частина навчальної взаємодії.

На наш погляд, адаптація студентів в умовах цифрового освітнього середовища охоплює два нерозривно пов'язані напрями. Перший – соціальний – вимагає того, як студент вибудовує стосунки з університетською спільнотою:

засвоює її норми, містить своє місце в групі, формує мережу підтримки. Другий – професійний – відображає поступове усвідомлення себе як майбутнього фахівця та готовність до реальної професійної діяльності.

Спираючись на аналіз наукових джерел, ми дійшли висновку, що на практиці ці процеси реалізуються через три взаємодоповнюючі форми. Інформаційно-пізнавальна форма забезпечує орієнтацію студента в новому академічному просторі: він знайомиться зі структурою закладу, використовує правила і вимоги, використовує цифрові інструменти навчання. Соціально-інтеграційна форма спрямована на формування внутрішньої згуртованості студентської групи та її органічне вписування у ширше університетське середовище. Показово, що в умовах воєнного часу саме ця форма виникає особливої ваги: підтримка з боку однолітків і відчуття колективної причетності залишаються одними із найпотужніших ресурсів психологічної стійкості [39]. Технологічно-дидактична форма охоплює готовність студента ефективно використовувати сучасні інформаційно-комунікаційні технології – не тільки як технічні засоби, а як повноцінний інструмент навчальної діяльності.

Таким чином, адаптація студентів в умовах цифровізованої та водночас кризової освіти є багатовимірним процесом, ефективність якого залежить від узгодженості всіх її складових. Нездатність освоїти будь-яку з форм – інформаційну, соціальну чи дидактичну – немінуче позначається на загальній якості включення студента в освітній процес і його психологічному благополуччі.

РОЗДІЛ 2. МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ ВОЄННОГО ЧАСУ

2.1. Тест «Самооцінка психічних станів» (Г. Айзенк)

Першим діагностичним інструментом, обраним для нашого дослідження, стала методика Г. Айзенка, що дозволяє отримати комплексну картину неадаптивних психічних станів особистості. Вибір саме цього інструменту не випадковий, він охоплює чотири взаємопов'язані виміри психологічного стану, кожен із яких набуває особливого значення в контексті переживання тривалої кризи.

Перший вимір – тривожність, відображає загальну схильність особистості сприймати навколишній світ як джерело потенційної небезпеки. Важливо розуміти, що в умовах реального збройного конфлікту тривожність перестає бути суто внутрішньою рисою і починає підживлюватися зовнішніми обставинами. Це створює своєрідне замкнене коло: об'єктивна небезпека посилює суб'єктивну тривожність, а та, своєю чергою, спотворює сприйняття ситуації та виснажує ресурси, необхідні для ефективної адаптації. Студенти з вихідно високим рівнем тривожності опиняються в особливо складному становищі, оскільки їхні адаптаційні резерви витрачаються значно інтенсивніше, ніж у однолітків із нижчим рівнем цієї властивості.

Другий вимір – фрустрованість, характеризує типову реакцію людини на перешкоди та зовнішні обмеження. Студентське життя в умовах воєнного стану буквально пронизане такими обмеженнями: неможливість будувати довгострокові плани, раптові зміни розкладу через тривоги, непередбачуваність найближчого майбутнього. За таких умов схильність до фрустраційних реакцій – зневіри, відчуття безпорадності, небажання докладати зусиль стає чинником, що безпосередньо визначає якість академічного функціонування.

Третій вимір – агресивність, в межах цієї методики розглядається як показник загальної збудливості та труднощів із регуляцією власних реакцій. Підвищені показники за цією шкалою в умовах воєнного часу варто інтерпретувати обережно: нерідко це не стільки риса характеру, скільки ознака

психологічного перевантаження, яке шукає виходу. Розуміння цього нюансу є принципово важливим для правильної інтерпретації отриманих результатів та побудови адекватних рекомендацій.

Четвертий вимір – ригідність, відображає ступінь гнучкості особистості в умовах змін. Людина з вираженою ригідністю продовжує діяти за звичними схемами навіть тоді, коли нова реальність вимагає принципово іншого підходу. В умовах воєнного часу, що змінює звичний уклад буквально щодня, ригідність перетворюється на серйозний бар'єр до адаптації і тому її вимірювання видається нам особливо доречним в рамках нашого дослідження.

Технічно методика являє собою набір із 40 тверджень, рівномірно розподілених між чотирма шкалами. Кожне твердження оцінюється за легкою трибальною системою залежно від того, наскільки описаний стан є характерним для респондента у повсякденному житті. Підрахунок результатів здійснюється окремо за кожною шкалою, що дозволяє скласти диференційований психологічний профіль учасника, а не обмежуватись загальним інтегральним показником.

Отримані бали інтерпретуються в межах трьох рівнів: до 7 балів включно – показник перебуває в межах норми; від 8 до 14 балів – фіксується помірна напруженість, що потребує уваги, але не є критичною; від 15 балів і вище – виражений рівень, який суттєво впливає на загальне функціонування особистості та сигналізує про потребу в психологічній підтримці.

Застосування цієї методики в нашому дослідженні дало можливість не лише зафіксувати актуальний стан студентів, а й розглянути виявлені показники у взаємозв'язку з іншими діагностичними даними. Повний текст методики наведено в Додатку А [22].

2.2. Психодіагностичний інструментарій дослідження особистісного адаптаційного потенціалу студентів

Для комплексного вивчення адаптивних можливостей студентської молоді в умовах воєнного часу було обрано: Опитувальник соціально-психологічної адаптованості (СПА) К. Роджерса та Р. Раймонда в адаптації

А. Фурмана, який у сучасній вітчизняній практиці психологічного супроводу вищої освіти застосовується для глибокої оцінки соціально-психологічних характеристик індивіда. Цей інструментарій дозволяє ефективно аналізувати особливості психічного й соціального розвитку студентів, виявляти прояви дезадаптації та оптимізувати процес їхньої інтеграції в освітнє середовище за умов тривалої соціально-політичної кризи. Структура опитувальника побудована таким чином, що вона дає змогу диференціювати інтегральні показники адаптованості та дезадаптованості особистості через призму її внутрішніх установок. Завдяки цьому дослідник отримує різнобічну інформацію про психологічне благополуччя молодої людини, її здатність до саморегуляції та критичні зони емоційного напруження, що мають визначальне значення для оцінки загального адаптаційного потенціалу в кризовий період.

Теоретичний фундамент застосування цієї методики базується на розумінні адаптації як динамічного й безперервного процесу активного пристосування людини до вимог мінливого та потенційно небезпечного соціального середовища. Успішність цього процесу в умовах тривалого стресу воєнного стану суттєво залежить від адекватності самооцінки індивіда, прийняття ним інших людей та рівня внутрішнього контролю за власним життям. Будь-які викривлення або дефіцити у структурі самоприйняття неминуче призводять до порушень адаптаційного процесу, що під час кризи виражається у зростанні емоційного дискомфорту, внутрішніх конфліктах, почутті безпорадності та погіршенні загального психосоматичного здоров'я студентів. [50]

Оцінка адаптаційного потенціалу молоді за допомогою опитувальника СПА передбачає детальний аналіз його структурних шкал, серед яких ключове місце посідають критерії самоприйняття та прийняття інших, які відображають рівень гармонії студента із власним «Я» та його здатність будувати конструктивні міжособистісні стосунки в академічній групі. Наступна важлива складова методики – емоційний комфорт, що демонструє переважаючий психічний стан особистості, рівень занепокоєння або стабільності в умовах

безпекових ризиків. Важливу роль відіграє шкала інтернальності, яка засвідчує здатність студента брати відповідальність за власну поведінку та адаптаційні стратегії, а також прагнення до домінування чи веденості у взаємодії, що визначає ступінь активності особистості у процесі пристосування. Таким чином, використання цього адаптованого вітчизняного інструментарію в межах нашого дослідження дозволяє чітко диференціювати рівні адаптованості студентів, своєчасно виявити осіб із групи ризику та оцінити психологічні ресурси їхньої стійкості під час війни [27, 52].

2.3. Методика «Самооцінка адаптивності» (модифікований 31 варіант методики С. Болтівця)

З метою здійснення глибокого та всебічного аналізу процесу інтеграції студентської молоді до освітнього середовища вищої школи в умовах тривалого воєнного стану, нами було залучено спеціалізований діагностичний інструментарій, зорієнтований на суб'єктивне оцінювання особистістю власного адаптаційного потенціалу. Провідним методом у цьому контексті виступила методика, спрямована на вивчення самооцінки адаптивності здобувачів вищої освіти, яка першочергово була розроблена відомим вітчизняним дослідником С. І. Болтівцем. У межах нашого емпіричного зрізу вказаний інструментарій знайшов своє практичне застосування у видозміненому варіанті, теоретично та емпірично доопрацьованому науковцями Л. Г. Подоляк та В. І. Юрченком. Вибір саме цієї психодіагностичної моделі зумовлений її комплексною структурою та здатністю диференціювати не лише узагальнені показники пристосованості, а й тонкі психофізіологічні, дидактичні та емоційні зрушення, що виникають у психіці студентів під впливом перманентних безпекових ризиків та соціальних трансформацій воєнного часу.

Наукова доцільність використання модифікованого опитувальника полягає в тому, що він дозволяє досліднику відійти від однобічного трактування адаптації як суто академічної успішності й розглянути її як складне системне утворення, де когнітивні можливості особистості тісно переплетені з її соматичним здоров'ям та емоційною стабільністю. Структурна архітектоніка методики охоплює цілісний спектр життєдіяльності індивіда в межах закладу вищої освіти. Перший аналітичний блок фокусується на когнітивно-дидактичному складнику, що виявляється через здатність здобувача освіти оперативно сприймати, систематизувати та інтегрувати новий лекційний та практичний матеріал. Цей параметр є надзвичайно інформативним у контексті дистанційного навчання, оскільки демонструє, чи спроможна когнітивна сфера студента повноцінно функціонувати в умовах інформаційного перевантаження та хронічного стресу.

Поряд із когнітивними параметрами, методика детально аналізує інтрапсихічні механізми взаємодії студента із соціумом та його поведінкову гнучкість. Це фіксується через схильність особистості до конструктивного використання інтерперсональної допомоги, її готовність звертатися до професійного досвіду професорсько-викладацького складу чи шукати психоемоційну підтримку в колі однокурсників. Окремим діагностичним маркером виступає здатність до копіювання та репродукування заданих алгоритмів діяльності, що в опитувальнику означено як робота за визначеним зразком. Цей критерій відображає рівень виконавчої дисципліни, сформованість навичок саморегуляції та збереження базових психомоторних функцій, які часто зазнають деструкції у кризових життєвих обставинах.

Центральне місце у структурі емпіричного аналізу за цією методикою посідає дослідження динаміки навчальної мотивації. В умовах воєнного стану внутрішня спонукальна сфера студентів зазнає суттєвих деформацій, оскільки загальне відчуття загрози життю здатне знецінювати довгострокові життєві цілі. Опитувальник дозволяє виявити актуальний стан мотиваційних орієнтацій, встановити ступінь збереження інтересу до обраного професійного

спрямування та з'ясувати, чи виступає навчання чинником особистісної стабілізації, чи, навпаки, сприймається як додаткове джерело фрустрації. Водночас методика інтегрує в собі шкали для відстеження загальної енергомісткості психіки, оцінюючи працездатність індивіда протягом усього навчального циклу та фіксуючи моменти настання передчасної психічної втоми.

