

**МІНІСТЕРСТВО ОХОРОНИ ЗДОРОВ'Я УКРАЇНИ  
ВІННИЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ МЕДИЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ім. М.І. ПИРОГОВА  
НАВЧАЛЬНО-НАУКОВИЙ ІНСТИТУТ ПСИХОЛОГІЇ ТА МЕНТАЛЬНОГО  
ЗДОРОВ'Я  
Кафедра педагогіки та психології**

Кваліфікаційна праця на правах рукопису

**ПРИЛУЦЬКА ВІКТОРІЯ ВІКТОРІВНА**

**КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА**

**«Адаптація та академічна успішність здобувачів освіти в умовах війни: вплив сімейної системи на формування навчальних результатів»**

Освітньо-професійна програма «Психологія»,

Спеціальність 053 «Психологія»

Науковий керівник:

кандидат філософських наук,

Лукашенко Марина Володимирівна

**ВІННИЦЯ – 2025**

## ЗМІСТ

<b>ВСТУП .....</b>	<b>2</b>
<b>РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ АДАПТАЦІЇ ТА АКАДЕМІЧНОЇ УСПІШНОСТІ В УМОВАХ ВІЙНИ.....</b>	<b>6</b>
<i>1.1. Психологічна сутність і структура адаптації здобувачів освіти .....</i>	<i>6</i>
<i>1.2. Академічна успішність як показник академічної та психологічної адаптації.....</i>	<i>15</i>
<i>1.3. Вплив кризових умов на навчальну мотивацію та стратегії подолання ...</i>	<i>18</i>
<i>1.4. Роль сімейної системи у формуванні адаптивності та навчальних результатів .....</i>	<i>21</i>
<i>Висновки до розділу 1.....</i>	<i>31</i>
<b>РОЗДІЛ 2. ОРГАНІЗАЦІЯ ТА ПРОВЕДЕННЯ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ АДАПТАЦІЇ ТА АКАДЕМІЧНОЇ УСПІШНОСТІ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ ВІЙНИ.....</b>	<b>34</b>
<i>2.1. Загальна методологічна схема дослідження.....</i>	<i>34</i>
<i>2.2. Характеристика вибірки та методологічного інструментарію.....</i>	<i>36</i>
<i>2.3. Аналіз середніх значень, що характеризують вибірку.....</i>	<i>40</i>
<i>2.4. Аналіз чинників, що впливають на адаптацію та академічну успішність студентів.....</i>	<i>57</i>
<i>Висновки до розділу 2.....</i>	<i>62</i>
<b>РОЗДІЛ 3. РЕКОМЕНДАЦІЇ ЩОДО ПІДВИЩЕННЯ РІВНЯ АДАПТИВНОСТІ Й АКАДЕМІЧНОЇ УСПІШНОСТІ СТУДЕНТІВ.....</b>	<b>65</b>
<i>3.1. Шестикомпонентна модель адаптації здобувачів освіти.....</i>	<i>65</i>
<i>3.2. Механізми психологічної підтримки учасників освітнього процесу.....</i>	<i>67</i>
<i>3.3. Рекомендації щодо трансформації освітнього середовища.....</i>	<i>72</i>
<i>Висновки до розділу 3.....</i>	<i>79</i>
<b>ВИСНОВКИ.....</b>	<b>83</b>
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....</b>	<b>89</b>
<b>ДОДАТКИ.....</b>	<b>93</b>

## ВСТУП

**Актуальність теми.** Повномасштабне розгортання бойових дій в Україні з 2022 року створило надзвичайно серйозні виклики для системи вищої освіти, які суттєво впливають на процеси адаптації та академічної успішності студентів. Закріплення дистанційного або змішаного формату навчання, постійні повітряні тривоги, вимушені переїзди, нестабільність інтернет-зв'язку та руйнування освітньої інфраструктури – це реальність в якій опинилась система вищої освіти, де студенти змушені навчатися та розвиватися. В таких умовах адаптація до освітнього середовища стає надзвичайно важливим механізмом.

Особливої значущості набуває вплив сімейної системи на адаптаційні процеси, адже в умовах війни збільшується роль сім'ї у житті здобувачів освіти. Зниження кількості соціальних контактів (ще з часів пандемії Covid-19), обмежені можливості університетів (перш за все фінансові) щодо підтримки студентів, загальна невизначеність та підвищений рівень стресу збільшують роль сімейного середовища. Психологічний клімат родини, стилі виховання, батьківська участь у житті здобувачів освіти, рівень тривожності та культурний капітал сім'ї визначають не лише емоційний стан здобувача освіти, а й його здатність організувати навчальну діяльність та долати труднощі, в тому числі, пов'язані із зміною освітнього середовища.

За даними ЮНЕСКО та ЮНІСЕФ велика частина українських студентів переживають стресові або депресивні симптоми, а в Україні ці показники посилюються постійною небезпекою та соціально-економічною нестабільністю. Таким чином, проблема адаптації та академічної успішності виходить за межі педагогічної та вікової психології та набуває міждисциплінарного характеру.

Розуміння ролі сімейної системи в цих процесах дозволить створювати більш цілеспрямовані програми підтримки студентів, оптимізувати комунікацію викладачів із батьками та здобувачами освіти, а також ефективно здійснювати ефективні психотерапевтичні заходи. Аналіз впливу сімейної системи на адаптацію та академічні результати студентів у період війни дає можливість не лише оцінити

реальний стан справ, а й сприяти розробці практичних рекомендацій для підтримки молоді, що навчається у кризових умовах.

У межах дослідження проблеми адаптації та академічної успішності здобувачів освіти для мене важливими були напрацювання як українських, так і зарубіжних науковців. Серед вітчизняних дослідників значний внесок у вивчення психосоціальної адаптації та навчальних результатів студентів зробили Белов О. О., Блажівський М. І., Карамушка Л. М., Іленко Н. М., Лесовий В. Ю. Їхні праці висвітлюють особливості адаптаційних процесів студентів, вплив освітнього середовища та умов війни на психологічну стійкість, рівень адаптації здобувачів до освітнього середовища та академічну успішність. Серед зарубіжних дослідників, чий концепції стали для мене незамінною основою під час написання роботи варто виокремити Піаже Ж., Айзенка Г., Гартмана Г., Філіпса Л., Ворслі Р., Гаррісона Н., Бандури А., Стоко А., Нордстокке Д., Вілкокс П., Йорка Т., Бурдьє П., та Маккобі Е. Їхні теоретичні підходи становлять наукове підґрунтя для розуміння механізмів адаптації, ролі сімейного середовища та соціальної підтримки у формуванні результатів академічної успішності здобувачів.

**Об'єктом дослідження** є адаптація та академічна успішність здобувачів освіти в умовах війни.

**Предметом дослідження** є вплив сімейної системи на процес адаптації та формування навчальних результатів здобувачів вищої освіти в умовах війни.

**Метою дослідження** є виявлення особливостей впливу сімейної системи на адаптацію та академічну успішність здобувачів освіти в умовах війни.

**Завдання дослідження:**

1) Виокремити основні структурні компоненти та закономірності процесу адаптації в умовах кризових ситуацій.

2) Дослідити зв'язок процесу адаптації до навчального процесу в університеті із рівнем академічної успішності здобувачів.

3) Розкрити особливості впливу сімейної системи на адаптацію та академічну успішність студентів.

4) Надати практичні рекомендації для покращення рівня адаптації та академічної успішності студентів.

**Гіпотеза дослідження:** успішна адаптація здобувачів освіти в умовах війни пов'язана із позитивними характеристиками сімейної системи і сприяє кращим навчальним результатам.

**Для вирішення поставлених завдань нами було використано ряд загально-наукових методів:** структурно-функціональний метод дозволив виокремити ключові компоненти процесу адаптації здобувачів, що було здійснено в ході теоретичного дослідження. Метод анкетування був застосований для розробки авторського опитувальника та організації проведення опитування серед студентів. Системний метод дозволив узагальнити зібрані емпіричні дані. Порівняльний метод дозволив знайти спільні та відмінні риси в адаптаційних процесах та рівневі академічної успішності різних досліджуваних груп.

В ході емпіричного дослідження мною було використано наступні методики:

1) Шкали резильєнтності Коннора-Девідсона-10 (Campbell-Sills, в адаптації Школіної Н.В. та ін., 2020), для оцінки успішності адаптації до змінюваних обставин;

2) Методика «Модифікована шкала суб'єктивного благополуччя БіБіСі» (The modified BBC subjective well-being scale (BBC-SWB), (P. Pontin, M. Schwannauer, S. Tai & M. Kinderman) (в адаптації Л. М. Карамушки, К. В. Терещенко, О. В. Креденцер);

3) Методика діагностики соціально-психологічної адаптації К. Роджерса та Р. Даймонда (в адаптації М.В. Лемака та В.Ю. Петрище)

4) ACE – Анкета негативного дитячого досвіду в українській адаптації.

Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел та додатків. У першому розділі представлено теоретичні основи дослідження адаптації та академічної успішності здобувачів освіти в умовах війни; розкрито поняття, структуру та чинники адаптації, особливості академічної успішності в кризових умовах, а також висвітлено роль сімейної системи у формуванні навчальних результатів студентів. Другий розділ присвячений опису

організації емпіричного дослідження; детально подано характеристику вибірки, обґрунтовано вибір психодіагностичних методик; описано процедуру збору та обробки даних, здійснена їх обробка. У третьому розділі запропоновано практичні рекомендації щодо підвищення адаптаційних ресурсів студентів у воєнний період. Також, робота містить висновки до розділів, загальний висновок, список використаних джерел, який налічує 81 найменування, 9 таблиць, 2 рисунки та 5 додатків. Основний зміст роботи викладено на 86 сторінках комп'ютерного набору. Загальний обсяг роботи 110 сторінок.

## **РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ АДАПТАЦІЇ ТА АКАДЕМІЧНОЇ УСПІШНОСТІ В УМОВАХ ВІЙНИ**

### *1.1. Психологічна сутність і структура адаптації здобувачів освіти.*

Успішність у вищій освіті визначається не лише рівнем набутих знань, але й здатністю студента ефективно пристосовуватися до нового освітнього середовища. Аналіз наукових джерел в ході написання роботи засвідчив, що існує значна різноманітність і навіть суперечливість у тлумаченні поняття «адаптація» та підходах до висвітлення ключових аспектів цього процесу. Через використання цього терміну в найрізноманітніших дисциплінах він має різні інтерпретації, і єдиного універсального визначення не існує та, мабуть, не існуватиме. Перехід від школи або коледжу до університету супроводжується різкою зміною режиму навчання, підвищенням вимог до самостійної роботи, інтенсивною соціальною взаємодією в нових колективах, потребою в управлінні власним часом та психоемоційними навантаженнями. Тому феномен адаптації здобувачів освіти є міждисциплінарним і поєднує психологічні, педагогічні, соціологічні, організаційні й навіть інформаційно-цифрові аспекти. У сучасних умовах, зокрема змішаного та дистанційного навчання, яке глибоко проникло у наше життя через ряд суспільних криз, питання адаптації набуває особливої актуальності, оскільки від її якості прямо залежить академічна успішність, особистісне благополуччя та збереження адекватної комунікації всередині студентських спільнот.

У психології термін «адаптація» використовується сьогодні досить широко, оскільки дослідники прагнуть глибше відобразити становище особистості в процесах соціалізації та професійного становлення, а також проаналізувати її поведінку під час навчання й виховання. Представники різних наукових галузей приділяють особливу увагу цьому складному та багатогранному явищу, що знайшло відображення у численних наукових працях.

Адаптація розглядається як початковий етап соціалізації та як один із важливих чинників, що є необхідним для успішної соціалізації. Соціалізація – це багатогранний процес, у якому суб'єктом впливу виступає суспільство, а об'єкт – студент, який засвоює досвід попередніх поколінь через входження до соціального

середовища, в нашому випадку – університету. Здобувач освіти активно відтворює систему суспільних відносин, під час цього процесу взаємних впливів зазнає як студент так і суспільна сфера. На етапі адаптації, що охоплює перший та другий курс навчання в університеті, студенти опановують способи навчальної та професійної діяльності, основною метою яких є пристосування до нових умов [10].

Поняття «адаптація» вперше був запроваджений у 1865 році німецьким дослідником Г. Аубертом. Згодом його почали застосовувати у різних наукових сферах – філософії, психології, педагогіці та інших галузях. Спершу під адаптацією розуміли насамперед зміну чутливості сенсорних систем у результаті пристосування органів чуття до зовнішніх подразників [2, с. 233 - 242].

Також однією з перших стає інтерпретація Ж. Піаже, який визначав фізіологічну адаптацію як стан рівноваги між асиміляцією та акомодациєю. Під асиміляцією він розумів зміну елементів зовнішнього середовища відповідно до потреб організму, тоді як акомодация передбачає внутрішні зміни самого організму [68].

Український педагог С. Гончаренко визначав адаптацію як зміну чутливості органів чуття під дією подразників. Оскільки професійна діяльність займає значну частину життя, правильний вибір професії є ключовим для реалізації особистості та отримання задоволення від праці [6].

Людина істота соціальна та потребує соціального середовища для свого розвитку, адже воно має визначальний вплив на її становлення. Водночас це ж середовище може стати джерелом труднощів, якщо індивід не зуміє адаптуватися до цього середовища та інтегруватися в нього, зберігаючи власну індивідуальність. [3, с. 54 - 60]. Повертаючись до нашої теми це означає, що студенти потребують сприятливих умов для навчання й професійного зростання, що сприятиме реалізації їхніх майбутніх планів. Однак вони часто стикаються з труднощами в адаптації до нових умов і вимог сучасності, і якщо ці проблеми не усунути своєчасно, це може викликати дезадаптацію.

Г. Айзенк та представники необіхевіористичної теорії визначають адаптацію з двох перспектив:

а) як стан, за якого одночасно задовольняються потреби особистості та вимоги середовища;

б) як процес досягнення такого гармонійного стану [62, с. 61-67].

Засновник психоаналітичної концепції Г. Гартман, спираючись на введені З. Фрейдом поняття алопластичних та аутопластичних змін, виокремив три моделі адаптації:

а) алопластична – передбачає зміну зовнішнього середовища, яку здійснює людина, щоб узгодити його зі своїми потребами;

б) аутопластична – полягає у внутрішніх змінах особистості, що дозволяють їй пристосуватися до умов середовища;

в) адаптація через вибір середовища – ґрунтується на пошуку індивідом такого середовища, яке є для нього найбільш сприятливим для життєдіяльності [51].

М. Блажівський провів дослідження адаптації, розглядаючи її з різних аспектів, і сформулював наступні положення:

а) адаптація є процесом, у який особистість входить в будь-якому випадку, залучаючись до різних сфер діяльності; успішність цього процесу визначається відповідністю умов індивідуальним можливостям людини;

б) сутність адаптації полягає у поступовому досягненні гармонії, що виникає в результаті взаємодії особистості з соціумом;

в) ефективність адаптаційного процесу значною мірою зумовлюється комплексом факторів, серед яких – поєднання біофізіологічних характеристик особистості, зовнішніх умов, психологічних і професійних особливостей, а також рівня розвитку суспільства [2, с. 233 - 242].

Л. Філіпс розглядає адаптованість як прояв двох типів реакцій у процесі взаємодії людини з навколишнім середовищем:

а) прийняття та адекватне реагування на соціальні очікування, що постають перед людиною відповідно до її віку та статі;

б) гнучке й результативне реагування на нові та / або складні умови, а також уміння спрямовувати розвиток подій у бажаному для себе напрямі.

У такому розумінні адаптація проявляється в умінні особистості ефективно використовувати наявні обставини для досягнення власних цілей і задоволення потреб. Поняття «адаптивність» трактується як здатність людини пристосовуватися до умов життя, що постійно змінюються [68].

Так чи інакше, явище адаптації має соціальне коріння та не можлива без суспільства. Відповідно, доцільно буде дати визначення поняттю соціальна адаптація як процесу взаємного пристосування людини й суспільства, коли рівень соціальних потреб відповідає рівню їх задоволення. Це міждисциплінарна проблема, яку активно вивчають, але багато аспектів залишаються недостатньо дослідженими. На філософському рівні адаптацію можна розглядати як взаємодію самокерованих систем у певних умовах. Залежно від підходу, виділяють біологічну, фізіологічну та психологічну адаптацію. Її успіх залежить від психофізіологічного стану та індивідуальних особливостей людини [11, с. 31-36].

Соціально-психологічна адаптація – це процес подолання різних проблемних ситуацій людиною, в ході якого вона використовує здобуті на різних етапах свого розвитку навички соціалізації, що дозволяє їй взаємодіяти з групою без внутрішніх або зовнішніх конфліктів, продуктивно виконувати провідну діяльність, виправдовувати свої очікування і, при цьому, самостверджуватись, задовольняючи свої основні потреби [11, с. 33].

Під адаптацією здобувачів освіти розуміють динамічний процес та результат активного пристосування особистості до умов освітнього середовища закладу вищої освіти, що забезпечує ефективне виконання навчальних завдань і конструктивну взаємодію з учасниками освітнього процесу. У психологічній традиції адаптація розглядається як взаємоузгодження вимог середовища і можливостей індивіда з одночасною трансформацією як середовища так і самої людини.

Перший рік навчання у закладі вищої освіти вважається найбільш складним, адже не всі студенти-першокурсники здатні швидко й успішно пристосуватися до нового формату життя. Потрапляючи в освітнє середовище, вони занурюються у складний, тривалий, динамічний і багатогранний навчальний процес, який висуває

підвищені вимоги до їхнього психічного та фізичного стану. Уже з перших днів навчання від студентів очікується висока активність у самостійній навчально-пізнавальній діяльності, розвиток умінь самоконтролю та саморегуляції, ефективного розподілу часу, концентрації та розподілу уваги, витримки та налагодження продуктивної комунікації. Нові умови неминуче зумовлюють необхідність адаптації та вироблення моделей поведінки, що забезпечуватимуть ефективне функціонування для досягнення поставлених цілей і задоволення власних потреб [16].

Також поняття адаптації визначають як процес формування певного режиму функціонування особистості, за якого її духовні та фізичні ресурси зосереджені виключно на виконанні основних завдань, навчанні, відповідно до конкретних умов часу і місця. Адаптація до умов закладу вищої освіти, за такого підходу, це безперервний, внутрішньо детермінований процес, що проявляється у прийнятті або неприйнятті індивідом нових обставин. Він розвивається під впливом зовнішніх та внутрішніх факторів освітнього середовища, а також визначається активністю самої особистості, спрямованою на зміну цих умов у потрібному напрямі [8, с. 33-36].

У своїй праці М. Дмитрієнко чітко визначає поняття адаптації студентів до умов навчання у закладі вищої освіти. На його думку, «адаптація першокурсників до умов закладу вищої освіти – це інтегральна форма суб'єктної активності студента-першокурсника, яка спрямована пристосування до існування в новому соціумі закладу вищої освіти з його нормами і вимогами та відповідно потреб, мотивів, інтересів особистості студента» [7, с. 90].

Вінницькі дослідниці Ордатій Н. та Ковальчук С. проаналізували особливості адаптації студентів першого курсу до навчання у ВНМУ ім. М.І. Пирогова. Дослідження охопило 85 студентів, які пройшли тестування за допомогою шкали депресії Бека (BDI) для оцінки депресивних симптомів, шкали Connor-Davidson Resilience Scale-10 (CD-RISC-10) для вимірювання рівня резилієнтності. Аналіз отриманих результатів показав, що у першому семестрі студенти мали схильність до песимістичної самооцінки, зокрема щодо власної

зовнішності та навчальних досягнень, демонстрували нижчий рівень резилієнтності та підвищені прояви депресії, а також обмежену соціальну активність.

Проте у другому семестрі спостерігалася позитивна динаміка. Самооцінка ставала більш реалістичною, підвищувався рівень соціальної активності, зменшувалися показники депресивності та зростала резилієнтність. Авторки інтерпретують ці зміни як свідчення поступової успішної адаптації до нового освітнього середовища. До перспективних напрямів роботи ними було віднесено вивчення ролі ціннісно-мотиваційної системи особистості, емоційно-вольових якостей та умов освітнього середовища, які здатні впливати на психологічне благополуччя і соціальну інтеграцію молоді [66, с.485-489].

Сучасні іноземні дослідження підтверджують, що перехід до університету є унікальною фазою життя, яка супроводжується одночасним зіткненням зі зростанням академічних вимог, необхідністю соціальної інтеграції та перебудовою особистих звичок і стратегій навчання. Як зазначають Worsley, Harrison і Corcoran, цей етап характеризується підвищеним рівнем невизначеності та стресу, що зумовлює потребу у цілеспрямованих інституційних заходах підтримки – від адаптаційних курсів і наставництва до доступних сервісів психологічної допомоги. Дослідники підкреслюють, що раннє виявлення труднощів та своєчасне надання підтримки є ключем до успішного входження студентів у нове освітнє середовище [80].

Дослідження Stokoe, Nordstokke та Wilcox ставило за мету з'ясувати, які види соціальної підтримки є найбільш значущими для адаптації студентів першого року навчання у закладі вищої освіти. Метою авторів було виявити як зовнішні, так і внутрішні чинники, що впливають на успішність переходу до університетського середовища. У дослідженні взяли участь 66 студентів першого курсу, яким було запропоновано відповісти на чотири відкриті запитання, що стосувалися отриманої підтримки, пережитих труднощів, а також індивідуальних характеристик, які сприяли або перешкоджали їхній адаптації.

Для обробки відповідей дослідниками було застосовано метод тематичного аналізу, який дозволив виокремити чотири ключові теми. Першою з них стала інформаційна підтримка, що передбачала надання студентам чітких роз'яснень щодо університетських процедур, академічних очікувань, ресурсів на базі університету і основних правил навчального процесу.

Другою стала інструментальна підтримка, яку автори розуміють як практичну допомогу, яка охоплює фінансові аспекти, побутові питання та конкретні навчальні потреби, наприклад консультації викладачів в позанавчальний час.

Третьою темою була емоційна підтримка – увага, розуміння та емпатія з боку сім'ї, друзів чи однолітків, що дозволяють зменшити відчуття ізоляції та емоційного виснаження.

Нарешті, четверта тема стосувалася внутрішніх ресурсів особистості, до яких віднесено академічну підготовку, навички самоорганізації та планування, внутрішню мотивацію, стресостійкість та впевненість у власних силах.

Приклади відповідей учасників дослідження ілюструють важливість кожного з цих компонентів. Деякі студенти зазначали, що хотіли б мати доступ до незалежних наукових наставників, інші підкреслювали необхідність покращення комунікації в академічній групі чи отримання якісної психологічної підтримки. Дослідниками було з'ясовано, що дефіцит будь-якого з видів підтримки може посилювати стрес та ускладнювати процес адаптації, тоді як їх комплексна наявність створює сприятливі умови для ефективного входження у нове освітнє середовище.

З отриманих результатів автори зробили висновок, що адаптація першокурсників потребує спеціально розроблених комплексних програм переходу, які мають поєднувати структуровану інформаційну складову, доступ до практичних ресурсів, емоційну підтримку та розвиток особистісних компетентностей студентів, зокрема стійкості й навичок саморегуляції. Такі програми здатні не лише зменшити рівень тривожності та запобігти дезадаптації, а й забезпечити кращу академічну та соціальну інтеграцію здобувачів освіти [73, с. 377 - 393].

Одним із ключових чинників успішної адаптації здобувачів освіти є стан психічного здоров'я. Згідно з даними UNESCO (2023), близько 50 % студентів стикаються із симптомами психологічних труднощів, 20 % мають ознаки депресії, а у 15 % виникали суїцидальні думки. Також 2-3 % здійснювали спроби самогубства. Подібні показники, особливо у перший рік навчання, значно впливають на академічну успішність та інтеграцію до університетського життя. Ефективна адаптація потребує комплексної підтримки з боку університету, що включає безкоштовні психологічні консультації та цілодобові служби кризової допомоги, гнучку академічну політику, оволодіння викладачами та адміністрацією навичками розпізнавання ознак психологічного дистресу тощо [74].

Таким чином, психічне здоров'я та академічна адаптація перебувають у взаємозалежності. Якісний старт у новому освітньому середовищі вимагає як індивідуальної готовності студента, так і наявності інституційних механізмів професійної підтримки.

На підставі описаних вище теоретичних підходів до академічної адаптації, можемо виокремити наступні її компоненти:

а) *освітній* передбачає опанування змісту предмету навчання, академічних стандартів, навичок, що необхідні для ефективного засвоєння інформації;

б) *мотиваційний* компонент, що включає в себе безпосередньо високий рівень зацікавленості в засвоєнні основного масиву навчального матеріалу передбаченого освітньо-професійними програмами;

в) *емоційно-вольовий* компонент, який включає в себе здатність до саморегуляції, високий рівень стресостійкості, подолання відчуття тривоги, запобігання виникненню емоційного вигорання у студентів першого курсу;

г) *комунікативний*, що передбачає включеність у студентську групу, побудову комунікаційних зв'язків із іншими учасниками навчального процесу, перш за все – однокурсниками та викладачами, участь у діяльності студентського самоврядування;

г) *організаційний* компонент включає в себе спроможність орієнтуватися в процедурах освітнього процесу (розклад, академічна мобільність, бібліотечні й

цифрові сервіси, сесія, перездачі тощо), знання правил відповідно до яких відбувається навчальний процес;

д) *інформаційно-цифровий* компонент ми розуміємо як навички ефективного використання електронних ресурсів, науковими базами даних. Вміння шукати валідну інформацію та «відфільтровувати» неактуальні або неправдиві джерела.

е) *професійний* компонент на нашу думку передбачає усвідомлення зв'язку навчального матеріалу із майбутньою професійною кар'єрою. Активне формування практичних компетентностей в ході виробничої практики / стажування.

є) *соціально-економічний* компонент включає в себе якість житлових умов студентів (перш за все гуртожитків), фінансову забезпеченість, безпековий контекст, можливість поєднувати навчання з роботою. В українському контексті варто підкреслити вплив воєнного стану, гібридні формати навчання та пов'язані з цим чинники виникнення стресу, дистресу та депресії.

В результаті теоретичного аналізу актуальних досліджень з проблематики нашого дослідження, можемо виокремити низку наступних закономірностей:

а) найкритичнішим періодом є перший семестр, коли спостерігається різке збільшення рівня стресу і невизначеності; цілеспрямовані заходи підтримки на цьому етапі найбільш ефективні.

б) психосоціальна підтримка істотно знижує ризики дезадаптації та корелює з вищими академічними результатами.

в) персоналізовані освітні технології можуть зміцнювати мотивацію та залученість, особливо в змішаних і дистанційних моделях та під час воєнного стану;

г) погіршення показників психічного здоров'я в перехідний період потребує професійних інституційних відповідей на цю проблему (скринінг, психосоціальна підтримка, робота зі зменшення бар'єрів в системах «викладач-студент» та «студент-студент»).

