

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
КРИВОРІЗЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
Психолого-педагогічний факультет
Кафедра загальної та вікової психології

«Допущено до захисту»

Реєстраційний № _____

В.о. завідувача кафедри

_____Макаренко Н.М.

« ____ » _____ 2024 р.

« ____ » _____ 2024 р.

ПРЕДИКТОРНА СТРУКТУРА АДАПТАЦІЙНИХ МЕХАНІЗМІВ
СТУДЕНТІВ-ПЕРШОКУРСНИКІВ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО
НАВЧАННЯ

Кваліфікаційна робота студентки групи
ЗППМ-23-2

ступінь вищої освіти: магістр
спеціальності 053 Психологія

Іващенко Ольги Володимирівни

Керівник: кандидат психологічних наук
Дрібас С.А.

Оцінка:

Національна шкала _____

Шкала ECTS _____ Кількість балів _____

Голова ЕК _____

(підпис) (прізвище, ініціали)

Члени ЕК _____

(підпис) (прізвище, ініціали)

(підпис) (прізвище, ініціали)

(підпис) (прізвище, ініціали)

ЗАПЕВНЕННЯ

Я, Іващенко Ольга Володимирівна, розумію і підтримую політику Криворізького державного педагогічного університету з академічної доброчесності. Запевняю, що ця кваліфікаційна робота виконана самостійно, не містить академічного плагіату, фабрикації, фальсифікації. Я не надавала і не одержувала недозволену допомогу під час підготовки цієї роботи. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають покликання на відповідне джерело. Із чинним Положенням про запобігання та виявлення академічного плагіату в роботах здобувачів вищої освіти Криворізького державного педагогічного університету ознайомена. Чітко усвідомлюю, що в разі виявлення у кваліфікаційній роботі порушення академічної доброчесності робота не допускається до захисту або оцінюється незадовільно.



ЗМІСТ

ВСТУП.....	4
РОЗДІЛ I ТЕОРЕТИКОМЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ВИВЧЕННЯ СТРУКТУРИ АДАПТАЦІЙНИХ МЕХАНІЗМІВ СТУДЕНТІВ- ПЕРШОКУРСНИКІВ В УМОВАХ НАВЧАННЯ ЗА ДИСТАНЦІЙНИМ ФОРМАТОМ.....	7
1.1. Аналіз проблеми дослідження в науковій літературі.....	7
1.2. Психологічні особливості адаптаційних механізмів у зв'язку з освітніми викликами дистанційної моделі навчання.....	12
Висновки до розділу I.....	22
РОЗДІЛ II ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРЕДИКТОРНОЇ СТРУКТУРИ АДАПТАЦІЙНИХ МЕХАНІЗМІВ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ДЛЯ СТУДЕНТІВ ПЕРШИХ КУРСІВ..	24
2.1. Обґрунтування програми емпіричного дослідження.....	24
2.2. Аналіз результатів діагностичного дослідження.....	29
Висновки до розділу II.....	38
РОЗДІЛ III КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНА ПРОГРАМА АКТИВІЗАЦІЇ АДАПТАЦІЙНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ЮНАЦЬКОЇ МОЛОДІ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ.....	40
3.1. Зміст і структура корекційно-розвивальної програми.....	40
3.2. Опис результатів формувального експерименту	47
Висновки до розділу III.....	51
ВИСНОВКИ.....	53
СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ.....	55

ВСТУП

В умовах сьогодення, коли освітній процес відбувається під час воєнного стану, виникає необхідність у розробці нових підходів до дослідження адаптаційних механізмів студентів. Для першокурсників перехід від шкільної системи до університетської є значним викликом, оскільки це вимагає інтеграції в нове освітнє середовище. Цей процес супроводжується необхідністю адаптації, що передбачає пристосування до нових умов, прийняття соціальних норм та формування нової поведінкової моделі.

Перший рік навчання у вищому навчальному закладі зазвичай є найважчим для студентів, адже не кожен може швидко й успішно адаптуватися до нових реалій, особливо в умовах воєнного часу. Однак завдяки адаптаційним механізмам людина здатна ефективно функціонувати в умовах мінливого середовища. Ці процеси дозволяють досягти гармонії в системі «людина-середовище», що напряду проявляється в житті студента-першокурсника.

За умов воєнного стану соціально-психологічна адаптація студентів стає особливо актуальною проблемою. Зміни в освітньому процесі, життєвих обставинах та соціальному середовищі, а також скорочення зовнішнього контролю впливають на цей процес. Успішна соціально-психологічна адаптація є важливою не лише для освітнього процесу, а й для майбутнього професійного розвитку студентів. Водночас вона тісно пов'язана з академічною адаптацією, що вимагає подальшого дослідження в контексті соціальної компетентності та навчальних досягнень студентів під час війни.

Попередні дослідження вивчають різні фактори, що впливають на адаптацію студентів, такі як емоційний інтелект, комунікативні навички, регуляція поведінки, когнітивний стиль, особистісні риси та академічні успіхи. Однак інтеграція різних видів адаптації, таких як інтелектуальна, соціальна та психологічна, досі залишається недостатньо дослідженою.

Мета дослідження – теоретико-емпіричне дослідження проблеми предикторної структури адаптаційних механізмів студентів першого року навчання.

У відповідності до мети було визначено наступні **завдання**:

1. Провести аналіз наукових джерел для визначення основних факторів, що впливають на адаптацію першокурсників, та окреслити проблеми, що виникають в цьому процесі.

2. Теоретично обґрунтувати особливості предикторної структури адаптаційних механізмів на ранніх етапах університетського навчання.

3. Експериментально підтвердити ефективність психологічних умов, які є основою для адаптаційної моделі першокурсників.

4. Представити авторську корекційно-розвивальну програму розвитку адаптаційних стратегій студентів в умовах дистанційного навчання.

Об'єкт дослідження – адаптаційні механізми в юнацькому віці.

Предмет дослідження – психологічні особливості предикторної структури адаптаційних механізмів студентів першокурсників.

Для розв'язання поставлених завдань було використано комплекс **методів і методик**:

– теоретичні: аналіз особливостей вікового розвитку представників юнацького віку; узагальнення основних наукових положень адаптаційних механізмів та їх предикторної структури; психологічне моделювання зазначених феноменів в контексті проблем адаптації до перших років студентського життя.

– емпіричні: констатувальний експеримент, спостереження, тестування, формувальний експеримент.

– математичні: методи описової статистики (пакет статистичних програм (IBM SPSS Statistics 22.0.0.0.) кореляційний аналіз Пірсона, регресійний аналіз та методи вірогіднісного розподілу (Т-критерій Стьюдента).

Практичне значення дослідження полягає у можливостях використання результатів кваліфікаційної роботи в організації психолого – педагогічного супроводу студентів першокурсників у процесі їх адаптації до умов навчання в університеті на першому курсі.

Апробація результатів. Основні результати кваліфікаційного дослідження були представлені на Всеукраїнській науково-практичній конференції «Інновації в сфері освіти: практичний досвід українських вчителів» з публікацією у збірнику матеріалів конференції (м. Київ, 29 листопада 2024 р.).

Структура роботи. Робота складається зі вступу, двох розділів, висновків та списку використаної літератури, який налічує 50 джерел; ілюстрована 10 рисунками та 1 таблицею.

РОЗДІЛ I

ТЕОРЕТИКОМЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ВИВЧЕННЯ СТРУКТУРИ АДАПТАЦІЙНИХ МЕХАНІЗМІВ СТУДЕНТІВ-ПЕРШОКУРСНИКІВ В УМОВАХ НАВЧАННЯ ЗА ДИСТАНЦІЙНИМ ФОРМАТОМ

1.1. Аналіз проблеми дослідження в науковій літературі

Багато сучасних досліджень, що стосуються адаптації студентів, зосереджені на аналізі адаптаційних предикторів у нових, радикально відмінних умовах, зокрема, під час війни та дистанційної моделі навчання. У літературних джерелах можна виділити два загальних підходи до розуміння феномена адаптації: з одного боку, адаптацію можна розглядати як властивість будь-якої живої системи, яка регулюється самостійно і забезпечує стабільність у зовнішніх умовах, передбачаючи наявність певного рівня адаптаційних здібностей. З іншого боку, ряд авторів розглядає адаптацію як динамічний процес безпосереднього пристосування до умов зовнішнього середовища [31].

Аналіз науково-психологічної літератури засвідчує існування різноманітних і часто доволі неоднозначних підходів до розуміння сутності феномену адаптації. Найбільш поширеними у цьому переліку є ряд адаптаційних концепцій. За необіхевіористичною теорією, яку представляє Г. Айзенк, адаптація може бути розглянута як: а) стан, в якому потреби особистості повністю задовольняються вимогами середовища; б) процес, який дозволяє досягнути цього гармонійного стану. Інтеракціоністська концепція, представлена Л. Філіпсом, описує адаптацію через два типи реакцій на подразники зовнішнього середовища: а) прийняття та адекватна відповідь на соціальні очікування, що зустрічаються в залежності від віку і статі, наприклад, навчання в університеті, освоєння предметів, взаємодія з однолітками; б) більш специфічний вимір адаптації, який передбачає гнучкість та ефективність взаємодії з новими і потенційно складними умовами, і здатність спрямувати події на власну користь [28].

Сучасні дослідники розглядають адаптацію як багатогранний феномен: а) фізіологічний процес пристосування організмів та їх органів до умов середовища; б) стан, де потреби індивіда відповідають вимогам середовища; в) процес фізичних, соціально-економічних, та організаційних змін у поведінці, соціальних відносинах, та культурі; г) властивість саморегулюючих систем, що забезпечує стійкість у навколишньому середовищі; д) безпосередній процес пристосування до зовнішніх умов; є) кінцевий результат адаптованості [29, 33, 35].

Г. Гартманн, спираючись на роботи З. Фрейда, виділяє три моделі адаптації: 1) Алопластична адаптація, що включає зміни в зовнішньому середовищі, адаптовані до власних потреб особистості; 2) Аутопластична адаптація, що здійснюється через зміни в особистості для пристосування до середовища; 3) Пошук індивідом середовища, сприятливого для його функціонування [20].

У роботах А. Грекова, Я. Бурдіна, І. Грідіної та А. Ширикалової адаптаційний процес розглядається як такий, що потребує педагогічного забезпечення, а саме визначення соціально-педагогічних умов, які забезпечують ефективність процесу адаптації здобувачів освіти першого курсу у структурі вищої освіти: а) наявність сприятливого психолого-педагогічного середовища; б) реалізація різних напрямів соціальної та виховної роботи зі здобувачами освіти; в) впровадження відповідних психологічних умов. Колектив цих авторів наводять статистичні розрахунки, які показують, що здобувачі освіти, які не адаптувалися до умов ЗВО, показують доволі низький рівень знань із навчальних предметів, не взаємодіють з іншими здобувачами освіти або агресивно поведуться по відношенню до них, часто конфліктують, у тому числі і з викладачами, не відвідують повноцінно заняття, і, як наслідок, відраховуються із закладу освіти. Враховуючи, що процес адаптації у сучасних реаліях накладається ще й на воєнний час, то всі вище описані процеси стають ще більш гіперболізовані, а в певних моментах вони перетворюються на критичні [7].

Окрему групу досліджень складають ті, які присвячені психосоціальной адаптації та вивчають її на трьох структурних рівнях: 1) Внутрішньоособистісна адаптація, яка зосереджена на прагненні індивіда знайти баланс між власними внутрішніми позиціями та їх сприйняттям іншими, метою є досягнення внутрішньої гармонії; 2) Адаптація в мікросередовищі, дослідження якої дозволяє з'ясувати причини та основи конфліктів особистості з невеликою соціальною групою; 3) Адаптація в макросередовищі, що розглядає процес пристосування індивіда до широких аспектів суспільного життя.

Згідно з поглядами С. Максименка, психічна адаптація є процесом взаємодії особистості з середовищем, в ході якого особистість повинна адекватно реагувати на особливості середовища та активно впливати на нього, щоб забезпечити задоволення своїх основних потреб і досягнення життєвих цілей [22]. Г. Балл розглядає адаптацію як процес, який є основою для стабільності і суперечливості життєдіяльності особистості, спрямований на досягнення балансу між індивідом та його середовищем. Вчений вважає адаптацію формою взаємодії, що синхронізує вимоги соціуму з особистісними можливостями. Психологічна адаптація визначається активністю особистості і включає інтеріоризацію (засвоєння правил середовища та адаптацію до його вимог) та екстеріоризацію (проявління особистих цінностей на зовнішній світ), розкриваючи адаптивні та адаптаційні характеристики людини [2].

Ряд дослідників визначають, що адаптація вважається одним із головних факторів, необхідних для успішної освітньої соціалізації студентів. Соціалізація представляє собою багатогранний процес, в якому суспільство є активним агентом впливу, а студенти – учасниками, які засвоюють досвід попередніх поколінь. Цей процес відбувається через інтеграцію у соціальні структури, такі як університети, де вони не тільки переосмислюють соціальні відносини, але й трансформують себе. У процесі адаптації, що особливо активний на першому та частково другому курсі, студенти опановують методи навчальної та професійної діяльності, спрямовані на адаптацію до нових умов [39].

Цікаве дослідження провів М. Блажівський, який зосередив увагу на різних аспектах адаптації та визначив наступне: 1) Адаптація може бути як бажаним, так і необхідним процесом, який передбачає інтеграцію особистості у різні сфери діяльності, успішність якої визначається відповідністю умов індивідуальним можливостям людини; 2) В основі адаптації лежить поступове досягнення гармонії через взаємодію особистості з оточенням; 3) Результативність адаптаційного процесу залежить від багатьох факторів, включно з біофізіологічними особливостями особистості, умовами життєдіяльності, психологічними та професійними характеристиками, а також розвитком суспільства [3].

Перший рік навчання в університетах традиційно є найскладнішим, адже не кожен першокурсник здатен ефективно пристосуватися до вимог студентського життя. При вступі до вищого навчального закладу студенти зіштовхуються з складним, тривалим і динамічним освітнім процесом. Цей процес ставить перед студентами нові вимоги, що стосуються як психічного, так і фізичного здоров'я, та вимагає від них активної участі у навчальній та пізнавальній діяльності від самого початку. Студентам необхідно розвивати навички самоконтролю і саморегуляції, ефективно управляти своїм часом, увагою, терпінням, та навичками спілкування. Адаптація до нового середовища неминуче викликає потребу розвинути поведінку, яка дозволить ефективно функціонувати в університеті, досягати поставлених цілей та задовольняти особистісні потреби [19].