Глибока специфіка модифікованого варіанта С. Болтівця виявляється у ретельному моніторингу психосоматичного статусу досліджуваних, що реалізується через шкали емоційного стану, фізичного самопочуття та якісних параметрів нічного сну. У психологічній науці саме порушення сну, схильність до швидкої соматизації психогенного напруження та часті інверсії настрою розглядаються як первинні індикатори розгортання синдрому дезадаптації. Фіксуючи суб'єктивну оцінку студентами свого тілесного здоров'я та сну, ми отримуємо можливість виявити приховані прояви воєнного дистресу, які ще не повною мірою відображаються на академічних оцінках, але вже руйнують внутрішній психологічний ресурс особистості.

Організація безпосереднього дослідження передбачала індивідуальну та групову роботу з респондентами у цифровому форматі, під час якої кожному учаснику пропонувався стандартизований перелік тверджень. Студенти мали оцінити міру відповідності кожного висловлювання власним актуальним станам, обираючи один із п'яти запропонованих варіантів відповідей, що утворювали класичну шкалу лікертівського типу. Кожна градація відповіді мала свій фіксований числовий еквівалент у діапазоні від одного до п'яти балів. Така математична формалізація первинних якісних відповідей дозволила нам здійснити подальший сумарний підрахунок індивідуальних балів для кожного з 53 досліджуваних, сформувати загальну матрицю даних та перейти до процедури багаторівневої інтерпретації результатів.

З метою забезпечення якісного диференційованого підходу до аналізу отриманого масиву даних, авторами модифікації було розроблено чітку

чотирирівневу систему оцінювання, яка дозволяє класифікувати студентів за ступенем успішності їхнього пристосування до умов вищої школи.

Перша аналітична зона охоплює суму балів у межах від 8 до 15 та інтерпретується як стан повного виходу з адаптаційного процесу. Студенти, чії відповіді акумулюють таку низьку кількість балів, перебувають у стадії вираженої дезадаптації, що характеризується глибоким психоемоційним виснаженням, тотальною втратою інтересу до освітньої діяльності, соматичними розладами та когнітивною деструкцією, яка унеможливорює самостійне подолання кризи без залучення фахівців психологічної служби.

Наступний діапазон, що акумулює в собі від 16 до 23 балів, кваліфікується як первинний рівень адаптованості. Для цієї групи характерна виражена нестабільність усіх психічних проявів, коли пристосування до умов навчання відбувається за рахунок надмірної, виснажливої мобілізації внутрішніх захисних сил, а сама адаптивна поведінка має коливальний, ситуативний та багато в чому залежний від зовнішніх умов характер.

Третій рівень, що локалізується в числових межах від 24 до 31 балу, визначається як помірний рівень адаптованості. Студенти цієї категорії демонструють загалом адекватне та конструктивне сприйняття дидактичного процесу, стабільну працездатність та достатній рівень сформованості копінг-механізмів, проте за умов різкого посилення воєнних стресорів їхня система психологічного захисту може тимчасово дестабілізуватися.

Найвищий щабель, який фіксується при отриманні від 32 до 40 балів, детермінується як виражений рівень адаптованості. До цієї групи належать студенти з максимальним ступенем резильєнтності, стійкою професійною мотивацією, гармонійним психофізіологічним самопочуттям та високим особистісним потенціалом, що дозволяє їм успішно реалізовувати освітні завдання навіть під час війни. Вичерпний текстовий зміст усіх діагностичних пунктів опитувальника та ключ до його обробки представлені нами у матеріалах Додатку Б.

2.4. Методика «Шкала диференціальних емоцій» (К.Ізардом)

З метою вивчення лабільних та стійких характеристик афективної сфери студентської молоді, а також визначення специфіки їхнього емоційного реагування на тривалий воєнний стрес, нами було інтегровано до дослідницького комплексу методик «Шкала диференціальних емоцій». Цей відомий психодіагностичний інструментарій, розроблений американським психологом К. Ізардом, базується на його фундаментальній концепції диференціальних емоцій, згідно з якою людська психіка оперує фіксованим набором фундаментальних переживань. Залучення цієї методики дозволило нам відійти від спрощеної бінарної оцінки емоційного стану за принципом наявності лише позитивного чи негативного афекту, натомість надавши можливість детально зафіксувати унікальний профіль переживань особистості в умовах кризового сьогодення.

Теоретичний базис дослідження за цією методикою спирається на постулат про існування десяти базових емоційних модальностей, кожна з яких має унікальні еволюційні, нейрофізіологічні та феноменологічні характеристики. До цього переліку відносяться такі конструктивні та стеничні прояви, як інтерес і радість, нейтральне за своєю спрямованістю здивування, а також широкий спектр астенічних та деструктивних переживань, серед яких гостро фіксуються горе, гнів, відраза, презирство, страх, сором та провина. В умовах воєнного стану такий детальний розподіл стає критично важливим, оскільки дозволяє диференціювати звичайну втому чи адаптивне емоційне капсулювання від глибоких психотравматичних станів.

Стимульний матеріал опитувальника структурований у вигляді тридцяти прикметників-дескрипторів, які вербально репрезентують різні відтінки та ступені інтенсивності прояву базових емоцій. Процедура емпіричного опитування передбачала, що кожен із 53 студентів нашої вибірки мав здійснити рефлексивний аналіз власного актуального стану та оцінити частоту або вираженість кожної емоційної ознаки за п'ятибальною системою оцінювання.

Надалі первинні протоколи досліджуваних піддавалися процедурі математичного групування, під час якої бали за конкретними тріадами дескрипторів сумувалися, утворюючи первинні оцінки для кожної з десяти фундаментальних емоцій.

Наступним етапом аналітичної обробки емпіричних матеріалів стало вирахування трьох узагальнених інтегральних індексів, які дозволяють судити про загальну спрямованість емоційного життя студентів. Перший показник – індекс позитивних емоцій – формується на основі акумуляції балів за шкалами інтересу та радості. У нашому аналізі цей індекс розглядається як фундаментальний внутрішній ресурс психіки, що відображає здатність індивіда зберігати пізнавальну активність, життєвий оптимізм та адаптаційні сили попри деструктивні чинники зовнішнього середовища.

Другий аналітичний параметр – індекс гострих негативних емоцій – об'єднує в собі показники гніву, відрази та презирства. Цей комплекс у психологічній літературі часто означається як тріада ворожості, а його високі значення в межах студентської вибірки свідчать про наявність значного рівня внутрішнього напруження, агресивних тенденцій та протестних реакцій, викликаних фрустрацією базових потреб у безпеці. Третій складник – індекс тривожно-депресивних емоцій – інтегрує показники горя, страху, сорому та провини. Даний маркер є ключовим для фіксації внутрішніх, інтрапсихічних проявів дезадаптації, оскільки відображає рівень невротизації особистості, наявність депресивного тла настрою та почуття безпорадності перед обставинами.

Для здійснення глибокої якісної інтерпретації отриманих результатів кожен із трьох інтегральних індексів аналізувався нами через призму чотирирівневої шкали інтенсивності переживань. Слабка міра переживання свідчить про низьку актуалізацію відповідних емоційних станів, що у випадку негативних індексів є показником психологічного благополуччя, а у випадку позитивного – сигналізує про апатію. Помірний рівень відображає нормативний, збалансований рівень емоційного реагування, який дозволяє особистості

адекватно взаємодіяти з вимогами соціуму. Виражена та сильна міри переживання вказують на гіпертрофованість певних афективних комплексів, свідчать про домінування конкретних емоцій у свідомості студента і виступають прямими індикаторами або високої резильєнтності, або, навпаки, серйозного емоційного дисбалансу та дезадаптації. Повний автентичний текст опитувальника, разом із критеріями математичного підрахунку результатів, зафіксовано нами у матеріалах Додатку В.

2.5. Визначення індексу групової згуртованості Сішора

З метою вивчення мікросоціальних чинників, що безпосередньо впливають на динаміку та успішність адаптаційних процесів студентської молоді, нами було залучено спеціалізований психодіагностичний інструментарій, спрямований на оцінювання внутрішньогрупової інтеграції. Провідним методом для розв'язання цього завдання виступила методика «Індекс групової згуртованості Сішора», практичне впровадження якої здійснювалося з урахуванням науково-методичних рекомендацій та матеріалів, систематизованих М. С. Корольчуком та В. М. Крайнюк у 2009 році. Залучення цього експрес-опитувальника в межах нашого емпіричного зрізу зумовлене тим, що академічна група розглядається в сучасній психологічній науці не просто як формальне об'єднання здобувачів освіти, а як потужне первинне соціальне середовище, здатне виступати або джерелом додаткового інтерперсонального стресу, або, навпаки, виконувати функцію надійної психологічної опори та буфера в умовах воєнного стану.

Теоретико-методологічна доцільність використання вказаної діагностичної моделі полягає в її орієнтації на фіксацію суб'єктивного сприйняття кожним окремим студентом ступеня своєї інтегрованості в колектив, рівня взаємної довіри, солідарності та готовності членів групи до спільного подолання труднощів. Структурний каркас методики Сішора позбавлений громіздких конструкцій, що робить її ефективним інструментом для оперативного моніторингу соціально-психологічного клімату. Стимульний матеріал охоплює п'ять чітко сформульованих запитань, які концептуально

відображають ключові виміри життєдіяльності студентського колективу. Зокрема, аналізу піддаються такі параметри, як прагнення індивіда залишатися членом саме цієї мікросоціальної групи, міра привабливості колективу для його учасників, характер взаємин з однокурсниками, а також рівень задоволеності спільною діяльністю та загальний ступінь однотайності групи в кризових ситуаціях.

Процедура емпіричного збору даних передбачала ознайомлення 53 респондентів із фіксованими варіантами відповідей до кожного запитання. Кожна запропонована альтернатива мала свій строгий числовий еквівалент, що відповідав певній кількості балів залежно від ступеня вираженості позитивної оцінки групи. Після завершення етапу індивідуального тестування та отримання первинних протоколів, нами було проведено процедуру математико-статистичного узагальнення даних. Оскільки згуртованість є системною характеристикою колективу, підрахунок підсумкових показників здійснювався не лише на індивідуальному рівні, а й шляхом виведення середнього арифметичного балу по всій досліджуваній студентській групі, що дозволило отримати об'єктивну узагальнену картину мікросоціальної інтеграції.

Для здійснення глибокої якісної та кількісної інтерпретації отриманого масиву первинних даних авторами методики запропоновано стандартизовану п'ятирівневу шкалу розподілу підсумкових балів, яка дозволяє чітко диференціювати вибірку за ступенем консолідованості.

Діапазон, що обмежується значенням до 4 балів, кваліфікується як низький рівень групової згуртованості. За таких умов студентський колектив характеризується роздробленістю, високим рівнем відчуження між здобувачами освіти та відсутністю спільної мотиваційної платформи, що суттєво послаблює адаптаційний потенціал особистості та посилює відчуття ізоляції в умовах дистанційного навчання.

Межі від 4 до 6,9 балів репрезентують рівень нижче середнього. Цей стан свідчить про наявність лише формальних зв'язків між студентами, коли група

функціонує як конгломерат окремих індивідів, а психоемоційна підтримка має вибірковий та нестабільний характер.