г) в українському контексті додатковими та особливо гострими факторами ризику дезадаптації студентів є безпекові обмеження та фінансові труднощі.

## *1.2. Академічна успішність як показник академічної та психологічної адаптації.*

Передусім варто окреслити, що саме ми маємо на увазі під поняттям «академічна успішність». Найбільш вживане розуміння цього поняття стосується перш за все результатів, що безпосередньо пов'язані з освітнім процесом. Здебільшого воно асоціюється з підсумковими оцінками, виконанням вимог навчального плану та досягненням очікуваних результатів навчання. Але варто зазначити, що таке формулювання не вичерпує повного змісту цього поняття.

York, Gibson, та Rankin наголошують, що поняття «академічна успішність» не має чіткого й однозначного визначення, оскільки його зміст значною мірою залежить від індивідуальних інтерпретацій і може змінюватися в різних контекстах. Провівши аналіз наукових публікацій, присвячених застосуванню цього терміну в різних галузях знань, дослідники визначили шість основних складових, що формують його зміст:

- а) академічні результати;
- б) залученість до діяльності, спрямованої на досягнення освітніх завдань;
- в) відчуття особистої задоволеності процесом навчання;
- г) оволодіння необхідними знаннями, навичками та компетентностями;
- г) наполегливість у досягненні поставлених цілей;
- д) реалізація запланованих освітніх результатів і подальший успіх випускника у професійному та особистісному розвитку після завершення навчання [80, с. 1-20].

Kuh, Kinzie, Buckley, Bridges та Науек також використовують комплексний підхід до розуміння академічної успішності студентів. На думку науковців, вона включає в себе академічні результати, участь у навчальній діяльності, отримання особистого задоволення від процесу навчання, здобуття необхідних знань і навичок, наполегливість, досягнення запланованих цілей у навчанні та побудова успішної подальшої кар'єра після завершення коледжу. У своїй роботі вони підкреслюють, що студенти розпочинають навчання не з нуля – рівень їхньої готовності до навчання у ЗВО може суттєво відрізнитися між собою [55].

Хоча поняття академічної успішності охоплює широкий перелік складових, у більшості наукових робіт воно трактується доволі обмежено – переважно як рівень академічних досягнень. Найчастіше оцінювання ґрунтується на кількісних показниках, таких як середній бал за період навчання або підсумковий середній бал іспитів. Зрозуміло, що підсумкове оцінювання дисциплін є найбільш зручним для вимірювання, але за такого підходу нехтується сприйняття власної академічної успішності безпосередньо здобувачем освіти.

Сучасні дослідження свідчать, що розуміння академічної успішності студентами охоплює як процес навчання, так і його результат, причому обидва аспекти розглядаються здобувачами освіти як важливі складові досягнення успіху у навчанні. Для студентів важливими є відчуття особистісного й професійного розвитку, усвідомлення власних досягнень, розширення знань та отримання нової інформації [40, с. 434 - 439].

Також існують дослідження, які підтверджують, що академічна успішність сприймається студентами не тільки як певне зовнішнє визнання (оцінювання), а й внутрішнє, суб'єктивне задоволення від досягненого [53]. Наукові дослідження, які не підіймають до абсолюту формальні показники академічної успішності з'явилися нещодавно. Вони базуються переважно на інтерв'ю та фокус-групах, у яких часто ініціаторами виступають самі студенти. Відповідно до вище зазначених аргументів, ми вирішили у нашому дослідженні використовувати не лише середній бал здобувачів освіти, а й їх власну мотивацію до навчання. Не дивлячись на те, що ці два чинники не є вичерпними, вони, на нашу думку, є основними.

Серед психологічних особливостей здобувачів освіти, що можуть впливати на рівень академічної успішності можемо виділити: зацікавленість у навчанні, поведінка під час навчального процесу, рівень стресу та тривожності, навички емоційної саморегуляції, ефективне використання часу та особиста вмотивованість [50].

Численні дослідження свідчать, що індивідуальні та соціальні характеристики, серед яких особливе місце займає роль сім'ї, навчальне середовище та рівень особистої вмотивованості, відіграють ключову роль у

досягненні студентами високих результатів [9, с. 60-61]. Особистісні риси, мотиваційні установки та стратегії саморегуляції здатні впливати не лише академічні досягнення, а й на майбутній професійний вибір [4, с. 38-41].

Важливість мотивації у процесі навчання підкреслюється й іншими дослідниками. Зокрема, відзначається, що саме її зміст та структура визначають ефективність засвоєння знань. Кожна навчальна діяльність повинна відповідати певним потребам особистості, стимулюючи прагнення досягати успіху у вибраній сфері. Такий підхід не лише сприяє пізнавальній активності, а й формує активну життєву позицію, забезпечує гармонійний розвиток та створює необхідну динаміку у процесі навчання. Рівень мотивації впливає і на морально-психологічний стан студентів, зокрема на їхню здатність долати труднощі. Висока вмотивованість змушує сприймати досягнення як результат особистих зусиль і здібностей, тоді як невдачі – як наслідок недостатніх зусиль, а не зовнішніх обставин [26, с. 210-213].

Повномасштабна війна, що розпочалася в період пандемії COVID-19, створила безпрецедентну ситуацію для системи освіти України. Тривалі повітряні тривоги, необхідність постійно перебувати в укритті, постійні відключення електроенергії та періодичне руйнування освітньої інфраструктури стали неабияким викликом для національної освітньої системи. Співробітники ЮНЕСКО та ЮНІСЕФ фіксують тисячі пошкоджених і знищених освітніх закладів, десятки тисяч дітей і молоді, чиє навчання перервано або є фрагментованим і нестабільним. Психологічний стан здобувачів освіти, зокрема, стрес, тривога, наслідки травматичного досвіду – стають ключовим чинником того, як формуються і проявляються їхні освітні результати. За оцінками МОН України та ЮНЕСКО, станом на червень 2025 року пошкоджено або знищено понад 4 100 закладів освіти. Світовий банк оцінює понад 3 300 пошкоджених і 385 зруйнованих закладів освіти, а витрати в грошовому еквіваленті у понад ніж \$13,4 млрд. [75; 76; 78].

### *1.3. Вплив кризових умов на навчальну мотивацію та стратегії подолання.*

Емпіричні дослідження з інших країн із збройними конфліктами підтверджують негативний вплив насильницьких подій на успішність: зниження балів отриманих на підсумковому іспиті, зростання випадків пропусків занять, погіршення умов викладання, руйнування шкільної інфраструктури.

Зокрема, дослідження Brück, Di Maio та Miaari у 2019 році було присвячене аналізу впливу ізраїльсько-палестинського конфлікту на освітні результати палестинських випускників шкіл на Західному березі річки Йордан. Метою авторів було з'ясувати, як інтенсивність насильницьких подій відбивалася на ймовірності успішного складання випускного іспиту («Tawjihi»), загальному підсумковому балові та шансах вступу до університету. Для цього було використано індивідуальні дані про результати випускних іспитів учнів, які були співставлені з докладною інформацією про насильницькі смерті, зокрема кількість загиблих палестинців, дату та місце події, а також статус жертв (військові чи цивільні). Результати показали чіткий негативний вплив конфлікту на навчальні досягнення. Зокрема, зростання кількості насильницьких смертей у місцевості, де проживає учень, знижувало його загальний бал, ймовірність складання іспиту та, відповідно, шанси на вступ до університету. Значний ефект спостерігався у випадках, коли насильницькі події відбувалися незадовго до дати іспиту, а також коли жертвами були цивільні, що, ймовірно, посилювало психологічний стрес у спільноті [39].

Окремо варто зазначити, що конфлікт призводив до погіршення навчальної інфраструктури. Через що спостерігалось зростання щільності учнів у класах, що негативно корелювало з результатами підсумкового іспиту, тоді як інші показники, такі як співвідношення учнів і вчителів або недосвідченість викладачів, не мали статистично значущого впливу. Окрім інфраструктурних чинників, важливу роль відігравав стрес, спричинений як самим фактом насильства, так і його близькістю у часі до складання іспитів [39].

Для України множинні джерела свідчать про масові перерви навчального процесу через повітряні тривоги, гібридні або дистанційні формати, обмежений доступ пристроїв та інтернету, а також довготривалі наслідки пандемії COVID-19,

які відкрили «скриньку Пандори» іще до повномасштабного вторгнення РФ. Системні пошкодження освітньої мережі – від тисяч пошкоджених закладів до сотень повністю зруйнованих – створюють негативний фон для індивідуальних психологічних чинників академічної успішності та сприяють відтоку чоловіків у віці 17 років за кордон [78].

Дослідження наслідків травматичних подій, які негативно відображаються на навчальних результатах показують стабільні зв'язки між травмою/стресом і зниженням успішності. Інше дослідження із зони арабо-ізраїльського конфлікту демонструє, що всі учні мали прояви травматичного стресу, який негативно впливав на ключові когнітивні процеси – концентрацію уваги, пам'ять, планування та опанування матеріалів навчального плану. Водночас спостерігалось суттєве ослаблення емоційної підтримки: нестабільність і недостатній догляд у сім'ї поєднувалися з підвищеним навантаженням у школі, що посилювало відчуття «тягаря» під час навчання. Ще одним важливим результатом стало виявлення невідповідності навчальних програм умовам, у яких перебували діти. Освітній процес не був адаптований до потреб учнів воєнного стану, що перетворювало навчання на додатковий стресовий фактор. Дослідження також підкреслило, що соціальні, сімейні та індивідуальні чинники взаємодіють між собою, формуючи комплексну систему причин академічної неуспішності. Отримані результати свідчать про необхідність впровадження цілісного підходу до проблеми, які охоплюватимуть як психосоціальну підтримку учнів і їхніх сімей, так і адаптацію навчальних програм до умов збройного конфлікту [44]. Повертаючись до українського контексту варто зазначити, що за офіційними даними ЮНІСЕФ фіксує різке збільшення дитячих поранень/загибелей в 2024 році та значні психосоціальні наслідки для дітей та молоді. В тому числі, проблеми сну, тривожності, переживання втрат рідних та близьких [76].

Під час повномасштабної війни специфічні стреси, зокрема, повітряні тривоги, обстріли, невизначеність та невпевненість щодо майбутнього – активізують відчуття загрози й підвищують когнітивне навантаження, обмежуючи ресурси для навчання. Реалії освітнього процесу в Україні вказують на

безпосередній психологічний вплив тривог та атак і на масштаб порушень в організації навчального процесу. Крім прямого впливу на доступ до навчання, війна змінює часову організацію навчального процесу. Перерви на переміщення до укриттів, перебування в бомбосховищах, зміна місця проживання великої кількості населення розщеплюють навчальні траєкторії та підвищують вимоги до саморегуляції й гнучкості в здобувачів освіти та викладачів.

Академічна самоефективність – ключовий психологічний чинник, який послідовно виявляє позитивний зв'язок з навчальними досягненнями. Це поняття походить із соціально-когнітивної теорії Альберта Бандури, який визначав самоефективність як переконання людини у власній здатності організувати та здійснити необхідні дії для досягнення конкретних цілей. У навчальному контексті це означає впевненість учня у здатності впоратися з навчальними завданнями, долати труднощі та зберігати мотивацію навіть за несприятливих умов [29].

В умовах війни, коли зовнішній контроль над середовищем різко обмежений, суб'єктивне відчуття компетентності та можливості впливати на процес навчання набуває особливого значення. Воно слугує захисним ресурсом, що підтримує психологічну стійкість та готовність продовжувати навчання попри невизначеність і стресові фактори. Тісно пов'язаним із цим є поняття академічної резиліентності – здатності зберігати або відновлювати навчальні результати в умовах ризику.

Сон є базовим фізіологічним процесом, що виконує критичні функції для відновлення організму, регуляції емоцій та підтримки когнітивної продуктивності. У контексті навчання його роль особливо значуща, оскільки саме під час сну відбувається консолідація пам'яті – перехід інформації з короткочасного зберігання до довготривалої пам'яті. Цей процес забезпечує ефективне засвоєння нового матеріалу, інтеграцію знань та формування навичок. Чимало актуальних досліджень засвідчують, що якість, тривалість і стабільність сну тісно пов'язані з академічною успішністю. Оптимальна тривалість сну для більшості підлітків / юнаків становить приблизно 8-10 годин на добу, тоді як його регулярність (стабільний час засинання та пробудження) впливає на загальний рівень денного функціонування. Недостатній або нерегулярний сон асоціюється зі зниженням

уваги, сповільненням швидкості обробки інформації, погіршенням робочої пам'яті та зменшенням здатності до вирішення складних завдань [64].

Крім того, порушення сну впливають на емоційний стан і мотивацію: підвищують рівень тривожності, знижують толерантність до стресу та можуть призводити до унікальної поведінки щодо навчальних завдань. Для учнів і студентів, особливо в умовах підвищеного стресу (наприклад, під час війни чи / та в період іспитів), достатній і регулярний сон стає не лише фізіологічною потребою, а й стратегічним ресурсом для підтримання академічної резилієнтності [63, с. 75-80].

Таким чином, сон слід розглядати як один із ключових регуляторів когнітивних функцій та як фактор, що визначає здатність до ефективного навчання. Впливи, спрямовані на поліпшення гігієни сну – наприклад, стабільний режим, обмеження використання електронних пристроїв перед сном, оптимізація освітлення та фізичної активності, – можуть мати значний позитивний вплив на навчальні результати, для студентів, що не перебувають в зоні активних бойових дій.

#### ***1.4 Роль сімейної системи у формуванні адаптивності та навчальних результатів***

Системна сімейна терапія зародилася в США після Другої світової війни. Акцент було перенесено з індивіда на всю сім'ю (сімейну систему) як об'єкт терапії. Група дослідників на чолі з Грегорі Бейтсоном розробляли ідеї сімейної комунікації, на базі досягнень молодшої та популярної тоді науки - кібернетики. Вони запропонували концепцію «подвійного послання» (*double bind*), коли людина отримує від важливої, авторитетної для себе особи два чи більше повідомлення, які суперечать одне одному. Більше того, кожне з них має насичене емоційне забарвлення, а відповіді чи відреагувати на них адекватно неможливо. Мати каже дитині: «Ти повинен завжди бути чесним зі мною», але коли дитина говорить правду з приводу речі чи ситуації, яка є для першої є неприємною, мати починає сердитися та карає дитину. Таким чином, комунікація на вербальному рівні («будь чесним») суперечить практичному підкріпленню з особистого досвіду дитини

(«правду казати небезпечно»). Відповідно, з цього зроблено висновок, що досвід комунікації в середині родини має безпосередній вплив на наше ментальне здоров'я. Бейтсон і колеги вважали, що тривале перебування у такого роду пастках комунікації може сприяти розвитку серйозних психічних розладів, зокрема шизофренії. Ідея «подвійного послання» допомогла терапевтам змістити увагу з індивіда як «носія проблеми» на систему відносин у сім'ї та їхні патерни спілкування [29, с. 251-264]

Відомою такою є міланська модель як підхід у системній сімейній терапії, створений Марою Сельвіні Палацолі, Луїджі Босколо, Джанфранко Чеккіном і Джуліаною Прата. Вона відзначилася успіхами у роботі з сім'ями, де є члени з шизофренією або розладами харчової поведінки, але її принципи можуть бути ефективно застосовані й у роботі з родинами здобувачів освіти, які перебувають у стані адаптації до навчання в умовах війни. Ключовий метод – «дві кімнати»: терапевт працює з клієнтом (або сім'єю) у одному приміщенні, а колеги-терапевти спостерігають за процесом через одностороннє дзеркало чи відеозв'язок. Під час перерв терапевт і спостерігачі обговорюють гіпотези та коригують підхід. Після завершення сеансу команда спільно визначає оптимальне втручання – наприклад, домашнє завдання чи роз'яснення симптомів [31]. У контексті дослідження адаптації та академічної успішності здобувачів освіти під час війни такий підхід може сприяти зниженню сімейної напруги, підвищенню підтримки з боку близьких і, як наслідок, покращенню навчальних результатів та психологічної стійкості учнів і студентів.

Вірджинія Сатір – відома американська психотерапевтка, яку часто називають «матір'ю системної сімейної терапії». Вона розширила можливості цього підходу, розроблені нею техніки допомагають досліджувати особисту історію, виявляти проблеми між представниками різних поколінь в сім'ї тощо. Сатір також виокремила кілька варіантів деструктивних сімейних ролей, що є проявами неадекватної самооцінки:

- обвинувач (демонструє свою перевагу у всьому);
- миротворець (догоджає, запобігає злості та образі членів родини);

- розраховуючий (стримує свої емоції, холодно відсторонюється);
- відволікаючий (ігнорує загрози, відвертає увагу).

На думку Сатір, особистість з адекватною високою самооцінкою демонструє врівноважену, гнучку модель родинної взаємодії. Гармонійність сімейних ролей істотно впливає на успішність функціонування сім'ї та визначається узгодженістю обов'язків, балансом між потребами родини та окремих її членів, а також гнучким поєднанням кількох ролей без перевантаження [58, с.61-69].

У контексті теми нашого дослідження розуміння цих ролей має велике значення. Деструктивні моделі взаємодії в родині можуть знижувати психологічну стійкість і здатність студента концентруватися на навчанні, тоді як гнучкий і підтримувальний розподіл ролей сприяє створенню емоційно безпечного середовища, що підвищує здатність до адаптації та досягнення навчальних результатів навіть у кризових умовах.

Том Андерсен – норвезький психіатр, який розробив метод командної рефлексії. Під час цього процесу в кінці сеансу терапевт і клієнт міняються місцями з групою колег-терапевтів, які спостерігали за роботою. Команда озвучує свої спостереження та пропонує ідеї, щоб допомогти клієнтові. Такий формат дозволяє розглянути ситуацію з різних точок зору, зменшити кількість помилок і підвищити ефективність терапії, часто скорочуючи загальну тривалість лікування [25, с. 418 - 422].

Повертаючись до нашої теми, метод командної рефлексії може стати інструментом комплексної підтримки, коли в обговорення труднощів учня чи студента залучаються різні фахівці що дозволяє швидше знаходити дієві стратегії подолання стресу, поліпшення сімейної взаємодії та підвищення навчальних результатів.

Біоекологічна модель розвитку дитини, запропонована Урі Бронфенбреннером, розглядає розвиток як результат взаємодії між індивідом та його багаторівневим середовищем (мікро-, мезо-, екзо- та макросистема), що змінюється в часі – хроносистема.

Сім'я належить до мікросистеми – найближчого оточення, де дитина отримує безпосередній досвід щоденної взаємодії. У воєнних умовах роль сім'ї як мікросистеми зростає з кількох причин:

- Ослаблення або руйнування інших середовищ. Наприклад, закриття шкіл, перехід на дистанційне навчання, втрата контактів із ровесниками.
- Батьки або інші члени сім'ї стають основними агентами навчання та соціалізації.
- Сім'я може зменшувати негативний вплив стресових подій, надаючи дитині відчуття стабільності й передбачуваності [38, с. 799 - 814].

Теорія Мюррея Боуена розглядає сім'ю як єдину емоційну систему, в якій поведінка кожного члена має безпосередній вплив на інших. Центральним поняттям цієї теорії є «диференціація Я» – здатність індивіда зберігати власну автономію, не розриваючи при цьому емоційного зв'язку із сім'єю. Відповідно, підвищений рівень тривожності батьків може передаватися дітям, знижуючи їхню здатність концентруватися, запам'ятовувати інформацію та регулювати емоції під час навчання, що має великий вплив на їхню академічну успішність. Напруга у стосунках між двома членами сім'ї (перш за все батьками), може втягнути у конфлікт власне дитину. В такому випадку виникає так званий «емоційний трикутник», який відволікатиме здобувача від навчальної діяльності та не сприятиме покращенню адаптації до шкільних або дистанційних форматів навчання. Процес сімейної проєкції пояснює, як напруга між батьками може мати негативний вплив на адаптивність третьої особи. Процес передачі між поколіннями підкреслює, що патерни поведінки та способи реагування на стресові ситуації можуть закріплюватися та передаватися від представників одного покоління до представників іншого покоління. Відповідно, відбувається просто копіювання батьківських дезадаптивних моделей поведінки [36].

Метою психотерапії, побудованої на принципах боуенівської теорії, є зниження тривожності та підвищення рівня диференціації «Я», що сприяє розвитку гнучкості й ефективності у вирішенні індивідуальних завдань. Для здобувачів освіти у воєнних умовах це означає формування психологічної стійкості, яка

дозволяє зосереджуватися на навчанні, ефективно засвоювати навчальний матеріал і підтримувати високі показники у навчанні попри об'єктивні стресові фактори [36].

П'єр Бурдьє увів поняття культурного капіталу для опису нематеріальних ресурсів, які формуються переважно в сімейному середовищі та мають свій вплив, серед іншого, на освітні та наукові досягнення і соціальну мобільність. Культурний капітал постає як сукупність знань, навичок, установок та матеріальних засобів, що передаються від покоління до покоління. Дослідник виокремлює три основні форми культурного капіталу: інкорпоровану, об'єктивовану та інституціоналізовану [35].

Інкорпорований культурний капітал охоплює індивідуальні когнітивні та культурні характеристики особистості, набуті у процесі виховання та соціалізації. Це можуть бути навички вербальної комунікації, критичного мислення, звичка до читання, зацікавленість у пізнавальній діяльності, уміння аргументувати власну позицію. Він є результатом тривалого інвестування часу та зусиль і закріплюється у структурі мислення та поведінки. На відміну від матеріальних ресурсів, інкорпорований капітал менш схильний до прямої втрати, однак у кризових умовах може деградувати через тривалий дефіцит інтелектуальних стимулів або психологічний стрес [35].

Об'єктивована форма культурного капіталу представлена у вигляді матеріальних культурних ресурсів. Зокрема, книг, комп'ютерних технологій, навчальних матеріалів, музичних інструментів, доступу до інтернету, іншої культурної інфраструктури тощо. Ці об'єкти є засобами реалізації і розширення освітніх можливостей, оскільки забезпечують швидкий доступ до знань. Проте саме ця форма виявляється найбільш вразливою в умовах бойових дій, які супроводжується втратою бібліотек, техніки та іншого обладнання; інфраструктурні проблеми призводять до обмеження або повної відсутності доступу до інтернету та культурних інституцій [35].

Інституціоналізована форма культурного капіталу передбачає підтверджений загальнонаціональними інституціями освітній статус. Наприклад, видача дипломів, сертифікатів та інших документів про освіту. У кризових умовах формальний

освітній статус зберігається, але можливості його використання зменшуються через розрив комунікацій із навчальними закладами та зміну освітніх форматів [35].

У мирний час високий культурний капітал сім'ї сприяє кращому розумінню академічного процесу навчання, формуванню навичок автономного навчання та більшій упевненості здобувача освіти у взаємодії з педагогами й адміністрацією. Діти з таких сімей активніше беруть участь у заходах студентського самоврядування, гуртках, творчих проєктах, що розширює їхній соціальний та культурний досвід.

У воєнних умовах культурний капітал зазнає суттєвих втрат. Втрата об'єктивованих ресурсів, обмежений доступ до інтернету та освітніх платформ, фактичне знищення культурного середовища (бібліотек, музеїв, університетів, шкіл, театрів тощо), а також культурна ізоляція через зменшення кількості міжособистісних контактів призводять до зниження інтенсивності культурного обміну. Психологічний тиск та тривожність додатково знижують пізнавальну активність студентів. Сім'ї з високим культурним капіталом повинні навіть у кризових умовах частково компенсувати втрати формальної освіти. Вони ймовірніше ефективно організують домашнє навчання, залучитимуть міжнародні освітні онлайн-ресурси, підтримуватимуть вмотивованість до пізнання через спільне читання, дискусії, а також інтегруватимуть дітей у міжнародні освітні спільноти. Таким чином, культурний капітал у кризових ситуаціях виявляє не лише свою вразливість, але й значний компенсаторний потенціал, що дозволяє зменшити негативні наслідки освітніх переривань та підтримувати інтелектуальний розвиток дітей.

Психологічний клімат сім'ї як загальна емоційна атмосфера в родині, визначається відповідно до того, як члени сім'ї ставляться одне до одного, наскільки вони відкриті у спілкуванні та довіряють один одному. Він формується поступово, через щоденну взаємодію батьків і дітей, і суттєво впливає на розвиток дитини та її навчальні досягнення. Дослідження показують, що у сім'ях, де панують теплі, підтримуючі стосунки, діти краще контролюють свої емоції, впевненіше почуваються і більш мотивовані вчитися. Це допомагає їм легше долати стрес,

пов'язаний із навчанням, наприклад, під час модульних контрольних робіт, іспитів або коли потрібно адаптуватися до нових умов – змінити школу, переїхати, вступити до університету чи перейти на дистанційне навчання [60, с. 85-90].

Позитивний психологічний клімат також допомагає дітям розвивати важливі соціальні навички. Діти із таких родин, ймовірніше вмітимуть чітко висловлювати свої потреби, відкрито спілкуватися з однолітками й учителями, звертатись по допомогу, коли це буде потрібно. Навпаки, якщо в сім'ї часто виникають конфлікти, відсутня підтримка ймовірніше здобувач освіти буде демонструвати зниження концентрації уваги та зменшення бажання вчитися. В умовах кризових ситуацій, таких як війна або економічні труднощі, саме емоційна підтримка в сім'ї стає ключовим ресурсом, який допомагає дитині залишатися стійкою і продовжувати навчання [61, с. 98 - 105]

Також варто звернути увагу на стилі виховання дитини у сім'ї. Стиль виховання – це сукупність стратегій та моделей поведінки батьків, які визначають характер взаємодії з дітьми. Класична типологія стилів виховання, запропонована Д. Баумрінд, виділяє три основні стилі: демократичний, авторитарний та поблажливий [33, с. 45] Пізніше дослідниками був доданий четвертий тип - нехтовне виховання. Кожен із них характеризується поєднанням двох ключових параметрів – рівня вимогливості та рівня емоційної підтримки [59, с. 6 - 10].

Демократичний стиль поєднує високий рівень емоційної підтримки з високою вимогливістю. Батьки, які дотримуються цього стилю, встановлюють чіткі правила та межі, пояснюють їх значення та підтримують відкритий діалог з дитиною. У випадку студентів першого курсу, вихованих в умовах авторитетного стилю, зазвичай спостерігається швидша академічна та соціальна адаптація до університетського середовища. Вони легше налагоджують контакти з викладачами та одногрупниками, ефективніше організують свій час і навчальну діяльність. Такі студенти демонструють стабільно високу академічну успішність, оскільки окрім високого рівня внутрішньої мотивації володіють розвиненими навичками самодисципліни [33, с. 43 - 88].