Тематика значимості адаптаційних процесів студентів-першокурсників піднімається на рівнях різних вищих освітніх закладів, педагогічних, медичних, юридичних та ні. О. Іванченко описує адаптацію як процес формування оптимальних взаємовідносин між організмом та навколишнім середовищем [12]. У роботах Г. Кожині адаптація інтерпретується як динамічний процес гармонійної взаємодії біопсихосоціальної системи "людина" із умовами її життєдіяльності, при цьому підкреслюється неможливість розриву між різними видами адаптації. П. Малахов розглядає адаптацію як соціально-психологічний

процес, який у випадку успішного перебігу допомагає особистості досягти стану адаптованості. Таким чином, через процес соціалізації формується адаптованість особистості [23].

У літературних джерелах ретельно розглядаються різноманітні аспекти адаптації, включаючи соціальну, соціально-психологічну, біосоціальну, фізіологічну, психічну, та психофізіологічну адаптації. Відмітимо, що в повсякденному житті ці компоненти взаємопов'язані та взаємодіють, формуючи процес інтегрованої адаптації. За твердженням О. Кокун, адаптація представляє собою процес, викликаний впливом дезадаптаційних факторів на психофізіологічний стан особи, який вимагає координованої взаємодії різних функціональних підсистем на всіх рівнях організаційної цілісності для ефективної діяльності в нових умовах [14]. При цьому, М. Корольчук у своєму узагальненні різних підходів до визначення адаптації описує її як активну системну реакцію організму, націлену на підтримку гомеостазу та формування адекватної врегульованої програми реакцій, що забезпечує мінімальний вплив у відповідь на постійно мінливі умови [17].

Незважаючи на значущість представлених вище досліджень, відмічаємо, що питання підвищення активності студентів, формування мотивації та розвиток навичок самоосвіти, особливо у контексті вивчення базових дисциплін, все ще потребують глибшого аналізу і методологічного обґрунтування в системі організаційно-педагогічних та психологічних умов [20].

Отже, огляд та аналізу літературних джерел в галузі психології та педагогіки підкреслює брак наукових робіт, методичних посібників та інших ресурсів, які б забезпечували допомогу в реалізації ефективної адаптації студентів-першокурсників. Особливо це відчутно в контексті освітніх програм університетів, де відбувся перехід на змішану чи дистанційну систему викладання.

1.2. Психологічні особливості адаптаційних механізмів у зв'язку з освітніми викликами дистанційної моделі навчання

Адаптація першокурсників до нового освітнього середовища у процесі навчання може бути тривалим, складним і часто навіть болісним процесом. Це пов'язано з необхідністю зміни звичного способу спілкування, оточення, часто віддаленням від сім'ї і початком самотійного життя. Відзначаються фізіологічні та психологічні зміни у студентів, які ще емоційно не зрілі та характеризуються вразливістю та щирістю. Значне різноманіття соціального та культурного походження студентів у навчальних групах, що включає міських і сільських жителів, біженців та переселенців, робить адаптаційний процес унікальним для кожного з них, вимагаючи індивідуального підходу і часу. Вхідження в нове соціокультурне середовище передбачає встановлення нових соціальних зв'язків та професійну самореалізацію, де кожен студент-першокурсник має вибрати адекватну адаптаційну стратегію, що сприятиме успішній інтеграції та профілактиці дезадаптації [37, 40].

Ключовий момент у формуванні адаптаційних навичок молоді припадає на період після завершення шкільної освіти та отримання атестату зрілості. Інтеграція колишніх школярів у студентське середовище вищих навчальних закладів стає предметом уваги науковців, які прагнуть вдосконалити освітні системи, як в Україні, так і за кордоном. В значних наукових роботах, які вивчають цю проблему, акцент робиться на оптимізації процесу адаптації студентів, вважаючи це основним резервом для підвищення ефективності їхнього навчання. Особливу увагу приділяють педагогічному супроводженню соціальної та професійної адаптації новачків. Важливо також зазначити, що перехід зі статусу абітурієнта до студента супроводжується не тільки зміною соціального статусу, але й глибшим процесом соціалізації, який включає нові обов'язки та вимоги. Це стимулює заміну застарілих життєвих механізмів на нові, більш ефективні, адаптовані до сучасних умов [20].

Адаптація включає орієнтацію у нових умовах і формування поведінкової та діяльнісної програми, дозволяючи особі перевірити свої можливості. Основні функції процесу адаптації охоплюють пристосування, яке підтримує активність; забезпечення різних рівнів соціальної нормативності; економію ресурсів; захисну функцію; і проектну функцію, що дозволяє потенційне самозмінювання та саморозвиток. Серед чинників, які сприяють розвитку адаптаційних здібностей, науковці вказують на значення рефлексивно-мотиваційних процесів свідомості, які активізують адаптивно-захисні психологічні механізми. Відомо, що адаптивно-захисний комплекс спочатку діє як реакція на пристосування особистості до змін у навколишній реальності. Пристосування і захист, що еволюціонують у процес подолання, виражаються через цілеспрямовану активність особистості, трансформацію значення дій і мотивації. Подолання передбачає активну перебудову та навіть руйнування попередньої адаптивності, оскільки потребує значних зусиль для розв'язання проблем у складних умовах дії середовища, що виходять за рамки наявного рівня адаптації [31].

Люди з високою адаптивністю краще справляються зі змінами в житті, ефективніше орієнтуються в складних обставинах, володіють більшою емоційною стійкістю та готовністю до змін, які сприяють розвитку їхніх внутрішніх ресурсів. Відповідно, актуальним є своєчасне виявлення студентів, які відчують труднощі в процесі адаптації, щоб надати їм необхідну психолого-педагогічну допомогу та підтримку вчасно [7].

Адаптація студентів до умов навчання у вищих навчальних закладах під час воєнного стану може бути охарактеризована як глибокий та динамічний процес, в рамках якого студенти розвивають уміння відповідати на різноманітні освітні та виховні вимоги, зустрічаючи їх у вищій школі. Вчені виділяють три основні види адаптації першокурсників до університетського середовища: 1) формальну адаптацію, що включає набуття необхідних знань та інформації про структуру університету, його навчальні вимоги та власні обов'язки; 2) суспільну адаптацію, яка охоплює процес внутрішньої інтеграції груп першокурсників та

їхнє злиття з загальностудентським середовищем; 3) дидактичну адаптацію, пов'язану з освоєнням нових навчальних форм та методів у вищій школі [20].

Багато дослідників у галузі адаптації згодні, що цей процес є досить складним. Вони розглядають адаптацію в широкому сенсі, розбиваючи її на кілька аспектів: а) як процес, у ході якого індивідуальні та особистісні якості пристосовуються до змін у життєвих та професійних умовах; б) як активну взаємодію особистості з середовищем, що залежить від рівня її активності; в) як зміни середовища відповідно до потреб, цінностей та ідеалів особистості, а також як можливість залежності особистості від умов її середовища; г) як процеси, що включають психічну регуляцію, розвиток (та відновлення) і підтримання динамічної рівноваги в системі «суб'єкт праці — професійне середовище» [24].

У вітчизняних дослідженнях можна знайти класифікацію, де адаптація студентів-першокурсників поділяється на чотири види [7]:

1. Формальна адаптація – здобуття інформаційної обізнаності про нове студентське життя, навички пристосування до умов нового навчального закладу.
2. Соціально-психологічна адаптація – процес внутрішньої інтеграції першокурсників у студентське середовище.
3. Дидактична адаптація – адаптація студентів до нових організаційних форм, методів навчання та змісту навчальних матеріалів, а також до складності мови наукових текстів спеціальних предметів.
4. Особистісно-психологічна адаптація – адаптація студентів до прийняття нової соціальної ролі.

Адаптація є одним із найчастіше досліджуваних наукових феноменів, що пояснюється її універсальністю. Адаптаційні процеси неминуче виникають у відповідь на динамічні зміни, які відбуваються в різних системах. Вони інтегрують впливи численних зовнішніх та внутрішніх факторів, дія яких може бути координованою або ж конфліктною. Наразі актуальним є процесуально-результативний інтегральний підхід до вивчення адаптації. Основною характеристикою адаптивних процесів є їхня здатність спричиняти зміни в

якостях або способах функціонування об'єкта (суб'єкта, системи), як-от зміна стилю поведінки, характеру діяльності чи її спрямування, що зумовлено особливостями середовища [41].

До цього списку можна додати ще один вид адаптації, який викликаний сучасними умовами, зокрема воєнним станом. Це адаптація до вимушених (незвичайних) умов життя, що може включати дистанційне навчання, пов'язане з пандемією або воєнним станом у країні. Адаптація до таких умов є особливо актуальною в контексті високого рівня міграції населення, постійних переїздів, що включає як внутрішньо переміщених осіб, так і тих, хто переселяється з країни [7].

Соціальна адаптація стає ключовою через різке зміщення в групових складах, потребу в професійному самовизначенні, формуванні особистісного шляху та плануванні майбутнього, розширення важливих соціальних контактів поза межами навчальних закладів, що може конфліктувати з вимогами університету, та зростанням значення інтенсивних особистісних взаємодій та супутніх емоційних переживань [20].

Особливістю адаптації до вимушених умов життя є високий рівень стресу та невизначеності, з якими стикаються студенти, що може впливати на їхню психологічну стійкість і соціальну інтеграцію. Постійна зміна середовища, відсутність стабільності та необхідність одночасно адаптуватися до нових умов навчання та життя часто спричиняють емоційне перенапруження. В умовах воєнного стану чи інших кризових ситуацій, таких як пандемія, ці фактори можуть поглиблюватися, посилюючи психологічний дискомфорт та підвищуючи ризик розвитку тривожних і депресивних станів. У цьому контексті особливо важливо забезпечити підтримку студентів на різних рівнях адаптації, зокрема шляхом створення психологічних служб та груп підтримки в навчальних закладах, які допомагали б студентам долати виклики вимушеної адаптації [6].

Іншим важливим аспектом вимушеної адаптації є необхідність розвитку навичок саморегуляції та мобільності, що сприятиме адаптивній поведінці в

умовах обмежених ресурсів. Здатність до самостійної організації, планування та гнучкості є ключовими компонентами, які можуть допомогти студентам справлятися з обмеженнями та нестабільністю, зберігаючи при цьому академічну мотивацію. Навчальні заклади можуть сприяти формуванню цих навичок через програми особистісного розвитку, що включають тренінги з тайм-менеджменту, стресостійкості та комунікативних навичок, які допоможуть студентам успішніше долати складнощі адаптаційного процесу в умовах кризи.

Серед типових проблем адаптації студентів до навчання у вищих навчальних закладах можна виявити такі як розрив зі шкільними друзями, невизначеність у мотивації вибору професії, відсутність батьківського та викладацького контролю, а також труднощі з ефективним використанням інформаційних ресурсів [7].

Ефективність адаптації студентів значною мірою залежить від їхньої здатності реалістично оцінювати власне сприйняття себе та своїх соціальних зв'язків, точно вимірювати свої потреби у відповідності до доступних ресурсів та усвідомлювати мотивацію своїх дій. Неправильне або недостатньо розвинене усвідомлення себе може призводити до адаптаційних збоїв, які проявляються у збільшенні конфліктів, порушеннях у взаємодіях, зниженні продуктивності та погіршенні здоров'я. Теоретично досліджено психологічні аспекти адаптаційних здібностей студентів, а саме: адаптація до нового життєвого устрою передбачає засвоєння норм студентського життя, включення в систему міжособистісних відносин, освоєння статусу студента та його ролей [20].

У новоутвореному соціальному середовищі під час воєнного стану можна виділити декілька етапів адаптації:

1. Початковий етап. На цій стадії, студенти-першокурсники вчаться основам поведінки у новому середовищі та стараються їх дотримуватися.
2. Етап узгодження. На цьому етапі відбувається взаємне доповнення між індивідом та середовищем.
3. Етап акомодатії (приспосовання). На цьому етапі студент та середовище роблять взаємні поступки для покращення спільної взаємодії.

Етап асиміляції (повне вживання). На цьому етапі студент відмовляється від свого попереднього способу життя та повністю приймає цінності і норми нового середовища, в якому навчається [32].

Хоча адаптація до майбутньої професії в основному відбувається на старших курсах та продовжується після початку роботи, адаптація до навчальної діяльності, групи, а також до умов воєнного стану повинна відбуватися якнайшвидше для успішного навчання та розвитку професійних, пізнавальних та особистісних ресурсів. Не всі студенти однаково проходять період соціальної адаптації. За дослідженнями, адаптація може бути двох видів в залежності від активності особистості: пасивне, конформістське прийняття цілей та цінностей нової соціальної групи; та активне адаптування [7].

Процес адаптації до навчання є особливо складним для студентів з вразливих категорій, таких як сироти, інваліди, і внутрішньо переміщені особи. Ці студенти часто стикаються з дисциплінарними порушеннями та підвищеною тривожністю, яка може бути пов'язана з військовою службою родичів, проживанням на окупованих територіях, інвалідністю батьків, або втратою близьких під час війни. Студенти із заниженою самооцінкою, особливо з сільських районів, також зазнають труднощів у адаптації до нових навчальних умов. Їхні проблеми посилюються віддаленістю від близьких, які раніше надавали їм підтримку та допомогу. Ці складнощі на соціально-психологічному рівні можуть призводити до порушення взаємодії між першокурсниками та новим середовищем, що часто веде до дезадаптації, вираженої у відчутті незадоволення та страждання, та у формуванні комплексу неповноцінності. Тому важливим є ефективне співробітництво між викладачами та студентами, що виступає як тренінг, де молоді люди розвивають навички та вміння для успішного співіснування [11].

Активна соціальна адаптація допомагає студентам успішно соціалізуватися. Першокурсники не тільки приймають норми та цінності нового середовища, але й активно взаємодіють з іншими на їхній основі, формуючи власні діяльність і відносини. В результаті студенти першого курсу часто

формують нову мету — повноцінну особистісну реалізацію в новому соціальному середовищі. Пасивна соціальна адаптація характерна для деяких студентів першого курсу, які приймають норми і цінності, але діють за принципом «Я — як усі», не прагнучи до змін, навіть якщо це в їхніх силах. Така адаптація проявляється у простих цілях і базових формах діяльності [7].

Різні рівні соціально-психологічної адаптації детально розглянуті у науковій літературі:

1. Нормальна адаптація може бути характеризована як процес, який сприяє стійкій адаптованості у звичайних проблемних ситуаціях без патологічних змін у структурі особистості або порушень соціальних норм. Існує два типи нормальної адаптації: захисна, яка залучає захисні механізми без перетворення їх у патології, і незахисна, яка відбувається в умовах без фрустрації і спонукає особистість до раціональних дій без застосування захисних механізмів.

2. Змішаний тип адаптації виникає у ситуаціях, де особистість частково зазнає фрустрації, але також стоїть перед конструктивними завданнями та очікуванням соціальних ролей. Тут застосовуються як захисні, так і незахисні стратегії, поєднуючи захисну агресію та інші соціальні навички для вирішення задач.

