

**МІНІСТЕРСТВО ВНУТРІШНІХ СПРАВ УКРАЇНИ
ЛЬВІВСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ВНУТРІШНІХ СПРАВ
НАВЧАЛЬНО-НАУКОВИЙ ІНСТИТУТ УПРАВЛІННЯ, ПСИХОЛОГІЇ
ТА БЕЗПЕКИ**

Кафедра загальної та соціальної психології

**Кваліфікаційна робота на тему:
ОСОБЛИВОСТІ АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ-ПЕРШОКУРСНИКІВ ДО
НАВЧАННЯ У ВУЗІ В УМОВАХ ВІЙНИ**

Кваліфікаційна робота
здобувачки першого
(бакалаврського) рівня вищої освіти
денної форми навчання
спеціальності 053 Психологія
Ірини САЛИК

Науковий керівник:
доцент кафедри загальної та
соціальної психології, кандидат
психологічних наук, доцент
Оксана ХРИСТУК

Рецензент
доцент кафедри практичної
психології, доктор філософії в галузі
психології
Наталія КАЛЬКА

Кваліфікаційна робота допущена до захисту
«__» _____ 2026 р., протокол № ____
Завідувач кафедри загальної та соціальної психології
доктор психологічних наук, професор
_____ **Зоряна КОВАЛЬЧУК**

Львів – 2026

АНОТАЦІЯ

Салик І. Особливості адаптації студентів-першокурсників до навчання у вузі в умовах війни.

У кваліфікаційній роботі здійснено теоретичне й емпіричне дослідження особливостей адаптації студентів-першокурсників до навчання у вузі в умовах війни. Актуальність теми зумовлена тим, що початок навчання у ЗВО є складним періодом входження особистості в нове академічне, соціальне та професійне середовище, а умови воєнного часу істотно посилюють адаптаційне навантаження, ускладнюють емоційний стан студентів, впливають на навчальну мотивацію, комунікацію, почуття безпеки та загальну ефективність включення в освітній процес.

У першому розділі роботи проаналізовано сутність поняття адаптації особистості у психолого-педагогічній науці, розкрито психологічні особливості студентів-першокурсників як суб'єктів освітнього процесу, з'ясовано специфіку адаптації здобувачів вищої освіти до навчання у ЗВО та охарактеризовано вплив умов війни на психоемоційний стан і процес адаптації студентської молоді. Встановлено, що адаптація студентів-першокурсників до навчання у ЗВО в умовах війни є багатовимірним процесом, який охоплює мотиваційний, емоційний, когнітивний, соціально-психологічний і поведінковий компоненти.

У другому розділі представлено організацію, методи та результати емпіричного дослідження. Здійснено аналіз рівня адаптованості студентів-першокурсників, особливостей їхнього психоемоційного стану, рівня тривожності, а також виявлено чинники, що ускладнюють або полегшують входження здобувачів у нове освітнє середовище. Результати дослідження засвідчили, що адаптація першокурсників в умовах війни має неоднорідний характер і залежить від рівня емоційної стабільності, самоефективності, навчальної мотивації, якості соціальної підтримки та організації освітнього процесу.

У третьому розділі обґрунтовано психолого-педагогічні умови успішної

адаптації студентів-першокурсників до навчання у ЗВО в умовах війни, розроблено програму психолого-педагогічного супроводу адаптації першокурсників та сформульовано практичні рекомендації для викладачів, кураторів академічних груп, психологічної служби, адміністрації закладу вищої освіти і батьків. Ефективність адаптаційного процесу підвищується за умови створення психологічно безпечного освітнього середовища, організації системної підтримки студентів, розвитку навичок саморегуляції, зміцнення навчальної мотивації та сприяння соціально-психологічній інтеграції першокурсників.

Практичне значення дослідження полягає в можливості використання його результатів у діяльності закладів вищої освіти з метою вдосконалення системи адаптаційної підтримки студентів-першокурсників, зниження ризику дезадаптації та підвищення ефективності психолого-педагогічного супроводу студентської молоді в умовах війни.

Ключові слова: адаптація, студенти-першокурсники, заклад вищої освіти, освітній процес, війна, психоемоційний стан, тривожність, навчальна мотивація, психолого-педагогічний супровід, соціально-психологічна адаптація.