Авторитарний стиль характеризується високою вимогливістю при низькому рівні емоційної підтримки. Такий підхід передбачає жорсткий контроль, мінімальну гнучкість у взаємодії та обмеженість діалогу. Студенти з таким досвідом виховання часто стикаються з труднощами соціальної адаптації – вони можуть відчувати підвищену тривожність, невпевненість у власних силах, уникати активної участі в навчальному процесі. Їх академічна успішність часто нестабільна, а досягнення в навчанні ґрунтуються більше на зовнішньому контролі, ніж на власному інтересі до знань [33, с. 43 - 88].

Поблажливий стиль передбачає високий рівень емоційної підтримки, але низьку вимогливість. За такого виховання здобувачі освіти зазвичай легко входять у нове соціальне середовище, але можуть мати труднощі з академічною адаптацією через недостатньо сформовані навички самоконтролю, планування часу та дотримання дедлайнів. Це часто призводить до коливань успішності та проблем з виконанням навчальних завдань у встановлені терміни [33, с. 43 - 88].

Нехтуючий стиль поєднує низький рівень емоційної підтримки з низькою вимогливістю. Діти, які виховувалися в таких умовах, нерідко демонструють низьку академічну адаптацію (відсутність стабільної навчальної мотивації, слабкі навички організації часу), обмежені соціальні зв'язки в групі та схильність до прокрастинації. Їх успішність часто перебуває на низькому рівні, а адаптаційний період затягується [33, с. 43 - 88].

Актуальні дослідження підтверджують, що в сучасних умовах, особливо в умовах соціальної та економічної нестабільності, авторитетний стиль є найбільш ефективним для підтримання академічної мотивації та психологічного благополуччя учнів [70, с. 80-85]. Водночас інші стилі, особливо байдужий та авторитарний, можуть поглиблювати труднощі навчальної адаптації.

Батьківське залучення у навчальний процес студентів першого курсу є важливим соціально-психологічним чинником, який впливає як на академічну успішність, так і на процес адаптації до нових умов університетського життя. Перехід від шкільної до університетської освіти супроводжується суттєвими змінами у структурі навчальної діяльності. Зростає кількість самостійної роботи,

зменшується безпосередній контроль з боку вчителів / викладачів, з'являється необхідність самостійного планування навчального часу. У таких умовах навіть після досягнення повноліття та формальної самостійності студенти продовжують відчувати потребу у підтримці з боку батьків, яка може набувати різних форм – від емоційної підтримки до конкретної організаційної допомоги.

Емпіричні дослідження свідчать, що батьки можуть істотно впливати на навчальні результати першокурсників через кілька взаємопов'язаних механізмів. По-перше, це підтримка, яка полягає у наданні порад щодо ефективного планування часу, пошуку інформаційних ресурсів, використання сучасних технологій для навчання. По-друге, значущою є емоційна підтримка, яка включає заохочення, визнання досягнень, конструктивне обговорення труднощів та допомогу у подоланні невдач. Така підтримка позитивно впливає на рівень впевненості у власних силах. По-третє, батьки можуть виступати джерелом мотиваційного підкріплення, заохочуючи постановку довгострокових цілей, пов'язаних із майбутньою професією, і підтримуючи прагнення до високих результатів. Нарешті, важливим аспектом залишається побутова підтримка, що передбачає створення комфортних умов для навчання, доступ до технічних ресурсів, а також допомогу у вирішенні фінансових і житлових питань.

Особливу значущість батьківське залучення має у кризових умовах, таких як економічна нестабільність, пандемія COVID-19 чи військові дії. У цих ситуаціях підтримка батьків виступає ключовим ресурсом психологічної стійкості та може компенсувати дефіцит соціальної взаємодії або погіршення матеріально-технічних умов навчання. Водночас важливо зберігати баланс, адже надмірний контроль так звана «гіперопіка» можуть призводити до зниження автономії, формування залежності від зовнішнього контролю та зменшення внутрішньої мотивації. Оптимальною є підтримуюча, але ненав'язлива участь, яка поєднує емоційну підтримку з наданням простору для самостійних рішень та помірним контролем результатів [52].

Також варто охарактеризувати домашнє освітнє середовище як чинник академічної успішності, яке назавжди після пандемії COVID-19 увійшло в освітню

систему. Адже навіть після повернення до «офлайн-формату» навчання, частина дисциплін (зокрема вибіркових) продовжує викладатись у форматі «онлайн» у більшості університетів України. Домашнє освітнє середовище – це сукупність фізичних, технологічних та організаційних умов, які сприяють ефективному навчанню студента вдома. До ключових компонентів відносяться наявність навчальних матеріалів, технічне оснащення (електропостачання, стабільний інтернет, комп'ютери), організація зручного навчального простору, а також океремо виділене місце вдома, де студента не турбуватимуть інші члени родини. Для першого курсу це особливо важливо, адже період адаптації до автономного навчання та складніших академічних вимог значною мірою залежить від домашніх умов.

Матеріальна база – наявність навчальних ресурсів, технічних засобів і добре освітленого простору – безпосередньо впливає на здатність студента сконцентрувати та утримувати увагу, уникати відволікань і ефективно організувати свій час. У дослідженні Brachtl було виявлено, що фізичне середовище в домашніх умовах істотно впливає на різні аспекти навчальної діяльності студентів у вищій освіті [37]. Аналогічно, дослідження Акрен підтвердило, що ефективне онлайн та домашнє середовище навчання підвищує особисту вмотивованість та залученість до освітнього процесу, що є ключовим чинником успіху студентів [27].

Здатність до самоорганізації навчального простору вдома – наявність режиму дня, плану навчання і відпочинку – знижує рівень прокрастинації, допомагає студенту структурувати навчальні активності й зберігати продуктивність, особливо в перший рік навчання. У контексті різких змін освітнього середовища, зміни домашнього середовища можуть впливати на академічну успішність, а добре організоване домашнє середовище сприятиме кращим результатам [67]. Крім того, дослідження в галузі охорони здоров'я стверджує, що сприйняття освітнього середовища прямо впливає на когнітивну та поведінкову залученість, що, у свою чергу, позитивно корелює з академічною успішністю [54].

Особливе значення облаштування освітнього середовища вдома набуває в умовах криз (війна, економічна нестабільність, пандемії). У таких ситуаціях

матеріальні ресурси можуть бути обмеженими, а доступ до онлайн-освіти – нестабільним. Але варто зазначити, що існує ряд досліджень, які демонструють що сприятливе оточуюче середовище, навіть у матеріально обмежених умовах, сприяє поліпшенню психологічного стану студентів і їхньому академічному успіху.

Отже, якісне домашнє освітнє середовище має багатовимірний характер. Поєднання матеріально-технічних ресурсів, організаційного підходу до навчання, а також психологічної підтримки студента формують міцну основу для успішного навчання першокурсників. Для закладів вищої освіти важливо враховувати цей фактор при розробці навчальних планів, наприклад, надання студентам обладнання, доступу до навчальних онлайн-ресурсів або рекомендацій щодо самоорганізації домашнього навчального простору.

### ***Висновки до розділу 1***

Аналіз класичних та сучасних джерел дозволив нам продемонструвати, що адаптація здобувачів освіти в умовах війни є складним і багатовимірним процесом, у якому взаємодіють психологічні, соціальні, економічні та культурні чинники. У ході роботи було виокремлено вісім ключових компонентів цього процесу, відповідно до сфери діяльності та навчання в якій відбувається адаптація: академічний, мотиваційний, емоційно-вольовий, комунікативний, організаційний, інформаційно-цифровий, професійний і соціально-економічний. Кожен із них має свою функцію в підтримці навчальної ефективності, а їхня взаємодія формує цілісну систему, що сприяє досягненню академічних результатів високого рівня.

Академічний компонент є центральним в навчальній успішності, адже без якісного засвоєння змісту навчальних програм і розвитку практичних навичок роботи з інформацією неможливо говорити успішну адаптацію здобувача освіти. Мотиваційний компонент виконує роль рушійної силою, що скеровує енергію студента для досягнення освітніх та наукових цілей, особливого значення він набуває, коли здобувач потрапляє у стресову ситуацію. Емоційно-вольовий вимір адаптації є надзвичайно важливим, оскільки саме здатність до саморегуляції, подолання тривожності та збереження психоемоційної рівноваги напряму впливає на результативність навчання. Комунікативний компонент визначає рівень

інтеграції студента у навчальне й соціальне середовище. Активна взаємодія з викладачами та однолітками знижує ризик соціальної ізоляції та підвищує задоволеність навчанням. Організаційний компонент забезпечує ефективне планування часу, ресурсів і процедур освітнього процесу, а інформаційно-цифровий – вміння впевнено орієнтуватися в сучасних технологічних інструментах, що особливо важливо у змішаному та онлайн-форматах. Важливим, особливо для випускників медичних університетів, є професійний компонент, так як він створює зв'язок між здобутою освітою та майбутньою кар'єрою, що в свою чергу, сприяє підвищенню вмотивованості до навчання. Соціально-економічний вимір під час війни є одним із найбільш вразливих. Втрата домівок, фінансові труднощі, постійні ракетні обстріли, висока інтенсивність бойових дій на південному сході країни уже стали рутинними для нашого життя. Безпекові ризики та руйнування інфраструктури створюють величезні перешкоди для успішного навчання.

Аналіз сучасних вітчизняних та світових досліджень показав, що найкритичніший період адаптації студентів ЗВО – перший семестр, коли рівень стресу, невизначеності та перевантаження сягає піку. У цей час цілеспрямована підтримка студента значно знижує ризик дезадаптації та сприяє кращим академічним результатам. Персоналізація освітнього процесу не просто адаптує навчальний процес до індивідуальних потреб студентів, а й сприяють зміцненню їх мотивації та залученість до навчання. Особливо варто підкреслити, що персоналізація необхідна через безпекову ситуацію. Українські учні та студенти, через часті ракетні / БПЛА обстріли часто мають проблеми зі сном та підвищений рівень тривожності.

Роль сімейної системи у адаптації та академічній успішності здобувачів зростає в умовах війни. Сім'я є первинним середовищем підтримки, яке може як підсилювати, так і послаблювати здатність студентів ефективно навчатися. В цьому контексті нас цікавлять наступні складові: структурні характеристики (склад родини); процесуальні особливості (емоційна підтримка, контроль з боку батьків, комунікація, легкість сепарування від батьків); культурні фактори (родинні

цінності) та мотиваційні механізми (очікування від абітурієнта, його особиста зацікавленість, рівень «гіперопіки»).

Під час написання теоретичного розділу, окрім розгляду «класичних» моделей сімейних систем, було приділено увагу біоекологічній моделі Бронфенбреннера, концепцію культурного капіталу Бурдьє, емоційну систему Боуена. Успішна сепарація дитини та адекватне сприймання батьками автономії студента, емоційна підтримка, авторитетний стиль виховання й ефективна комунікація з навчальним закладом є потужними буферами негативного впливу воєнних ризиків.

На основі проведеного аналізу можемо визначити п'ять ключових напрямів, від яких залежить успішна адаптація та висока академічна результативність у період війни:

1. Системна підтримка у перший рік навчання – адаптаційні програми, наставництво, доступні сервіси психологічної допомоги.
2. Інтеграція психосоціальної підтримки в навчальний процес – розвиток навичок саморегуляції, гігієни сну, стресостійкості.
3. Формування навичок ефективної комунікації та співпраці – тренінги з міжособистісного спілкування, розвиток емпатії, вміння працювати в команді та вирішувати конфлікти конструктивними способами.
4. Підтримка внутрішньої мотивації студентів через розвиток їх самостійності, професійної орієнтації та практичної спрямованості навчання.
5. Адаптація освітніх програм до реалій війни.

## РОЗДІЛ 2. ОРГАНІЗАЦІЯ ТА ПРОВЕДЕННЯ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ АДАПТАЦІЇ ТА АКАДЕМІЧНОЇ УСПІШНОСТІ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ ВІЙНИ.

### *2.1 Загальна методологічна схема дослідження*

По завершенню теоретичної розвідки нами було встановлено, що успішна адаптація студентів у період війни безпосередньо залежить від ряду соціально-психологічних чинників. Зокрема, розвиток стресостійкості, підтримка емоційного та суб'єктивного благополуччя у здобувачів освіти створюють передумови для високих показників у академічній успішності здобувачів. Було встановлено, що на розвиток такого роду компетенцій безпосередньо впливає сім'я здобувача, зокрема стиль виховання, негативний досвід дитинства, інші сімейні умови. Родина студента може суттєво змінити (погіршити або покращити) здатність студента адаптуватись до нових умов, після вступу до закладу вищої освіти та мати вплив на академічні досягнення. Це обґрунтовує необхідність комплексного підходу до оцінки адаптації студентів та формування навчальних результатів.

В ході проведення теоретичного аналізу було визначено ключові напрями емпіричного дослідження: діагностика рівня резильєнтності, суб'єктивного благополуччя, соціально-психологічної адаптації, соціальної активності та академічної успішності студентів. Особливо важливо в ході дослідження з'ясувати який вплив на формування вище перелічених показників мала сімейна система. Для визначення останнього було обрано опитувальник травматичного досвіду дитинства. Окреслені закономірності та теоретичні засади дозволяють нам сформулювати методологічну схему дослідження, з метою з'ясування впливу системної системи на адаптацію першокурсників до освітнього процесу та показники їх академічної успішності.

Перш за все, нами було висунено наступні гіпотези дослідження:

**Гіпотеза:** успішна адаптація здобувачів освіти в умовах війни пов'язана із позитивними характеристиками сімейної системи і сприяє кращим навчальним результатам.

Загалом можемо визначити 5 етапів проведеного нами емпіричного дослідження:

1) Підготовчий етап включав в себе теоретичну розвідку проблематики дослідження; вирішення організаційних питань; встановлення мети та завдань роботи. На підставі інформації отриманої в ході теоретичного дослідження були висунені основні гіпотези дослідження.

2) На другому етапі дослідження було здійснено підбір методик для реалізації емпіричної частини роботи. Були сформовані вимоги до вибірки. У співпраці з науковим керівником було підібрано відповідні психодіагностичні інструменти для оцінки рівня адаптації, стресостійкості, благополуччя, соціальної активності та впливу сімейної системи на ці показники. Також на цьому етапі був розроблений авторський опитувальник та здійснено пошук респондентів, які відповідають критеріям вибірки для подальшого проведення опитування.

3) На етапі збору емпіричних даних, було проведено опитування серед студентів 1-го та 2-го курсів спеціальностей С4 «Психологія» та І4 «Медична психологія».

4) Етап обробки зібраних даних передбачав їх аналіз та інтерпретацію. Для цього використовувалися кількісні та якісні методи обробки інформації.

5) На наступному етапі дослідження було систематизовано отримані дані. Були сформовані перші висновки щодо впливу сімейної системи на адаптацію та академічну успішність студентів.

6) Останній етап дослідження передбачав підбиття підсумків: резюмування отриманих результатів, розробку практичних рекомендацій, визначення перспектив подальших досліджень.

З метою виконання окреслених нами завдань були обрані наступні методики задля проведення дослідження:

1) Шкали резильєнтності Коннора-Девідсона-10 (Campbell-Sills, в адаптації Школіної Н.В. та ін., 2020), для оцінки успішності адаптації до змінюваних обставин [25].

2) Методика «Модифікована шкала суб'єктивного благополуччя БіБіСі» (The modified BBC subjective well-being scale (BBC-SWB), (P. Pontin, M. Schwannauer, S. Tai & M. Kinderman) (в адаптації Л. М. Карамушки, К. В. Терещенко, О. В. Креденцер) [12].

3) Методика діагностики соціально-психологічної адаптації К. Роджерса та Р. Даймонда (в адаптації М.В. Лемака та В.Ю. Петрище) [15].

4) ACE – Опитувальник негативного дитячого досвіду (в адаптації О. І. Власової та інших) [5].

5) Авторський опитувальник для оцінки рівня підтримки здобувачів з боку підтримки.

## ***2.2 Характеристика вибірки та методологічного інструментарію***

У дослідженні взяли участь 126 студентів першого та другого курсів навчання денної форми навчання освітнього ступеня спеціальностей «Психологія» (ОР «Бакалавр») та «Медична психологія» (ОР «Магістр»). Одразу варто зазначити, що спеціальність «Медична психологія» не передбачає здобуття освітнього рівня «Бакалавр» перед здобуттям освітнього рівня «Магістр». Відповідно, студенти другого курсу спеціальності «Медична психологія» є студентами другого року навчання у закладі вищої освіти. В подальшому, в своїй роботі я вживатиму формулювання «студенти першого року навчання» та «студенти другого року навчання» для позначення різних вікових груп, тобто без вказання освітнього рівня.

У емпіричному дослідженні взяли участь 126 студентів першого та другого років навчання за спеціальностями «Психологія» та «Медична психологія». До вибірки увійшли студенти віком від 17 до 25 років, серед яких переважають представники молодшого юнацького віку (17-18 років). Щодо статевого розподілу: а дослідженні взяли участь 9 студентів чоловічої статі та 117 студентів жіночої статі.

За освітніми програмами вибірка розподілена таким чином:

- 62 студенти другого року навчання за спеціальністю «Медична психологія», серед яких 3 хлопці та 59 дівчат.

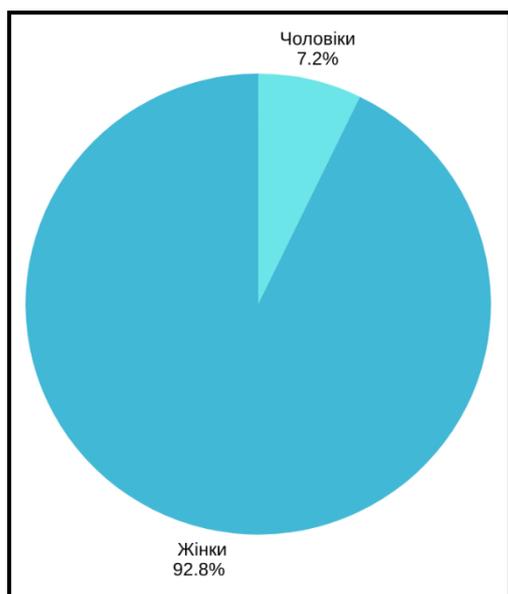
- 48 студентів першого року навчання за спеціальністю «Психологія», віком 17-25 років (переважно 17-18 років) у цій групі 5 хлопців та 43 дівчини.
- 16 студентів першого року навчання за спеціальністю «Медична психологія», віком 17-18 років, серед яких 1 хлопець та 15 дівчат.

На перший погляд вибірка видається нерепрезентативною, адже відсутній баланс за статевою ознакою. Дійсно, маємо значну перевагу дівчат над хлопцями у вибірці, але варто враховувати два ключових фактори:

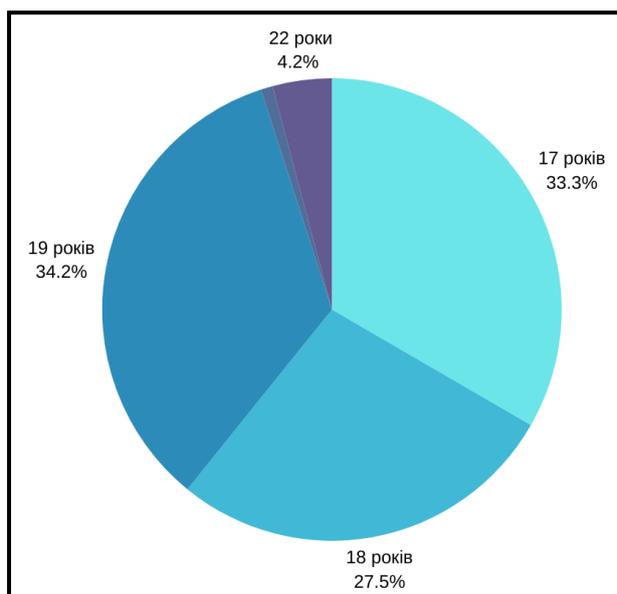
1) Традиційно соціально-гуманітарні спеціальності є «жіночими» не лише в Україні, а й в світі загалом. Психологія як одна з них не є виключенням.

2) Загальна кількість вступників-хлопців із 2022 року падає. Повні статистичні дані МОН та МОЗ за гендерним розподілом не публікують, але за даними двох найбільших університетів країни: ЛНУ імені Івана Франка та КНУ імені Тараса Шевченка кількість вступників чоловічої статі поступово знижується із 2022 року [3].

Враховуючи вище зазначені фактори, вважаємо, що вибірка є репрезентативною, а результати отримані в ході емпіричного дослідження є валідними. Вибірка репрезентує ситуацію в закладах вищої освіти в умовах воєнного стану, який зумовлює збільшення кількості абітурієнтів жіночої статі.



*Рисунок 1.1. Розподіл респондентів за статтю.*



*Рисунок 1.2. Розподіл респондентів за віком.*

Задля реалізації поставлених нами завдань було розроблено анкету із використанням нижче перелічених методик у цьому розділі. Важливу увагу ми приділили розробці власного опитувальника з метою кращого розкриття проблематики дослідження. Опитування було проведено у жовтні 2025 року з використанням платформи Google-forms.

1) Шкала резильєнтності Коннора-Девідсона (CD-RISC-10) (Адаптована Школіною Н. В. та іншими). CD-RISC-10 – це коротка версія відомої шкали резильєнтності Коннора-Девідсона. З її допомогою можна оцінити здатність людини адаптуватися до стресу, долати труднощі, відновлюватися після напружених ситуацій. Шкала складається з 10 тверджень, що відображають компоненти стійкості: наполегливість, адаптивність, цілеспрямованість, віра у власні сили, здатність справлятися в умовах невизначеності [25].

2) Методика «Модифікована шкала суб'єктивного благополуччя БіБіСі» (The modified BBC subjective well-being scale (BBC-SWB), (P. Pontin, M. Schwannauer, S. Tai & M. Kinderman) (в адаптації Л. М. Карамушки, К. В. Терещенко, О. В. Креденцер). Це опитувальник, створений дослідницькою групою BBC Lab UK спільно з психологами University of Liverpool та University of Manchester. Оцінює три компоненти суб'єктивного благополуччя: психологічне благополуччя, фізичне благополуччя, соціальне благополуччя. Використовується для оцінки якості оцінка емоційного стану, задоволеності життям тощо [12, с. 85-94].

3) Методика діагностики соціально-психологічної адаптації К. Роджерса та Р. Даймонда (в адаптації М.В. Лемака та В.Ю. Петрище). Вона призначена для діагностики соціальної адаптованості особистості та дає змогу оцінити здатність людини взаємодіяти з соціальним середовищем, адаптуватися до нових умов і виявити можливі труднощі у міжособистісній комунікації. За допомогою цієї методики можна виміряти низку важливих показників. Серед них ступінь прийняття себе й прийняття інших, рівень емоційного комфорту, ступінь внутрішнього контролю, прагнення до домінування, здатність до пристосування тощо [15].

Адаптація демонструє загальний рівень адаптованості до вимог суспільства, здатність обирати вірні поведінкові стратегії у різних соціальних ситуаціях, показує загальну ефективність комунікації опитаних.

Самоприйняття характеризує рівень прийняття власної особистості, впевненість у своїх можливостях, позитивне ставлення до себе через формування Я-образу та Я-концепції.

Прийняття інших вказує на рівень чутливості до потреб оточуючих, готовність до утворення позитивних стосунків у суспільстві, відкритість щодо інших.

Інтернальність (рівень суб'єктивного контролю) як показник вказує на готовність нести відповідальність за власні дії та їх наслідки.

Субшкала емоційного комфорту демонструє нам ступінь емоційної стабільності, відсутність внутрішньої напруги серед опитаних.

Прагнення до домінування як показник характеризує соціальну активність, ініціативність та здатність впливати на своє оточення.

4) ACE - Опитувальник негативного дитячого досвіду (Adverse Childhood Experiences) (в адаптації О. І. Власової та інших). За допомогою цієї методики можна досліджувати травмуючий досвід отриманий в дитячому віці. Він охоплює десять ключових типів негативних подій, серед яких різні форми насильства, нехтування базовими потребами дитини та травмуючі прояви сімейної динаміки, такі як алкоголізм або залежності в родині, прояви насилля з боку батьків чи тюремне ув'язнення близьких. Методика використовується для ідентифікації факторів ризику, що можуть впливати на психічне здоров'я в подальшому житті, а також для дослідження зв'язку раннього травматичного досвіду з особливостями особистісного розвитку. Ми використовуватимемо цю методику для пошуку зв'язку між рівнем адаптації та академічної успішності з одного боку та впливу сімейної системи з іншого [5, с. 63-72].

5) Розроблений нами опитувальник є оригінальним інструментом, для комплексної оцінки факторів, що визначають успішність переходу школярів до студентського життя в умовах сучасних соціально-історичних викликів.

Опитувальник складається з чотирьох тематичних блоків і використовує 5-бальні шкали Лайкерта.

### 2.3 Аналіз середніх значень, що характеризують вибірку

Спеціальність	Рівень стресостійкості здобувачів			Усього
	Низький (n)	Помірний (n)	Високий (n)	
Медична психологія (перший рік навчання)	1	12	3	16
Психологія (перший рік навчання)	3	39	6	48
Медична психологія (другий рік навчання)	1	43	18	62
Усього	5	94	27	126

Таблиця 1. Аналіз середніх значень за Шкалою резильєнтності Коннора-Девідсона CD-RISC-10

Аналіз середніх значень за Шкалою резильєнтності Коннора-Девідсона CD-RISC-10 показав наявність несуттєвих, але все ж відмінностей у рівні стресостійкості серед студентів різних років навчання. Найвищі показники були зафіксовані у студентів другого року навчання спеціальності «Медична психологія». Середнє значення в цій досліджуваній групі було – 29.4 бали (min = 19, max = 34). Перший висновок, який ми можемо зробити з даного дослідження - старші студенти мають вищий рівень стресостійкості, що може бути пов'язано з завершенням адаптації до навчального процесу в Університеті. При цьому ми бачимо найбільший показник саме у помірному рівні резильєнтності.

Серед студентів першого року навчання спеціальності «Медична психологія» середній показник – 26.7 (min = 18, max = 32), що дещо нижче, ніж у другокурсників. Найнижчі показники стресостійкості були зафіксовані серед студентів першого року навчання спеціальності «Психологія», середнє значення - 24.5 бали (min = 17, max = 32). Молодший вік, адаптація до нових умов університетського життя та негативний вплив бойових дій зумовлюють нижчий

рівень резильєнтності. Варто також звернути увагу і на сімейне оточення, яке забезпечує емоційну підтримку та відчуття безпеки, здатне пом'якшувати негативний вплив негативних зовнішніх факторів. Низький рівень резильєнтності може також пояснюватися меншою підготовленістю до подолання стресових ситуацій, відсутністю сформованих стратегій подолання стресу. Водночас, сімейна система відіграє критичну роль у цьому процесі, адже стабільні сімейні стосунки та підтримка батьків або близьких родичів здатні компенсувати зовнішні стресові фактори, сприяючи поступовому зростанню академічної успішності та формуванню адаптивних механізмів поведінки.