3. Девіантна адаптація являє собою процес, який забезпечує задоволення потреб особистості у певній групі, але не відповідає очікуванням інших членів соціального середовища, що може призвести до конфліктів. Цей тип адаптації може бути неконформістським, де особистість застосовує незвичні підходи, або інноваційним, що сприяє створенню нових цінностей і вносить нововведення у культуру.

4. Патологічна адаптація відбувається, коли адаптація протікає за допомогою патологічних механізмів, що призводять до формування патологічних характерних комплексів і виводять поведінку особистості за рамки норми.

У сучасних умовах воєнного стану, процес адаптації для студентів-першокурсників стає значно складнішим. Вони можуть відчувати страх, тривогу, відчуття невизначеності та вразливості, що може негативно впливати на їхнє самопочуття, настрій та успіхи у навчанні. Тому надзвичайно важливо забезпечити емоційну підтримку студентам, аби вони не відчували себе ізольованими у своїх переживаннях. Значення швидкості адаптаційного процесу під час війни зростає, адже важливо, щоб цей процес протікав швидко та без шкоди для психічного здоров'я першокурсників. Адаптація до навчального середовища є важливою для їхнього подальшого особистісного розвитку та професійної самореалізації. Цей процес охоплює пристосування до нових академічних вимог, соціального середовища, бажання вчитися, нових умов проживання та в ширшому контексті до життя в країні, яка переживає війну [11].

Дезадаптація становить одну з головних проблем для першокурсників, оскільки вона відображає невдачу студентів у адаптації до нових умов навчання та життя університету. Цей негативний процес часто призводить до зниження навчальної мотивації, виникнення психологічних труднощів, та погіршення взаємин з однолітками та викладачами. Однією з основних причин дезадаптації є особливості навчального процесу, зокрема методика викладання, яка значно відрізняється від шкільної. Часто застосування практичних занять у дуальній системі навчання та непередбачуваність графіка, що може змінюватися кожного тижня, створює додаткові труднощі. Також студентам може бути складно адаптуватися до нового формату оцінювання, який відрізняється від шкільного підходу до іспитів та контрольних [25].

Однією з ключових проблем для першокурсників є дезадаптація, пов'язана з незнанням правил університету, відмінностями в методиці викладання від шкільної, а також культурним шоком при переході в студентське середовище. Нові умови часто призводять до психологічних проблем, зниження мотивації та складнощів у спілкуванні з одногрупниками та викладачами. Серед

основних симптомів дезадаптації - академічні проблеми, соціальна ізоляція, стрес, депресія, які ускладнюють процес навчання та соціалізації.

Окрім інших чинників, що ускладнюють адаптацію студентів до навчально-виховного процесу в університеті, важливою проблемою є дистанційна форма навчання. Онлайн-навчання кардинально змінює ролі викладачів та студентів: викладач переходить з ролі організатора до ролі координатора та консультанта знань, а студенти змушені самостійно засвоювати більшість матеріалу. Однією з основних труднощів для студентів є необхідність самомотивації та самоорганізації без звичайного нагляду та контролю, характерних для шкільного навчання, що вимагає від них високого рівня дисципліни. Психологічні дослідження вказують на проблеми, пов'язані з відсутністю зорового контакту під час онлайн-лекцій, що негативно впливає на координацію уваги. Такі особливості дистанційної освіти можуть ускладнювати засвоєння знань, спричиняючи ознаки дезадаптації та погіршення психоемоційного стану першокурсників. В результаті, першокурсники можуть відчувати себе безпорадними, що, в свою чергу, знижує їх відповідальність [41].

Крім того, дистанційна форма навчання обмежує можливості для безпосередньої соціальної взаємодії, що є важливим елементом адаптаційного процесу, особливо для першокурсників. Відсутність традиційних групових занять і живого спілкування з однокурсниками ускладнює формування почуття колективності та належності до студентського середовища, що може призвести до соціальної ізоляції. Це також впливає на розвиток навичок командної роботи, які є важливими для професійного становлення. Недолік підтримки з боку ровесників та недостатнє соціальне залучення можуть поглиблювати емоційний дискомфорт і знижувати загальну мотивацію до навчання. Таким чином, важливою умовою адаптації студентів є створення додаткових можливостей для соціальної взаємодії навіть у дистанційному форматі, що допоможе їм краще інтегруватися в освітнє середовище та знизити ризики дезадаптації.

У дослідженні С. Мельніченка, Г. Ржевського та В. Роганова було встановлено, що взаємодія з викладачем є критичною не лише для роз'яснення

складних навчальних питань, але й для підтримки мотивації та співпраці з ровесниками. Онлайн-формат навчання ускладнює групову комунікацію, що може бути особливо складним для першокурсників, які сподівалися на активне студентське життя, але замість цього зіткнулися з ізоляцією від однокурсників у віртуальному академічному середовищі. Недолік особистісного спілкування ускладнює взаєморозуміння, заважає розвитку відчуття відповідальності та приналежності до групи. Відсутність емпатійної взаємодії також блокує психологічні процеси ідентифікації, обмежуючи можливість студентам співпереживати та підтримувати одне одного. Таким чином, соціально-психологічна адаптація першокурсників в умовах дистанційного навчання вимагає інтенсивної психологічної підтримки. Це передбачає створення сприятливого психологічного клімату в процесі онлайн-навчання та забезпечення індивідуальної допомоги, щоб оптимізувати їхню адаптацію та загальну діяльність [26].

У зв'язку з цим особливо важливим є впровадження заходів, які сприяють розвитку емпатії та соціальної взаємодії у віртуальному середовищі, що допомагає студентам відчувати підтримку від одногрупників та викладачів. Наприклад, організація онлайн-зустрічей, віртуальних групових проєктів та неформальних обговорень у невеликих групах може покращити якість міжособистісної комунікації та сприяти формуванню колективного духу. Крім того, інтеграція індивідуальних і групових консультацій з психологом дозволяє вирішувати питання, пов'язані з особистими переживаннями та страхами, зумовленими ізоляцією та стресом. Важливим елементом залишається також розробка програм адаптаційного супроводу, які включають психологічну освіту та розвиток комунікативних навичок, що значно підвищить рівень соціально-психологічної адаптації студентів, зменшуючи негативний вплив дистанційного формату навчання на їхнє самопочуття та академічну успішність.

Отже, проблеми адаптації вимагають індивідуального підходу, оскільки кожен студент має свої унікальні дезадаптаційні реакції залежно від особистих, культурних і академічних факторів. Це може включати індивідуальні

консультації, психологічну підтримку та розробку адаптаційних програм, що враховують особливості кожного студента. Загалом, різноманітність причин дезадаптації вимагає комплексного підходу у вирішенні цієї проблеми, що може включати застосування спеціальних методик, спрямованих на поліпшення адаптації студентів та забезпечення їм умов для успішної освіти. Початковий крок полягає в ідентифікації причин дезадаптації та розумінні її впливу на академічний та соціальний успіх студентів.

Висновки до розділу I

Аналіз літератури на тему адаптації студентів вказує на багатогранність цього феномена, що розглядається у двох основних аспектах: як властивість живих систем для забезпечення стабільності в умовах динамічних змін та як безпосередній процес пристосування до зовнішніх умов. Різні автори і школи підходять до цього поняття, визначаючи його через стан задоволення потреб у середовищі, фізіологічний процес, а також через соціально-економічні та організаційні зміни. Вивчення адаптації студентів, особливо в контексті радикально нових викликів, таких як війна та дистанційне навчання, підкреслює важливість психологічної підтримки і створення сприятливих умов для сприйняття навчального середовища. Адаптація являє собою критичний аспект у розвитку студентської особистості, здатності до навчання і професійного зростання, що вимагає цілеспрямованих зусиль як з боку освітніх інститутів, так і самих студентів.

У цілому, огляд досліджень у галузі психології та педагогіки свідчить про недостатню кількість наукових праць, методичних матеріалів та інших ресурсів, що могли б допомогти у впровадженні ефективної адаптації першокурсників. Зокрема, це стосується освітніх програм для вивчення базових дисциплін в умовах дистанційного навчання в університетах, де контрольований адаптаційний процес може сприяти підвищенню успішності студентів.

Важливим є також усвідомлення того, що адаптаційний процес першокурсників включає не лише академічний, а й соціально-психологічний компонент, який має бути врахований при плануванні навчальних програм. Розвиток емоційної стійкості, навичок саморегуляції, соціальної підтримки та вміння взаємодіяти в умовах дистанційного навчання стає основою для зниження рівня тривожності та підвищення мотивації до навчання. Успішна адаптація потребує систематичної підтримки, яка включає спеціальні тренінги, психологічний супровід і сприяння формуванню здорового навчального середовища, особливо в умовах, коли студенти стикаються з вимушеними змінами та нестабільністю.

РОЗДІЛ 2

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЧИННИКІВ АДАПТАЦІЙНИХ МЕХАНІЗМІВ СТУДЕНТІВ-ПЕРШОКУРСНИКІВ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

2.1. Аналіз методик і опис процедури дослідження

Для перевірки результатів теоретичного аналізу представленого у першому розділі нами було проведено емпіричне дослідження чинників адаптаційних механізмів студентів в умовах дистанційного навчання. **Мета** емпіричного дослідження полягала у визначенні предикторної структури адаптаційних механізмів, які використовують студенти перших курсів під час дистанційного навчання, з метою ідентифікації ключових факторів, що сприяють ефективній адаптації до навчального процесу в умовах відсутності традиційної академічної взаємодії.

У відповідності до мети були визначені **завдання** емпіричного дослідження: 1) Аналіз наукової літератури щодо методів адаптації студентів до дистанційного навчання, з особливим фокусом на психологічні аспекти адаптаційних механізмів; 2) Розробка методології дослідження, включаючи вибір інструментарію для оцінки адаптаційних механізмів; 3) Проведення емпіричного дослідження серед студентів перших курсів, що навчаються за дистанційною формою, з метою збору первинних даних про їхні адаптаційні механізми; 4) Статистичний аналіз отриманих даних для ідентифікації основних предикторів успішної адаптації до дистанційного навчання; 5) Розробка корекційно-розвивальної програми щодо підтримки студентів у процесі дистанційного навчання на основі результатів дослідження.

Завдання емпіричного дослідження реалізовувались послідовно у відповідності до визначених **етапів**: 1) Підготовчий етап (формулювання гіпотез та цілей дослідження; розробка методів збору даних, таких як анкети, інтерв'ю, спостереження; формування вибірки дослідження); 2.

Констатувальний етап (збір даних через заплановані інструменти (анкетування, психологічне тестування, спостереження); первинна оцінка існуючих адаптаційних механізмів студентів; аналіз статистичних даних для встановлення базових значень, які будуть використовуватися для порівняння після втручання); 3. Формувальний етап (розробка і впровадження корекційно-розвивальної програми; збір статистичних даних після впровадження корекційно-розвивальної програми для оцінки змін у адаптаційних механізмах студентів-першокурсників); 4. Аналітичний етап (аналіз даних для виявлення значущих змін в адаптаційних механізмах; висновки щодо ефективності корекційно-розвивальної програми; рекомендації для подальших досліджень та практичного застосування результатів).

Емпіричне дослідження предикторної структури адаптаційних механізмів студентів-першокурсників проводилось на базі Криворізького державного педагогічного університету зі студентами першокурсниками протягом листопада 2023- вересня 2024 року. Вибірку респондентів склали студенти трьох різних факультетів (ГТІ, ФМФ, ППФ). Загальна вибірка була складена з 72 студентів.

Для реалізації завдань емпіричного дослідження була задіяна батарея психодіагностичних методик (Методика діагностики соціально-психологічної адаптації К. Роджерса та Р. Даймонда [15], шкала тривожності Спілбергера-Ханіна [15]) у поєднанні з анкетуванням юнацтва про труднощі та умови дистанційного навчання (анкета «Особливості адаптації до умов дистанційного навчання»).

Для аналізу соціально-психологічної адаптації та формування групових показників, а також визначення пов'язаних з ними особистісних рис, була застосована методика "Діагностика соціально-психологічної адаптації К. Роджерса і Р. Даймонда". Опитувальник включає 101 твердження, сформульовані в третій особі однини без використання займенників, що допомагає уникнути ефекту "прямого ототожнення" зі своїми рисами і зменшує схильність до соціально-бажаних відповідей. Оцінювання проводиться за

семибальною шкалою, де учасники вказують, наскільки кожне твердження може відноситися до них. Методика включає шість інтегральних шкал: "адаптація", "інтернальність", "прийняття інших", "самосприйняття", "прагнення до домінування" та "емоційна комфортність". Результати аналізуються з використанням індивідуальної формули, розробленої на основі емпіричного дослідження. Загальний індекс адаптованості особи визначається як співвідношення загальної кількості позитивних відповідей у шкалі адаптованості до загальної кількості позитивних відповідей у шкалі дезадаптованості. Чим вищий цей коефіцієнт, тим вищий рівень соціально-психологічної адаптованості особистості [15].

Шкала тривожності Спілбергера-Ханіна є діагностичною психологічною методикою для аналізу поточного рівня тривожності, яка охоплює два важливих компоненти, такі як реактивна тривожність (яка виступає як тимчасовий емоційний стан) і особистісна тривожність (є стабільною характеристикою особистості). Ця шкала використовується у клінічних дослідженнях для діагностики рівня тривоги та відстеження психологічного благополуччя пацієнтів, включаючи дві ключові підшкали. Перша підшкала оцінює ситуативну тривожність, фіксуючи відчуття страху, напруги, нервозності та збудження в момент, коли особа реагує на поточні події. Ситуативна тривожність проявляється через емоційне відчуття напруження і занепокоєння відповідно до змін у інтенсивності та тривалості на стрес [15].

Друга підшкала досліджує особистісну тривожність, виявляючи стійкі особистісні атрибути, включаючи схильність до занепокоєння, а також рівень спокою, впевненості та відчуття безпеки. Особистісна тривожність розглядається як глибоко вкорінена характеристика, яка активізується у різних ситуаціях, що сприймаються як загрозові, і впливає на самооцінку чи самоповагу, змушуючи людей з високим рівнем особистісної тривожності бачити потенційні загрози в різноманітних життєвих обставинах і реагувати на них із значною тривогою.

Анкета «Особливості адаптації до умов дистанційного навчання» була розроблена і залучена до емпіричного дослідження з метою виявлення основних адаптаційних механізмів, які використовують студенти-першокурсники під час дистанційного навчання з орієнтиром на визначення труднощів, переваг, часових рамок адаптації, а також рівня мотивації до навчання в нових умовах. Анкетування проводилося онлайн за допомогою платформи Google Forms, що забезпечило легкий доступ для учасників до питань анкети і спростило процес збору та аналізу даних. Студентам було надано чіткі інструкції щодо заповнення анкети, включаючи пояснення кожного питання. Опитування тривало два тижні, щоб надати студентам достатньо часу для участі.