Наступний інтервал, що охоплює межі від 7 до 11,5 балів, відображає середній рівень згуртованості академічної групи. Дана зона є найбільш поширеною і свідчить про наявність стійкого соціально-психологічного ядра в колективі, сформованість базових норм взаємодопомоги та загалом позитивне емоційне тло взаємин, хоча в моменти гострих зовнішніх криз група може виявляти тимчасову дезорганізацію.

Діапазон від 11,6 до 15 балів детермінується як рівень вище середнього і вказує на високу міру інтегрованості, де студенти демонструють чітку солідарність, спільну відповідальність за результати навчання та виражену емпатію один до одного.

Найвищий щабель, що фіксується при показниках від 15,1 балів і більше, визначається як високий рівень групової згуртованості. Колективи з таким індексом є референтними для своїх членів, володіють максимальним синергетичним ефектом та виступають потужним зовнішнім адаптаційним ресурсом, що надійно захищає психіку студентів від хронічного воєнного дистресу. Повний автентичний текст опитувальника Сішора, специфіка його шкал та матриця для обробки результатів детально репрезентовані нами у матеріалах Додатку Г цієї випускної кваліфікаційної роботи.

Висновок до другого розділу

У другому розділі було обґрунтовано методологічні засади та сформовано комплекс діагностичного інструментарію для вивчення психологічних особливостей адаптації студентів в умовах воєнного часу. На основі мети та завдань роботи було визначено критерії та показники, що дозволяють комплексно оцінити стан адаптованості особистості через аналіз не лише загальної здатності до пристосування, а й глибинних психічних станів, таких як тривожність, фрустрація та ригідність за методикою Г. Айзенка. Використання опитувальника соціально-психологічної адаптованості (СПА) К. Роджерса та

Р. Раймонда в адаптації А. Фурмана та модифікованої методики С. Болтівця дозволило поєднати оцінку внутрішнього адаптаційного потенціалу з суб'єктивним сприйняттям студентами успішності їхнього навчання в університетському середовищі. Особливу увагу приділено емоційному компоненту адаптації, який досліджується за допомогою шкали К. Ізарда, що дає змогу зафіксувати актуальний зріз переживань та мотиваційних установок молоді в кризовий період. Оскільки адаптація студента невід'ємна від його перебування в колективі, до програми дослідження було включено індекс групової згуртованості Сішора для аналізу соціально-психологічної атмосфери як важливого зовнішнього ресурсу підтримки. Обґрунтування застосування методів математичної статистики, зокрема кореляційного аналізу, створює підґрунтя для виявлення об'єктивних взаємозв'язків між рівнем стресу та вибором конкретних стратегій адаптації. Таким чином, сформований методичний комплекс є валідним та репрезентативним для подальшого проведення емпіричного дослідження на базі Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка», оскільки він охоплює когнітивний, емоційний та поведінковий рівні функціонування особистості.

РОЗДІЛ 3. ХІД І РЕЗУЛЬТАТИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДІАГНОСТИКИ ОСОБЛИВОСТЕЙ АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ ВОЄННОГО ЧАСУ

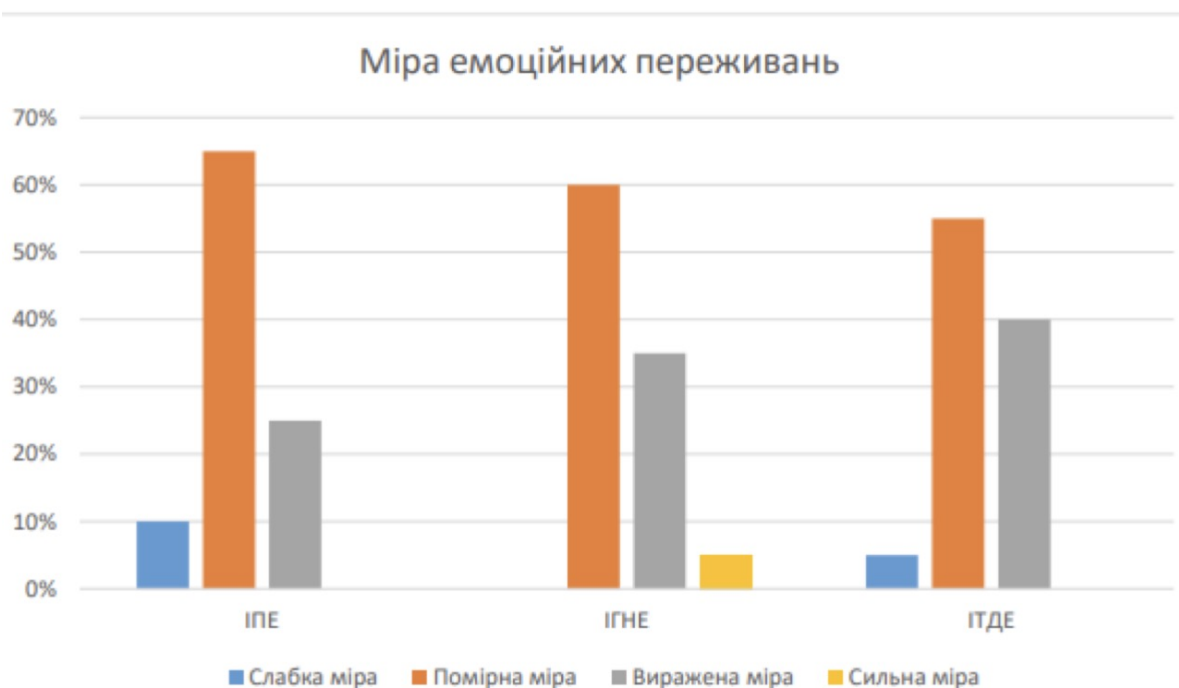
3.1. Організація та проведення емпіричного дослідження адаптованості студентів

Питання психологічної стійкості студентської молоді в умовах збройного конфлікту виникає особливої гостроти, що погіршує війну не лише на матеріальну сферу, а й глибоко трансформує внутрішній світ людини. Тривога, страх, втрата орієнтирів, зниження мотивації – все це закономірні реакції психіки на хронічний стрес, які за умови належної підтримки здатності підтримувати академічну продуктивність та соціальне функціонування. Особливо вразливою є студентська вікова група, після якої саме в цей період відбувається становлення ідентичності та формування здатності до самовизначення – процеси, що вимагають внутрішньої стабільності й ресурсності.

З огляду на це, розроблення програми психологічного супроводу студентів в умовах військового часу є не тільки науково обґрунтованою, а й практично необхідною відповіддю на виклики сьогодення. Методом подібних програм є підвищення психологічної стійкості та зниження деструктивного впливу стресових чинників, що в підсумку позначається на збереженні академічної успішності та соціальної адаптованості молоді. Серед ключових завдань – діагностика актуального стану, впровадження ефективних технік саморегуляції, організація групових тренінгів та індивідуальних консультацій, а також налагодження міжінституційної співпраці у сфері психологічної підтримки. Важливим середовищним чинником виступає психологічний клімат університету: відкрита атмосфера, можливість вільного висловлювання та відчуття підтримки з боку викладачів і однолітків суттєво знижують перехід рівня стресу.

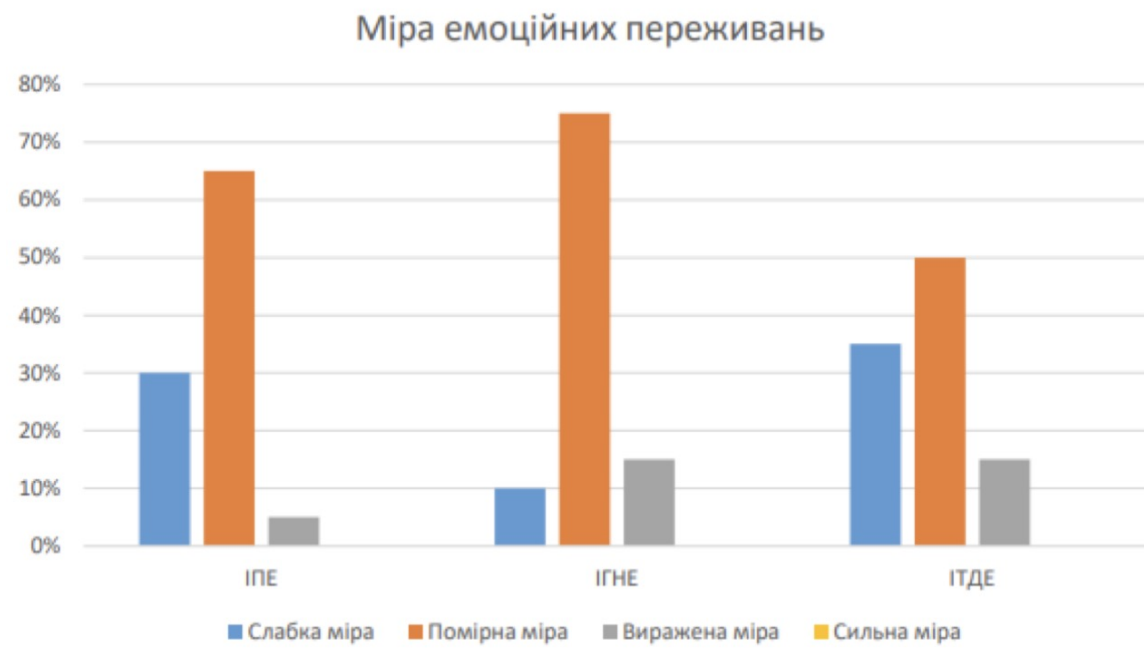
Емпіричні дані, отримані із застосуванням методики «Диференціальна шкала емоцій» К. Ізарда засвідчили, що студенти переживають основні емоції на помірному рівні як до, так і після тренінгових вручань. Це свідчить про власне «приглушення» емоційної сфери в умовах загального стресу: психіка мобілізує захисні механізми, які обмежують як яскраво виражені позитивні, так і негативні переживання. Такий стан є закономірною адаптивною реакцією речовин на виснаження ресурсів – своїм рідним режимом енергозбереження, за якого інтенсивні душевні сплески, хоч і дозволяють, мають короткочасний характер і швидко згасають.