У цілому, отримані дані дозволяють зробити висновок, що рівень стресостійкості значною мірою впливає на здатність студентів адаптуватися до навчального процесу та підтримувати академічну успішність в умовах війни. При цьому особливу увагу слід приділяти ролі сімейної системи, яка може виступати як захисний фактор, що підвищує рівень психологічної стійкості та допомагає ефективно долати труднощі на початку навчання в університеті.

Наступними розглянемо середні значення показників за шкалою суб'єктивного благополуччя серед студентів різних освітніх програм та років навчання. Оцінювання проводилося за методикою «Модифікована шкала суб'єктивного благополуччя ВВС», яка містить три субшкали («Психологічне благополуччя», «Фізичне здоров'я та благополуччя», «Стосунки») та інтегральний загальний показник суб'єктивного благополуччя.

	Загальний показник суб'єктивного благополуччя.		
	М (середнє значення)	SD (стандартне відхилення)	Рівень суб'єктивного благополуччя
Медична психологія (перший рік навчання)	79,6	12,2	Середній, висока варіативність
Психологія (перший рік навчання)	83,4	8,7	Середній, відносно однорідна група

Медична психологія (другий рік навчання)	86,1	8,4	Середній / вище середнього, відносно однорідна група
--	------	-----	--

*Таблиця 2. Загальний показник рівня суб'єктивного благополуччя*

За загальним середнім показником суб'єктивного благополуччя найнижчі результати було отримано в групі студентів спеціальності «Психологія» першого року навчання ( $M = 79,6$ ;  $SD = 13,2$ ). Це відповідає середньому рівню, але характеризується значною варіативністю. Високе стандартне відхилення вказує на неоднорідність групи. Частина студентів має суттєво нижчі показники благополуччя, тоді як інші – значно вищі. Можемо припустити, на цьому етапі, що це пов'язано саме з впливом на родин здобувачів.

Студенти першого року навчання за спеціальністю «Медична психологія» вище оцінювали свій рівень суб'єктивного благополуччя ( $M = 83,4$ ;  $SD = 8,7$ ). Варто зазначити, що стандартне відхилення в цій групі менше. Це говорить нам про те, що ця група є одноріднішою, ніж попередня у рівні оцінювання рівня суб'єктивного благополуччя. Середній показник по цій групі відображає середній рівень суб'єктивного благополуччя здобувачів.

Найвищі показники мають студенти другого курсу медичної психології ( $M = 86,1$ ;  $SD = 8,4$ ). Однак різниця між групами є плавною, без різких стрибків, що свідчить про загальну нормальну динаміку формування суб'єктивного благополуччя впродовж навчання. Порівняно з першокурсниками обох спеціальностей, студенти другого курсу відзначаються більшою стабільністю показників, на що вказує нижче стандартне відхилення. Менший варіативність результатів вказує на те, що більшість представників цієї групи оцінюють свій рівень суб'єктивного благополуччя схоже, тобто група є відносно однорідною.

Опитувальник має три субшкали. Можемо детальніше проаналізувати результати по кожній з 3-х груп.

Субшкала «Психологічне благополуччя» відображає внутрішню гармонію, емоційну рівновагу, здатність до саморегуляції, стійкість перед стресом,

самоприйняття, відчуття внутрішньої цілісності тощо. За цією субшкалою маємо наступні результати в групах:

1) Студенти першого року навчання за спеціальністю «Психологія», 1 курс мають найнижчі середні значення та значну варіативність у відповідях ( $M = 41,2$ ;  $SD = 9,5$ ). Це свідчить про слабку сформованість емоційної стійкості у значної частини групи. Ряд студентів переживає емоційну нестабільність, труднощі з самоприйняттям або самооцінкою, підвищену вразливість до стресу.

2) Студенти спеціальності «Медична психологія», першого року навчання мають вищі показники вищі із меншою варіативністю ( $M = 43,0$ ;  $SD = 5,6$ ). Ці студенти краще контролюють емоції, мають кращі стратегії адаптації. Вони демонструють більш узгоджену групову динаміку, що говорить про однорідність групи.

3) Здобувачі вищої освіти за спеціальністю «Медична психологія» 2 року навчання мають найвищий показник психологічного благополуччя ( $M = 44,7$ ;  $SD = 5,4$ ). Це вказує на більш стабільну самооцінку, кращу інтегрованість у навчальне середовище, сформовані навички саморефлексії й саморегуляції психіки. Разом з тим, різниця у показниках не є занадто великою порівняно з студентам першого року навчання обох спеціальностей. Це дозволяє нам припустити, що тривалість перебування в університеті не є єдиним визначальним фактором успішної адаптації та високих показників академічної успішності та звертає нашу увагу на інші фактори, зокрема, на вплив з боку сім'ї здобувача.

Субшкала «Фізичне благополуччя» призначена для оцінки рівня енергійності, загального самопочуття, відчуття фізичного комфорту, психосоматичного балансу та здатності підтримувати здоровий режим. Аналіз отриманих даних показав, що студенти першого року навчання спеціальності «Психологія» мали середнє значення цієї субшкали при високому стандартному відхиленні ( $M = 20,5$   $SD = 6,8$ ) що свідчить про значний розкид у фізичному стані студентів: від вираженої втоми до задовільного самопочуття. Така неоднорідність може бути пов'язана саме із впливом родин на психічний стан цих студентів. Порівняно з ними, студенти першого року навчання за спеціальністю «Медична психологія» демонстрували

дещо вищий рівень фізичного благополуччя ( $M = 22,1$ ;  $SD = 5,1$ ), що вказує на більш стабільне самопочуття, меншу втому та більш регулярне дотримання режиму. Найвищі показники спостерігалися у студентів другого року навчання за спеціальністю «Медична психологія» ( $M = 23,3$ ;  $SD = 4,8$ ), що свідчить про краще сформовані навички підтримки фізичного здоров'я, пошуки оптимального балансу між навчальною діяльністю та відпочинком.

Субшкала «Стосунки» відображає рівень соціальної інтегрованості, доступність підтримки, якість міжособистісних взаємин, рівень довіри та здатність до ефективної побудови соціальних контактів. У студентів першого року навчання спеціальності «Психологія» ( $M = 17,8$ ,  $SD = 5,4$ ) було виявлено неоднорідність соціальної інтеграції. Частина студентів мала тісні романтичні стосунки, тоді як інші могли відчувати певну ізоляцію або труднощі у встановленні контактів із представниками протилежної статі. Студенти першого року навчання за спеціальністю «Медична психологія» характеризувалися дещо вищими та більш стабільними показниками ( $M = 18,6$ ;  $SD = 4,2$ ), що свідчить про легше формування дружніх та романтичних зв'язків. Найбільш високі значення були зафіксовані у студентів другого курсу навчання за спеціальністю «Медична психологія» ( $M = 20,2$ ;  $SD = 4,1$ ), що відображає зріле соціальне функціонування, високу згуртованість групи, сформовані комунікативні навички та відчуття приналежності до колективу. В цілому ці студенти краще задоволені своїм особистим життям, щасливіші у дружніх та інтимних відносинах, комфортно почуваються у взаємодії з іншими людьми.

Студенти першого року навчання за спеціальністю «Психологія» продемонстрували найнижчі середні значення за більшістю параметрів. Перехід до університетського середовища супроводжується зміною режиму навчання, підвищенням (а іноді й появою вперше!) вимог до самостійності та початком самостійного формування нових соціальних зв'язків, що додає складнощів здобувачам освіти у процесі адаптації.

Наступними розглянемо результати отримані за методикою діагностики соціально-психологічної адаптації К. Роджерса та Р. Даймонда. Після проведення дослідження в наших групах отримали наступні умовні середні значення:

<i>Рівень прояву</i> <i>Показники</i>	Низький n (%)	Середній n (%)	Високий n (%)	Усього n (%)
Адаптація	20 (42%)	18 (38%)	10 (21%)	48 (100%)
Самоприйняття	21 (44%)	17 (35%)	10 (21%)	48 (100%)
Прийняття інших	18 (38%)	19 (40%)	11 (23%)	48 (100%)
Емоційний комфорт	19 (40%)	20 (42%)	9 (19%)	48 (100%)
Інтернальність	22 (46%)	17 (35%)	9 (19%)	48 (100%)
Прагнення до домінування	16 (33%)	22 (46%)	10 (21%)	48 (100%)
Ескапізм	9 (19%)	22 (46%)	17 (35%)	48 (100%)

*Таблиця 3. Середні значення соціально-психологічної адаптації студентів спеціальності «Психологія» (перший рік навчання).*

Студенти першого року навчання спеціальності «Психологія» продемонстрували найнижчі середні значення за більшістю параметрів, в цілому цьому можна знайти зрозуміле пояснення – вони переживають перший етап адаптації в новому середовищі. Початок навчання в університеті супроводжується зміною режиму навчання, підвищенням вимог до самостійності та вимагає вміння самостійно (без батьків) формувати нові соціальні зв'язки. Це і знаходить своє відображення у нижчих адаптаційних показниках. Найвищі значення SD у цій групі свідчать про її неоднорідність. Частина студентів уже демонструє відносно високий рівень адаптації, тобто їм було відносно легко «вбудуватись» в нове середовище. Тоді як інші переживають труднощі, пов'язані з різкими змінами у житті та навчальному середовищі. Це може бути зумовлено різними факторами, але мене в контексті цього дослідження цікавить саме вплив сімейної системи на рівень адаптації та академічної успішності.

Ця група демонструє найнижчий рівень емоційної рівноваги. Здобувачі першого року навчання. Цей результат вказує на високий рівень внутрішньої

напруги, стресовість, почуття невпевненості. Також одним із найцікавіших індикаторів серед представників цієї групи є знижений рівень самоприйняття. Вони не мають стабільного уявлення про себе, не вірять у власні можливості. Як правило, цей показник пов'язаний із недостатньою адаптацією до навчального процесу у закладі вищої освіти та невпевненістю у виборі спеціальності. При детальнішому розгляді останнього чинника можемо припустити, що професійний вибір за студентів іноді може бути зробленим батьками. Також серед цікавих показників схильність пояснювати наслідки подій із життя зовнішніми факторами, а не власними діями (особистісними рисами). Бачимо виникнення типової помилки каузальної атрибуції. Екстернальний локус контролю ускладнює прийняття відповідальності за свої дії та реалізацію автономності в навчальній діяльності.

<i>Рівень прояву</i> <i>Показники</i>	Низький n (%)	Середній n (%)	Високий n (%)	Усього n (%)
Адаптація	3 (19%)	9 (56%)	4 (25%)	16 (100%)
Самоприйняття	3 (19%)	8 (50%)	5 (31%)	16 (100%)
Прийняття інших	4 (25%)	8 (50%)	4 (25%)	16 (100%)
Емоційний комфорт	4 (25%)	7 (44%)	5 (31%)	16 (100%)
Інтернальність	4 (25%)	8 (50%)	4 (25%)	16 (100%)
Прагнення до домінування	3 (19%)	9 (56%)	4 (25%)	16 (100%)
Ескапізм	4 (25%)	8 (50%)	4 (25%)	16 (100%)

*Таблиця 4. Середні значення соціально-психологічної адаптації студентів спеціальності «Медична психологія» (перший рік навчання)*

Студенти першого року навчання за спеціальністю «Медична психологія» демонструють дещо кращі результати порівняно з першокурсниками-психологами. Ця група є помітно більш однорідною, про що свідчать нижчі SD. Варто зазначити, що вищі середні показники можуть бути пов'язані з особливостями професійної орієнтації студентів медичних спеціальностей. Вони частіше характеризуються більшою відповідальністю, дисциплінованістю та внутрішньою мотивацією. Крім того, невелика чисельність групи може сприяти швидшому згуртуванню студентів

і формуванню стабільніших соціальних зв'язків, що позитивно впливає на адаптаційні процеси.

На відміну від студентів першого року навчання за спеціальністю «Психологія», майбутні медичні психологи демонструють кращу адаптацію до навчального процесу. Ця група проявила один із найвищих показників у сфері міжособистісного прийняття. Студенти першого року навчання за цією спеціальністю демонструють кращу готовність налагоджувати взаємини із новим оточенням в університеті та є відкритішими у спілкуванні.

<i>Рівень прояву</i> <i>Показники</i>	Низький n (%)	Середній n (%)	Високий n (%)	Усього n (%)
Адаптація	10 (16%)	28 (45%)	24 (39%)	62 (100%)
Самоприйняття	9 (15%)	27 (44%)	26 (42%)	62 (100%)
Прийняття інших	10 (16%)	26 (42%)	26 (42%)	62 (100%)
Емоційний комфорт	11 (18%)	27 (44%)	24 (39%)	62 (100%)
Інтернальність	11 (18%)	28 (45%)	23 (37%)	62 (100%)
Прагнення до домінування	9 (15%)	29 (47%)	24 (39%)	62 (100%)
Ескапізм	26 (42%)	24% (39%)	12 (19%)	62 (100%)

*Таблиця 5. Середні значення соціально-психологічної адаптації студентів спеціальності «Медична психологія» (другий рік навчання)*

Студенти другого курсу спеціальності «Медична психологія» продемонстрували найвищі показники соціально-психологічної адаптованості серед усіх студентів. Отримані дані демонструють, що студенти другого року навчання за спеціальністю «Медична психологія» характеризуються вищим рівнем, що говорить про здатність ефективно взаємодіяти з викладачами та однокурсниками у навчальному середовищі. Показник адаптації суттєво перевищує значення інших груп, що може бути пов'язано з набутим досвідом навчання у вищій школі, більш стабільною академічною ідентичністю та включеністю у навчальне середовище. Важливо також надалі дослідити вплив сімейної системи на рівень адаптованості студентів.

Студенти другого року навчання за спеціальністю «Медична психологія» виявили найвищий рівень адаптації серед усіх досліджуваних груп, що свідчить про майже сформовані механізми соціально-психологічної адаптації та успішне закріплення в навчальному, університетському середовищі. На цьому етапі студенти вже засвоїли вимоги навчання та встановили стабільні взаємини в груп. Високі показники самоприйняття та прийняття інших, свідчать про емоційну стійкість і здатність ефективно вибудовувати соціальні зв'язки. Показник інтернальності в цій групі вказує на готовність студентів брати на себе відповідальність за власну поведінку та результати академічної успішності. Це говорить про сформовані навички саморегуляції. Показник емоційного комфорту є найвищим серед груп і відображає низький рівень внутрішньої напруги, хороший рівень стресостійкості та здатність конструктивно долати труднощі. Особливу увагу варто звернути на найнижчі значення SD майже у всіх шкалах опитувальника. Це свідчать про відносну однорідність групи, схожий рівень розвитку адаптивних стратегій та високий ступінь згуртованості. Стабільність результатів вказує на відсутність значущих внутрішньогрупових відмінностей.

Для того аби знайти зв'язок рівня адаптованості студентів саме з сімейною системою було використано «АСЕ – опитувальник негативного досвіду дитинства». З допомогою цієї методики я досліджувала поширеність різних форм негативного дитячого досвіду серед студентів першого та другого року навчання. Адаптована методика має 4 шкали: проживання у дисфункціональній сім'ї; деструктивне ставлення оточення; соціально-емоційна занедбаність; залучення до раннього статевого життя.

Показник	«Психологія», 1 рік навчання	«Медична психологія», 1 рік навчання	«Медична психологія», 2 рік навчання
АСЕ (узагальнений показник)	3,75	2,55	2,80

Таблиця 6. Узагальнений показник по групам за методикою АСЕ

Показник	«Психологія», 1 рік навчання (M ± SD)	«Медична психологія», 1 рік навчання (M ± SD)	«Медична психологія», 2 рік навчання (M ± SD)
Проживання у дисфункціональній сім'ї	1,40 ± 0,50	0,90 ± 0,40	1,00 ± 0,42
Деструктивне ставлення оточення	1,10 ± 0,45	0,70 ± 0,35	0,80 ± 0,37
Соціально-емоційна занедбаність	1,25 ± 0,45	0,95 ± 0,38	1,00 ± 0,40
Залучення до раннього статевого життя	0,00	0,00	0,00

Таблиця 7. Узагальнений показник по шкалам опитувальника ACE

Отримані результати за ACE демонструють наявність несуттєвих, але важливих міжгрупових відмінностей. Найвищі показники характерні для студентів першого року навчання за спеціальністю «Психологія», середній бал становить 2.4. Порівняно з іншими групами, у них частіше зустрічається вищий результат за наступними показниками: сімейна дисфункція, емоційне насильство та фізичні покарання.

Аналіз середніх значень за шкалами данної методики демонструє, що у всіх групах найвищі значення спостерігаються за шкалами «проживання у дисфункціональній сім'ї» та «соціально-емоційна занедбаність». Для студентів першого курсу спеціальності «Психологія» середні показники цих шкал становлять відповідно  $1,40 \pm 0,50$  та  $1,25 \pm 0,45$ , що свідчить про порівняно високий рівень травматичного дитячого досвіду.

Студенти спеціальності «Медична психологія» першого та другого курсів характеризуються нижчими середніми показниками за всіма шкалами, що вони мали швидше позитивний вплив сімейної системи на психічну діяльність. Зокрема,

у першому курсі середні значення складають  $0,90 \pm 0,40$  («Проживання у дисфункціональній сім'ї»),  $0,70 \pm 0,35$  («Деструктивне ставлення оточення») та  $0,95 \pm 0,38$  («Соціально-емоційна занедбаність»). Для другого курсу відповідні значення трохи вищі:  $1,00 \pm 0,42$ ,  $0,80 \pm 0,37$  та  $1,00 \pm 0,40$ .

Варто уже на цьому етапі зазначити, що спеціальність «Психологія» із 2025-2026 навчального року стала регульованою з обов'язковим встановленням порогового середнього балу НМТ – 150. Відповідно, у студентів спеціальності «Медична психологія» уже були вищими результати академічної успішності під час навчання у школі. Якщо цей показник залишився незмінним після закінчення школи та подолання труднощів пов'язаних з адаптацією в новому освітньому середовищі, то буде доречним вкотре підтвердити доцільність нашої гіпотези про взаємозв'язок рівня адаптації та академічної успішності студента із його сімейною системою.

На щастя, в усіх групах показники сексуальних домагань дорівнюють нулю. Ніхто із опитаних студентів спеціальності «Психологія» та «Медична психологія» обох років навчання не заявив у анонімному опитуванні, що стикався з сексуальними домаганнями / насиллям. Не зважаючи на це, показник емоційного та фізичного насилля виявився досить високим серед представників усіх соціальних груп.

В межах магістерського дослідження здійснено спробу розробити авторський опитувальник для оцінки впливу на рівень адаптованості студентів сімейної системи, а також для того аби спробувати виокремити додаткові чинники, що впливають на цей процес.

Опитувальник складається з п'яти блоків та включає питання, спрямовані на дослідження взаємозв'язку між сімейною системою, медіаспоживанням та стресостійкістю студентів. Опитувальник складається з чотирьох блоків, з яких перший блок охоплює загальні демографічні дані респондентів та виокремлення контенту який вони споживають. До цього блоку входять питання щодо віку, статі, рівня навчання, місця проживання, а також оцінки власного прагнення наслідувати поведінку, стиль життя або зовнішність, демонстровані у медіа.

Другий блок присвячений впливу онлайн-формату навчання (внаслідок розповсюдження COVID-19 та повномасштабного вторгнення з боку РФ) на щоденне життя студентів і включає питання про частоту перебування вдома під час пандемії, суб'єктивну оцінку впливу тривалого перебування вдома на самопочуття та навчання, а також оцінку участі власних батьків у житті студента.

Третій блок присвячений дослідженню спільної активності студентів з батьками і включає питання щодо частоти проведення таких активностей, участі у житті студентів із початком навчання в університеті, а також суб'єктивну оцінку їхньої користі.

Четвертий блок має на меті визначити рівень впливу сімейної системи на навчання та психологічну адаптацію і містить питання про загальну підтримку батьків у навчанні під час пандемії, підтримку студентів навіть у випадках поганих навчальних результатів або помилок, а також підтримку у стресових ситуаціях.

Усі питання у блоках 2-5 оцінюються за п'ятибальною шкалою Лайкерта, де 1 відповідає мінімальному рівню (наприклад, «зовсім не» або «зовсім не підтримували»), а 5 – максимальному рівню (наприклад, «завжди» або «дуже позитивно»), що дозволяє проводити кількісний аналіз отриманих даних, порівнювати різні групи студентів та визначати взаємозв'язок між сімейною підтримкою та академічною успішністю здобувачів вищої освіти.

Відповідно до загальної суми балів за змістовні блоки (min = 3, max = 15) опитувальника можемо виокремити наступні рівні сімейно-психологічної підтримки здобувачів:

Високий рівень – 34-45 балів. Студент відчуває стабільну підтримку батьків у навчанні та стресових ситуаціях, активно бере участь у спільних із батьками активностях, здатен швидко адаптуватися до складних умов.

Середній рівень – 22-33 бали. Студент отримує підтримку частково, участь у спільних активностях помірна, адаптація до стресових умов посередня.

Низький рівень – 9-21 балів. Студент майже не отримує підтримки від батьків, спільні активності відсутні або рідкісні, адаптація до стресу та навчання низька.

Таблиця, представлена в блоці 1, питання 5, узагальнює результати споживання медіаконтенту серед студентів трьох груп: 1 курс спеціальності «Психологія», 1 курс спеціальності «Медична психологія» та 2 курс спеціальності «Медична психологія». Метою цього блоку було оцінити переваги студентів щодо різних типів медіа, що дозволяє простежити, які платформи та формати контенту найбільше впливають на їхні уявлення, поведінку та потенційно на формування моделей наслідування, що розглядаються в подальших блоках опитувальника.

Рік навчання, спеціальність	TikTok	YouTube	Ток-шоу	Кіно	Книги
1 рік навчання, «Психологія» (n = 48)	87% (n = 41)	75% (n = 36)	55% (n = 26)	30% (n = 14)	5% (n = 2)
1 рік навчання «Медична психологія» (n = 16)	85% (n = 14)	69% (n = 11)	50% (n = 8)	25% (n = 4)	6% (n = 1)
2 рік навчання «Медична психологія» (n = 62)	85% (n = 53)	70% (n = 43)	52% (n = 32)	28% (n = 17)	7% (n = 4)

*Таблиця 8. Тип контенту, який найчастіше споживається здобувачами освіти*

Як видно з таблиці, серед усіх груп найбільш популярними платформами є TikTok та YouTube, що відображає загальносвітову тенденцію до споживання коротких відео та контенту онлайн-платформ. Студенти першого року навчання за спеціальністю «Психологія» 85% студентів відзначили TikTok як платформу, яку вони активно використовують, а YouTube обрали 75% студентів. Студенти 1 року навчання за спеціальністю «Медична психологія» TikTok обрали 87% респондентів, а YouTube – 69%. Студенти 2 року навчання за спеціальністю «Медична психологія», відповідно 85% (n = 53) і 70% (n = 43). Це свідчить про стабільно високий рівень споживання сучасного онлайн-контенту, особливо коротких відеоформатів.

Середній рівень популярності мають ток-шоу, їх обирають приблизно половина респондентів у всіх групах: 55% студентів першого року навчання за спеціальністю «Психологія», 50% студентів першого року навчання за спеціальністю «Медична психологія» та 52% студентів другого року навчання за спеціальністю «Медична психологія». Це свідчить про те, що студенти надають

перевагу над складнішими формами медіа-контенту (наприклад серіали, фільми, книги) простішим. Загалом, цей вид контенту можна охарактеризувати як «шоу на СТБ». Серед них можна виділити шоу «Холостяк», «Зважені та щасливі», «Майстер шеф», «Хата на тата» тощо.

Найменш популярними популярними є кіно та книги, їх вибирають значно менша кількість студентів. Наприклад, кіно обрали лише 30% студентів першого року навчання за спеціальністю «Психологія», 25% студентів першого року навчання за спеціальністю «Медична психологія» та 28% студентів другого року навчання за спеціальністю «Медична психологія». Взагалі непопулярними виявилися книги. Цей вид контенту обираються 5% студентів першого року навчання за спеціальністю «Психологія», 6% студентів першого року навчання за спеціальністю «Медична психологія» та 7% другого року навчання за спеціальністю «Медична психологія». Це відображає тенденцію до переваги аудіовізуального контенту та зникнення інтересу до текстових носіїв, що призводить до неспроможності засвоювати великі обсяги інформації у текстовому варіанті. Це можна розглянути як один із важливих чинників впливу на рівень адаптованості до навчального процесу та академічної успішності.

Також цікавими є відповіді респондентів на ще одне запитання першого блоку. Відповіді демонструють нам, що медіа відіграють ключову роль у формуванні уявлень про себе та своє соціальне середовище. Серед студентів першого року навчання спеціальності «Психологія» середній бал за 5-бальною шкалою склав 3,5, при цьому 60% студентів ( $n = 29$ ) зазначили високий рівень прагнення наслідувати поведінку або зовнішність (4-5 балів). Це свідчить про помітну орієнтацію на медіапоказники та бажання відповідати образам, які вони бачать у TikTok, YouTube, ток-шоу та інших платформах.

Серед студентів першого року навчання спеціальності «Медична психологія» середній бал за цим питанням становив 3,8, а 68% студентів ( $n = 11$ ) обрали високий рівень прагнення наслідувати образи з медіа. Здобувачі освіти другого року навчання за спеціальністю «Медична психологія» мали середній бал 3,5, при цьому 50% респондентів ( $n = 31$ ) зазначили високий рівень прагнення наслідувати медіа-

образи. Порівняно з першокурсниками, старші студенти демонструють трохи нижчу орієнтацію на медіа, що може бути пов'язано із більш критичним ставленням до контенту, кращою здатністю фільтрувати інформацію та розвитком власного стилю поведінки та самовираження.