Серед основних завдань, які реалізовувала анкета були наступні: 1) Визначення переліку актуальних проблем з якими зустрічаються студенти під час дистанційного навчання; 2) Аналіз часових проміжків, які зазвичай потрібні студентам для адаптації до дистанційного навчання; 3) Розгляд переваг, які студенти виявили в дистанційній формі навчання, з метою подальшого їх використання та покращення освітніх програм; 4) Аналіз недоліків дистанційного навчання для їх подолання у майбутньому; 5) Визначення рівня мотивації студентів до навчання в умовах дистанційного навчання і як це впливає на їх академічну успішність.

Анкета також включала блок питань, спрямованих на виявлення емоційного стану студентів у період адаптації до дистанційної форми навчання, що дало можливість оцінити психологічні аспекти їхнього сприйняття нових умов. Зокрема, учасників просили оцінити рівень стресу, емоційного виснаження та загальної задоволеності освітнім процесом. Такий підхід дозволяє не лише виявити суто технічні або організаційні труднощі, а й зрозуміти, наскільки емоційно комфортно студентам у новому навчальному форматі. Це є важливим компонентом, оскільки емоційний фон має прямий вплив на ефективність адаптаційних механізмів і, як наслідок, на успішність навчальної діяльності.

Крім того, анкета передбачала питання відкритого типу, що дозволило студентам самостійно виразити свою думку про найзначущі аспекти дистанційного навчання та запропонувати рекомендації щодо можливих покращень. Такий формат дає змогу отримати більш індивідуалізовані дані, які часто висвітлюють аспекти, що залишаються поза межами стандартизованих відповідей. Відповіді студентів на відкриті запитання дозволяють провести якісний аналіз їхніх потреб та очікувань від дистанційної освіти, що забезпечує більш повне уявлення про актуальні виклики та потенційні напрями вдосконалення навчального процесу.

Для досягнення поставленої мети емпіричного дослідження було розроблено та реалізовано комплекс завдань, які включали аналіз наукової літератури з питань адаптації, розробку методології, емпіричне дослідження серед студентів перших курсів, а також статистичний аналіз отриманих даних для визначення основних предикторів адаптації до дистанційної форми навчання. Вибірка досліджуваних складалася зі студентів Криворізького державного педагогічного університету, які пройшли тестування за методиками К. Роджерса та Р. Даймонда для діагностики соціально-психологічної адаптації, а також за шкалою тривожності Спілбергера-Ханіна, що дозволило оцінити як особистісну, так і ситуативну тривожність. Крім того, анкета «Особливості адаптації до умов дистанційного навчання» сприяла виявленню труднощів, переваг і мотиваційних аспектів дистанційного навчання, що стало основою для аналізу емоційного стану студентів та їхніх особистих оцінок навчального процесу. Анкетування, проведене онлайн, спростило збір даних та охопило широкий спектр соціально-психологічних аспектів адаптації, зокрема, щодо задоволеності навчанням, рівня стресу і наявності емоційного виснаження. Отримані результати дали змогу не лише оцінити базовий рівень адаптаційних механізмів студентів, але й виявити певні закономірності в їхньому емоційному сприйнятті дистанційного навчання, що вказує на необхідність індивідуалізованих підходів у підтримці студентів у таких умовах.

2.2. Аналіз результатів діагностичного дослідження

На першому етапі діагностичної частини емпіричного дослідження ми аналізували результати методики на визначення рівня соціально-психологічної адаптації. На базі аналізу результатів, отриманих за шкалою "адаптація", задіяні у дослідженні респонденти були поділені на три групи: 1) високоадаптивні; 2) середньоадаптивні; 3) низькоадаптивні.

Кількісно-якісний аналіз статистичних даних показав, що п'ята частина респондентів (20 %) має високий рівень соціально-психологічної адаптації. Ці студенти ефективно справляються з соціальними викликами і мають здатність швидко відновлюватися після стресових подій. При цьому 30 % респондентів мають середні показники адаптації, що вказує на те, що вони можуть впоратися з певними соціальними ситуаціями, але здатні відчувати труднощі при більш значних стресах або змінах у житті. Найбільш показовими для нашого дослідження є результати відносно кількості низькоадаптованих студентів, яка складає половину від всіх учасників емпіричного дослідження (50 %). Такі студенти мають низький рівень адаптації і можуть виявляти труднощі у взаємодії з соціальним середовищем та мають високий ризик розвитку психологічних проблем у відповідь на стресові обставини життя.

Детальний аналіз рівнів адаптованості студентів показав, що високоадаптовані респонденти мають не лише високий рівень емоційної стійкості, але й добре розвинені навички саморегуляції та соціальної взаємодії, що дозволяє їм активно долучатися до навчального процесу та ефективно вирішувати поточні соціально-психологічні завдання. Студенти із середнім рівнем адаптації також проявляють певні навички адаптивності, проте часто потребують зовнішньої підтримки у вигляді консультацій чи порад з боку викладачів або наставників, особливо в ситуаціях підвищеного стресу. Низькоадаптовані студенти, натомість, демонструють значні труднощі у подоланні навіть незначних викликів навчального процесу, що проявляється у зниженій мотивації, високому рівні тривожності та схильності до соціальної

ізоляції. Такі особливості вказують на необхідність впровадження індивідуальних заходів підтримки, спрямованих на розвиток навичок саморегуляції, підвищення мотивації та формування позитивного ставлення до соціальної взаємодії.

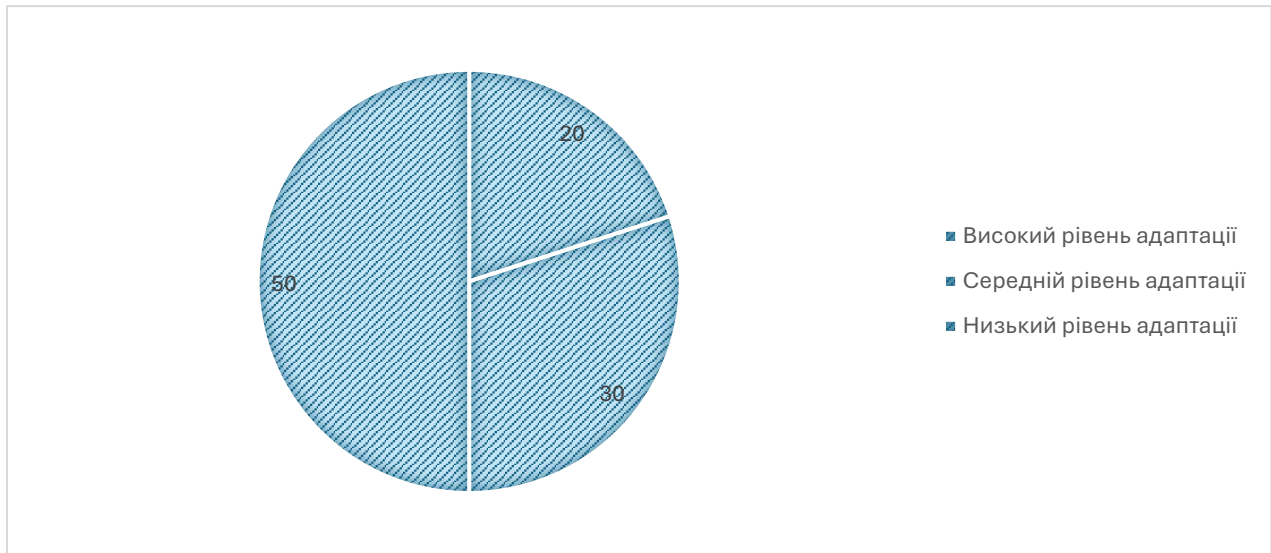


Рис. 2.2.1. Результати діагностики за рівнем адаптації за методикою К. Роджерса та Р. Даймонда

Аналіз статистичних даних соціально-психологічної адаптації студентів-першокурсників виявив тривожну тенденцію, де 50 % респондентів мають низький рівень адаптації. Це вказує на значні виклики у їх здатності ефективно взаємодіяти з дистанційним навчальним середовищем.

Кількісний та якісний аналіз результатів діагностики, проведеної для визначення рівня тривожності серед студентів-першокурсників за методикою Б. Спілбергера, виявив різноманітність у проявах реактивної (ситуативної) тривожності (див. рис. 2.2.2). Низький рівень реактивної тривожності, який простежується у 20 % студентів, свідчить про їх високу здатність адаптуватися та ефективно справлятися із стресовими ситуаціями. Однак, значна кількість студентів (55 %) переживає високу тривожність, що може бути зумовлено невизначеністю і проблемами пов'язаними з дистанційним форматом навчання. Водночас помірний рівень тривожності, який зафіксовано у 25% учнів, може свідчити про потенційні проблеми у цій сфері.

Стосовно особистісної тривожності, яка вказує на більш постійний емоційний стан, 15 % учасників демонструють низький рівень особистісної тривожності, що вказує на їхню ефективну адаптацію та психологічну стабільність (див. рис. 2.2.3).

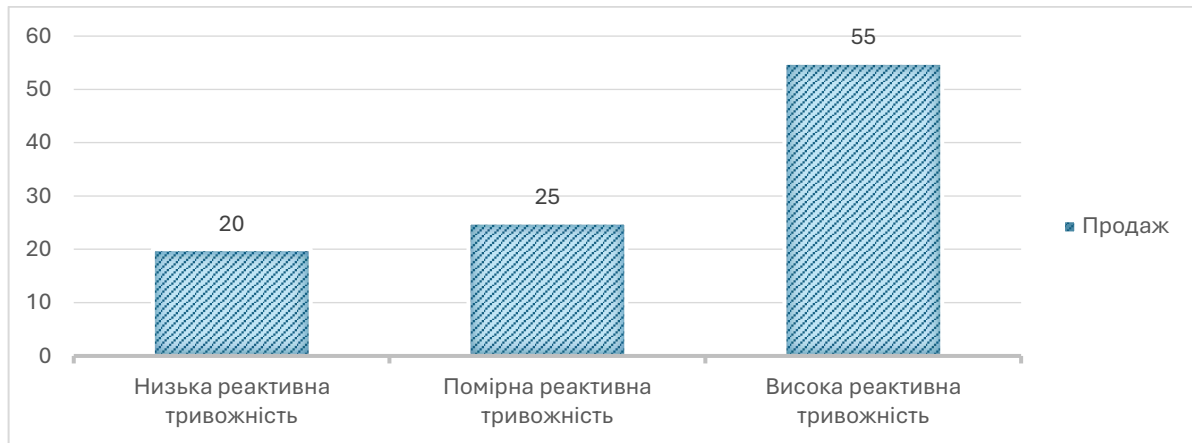


Рис. 2.2.2. Результати діагностики за рівнем реактивної (ситуативної) тривожності (методика Спілберґера – Ханіна)

Водночас 50 % студентів проявляють високий рівень особистісної тривожності, що може вплинути на їх поведінку та комунікативні здібності, особливо у ситуаціях пов'язаних з різними навчальними ситуаціями в системі дистанційного навчання. При цьому, ті студенти, що мають помірний рівень тривожності (35 %), можуть відчувати тривогу, але вона вірогідно не є перешкодою для їхньої навчальної діяльності.

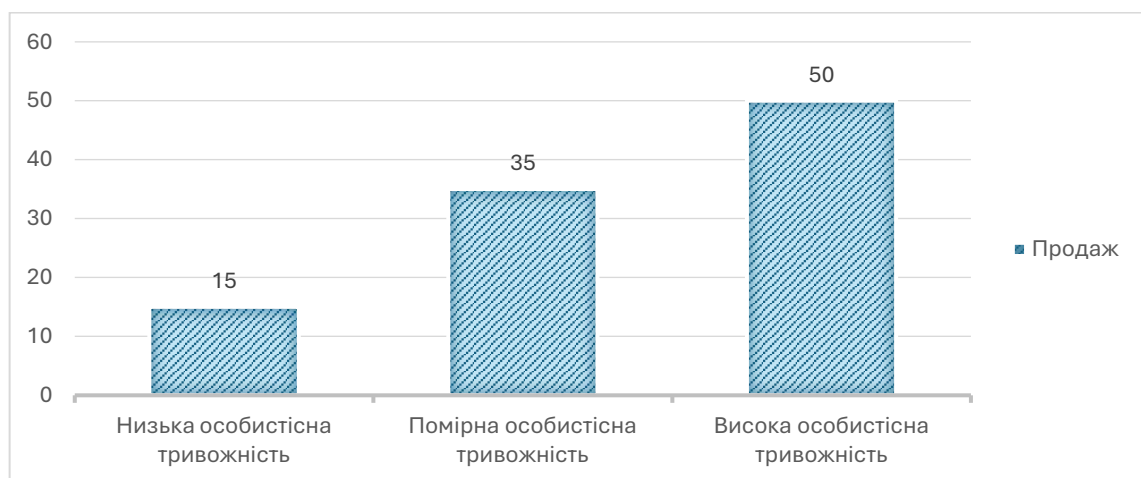


Рис. 2.2.3. Результати діагностики за рівнем особистісної тривожності (методика Спілберґера – Ханіна)

Аналіз результатів діагностики рівня тривожності серед студентів-першокурсників за методикою Б. Спілбергера показує значну варіативність у проявах реактивної та особистісної тривожності. У 20 % студентів спостерігається низький рівень реактивної тривожності, що свідчить про їх високу адаптивність і здатність ефективно справлятися зі стресом. Водночас, більшість (55 %) відчуває високий рівень тривожності, частково через невизначеність та складнощі дистанційного навчання. Особистісна тривожність також розподілена нерівномірно, з 50 % студентів, що відчувають високий рівень, що може впливати на їх поведінку та комунікативні навички, особливо в академічному контексті.

На наступному етапі емпіричного дослідження був здійснений детальний аналіз відповідей студентів-першокурсників на розроблену нами анкету «Особливості адаптації до умов дистанційного навчання». Результати відповідей студентів на питання про труднощі під час навчання в дистанційному форматі виявилися доволі різнорівневими (рис. 2.2.4.).

При цьому, 35 % студентів зазначили, що не відчували труднощів, оскільки вже мали досвід дистанційного навчання в старших класах. Це свідчить про те, що попередній досвід може значно полегшити перехід та адаптацію до дистанційних форм навчання. 15 % респондентів виявили страх виходити з камерою на зустрічі з незнайомими викладачами, що вказує на наявність емоційних бар'єрів та необхідність психологічної підтримки для студентів у таких ситуаціях. Також по 15 % студентів зіткнулись з труднощами через відсутність досвіду в користуванні освітніми платформами, такими як Moodle та Zoom, та ускладнення у спілкуванні з одногрупниками. Останнє могло негативно вплинути на їхнє соціальне залучення та академічне співробітництво. 10 % студентів висловили розчарування через неможливість вчитися в аудиторії, підкреслюючи важливість традиційного класного середовища для здобувача освіти.