Міра емоційних переживань												
ДО ТРЕНІНГУ												
№ п/п	ШЕ				ІГНЕ				ІГДЕ			
	Слабк а	Пом ірна	Вир аже на	Силь на	Сла бка	Пом ірна	Вир аже на	Силь на	Сла бка	Пом ірна	Вир аже на	Силь на
Респондент 1		21				15				16		
Респондент 2		23				20				18		
Респондент 3		21				17				16		
Респондент 4		28					25			15		
Респондент 5			32				32				30	
Респондент 6		28						43			29	
Респондент 7		26				20				15		
Респондент 8		23				23					23	
Респондент 9	15						30				27	
Респондент 10		27				15			11			
Респондент 11		28				23				16		
Респондент 12		26				23					23	
Респондент 13			34				30				30	
Респондент 14		26				23				15		
Респондент 15	16					15				18		
Респондент 16			36				32				30	
Респондент 17			36				30			18		
Респондент 18		26				15				15		
Респондент 19			34				30				30	
Респондент 20		26				23				15		
ПІСЛЯ ТРЕНІНГУ												
Респондент 1		26				23				15		
Респондент 2	16					15				18		
Респондент 3		26					32		12			
Респондент 4		21				15				15		
Респондент 5		26				15				15		
Респондент 6			36			23				15		
Респондент 7		22			6				8			
Респондент 8	16					23			6			
Респондент 9		26				18			12			
Респондент 10	15				8					15		
Респондент 11	15					23				15		
Респондент 12	15						30		15			
Респондент 13		27				15			11			
Респондент 14	16					15			12			
Респондент 15		28				21					23	
Респондент 16		23				23					23	
Респондент 17		26				18				18		
Респондент 18		26				23				15		
Респондент 19		28				18				18		
Респондент 20		21					30				23	



Мал. 2. Показники результатів студентів ЗВО до тренінгу за методикою “Диференціальна шкала емоцій (К. Ізард)”

Аналіз індивідуальних результатів студентів дозволяє зробити кілька спостережень. По-перше, для абсолютної зацікавленості учасників характерний підвищений рівень емоційних переживань незалежно від їх цілеспрямованості. По-друге, найбільшу інтенсивність демонструє тривожно-депресивний компонент емоційної сфери, що відбувається закономірно в контексті тривалого психологічного навантаження воєнного часу. По-третє, гострі негативні емоції щодо актуальної ситуації фіксуються на найвищому рівні виразності, що свідчить про збережену чутливість студентів до зовнішніх загроз при загальному емоційному «приглушенні». Динаміку показників після тренінгового втручання відображено на мал. 3.



Мал. 3. Показники результатів після тренінгу за методикою “Диференціальна шкала емоцій (К. Ізард)”

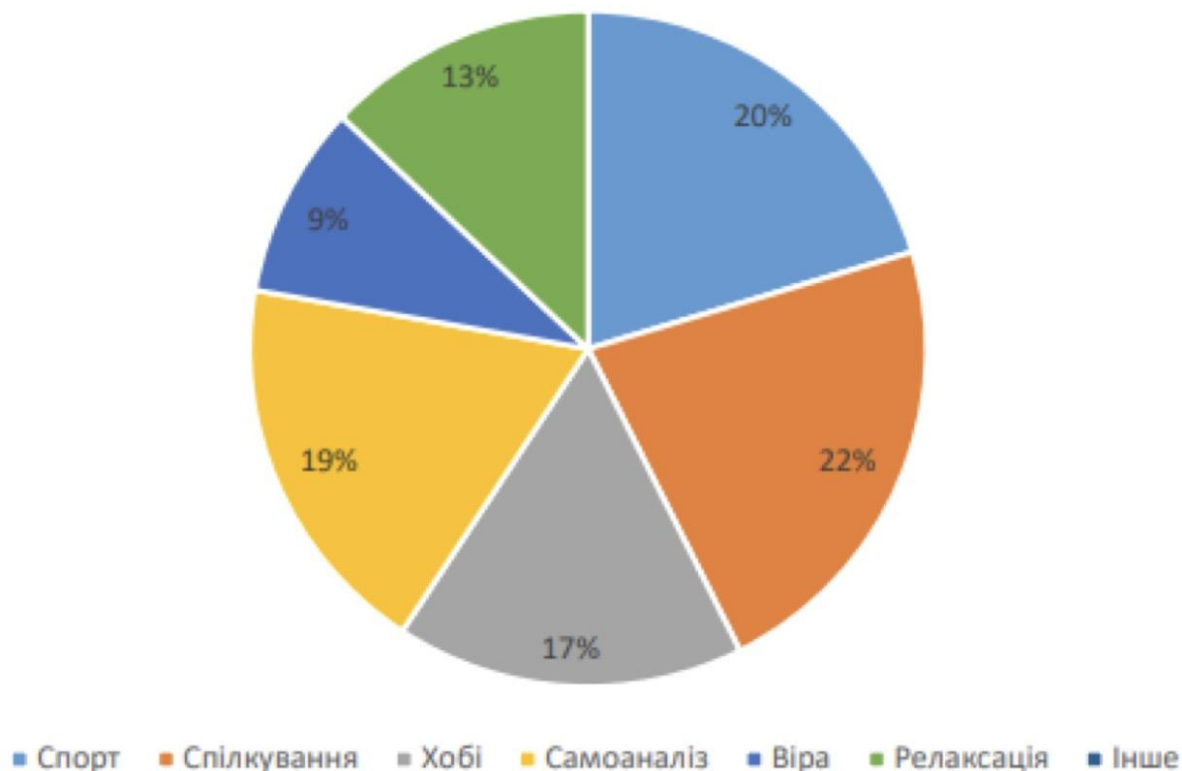
Постренінговий зріз показав, що загальна картина емоційних переживань суттєво не змінила свою структуру – помірний рівень залишився домінуючим за всіма трімами вимірами. Однак якісні зруйнування ви страждаєте показовими: інтенсивні негативні переживання повністю зникли з профілю, а виражений рівень емоційних реакцій знижується за всіма шкалами. Ці зміни свідчать про те, що тренінгова програма досягла вашої основної мети – не усунення емоцій, а їх стабілізація та пом'якшення гострих піків.

Узагальнюючи отримані дані, можна стверджувати, що психоемоційний стан студентів в умовах воєнного стану характеризується зниженою стресостійкістю, на основі якої лежить поєднання хронічної тривожності та інтенсивних негативних переживань. Після участі в тренінгу рівень тривожності стабілізувався в межах середніх значень, а гострота негативних і тривожно-депресивних реакцій помітно знижувалася.

З метою вивчення індивідуальних ресурсів подолання стресу учасникам було запропоновано відповіді на запитання про найбільш дієві для них способи саморегуляції. Запропонований перелік охоплював фізичну активність, соціальну комунікацію, творчі хобі, самоаналіз, духовні практики, релаксацію

та можливість зазначити власний варіант. Розподіл відповідей відображено на мал. 4.

«Що вам допомагає справитись зі стресом?»



Мал. 4. Показники методів подолання стресу студентами ЗВО

Результати опитування щодо стратегій подолання стресу виявили характерну закономірність: серед усіх запропонованих варіантів студенти зверталися до соціальної комунікації, рухової активності та рефлексивного самопізнання. Така ієрархія є показовою: в умовах невизначеності люди інстинктивно шукають зовнішню опору через спілкування, внутрішню розрядку через тіло та когнітивне впорядкування через осмислення власного досвіду.

Науковий засіб у сфері стрес-менеджменту пропонує широкий арсенал інструментів психологічного відновлення. Центральне місце серед них забезпечує відновлення суб'єктного контролю відчуття – структурування часу, встановлення досяжних цілей і планування навіть у мінімальному обсязі повертають людині впевненість у власній сприятливості впливу на своє життя. Фізична активність будь-якого формату – від прогулянок до інтенсивних

тренувань – забезпечує нейрохімічну рівновагу, виводячи надлишок стресових гормонів. Релаксаційні практики – дихальні техніки, прогресивна м'язова релаксація, йога – знижують фізіологічне відновлення та відновлюють ресурсний стан. Позитивні соціальні взаємодії та гумор активують вироблення антистресових нейромедіаторів, нормалізуючи серцево-судинні та дихальні показники. Звернення до культурного простору – відвідування театру, музею, перегляд кіно – створює психологічну дистанцію від стресогенної реальності та збагачує емоційний досвід.

Таким чином, стресостійкість є не вродженою рисою, а набутою здатністю, що формується через свідоме опанування інструментів саморегуляції. Результати нашого дослідження підтверджують: студенти, які обирають активну позицію щодо власного психологічного стану і не створюються на зовнішню підтримку, демонструють значну кращу адаптацію в умовах воєнного часу [49]. Практичним підґрунтям для відновлення стійкості сприяє поверненню до структурованого розпорядку дня та формуванню реалістичних короткострокових орієнтирів – це найпростіший і водночас один із найдієвіших способів повернутися до внутрішньої непорядковості [41].

3.2. Аналіз та інтерпретація результатів дослідження (показники стресу та адаптивності)

Війна змусила заклади вищої освіти перейти на дистанційний формат як єдину доступну альтернативу. Проте в українських умовах це рішення породило цілий ланцюг додаткових проблем. Нестабільне інтернет-з'єднання, знеструмлення, повітряні тривоги та перебування частини студентів поблизу активних бойових дій перетворили навчання на постійну боротьбу з обставинами. Особливо відчутним це виявилось для студентської молоді, яка, на відміну від школярів, значною мірою покладається на власну внутрішню мотивацію і самостійно несе відповідальність за власний освітній шлях.

Результати опитування, яке я провела, відображають типову картину психологічного стану студентів у цей період: розсіяність уваги, труднощі зі

сном та нав'язливий потяг до постійного моніторингу новин стали повсякденною реальністю для більшості респондентів. Час в укриттях витрачався насамперед на зв'язок із рідними, а не на навчання – і це, на мою думку, є цілком природною реакцією психіки на реальну небезпеку. Усе це переконує мене в тому, що адаптація до навчання в умовах війни виходить далеко за межі суто академічного питання.

З метою глибшого вивчення цієї проблематики я провела емпіричне дослідження у березні–квітні 2026 року в онлайн-форматі. До вибірки увійшли 53 студенти 1–4 курсів. Для діагностики застосовувались опитувальник соціально-психологічної адаптації К. Роджерса та Р. Раймонда в адаптації А. Фурмана, тест життєстійкості С. Мадді та копінг-тест Р. Лазаруса.

Одним із найцікавіших результатів стало те, що пристосування до навчальної діяльності виявилось значно успішнішим, ніж пристосування до навчальної групи. На мою думку, це пояснюється тим, що дистанційний формат природно руйнує неформальні зв'язки між студентами та гальмує формування відчуття спільноти. Соціальна ізоляція, яку породжує онлайн-навчання, додатково посилює психологічне навантаження і потребує окремої уваги з боку університету [52].

Аналіз результатів за тестом С. Мадді засвідчив, що переважна більшість студентів демонструє знижений рівень життєстійкості. Це означає не лише підвищену тривожність, а й загальну невпевненість у власній здатності впоратися з труднощами. Я вважаю, що тут відіграє роль одразу кілька взаємопов'язаних чинників: хронічна небезпека, тягар відповідальності за близьких, а для юнаків – ще й психологічний тиск можливої мобілізації. Усе це поступово виснажує внутрішні ресурси особистості, необхідні для ефективної адаптації.

Дослідження копінгових стратегій за методикою Лазаруса показало, що студенти з вищим рівнем адаптованості переважно обирають активні форми реагування – беруть на себе відповідальність, шукають підтримку та зберігають

самоконтроль. Натомість стратегії уникнення та дистанціювання виявились менш поширеними і, що показово, не корелювали з успішністю адаптації.

Узагальнюючи отримані результати, я дійшла висновку, що адаптація в умовах воєнного стану – це не стан, якого можна досягти одного разу, а безперервний процес, що вимагає постійної психологічної роботи над собою. Ключовими ресурсами тут виступають гнучкість мислення, збереження соціальних контактів та готовність брати відповідальність за власне життя попри зовнішню нестабільність [38].