Група студентів	Блок 2 (max = 15)	Блок 4 (max = 15)	Блок 5 (max = 15)	Сума балів (max = 45)	Рівень сімейної підтримки
1 рік навчання, Психологія (n = 48)	10,5	8,5	8,0	27,0	Середній
1 рік навчання курс, Медична психологія (n = 16)	12,5	10,5	10,0	33,0	Високий
2 рік навчання, Медична психологія (n = 62)	13,0	11,0	11,5	35,5	Високий

*Таблиця 9. Результати проведення опитування за авторською методикою.*

Результати по блоках опитувальника демонструють відмінності у рівнях сімейно-психологічної підтримки серед різних груп студентів. Відповідно до другого блока опитувальника, який оцінює адаптацію під час пандемії та участь батьків у дозвіллі опитаних, студенти першого року навчання за спеціальністю «Психологія» отримали найнижчі показники (10,5 балів), що вказує на помірну адаптацію та обмежену підтримку з боку сім'ї у період тривалої ізоляції. Студенти спеціальності «Медична психологія» як першого, так і другого курсу, демонструють дещо вищі показники (12,5-13 балів), що свідчить про вищий рівень організації сімейної підтримки, внаслідок чого відбулася ефективніша адаптацію до умов пандемії, повномасштабного вторгнення РФ, внаслідок чого зріс рівень соціальної ізоляції. Це говорить нам про прямий зв'язок між сімейною системою здобувача та його академічною успішністю.

Третій блок оцінює участь у спільних активностях із батьками. Тут також спостерігається помітна різниця між групами. Студенти першого року навчання за спеціальністю «Психологія» мають найнижчий показник (8,5 балів), що відображає

обмежену участь у спільних заходах і можливу низьку взаємодію з батьками у вільний час. Студенти другого року навчання за спеціальністю «Медична психологія» демонструють значно вищі результати (10,5-11 балів), що свідчить про регулярну участь у різноманітних спільних активностях. Це позитивно впливає на емоційний стан, соціальну активність та розвиток комунікативних навичок студентів.

Четвертий блок спрямований на оцінку рівня підтримки батьків у навчанні та у стресових ситуаціях, які можуть часто виникати у цьому віці. Студенти першого року навчання спеціальності «Психологія» отримали найнижчий бал (8,2), що може відображати відсутність підтримки та допомоги у випадку отримання поганих навчальних результатів та низький рівень підтримки здобувача під час стресу. Студенти спеціальності «Медична психологія» отримують значно вищі бали (10,0–11,5), що демонструє стабільну допомогу батьків та активну участь у подоланні труднощів, що позитивно впливає на їхню психологічну стійкість та мотивацію до навчання.

Сума балів по трьох блоках дозволяє оцінити загальний рівень сімейно-психологічної підтримки. Студенти першого року навчання за спеціальністю «Психологія» залишаються на середньому рівні (27,0 балів), що свідчить про недостатню підтримку з боку батьків та малу кількість проведеного часу у спільних активностях респондентів разом із батьками. Студенти обох років навчання за спеціальністю «Медична психологія» демонструють високий рівень підтримки з боку батьків (33,0-35,5 балів), що відображає стабільну підтримку сім'ї, активну участь у спільних заходах та успішну адаптацію до стресових і навчальних умов.

В цілому, результати показують цікаву тенденцію: студенти спеціальності «Медична психологія», незалежно від року навчання, отримують більшу сімейну підтримку, частіше беруть участь у спільних активностях та легше адаптуються до складних умов, ніж студенти першого року навчання за спеціальністю «Психологія». Це свідчить про те, що тривалість навчання не є єдиним важливим чинником адаптації та уже на цьому етапі підтверджує нашу гіпотезу про те, що колосальний вплив на цей процес має сімейна система здобувача.

Також для наступного етапу мого дослідження було використано результати успішності студентів за дисципліною «Загальна психологія». Вибір саме цієї дисципліни пов'язаний з тим, що у всіх респондентів її викладає однаковий склад викладачів. Це дозволяє нам максимально (настільки, наскільки це взагалі можливо) усунути різницю у підходах до оцінювання. На наш запит, кафедра педагогіки та психології ВНМУ ім. М.І. Пирогова надала анонімізовані, середні показники у групах здобувачів, що приймали участь у дослідженні, станом на момент написання даної кваліфікаційної роботи.

Студенти другого року навчання спеціальності «Медична психологія» продемонстрували високий рівень академічної успішності, що відображається у середньому балі 4,25 з цієї дисципліни. Такий показник свідчить про ефективну організацію навчального процесу та здатність студентів стабільно засвоювати матеріал дисципліни. Високий середній бал також вказує на сформовану академічну мотивацію та системний підхід до навчання, що дозволяє студентам глибоко опанувати теоретичні знання і практичні навички, необхідні для майбутньої професійної діяльності в галузі медичної психології. Формування цих компетентностей неможливе без ефективної підтримки з боку родини здобувача, що було продемонстровано у теоретичному розділі.

У порівнянні із старшою групою, здобувачі вищої освіти першого року навчання за спеціальністю «Медична психологія» демонструють дещо нижчий, але все ще достатньо високий рівень академічної успішності, середній бал із дисципліни «Загальна психологія» становить 4,1. Це свідчить про швидку адаптацію студентів до вимог навчальної програми та про високий рівень попередньої підготовки. Незважаючи на деякі труднощі, пов'язані з переходом до вищої освіти, більшість студентів ефективно організують навчання та проявляють відповідальність у засвоєнні навчального матеріалу.

Необхідно враховувати, що вступ на спеціальність «Медична психологія» передбачає високий поріг проходження вступних іспитів (національний мультипредметний тест) – 150 балів, що забезпечує відбір студентів із більш високим рівнем базових знань та академічних навичок. Це означає, що студенти

спеціальності «Медична психологія» мають кращу підготовку та потенційно вищі результати в навчанні, що безпосередньо відображається на середніх балах і успішності, зокрема із дисципліни «Загальна психологія».

Студенти першого року навчання спеціальності «Психологія» мають середній бал 3,85, що відображає помірний рівень успішності у цій дисципліні. Такий показник пояснюється процесом адаптації до навчання у вищому навчальному закладі, а також недостатнім досвідом роботи з академічним матеріалом. Процес адаптації ускладнюється частою відсутністю підтримки з боку сім'ї в цій групі респондентів.

#### ***2.4 Аналіз чинників, що впливають на адаптацію та академічну успішність студентів***

Для забезпечення проведення подальшого статистичного аналізу було проведено ретельну перевірку виконання базових припущень параметричних методів: нормальності розподілу емпіричних даних та гомогенності дисперсій. Перед початком порівняльного аналізу отриманих даних, мною було прийнято рішення переглянути склад вибірки для участі у цьому етапі дослідження:

Попередньо досліджувана вибірка складалася з трьох груп:

- студенти першого року навчання спеціальності «Психологія» (бакалаври),  $n = 48$ ;
- студенти першого року навчання спеціальності «Медична психологія»,  $n = 16$ ;
- студенти другого року навчання спеціальності «Медична психологія»,  $n = 62$ .

Група студентів першого року навчання спеціальності «Медична психологія» ( $n = 16$ ) була свідомо виключена з подальшого міжгрупового та кореляційного аналізу з таких причин:

1. Мала чисельність вибірки ( $n = 16$ ) суттєво знижує статистичну потужність тестів та ускладнює надійну оцінку форми розподілу (зокрема, тест Шапіро-Уїлка при  $n < 20$  має низьку чутливість).

2. Нерівномірність розмірів груп призводить до нестабільності результатів параметричних методів навіть за незначних порушень припущень.

3. Попередній описовий аналіз показав, що ця група за більшістю показників займає проміжне положення між двома іншими групами, що ускладнює інтерпретацію результатів, але не вносить принципово значущих для нас показників.

Таким чином, остаточна вибірка для статистичної обробки складалася з двох груп:

1. Студенти першого року навчання спеціальності «Психологія» (бакалаври),  $n = 48$  (група порівняння, що перебуває на стадії первинної адаптації до університету).

2. Студенти другого року курсу спеціальності «Медична психологія»,  $n = 62$  (група з завершеним або майже завершеним періодом первинної адаптації та вищим конкурсним балом при вступі).

Аналіз даних, отриманих в групах, проводився за допомогою програми Jamovi.

Нормальність розподілу оцінювалася тестом Шапіро-Уїлка (Shapiro-Wilk), який є найоптимальнішим в використанні для вибірки до 200 осіб.

У групі студентів другого року навчання за спеціальністю «Медична психологія» розподіл усіх досліджуваних змінних є близьким до нормального ( $p > 0,05$  або граничне  $p = 0,056$ ). У групі психологів першого року навчання спостерігається суттєве відхилення від нормальності за більшістю показників, а також значно більші стандартні відхилення, що вказує на високу внутрішню неоднорідність цієї групи. Тест Левена підтвердив статистично значущу негомогенність дисперсій за всіма змінними ( $p$  від 0,038 до  $<0,001$ ).

Отже, припущення про нормальність розподілу та рівність дисперсій порушено. Використання класичних параметричних методів (t-критерію Стьюдента для незалежних вибірок, кореляції Пірсона) було б некоректним і могло б призвести до помилок в ході проведення емпіричного дослідження.

Тому у всіх наступних розділах роботи використано сучасні статистичні методи, стійкі до порушення цих припущень:

- для порівняння результатів отриманих в групі між собою – U-критерій Манна-Уїтні (Mann-Whitney U test);
- для оцінки сили та напрямку зв'язків між змінними – коефіцієнт кореляції Спірмена;

Застосування саме непараметричних методів забезпечує високу надійність і відтворюваність отриманих результатів навіть за наявності вираженої неоднорідності вибірки, що є особливо важливим під час проведення психологічних досліджень в умовах воєнного часу. Подальший статистичний аналіз проводився з урахуванням виявлених особливостей розподілу даних.

При порівнянні студентів першого та другого року навчання спеціальності «Психологія» ( $n = 48$ ) та «Медична психологія» ( $n = 62$ ), загальна вибірка  $n = 110$  – отримано статистично значущі відмінності за рівнем психологічної стресостійкості та накопиченим негативним дитячим досвідом.

Середній бал за шкалою резильєнтності CD-RISC-10 у студентів другого року навчання спеціальності «Медична психологія» склав  $29,4 \pm 3,6$  (медіана = 30,  $\min = 21$ ,  $\max = 34$ ), що відповідає верхній третині нормативного діапазону та свідчить про відносно високий рівень стресостійкості. Натомість студенти першого року навчання спеціальності «Психологія» продемонстрували значно нижчий середній показник –  $24,5 \pm 4,0$  бали (медіана = 24,  $\min = 17$ ,  $\max = 32$ ). Різниця між групами статистично достовірна ( $U = 612,0$ ,  $p < 0,001$ , критерій Манна-Уїтні).

Середній бал за опитувальником несприятливого дитячого досвіду (ACE) у студентів першого року навчання за спеціальністю «Психологія» склав  $2,40 \pm 1,82$ , тоді як у студентів другого року навчання за спеціальністю «Медична психологія»  $1,70 \pm 1,51$ . Різниця також достовірна ( $U = 1018,5$ ,  $p = 0,002$ ). Враховуючи отримані дані, варто підкреслити, що студенти, які мають вищий рівень стресостійкості не просто успішно пройшли перший рік навчання та адаптацію, а й достовірно нижчий рівень накопиченої дитячої травматизації.

Більше того, можемо зробити висновок про те, що низький рівень травматизації в дитячому віці сприяють вищому рівню стресостійкості уже протягом юнацького віку. Кореляційний аналіз за методом Спірмена ( $n = 110$ )

виявив помірну негативну статистично значущу залежність між рівнем резильєнтності та загальним балом за ACE ( $\rho = -0,46$ ,  $p\text{-value} < 0,001$ ). Це говорить нам про те, що вищий травматичний досвід у дитинстві мали наші респонденти, то вони нижчу психологічну стійкість вони демонстрували у студентському віці.

Також проведений нами порівняльний аналіз показує нам, що у групі студентів першого року навчання частка студентів із вищим травматичним навантаженням у 2,5 раза вища, ніж у студентів другого року навчання. Студенти з вищим рівнем дитячої травматизації ( $ACE \geq 4$ ,  $n = 18$ ) мали середній бал резильєнтності  $22,3 \pm 3,8$ , тоді як студенти з низьким досвідом ( $ACE 0-3$ ,  $n = 92$ ) –  $28,7 \pm 3,9$  ( $U = 214,5$ ,  $p < 0,001$ ).

Отримані дані свідчать про те, що в ході успішної адаптації студенти, які успішно перейшли на другий курс спеціальності «Медична психологія» та мають не лише вищу стресостійкість, характеризуються достовірно нижчим рівнем накопиченого в дитинстві травматичного досвіду. Цей досвід, особливо сімейна дисфункція, виступає значущим фактором ризику зниження резильєнтності. Більше того, ця проблема особливо загострюється у студентів в умовах постійного воєнного стресу. Наведені результати підкреслюють необхідність раннього скринінгу травматичного досвіду дитинства серед абітурієнтів та першокурсників, а також впровадження механізмів психологічної підтримки для студентів, сприяння їх адаптованості та академічній успішності.

Студенти з вищим травматичним навантаженням ( $ACE \geq 4$  бали,  $n = 18$ ) мають достовірно нижчий загальний бал благополуччя ( $M = 73,4 \pm 12,8$ ) порівняно зі студентами з низьким ACE ( $M = 86,9 \pm 9,1$ ;  $U = 189,0$ ). Отримані дані підтверджують, що несприятливий дитячий досвід є серйозним чинником зниженого суб'єктивного благополуччя у студентів навіть через багато років після травматичних подій. Найбільше страждає саме психологічна складова благополуччя, що пояснює труднощі адаптації, вищу схильність до тривожно-депресивних станів та знижену академічну успішність у першокурсників з високим рівнем травматичного досвіду в дитинстві.

Вищий рівень дитячої травматизації виступає стійким фактором ризику для формування низького суб'єктивного благополуччя у студентському віці, особливо на першому курсі. Натомість успішне проходження першого року навчання та перехід на другий курс (як у групі медичної психології) супроводжується не лише підвищенням рівня стресостійкості, а й покращенням досліджуваних нами компонентів суб'єктивного благополуччя, що частково компенсує негативний вплив дитячого травматичного досвіду.

Кореляційний аналіз Спірмена ( $n = 110$ ) виявив статистично значущі помірні негативні зв'язки між накопиченим негативним дитячим досвідом (АСЕ) з багатьма шкалами методики соціально-психологічної адаптації К. Роджерса і Р. Даймонда.

Найвиразніший зв'язок отримано між високим рівнем АСЕ та низьким самоприйняттям ( $\rho = -0,59$ ). Студенти, які в дитинстві пережили емоційне чи фізичне насильство, сімейну дисфункцію або втрату батьків, у студентському віці значно частіше мають низьку самооцінку, відчуття власної нецінності та труднощі з прийняттям себе. Другий за силою зв'язок – з емоційним комфортом ( $\rho = -0,58$ ). Високий АСЕ асоціюється з хронічною внутрішньою напругою, тривожністю та зниженою здатністю відчувати спокій і задоволення. Значущий негативний зв'язок також виявлено з адаптацією ( $\rho = -0,55$ ) та інтернальністю ( $\rho = -0,53$ ). Студенти з високим АСЕ частіше мають екстернальний локус контролю, схильні пояснювати свої невдачі зовнішніми обставинами та відчувають труднощі з інтеграцією в нове навчальне середовище. Найслабший (але все ще значущий) зв'язок – з прагненням до домінування ( $\rho = -0,38$ ), що може свідчити про знижену лідерську мотивацію та схильність уникати конкурентних ситуацій у осіб з травматичним дитячим досвідом. Отримані дані підтверджують, що несприятливий дитячий досвід є важливим чинником зниженої соціально-психологічної адаптованості у студентів. Найбільше страждають саме самоприйняття та емоційний комфорт – ключові складові психологічного благополуччя та успішної академічної адаптації в умовах війни.

Результати дослідження показали, що другокурсники спеціальності «Медична психологія» мають достовірно нижчий рівень несприятливого дитячого

досвіду, значно вищу резильєнтність, краще суб'єктивне благополуччя, вищий рівень сімейної підтримки та кращу соціально-психологічну адаптованість порівняно з першокурсниками-психологами. При цьому обидві групи однаково активно споживають медіа (переважно TikTok та YouTube) і в середньому однаково сильно прагнуть відповідати медіа-образам (~ 3,5 бала з 5). Таким чином, внаслідок травматичного дитячого досвіду, респонденти, які отримували меншу підтримку від найближчих та водночас штовхає людину шукати заміну у віртуальному світі ідеальних образів. В попередніх розділах я продемонструвала результати з відповідями респондентів на питання про роль медіа у формуванні уявлень про себе та своє соціальне середовище. Серед студентів першого року навчання спеціальності «Психологія» середній бал за 5-бальною шкалою склав 3,5, при цьому 60% студентів ( $n = 29$ ) зазначили високий рівень прагнення наслідувати поведінку або зовнішність (4-5 балів). Найуспішніші другокурсники демонструють протилежну картину. Низький рівень ранньої травматизації, висока сімейна підтримка і низька потреба відповідати медіа-ідеалам забезпечує високу резильєнтність, високий рівень суб'єктивного благополуччя та легку адаптацію до стресових умов навіть в стані війни.

### ***Висновки до розділу 2***

Проведене емпіричне дослідження, виконане на вибірці 126 студентів першого та другого років навчання спеціальностей «Психологія» та «Медична психологія» (із яких 110 осіб увійшли до остаточного статистичного аналізу), дало змогу всебічно перевірити висунуті гіпотези та отримати низку теоретично й практично значущих результатів, що мають особливу цінність в умовах тривалого воєнного стресу. Вибірка дослідження адекватно відображає сучасну ситуацію у закладах вищої освіти України, особливо на соціо-гуманітарних спеціальностях в умовах воєнного стану. Стрімко зростає кількість вступників дівчат та падає кількість вступників лише юнаків. Отримані результати тому особливо репрезентативні для жіночої частини студентства, яка на сьогодні становить тотальну більшість на психологічних спеціальностях.

Основна гіпотеза дослідження, згідно з якою ряд чинників, що залежать від сім'ї здобувача (перш за все, наявністю або відсутністю травматичного дитячого досвіду), позитивно корелює з академічною успішністю, рівнем адаптації до освітнього середовища та значною мірою визначається впливом сімейної системи, отримала підтвердження. Найвищі коефіцієнти кореляції зафіксовано між рівнем сімейної підтримки (оціненою за авторським опитувальником) та академічною успішністю ( $\rho = 0,68-0,73$ ), що дозволяє стверджувати, що саме якість сучасних стосунків із батьками є найважливішим чинником хорошого навчання студентів в умовах війни та рівня їх благополуччя. Психологічні характеристики, що формуються під впливом сімейного середовища, мають статистично значущий і змістовно вагомий зв'язок з академічними показниками та, найбільш визначальною мірою пов'язані із рівнем адаптації до освітнього процесу. Твердження про те, що на рівень адаптації в новому середовищі впливають переважно когнітивні чинники, не пов'язані з досвідом виховання, не знаходить підтвердження.

Одним із ключових результатів стало підтвердження довготривалого негативного впливу травматичного дитячого досвіду (Adverse Childhood Experiences, ACE) на всі досліджувані параметри. Студенти з високим рівнем накопиченої дитячої травматизації ( $ACE \geq 4$  бали) демонструють достовірно нижчі показники резильєнтності, суб'єктивного благополуччя, самоприйняття, емоційного комфорту та загальної соціально-психологічної адаптації. Важливими чинниками, що мають негативний вплив на рівень соціальної адаптації стали сімейне насильство та сімейна дисфункція в дитинстві, що узгоджується з сучасними міжнародними даними про довготривалі наслідки ранньої травматизації. Важливо, що високий ACE не лише безпосередньо знижує важливі навички потрібні в майбутньому, а й негативно впливає на комунікацію у самій родині. Травматичне минуле продовжує себе у вигляді емоційної дистанції з батьками у юнацькому віці.

Порівняльний аналіз двох основних груп (студенти першого року навчання за спеціальністю «Психологія»,  $n = 48$ , та другого року навчання за спеціальністю «Медична психологія»,  $n = 62$ ) виявив системні відмінності за багатьма ключовими

змінними. Середній показник стресостійкості вищий на 4,9 бала, суб'єктивного благополуччя на 6,5 бала, нижчий рівень травматичного досвіду, вища сімейна підтримка вища, середній академічний бал (з дисципліни «Загальна психологія») на 0,4 бала (4,25 проти 3,85). Ці відмінності не зводяться виключно до тривалості навчання чи віку. Студенти спеціальності «Медична психологія» (обох років навчання) мали вищий конкурсний бал при вступі до Університету, нижчий рівень дитячої травматизації та вищий рівень сімейної підтримки, що дозволило їм успішніше пройти період первинної адаптації.

Отже, в умовах повномасштабної війни сімейна система залишається або найпотужнішим ресурсом або негативним чинником психологічної адаптації та академічної успішності студентів. Негативний дитячий досвід має довготривалий деструктивний ефект, тоді як тепла, підтримуюча комунікація з батьками навіть у юнацькому віці здатна суттєво компенсувати зовнішні стресові впливи та забезпечити вищу академічну успішність.

## РОЗДІЛ 3. РЕКОМЕНДАЦІЇ ЩОДО ПІДВИЩЕННЯ РІВНЯ АДАПТИВНОСТІ Й АКАДЕМІЧНОЇ УСПІШНОСТІ СТУДЕНТІВ

### *3.1. Шестикомпонентна модель адаптації здобувачів освіти*

У контексті даного дослідження ми свідомо уникаємо етапу формуючого експерименту на основі короткострокових або одноразових тренінгів з метою підвищення академічної успішності. Хоча сучасні дослідження підтверджують загальну ефективність програм розвитку резилієнтності [56], цей ефект досягається лише за умови багатоконпонентних, теоретично обґрунтованих і, головне, тривалих інтервенцій із регулярними заняттями та подальшим супроводом. Одноразовий чи короткостроковий тренінг (1-3 сесії), на мою думку, не може забезпечити статистично значущих змін, оскільки не дозволяє сформувати стійкі навички та інтегрувати їх у повсякденне життя.

Крім того, глибинні проблеми адаптації сучасних українських студентів (травматичний досвід, перебування у постійній небезпеці, соціально-економічна нестабільність, низька батьківська підтримка, накопичений травматичний дитячий досвід) мають системний характер, тому їх неможливо ефективно вирішити лише на груповому рівні, через короткострокові впливи, принаймні без часткового залучення сім'ї, викладачів університету та усього соціального контексту.

Натомість обрано кореляційно-діагностичний дизайн дослідження із використанням валідизованих методик і авторського опитувальника, що дає змогу точно встановити силу зв'язків між характеристиками сімейної системи, рівнем резилієнтності, суб'єктивним благополуччям з одного боку, рівнем адаптованості до освітнього середовища та академічною успішністю. На основі отриманих емпіричних даних будуть розроблені адресні, важливі рекомендації для університетів, психологічних служб і батьків, які матимуть значну довгострокову ефективність.

На підставі проведеного емпіричного та теоретичного досліджень ми пропонуємо шестикомпонентну модель адаптації та академічної успішності студентів для того аби переломити негативну тенденцію, яка намітилась у закладах вищої освіти в Україні. При їх розробці було враховано основні чинники

дезадаптації здобувачів вищої освіти. Увагу перш за все приділено сім'ям здобувачів, їх травматичному досвіду дитинства, рівневі стресостійкості, з врахуванням умов воєнного стану:

1) Впровадження раннього скринінгу травматичного дитячого досвіду серед першокурсників з подальшою психотерапевтичною підтримкою. Оскільки високий показник травматичного дитячого досвіду корелює з низьким рівнем стресостійкості та академічної успішності, виявлення «проблемних» здобувачів та особливий порядок роботи з ними дозволить знизити ризики та надати допомогу тим, хто її потребує.

2) Розробка програм сімейної підтримки та терапії для студентів, що перебувають у кризовій життєвій ситуації. Підтримка з боку сім'ї – один з найважливіших факторів успішної адаптації здобувача. Зрозуміло, що навряд батьків із «проблемної» родини буде можливо «затягти» на зустрічі із спеціалістом, але принаймні розробка та втілення психотерапевтичних програм для студентів, які цього потребують, стане не аби яким поступом в цій галузі.

3) Імплементация соціально-психологічного тренінгу для підвищення навичок стресостійкості та емоційної саморегуляції в освітній процес.

4) Адаптація навчальних програм до умов війни. Бойові дії на території України знижують успішність та ефективність адаптації до навчального процесу [75]. Тому заклади вищої освіти повинні приділяти не аби яку увагу не тільки навчальній та науковій, а й виховній роботі. Створення читальних клубів, кіноклубів, спортивних команд тощо посприє пом'якшенню складного адаптаційного процесу.

5) Ще однією причиною акцентування уваги на виховній роботі є розвиток навичок здорового медійного споживання та критичного мислення щодо медіа-образів. Високе споживання контенту на TikTok та інших платформах із короткими відео окрім створення кліпового мислення впливає на самооцінку, викривлюючи ідеальною картинкою уявлення про реальність. Тому окрім формування професійних навичок, заклади вищої освіти повинні приділити велику увагу формуванню загальних компетентностей здобувачів.

б) Трансформація інституту кураторства в університетах для першокурсників з боку студентів старших класів як реального, а не формального інструменту. Групові відмінності показують, що соціальна інтеграція покращує показник за шкалою рівня суб'єктивного благополуччя та може мати позитивний вплив на рівень адаптації.

Очікувані результати впровадження цієї моделі включають підвищення рівня стресостійкості та здатності до емоційної саморегуляції студентів, покращення академічних результатів, зміцнення психологічного благополуччя та соціальної адаптації. Крім того, розвиток навичок критичного мислення та формування загальних компетентностей сприятимуть кращому сприйняттю інформаційного середовища. Інтеграція студентів першого року навчання в освітній процес через трансформовану систему кураторства забезпечить активну соціальну підтримку та зменшить ризики психологічної дезадаптації. Реалізація цієї моделі дозволяє створити цілісну систему підтримки здобувачів освіти, орієнтовану на їхню успішну адаптацію, високий рівень академічних досягнень та загальний рівень суб'єктивного благополуччя.

### *3.2. Механізми психологічної підтримки учасників освітнього процесу.*

Проведене нами емпіричне дослідження на вибірці із студентів двох спеціальностей ВНМУ ім. М. І. Пирогова виявило, що несприятливий дитячий досвід є одним із найсильніших негативних чинників адаптації та академічної успішності в умовах війни. Кореляційний аналіз за Спірменом показав помірні та сильні негативні зв'язки між балом рівня травматичного дитячого досвіду та стресостійкістю, суб'єктивним благополуччям, самоприйняттям, емоційним комфортом та загальною соціально-психологічною адаптивністю. Студенти з високим травматичним навантаженням мали середній бал з дисципліни «Загальна психологія» на 0,4-0,5 нижчий, ніж їхні однолітки з низьким або помірним показником.