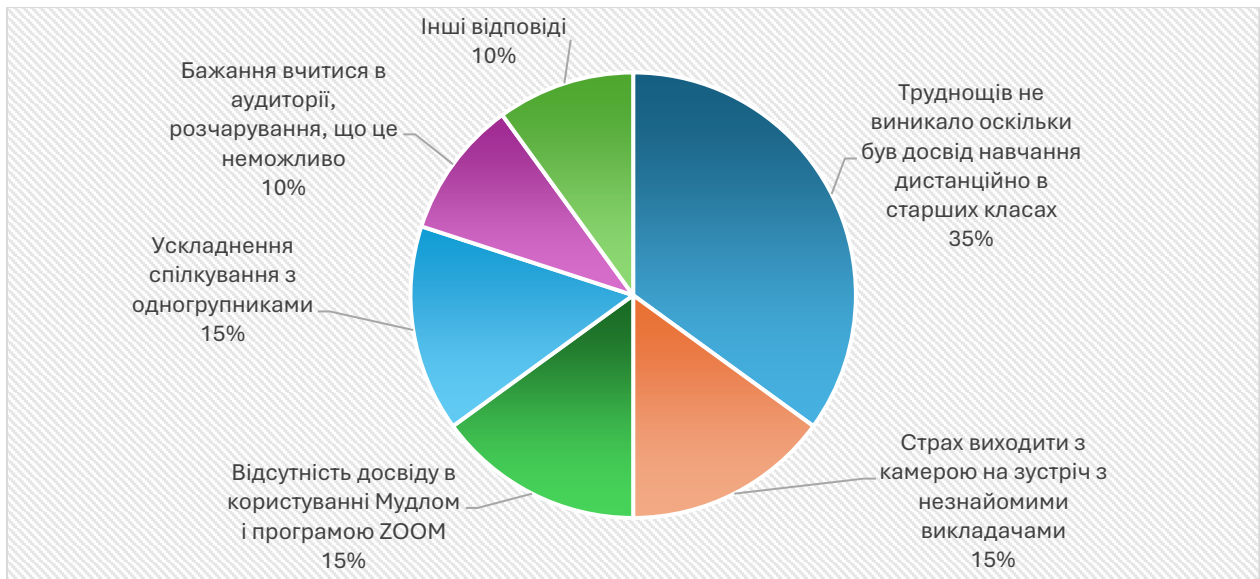


Рис. 2.2.4. Результати опитування студентів відносно труднощів під час адаптації до умов дистанційного навчання

Результати відповідей студентів на питання про час, необхідний для адаптації до дистанційного навчання, показують значні варіації в швидкості та ефективності адаптаційних процесів серед задіяних у дослідженні респондентів (рис. 2.2.5.). 20 % студентів вказали, що адаптувалися протягом 2 тижнів, що свідчить про їхню швидку здатність організуватися та ефективно використовувати дистанційні освітні ресурси.

Найбільша частка студентів (40 %), заявили, що їм потрібен був 1 місяць для повної адаптації, що може вказувати на необхідність часу для звикання до нових технологічних інструментів та методів навчання. Лише 5% студентів відзначили, що їм потрібно було 2 місяці для адаптації, що може відобразити індивідуальні виклики, такі як обмежені технічні можливості або особисті обставини, які ускладнили цей процес. 10 % респондентів визнали, що адаптація зайняла у них цілий семестр, що підкреслює довгострокові виклики, з якими стикаються частина студентів-першокурсників при переході на дистанційне навчання. Серйозною проблемою є те, що 25 % студентів зазначили, що їхня адаптація досі триває. Це вказує на тривалі труднощі та можливе відчуття невпевненості або незадоволення дистанційним навчанням,

яке потребує уваги з боку освітніх установ для поліпшення підтримки та ресурсів для таких студентів.

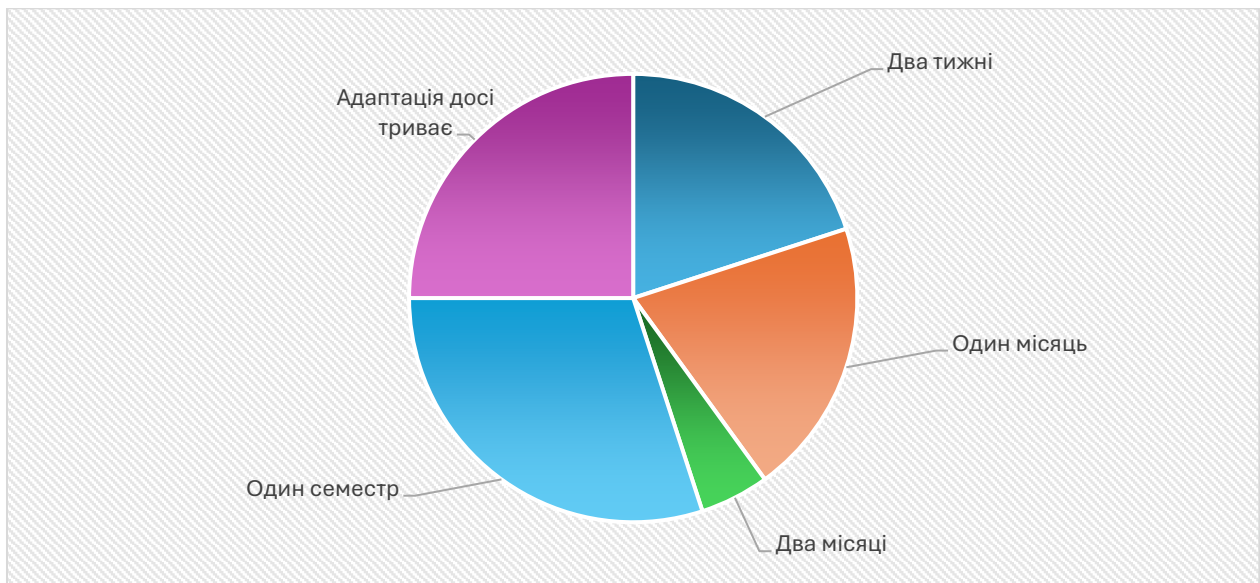


Рис. 2.2.5. Результати опитування студентів відносно часу, який знадобився для процесу адаптації до умов дистанційного навчання

Результати опитування студентів на питання про переваги дистанційного навчання виявили декілька ключових аспектів, які сприяють їх позитивному ставленню до цього формату навчання (рис. 2.2.6.). 35 % респондентів високо оцінили економію часу, яку надає відмова від поїздок до університету та можливість не жити в гуртожитку. Це підкреслює, як значна частина студентів цінує зменшення логістичних складнощів та витрат, пов'язаних з традиційним навчанням. При цьому, 35 % зазначили, що цінують можливість навчатися в будь-який зручний час та мобільність, яку надає дистанційне навчання. Це відображає гнучкість цього формату навчання, який дозволяє студентам краще управляти своїм часом та балансувати між навчанням та іншими аспектами їхнього життя.

У 25 % респондентів підкреслюється перевага постійного зворотного зв'язку від викладачів і загальна доступність викладачів як важливого аспекту дистанційного навчання. Це свідчить про те, що дистанційні технології можуть

підвищити якість взаємодії між студентами та викладачами, забезпечуючи більшу підтримку та особистісний підхід.

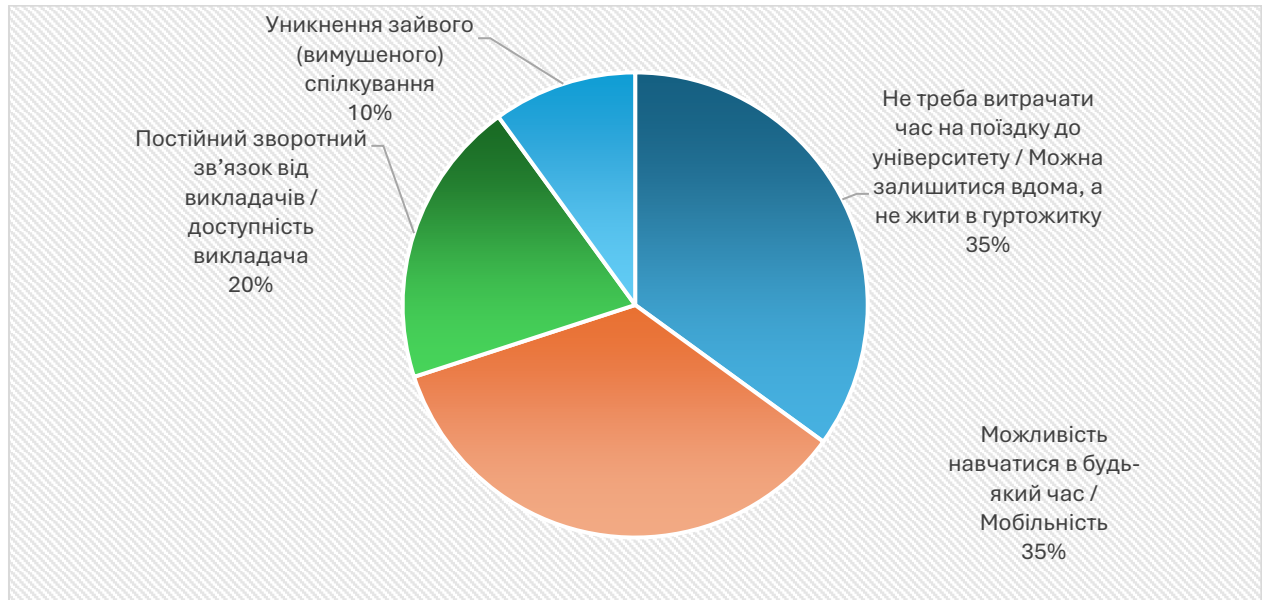


Рис. 2.2.6. Результати опитування студентів відносно переваг дистанційного навчання

При цьому 10 % студентів вказали, що вони цінують можливість уникнути зайвого або вимушеного спілкування, яке іноді може відбуватися в традиційному університетському середовищі. Це підсилює той факт, що дистанційне навчання може бути особливо привабливим для тих студентів, хто вважає за краще більшу індивідуалізацію свого освітнього процесу.

Відносно питання про недоліки дистанційного навчання, то з відповідей студентів видно, що найбільшу частку (50 %) склали відповіді, що стосуються обмеженості живого спілкування з однолітками і викладачами (рис. 2.2.7.). Такі результати однозначно підкреслюють значення безпосереднього спілкування для студентського досвіду та навчального процесу, яке важко відтворити у віртуальному середовищі.

35 % студентів відзначили відсутність мотивації до навчання як значний недолік дистанційного навчання. Цей факт може бути пов'язаний з багатьма факторами, включаючи відсутність структурованого навчального дня та соціального контролю, що часто спонукає до навчальної активності у

традиційних умовах. По 5% відповідей припадає на такі аспекти як спрощена система викладання, теоретизація навчання та інші відповіді.

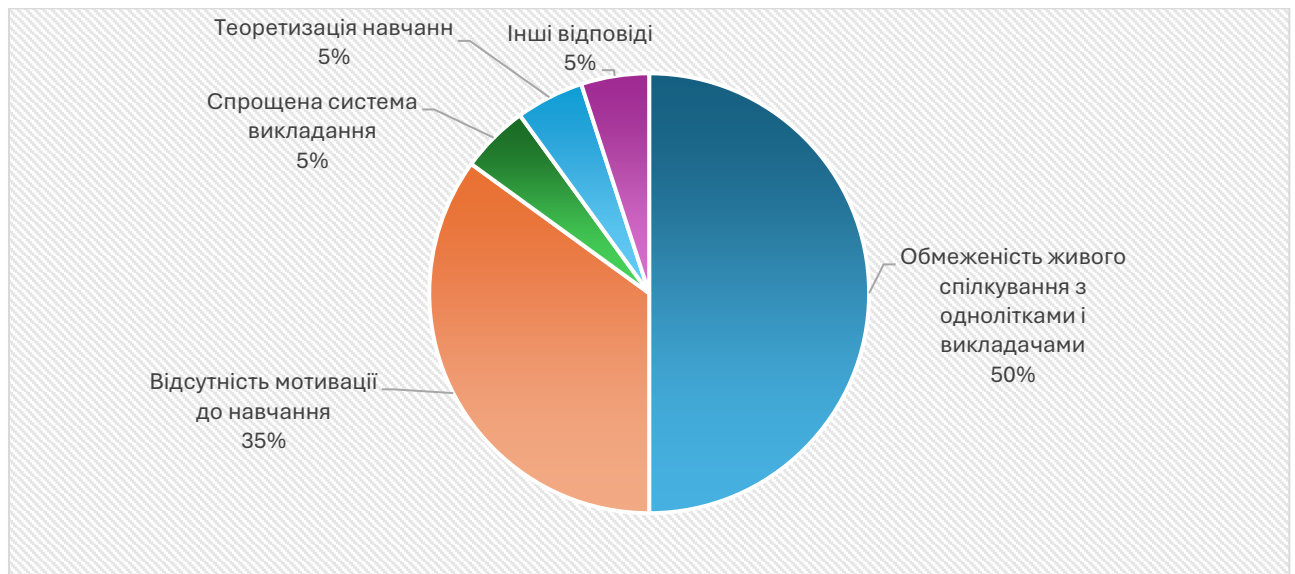


Рис. 2.2.7. Результати опитування студентів відносно недоліків дистанційного навчання

Результати відповідей студентів на питання про рівень мотивації до навчання у дистанційному форматі вказують на значні виклики з підтриманням мотивації серед першокурсників (2.2.8.). Лише 10 % студентів відчували високий рівень мотивації, що може свідчити про достатньо незначний відсоток студентів, які ефективно адаптувалися до дистанційного навчання та знайшли в ньому особистісні або академічні стимули. Середній рівень мотивації відчували 20 % студентів, що підкреслює, що частина студентів змогла знайти баланс та певні позитивні аспекти у новому форматі навчання, хоча і не в повній мірі.

При цьому, значна частина респондентів (50 %) відзначили низький рівень мотивації, а 15 % заявили, що мотивація є повністю відсутньою. Це вказує на серйозні проблеми з адаптацією студентської молоді до дистанційного навчання, що може включати фактори, які були названі вище (відсутність безпосереднього спілкування, нестача практичної взаємодії, технологічні та психологічні бар'єри тощо). При цьому, 5 % студентів вказали, що їм важко сказати про рівень своєї мотивації, що може відображати

невизначеність або змішані почуття щодо цього аспекту їхнього навчального досвіду.