3.3. Статистичне дослідження взаємозв'язку між рівнем стресу та стратегіями адаптації

Аналізуючи отримані результати, я переконалась, що тривожність та адаптаційний потенціал є двома найбільш взаємопов'язаними показниками психологічного стану студентів в умовах воєнного часу – саме тому їх співвідношення заслуговує окремого осмислення.

Тривожність не є однорідним явищем – вона пронизує одразу кілька рівнів психічного функціонування. На когнітивному рівні вона виявляється у схильності передбачати негативний розвиток подій та надмірно аналізувати власні дії. На мотиваційному – у постійному балансуванні між прагненням досягти мети та страхом зазнати невдачі. Емоційний рівень характеризується загостреною реакцією на найменші сигнали небезпеки та труднощами з утриманням внутрішньої рівноваги. Поведінковий – відображає те, як людина реагує на непередбачувані обставини, і нерозривно пов'язаний із відчуттям контролю над власним життям.

Формування тривожності визначається двома групами чинників. Зовнішні – це характер освітнього середовища, сімейний клімат, особливості найближчого оточення та загальний розпорядок життя. Внутрішні – це індивідуальні ресурси особистості: рівень стресостійкості, самооцінка та, що я вважаю найважливішим, адаптаційний потенціал.

Власне адаптаційний потенціал, на мою думку, є тим стрижневим механізмом, який визначає, наскільки гнучко людина реагує на виклики. Це

сукупність внутрішніх ресурсів, які особистість мобілізує для вироблення нових способів поведінки у змінених умовах. Дані мого дослідження підтверджують чітку закономірність: чим вищий адаптаційний потенціал — тим нижча тривожність. Це практично важливий висновок, адже він означає, що цілеспрямована робота з розвитку адаптивних ресурсів автоматично знижує рівень тривожних переживань.

Програми психологічного супроводу, що поєднують особистісно орієнтований, поведінковий та психодинамічний підходи, довели свою дієвість на практиці. Їх основна мета – допомогти студентам усвідомити власні адаптаційні труднощі, розвинути навички міжособистісної комунікації та сформувані внутрішню готовність до змін. Я переконана, що впровадження подібних програм є одним із найперспективніших напрямів психологічної підтримки молоді в умовах тривалої кризи [27]. Невід'ємною частиною таких програм мають бути практичні техніки саморегуляції – зокрема дихальні вправи та техніки заземлення, що дозволяють швидко знижувати рівень тривоги в гострих стресових ситуаціях [43].

3.4. Психологічні рекомендації щодо підвищення адаптаційного потенціалу студентів

Одним із визначальних чинників успішного пристосування студентів до умов дистанційного навчання є якість організації освітнього простору. Коли навчальний процес передбачає не лише передачу інформації, а й активну взаємодію між учасниками через спільне виконання завдань, групові обговорення та колективні проєкти – рівень соціальної ізоляції помітно знижується. Це пояснюється тим, що спільна діяльність природно породжує комунікацію, яка за очного навчання виникає сама собою, а в дистанційному форматі потребує цілеспрямованого конструювання з боку викладачів та адміністрації.

Сучасні цифрові платформи відкривають широкі можливості для підтримки такої взаємодії. Синхронні формати – відеозустрічі, онлайн-

семінари, спільне редагування документів у реальному часі дозволяють відтворити певну подобу живого спілкування. Асинхронні – форуми, коментарі до завдань, обговорення в чатах – забезпечують безперервність комунікації навіть тоді, коли повітряні тривоги чи знеструмлення унеможливають одночасну присутність усіх учасників. Поєднання обох форматів дає змогу створити гнучке середовище, що підлаштовується під нестабільні умови воєнного часу.

Проте навчальна взаємодія охоплює лише частину того соціального досвіду, який студент отримує в університеті. Не менш значущим є неформальний вимір – відчуття причетності до спільноти, яке формується через повсякденні розмови, спільні інтереси та неакадемічні контакти. В умовах дистанційного навчання цей вимір опиняється під найбільшою загрозою, адже він найважче піддається цифровому відтворенню. Студентські онлайн-клуби за інтересами, тематичні чати, неформальні відеозустрічі без навчального порядку денного – усе це виступає своєрідними заміниками тих стихійних соціальних контактів, які в звичайних умовах виникають у коридорах, їдальнях та бібліотеках. Дослідження підтверджують, що студенти, залучені до подібних ініціатив, демонструють нижчий рівень тривожності та вищу задоволеність навчанням загалом [9].

Особливу роль у процесі адаптації відіграє викладач. В умовах дистанційного навчання він перестає бути лише джерелом знань і стає свого роду організатором середовища, в якому студент відчувається або підтриманим, або залишеним наодинці з труднощами. Регулярний зворотний зв'язок, відкрита позиція щодо запитань, готовність обговорювати не лише академічні, а й організаційні труднощі – усе це суттєво знижує рівень невизначеності, яка є одним із найпотужніших тригерів тривожності. Практика відкритих годин спілкування у форматі відеозустрічей, де студенти можуть обговорити не лише навчальні питання, а й поділитися складнощами, виявила свою ефективність у підтриманні відчуття академічної спільноти навіть в умовах фізичної розпорошеності [23].

Ще одним дієвим механізмом підтримки є менторство – залучення студентів старших курсів до допомоги першокурсникам. Цей підхід є взаємовигідним: новачки отримують практичну підтримку від тих, хто вже пройшов через складнощі адаптації, а ментори розвивають навички відповідальності та комунікації. Дослідження засвідчують, що студенти, які беруть участь у подібних програмах, значно швидше долають початкову розгубленість і глибше інтегруються в академічне середовище [24]. В умовах воєнного часу, коли традиційні механізми соціалізації суттєво обмежені, менторство може стати одним із небагатьох реальних способів передачі університетської культури від покоління до покоління.

Водночас ефективність будь-яких адаптаційних заходів залежить від рівня цифрової компетентності студентів. Ті, хто вільно орієнтується в онлайн-інструментах, активніше беруть участь у групових активностях і легше налагоджують зв'язки. Натомість студенти з недостатніми технічними навичками опиняються в подвійно складній ситуації: вони одночасно долають труднощі адаптації і труднощі освоєння інструментів, необхідних для цієї адаптації [13]. Це означає, що розвиток цифрової грамотності має розглядатися не як другорядне завдання, а як необхідна передумова для повноцінної участі в освітньому процесі.

Найбільш перспективною моделлю організації навчання в умовах воєнного стану є змішаний формат, який органічно поєднує переваги дистанційної та очної форм. Дистанційний компонент забезпечує безперервність навчання навіть за найскладніших обставин, тоді як очні зустрічі, нехай і нечасті – відновлюють живий соціальний контакт, який неможливо повністю замінити цифровими засобами [14]. Зарубіжний досвід свідчить, що студенти, які навчаються за змішаною моделлю, не лише успішніше засвоюють матеріал, а й демонструють кращі показники психологічного благополуччя порівняно з тими, хто перебуває виключно в дистанційному форматі [1].

Психологічна підтримка виступає ще одним обов'язковим компонентом комплексної адаптаційної роботи. Групові онлайн-зустрічі, індивідуальне консультування, тренінги з розвитку навичок саморегуляції та емоційного інтелекту не лише знижують рівень стресу, а й озброюють студентів практичними інструментами для взаємодії з оточенням у складних умовах [23]. Особливої актуальності набувають програми розвитку емоційного інтелекту, оскільки здатність усвідомлювати та регулювати власні переживання є фундаментальною умовою збереження психологічного здоров'я в умовах хронічного стресу.

Підсумовуючи, варто підкреслити, що жоден окремий захід не здатен вирішити проблему адаптації студентів у воєнний час. Ефективна відповідь на цей виклик потребує системного підходу, що об'єднує педагогічні, технологічні та психологічні складові. При цьому принципово важливо враховувати, що академічні труднощі студентів нерідко є лише зовнішнім проявом глибших внутрішніх переживань – тривоги за близьких, страху за майбутнє, відчуття безсилля перед обставинами [10]. Будь-яка програма адаптаційного супроводу, яка ігнорує цей контекст, приречена залишатися поверховою.

Висновок до третього розділу

У третьому розділі нами було здійснено комплексне вивчення особливостей пристосування студентської молоді до навчання в умовах, що кардинально змінились унаслідок збройного конфлікту та вимушеного переходу до дистанційного формату. Отримані результати дозволили сформулювати цілісне уявлення про природу цього процесу та виявити чинники, що визначають його успішність або, навпаки, ускладнюють його перебіг.

Насамперед, проведене дослідження підтвердило, що адаптація студентів є процесом багатовимірним, у якому психологічні, соціальні, організаційні та технологічні складові тісно переплетені між собою. Виокремити якийсь один визначальний чинник неможливо — усі вони діють у взаємозв'язку, посилюючи або послаблюючи вплив одне одного. Серед ключових труднощів, з якими стикаються студенти, нами було виявлено

підвищений рівень психологічної напруги, відчуття невизначеності щодо майбутнього та необхідність у стислі терміни пристосовуватись до принципово нових умов існування.

Діагностичне обстеження виявило, що майже третина студентів демонструє виражений рівень ситуативної тривожності, що закономірно позначається на їхній академічній продуктивності та загальному психологічному стані. Понад половина учасників дослідження перебуває в зоні помірної тривожності, що свідчить про відносну стабільність адаптаційних процесів, однак не знімає потреби в систематичній підтримці. Особливо гострою проблемою виявилось зниження навчальної мотивації — цю тенденцію зафіксовано у значної частини респондентів. Суттєвими перешкодами також стали технічні складнощі та труднощі з самоорганізацією навчальної діяльності без безпосередньої підтримки викладача.

Водночас дослідження дозволило виявити й позитивний потенціал дистанційного формату. Гнучкість розкладу, економія часу та можливість повертатись до записів занять отримали схвальні оцінки від значної частини студентів. Статистичний аналіз засвідчив позитивний зв'язок між рівнем адаптованості до нового формату та академічними результатами ($r = 0,52$, $p < 0,05$), що підтверджує: за належної організації дистанційне навчання здатне забезпечувати достатній рівень освітніх здобутків.

На основі узагальнення отриманих даних нами було сформульовано низку практичних рекомендацій. По-перше, доцільним є впровадження змішаної моделі навчання, що поєднує дистанційний та очний компоненти, — це дозволить зберегти живий соціальний контакт там, де це можливо. По-друге, потребує посилення система комунікації між студентами та викладачами, яка в умовах дистанційного навчання набуває особливої значущості. По-третє, необхідним є розвиток навичок самоменеджменту у студентів — уміння планувати власний час і самостійно структурувати навчальну діяльність стає критично важливою компетентністю в умовах відсутності зовнішнього контролю. По-четверте, системна психологічна підтримка має стати

невід'ємним елементом університетського середовища, а не додатковою опцією для тих, хто сам звернувся по допомогу.

Загалом проведене дослідження підтвердило, що ефективне пристосування студентів до умов воєнного часу та дистанційного навчання є складним і тривалим процесом, який не розв'язується автоматично. Він потребує узгоджених зусиль з боку самих студентів, викладацького складу та університетської адміністрації. Оптимізація освітнього середовища, зміцнення соціальних зв'язків та розвиток особистісних адаптаційних ресурсів – ці три напрями у своєму поєднанні здатні суттєво підвищити як якість навчання, так і психологічне благополуччя студентської молоді в умовах сучасних викликів.