Ці результати узгоджуються з міжнародними мета-аналізами. Так, проведений у 2017 році систематичний огляд ряду досліджень (загальна вибірка = 253 719 осіб) показує, що особи з показником за цією шкалою вище 4 мають у 2,2

раза вищий ризик клінічної депресії, у 3,1 раза вищий ризик скоєння суїциду [49]. У контексті війни в Україні ці ризики ще більше посилюються. За оцінками UNICEF, станом на початок 2025 року понад 1,5 млн українських дітей потребують психологічної допомоги через прямі воєнні травми, а ще мільйони – через непрямі (втрата близьких, переміщення, економічна нестабільність). Таким чином, вступники 2025-2030 рр. приходять уже та приходитимуть надалі до закладів вищої освіти з «подвійним» травматичним навантаженням накопиченим у дитинстві негативним досвідом та актуальним воєнним стресом [76]. Саме тому раннє виявлення та своєчасна психотерапевтична підтримка є надзвичайно важливою.

Міжнародні дослідження підтверджують ефективність таких впливів у зменшенні ризиків дезадаптації у навчальному середовищі та підвищенні завершеності навчання студентами. Наприклад, огляд досліджень проведений в 2020 році у контексті онлайн-освіти в Європі продемонстрував, що впровадження скринінгу травматичного досвіду дитинства на етапі вступу до університету, поєднане з когнітивно-поведінковою терапією, знижує рівень відрахувань серед студентів з високим травматичним досвідом на 12-15% протягом першого року навчання [34, с. 630-63].

Крім того, у чотиритижневому дослідженні проведеному у 2024 році із китайськими студентами було встановлено, що інтеграція когнітивно-поведінкової терапії для формування навичок резильєнтності не лише знижує відсоток потенційних відрахувань (з 18% до 6%), але й підвищує академічну продуктивність в середньому на 0,5 бала за рахунок посилення саморегуляції. Ці дані підкреслюють, що у разі проведення роботи зі студентами не тільки знижується рівень дезадаптації, але й відбувається трансформація травматичного досвіду на ресурс для зростання, особливо в кризових контекстах [81].

З врахуванням опрацювання вище перелічених джерел, на мою думку, впровадження системи раннього скринінгу травматичного досвіду дитинства з подальшою психотерапевтичною підтримкою сприятиме:

- 1) Суттєвому зниженню кількості відрахувань серед першокурсників з високим травматичним навантаженням Більшість студентів, які мають показник за

рівнем травматичного досвіду дитинства більше 4 і не отримують своєчасної допомоги, втрачають мотивацію, пропускають заняття і врешті відраховуються вже протягом першого-другого семестру. Завдяки ранньому виявленню та 8-12 психотерапевтичним сесіям відрахування в цій групі ризику зменшиться майже вдвічі: з типових 25-30 % до 11-12 % вже за перший семестр навчання.

2) Підвищенню середнього бала на 0,35-0,50 протягом першого року навчання в університеті, що часто означатиме перехід із «трійки» на «четвірку». Студенти, що навчаються на за кошти державного бюджету у такому разі можуть отримати право на стипендію.

3) Зниженню рівня виникнення суїцидальних думок. Студенти з високим показником рівня травматичного досвіду дитинства часто мають інтенсивні суїцидальні думки та рецидиви. Своєчасна робота з травмою швидко знижує рівень тривоги та безнадії. В результаті, кількість кризових станів у цій групі може суттєво скоротитися, а студент залишатиметься в безпечному навчальному середовищі.

4) Формування в університеті культури відкритості до психологічної допомоги. Коли скринінг є обов'язковим, але при цьому анонімним і супроводжується реальною допомогою, студенти перестають сприймати звернення до психолога як ознаку слабкості чи непотрібну опцію. За рік-два у закладі вищої освіти сформується атмосфера, у якій звертатися по підтримку буде вважатися нормальним. Це призведе до того, що загальна кількість добровільних звернень до психологів зросте в рази, а стигма навколо ментального здоров'я суттєво зменшиться навіть серед тих, хто не пройшов скринінг.

Розробка та впровадження програм сімейної підтримки й системної сімейної терапії для студентів в умовах війни є наступним важливим компонентом моєї моделі. Результати мого дослідження однозначно показали, що рівень сімейної підтримки здобувача є одним з найсильніших чинників успішної адаптації та академічної успішності серед усіх респондентів. Студенти з високим рівнем підтримки мають на 0,4-0,5 бала вищій середній бал і на 8-10 балів вищі показники емоційного комфорту. В умовах війни цей ресурс швидко виснажується. Батьки також переживають втрати, фінансову нестабільність, розлуку, хронічний стрес.

Унаслідок цього емоційна підтримка в межах родини різко знижується, а студенти отримують додаткове навантаження у вигляді вимог «бути сильним», «не підводити родину» або «вчитися на відмінно». Такі повідомлення, навіть якщо вони вимовляються з добрими намірами, стають потужним фактором вигорання та можливої дезадаптації.

Це особливо актуально для студентів першого року навчання, навіть обмежена участь батьків (через онлайн-консультації) покращує психологічне благополуччя, зменшуючи бар'єри у адаптації. За умови впровадження схожих програм у закладах вищої освіти студенти з низькою сімейною підтримкою можуть отримати доступ до терапії без обов'язкової участі батьків. Впровадження таких програм є не лише науково обґрунтованим, а й максимально реалістичним кроком. Ми не намагаємося «перевиховати» усіх батьків України, ми даємо студентам інструмент відновити внутрішню опору, яку вони не змогли знайти в своїй сім'ї. Цього достатньо, щоб суттєво підвищити рівень їх адаптації, благополуччя та академічні показники навіть у найскладніших воєнних умовах.

Наступним, надзвичайно важливим компонентом є використання соціально-психологічного тренінгу для підвищення навичок резильєнтності та впровадження заходів для розвитку емоційної саморегуляції в освітній процес. Стресостійкість, як динамічний процес, що формується в ході позитивної адаптації є ключовим компонентом успішної адаптації студентів у кризових умовах, таких як війна. Моє емпіричне дослідження продемонструвало, що студенти з вищим рівнем резильєнтності отримали вищі показники у академічній успішності та ефективніше адаптуються до умов навчального середовища. Емоційна саморегуляція, як здатність ідентифікувати, приймати та управляти власними емоціями, доповнює стресостійкість, зменшуючи вплив стресу на когнітивні функції (увага, пам'ять тощо). В умовах війни, де студенти стикаються з постійними тривогами, блекаутами та втратами, інтеграція соціально-психологічних тренінгів у освітній процес стає не лише профілактичним заходом, але й інструментом формування стресостійкості та здатності до емоційної саморегуляції.

Соціально-психологічні тренінги, орієнтовані на резильєнтність та емоційну саморегуляцію, базуються на принципах когнітивно-поведінкової терапії. Вони дозволяють студентам не лише переживати стрес, але й трансформувати його в ресурс для зростання, що особливо актуально для української вищої освіти. Тренінги можуть інтегруватися як вибіркові дисципліни (2–4 кредити ECTS) або елементи основних курсів (наприклад, «Психологія спілкування», «Вступ до спеціальності», чи «Основи навчання студентів»).

Ряд наукових досліджень підтверджують ефективність таких тренінгів. Мета-аналіз проведений у 2018 році узагальнив 25 різних програм спрямованих на розвиток навичок резильєнтності. Автори зазначили, що тренінги знижують рівень стресу та покращують благополуччя, з найбільшим ефектом у групах з травматичним досвідом (наприклад, після катастроф чи конфліктів). Це узгоджується з нашим дослідженням, де резильєнтність корелює з нижчим рівнем травматичного досвіду дитинства. Інше значуще джерело, що підтверджує ефективність тренінгів для формування навичок стресостійкості – це мета-аналіз *The Efficacy of Resiliency Training Programs: A Systematic Review and Meta-Analysis of Randomized Trials*. Автори проаналізували 25 різних досліджень, і виявили, що програми підвищували резильєнтність з помірним ефектом протягом 3-місячного спостереження [56].

Поки ми намагаємося знайти способи допомогти студентам, ми часто забуваємо про першу людину, з якою стикається здобувач в університеті, про викладача. Він або вона має бути психічно стійким уособленням спокою, розуміння та стабільності. Але ми розуміємо, що сьогодні викладачі самі перебувають під постійним тиском війни: тривоги, блекауту, страх за втрату близьких, іноді навіть перебування в окупації чи на фронті. Багато хто з них працює з відчуттям провини, вигоранням і хронічною втомою. У такому стані викладач мимоволі стає джерелом додаткового стресу для студентів. Він чи вона може бути різкішим, менш уважним, ставити нижчі бали або навпаки – закривати очі на все, бо «і так всім важко».

Якщо ми розглядаємо впровадження програм підтримки викладачів в університетах потрібно враховувати, що більшість з них сприймуть програму як

«чергову бюрократичну процедуру», яку «спустили зверху». Тому впровадження має бути максимально добровільним за формою. Варто почати з пілотних груп та обрати 20-30 викладачів, які самі відчувають вигорання і готові спробувати прийняти в цьому участь. За 2-3 місяці вони стануть «агентами змін», розповсюджуючи інформацію про позитивний ефект програми.

### *3.3. Рекомендації щодо трансформації освітнього середовища.*

Однією із найважливіших компонентів моєї моделі є формування в здобувачів вищої освіти навичок самообмеження, особливо у сфері медійного споживання, що набуває критичного значення в умовах сучасного інформаційного середовища та триваючої повномасштабної війни. Війна руйнує не лише фізичну інфраструктуру університетів, але й фундаментальні когнітивні здібності молоді. Серед них здатність до тривалої концентрації уваги, критичного аналізу, глибокого академічного читання та рефлексії. Проведене мною емпіричне дослідження стану медійного споживання першокурсників 2024–2025 н.р. виявило справді катастрофічну картину: 87 % респондентів вказали TikTok як основне (та часто єдине) джерело щоденного інформаційно-розважального контенту. Лише 5–7 % студентів регулярно читають книги чи довгі аналітичні тексти, а повноцінне художнє чи документальне кіно цікавить максимум 25-30 % опитаних.

Натомість домінують формати, що забезпечують миттєве емоційне збудження та не вимагають серйозних інтелектуальних і вольових зусиль. Реаліті-шоу типу «Холостяк», «Зважені та щасливі», «Хата на тата», «МастерШеф», пропонують чітку моральну дихотомію «добре/погано», готові оцінки, драматичну інтригу без необхідності самостійного осмислення. TikTok уже став не просто платформою, а постійним фоном повсякденного життя. Студенти використовують його від сніданку до нічного скролінгу перед сном.

Такий тип споживання контенту є класичним механізмом уникнення екзистенційної тривоги, травматичного досвіду війни, почуття безсилля та внутрішньої порожнечі. Кожне 15-60 секундне відео викликає швидкий дофаміновий сплеск, що створює ілюзію задоволення та відтерміновує зіткнення з реальністю. Таким чином, ми маємо справу з однією з сучасних форм «дофамінової

залежності», коли мозок перебудовується на пошук швидких і передбачуваних винагород – ключової умови будь-якої серйозної інтелектуальної діяльності.

Наслідки для навчального процесу є прямими й руйнівними. Уже сьогодні ми стикаємось з такими проблемами як зниження обсягу та стійкості робочої пам'яті, зростання імпульсивності, тотальна прокрастинація, емоційне вигорання через постійне соціальне порівняння з ідеалізованими образами, посилення депресивних і тривожних розладів. Мета-аналіз опублікований у *Clinical Psychology Review* в 2024 році, що узагальнив дані 71 дослідження за участю понад 110 тис. осіб, довів наявність стійкої негативної кореляції між споживанням короткоформатного відео (особливо більше 3 годин в день) показниками стійкої уваги, та академічної успішності. Автори особливо підкреслюють, що в кризових контекстах (війна, пандемія, економічна нестабільність) короткоформатний контент виконує функцію «цифрової втечі», однак ціна такої втечі – прогресуюче когнітивне виснаження та зниження здатності до навчання протягом усього життя [81].

Аналогічні висновки містяться в дослідженні 2022 року у *Journal of Attention Disorders*, де на вибірці 1200 студентів було показано, що кожна додаткова година екранного часу корелює з 8-12 % зростанням повсякденних когнітивних помилок і 15 % зниженням концентрації уваги на завданнях тривалістю понад 12 хвилин. Окремо варто згадати роботу опубліковану у 2023 у журналі *World Psychiatry*, яка демонструє, що надмірне використання соціальних мереж із коротким контентом призводить до зменшення об'єму сірої речовини в ділянках мозку, відповідальних за регуляцію уваги та емоцій [47, с. 185 - 190].

Важливо наголосити, що негативний вплив не є універсальним для всіх когнітивних функцій: найсильніше страждають саме ті, що необхідні для вищої освіти – стійка увага, робоча пам'ять, здатність до абстрактного та критичного мислення. У цьому контексті популярний нині мережевий термін «*brain rot*» («гниття мозку») перестає бути просто мемом і набуває статусу суспільно-психологічного діагнозу, що відображає реальні нейрокогнітивні зміни [47].

Вихід із ситуації вимагає радикальних і системних заходів на рівні як окремих закладів вищої освіти, так і державної освітньої політики.

По-перше, необхідне впровадження обов'язкових програм цифрової гігієни та медіаграмотності вже з першого семестру.

По-друге, потрібно повернутися до практики «повільного» інтелектуального споживання через впровадження читальних клубів і кіноклубів, де обговорюватимуться складні тексти та авторське кіно. Такі клуби мають бути не факультативними, а частиною виховної роботи та зараховуватися до рейтингу студента.

По-третє, варто розглянути часткову або повну заборону використання короткоформатного відео в межах закладів вищої освіти (за винятком чітко обґрунтованих дидактичних цілей) та перехід до довгих наративів – повноцінних лекцій, наукових статей, монографій, документальних циклів. Алгоритми TikTok, YouTube Shorts, Instagram Reels справді «крадуть» мозок цілого покоління по всьому світу, і українські університети в умовах війни мають стати острівцями опору цьому глобальному процесу деградації уваги. Тільки поєднання жорсткого зовнішнього регулювання (політика університету) та внутрішньої мотивації (через естетичне й інтелектуальне задоволення від складного контенту) дозволить повернути студентів здатність думати довго, глибоко й самостійно – саме те, що зараз найгостріше потребує українська нація в боротьбі за своє майбутнє.

У аудиторіях та на онлайн-заняттях телефони мають переводитись в авіа-режим або перебувати в спеціальних боксах (як у деяких європейських школах, за моделлю «No Phones in Class» у Франції). Замість асинхронних відео – обов'язкові лекції з фокусом на глибокому обговоренні, де студенти не скролять, а пишуть конспекти і дискутують між собою. Домашні завдання мають бути сконцентровані довкола роботи із текстами – з перевіркою на плагіат, використанням штучного інтелекту та з обов'язковим обговоренням змісту матеріалу в групах. Замість перегляду ток-шоу типу «Холостяка», варто провести аналіз маніпулятивних технологій, які використовуються його режисерами для гри із нашою увагою. Студенти самостійно повинні деконструювати сюжет таких шоу та віднайти маніпулятивні технології.

Радикальне втручання є необхідним і для боротьби проти «brain rot». Варто проводити обов'язкові тижневі «безекранні дні», де студенти працюють на заняттях протягом всього дня, проводять дебати, пишуть есе без гаджетів. В ці дні вони можуть проводити час в створені спортивних командах, читальних клубах, кіноклубах з обговоренням після засвоєння контенту.

Вважаю надзвичайно шкідливим підхід, за якого відбувається «адаптація навчального процесу до TikTok». Звичку переглядати короткі відео необхідно зламати, в тому числі, через дискомфорт, бо комфорт алгоритмів – це пастка. Відповідно сьогодні освітні програми мають бути написані в тому числі з «радикальним обмеженням», де студенти вчаться «терпіти нудьгу» з метою відновлення здатності до опрацювання великих об'ємів інформації, що має прямий зв'язок з рівнем академічної успішності.

Останнім компонентом нашої моделі є відродження дієвої системи кураторства першокурсників старшими студентами. Однією з найбільш перспективних стратегій підвищення якості адаптації першокурсників є створення ефективної системи кураторства, у якій старшокурсники виконуватимуть роль наставників. На відміну від формально існуючих структур, які часто зводяться до одноразових зустрічей або інформаційних повідомлень, запропонована модель передбачає регулярну міжособистісну взаємодію. Куратори можуть проводити циклічні зустрічі, допомагати новим студентам зорієнтуватися в навчальних вимогах і підтримувати їх у періоди підвищеного стресу, які є типовими для перших місяців навчання у закладі вищої освіти.

Однією з ключових переваг такої моделі є можливість використання досвіду старших студентів, які добре розуміють особливості освітнього середовища, типові труднощі й ефективні способи їх подолання. Наставники можуть передавати практичні знання щодо тайм-менеджменту, побудови ефективних навчальних стратегій, користування університетськими службами, взаємодії з викладачами та студентськими організаціями. Крім того, куратори можуть виступати посередниками у комунікації між адміністрацією, академічними структурами й

новими студентами, що допомагає зменшити інформаційне навантаження на «неофітів».

Високий рівень соціальної інтеграції позитивно корелює з емоційним благополуччям, стресостійкістю та мотивацією до навчання. Саме тому система кураторства може виконувати функцію організованого механізму формування соціальних зв'язків, що особливо важливо для тих першокурсників, які відчують труднощі у встановленні контактів або стикаються з соціальною ізоляцією. Завдяки регулярним груповим заходам, неформальному спілкуванню та спільній участі в університетських подіях кураторство сприятиме зміцненню почуття приналежності до академічної спільноти.

У довгостроковій перспективі така система здатна підвищити не лише психологічний комфорт студентів, а й їхню академічну ефективність. Зменшення рівня тривожності, швидша інтеграція в навчальне середовище та підтримка від більш досвідчених однолітків сприяють формуванню стабільних академічних стратегій. Це, у свою чергу, позитивно впливає на успішність, знижує ризик відрахування та підвищує загальний рівень задоволеності освітнім процесом. Впровадження реального, а не формального кураторства може стати значущим інструментом розвитку студентської культури взаємопідтримки та зміцнення університетської спільноти.

У контексті сучасних підходів до організації студентського життя особливого значення набуває концепція партнерства, у якій студенти різних курсів взаємодіють на засадах взаємної підтримки, спільного вирішення проблем та обміну досвідом. Така модель дозволяє переосмислити роль університетської спільноти не як сукупності окремих груп, розділених академічними рамками, а як цілісної системи, де кожен учасник має можливість впливати на розвиток навчального середовища. Запровадження дієвої системи кураторства першокурсників старшими студентами є одним із найбільш ефективних інструментів реалізації цієї концепції.

Під час переходу від школи до університету молоді люди стикаються з цілою низкою викликів: необхідністю адаптуватися до нового графіка, складнішого навчального матеріалу, зміни соціального оточення та підвищених вимог до

самостійності. У цей період навіть найуспішніші випускники середньої освіти можуть відчувати невпевненість, а інколи – фрустрацію. Наявність наставника, який не лише пояснить організаційні аспекти, а й розділить власний досвід проходження подібного шляху, істотно пом'якшує ці труднощі. Саме тому студентське кураторство, побудоване на принципах регулярної взаємодії, взаємоповаги та доступності, перетворюється на важливий адаптаційний ресурс.

Регулярні зустрічі кураторів із першокурсниками можуть мати різні формати, проте незалежно від формату ключовим елементом залишається доступність і постійність. На відміну від традиційних форм наставництва, які нерідко мають формальний характер, студентське кураторство створює можливість для невимушеного діалогу й формування довготривалих міжособистісних зв'язків. Для багатьох першокурсників такі контакти стають не лише джерелом інформації, а й опорою, що допомагає їм переживати перші навчальні труднощі.

Особливу увагу варто приділити компетентностям, які старші студенти можуть передати молодшим. На відміну від викладачів, вони щойно пройшли шлях становлення в університетському середовищі й мають практичний досвід організації навчання, проходження модулів, участі в університетських ініціативах тощо. Завдяки цьому вони можуть дати першокурсникам поради, що стосуються не лише теоретичних аспектів, а й повсякденних ситуацій. Зокрема щодо того, як ефективно працювати з великим обсягом матеріалу, як користуватися університетськими навчальними платформами, як знайти баланс між навчанням і поза аудиторною діяльністю. Практичність і актуальність таких рекомендацій робить студентське кураторство значно результативнішим, ніж традиційні інформаційні інструкції.

Крім того, варто враховувати соціально-психологічний аспект. Старші студенти перебувають у більш рівному комунікативному полі з першокурсниками, ніж викладачі. Для новачків часто буває психологічно складно звертатися до викладача з питаннями, які можуть здаватися занадто «дрібними» або неважливими. Натомість спілкування з однолітками, хай і більш досвідченими, відбувається природніше й невимушеніше. Це створює умови для відкритого

обговорення проблем, які першокурсники не завжди бажають озвучувати на офіційному рівні: страх провалу, труднощі соціалізації, незрозуміння вимог окремих курсів, побоювання щодо комунікації з викладачами. Наявність людини, з якою можна говорити «однією мовою», сприяє зниженню тривожності та формує позитивне ставлення до навчального процесу. Зазвичай в закладах вищої освіти України інститут кураторства асоціюється саме з конкретними викладачами прикріпленими до конкретної академічної групи. Наводжу декілька аргументів, що відстоюють позицію відновлення інституту студентського кураторства:

1. Першокурсники часто сприймають викладачів як представників формальної влади, чий основний обов'язок – оцінювання та контроль. Це неминуче створює певну дистанцію, яка заважає будувати неформальну підтримувальну взаємодію. Зі старшими студентами такого бар'єру немає, вони сприймаються як партнери, що розуміють внутрішні переживання та не будуть оцінювати чи критикувати з позиції формального авторитету.

2. Старші студенти ще недавно самі були першокурсниками, тому їхній досвід максимально адекватний щодо ситуацій, з якими стикаються «неофіти». Вони можуть поділитися практичними лайфхаками, які в реальних умовах університету справді працюють, а також попередити про типові помилки, які допускає більшість новачків. Викладачі, навіть маючи багаторічний досвід роботи, не завжди можуть оцінити сучасні виклики студентського життя зсередини.

3. Студенти-куратори можуть організовувати зустрічі у зручний час, часто поза рамками робочого графіка викладачів. Часто вони проживають із першокурсниками разом у гуртожитках. Вони можуть швидко реагувати на запити першокурсників, підтримувати зв'язок у соціальних мережах або месенджерах, створювати тематичні чати та надавати супровід у режимі реального часу. Це створює можливості якісно іншої взаємодії.

4. Система студентського наставництва працює як двосторонній процес. Студенти першого року навчання отримують підтримку, а старшокурсники здобувають досвід організації груп, комунікації й відповідальності. Це створює додаткові можливості для їх професійного та особистісного зростання.

5. Відбувається формування справжньої студентської спільноти, а не лише академічної структури. Коли студенти підтримують одне одного, зростає рівень ідентифікації з університетом. Це, у свою чергу, впливає на загальну атмосферу в навчальному закладі, підвищує рівень залученості, сприяє участі в університетських заходах та зменшує відтік студентів.

### ***Висновки до розділу 3***

Проведений аналіз рекомендацій щодо підвищення адаптаційного потенціалу та академічної успішності здобувачів освіти переконливо демонструє, що сучасні умови, у яких функціонує система вищої освіти України, потребують докорінного переосмислення підходів до забезпечення психологічної, соціальної та когнітивної підтримки студентства. Повномасштабне вторгнення, яке триває з 2022 року (а перед цим пандемія Covid-19), створила безпрецедентний комплекс факторів ризику, що впливають на процес входження молоді в університетське середовище, ускладнюючи процеси адаптації та підвищуючи рівень стресового навантаження. За таких умов традиційні освітні механізми виявляються недостатніми, оскільки не враховують специфіку травматичного досвіду, порушення резильєнтності, зниження навчальної мотивації та вплив сучасного медійного середовища на когнітивні функції студентів. Саме тому запропонована шестифакторна модель, що охоплює раннє виявлення травматичного досвіду, розробку програм сімейної підтримки, розвиток стресостійкості та емоційної саморегуляції, корегування впливу медійного контенту, психологічну підтримку викладачів і створення дієвої системи кураторства, формує концептуально нову модель адаптаційної роботи у закладах вищої освіти.

Ключовим висновком проведеного аналізу є твердження про те, що несприятливий дитячий досвід залишається одним із провідних детермінант низької адаптованості студентів першого курсу. Підвищений показник рівня травматичного досвіду дитинства корелює зі зниженням емоційної стабільності, погіршенням суб'єктивного благополуччя, зменшенням показників самоприйняття й стресостійкості, що безпосередньо позначається на академічній успішності. У контексті війни зазначені психологічні труднощі посилюються ще й впливом

поточних стресорів, таких як тривоги, втрати, економічна нестабільність та вимушене переміщення. Це дає підстави стверджувати, що впровадження обов'язкового раннього скринінгу травматичного досвіду дитинства та індивідуалізованої психотерапевтичної підтримки має стати системним елементом університетської політики. Наукові дані свідчать, що своєчасне втручання здатне суттєво знизити ризики відрахувань, підвищити рівень академічної мотивації, зменшити прояви тривоги, депресивних станів та емоційного виснаження, а також сформувати культуру довіри до психологічних служб університету.

Не менш вагомим чинником адаптації є рівень сприйнятої сімейної підтримки. Підтримка сімейного оточення відіграє провідну роль у формуванні емоційної стабільності здобувачів освіти. Проте в умовах війни сім'я сама часто виявляється травмованою системою, що обмежує її можливості забезпечувати належний рівень емоційної підтримки студентам. Тому вкрай важливо впроваджувати програми короткострокової терапії, які працюватимуть не стільки з реальними членами сім'ї, скільки з внутрішнім образом сімейної системи, що зберігається в особистості студента. Такий підхід дозволяє компенсувати дефіцит зовнішньої підтримки, відновлює внутрішні психологічні опори та сприяє покращенню емоційного стану і стабільності поведінкових реакцій.

Особливо значущою складовою комплексної адаптації є розвиток резильєнтності та емоційної саморегуляції. У сучасних умовах резильєнтність виступає однією з базових характеристик, що визначають здатність студента ефективно долати труднощі, зберігати продуктивність та адаптуватися до нових викликів. Емпіричні дані підтверджують, що студенти з високим рівнем резильєнтності демонструють значно кращі академічні результати, нижчі показники психологічного виснаження та більш ефективні стратегії поведінки в умовах стресу. Інтеграція тренінгів резильєнтності, емоційної саморегуляції та когнітивно-поведінкових практик у навчальний процес є не просто доцільною, а необхідною. Їх включення у форматі вибіркового дисциплін або частин обов'язкових навчальних курсів дозволяє формувати культуру психологічної стійкості на рівні університетської спільноти. Таким чином, студенти отримують не лише академічні

знання, а й дієві навички подолання стресу, що має довготривалі позитивні наслідки.