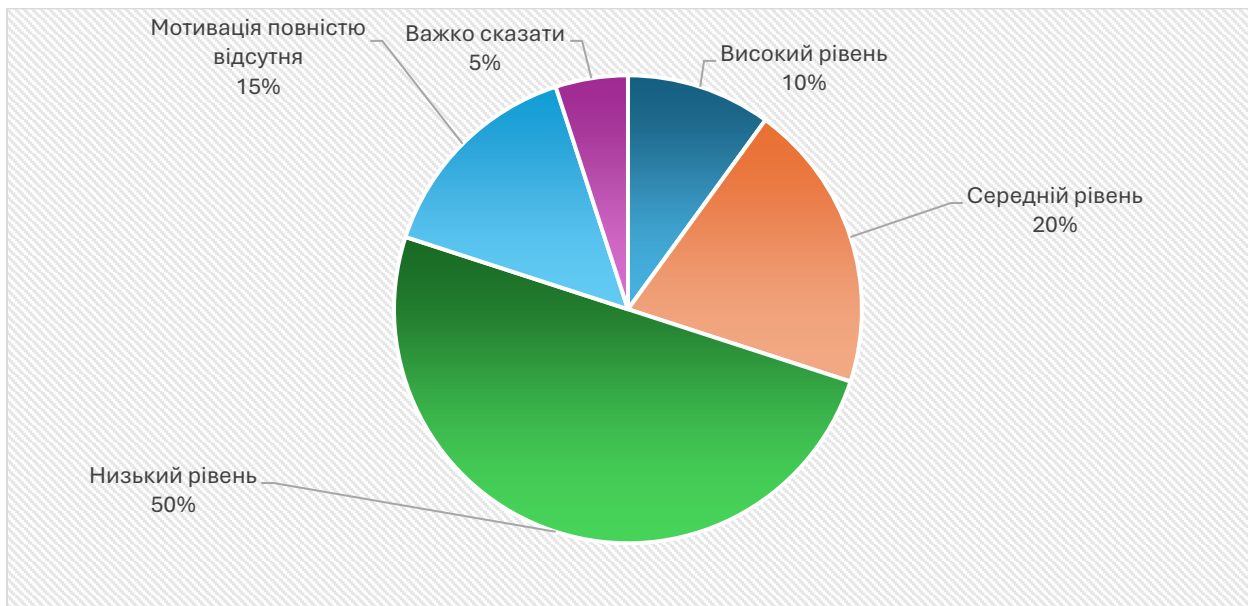


Рис. 2.2.8. Результати опитування студентів відносно навчальної мотивації в умовах дистанційного формату організації освітнього процесу

Результати кореляційного аналізу за методом Пірсона показали наявність позитивного кореляційного зв'язку між шкалою адаптації (за методикою К. Роджерса та Р. Даймонда) і шкалами методики Спілбергера-Ханіна «ситуативна тривожність» ($r = 0,456$) і «реактивна тривожність» ($r = 0,568$). Позитивний кореляційний зв'язок між шкалою адаптації (за методикою К. Роджерса та Р. Даймонда) та ситуативною тривожністю (за шкалою Спілбергера-Ханіна) із коефіцієнтом $r = 0,456$ може свідчити, що з підвищенням рівня адаптації зростає і рівень ситуативної тривожності. Ситуативна тривожність відображає тимчасовий стан тривоги, який може з'являтися у відповідь на конкретні стресові події або ситуації. Вищий рівень адаптації може сприяти тому, що студент активніше реагує на зміни та виклики, що відображається у вищому рівні ситуативної тривожності.

Позитивний кореляційний зв'язок між шкалою адаптації і реактивною тривожністю (за шкалою Спілбергера-Ханіна) із коефіцієнтом $r = 0,568$ вказує

на те, що більш адаптовані студенти також мають вищі рівні реактивної тривожності. Реактивна тривожність характеризується як більш стабільна та постійна характеристика особистості, яка відображає схильність особи реагувати на стресори з високим рівнем тривоги. Вищі показники реактивної тривожності у більш адаптованих студентів можуть бути пов'язані з більш активною участю у дистанційному навчальному процесі, яка потребує постійного пристосування та реагування на нові виклики. Ці результати кореляційного аналізу надають важливу інформацію для розуміння того, як рівні адаптації впливають на емоційний стан студентів у дистанційному навчанні. Вони свідчать про те, що адаптація, хоча й необхідна для успішної академічної діяльності, також може бути пов'язана з підвищеним рівнем тривожності. Це підкреслює необхідність розробки підтримуючих програм, які б допомогли студентам краще управляти своєю тривожністю в процесі адаптації до дистанційного навчання.

Висновки до розділу II

Емпіричне дослідження чинників адаптаційних механізмів студентів-першокурсників в умовах дистанційного навчання демонструє значний діапазон реакцій студентів на цей освітній формат. Було визначено, що 50 % студентів мають низький рівень соціально-психологічної адаптації, що вказує на значні труднощі в ефективній взаємодії з дистанційним навчальним середовищем та високий ризик розвитку освітніх проблем. Також було виявлено, що більшість студентів переживає високий рівень тривожності, який може бути зумовлений невизначеністю та складнощами, пов'язаними з дистанційним навчанням.

Позитивні аспекти дистанційного навчання включають економію часу, гнучкість графіка та зменшення логістичних складнощів, які цінують значна частина студентів. Однак, існуючі виклики, такі як обмеження у безпосередньому спілкуванні та недоліки в мотивації до навчання,

демонструють, що існує потреба в подальшому розробленні та вдосконаленні підтримки та ресурсів з боку освітніх установ.

На основі отриманих даних рекомендується розробка та впровадження корекційно-розвивальних програм, спрямованих на підтримку соціально-психологічної адаптації студентів, а також зменшення рівня тривожності серед першокурсників.

РОЗДІЛ III

КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНА ПРОГРАМА АКТИВІЗАЦІЇ АДАПТАЦІЙНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ЮНАЦЬКОЇ МОЛОДІ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

3.1. Зміст і структура корекційно-розвивальної програми

На основі даних емпіричного дослідження була розроблена корекційно-розвивальна програма спрямована на підтримку та розвиток адаптаційного потенціалу юнацької молоді в умовах дистанційного навчання, яке стало особливо актуальним через перехід на змішаний формат освіти в умовах війни. Дана програма спрямована на формування стратегії подолання труднощів, пов'язаних з емоційним станом, мотивацією до навчанням, а також комунікацією та технічними аспектами дистанційного формату освіти.

Зміст програми охоплює декілька ключових напрямів. Перш за все, це психологічна підтримка учасників, яка полягає у роботі з їхнім емоційним станом, зниженні рівня тривожності та стресу. По-друге, розвиток навичок саморегуляції, які допомагають ефективно управляти власними емоціями та поведінкою. Також важливим є покращення комунікативних навичок для успішної взаємодії з однолітками та викладачами в онлайн-середовищі. Програма також спрямована на підвищення мотивації до навчання та оволодіння технічною грамотністю, необхідною для ефективного використання платформ дистанційного навчання.

Структура програми складається з п'яти модулів, кожен з яких містить певну кількість занять, спрямованих на досягнення конкретних цілей. Перший модуль (вступ та діагностика) допомагає встановити контакт між учасниками та оцінити їхній початковий рівень адаптаційного потенціалу. Другий модуль присвячений емоційній саморегуляції, де учасники вчаться розуміти та контролювати свої емоції. Третій модуль зосереджений на розвитку комунікативних навичок в онлайн-середовищі. Четвертий модуль спрямований

на мотивацію та планування, включаючи постановку цілей та тайм-менеджмент. Останній модуль передбачає підведення підсумків та оцінку досягнутих результатів.

Особливості проведення тренінгових занять полягають в їхній орієнтації на онлайн-формат, що дозволяє учасникам приєднуватися з будь-якого місця. Заняття проводяться з використанням інтерактивних методів навчання, таких як групові обговорення, рольові ігри та розбір кейсів, що сприяє активній участі кожного. Програма враховує індивідуальні особливості учасників та забезпечує гнучкість розкладу, адаптуючись під їхні потреби. Також передбачена технічна підтримка та забезпечення конфіденційності, що створює безпечний простір для обговорення особистих переживань та проблем.

До основних завдань корекційно-розвивальної програми відносяться наступні: 1) Знизити рівень тривожності та стресу, пов'язаного з дистанційним навчанням, шляхом освоєння технік релаксації та емоційної саморегуляції; 2) Навчити учасників ефективно управляти власними емоціями, настроєм та поведінкою в умовах дистанційного навчання; 3) Сприяти розвитку ефективної комунікації в онлайн-середовищі, вміння вирішувати конфліктні ситуації та взаємодіяти з однолітками та викладачами; 4) Допомогти учасникам встановити особисті цілі в навчанні, розвинути навички тайм-менеджменту та самоорганізації; 5) Забезпечити учасників знаннями та вміннями, необхідними для використання сучасних технологій та платформ дистанційного навчання; 6) Підтримати учасників у адаптації до нових умов навчання, сприяти формуванню позитивного ставлення до дистанційної освіти; 7) Створити безпечний простір для обговорення особистих переживань, надати можливість отримати зворотний зв'язок та професійну консультацію.

Тренінгові заняття корекційно-розвивальної програми "Активізація адаптаційного потенціалу юнацької молоді в умовах дистанційного навчання" були адаптовані до онлайн-формату з використанням платформи ZOOM. Це дозволило забезпечити інтерактивну взаємодію між учасниками та ведучими,

незважаючи на географічну віддаленість, та зберегти високу ефективність освітнього процесу.

Перед початком занять учасники отримували детальні інструкції щодо підключення до конференцій у ZOOM, розклад занять та необхідні навчальні матеріали. Було проведено попереднє технічне тестування для перевірки роботи обладнання та ознайомлення з функціоналом платформи. Це забезпечило мінімізацію технічних проблем під час проведення основних занять. Кожне заняття тривало від 1,5 до 2 годин і проводилося двічі на тиждень протягом п'яти тижнів. Заняття склалися з вступної, основної та заключної частин, що забезпечувало структурованість та послідовність навчального процесу.

У вступній частині відбувалося привітання учасників, перевірка технічної готовності та проведення "криголамів" для створення позитивної атмосфери. Основна частина була присвячена презентації навчального матеріалу з використанням функції "Поділитися екраном", інтерактивним обговоренням та виконанню практичних вправ. Для підвищення ефективності групової роботи застосовувалися "Breakout Rooms", що дозволяли розподіляти учасників на підгрупи.

Платформа ZOOM надавала широкі можливості для інтерактивної взаємодії: 1) Чат використовувався для оперативної комунікації та обміну інформацією; 2) Реакції та підняття руки дозволяли регулювати черговість висловлювань та підтримувати дисципліну; 3) Біла дошка слугувала інструментом для візуалізації ідей та спільного створення матеріалів; 4) Опитування допомагали швидко збирати зворотний зв'язок та оцінювати розуміння матеріалу.

У ході роботи використовувалися різноманітні інтерактивні методи, такі як рольові ігри, групові дискусії, мозкові штурми та кейс-стаді. Це сприяло активному залученню учасників, розвитку критичного мислення та практичних навичок. Особлива увага приділялася гейміфікації процесу, що підвищувало мотивацію та інтерес до занять. Онлайн-формат забезпечив доступність занять для учасників з різних регіонів, дозволив зекономити час на дорогу та створив

комфортні умови навчання. Технічні можливості платформи ZOOM сприяли багатогранності методів навчання та інтерактивності.

Для підтримки комунікації та обміну досвідом між заняттями були створені групи у месенджерах. Учасникам надавалися додаткові матеріали для самостійного опрацювання, а також можливість отримання індивідуальних консультацій від ведучих. На початку програми були встановлені правила щодо конфіденційності та етичної поведінки. Всі учасники погоджувалися дотримуватися принципів поваги, толерантності та недопущення дискримінації. Це створило безпечний психологічний простір для відкритого обговорення та обміну особистим досвідом. Наприкінці програми була проведена оцінка досягнутих результатів за допомогою повторного анкетування та зворотного зв'язку від учасників. Аналіз показав підвищення рівня адаптаційного потенціалу, покращення навичок саморегуляції та комунікації. Проведення тренінгових занять у форматі онлайн за допомогою програми ZOOM виявилось ефективним рішенням для реалізації корекційно-розвивальної програми. Використання сучасних технологій та інтерактивних методів навчання сприяло досягненню поставлених цілей та задовольнило освітні потреби юнацької молоді в умовах дистанційного навчання.

Структура корекційно-розвивальної програми

№	Тема заняття	Мета	Основні вправи та техніки
1	Вступ та знайомство	Ознайомлення учасників з програмою, встановлення контакту, створення комфортної атмосфери в групі	Знайомство - Правила групи - Очікування
2	Діагностика адаптаційного	Оцінка початкового рівня адаптаційного	- Анкетування - Малюнок "Мої відчуття"

	потенціалу	потенціалу учасників	- Обговорення результатів
3	Розуміння власних емоцій	Допомогти учасникам розпізнавати та розуміти власні емоції	- Емоційний барометр - Карта емоцій - Розповідь про емоцію
4	Техніки зниження стресу	Навчити учасників технік зниження стресу	- Дихальні практики - М'язова релаксація - Візуалізація спокою
5	Ефективна комунікація в онлайн-середовищі	Розвиток навичок ефективної комунікації в онлайн-форматі	- Рольові ігри - Активне слухання - Невербальні сигнали в мережі
6	Вирішення конфліктів	Освоєння стратегій вирішення конфліктів	- Аналіз конфліктних ситуацій - Метод Сократа - Стили поведінки в конфлікті
7	Постановка цілей	Допомогти учасникам встановити особисті цілі в навчанні	- SMART-цілі - Дерево цілей - План дій
8	Тайм-менеджмент	Розвиток навичок управління часом	- Хронометраж - Матриця Ейзенхауера - Планувальник тижня
9	Внутрішні ресурси	Активізувати внутрішні ресурси учасників	- Я можу і це фак - Коло підтримки - Трекер рутини
10	Підведення підсумків	Узагальнення отриманих знань та навичок	- Коло вражень - Мозковий штурм - Відкритий мікрофон

При вивченні теми «Вступ та знайомство» учасників було ознайомлено з програмою і створено комфортну атмосферу для подальшої групової роботи. Під час цього першого заняття учасники представили себе, сформулювали свої очікування та разом розробили правила групової взаємодії. Це сприяло зниженню рівня тривожності, формуванню почуття належності до групи та підвищенню готовності до подальшої участі в програмі.