Висновок

Аналіз діагностичних даних, отриманих до початку тренінгової роботи, виявив тривожну тенденцію: більшість учасників продемонструвала низькі показники стресостійкості на тлі підвищеної тривожності. Така комбінація є характерною ознакою людини, яка тривалий час функціонує в умовах хронічної небезпеки – постійне очікування загрози наростання визнає психологічні резерви та формує стійкий фон внутрішньої напруги.

Порівняння результатів до і після участі в програмі засвідчило позитивні порушення за всіма досліджуваними показниками. Рівень стресостійкості зріс, тривожність поражена, а інтенсивність негативних і тривожно-депресивних переживань помітно зменшилася. Статистична перевірка за критерієм Стюдента підтвердила значущість цих змін, що дозволяє говорити не про випадкові коливання, а про реальний психологічний ефект тренінгового втручання. Розподіл учасників за рівнями змісту також був у позитивний бік: частка осіб із низькими показниками скоротилася, натомість збільшилася кількість тих, хто демонструє середні та високі результати.

На основі отриманих даних було сформульовано практичні рекомендації для студентів. Вони охоплюють три ключові напрями: по-перше, розширення знань про природу стресу та механізми його подолання; по-друге, опанування технік зниження серцевої напруги через тілесні та дихальні

практики; по-третє, усвідомлення та корекція негативних когнітивних установок, що підживлюють тривожність. Комплексне застосування цих підходів, на мій погляд, здатне суттєво підвищити психологічну стійкість студентів і забезпечити більш ефективне функціонування в умовах тривалої невизначеності.

У процесі виконання дипломного дослідження було досягнуто поставленої мети - визначити й проаналізувати особливості соціальної адаптації студентів-першокурсників до дистанційного навчання в умовах трансформації освітнього середовища. Усі поставлені завдання були послідовно виконані, що дозволило розкрити тему як на теоретичному, так і на практичному рівнях. У першому розділі здійснено теоретичний аналіз категорії "соціальна адаптація", що є надзвичайно важливою в сучасних умовах нестабільного соціального середовища. Адаптація студентів-першокурсників розглядається як динамічний процес входження особистості в нове середовище (освітній простір вищої школи), що супроводжується змінами в його поведінці, установках, емоційному стані. Уточнено, що соціальна адаптація охоплює кілька ключових компонентів: когнітивний (розуміння нових умов), емоційний (сприйняття змін і реакція на них), поведінковий (зовнішні прояви адаптації), комунікативний (встановлення нових зв'язків).

Теоретичний аналіз проблем засвідчив, що адаптація студентів є багатофакторним процесом, на який одночасно впливає ціла низка чинників. Серед них – індивідуально-психологічні особливості особистості, зокрема тип темпераменту, рівень тривожності та накопичений соціальний досвід. Не менш вагомими є педагогічні умови – характер взаємодії з викладачами та організація навчального процесу, а також соціально-побутові умови: умови проживання та наявність підтримки з іншими. Осмислення класичних і сучасних теоретичних підходів – біопсихосоціальної, концепції соціального навчання та моделі адаптаційного стресу – дозволило мені сформулювати комплексне бачення досліджуваного явища.

Емпірична частина роботи підтвердила вихідне припущення: дистанційне навчання, запроваджене в умовах воєнного стану, суттєво ускладнює соціальну адаптацію студентів і породжує специфічні бар'єри, які не існують за звичних умов. Отримані дані показали, що майже третина учасників дослідження переживає виражену ситуативну тривожність, тоді як більша половина перебуває в стані помірної напруги. Рівень соціально-психологічної адаптації у забезпеченні студентів виявився середнім, проте кожен шостий демонструє низькі показники – що є тривожним сигналом і показує про потребу в цілеспрямованій підтримці.

Серед найбільших труднощів студенти також називали падіння мотивації, технічні перешкоди, складності з самоорганізацією та обмеження живого контакту з викладачами. Одночасне дослідження виявило й позитивні сторони дистанційного формату: змінений розклад, економія часу та можливість повернутися до записаних матеріалів отримали схвальні оцінки від значної частини респондентів. Це переконує мене в тому, що дистанційне навчання має реальний потенціал – але лише за умови грамотної організації та важливого ставлення до потреб студентів.

На основі проведеного дослідження я дійшла кількох важливих висновків. По-перше, дистанційний формат не здатен повноцінно замінити початкове навчання без належної комунікаційної та організаційної підтримки. По-друге, успішна адаптація потребує системного супроводу – не тільки технічного, а й психологічного, спрямованого на розвиток емоційної стійкості та соціальної залученості. По-третє, отримані результати показують за умови використання освітніх підходів з урахуванням нових реалій – цифровізації, військового стану та загальної соціальної нестабільності. Таким чином, дослідження має не лише наукову цінність, а й практичне значення для розбудови ефективних програм адаптаційної підтримки студентської молоді.

Рекомендації

1. Покращити комунікацію між учасниками освітнього процесу.

Регулярні синхронні онлайн-заняття, консультації, чат-групи та інтерактивні формати взаємодії сприятимуть емоційній залученості студентів, зменшенню відчуття ізолюваності та покращенню зворотного зв'язку.

2. Запровадити змішане навчання (blended learning) як перспективну форму організації освітнього процесу, що дозволяє поєднати гнучкість дистанційного формату з перевагами очної взаємодії. Особливо це важливо для студентів перших курсів, які лише формують свою освітню ідентичність.

3. Підвищувати цифрову компетентність студентів і викладачів.

Організація тренінгів, коротких онлайн-курсів, відео-інструкцій щодо ефективного використання освітніх платформ, тайм-менеджменту та онлайн-безпеки – усе це дозволить підвищити автономність і впевненість учасників навчального процесу.

4. Забезпечити системну психологічну підтримку студентів через роботу консультативної служби, створення онлайн-груп підтримки, менторські програми, індивідуальне та групове консультування, особливо для першокурсників, які адаптуються одночасно до нового етапу життя й складної соціальної ситуації.

5. Мотиваційна підтримка. Впровадження гейміфікації, проєктної роботи, конкурсів, соціальних ініціатив, міждисциплінарних заходів допоможе формувати позитивну навчальну мотивацію й залученість студентів до освітнього процесу.

6. Поліпшення технічної підтримки. Забезпечення студентів мінімально необхідними технічними ресурсами (ноутбуками, планшетами), покращення доступу до інтернету, оперативне надання інструкцій із вирішення технічних проблем – критично важливі заходи для ефективного дистанційного навчання.

7. Розробка індивідуальних траєкторій адаптації для студентів з урахуванням їхніх психоемоційних та соціальних особливостей, які базуються на постійному моніторингу їхнього стану, освітніх потреб і зворотнього зв'язку.

Головний висновок моєї роботи: адапційний потенціал можна розвивати, якщо цілеспрямовано працювати над своєю стресостійкістю. Сучасна українська молодь демонструє унікальний рівень адаптивності, який науковці називають «посттравматичним зростанням» – коли важкі випробування роблять особистість сильнішою.

Список використаної літератури

1. Адаптивне навчання студентів професії вчителя: теорія і практика: монографія / В. І. Бондар, І. М. Шапошнікова, Т. Л. Опалюк, Т. Й. Франчук; за заг. ред. В. І. Бондаря. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. 308 с.
2. Амірхан Дж. Індикатор стратегій подолання стресу: адаптація та застосування. Київ: Психосфера, 2024. 45 с.
3. Андросович К. Феномен адаптації як предмет наукового аналізу. Освіта та розвиток обдарованої особистості. 2016. Вип. 3(46). С. 20–24.
4. Багно Ю. М. Адаптація. Сучасний психолого-педагогічний словник / за заг. ред. О. І. Шапран. Переяслав-Хмельницький : Домбровська Я. М., 2016. С. 10.
5. Блажківський М. Поняття адаптації у сучасній науковій літературі. Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. 2014. Вип. 1. С. 233–242.
6. Блинова О. Є. Психологія особистості в кризових умовах: монографія. Херсон: Гельветика, 2024. 214 с.
7. Бойко І. І. Соціально-психологічна адаптація підлітка до нових умов навчання: автореф. дис. ... канд. псих. наук: 19.00.07. Київ : Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова, 2001. 19 с.
8. Бохонкова Ю. О. Психологічні особливості прояву адаптаційних ресурсів особистості під впливом самооцінки. Актуальні проблеми психології. Т. 5, Вип. 14. С. 11–18.
9. Бочелюк В. Й. Організація та проведення психологічного дослідження. Запоріжжя: ГУ «ЗІДМУ», 2024. 140 с.
10. Бочелюк В. Й. Психологія стресостійкості молоді. Запоріжжя: ЗНУ, 2024. 212 с.
11. Василенко М. М. Сучасні напрями психологічних досліджень копінг-стратегій. Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. 2009. Т. 11, ч. 7. С. 95–107.

12. Вестбрук Д., Кеннерлі Г., Кірк Дж. Вступ у когнітивно-поведінкову терапію. Львів: Свічадо, 2014. 410 с.
13. Вірна Ж. П., Лазько А. М. Резильєнтність та адаптація до умов воєнного часу. Психологія ревіталізації: вікові та педагогічні виміри: монографія / за заг. ред. Я. Гошовського. Луцьк: Волинський національний університет імені Лесі Українки, 2023. С. 83–106.
14. Водоп'янова Н. В. Психодіагностика стресових станів : методичні вказівки. Харків: ХНУ, 2025. 110 с.
15. Волнушкіна Г. В. Соціально-психологічні особливості адаптації студентів до навчання у вищому навчальному закладі. Актуальні проблеми психології: збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка. Т. IX: Загальна психологія. 2016. Вип. 9. С. 107–116.
16. Галус О. М. Педагогічне управління адаптацією майбутніх учителів у системі ступеневої освіти: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.06. Київ, 2009. 601 с.
17. Гіденс Е. Соціологія / пер. з англ. В. Шовкун, А. Олійник. Київ: Основи, 1999. 726 с.
18. Єрмоменко О. А. Теоретичні і методичні засади адаптивної системи професійної підготовки магістрів з управління навчальним закладом: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Харків, 2021. 619 с.
19. Карамушка Л. М. Психологія освітнього менеджменту в умовах війни. Київ: Каравелла, 2024. 232 с.
20. Керімова Ч. Т. Копінг-стратегії молоді в умовах затяжної кризи. Львів: Видавництво Львівської політехніки, 2025. 176 с.
21. Кокун О. М. Психологія життєстійкості особистості в умовах війни: навч. посіб. Київ: Талком, 2025. 310 с.
22. Корольчук М. С., Крайнюк В. М. Практикум з психодіагностики: навч. посібник для студ. вищ. навч. закл. Київ: Ніка-Центр, 2007. С. 46–52.
23. Корольчук М. С. Психофізіологія стресу та механізми адаптації. Київ: Ніка-Центр, 2024. 280 с.