Важливим аспектом є взаємозв'язок між психологічним станом викладачів та якістю адаптації студентів. Викладачі в умовах війни також переживають значні психологічні труднощі. Вони стикаються з вигоранням, емоційним виснаженням, тривогою та соціально-економічною нестабільністю. За таких умов зростає ризик несвідомого перенесення власного стресу на студентів, що може погіршувати навчальну атмосферу та підвищувати рівень напруженості у взаємодії. Тому своєчасна психологічна підтримка викладачів, створення груп взаємодопомоги, впровадження програм профілактики емоційного вигорання та формування культури турботи про психічне здоров'я має розглядатися як невід'ємна складова адаптаційних стратегій закладу вищої освіти.

Окремої уваги заслуговує проблема медійного середовища та його впливу на когнітивні функції студентів. Масове споживання короткоформатного контенту з платформ типу TikTok і YouTube Shorts призводить до зниження тривалості концентрації, погіршення робочої пам'яті, формування кліпового мислення та зростання кількості когнітивних помилок. У період воєнних подій ці ризики посилюються, адже короткі відео виступають формою емоційної втечі від реальності та будують «дофамінову залежність», що підмінює глибинне навчання швидкими візуальними стимулами. Університети мають реагувати на це системно, впроваджуючи цифрову гігієну, практику безекранних днів, створення читальних і кіноклубів, які сприяють розвитку абстрактного та критичного мислення. Такі заходи сприятимуть відновленню когнітивних функцій, необхідних для успішного навчання на рівні вищої освіти.

Завершальним елементом запропонованої моделі є створення дієвої системи кураторства першокурсників старшими студентами. Соціальна інтеграція і відчуття приналежності до університетської спільноти є фундаментальними чинниками, що знижують тривожність, сприяють розвитку внутрішньої мотивації та покращують академічні результати. Наставництво, засноване на рівності, партнерстві та регулярній комунікації, дозволяє першокурсникам швидше адаптуватися до нових

умов, отримувати достовірну інформацію, долати соціальну ізоляцію та формувати ефективні навчальні стратегії. На відміну від викладачів, старшокурсники є значно ближчими до першокурсників у комунікативному та емоційному плані, що робить їх ефективнішими посередниками в адаптаційному процесі.

Підсумовуючи викладене, можна стверджувати, що запропоновані рекомендації утворюють комплексну модель адаптаційної підтримки студентів, яка повністю відповідає сучасним викликам і особливостям функціонування вищої освіти України у воєнний час. Вона передбачає взаємодію психологічних, соціальних, когнітивних і організаційних чинників, які разом формують середовище, здатне забезпечувати ефективне входження молоді в університетське життя. Ці заходи спрямовані не лише на зниження рівня стресового навантаження та ризику академічної неуспішності, а й на створення умов для розвитку стійкої, компетентної та психологічно зрілої студентської спільноти. Їх реалізація дозволить закладам вищої освіти не тільки зберегти якість освітнього процесу, а й сприяти формуванню покоління молоді, здатного ефективно функціонувати в умовах невизначеності.

## ВИСНОВКИ

Проведене нами дослідження дозволило комплексно проаналізувати взаємозв'язки між психологічними, соціальними та освітніми чинниками, що визначають ефективність навчання молоді у кризових обставинах. У роботі було поєднано теоретичний аналіз сучасних підходів до розуміння явища адаптації із власним емпіричним дослідженням чинників, що впливають на рівень адаптації та академічні результати студентів.

1) Виокремити основні структурні компоненти та закономірності процесу адаптації в умовах кризових ситуацій.

2) Дослідити зв'язок процесу адаптації до нового навчального середовища із рівнем академічної успішності здобувачів.

3) Розкрити особливості впливу сімейної системи на адаптацію та академічну успішність студентів.

4) Надати практичні рекомендації для покращення рівня адаптації та академічної успішності студентів.

Перший розділ, який є теоретичною розвідкою з цієї тематики дозволив виокремити ключові компоненти процесу адаптації, а також виокремити закономірності в адаптації здобувачів вищої освіти в умовах воєнного стану.

Серед компонентів адаптаційного процесу виділено:

Академічний компонент, який передбачає успішність опанування змісту навчальних дисциплін та формування навичок, необхідних для продуктивного засвоєння інформації.

Тісно пов'язаний із попереднім мотиваційний компонент, який включає високий рівень зацікавленості студентів у вивченні навчального матеріалу, а також наявність внутрішньої мотивації до навчально-пізнавальної діяльності в цілому, в тому числі поза навчанням в аудиторії.

Важливою складовою процесу адаптації є емоційно-вольовий компонент, що охоплює здатність здобувачів до саморегуляції поведінки, розвиток стресостійкості, подолання почуття тривожності та запобігання виникненню

емоційного вигорання, яке особливо характерне для етапу переходу зі школи до закладу вищої освіти.

Високою є роль комунікативного компоненту, який передбачає включеність у студентську групу, налагодження взаємодії з однокурсниками та викладачами. Не менш суттєвим є організаційний компонент, що вимагає здатності орієнтуватися у процедурних аспектах освітнього процесу, таких як розклад занять, особливості академічної мобільності, використання університетських сервісів, а також знання нормативних правил, які регламентують навчальну діяльність.

Інформаційно-цифровий компонент адаптації пов'язаний із формуванням навичок ефективної роботи з електронними ресурсами та науковими базами даних, здійснювати пошук перевіреної інформації та критично оцінювати її достовірність, що набуває особливої ваги в умовах інтенсивної цифровізації освітнього простору.

Професійний компонент охоплює усвідомлення студентами зв'язку між навчальним матеріалом і майбутньою професійною діяльністю. Соціально-економічний компонент включає якість житлових умов, рівень фінансової забезпеченості, безпековий контекст, можливість поєднувати навчання і роботу; в українських реаліях особливої актуальності набуває вплив бойових дій, що тривають.

Також мною виокремлено низку закономірностей, що характеризують адаптаційний процес. По-перше, найкритичнішим періодом адаптації є перший семестр, упродовж якого спостерігається різке підвищення рівня стресу та відчуття невизначеності; саме на цьому етапі цілеспрямовані заходи підтримки виявляються найбільш ефективними. По-друге, наявність комплексної психосоціальної підтримки істотно знижує ризики дезадаптації та корелює з вищими академічними результатами студентів. По-третє, застосування індивідуального підходу до студентів позитивно впливає на рівень мотивації та залученості, що особливо важливо для змішаних і дистанційних моделей навчання, що отримали надзвичайне розповсюдження у період воєнного стану. По-четверте, погіршення показників психічного здоров'я в перехідний період потребує інституційних механізмів реагування, зокрема систематичного скринінгу, психосоціальної підтримки, а також

роботи над комунікативними бар'єрами у системах «викладач – студент» і «студент – студент». Нарешті, в українському контексті додатковими факторами ризику є безпекові обмеження та соціально-економічні труднощі здобувачів та їх сімей, що значною мірою ускладнюють процес адаптації молоді до умов вищої освіти.

Одним із ключових аспектів цього дослідження є роль сімейної системи, що, виступає базовим середовищем для формування емоційної стійкості, самооцінки, соціальних навичок та загальної здатності до адаптації в нових середовищах. У роботі було показано, що якість сімейної взаємодії, рівень емоційної підтримки, стабільність сімейних відносин та відсутність травматичного досвіду в дитинстві виступають важливими чинниками, що підвищують рівень адаптації безпосередньо до студентського середовища. Саме позитивні характеристики сімейного середовища надають внутрішню опору здобувачеві освіти, яка дозволяє йому ефективно справлятися з труднощами, що виникають у період початку навчання.

У другому розділі представлені результати емпіричної частини дослідження підтвердили значущість сімейної підтримки для адаптації та академічної успішності студентів. Вибірка, що охоплювала студентів першого й другого років навчання за спеціальностями «Психологія» та «Медична психологія», дала змогу прослідкувати відмінності між групами, визначити найбільш уразливі категорії здобувачів та з'ясувати причини у відмінностях між цими групами.

Зокрема, студенти першого курсу продемонстрували нижчі показники соціально-психологічної адаптації. Аналіз показників за методикою Роджерса-Даймонда підтвердив, що високий рівень адаптації, емоційного комфорту, інтернальності характерний переважно для студентів, що мають мінімальний травматичний досвід дитинства. Це свідчить про те, що саме сімейна система формує внутрішній фундамент, який у майбутньому стає основою для здатності будувати соціальні зв'язки, ефективно комунікувати та успішно адаптуватися в кризових умовах. Студенти, які мали вищий рівень ранньої травматизації або недостатній рівень підтримки в сім'ї, демонструють нижчий рівень емоційного благополуччя, більше розсіювання уваги, вищу емоційну реактивність та складнощі з самоорганізацією навчання.

Важливим також стало виявлення взаємозв'язку між рівнем резильєнтності, рівнем адаптованості до навчального середовища та академічною успішністю, як її показником. У дослідженні було показано, що студенти з високим рівнем резильєнтності, сформовані на основі стабільного сімейного середовища, мають кращі показники у адаптації та, як наслідок, демонструють кращі навчальні результати.

Одним із важливих відкриттів дослідження є й виявлення значного впливу медіа-середовища на процеси адаптації та академічної успішності. Це дозволяє стверджувати, що на тлі війни, коли базові почуття безпеки порушені, зовнішні стандарти та порівняння з іншими мають сильніший вплив на особистість, знижуючи її адаптаційний потенціал. Натомість студенти спеціальності «Медична психологія», які мають нижчий рівень медіа-впливу та вищий рівень сімейної підтримки, демонструють кращу соціальну адаптацію та вищу академічну результативність.

Результати дослідження свідчать про те, що адаптація здобувачів освіти в умовах війни значною мірою визначається якістю сімейної підтримки. Доведено, що саме сімейна система є одним із ключових факторів, що безпосередньо впливає на академічні показники студентів. У стабільних, підтримуючих сім'ях формується вища здатність до адаптації, що, відповідно, корелює з кращою успішністю, адекватним сприйняттям себе та оточуючих, більшою здатністю до конструктивного вирішення проблем.

В ході написання роботи було розроблено шестифакторну модель успішної адаптації студентів до освітнього середовища. Вона ґрунтується на власних емпіричних даних та даних отриманих внаслідок аналізу сучасних наукових джерелах. Ця модель спрямована на довготривале підвищення стресостійкості, суб'єктивного рівня благополуччя та академічної успішності молоді. Основні її положення:

1. Виявлення травматичного досвіду та психотерапевтична підтримка. Передбачає ранній скринінг травматичного дитячого досвіду та надання індивідуальної терапії студентам із високим рівнем ризику.

2. Впровадження програм сімейної підтримки, що матимуть на меті відновлення або посилення підтримки з боку сім'ї здобувача. За відсутності останньої варто зосередитися на роботі з внутрішнім образом сім'ї.

3. Розвиток стресостійкості та емоційної саморегуляції з використанням довготривалих соціально-психологічних тренінгів студенти навчаються ефективно долати стрес і керувати емоціями. Це підвищує їхню здатність підтримувати продуктивність у складних умовах, знижує ризики дезадаптації та вигорання.

4. Нівеляція негативного впливу з боку медійного середовища. Сприяння розвитку навичок цифрової гігієни допоможе зменшити негативний вплив короткоформатного контенту, що шкодить процесам мислення, уваги й пам'яті. Студенти прагнуть компенсувати відсутність сімейної підтримки проведенням часу онлайн. Завданням університету є завадити формуванню інформаційної залежності. Натомість навчальні заклади повинні запропонувати альтернативу. Сприяння розвитку кіноклубів, читальних та дебатних клубів, тощо сприятимуть сприяють відновленню когнітивних ресурсів і підвищенню рівня академічної успішності.

5. Адаптація навчальних програм до умов війни, внаслідок уже знижуються успішність та ефективність адаптації до навчального процесу. Тому заклади вищої освіти повинні приділяти не аби яку увагу не тільки навчальній та науковій, а й виховній роботі.

6. Ефективна система студентського кураторства допоможе першокурсникам подолати тривожність, швидше інтегруватися в академічне середовище, ефективно організовувати навчання та соціальне життя.

Узагальнюючи результати дослідження, можна стверджувати, що гіпотеза про прямий зв'язок між рівнем адаптації здобувачів освіти, позитивними характеристиками сімейної системи та академічною успішністю повністю підтвердилася. Студенти, які отримують достатню емоційну підтримку та виховувалися у стабільних сімейних умовах, демонструють не лише вищу адаптованість до умов навчання у воєнний період, але й кращі навчальні результати та більшу готовність до подолання труднощів.

Підсумовуючи, можна визначити кілька ключових положень:

1. Адаптація студентів у період війни має багатовимірний характер і охоплює академічну, емоційну, соціальну та організаційну сфери. Ефективна адаптація є необхідною умовою збереження високої академічної результативності.

2. Сімейна система виступає провідним фактором, що визначає рівень адаптації, психологічного благополуччя та навчальних результатів студентів. Емоційна підтримка, стабільність стосунків та відсутність травматичного досвіду значною мірою підвищують здатність до самостійності та стресостійкості, що сприяє вищому рівні адаптованості здобувачів.

3. Емпіричні дані підтверджують, що студенти з високим рівнем сімейної підтримки демонструють кращі показники за більшістю виокремлених нами показників (шкали адаптації, вищий рівень суб'єктивного благополуччя)

4. Навчальні заклади мають відігравати активну роль у підтримці студентів, особливо тих, хто має низькі адаптаційні ресурси.

5. Створення сприятливого освітнього середовища, приділення уваги виховній позааудиторній роботі, гнучкість в організації навчання та інтеграція в освітній процес елементів психотерапевтичної роботи є критично важливими складовими забезпечення високої академічної успішності під час війни.

Таким чином, результати дослідження мають важливе теоретичне й практичне значення. Вони поглиблюють розуміння механізмів адаптації, визначають ключові фактори академічної успішності та можуть бути використані при розробці освітніх програм та систем підтримки молоді в умовах тривалих кризових ситуацій. Подальші дослідження можуть бути спрямовані на більш глибокий аналіз довгострокових наслідків війни на психічний стан студентів в Україні, вплив соціально-економічних чинників (як і здобувачів так і їх родин), а також ефективності різних психокорекційних методів.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Белов, О. О. (2023). Психологічні проблеми та основні напрями збереження психічного здоров'я здобувачів вищої освіти в умовах дистанційного навчання. *Український журнал медицини, біології та спорту*, 8(1), 100-106.
2. Блажівський, М. І. (2014). Поняття адаптації у сучасній науковій літературі. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ*, (1), 233–242.
3. Булавін, Д., & Герасименко, Я. (2025). У трьох провідних вишах країни розповіли, скільки хлопців вступили до них у 2025 році. [hromadske.ua. https://hromadske.ua/osvita/251464-u-tryokh-providnykh-vyshakh-krayiny-rozpovily-skilky-khloptsiv-vstupily-do-nykh-u-2025-rotsi](https://hromadske.ua/osvita/251464-u-tryokh-providnykh-vyshakh-krayiny-rozpovily-skilky-khloptsiv-vstupily-do-nykh-u-2025-rotsi).
4. Виноградов, О.Г. (2018). Академічна успішність як критерій і предиктор. *Український психологічний журнал*, 4, с. 33-43.
5. Власова, О. І., Родіна, Н. В., Целікова, Ю. О., Ворнікова, Л. К., & Тихоненко, Ю. О. (2022). Модифікація, стандартизація та адаптація Анкети негативного дитячого досвіду (АСЕ). *Офтальмологічний журнал*, 1 (504), 63-72.
6. Гончаренко, С. У. (1997). *Український педагогічний словник*. Київ: Либідь.
7. Дмитрієнко, М. (2021). Особливості адаптації першокурсників до навчання у закладі вищої освіти: Соціально-психологічний та психофізіологічний аспекти. У І Всеукраїнська інтернет-конференція студентів та молодих вчених «Science and innovations in the 21st century» (с. 88–91). [http://www.tsatu.edu.ua/im/wpcontent/uploads/sites/24/konf\\_2021\\_t3.pdf](http://www.tsatu.edu.ua/im/wpcontent/uploads/sites/24/konf_2021_t3.pdf).
8. Дмитрук, Л. (2019). Проблема адаптації українських та іноземних студентів-першокурсників до навчального процесу. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*, (2), 32–38.
9. Дужич, Н. В., Мялюк, О. П., & Марущак, М. І. (2023). Аналіз чинників, які впливають на академічну успішність. *Медична освіта*, (3), 54–61. <https://doi.org/10.11603/m.2414-5998.2023.3.14050>.
10. Зверева, І. Д., Коваль, Л. Г., Хлебик, С. Р. (2010). *Соціальна педагогіка: навчальний посібник* (2-ге вид., перероб. і доп.). Київ: Вид-во ІЗМН. 390 с.

11. Іленко, Н. М., Бойченко, О. М., & Іленко-Лобач, Н. В. (2023). Соціально-психологічна адаптація здобувачів вищої освіти полтавського державного медичного університету в умовах воєнного стану. *Медична освіта*, (2), 31–36. <https://doi.org/10.11603/m.2414-5998.2023.2.14012>.
12. Карамушка, Л. М., Терещенко, К., & Креденцер, О. (2022). Адаптація на українській вибірці методик The Modified BBC Subjective Well-being Scale (BBC-SWB) та Positive Mental Health Scale (PMH-scale). *Організаційна психологія. Економічна психологія*, 3-4(27), 85-94.
13. Каськов, І. В. (2020). Теоретичні аспекти формування стресостійкості студентів ВНЗ до негативних чинників навколишнього середовища. *Вісник Національного університету оборони України*, 1(54), 104-110.
14. Красілова, Ю. М., Пракапас, Р. А., & Коломиєва, І. В. (2023). Адаптація студентів до навчання в умовах воєнного стану. *Габітус*, 51, 82-87. <https://doi.org/10.32782/2663-5208.2023.51>.
15. Лемак, М. В., & Петрище, В. Ю. (2012). Психологу для роботи. Діагностичні методики (2-ге виправлене видання) [Збірник]. Хмельницький: Вид-во О. Гаркуші.
16. Лесовий, В. Ю., & Петрук, В. А. (2017). Адаптація першокурсників до навчання у вищих технічних закладах освіти: Монографія. ВНТУ.
17. Лукашенко, М.В. (2025). Між словами і частинами: Психодіагностика і модель внутрішніх сімейних систем у дзеркалі філософії. *Multiversum. Philosophical Almanac*, 1(1(181)), 72-84. <https://doi.org/10.35423/2078-8142.2025.1.1.5>.
18. Лях, В., Лукашенко, М., та Усик, А. (2021). Постсучасна освіта: Зміна парадигми чи пошук нової моделі? *Multiversum. Philosophical Almanac*, 1(2), 181–195. <https://doi.org/10.35423/2078-8142.2021.1.2.10>.
19. Мельник, В. М. (2025). Парадигма історизму в соціальній психології: сутність, співпричетності та привілеї ідентичності. *Габітус*, 71, 299-306. <https://doi.org/10.32782/2663-5208.2025.71.53>.
20. Петрушенко, В. В., Сергета, І. В., & Вергелес, Т. М. (2024). *Особливості психофізіологічної і психічної адаптації студентів медичних закладів вищої освіти*

за умов використання дистанційних форм навчання та їх урахування у контексті громадського здоров'я. Вінниця: ТОВ «ТВОРИ». – 217 с.

21. Пухно, С. В. (2023). Стресостійкість студентів закладів вищої освіти як психологічна проблема. Слобожанський науковий вісник. Серія: Психологія, 1, 44–55. <https://doi.org/10.32782/psyspu/2023.1.7>.
22. Пшук, Н. Г., Белов, О. О., Стукан, Л. В., Ільницький, Г. О., & Новицький, А. В. (2024). Особливості депресивних реакцій у здобувачів вищої медичної освіти в умовах воєнного часу. Вісник Вінницького національного медичного університету, 28(2). [https://doi.org/10.31393/reports-vnmedical-2024-28\(2\)-21](https://doi.org/10.31393/reports-vnmedical-2024-28(2)-21).
23. Шаталович, І., & Шаталович, О. (2025a). Концепція академічного успіху здобувачів вищої освіти в контексті психологічних досліджень. «Наукові записки Університету «КРОК», (1(77)), 489–496. <https://doi.org/10.31732/2663-2209-2025-77-489-496>.
24. Шаталович, І., & Шаталович, О. (2025b). Особливості проявів академічної успішності у здобувачів вищої освіти юнацького віку. Наукові інновації та передові технології, (4(44)). [https://doi.org/10.52058/2786-5274-2025-4\(44\)-2087-2098](https://doi.org/10.52058/2786-5274-2025-4(44)-2087-2098).
25. Школіна, Н. В., Шаповал, І. І., Орлова, І. В., Кедик, І. О., & Станіславчук, М. А. (2020). Адаптація та валідація україномовної версії шкали стресостійкості Коннора-Девідсона-10 (CD-RISC-10): апробація у хворих на анкілозивний спондиліт. Український ревматологічний журнал, (2 (80)).
26. Язева, Х. В. (2022). Психологічні критерії академічної успішності студентів. Актуальні проблеми психології в закладах освіти, 6, 210–213. <https://doi.org/10.31812/psychology.v6i.7341>.
27. Akpen, C. N., Asaolu, S., Atobatele, S., Okagbue, H., & Sampson, S. (2024). Impact of online learning on student's performance and engagement: A systematic review. Discover Education, 3(1). <https://doi.org/10.1007/s44217-024-00253-0>.
28. Andersen, T. (1987). The reflecting team: Dialogue and meta-dialogue in clinical work. Family Process, 26(4), 415–428. <https://doi.org/10.1111/j.1545-5300.1987.00415.x>.

29. Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman and Company.
30. Bandura, A. (2012). Social cognitive theory. In P. M. Van Lange, A. W. Kruglanski, & E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of theories of social psychology* (Vol. 1, pp. 349–373). Sage Publications Ltd.
31. Barbetta, P., & Telfener, U. (2020). The milan approach, history, and evolution. *Family Process*. <https://doi.org/10.1111/famp.12612>
32. Bateson, G., Jackson, D. D., Haley, J., & Weakland, J. (1956). Toward a Theory of Schizophrenia. *Behavioral Science*, 1(4), 251–264.
33. Baumrind, D. (1967). Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic Psychology Monographs*, 75(1), 43–88.
34. Behr, A., & Theune, K. (2020). Dropping out of university: A literature review. *Review of Education*, 8(2), 614–639. <https://doi.org/10.1002/rev3.3202>
35. Bourdieu, P. (1986). *The forms of capital*. Greenwood Press.
36. Bowen, M. (1978). *Family therapy in clinical practice*. Jason Aronson.
37. Brachtl, S., Ipser, C., Keser Aschenberger, F., Oppl, S., Oppl, S., Pakoy, E. K., & Radinger, G. (2023). Physical home-learning environments of traditional and non-traditional students during the COVID pandemic: Exploring the impact of learning space on students' motivation, stress and well-being. *Smart Learning Environments*, 10(1). <https://doi.org/10.1186/s40561-023-00222-4>
38. Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The Bioecological Model of Human Development. In R. M. Lerner & W. Damon (Eds.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (6th ed., pp. 793–828). John Wiley & Sons, Inc..
39. Brück, T., di Maio, M., & Miaari, S. (2019). The effect of violent conflict on student academic achievement. University of Oxford ORA. <https://ora.ox.ac.uk/objects/uuid:65119f07-a924-4049-865c-f8ff522c6635>
40. Cachia, M., Lynam, S., & Stock, R. (2018). Academic success: Is it just about the grades? *Higher Education Pedagogies*, 3(1), 434-439. <https://doi.org/10.1080/23752696.2018.1462096>

41. Chmitorz, A., Kunzler, A., Helmreich, I., Tüscher, O., Kaluza, A. J., Trautmann, S., Lieb, K., & Waller, C. (2024). The impact of resilience interventions on university students' mental health and well-being: A systematic review. *Education Sciences*, 14(5), 510. <https://doi.org/10.3390/educsci14050510>
42. Corti, F., Llanes, J., Dorio Alcaraz I., & Freixa Niella, M. (2023). Initial adaptation among university student: The case of the social sciences. *Plos One*, 18(11),. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0294440>
43. De Shazer, S., & Berg, I. K. (1997). "What works?" Remarks on research aspects of solution-focused brief therapy. *Journal of Family Therapy*, 19(2), 121-124.
44. Diab, S. Y., & Schultz, J.-H. (2021). Factors contributing to student academic underachievement in war and conflict: A multilevel qualitative study. *Teaching and Teacher Education*, 97, 103211. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103211>
45. Dmytryk L.. (2024). Adaptation of first-year students to the conditions of study in higher education institutions. *SCIENTIFIC ISSUES OF Vinnytsia State M.Kotsyubynskyi Pedagogical University Section: Pedagogics and Psychology*, 110(77), 32–37. <https://doi.org/10.31652/2415-7872-2024-77-32-37>
46. Du Plooy, E., Casteleijn, D., & Franzsen, D. (2024). Personalized adaptive learning in higher education: A scoping review of key characteristics and impact on academic performance and engagement. *Heliyon*. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e39630>
47. Firth, J., Torous, J., López-Gil, J. F., Linardon, J., Milton, A., Lambert, J., Smith, L., Jarić, I., Fabian, H., Vancampfort, D., Onyeaka, H., Schuch, F. B., & Firth, J. A. (2024). From "online brains" to "online lives": Understanding the individualized impacts of Internet use across psychological, cognitive and social dimensions. *World Psychiatry*, 23(2), 176–190. <https://doi.org/10.1002/wps.21188>
48. First year college student success for Black and other students of color: A Village initiative at the University of Utah. (2019). *Journal of Curriculum, Teaching, Learning an Leadership in Education*, 4(1). <https://doi.org/10.32873/uno.dc.ctlle.04.01.1031>