Друге тренінгове заняття було присвячене темі «Діагностика адаптаційного потенціалу». Метою заняття стала оцінка початкового рівня адаптаційного потенціалу учасників. Учасники пройшли анкетування та виконали вправу «Мої відчуття», де вони мали змогу через малюнок висловити свій емоційний стан. Результати обговорення дозволили студентам усвідомити свій поточний стан адаптації, а тренеру – визначити пріоритетні напрями подальшої роботи.

Третє заняття було присвячене темі «Розуміння власних емоцій». Його мета полягала в розвитку навичок розпізнавання та розуміння власних емоцій. Завдяки технікам «Емоційний барометр», карта емоцій та вправі «Розповідь про емоцію» учасники мали можливість поглибити свою емоційну обізнаність, що є важливим кроком для розвитку емоційної саморегуляції, необхідної для успішної адаптації.

Четверте заняття було спрямоване на освоєння технік зниження стресу. Під час цього заняття учасники вивчали дихальні практики, методи м'язової релаксації та візуалізацію спокою. Засвоєння цих технік дає їм змогу ефективно знижувати рівень стресу у повсякденних ситуаціях, що є важливим для підтримки психоемоційної стабільності та підвищення їхньої адаптаційної спроможності.

На п'ятому занятті розглянуто тему «Ефективна комунікація в онлайн-середовищі». Основним завданням було розвиток навичок комунікації, адаптованих до умов дистанційного навчання. Учасники працювали над активним слуханням, невербальними сигналами та брали участь у рольових

іграх. Це дало їм можливість розвинути ефективну комунікативну стратегію, що сприяє успішній адаптації до специфіки онлайн-взаємодії.

Шосте заняття було присвячене темі «Вирішення конфліктів». Його метою стало освоєння стратегій ефективного розв'язання конфліктних ситуацій. Учасники аналізували різні конфліктні ситуації, знайомилися з методом Сократа та розглядали стилі поведінки в конфлікті. Це дало їм можливість навчитися конструктивно вирішувати конфлікти, що є важливим аспектом адаптації в новому соціальному середовищі.

На сьомому занятті, що стосувалося теми «Постановка цілей», учасники працювали над встановленням особистих навчальних цілей за допомогою SMART-методу, техніки «Дерево цілей» та створення плану дій. Це сприяло формуванню навичок постановки реалістичних цілей та підвищенню мотивації до досягнення академічних результатів.

Восьме заняття було присвячене темі «Тайм-менеджмент». Учасники освоювали основи управління часом за допомогою технік хронометражу, матриці Ейзенхауера та планувальника тижня. Це дало їм можливість розвинути навички організації власного часу, що підвищує їхню продуктивність та знижує рівень стресу, пов'язаного з виконанням навчальних завдань.

Дев'яте заняття, зосереджене на темі «Внутрішні ресурси», було спрямоване на активізацію внутрішніх резервів учасників. Використання вправи «Я можу», кола підтримки та трекера рутини сприяло усвідомленню студентами власних ресурсів і можливостей, що підвищує їхню стійкість до зовнішніх труднощів та здатність до самопідтримки.

Заключне, десяте заняття, присвячене підведенню підсумків, мало на меті узагальнити здобуті знання та навички. Учасники поділилися своїми враженнями через «Коло вражень», взяли участь у мозковому штурмі та виступили з короткими підсумками на «Відкритому мікрофоні». Це допомогло закріпити досягнуті результати, а також спланувати подальше застосування отриманих навичок у повсякденному житті та навчанні.

Представлена корекційно-розвивальна програма є комплексним інструментом для підтримки юнацької молоді в умовах дистанційного навчання. Вона поєднує психологічні, соціальні та технічні аспекти, що дозволяє всебічно підходити до проблеми адаптації. Виконання завдань програми сприятиме підвищенню рівня адаптивності, розвитку важливих навичок та покращенню загального емоційного стану учасників.

3.2. Опис результатів формувального експерименту

На останньому етапі емпіричного дослідження було проведено повторну діагностику в межах набору психодіагностичних методик, які були задіяні у пілотному дослідженні. На етапі кількісно-якісної оцінки отриманих даних було зафіксовано ряд зрушень у предикторній структурі адаптаційних механізмів студентів першокурсників, що вплинула на покращення результатів діагностики за основним параметром соціально-психологічної адаптації.

Результати повторної діагностики за методикою К. Роджерса, Р. Даймонда представлені на рис. 3.2.1.

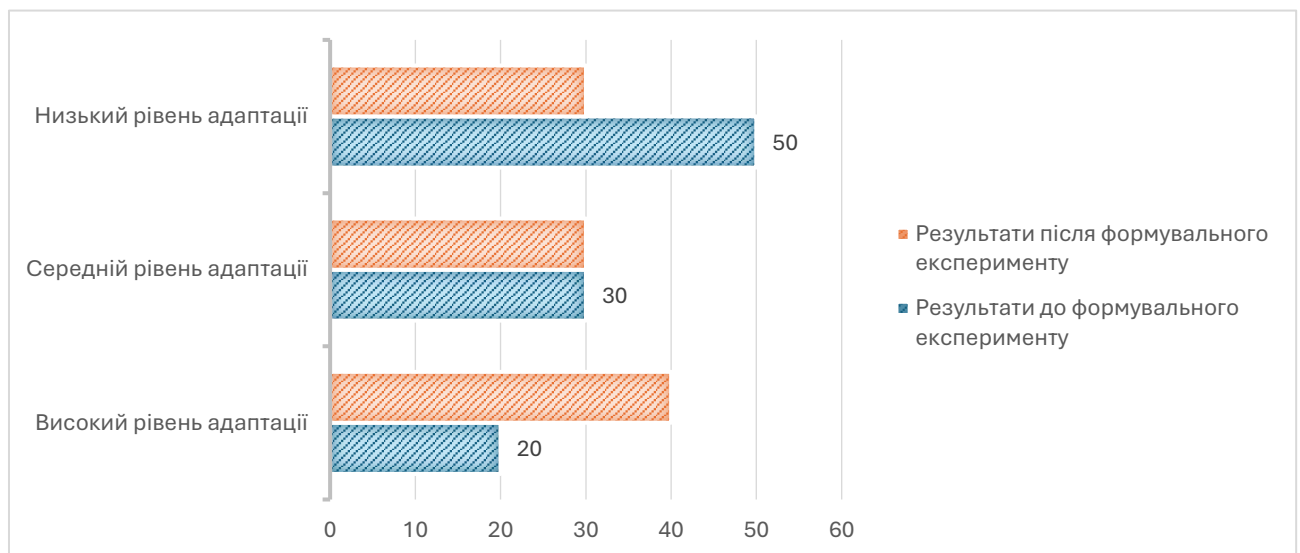


Рис. 3.2.1. Порівняльні результати діагностики за рівнем адаптації студентів експериментальної групи за методикою К. Роджерса та Р. Даймонда до та після проведення корекційно-розвивальної роботи

Після впровадження корекційно-розвивальної програми в експериментальній групі відбулися суттєві зміни в рівнях адаптації студентів-першокурсників, що були виміряні за методикою К. Роджерса та Р. Даймонда. До проведення формувального експерименту високий рівень адаптації було виявлено у 20 % студентів, тоді як після завершення втручання цей показник зріс удвічі до 40 %. Це свідчить про ефективність корекційно-розвивальної роботи, яка сприяла значному підвищенню адаптаційних можливостей студентів. На середньому рівні адаптації змін не спостерігалось, оскільки як до експерименту, так і після нього, 30% студентів залишалися на цьому рівні. Це може вказувати на те, що для цієї групи студентів потрібні додаткові або інші види корекційної роботи, які могли б сприяти подальшому покращенню їхніх адаптаційних механізмів.

Найбільш суттєві зміни відбулися на низькому рівні адаптації. До експерименту 50% студентів мали низький рівень адаптації, тоді як після проведення роботи цей показник знизився до 30%. Це означає, що частина студентів, які спочатку відчували труднощі з адаптацією, змогли покращити свої адаптаційні можливості завдяки корекційно-розвивальним заходам. Загалом, отримані результати свідчать про позитивний вплив корекційно-розвивальної роботи на рівень адаптації студентів-першокурсників. Зростання показників високого рівня адаптації та зменшення кількості студентів із низьким рівнем адаптації вказує на ефективність застосованих методик і підходів.

Кількісно-якісний аналіз даних за методикою Спілбергера-Ханіна представлено на рис. 3.2.2. Аналіз результатів повторної діагностики рівня тривожності за методикою Спілбергера-Ханіна показує наявність змін в параметрах реактивної тривожності студентів-першокурсників після впровадження корекційно-розвивальної програми. Оскільки тривожність розглядається як одна з ключових детермінант у структурі адаптаційних механізмів, отримані зміни є важливими для оцінки загального впливу втручання на адаптацію студентів.

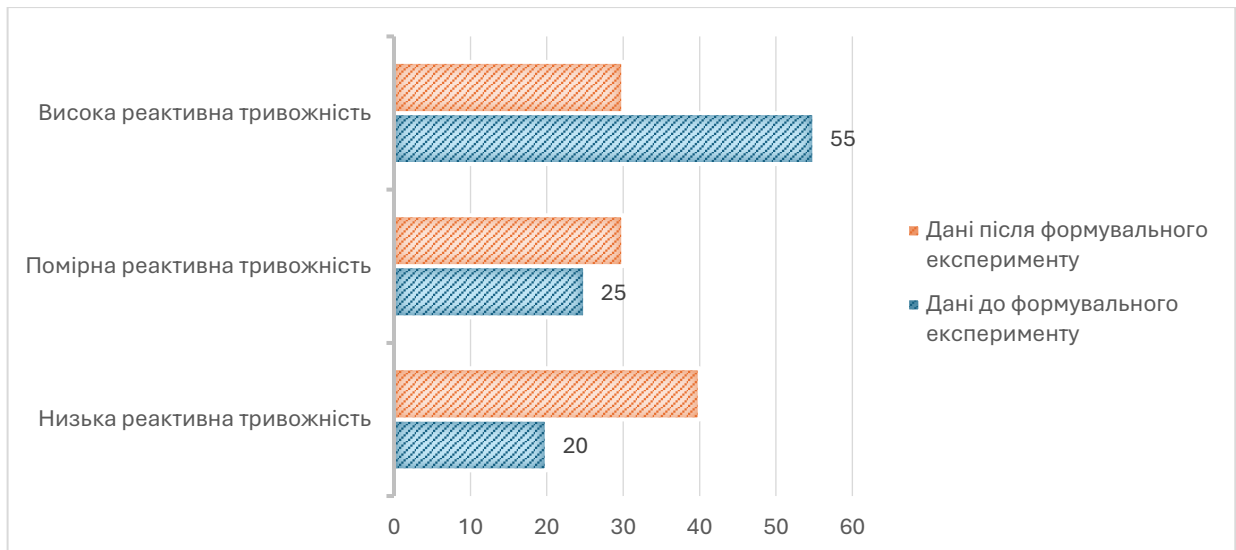


Рис. 3.2.2. Порівняльні результати діагностики за рівнем реактивної (ситуативної) тривожності (методика Спілбергера – Ханіна) до та після впровадження корекційно-розвивальної програми

До формувального експерименту низький рівень реактивної тривожності спостерігався лише у 20 % студентів. Після завершення корекційно-розвивальної роботи цей показник зріс до 40 %. Це вказує на значне зниження тривожності у частини студентів, що позитивно впливає на їхню загальну адаптацію до умов навчання, оскільки нижчий рівень тривожності сприяє більшій емоційній стійкості та продуктивності. Щодо помірної тривожності, спостерігався незначний приріст з 25 % до 30 %. Це може свідчити про те, що частина студентів із високим рівнем тривожності знизилася до помірної рівня, але не до низького. Цей результат може бути індикатором того, що для цієї групи потрібно більше часу або додаткових заходів для досягнення подальшого зниження рівня тривожності.

Найбільші зміни відбулися на рівні високої реактивної тривожності. До проведення експерименту 55 % студентів демонстрували високий рівень тривожності, але після втручання цей показник знизився до 30 %. Це є суттєвим показником успіху корекційної роботи, адже зниження рівня тривожності сприяє покращенню адаптаційних механізмів студентів.

Відмітимо, що суттєвих змін у параметрах особистісної тривожності зафіксовано не було, що може бути пояснено тим, що особистісна тривожність є більш стійкою психологічною характеристикою, яка формується протягом тривалого часу і не піддається швидким змінам у короткостроковій перспективі. Це може також свідчити про необхідність тривалішого корекційного втручання або використання спеціальних технік, спрямованих на роботу з глибинними особистісними структурами.

Таким чином, результати повторної діагностики за методикою Спілбергера-Ханіна показують позитивні зміни в рівнях реактивної тривожності студентів, що вказує на успішність проведених корекційно-розвивальних заходів. Зменшення кількості студентів із високим рівнем тривожності і збільшення частки тих, хто має низький рівень, свідчить про покращення їхніх адаптаційних можливостей в умовах дистанційного навчання.

На третьому етапі аналізу даних повторної діагностики було проаналізовано результати опитування відносно труднощів під час адаптації до умов дистанційного навчання. Після впровадження корекційно-розвивальної роботи в рамках експерименту були зафіксовані суттєві зміни у відповідях студентів щодо адаптації до дистанційного навчання. Насамперед, зменшилась частка студентів, які відчували труднощі під час навчання в дистанційному форматі. Якщо до проведення корекційної роботи 35 % студентів зазначали, що не відчували труднощів через попередній досвід, то після втручання цей показник зріс до 50 %. Це свідчить про те, що корекційна програма допомогла частині студентів розвинути навички саморегуляції та управління навчальним процесом у нових умовах. При цьому, кількість студентів, які мали страх виходити з камерою на онлайн-заняття, зменшилася з 15 % до 7 %. Це вказує на те, що психологічна підтримка, надана в рамках корекційної програми, допомогла знизити рівень тривожності та підвищити впевненість студентів під час взаємодії з викладачами.

Також знизився відсоток студентів, які мали труднощі у використанні освітніх платформ, таких як Moodle та Zoom. Якщо до корекційної роботи

таких студентів було 15 %, то після неї лише 5 % респондентів продовжували стикатися з цими проблемами. Це вказує на ефективність технічних інструкцій і тренінгів, проведених в межах програми. Частка студентів, які зазначили труднощі у спілкуванні з одногрупниками, зменшилася з 15 % до 8 %. Це свідчить про покращення соціальної інтеграції студентів та розвиток їхніх навичок комунікації в умовах дистанційного навчання. Соціальні вправи та активності, запропоновані в корекційній програмі, мали позитивний вплив на цей аспект адаптації. Щодо студентів, які висловлювали розчарування через неможливість навчатися в аудиторії, то їхня кількість знизилася з 10 % до 4 %. Це показує, що студенти краще пристосувалися до нових умов, оскільки корекційна робота дозволила їм переосмислити переваги дистанційної форми навчання.