24. Кулик С. М. Психологічні особливості управління професійною адаптацією вчителів: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05. Київ, 2004. 140 с.
25. Левківська Г. П., Сорочинська В. Є., Штифурак В. С. Адаптація першокурсників в умовах вищого закладу освіти: навч. посіб. Київ: Либідь, 2001. 128 с.
26. Лесовий В. Ю., Петрук В. А. Адаптація першокурсників до навчання у вищих технічних закладах освіти: монографія. Вінниця: ВНТУ, 2017. 144 с.
27. Литовченко О. В. Організаційно-педагогічні умови соціальної адаптації учнів 5–9 класів у позашкільних навчальних закладах: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05. Київ, 2004. 19 с.
28. Фурман А. В. Психодіагностика особистісної адаптованості: науково-методичний посібник. Тернопіль : Економічна думка, 2000. 196 с.
29. Максименко С. Д. Психологія становлення особистості сучасного студента. Одеса: Видавничий дім «Гельветика», 2024. 440 с.
30. Малхазов О. Р. Психологія екстремальної діяльності. Київ: Сталь, 2025. 290 с.
31. Москалець В. П. Психологія особистості: навч. посіб. Київ: Центр навчальної літератури, 2024. 360 с.
32. Наследов А. Д. Статистичний аналіз психологічних даних. Київ: Логос, 2024. 390 с.
33. Осадько О. Ю. Психологічне консультування студентів у воєнний час. Київ: Шкільний світ, 2025. 120 с.
34. Панок В. Г. Психологічна допомога учасникам освітнього процесу в умовах воєнного стану. Житомир: Вид-во ЖДУ, 2025. 156 с.
35. Плахтій О. М. Травмофокусована психологічна допомога молоді. Тернопіль: Підручники і посібники, 2024. 160 с.
36. Райгородський Д. Я. Енциклопедія психодіагностики. Дніпро: Інновація, 2025. 520 с.

37. Савчин М. В. Загальна психологія: підручник. Київ: Академвидав, 2024. 608 с.
38. Семиченко В. А., Зданевич Л. В. Системно-структурний підхід до процесу адаптації студентів. Проблеми адаптації студентів до навчання за умов фахової ступеневої підготовки. Хмельницький, 2002. С. 12–20.
39. Синявський В. В., Сергєєнкова О. П. Адаптація. Психологічний словник / за ред. Н. А. Побірченко. Київ: Науковий світ, 2007. С. 12.
40. Стаття: Феномен «адаптаційного загартування» студентства. Психологічний часопис. 2026. № 2. С. 45–58.
41. Татенко В. О. Соціальна психологія суб'єкта. Київ: Либідь, 2024. 320 с.
42. Титаренко Т. М. Психологічне здоров'я та адаптивні ресурси людини. Київ: Каравелла, 2024. 198 с.
43. Цільмак О. М. Психологічне супроводження студентів у кризових ситуаціях. Одеса: Фенікс, 2025. 184 с.
44. Швалб Ю. М. Екологічна психологія та виклики сьогодення. Київ: Основа, 2024. 204 с.
45. Amirkhan J. H. A factor analytically derived measure of coping: The Coping Strategy Indicator. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1990. Vol. 59, No. 5. P. 1066–1074.
46. Parkes C. M. Bereavement as a psychosocial transition: Processes of adaptation to change. *Handbook of bereavement: Theory, research, and intervention*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993. P. 91–101.
47. Perez C. R., Soto J. A. Cognitive reappraisal in the context of oppression: Implications for psychological functioning. *Emotion*. 2011. Vol. 11, No. 3. P. 675–680.
48. Piaget J. *Biology and Knowledge*. Chicago: University of Chicago Press, 1971. 384 p.
49. Spencer H. *A System of Synthetic Philosophy*. 1820-1903. URL: <https://praxeology.net/HS-SP.htm> (дата звернення: 10.09.2022).

50. Taylor R. D., Casten R., Frickinger S. M. Influence of kinship social support on the parenting experience and psychosocial adjustment of African-American adolescents. *Developmental Psychology*. 1993. No. 2. P. 382–388.
51. Thoits P. A. Stress, coping, and social support processes: Where are we? What next? *Journal of Health and Social Behavior*. 1995. Vol. 35. P. 53–79.
52. Vaillant G. Adaptive mental mechanisms: Their role in a positive psychology. *American Psychologist*. 2000. Vol. 55, No. 1. P. 89–98.
53. Zeidner M. *Handbook of Coping: Theory, Research, Applications* / ed. by M. Zeidner, N. S. Endler. New York: Wiley, 1995. 728 p.

ДОДАТКИ

Додаток А

Методика «Самооцінка психічних станів» (Г. Айзенк)

Інструкція. Важливо прочитайте кожне підтвердження. Оцініть, воно відповідає вашому стану: часто – 2 бали, зрідка – 1 бал, не відповідає – 0 балів.

I. Шкала тривожності:

1. Не відчуваю впевненості в собі.
2. Часто через дрібниці червонію.
3. Мій сон неспокійний.
4. Легко впадаю в зневіру.
5. Турбуюся тільки про уявлення неприємності.
6. Мене лякають труднощі.
7. Люблю копатися у своїх недоліках.
8. Мене легко переконати.
9. Я недовірливий.
10. Я важко переносю час очікування.

II. Шкала фрустрації:

11. Нерідко мені здаються безвихідними наборами, з яких усе-таки можна знайти вихід.
12. Неприємності мене сильно розстроюють, я падаю духом.
13. Під час великих неприємностей я сімейний без достатніх підстав звинувачувати себе.
14. Нещастя і невдачі нічому мене не вчать.
15. Я часто відмовляюся від боротьби, вважаючи її марною.
16. Я нерідко почуваюся беззахисним.
17. Іноді в мене буває стан розпачу.

18. Я відчуваю розгубленість перед труднощами.

19. У важкі хвилини життя іноді приводжуся по-дитячому, хочу, щоб пожаліли.

20. Вважаю недоліки свого характеру непоправними.

III. Шкала агресивності:

21. Залишаю за собою останнє слово.

22. Нерідко в розмови перебиваю співрозмовника.

23. Мене легко розсердити.

24. Люблю робити зауваження іншого.

25. Хочу бути авторитетом для інших.

26. Не задовольняюся малим, хочу найбільшого.

27. Коли розгніваюся, погано себе стримую.

28. Волю краще керувати, ніж підкорятися.

29. В мене різка, грубувата жестикуляція.

30. Я мрію.

IV. Шкала жорсткості:

31. Мені важко змінювати звички.

32. Нелегко переключати увагу.

33. Дуже насторожено ставлюся до всього нового.

34. Мене важко переконати.

35. Нерідко в мене не виходить з голови думка, яка слід була б позбутися.

36. Нелегко зближуюсь з людьми.

37. Мене засмучують навіть незначні порушення плану.

38. Нерідко я виявляю впертість.

39. Неохоче йду на ризик.

40. Різко переживаю відхилення від прийнятого мною режиму дня.

Обробка результатів. Бали підраховуються окремо за кожним блоком: I шкала – запитання 1-10; II шкала – 11-20; III шкала – 21-30; IV шкала – 31-40.

Інтерпретація: 0-7 балів – низький рівень; 8-14 балів – середній рівень; 15-20 балів – високий рівень. [22]

Додаток Б

Інструкція. Важливо прочитати шкірні запитання та оберіть один варіант відповіді, який найбільше відображає ваш емоційний стан і особливості пізнавальної діяльності. Запишіть номер вибраного варіанту.

1. Ваше розуміння навчального матеріалу.

1. Те, що вивчається на заняттях, мені зовсім не зрозуміле.
2. Із того, що вивчається на заняттях, я засвоїв тільки окремі поняття, питання.
3. Я розумію те, що вивчається, але мені важко його викласти.
4. Я можу викласти вивчене, коли навчальний матеріал пов'язаний із тим, що я вже знаю.
5. Навіть якщо навчальний матеріал цілком новий і здається дуже складним, мене, як правило, осяює несподівана думка, яка допомагає проникнути в його зміст.

2. Як Ви використовуєте навчальну допомогу?

1. Будь-яке з навідних запитань викладача ще більше заплутує мене.
2. Я відчуваю полегшення, коли викладач допомагає розпочати відповідь або підказує ті поняття, які постійно забуваються, хоча, на мій погляд, я їх розумію.
3. Під час відповіді я розраховую на допомогу викладача, оскільки самому вичерпно відповісти на запитання мені важко.
4. Допомога викладача, звичайно, сприяє якісному виконанню роботи, хоча і без неї, дарма що не так повно, я можу сам правильно виконати завдання.
5. Допомога викладача дає мені змогу ще раз упевнитись, що завдання (роботу) я виконаю правильно й вичерпно.

3. Чи допомагає Вам зразок або вже засвоєний спосіб навчальної діяльності для виконання подібного завдання (роботи)?

1. Ні, це не може мені допомогти.

2. За зразком або вже відомим мені способом я спробую виконати завдання хоча б частково.

3. За зразком або з використанням уже відомого способу я можу виконати завдання, якщо викладач мені постійно допомагатиме в цьому.

4. Зразок або засвоєний спосіб дій слугує мені надійною допомогою, проте в окремих сумнівних випадках і в разі труднощів я покладаюся на підказку викладача.

5. Я легко і швидко виконаю завдання, якщо матиму зразок або якщо спосіб виконання подібної роботи мені вже відомий.

4. Чи цікаво Вам учитись?

1. Ні, жодне з навчальних завдань не викликає в мене інтересу.

2. Іноді цікаво виконувати тільки окремі завдання, проте, розпочавши роботу, дуже часто не хочеться діяти далі.

3. Учитись цікаво, якщо тільки викладач постійно підтримує інтерес роз'ясненням, жартами, підбадьоренням тощо.

4. Більшість завдань є по своїй суті цікавими, а тому тільки окремі з них я не довів до кінця.

5. Для мене будь-яке навчальне завдання цікаве, але чим воно складніше тим краще.

5. Яка у Вас працездатність у навчанні?

1. Здебільшого я відчуваю себе виснаженим і тому не можу навіть розпочати виконувати завдання.

2. Розпочавши роботу, я найчастіше відчуваю втому, і тому це починає відвертати увагу.

3. Навіть удень відчуваю втомленість, сонливість, і тому, щоб успішно вчитись, мені потрібні тривалі перерви в роботі.

4. Я відчуваю себе працездатним протягом усіх занять, але на останніх, звичайно, продуктивність мислення трохи знижується.

5. В мене постійно висока працездатність, яка несильно може коливатися протягом дня.

6. Який у Вас настрій?

1. Коли я думаю про університетські справи, мене завжди охоплює занепокоєння, а іноді й страх.
2. Вранці, перед відвідуванням університету, мене часто щось лякає і непокоїть, але в університеті це минає.
3. В університеті я відчуваю себе невпевнено і здебільшого бажаю, щоб мене якнайменше помічали і викладачі, й однокурсники.
4. В університеті я спокійний і врівноважений, бо знаю, до чого треба прагнути і як цього досягти.
5. В університеті мені приємно навчатись, особливо коли на занятті викладач звертає на мене увагу, залучає до роботи, викликає відповідати перед аудиторією.

7. Чи бувають у Вас головні болі?

1. На заняттях я відчуваю постійні сильні головні болі.
2. Головні болі на заняттях виникають часто.
3. Так, іноді в мене болить голова.
4. Справді, інколи в мене заболить голова, але це буває зрідка і биль швидко минає.
5. Ні, голова в мене на заняттях ніколи не болить.

8. Який у Вас сон?

1. Мене часто мучить безсоння, а коли засну, інколи промовляю слова і фрази, розмовляю.
2. В мене неспокійний сон, я часто прокидаюсь увесь спітнілий і потім довго не можу заснути.
3. Сон в мене буває неспокійний, проте це трапляється зрідка.
4. Пригадую, один чи два рази був неспокійний сон, але відтоді це минуло.
5. Сон добре відновлює мої сили.