49. Hughes, K., Bellis, M. A., Hardcastle, K. A. et al. (2017). The effect of multiple adverse childhood experiences on health: a systematic review and meta-analysis. *The Lancet Public Health*, 2(8), e356-e366. [https://doi.org/10.1016/S2468-2667\(17\)30118-4](https://doi.org/10.1016/S2468-2667(17)30118-4)
50. Hamoud, A. K., Hashim, A. S., & Awadh, W. A. (2018). Predicting Student Performance in Higher Education Institutions Using Decision Tree Analysis. *International Journal of Interactive Multimedia and Artificial Intelligence*, inPress, 1.
51. Hartmann, H. (1958). Ego psychology and the problem of adaptation. (D. Rapaport, Trans.). International Universities Press, Inc. <https://doi.org/10.1037/13180-000>
52. Jameel, A., Ma, Z., Li, M. et al. The effects of social support and parental autonomy support on the mental well-being of university students: the mediating role of a parent-child relationship. *Humanit Soc Sci Commun* 11, 622 (2024). <https://doi.org/10.1057/s41599-024-03088-0>
53. Joyce, S., Modini, M., Christensen, H., Mykletun, A., Bryant, R., Mitchell, P. B., & Harvey, S. B. (2018). Workplace interventions for common mental disorders: A systematic meta-review. *BMJ Open*, 8(6), e017858. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2017-017858>
54. Kassab, S. E., Rathan, R., Taylor, D. C. M., & Hamdy, H. (2024). The impact of the educational environment on student engagement and academic performance in health professions education. *BMC Medical Education*, 24(1). <https://doi.org/10.1186/s12909-024-06270-9>
55. Kuh, G. D., Kinzie, J., Buckley, J. A., Bridges, B. K., & Hayek, J. C. (2006). What matters to student success: A review of the literature commissioned report for the National Symposium on postsecondary student success: Spearheading a dialog on student success.
56. Leppin, A. L., Gionfriddo, M. R., Sood, A., Montori, V. M., Erwin, P. J., Zeballos-Palacios, C., & Dahm, D. L. (2014). The efficacy of resiliency training programs: A systematic review and meta-analysis of randomized trials. *PLOS ONE*, 9(10), e111420. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0111420>

57. Li, Y., Liu, X., & Cao, X. (2024). Bidirectional reduction effects of perceived stress and general self-efficacy among college students: A cross-lagged study. *Humanities and Social Sciences Communications*, 11(1), Article 271. <https://doi.org/10.1057/s41599-024-02785-0>
58. Loeshen, S. (2020). Family therapy using the Satir process. *Social Work: Experience and Methods*, 26(2), 61–69. <https://doi.org/10.7220/2029-5820.26.2.3>
59. Maccoby, E. E., & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In P. H. Mussen (Ed.), *Handbook of Child Psychology* (Vol. 4, pp. 1–101). New York: Wiley.
60. Masarik, A. S., & Conger, R. D. (2017). Stress and child development: A review of the Family Stress Model. *Current Opinion in Psychology*, 13, 85–90. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2016.05.008>
61. Masten, A.S., Motti-Stefanidi, F. Multisystem Resilience for Children and Youth in Disaster: Reflections in the Context of COVID-19. *ADV RES SCI* 1, 95–106 (2020). <https://doi.org/10.1007/s42844-020-00010-w>
62. Matthews, G. (2016). Traits, cognitive processes and adaptation: An elegy for Hans Eysenck's personality theory. *Personality and Individual Differences*, 103, 61–67. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.04.037>
63. Musshafen, L. A., Tyrone, R. S., Abdelaziz, A., Sims-Gomillia, C. E., Pongetti, L. S., Teng, F., Fletcher, L. M., & Reneker, J. C. (2021). Associations between sleep and academic performance in US adolescents: A systematic review and meta-analysis. *Sleep Medicine*, 83, 71–82. <https://doi.org/10.1016/j.sleep.2021.04.015>
64. Okano, K., Kaczmarzyk, J. R., Dave, N., Gabrieli, J. D. E., & Grossman, J. C. (2019). Sleep quality, duration, and consistency are associated with better academic performance in college students. *npj Science of Learning*, 4(1). <https://doi.org/10.1038/s41539-019-0055-z>
65. Onyeaka, H. K., Abdul Salam, I., & Mofijur, M. (2022). Excessive screen-time behaviors and cognitive difficulties in adolescence. *Frontiers in Psychiatry*, 13, 953157. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2022.953157>

66. Ordatii, N., & Kovalchuk, S. (2024). Features of first-year students adaptation to study at a higher education institution. Reports of Vinnytsia National Medical University, 28(3), 485–489. [https://doi.org/10.31393/reports-vnmedical-2024-28\(3\)-19](https://doi.org/10.31393/reports-vnmedical-2024-28(3)-19)
67. Pérez, M. A., Tiemann, P., & Urrejola, G. (2023). The impact of the learning environment sudden shifts on students' performance in the context of the COVID-19 pandemic. *Educación Médica*, 100801. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2023.100801>
68. Phillips, L. (1968). *Human Adaptation and Its Failures*. Academic Press.
69. Piaget, J. (1952). *The Origins of Intelligence in Children*. New York: International University Press.
70. Piquart, M., & Kauser, R. (2018). Do the associations of parenting styles with behavior problems and academic achievement vary by culture? Results from a meta-analysis. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 24(1), 75–100. <https://doi.org/10.1037/cdp0000149>
71. Pfeiffer, E., Beer, R., Cabrera, N., Cohen, J. A., Deblinger, E., Garbade, M., Kirsch, V., Kostova, Z., Larsson, M., Moffitt, G., Onsjö, M., Ostensjo, T., Sachser, C., & Vikgren, A. (2023). Implementation of an evidence-based trauma-focused treatment for traumatised children and their families during the war in Ukraine: A project description. *European Journal of Psychotraumatology*, 14(1), Article 2207422. <https://doi.org/10.1080/20008066.2023.2207422>
72. Retzlaff, R. (2013). Development of family therapy and systemic therapy in germany. *Contemporary Family Therapy*, 35(2), 349–363. <https://doi.org/10.1007/s10591-013-9267-1>
73. Stokoe, M., Nordstokke, D., & Wilcox, G. (2024). First year students' perceptions of the transition to university: The role of informational, instrumental, and emotional support. *International Journal of Research in Education and Science*, 10(2), 377–393. <https://doi.org/10.46328/ijres.3392>
74. UNESCO IESALC. (2023). Supporting the mental health and well-being of higher education students. *SDG Brief [PDF]*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000391501>

75. UNESCO. (2025). Rebuilding the foundations of peace: UNESCO's action in Ukraine (Document code CPE-2025/WS/1). UNESDOC. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384454>
76. United Nations Children's Fund. (2025, February). UNICEF Ukraine: Annual report 2024. UNICEF. <https://open.unicef.org>
77. Wang, W., Han, L., Lu, Q., Lv, X., Liu, Y., & Wang, D. (2024). Research on the impact of the socio-educational environment on the academic performance of college students: The mediating role of study motivation. *Frontiers in Psychology*, 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1289064>
78. World Bank. (2025). Ukraine: Fourth Rapid Damage and Needs Assessment (RDNA4), February 2022–December 2024. <https://documents1.worldbank.org/curated/en/099022025114040022/pdf/P1801741ca39ec0d81b5371ff73a675a0a8.pdf>
79. Worsley, J. D., Harrison, P., & Corcoran, R. (2021). Bridging the gap: Exploring the unique transition from home, school or college into university. *Frontiers in Public Health*, 9, Article 634285. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2021.634285>
80. York, T.T., Gibson, C., & Rankin, S. (2015). Defining and measuring academic success. *Practical assessment, research and evaluation*, 20(5), 1-20.
81. Zhang, Y., Li, X., & Wang, Z. (2024). Feeds, feelings, and focus: A systematic review and meta-analysis examining the cognitive and mental health correlates of short-form video use. *Clinical Psychology Review*, 112, 102–115. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2024.102345>.

## ДОДАТКИ

## ДОДАТОК А

## ШКАЛА СТРЕСОСТІЙКОСТІ КОННОРА – ДЕВІДСОНА-10 (CD-RISC-10)

Будь ласка, вкажіть, наскільки Ви погоджуєтеся з такими твердженнями, оцінюючи свій досвід за минулий місяць.

Твердження	Зовсім невірно (0)	Дуже рідко вірно (1)	Іноді вірно (2)	Часто вірно (3)	Майже завжди вірно (4)
1. Я можу адаптуватися до змін.					
2. Я можу впоратися з будь-якими перепонами на своєму шляху.					
3. Я намагаюся підходити з гумором до проблем, що виникають.					
4. Необхідність протистояти стресу робить мене сильнішим.					
5. Я швидко приходжу до норми після хвороб, травм чи інших негараздів.					
6. Я вважаю, що можу досягти своєї мети, навіть якщо є перешкоди.					
7. У стресовій ситуації я не втрачаю здатності зосереджуватися і ясно мислити.					
8. Я не з тих, кого зупиняють невдачі.					
9. Я вважаю себе сильною особистістю, коли йдеться про виклики і труднощі життя.					
10. Я можу справлятися з неприємними чи болісними відчуттями, такими як сум, страх та гнів.					

**ДОДАТОК Б**  
**МОДИФІКОВАНА ШКАЛА СУБ'ЄКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ БІБІСІ**

Дайте відповіді на наведені нижче запитання, використовуючи шкалу (поставте «+» у відповідній комірці):

Пункт	Зовсім ні	Трохи	Середньо	Дуже	Надзвичайно сильно
	1	2	3	4	5
1. Чи задоволені Ви своїм фізичним здоров'ям?					
2. Чи задоволені Ви якістю свого сну?					
3. Чи задоволені Ви своєю здатністю виконувати свою повсякденну життєву активність?					
4. Чи відчуваєте Ви депресію або тривогу?					
5. Чи відчуваєте Ви здатність насолоджуватися життям?					
6. Чи вважаєте Ви, що у Вас є мета в житті?					
7. Чи відчуваєте Ви оптимізм з приводу майбутнього?					
8. Чи відчуваєте Ви, що контролюєте своє життя?					
9. Чи відчуваєте Ви задоволення собою як особистістю?					
10. Чи задоволені Ви своєю зовнішністю і зовнішнім виглядом?					
11. Чи відчуваєте Ви, що в змозі прожити своє життя так, як хочете?					
12. Чи впевнені Ви в своїх власних думках і переконаннях?					
13. Чи відчуваєте Ви себе в змозі робити те, що Ви хочете робити?					
14. Чи відчуваєте Ви себе в змозі рости і розвиватися як особистість?					
15. Чи задоволені Ви собою і своїм досягненням?					
16. Чи задоволені Ви своїм особистим і сімейним життям?					
17. Чи щасливі Ви у Ваших дружніх і особистих відносинах?					
18. Як комфортно Ви почуваетесь стосовно того, як Ви ставитеся до інших і спілкуєтеся з ними?					

19. Чи задоволені Ви своїм сексуальним життям?					
20. Чи є змога Вам звернутися за допомогою в разі потреби?					
21. Чи щасливі Ви, що у Вас є достатньо грошей, щоб задовольнити Ваші потреби?					
22. Чи задоволені Ви своїми можливостями для занять спортом/відпочинку?					
23. Чи задоволені Ви своїм доступом до медичних послуг?					
24. Чи задоволені Ви своєю здатністю працювати?					

#### Ключ для обробки даних

Опитувальник включає три субшкали психологічного благополуччя: фізичне здоров'я та благополуччя (питання 1 – 5), психологічне благополуччя (питання 6 – 15) та соціальне благополуччя (питання 16–24).

Субшкала	Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень
Психологічне благополуччя	12–39	40–47	48–60
Фізичне здоров'я і благополуччя	7–20	21–25	26–35
Стосунки	5–16	17–20	21–25
Суб'єктивне благополуччя	24–76	77–91	92–120

**ДОДАТОК В**  
**МЕТОДИКА ДОСЛІДЖЕННЯ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ**  
**К. РОДЖЕРСА-Р. ДАЙМОНДА**

**Прочитайте висловлювання та порівняйте їх зі своїм досвідом**

У бланку слід зазначити відповідь, базуючись на таких оцінках:

- 0** це мене зовсім не стосується;  
**1.** це мене не стосується;  
**2.** мабуть, це мене не стосується;  
**3.** не знаю, чи це мене стосується;  
**4.** це схоже на мене, але травню сумніви;  
**5.** це схоже на мене;  
**6.** це точно я.

№		0	1	2	3	4	5	6
1.	Відчуваю незручність, коли вступаю з кимось у діалог							
2.	Не має бажання розкриватися перед іншими.							
3.	У всьому подобається ризик, боротьба, змагання.							
4.	Маю до себе високі вимоги.							
5.	Часто сварю себе за те, що зробив.							
6.	Часто відчуваю себе пригніченим.							
7.	Маю сумніви, що можу подобатися особам протилежної статі.							
8.	Свої обіцянки виконую завжди.							
9.	Теплі, добрі стосунки з оточуючими.							
10	Людина стримана, замкнена, тримаюся осторонь.							
11	У невдачах звинувачую себе.							
12	Людина відповідальна, на яку можна покластися.							
13	Відчуваю, що не в змозі змінити щось, всі зусилля марні.							
14	На багато що, дивлюся очима однолітків.							
15	Приймає в цілому ті правила й вимоги, яких варто дотримуватись.							
16	Власних переконань і правил не вистачає.							
17	Подобається мріяти, іноді – втягує, важко повертатися від мрії до реальності.							
18	Завжди готовий до захисту і навіть нападу; переживаю образи болісно, розмірковуючи над способами помсти.							
19	Умію керувати собою і власними вчинками, примушувати себе або дозволяти собі; самоконтроль для мене - не проблема.							
20	Часто змінюється настрій, настає нудьга.							
21	Все що стосується інших не хвилює. Зосереджений на собі, зайнятий собою.							

22	Люди, як правило, мені подобаються.								
23	Не соромлюся своїх почуттів, відкрито їх виражаю.								
24	Серед великого скупчення людей відчуваю себе дещо самотньо.								
25	Нині бажаю все покинути, кудись сховатися.								
26	З оточуючими зазвичай вільно спілкуюся.								
27	Важко боротися із самим собою.								
28	Напружено сприймаю доброзичливе ставлення оточуючих, вважаю що не заслуговую на нього.								
29	У душі - оптиміст, вірю у найкраще.								
30	Людина вперга, таких називають важкими.								
31.	До людей критичний, засуджую їх, якщо вважаю що самі цього заслуговують.								
32.	Часто відчуваю себе не тим, хто веде, а тим, кого ведуть: мені не завжди вдається думати і діяти самостійно.								
33.	Більшість із тих, хто мене знає, добре до мене ставиться, любить мене.								
34.	Іноді бувають такі думки, про які не хочеться комусь розповідати.								
35.	Людина з привабливою зовнішністю.								
36.	Відчуваю себе безпомічним, маю потребу відчувати когось поруч.								
37.	Прийнявши рішення, виконую його.								
38.	Приймаючи самостійні рішення, не можу звільнитися від впливу інших людей.								
39.	Відчуваю почуття провини, навіть коли звинувачувати себе немає сенсу.								
40.	Відчуваю неприязнь до того, що його оточує.								
41.	Всім задоволений.								
42.	Почуваюся погано: не можу організувати себе.								
43.	Відчуваю млявість. Все що раніше хвилювало, стало байдужим.								
44.	Врівноважений, спокійний.								
45.	Роздратований, часто не можу стриматися.								
46.	Часто відчуваю себе ображеним.								
47.	Людина спонтанна, нетерпляча, гарячкувата. Бракує стриманості.								
48.	Буває, що поширюю плітки.								
49.	Не дуже довіряю своїм відчуттям, вони іноді підводять мене.								

50.	Досить важко бути самим собою.								
51.	На першому місці - думки, а не почуття, перед тим як щось зробити, добре поміркую.								
52.	Те, що відбувається, трактую по- своєму, здатен нафантазувати зайве.								
53.	Терплячий до інших і приймаю іншого таким, яким він є.								
54.	Намагаюся не думати про свої проблеми.								
55.	Вважаю себе цікавою людиною, привабливою як особистість, помітною.								
56.	Людина сором'язлива.								
57.	Обов'язково треба нагадувати, підштовхувати, щоб доводив справу до кінця.								
58.	У душі відчуваю перевагу над іншими.								
59.	Немає нічого, у чому б виявив індивідуальність, своє «Я».								
60.	Боюся думок інших про себе.								
61.	Чеснолюбивий, небайдужий до успіху, схвалення, у тому, що для мене важливо, намагаюся бути кращим.								
62.	Людина, у якої на даний момент багато такого, що викликає презирство.								
63.	Людина діяльна, енергійна, ініціативна.								
64.	Пасую перед труднощами й ситуаціями, які загрожують ускладненнями.								
65.	Просто недостатньо оцінюю себе.								
66.	Ватажок, вмію впливати на інших.								
67.	Ставлюся до себе в цілому добре.								
68.	Людина наполеглива, мені завжди важливо зробити все по- своєму.								
69.	Не подобається, коли з кимось порушуються відносини, особливо якщо починаються сварки.								
70.	Досить довго не можу прийняти рішення, потім маю сумніви щодо його правильності.								
71.	Розгублений, невпевнений у собі.								
72.	Задоволений собою.								
73.	Мені часто не щастить.								
74.	Людина приємна, приваблюю інших.								
75.	Можливо, не дуже вродливий, але можу подобатись як людина, особистість.								
76.	З презирством ставлюся до осіб протилежної статі й не маю контактів з ними.								

77	Коли треба щось зробити, мене охоплює страх, сумніви.							
78	Легко, спокійно на душі, немає нічого, що сильно хвилювало б.							
79	Умію наполегливо працювати.							
80	Відчуваю, що расту, дорослішаю, змінююся сам і змінюється ставлення до навколишнього світу.							
81	Іноді говорю про то, про що насправді не маю уявлення.							
82	Завжди кажу тільки правду.							
83	Схвильований, напружений.							
84	Щоб я щось зробив, треба вперто наполягати на цьому.							
85	Відчуваю невпевненість у собі.							
86	Обставини часто змушують захищати себе, виправдовуватись і обґрунтовувати свої вчинки.							
87	Людина поступлива, м'яка у ставленні до інших.							
88	Людина, якій подобається міркувати.							
89	Іноді подобається хизуватися.							
90	Приймаю рішення і відразу змінюю їх, звинувачую себе у відсутності волі, а вдяти з собою нічого не можу.							
91	Намагаюся покладатися на свої сили, не розраховую на чийсь допомогу.							
92	Ніколи не запізнююся.							
93	Відчуваю внутрішню несвободу.							
94	Відрізняюся від інших.							
95	Не дуже надійний, на мене не можна покластися.							
96	Добре себе розумію, все в собі приймаю.							
97	Товариська, відкрита людина, легко спілкуюся з людьми.							
98.	Сили і здібності відповідають тим завданням, які треба вирішувати, все можу виконати.							
99	Себе не ціную, ніхто мене не сприймає серйозно, в кращому випадку всі до мене ставляться поблажливо, просто терплять.							
100	Хвилююся, що забагато переймаюся особами протилежної статі.							
101	Всі свої звички вважаю позитивними.							

### **Обробка та оцінювання результатів**

Результати, менші від норми, інтерпретуються як надмірно низькі, а більші від норми – як високі.

№ з/п	Показники	Номер висловлювань	Норма
-------	-----------	--------------------	-------

A	a	Адаптивність	4, 5, 9, 11, 12, 15, 19, 22, 23, 26, 27, 29, 33, 35, 37, 41, 44, 47, 51, 53, 55, 61, 63, 67, 68, 72, 74, 75, 78, 79, 80, 88, 91, 94, 96, 97, 98	68-136
	б	Деадаптивність	2, 6, 7, 13, 16, 18, 25, 28, 32, 38, 40, 42, 43, 49, 50, 52, 54, 56, 59, 60, 62, 64, 65, 70, 71, 73, 76, 77, 83, 84, 86, 90, 95, 99, 100	68-136
2		Неправда -	34,45, 48,81,89	18 - 36
		Неправда +	8, 82, 92, 101	
S	a	Прийняття себе	33, 35, 55, 67, 72, 74, 75, 80, 88, 94, 96	22–42
	б	Неприйняття себе	7, 59, 62, 65, 90, 95, 99	14 – 28
L	a	Прийняття інших	9, 14, 22, 26, 53, 97	12 – 24
	б	Неприйняття інших	2, 10,21,28, 40, 60, 76	14 – 28
E	a	Емоційний комфорт	23,29,30,41,44,47, 78	14 – 28
	б	Емоційний дискомфорт	6, 42, 43, 49, 50, 83, 85	14 – 28
I	a	Внутрішній контроль	4, 5, 11, 12, 19, 27, 37, 51, 63, 68, 79,91,98	26 – 52
	б	Зовнішній контроль	13, 25, 36, 52, 57, 70,71,73, 77	18 – 36
D	a	Домінування	58,61,66	6 – 12
	б	Підлеглість	16, 32, 38, 69, 84, 87	12 – 24
8		Есканізм (уникнення проблем)	17, 18, 54, 64, 86	10 – 20

**ДОДАТОК Г****ОПИТУВАЛЬНИК НЕГАТИВНОГО ДИТЯЧОГО ДОСВІДУ**

До вашої уваги пропонується 22 твердження, які стосуються періоду життя до того моменту, як Вам виповнилося 18 років. Будь ласка, дайте відповідь «Так» або «Ні».

<b>Твердження</b>	<b>Так</b>	<b>Ні</b>
1. Чи було у вашому дитинстві (до 18 років), щоб хтось з дорослих часто вас ображав, сварив або принижував?		
2. Чи було у вашому дитинстві (до 18 років), щоб хтось з дорослих поводився з вами так, ніби ви були фізично шкодливі?		
3. Чи було у вашому дитинстві (до 18 років), щоб хтось з дорослих часто бив, хапав, штовхав або кидав у вас предмети?		
4. Чи було у вашому дитинстві (до 18 років), щоб хтось з дорослих часто або бодай одноразово бив так, що залишилися синці або ушкодження?		
5. Чи було у вашому дитинстві (до 18 років), щоб хтось з дорослих більше ніж 5 разів або бодай одноразово торкався вас з сексуальним наміром?		
6. Чи було у вашому дитинстві (до 18 років), щоб хтось з дорослих більше ніж 5 разів намагався схилити вас до статевих дій (оральних, анальних, вагінальних)?		
7. Чи було у вашому дитинстві (до 18 років), щоб ви часто відчували, що вас не люблять, або вас байдужі?		
8. Чи часто ви відчували, що ваші батьки не сприймають і не підтримують один одного?		
9. Члени вашої родини не були близькими, не підтримували один одного?		
10. Ви (до 18 років) жили з кимось, хто зловживав алкоголем або наркотиками?		
11. Чи можна сказати, що батьки не дбали про вас належним чином через надмірне вживання алкоголю або психічне захворювання?		
12. Чи часто ви ходили до школи у брудному та старому одязі, не мали їжі?		
13. Чи не часто ви відчували (до 18 років), що не було кого, хто б вас захистив?		
14. Чи було у вашому дитинстві (до 18 років), щоб хтось з дорослих часто бив, хапав, штовхав вашу маму або інших членів родини?		
15. Чи було у вашому дитинстві (до 18 років), щоб хтось з дорослих бодай одноразово погрожував ножом або рушницею вашій мамі або іншим членам родини?		
16. До того, як вам виповнилося 18 років, ваші батьки жили окремо або були розлучені?		
17. Хтось з тих, з ким ви жили в дитинстві, страждав психічними розладами?		
18. Хтось з тих, з ким ви жили в дитинстві, потрапив до в'язниці?		
19. Хтось з тих, з ким ви жили в дитинстві, намагався скоїти самогубство?		
20. Чи було у вашому дитинстві (до 18 років), щоб хтось з дорослих часто вас сварив у вигляді погроз?		
21. Чи було у вашому дитинстві (до 18 років), щоб хтось з дорослих часто не розмовляв з вами більше кількох годин як покарання?		

22. Чи було у вашому дитинстві (до 18 років), щоб ви були жертвою цькування або насильства у школі?		
---	--	--

**Нормативні та ненормативні значення шкал негативного дитячого досвіду**

Шкала/ значення	Загальний рівень НДД	Проживання у дисфункціональній сім'ї	Деструктивне ставлення оточення	Залучення до раннього статевого життя	Соціально- емоційна занедбаність
Норма	0-9	0-5	0-4	0	0-2
Не норма	10-22	5-10	5-10	1-2	3-6

## ДОДАТОК Д АВТОРСЬКИЙ ОПИТУВАЛЬНИК ДЛЯ ОЦІНКИ РІВНЯ СІМЕЙНОЇ ПІДТРИМКИ

Будь ласка, вкажіть, наскільки Ви погоджуєтеся з такими твердженнями, з огляду на власний досвід.

### Блок 1. Загальні дані про респондента.

1. Вкажіть Ваше ім'я (псевдонім): \_\_\_\_\_.

2. Стать:

Чоловіча

Жіноча

3. В якому регіоні України Ви проживаєте?

4. Який вид контенту Ви найчастіше переглядаєте (позначте всі варіанти):

YouTube (відео тривалістю більш ніж 3 хвилини)

TikTok / Instagram-reels / YouTube-shorts

Телебачення

Серіали

Кіно

Книги

Подкасти

5. Наскільки Ви прагнете повторювати або наслідувати поведінку, стиль життя або зовнішність, яку бачите в медіа?

Зовсім не прагну

Рідко

Час від часу

Часто

Завжди

Для проходження блоків 2-4 оберіть для кожного з трьох питань один варіант відповіді, який найкраще відображає Ваш особистий досвід. Поставте будь-яку позначку у відповідній клітинці напроти представленого твердження.

### Блок 2. Оцінка впливу пандемії COVID-19 на щоденне життя (max – 15 балів)

№ з/з		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
1	Протягом пандемії COVID-19 (з лютого 2020-го по лютий 2022 року) я часто залишався (-лась) вдома (будинок / квартира)	Зовсім не залишався	Рідко	Час від часу	Часто	Майже завжди
2	Як ви оцінюєте вплив тривалого перебування вдома на ваше самопочуття та навчання?	Дуже негативно	Швидше негативно	Не вплинуло	Швидше позитивно	Дуже позитивно

3	Під час перебування вдома батьки приділяли увагу вашому дозвіллю?	Зовсім не приділяли	Рідко	Час від часу	Часто	Завжди
---	---	---------------------	-------	--------------	-------	--------

**Блок 3. Спільні активності з батьками (max – 15 балів)**

№ з/з		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
1	Як часто Ви проводили час разом з батьками під час навчання в школі з 2019 року?	Зовсім не проводили	Рідко	Час від часу	Часто	Дуже часто
2	Як часто Ви спілкуєтеся із батьками зараз?	Не спілкуємося	Рідко	Час від часу	Часто	Дуже часто
3	Наскільки проведений із батьками час був цікавим та корисним для Вас?	Зовсім не цікаво	Трохи цікаво	В цілому цікаво	Досить цікаво	Дуже цікаво

**Блок 4. Вплив сімейної системи на навчання та адаптацію (max – 15 балів)**

№ з/з		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
1	Чи відчували Ви підтримку батьків після початку повномасштабного вторгнення РФ?	Зовсім не підтримували	Рідко	Час від часу	Часто	Дуже часто
2	Чи підтримували Вас батьки навіть коли ви погано навчаєтесь чи робите помилки?	Зовсім не підтримували	Рідко	Час від часу	Часто	Дуже часто
3	Чи завжди батьки підтримують вас у важких ситуаціях?	Зовсім не підтримували	Рідко	Час від часу	Часто	Дуже часто