Загалом результати повторного опитування свідчать про значне покращення в адаптації студентів до дистанційного навчання завдяки впровадженій корекційно-розвивальній програмі.

Висновки до розділу III

Корекційно-розвивальна програма, розроблена для активізації адаптаційного потенціалу юнацької молоді в умовах дистанційного навчання, продемонструвала свою ефективність. На основі результатів повторної діагностики було зафіксовано суттєві зміни в рівнях адаптації, тривожності та сприйнятті труднощів студентами-першокурсниками. Після впровадження програми значно зросла частка студентів із високим рівнем адаптації, що свідчить про розвиток їхніх здатностей до успішної адаптації в умовах нових освітніх реалій. Програма сприяла зниженню рівня реактивної тривожності у студентів, що позитивно вплинуло на їх емоційний стан та соціально-психологічну стійкість. Зменшення кількості студентів із високою тривожністю свідчить про успішність заходів, спрямованих на емоційну саморегуляцію та зниження стресу.

Також програма сприяла покращенню технічної грамотності учасників, що дозволило значній частині студентів ефективніше використовувати освітні платформи для навчання. Крім того, вдалося зменшити труднощі в комунікації та соціальній інтеграції, що вказує на підвищення рівня взаємодії між студентами та викладачами в онлайн-середовищі. Загалом, результати емпіричного дослідження підтверджують, що корекційно-розвивальна програма значно покращила адаптаційні можливості студентів-першокурсників, допомогла їм знизити рівень тривожності та освоїти нові стратегії управління своїм навчальним процесом в умовах дистанційної освіти. Це підкреслює важливість цілеспрямованої корекційної роботи для підтримки психологічного благополуччя та академічного успіху молоді в сучасних умовах.

ВИСНОВКИ

Проведене дослідження дозволяє зробити висновки щодо багатокomпонентного характеру адаптації студентів першого курсу до умов дистанційного навчання, особливо в контексті суспільно-політичних викликів воєнного часу. Аналіз наукових джерел виявив основні чинники, що впливають на успішність адаптаційного процесу. До них належать: рівень емоційної стійкості, здатність до соціальної інтеграції, розвиненість навичок саморегуляції та мотиваційна спрямованість на досягнення освітніх цілей. Водночас було окреслено основні проблеми, які виникають у студентів на початкових етапах навчання в університеті, зокрема труднощі з налаштуванням ефективної взаємодії в дистанційному форматі, що призводить до зростання рівня тривожності та ризику академічної неуспішності.

Теоретичне обґрунтування предикторної структури адаптаційних механізмів першокурсників дозволило виявити, що адаптація студентів є системою, яка базується на їх психологічній гнучкості, емоційній саморегуляції та здатності адаптуватися до нових соціально-освітніх умов. У процесі емпіричного дослідження було підтверджено, що адаптаційні труднощі у студентів значно посилюються в умовах дистанційного навчання, що призводить до виникнення тривожності та порушень у процесах соціальної взаємодії з викладачами та одногрупниками. Зокрема, 50 % респондентів продемонстрували низький рівень соціально-психологічної адаптації, що свідчить про недостатню готовність до дистанційного навчання та незадовільну інтеграцію у нове освітнє середовище.

Важливим аспектом дослідження стало експериментальне підтвердження ефективності розробленої корекційно-розвивальної програми, яка була спрямована на підтримку адаптаційних стратегій студентів у нових умовах навчання. Результати повторної діагностики засвідчили суттєві позитивні зміни в адаптаційному процесі першокурсників, зокрема, зниження рівня реактивної тривожності та покращення емоційного стану студентів. Після

впровадження програми значно зросла частка студентів з високим рівнем адаптації, що свідчить про ефективність застосованих психологічних умов для забезпечення гармонійної інтеграції студентів у навчальний процес.

Корекційно-розвивальна програма також сприяла зростанню технічної грамотності студентів, що дозволило їм ефективніше використовувати освітні платформи для дистанційного навчання. Крім того, було зафіксовано покращення комунікативної взаємодії між студентами та викладачами, що позитивно вплинуло на соціальну інтеграцію в онлайн-середовище. Зменшення кількості студентів з високим рівнем тривожності та зростання рівня соціальної адаптації підтверджують успішність корекційної роботи, спрямованої на емоційну саморегуляцію та розвиток соціальної компетентності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Анісімова О. М. Зовнішні передумови адаптації закладів вищої освіти до сучасних вимог. *Вісник Хмельницького національного університету* 2021, № 1. С. 233-238.
2. Балл Г. О. Взаємозв'язок рівнів особистісної розвиненості й соціальної адаптованості. *Структура особистості обдарованої дитини у віковому вимірі*. 2010. С. 14-19.
3. Блажівський М. І. Поняття адаптації у сучасній науковій літературі. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ*. 2014. № 1. С. 233-242.
4. Васянович Г. П. Психолого-педагогічні основи професійної адаптації майбутніх фахівців : монографія. Л. : СПОЛОМ, 2008. 464 с.
5. Галімон В. Психологічні особливості адаптації студентів до умов дистанційного навчання. Тези доповідей VII Всеукраїнської науково-практичної конференції «Сучасні тренінгові технології для розвитку особистості: еко-тренінг»(25-26 квітня 2023 року). 2023. С. 25-26.
6. Глазков Е. Дослідження процесу адаптації студентів до навчання у вищих навчальних закладах. *Зпорізький медичний журнал*. 2013. № 1. С. 9-11.
7. Грекова А., Бурдіна Я., Грідіна І., Ширикалова А.. Вплив воєнного стану на адаптацію студентів першого курсу медичного університету. *Одеський медичний журнал*. № 2 (183) 2023. С. 111-117.
8. Деменко О. Ф. Особливості соціальної адаптації особистості в умовах сучасного кризового суспільства. *Актуальні проблеми психологічної та соціальної адаптації в умовах кризового суспільства*: зб. матеріалів IV всеукр. наук.-практ. круглого столу з міжнародною участю. Ірпінь, 2019. С. 18-21.
9. Демида К. Є. Особистісні риси, що впливають на процес адаптації. *Практична психологія та соціальна робота*. 2013. №7. С. 43-49.

10. Завацька Н. Є. Дослідження адаптаційного потенціалу особистості. *Вісник Харківського нац. ун-ту ім. В.Н. Каразіна. Серія : Психологія.* 2013. № 35. С. 98-101.
11. Заїка Л.С., Оксана Василівна Лавренчук О.В. Психолого-педагогічні особливості адаптації студентів першокурсників до навчання в умовах воєнного стану. *Інновації в освіті: проблеми, тенденції та перспективи розвитку.* Збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції, м. Запоріжжя, 21 квітня 2023 року. Запоріжжя-Чернівці : Видавничий дім «Букрек», 2023. С. 199-204.
12. Іванченко О. З. Адаптація студентів першого курсу медичного факультету до навчальної діяльності у вищому навчальному закладі. *Актуальні проблеми сучасної медицини.* 2016. 16 (3). С. 199-203.
13. Козак О. Аналіз факторів впливу на якість вищої освіти в Україні. *Галицький економічний вісник.* 2012. № 4. С. 5-10.
14. Кохун О. М. Оптимізація адаптаційних можливостей людини: психофізіологічний аспект забезпечення діяльності: монографія. Київ : Міленіум, 2004. 265 с.
15. Психодіагностика. Психологічний практикум: навч. посібн. / Баклицька О.П., Баклицький І.О., Сірко Р.І., Слободяник В.І. Львів : СПОЛОМ, 2015. 464 с.
16. Конопляник Л. Соціально-психологічна адаптація українських здобувачів вищої освіти до дистанційного навчання іноземної мови в умовах пандемії COVID-19. *Актуальні питання гуманітарних наук.* Вип 47, том 2, 2022. С. 283-290.
17. Корольчук М. С. Адаптація та її значення в системі психофізіологічного забезпечення діяльності : зб. наукових статей Київського міжнародного університету. Серія: Педагогічні науки. Психологічні науки. Київ: Правові джерела, 2002. Вип. 2. С. 191-211.

18. Кравчина Т. В. Адаптаційні стратегії навчально-професійної діяльності студентів ВНЗ. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету Україна*. № 4. 2011. С. 83-86.
19. Кривонос О. Б. Організація соціально-педагогічної адаптації студентів. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. Суми : Сум ДПУ ім. А.С.Макаренка. 2017. № 7. С. 69-79.
20. Лесовий В. Ю., Петрук В. А. Адаптація першокурсників до навчання у вищих технічних закладах освіти : монографія. Вінниця : ВНТУ, 2017. 129 с.
21. Ломоносова О. Е. Теоретичні аспекти адаптації закладів вищої освіти до змін зовнішнього середовища: сутність та основні фактори. *Бізнес-навігатор*. 2020. Вип. 4. С. 7-12.
22. Максименко С., Максименко К., Главник О. Адаптація дитини до школи. Київ : Мікрос-СВС, 2003. 111 с.
23. Малахов П. С. Проблемність адаптації студентів-медиків. *Медична психологія*. 2016. № 2. С. 3-5.
24. Мартиненко С.О. Теоретичні підходи до визначення дефініції «соціальна адаптація». *Габітус Науковий журнал*. Вип. 10. Одеса, 2019. С. 29-33.
25. Мельник С., Агапієва Н. Процес адаптації студентів першокурсників фахових коледжів. *The 9th International scientific and practical conference "Scientists and existing problems of human development" (November 14-17, 2023) Zagreb, Croatia. International Science Group*. 2023. 426 p.. 2023. С. 246-248.
26. Мельніченко С. В. Психологічно-організаційні особливості дистанційної форми навчання в сучасних умовах. *Вісник Національного університету оборони України*. 2013. Вип. 6. С. 242-247.
27. Міляєва В.Р., Свищ Н.М. До проблеми психологічної адаптації здобувачів вищої освіти першого року навчання до умов дистанційного навчання. *Психологія особистості*. Випуск 38. 2022. С. 102-107.

28. Міхєєв А.О., Міхєєва Г.В. Вивчення рівня особистісної адаптації учнів 7-х класів середньої загальноосвітньої школи. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2015. № 9 (53). С. 354-362.
29. Мотков С. О. Адаптаційні механізми особистості. *Психологія і особистість*. 2019. №1 (15). С. 22-26.
30. Нечитайло Л., Гричинюк Д., Шеховцова А. Адаптація студентів першого курсу до навчання у вищому навчальному закладі в умовах війни. *The 12 th International scientific and practical conference “Modern research in world science”*(February 26-28, 2023) SPC “Sci-conf. com. ua”, Lviv, Ukraine. 2023. С. 123-127.
31. Новотна, Г. О. Соціально-психологічна адаптація студентів до навчання в умовах воєнного стану. *XIII Міжнародна науково-практична конференція науковців та студентів: тези доповідей. Дніпро, 2022*. С. 144-147.
32. Нос А.В. Особливості соціально-психологічної адаптації студентів в умовах війни. *Інноваційні проекти для післявоєнного відновлення та розвитку України: зб. доп. Ювілейної 90-ї щорічної студентської наукової конференції, 17 квітня - 20 травня 2023 р. Київ, КНЕУ, 2023*. С. 25-27.
33. Прахова С.А. Комплексна програма активізації психологічних детермінант подолання фрустраційних станів учнів різних вікових груп. *Актуальні проблеми психології в закладах освіти*. 2019. Том 9. С. 28-34.
34. Сич О. Відповідальність держави за якість вищої освіти в умовах її реформування: основні засади. *Університети і лідерство*. 2018. № 1. С. 48-61.
35. Сікора Я. Адаптація як об'єкт наукового дослідження: психолого-педагогічний аналіз. *Науковий вісник Ужгородського університету. Сер. : Педагогіка. Соціальна робота*. 2022. Вип. 2 (51). С. 135-139.
36. Сікорський П. Зовнішні чинники і їх вплив на якість вищої освіти в Україні. *Вища освіта України*. 2016. № 4. С. 51-57.
37. Соціальна адаптація обдарованої особистості: від дитинства до юності : методичний посібник / К. А. Андросович, Л. І. Ткаченко, Г. В. Ільїна, І.

О. Якимова, В. М. Шульга. Київ : Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2021. 106 с.

38. Соціально-педагогічна та психологічна допомога сім'ям з дітьми в період військового конфлікту: навчально-методичний посібник / загред. К. Левченко. К. Агентство «Україна», 2015. 176 с.

39. Тайхриб К. А. Сутнісні характеристики соціалізації студентів вищого навчального закладу. Збірник наукових праць. *Педагогічні науки*. Вип. 64. Херсон : 67 ХДУ. 2013. С. 375-378.

40. Татієвська М. Доброскок К. Специфіка станів відчуження і вигорання від навчання у студентів з домінуванням різних копінг-стратегій. *The 1 st International scientific and practical conference "Current trends in scientific research development" (August 22-24, 2024) BoScience Publisher, Boston, USA. 2024. P. 212-215.*

41. Тесленко М. М., Скороход Я. І. Соціально-психологічна адаптація першокурсників в умовах дистанційного навчання. *Синергетичний підхід до проектування життєвого простору особистості : зб. наук. матеріалів Міжнарод. наук.-практ. онлайн-конф. (27-28 квітня 2021 р., м. Полтава). Полтава, 2021. 280-283.*

42. Токарева Н. М., Шамне А. В. Вікова та педагогічна психологія : навчальний посібник [для студентів вищих навчальних закладів]. Київ : НУБіП, 2017. 548 с.

43. Шевченко С., Денисов І. Особливості соціально – психологічної адаптації підлітків і студентів як передумова їх асоціальної поведінки. *Science and Education*. 2018. Issue 9-10. С. 92- 97.

44. Щербакова О. О. Психологічна адаптація академічно здібних дітей до навчання в основній школі в умовах інноваційної освіти. *Науковий огляд*. 2015. № 10 (20). С.4-9.

45. Якубек П., Шапошникова І., Шапошников К. Напрями адаптації світового досвіду розвитку вищої освіти в Україні у період становлення інформаційної економіки. *Науковий вісник Полісся*. 2019. № 1. С. 78-84.

46. Cohen Y.F. Culture as adaptation. Man in adaptation: The Cultural Present. Chicago, 2008. 173 p.
47. Jackson K. Current issues of social adaptation of teenagers. VA: Stylus Publishing. 2013. 46 p.
48. Hartmann H. Ego psychology and the Problem of adaptation. Hartmann. – NY., 2002. 70. P.
49. Pak G. Teenager and environment. Peculiarities of interaction. Education in a Changing Environment conference, University of Salford, Salford, UK, Education Development Unit. 2021. P. 23 – 46.
50. Rogers K. Client-centered therapy. Refl-book, K. : Wackler, 2007. 320 p.