Обробка й аналіз результатів

За кожен із варіантів тверджень нараховуються бали, кількість яких відповідає його порядковому номеру (наприклад, варіант 1.1-1 бал, варіант 1.2-2 бали і т.д.) Інтерпретація результатів опитування проводиться на основі загальної суми балів. Рівень самооцінки адаптивності визначається за шкалою, наведеною в табл. 4.2.1

Таблиця 4.2.1.

Шкала визначення рівнів адаптації студентів за методикою «Самооцінка адаптивності»

Сумарна кількість набраних балів за опитувальником	Цифрове позначення рівня	Значення
8-15	1	Відсутність адаптації
16-23	2	Первинний рівень адаптації
24-31	3	Помірний рівень адаптації
32-40	4	Виражений рівень адаптації

Додаток В

Методика «Шкала диференціальних емоцій» (К. Ізард)

Інструкція. Перед вами список прикметників, які характеризують різні відтінки емоційних переживань. Праворуч від кожного прикметника розташований ряд цифр від 1 до 5, що має різний ступінь вираженості переживання за наростанням. Оцініть, наскільки шкідливо з перерахованих переживань властиве вам у даний момент, та введіть або закресліть відповідну цифру. Не замислюйтесь довго над вибором – найточнішою традиційною є перша ваша реакція.

Шкала оцінювання:

- 1 – переживання повністю відсутні
- 2 – переживання виражене слабо
- 3 – переживання виражене помірно
- 4 – переживання виражене сильно
- 5 – переживання виражене максимально

Інтерес (п. 1–3);

- 1. Радість (п. 4–6);
- 2. Здивування (п. 7–9);
- 3. Горе (п. 10–12);
- 4. Гнів (п. 13–15);
- 5. Відраза (п. 16–18);
- 6. Презирство (п. 19–21);
- 7. Страх (п. 22–24);
- 8. Сором (п. 25–27);
- 9. Провина (п. 28–30).

Випробовуваному пропонується оцінити міру вираженості кожного емоційного переживання за п'яти бальною шкалою: від його повної відсутності (1 бал) до максимальної вираженості (5 балів). У цій методиці усі шкали прямі, тобто зростання оцінок по них безпосередньо відповідає збільшенню сили емоційного переживання. Опитувальний лист, запропонований для заповнення випробовуваному, наведений нижчий (див. бланк 1.4).

Бланк 1.4. Шкала диференціальних емоцій

Інструкція. Перед вами список прикметників, які характеризують різні відтінки різних емоційних переживань людини. Праворуч від кожного прикметника розташований ряд цифр – від 1 до 5, що відповідає по наростанню різної міри вираженості цього переживання. Ми просимо вас оцінити, наскільки кожне з перерахованих переживань властиво вам в даний момент часу, закресливши відповідну цифру. Не замислюйтеся довго над вибором відповіді: найбільш точним зазвичай виявляється ваше перше відчуття!

Ваші можливі оцінки:

1 – переживання повністю відсутнє; 2 – переживання виражене трохи; 3 – переживання виражене помірно; 4 – переживання виражене сильно; 5 – переживання виражене в максимальному ступені.

1	1	Уважний	12345
	2	Сконцентрований	12345
	3	Зібраний	12345
2	4	Стан насолоди	12345
	5	Щасливий	12345
	6	Радісний	12345
3	7	Здивований	12345
	8	Вражений	12345

	9	Шокований	12345
4	10	Похмурий	12345
	11	Сумний	12345
	12	Зломлений	12345
5	13	Оскаженілий	12345
	14	Гнівний	12345
	15	Лютий	12345
6	16	Відчуваю неприязнь	12345
	17	Відчуваю відразу	12345
	18	Відчуваю огиду	12345
7	19	Презирливий	12345
	20	Зневажливий	12345
	21	Гордовитий	12345
8	22	Зляканий	12345
	23	Боязливий	12345
	24	Стан паніки	12345
9	25	Сором'язливий	12345
	26	Боязкий	12345
	27	Конфузливий	12345
10	28	Стан жалю	12345
	29	Винуватий	12345
	30	Стан розкаяння	12345

Індекс позитивних емоцій _____

Індекс гострих негативних емоцій _____

Індекс тривожно - депресивних проявів _____

Процедура обробки даних за «Шкалою диференціальних емоцій» включає два етапи. На першому етапі підраховуються оцінки по кожній з 10 базових емоцій. Це робиться шляхом сумування балів по трьох шкалах, що описують прояви відповідних емоцій. В результаті виходять 10 показників, значення кожного з яких може варіювати в діапазоні від 3 до 15 балів. Типовою формою представлення цих показників є побудова так званого «профілю емоцій» в наступному просторі координат: по осі абсцис наносяться найменування або номери базових емоцій, по осі ординат – отримані бальні оцінки по кожній з них.

На другому етапі підраховуються узагальнені показники по укрупнених групах емоцій:

Індекс позитивних емоцій (ІПЕ) – характеризує міру позитивного емоційного відношення суб'єкта до поточної ситуації. Підраховується як сума балів по трьох перших блоках базових емоцій:

$$\text{ІПЕ} = \sum \text{I, II, III (Інтерес + Радість + Здивування)}.$$

Значення ІПЕ можуть коливатися в діапазоні від 9 до 45 балів.

Індекс гострих негативних емоцій (ІГНЕ) – відбиває загальний рівень негативного емоційного відношення суб'єкта до поточної ситуації. Підраховується як сума балів по чотирьох подальших блоках базових емоцій:

$$\text{ІГНЕ} = \sum \text{IV, V, VI, VII (Горе + Гнів + Відраза + Презирство)}.$$

Значення ІГНЕ можуть коливатися в діапазоні від 12 до 60 балів.

Індекс тривожно-депресивних емоцій (ІТДЕ) – відбиває рівень відносно стійких індивідуальних переживань тривожно-депресивного комплексу емоцій, що вказують на суб'єктивне відношення до поточної ситуації. Підраховується як сума балів по трьох останніх блоках базових емоцій:

$$\text{ІТДЕ} = \sum \text{VIII, IX, X (Страх + Сором + Вина)}.$$

Бали ІТДЕ можуть коливатися в діапазоні від 9 до 45.

Для інтерпретації даних за узагальненими показниками «Шкали диференціальних емоцій» використовуються наступні градації по кожному з названих індексів:

Міра емоційних переживань	ІПЕ	ІГНЕ	ІТДЕ
Слабка	≤19 балів	≤14 балів	≤11 балів
Помірна	від 20 до 28 балів	від 15 до 24 балів	від 12 до 20 балів
Виражена	від 29 до 36 балів	від 25 до 32 балів	від 21 до 30 балів
Сильна	> 36 балів	> 32 балів	> 30 балів

На додаток до загальної характеристики міри вираженості основних типів емоційних переживань проводиться якісний аналіз конкретних видів емоцій, що визначає емоційне забарвлення поточної діяльності. Для цього на профілі емоцій виділяються основні списи і співвідносяться з рівнем представленості інших емоцій.

Додаток Г

Методика «Індекс групової згуртованості Сішора» (Корольчук М. С., Крайнюк В. М. Соціально-психологічне забезпечення діяльності: практикум. – Київ: Ельга, Ніка-Центр, 2009. – 512 с.)

Інструкція. Оберіть один варіант відповіді на шкірне запитання та введіть у кружку відповідну кількість балів. Порахуйте загальну суму балів.

Призначення методики: Визначення згуртованості, інтегративності навчальної групи.

Вікова категорія: може використовуватись для учнів, починаючи з 12 років.

Орієнтовна тривалість проведення тесту – 10-15 хвилин.

Процедура виконання:

1. Підготуйте бланки для відповідей для кожного учня.

Бланк для відповідей

Запитання	Відповідь
I. Як би ви оцінили свою належність до групи?	
1) Відчуваю себе її членом, частиною колективу	5
2) Беру участь у більшості видів діяльності	4
3) Беру участь в одних видах діяльності і не беру участь в інших	3
4) Не відчуваю, що є членом групи	2
5) Живу й існую окремо від неї	1
6) Не знаю, важко відповісти	0
II. Перейшли б ви в іншу групу, якби випала така можливість (без зміни інших умов)?	

1) Так, дуже хотів би перейти	1
2) Швидше перейшов би, ніж залишився	2
3) Не бачу жодної різниці	3
4) Швидше за все залишився б у своїй групі	4
5) Дуже хотів би залишитися у своїй групі	5
6) Не знаю, важко сказати	0
III. Які взаємини між членами вашої групи?	
1) Краще, ніж у більшості колективів	3
2) Приблизно такі самі, як і в більшості колективів	2
3) Гірші, ніж у більшості класів	1
4) Не знаю, важко сказати	0
IV. Які у вас взаємини з керівництвом (вчителем)?	
1) Краще, ніж у більшості колективів	3
2) Приблизно такі самі, як і в більшості колективів	2
3) Гірше, ніж у більшості колективів	1
4) Не знаю.	0
V. Яке ставлення до справи (навчання і т.п.) у вашому колективі?	
1) Краще, ніж у більшості колективів	3
2) Приблизно таке, як і в більшості колективів	2

3) Гірше, ніж у більшості колективів	1
4) Не знаю	0
Сума балів	

2. Роздайте учням бланки відповідей та проінструкуйте з виконання даної методики.

Інструкція для учнів

«Оберіть один варіант відповіді в кожному запитанні та обведіть кружком відповідну кількість балів. Порахуйте загальну суму балів»

3. Зберіть бланки та розрахуйте середню кількість балів показника згуртованості по групі (сума балів, поділена на кількість учасників дослідження). За допомогою таблиці «ключа» встановіть загальний рівень згуртованості групи.

Ключ до методики

Кількість балів	Рівень групової згуртованості
15,1 і більше	високий
11,6 - 15	вище середнього
7- 11,5	середній
4 - 6,9	нижче середнього
4 і менше	низький

4. Надайте рекомендації з навчальної діяльності учнів даної групи, скориставшись наведеною інтерпретацією отриманих результатів.

Інтерпретація результатів

Звичка до спільної діяльності, сприятливий характер стосунків в групі зумовлюють формування групової згуртованості - показник міцності, єдності і стійкості міжособистісної взаємодії і стосунків у групі, що характеризується

взаємною емоційною привабливістю членів групи і задоволеністю групою. У згуртованій групі кожен має авторитет, може отримати для себе привабливу роль, почуває себе вільно і захищено. У такій групі результативність різноманітних форм групової взаємодії вища, учасники швидше доходять взаємної згоди, краще розподіляють групові обов'язки, більше допомагають один одному і оперативніше виконують групове завдання. Зазвичай згуртованість виникає не сама по собі, а вимагає виконання спеціальних вправ, що налаштовують на взаємодію. Слід також пам'ятати, що для досягання згуртованості групи ефективнішими є вправи, що вимагають кооперації (наприклад, всі разом складають картинку з розрізнених фрагментів). Переважне ж використання групових форм навчання, побудованих на конкуренції (наприклад, групи змагаються між собою у виконанні певного проекту), може призвести до конфліктів і погіршенню групової соціально-психологічної атмосфери.