ANNOTATION

I.Salyk. Peculiarities of adaptation of first-year students to studying at a university in wartime conditions.

In the qualification work, a theoretical and empirical study of the peculiarities of adaptation of first-year students to studying at a university in wartime conditions was carried out. The relevance of the topic is due to the fact that the beginning of studies at a higher education institution is a difficult period of an individual's entry into a new academic, social and professional environment, and wartime conditions significantly increase the adaptation load, complicate the emotional state of students, affect academic motivation, communication, a sense of security and the overall effectiveness of inclusion in the educational process.

The first section of the work analyzes the essence of the concept of personality adaptation in psychological and pedagogical science, reveals the psychological characteristics of first-year students as subjects of the educational process, clarifies the specifics of the adaptation of higher education applicants to studying in higher education institutions, and characterizes the impact of war conditions on the psycho-emotional state and the process of adaptation of student youth. It is established that the adaptation of first-year students to studying in higher education institutions in war conditions is a multidimensional process that includes motivational, emotional, cognitive, socio-psychological and behavioral components. The second section presents the organization, methods and results of the empirical study. The level of adaptation of first-year students, the characteristics of their psycho-emotional state, the level of anxiety, and also identifies factors that complicate or facilitate the entry of applicants into a new educational environment. The results of the study showed that the adaptation of first-year students in wartime conditions is heterogeneous and depends on the level of emotional stability, self-efficacy, learning motivation, quality of social support and organization of the educational process.

The third section substantiates the psychological and pedagogical conditions for

the successful adaptation of first-year students to studying in higher education institutions in wartime conditions, develops a program of psychological and pedagogical support for the adaptation of first-year students and formulates practical recommendations for teachers, curators of academic groups, psychological service, administration of higher education institutions and parents. The effectiveness of the adaptation process increases if a psychologically safe educational environment is created, systematic support for students is organized, self-regulation skills are developed, learning motivation is strengthened and the socio-psychological integration of first-year students is promoted.

The practical significance of the study lies in the possibility of using its results in the activities of higher education institutions in order to improve the system of adaptation support for first-year students, reduce the risk of maladjustment and increase the effectiveness of psychological and pedagogical support for student youth in war conditions.

Keywords: adaptation, first-year students, higher education institution, educational process, war, psycho-emotional state, anxiety, learning motivation, psychological and pedagogical support, social and psychological adaptation.

ЗМІСТ

ВСТУП	7
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ-ПЕРШОКУРСНИКІВ ДО НАВЧАННЯ У ЗВО В УМОВАХ ВІЙНИ	12
1.1. Сутність поняття адаптації особистості у психолого-педагогічній науці	12
1.2. Психологічні особливості студентів-першокурсників як суб'єктів освітнього процесу	16
1.3. Специфіка адаптації здобувачів вищої освіти до навчання у закладі вищої освіти	24
1.4. Вплив умов війни на психоемоційний стан і процес адаптації студентів-першокурсників	29
Висновки до розділу 1	34
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ-ПЕРШОКУРСНИКІВ ДО НАВЧАННЯ У ЗВО В УМОВАХ ВІЙНИ	38
2.1. Організація та методичне забезпечення емпіричного дослідження	38
2.2. Аналіз результатів емпіричного дослідження	41
Висновки до розділу 2	48
РОЗДІЛ 3. ШЛЯХИ ОПТИМІЗАЦІЇ АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ-ПЕРШОКУРСНИКІВ ДО НАВЧАННЯ У ЗВО В УМОВАХ ВІЙНИ	50
3.1. Психолого-педагогічні умови успішної адаптації студентів-першокурсників	50
3.2. Програма психолого-педагогічного супроводу адаптації студентів-першокурсників до навчання у ЗВО в умовах війни	56
3.3. Практичні рекомендації для викладачів, кураторів академічних груп і психологічної служби ЗВО	63
Висновки до розділу 3	71
ВИСНОВКИ	75
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	79

ВСТУП

Сучасний розвиток вищої освіти в Україні відбувається в умовах глибоких суспільних трансформацій, зумовлених цифровізацією освітнього простору, зміною форм організації навчання, підвищенням вимог до самостійності здобувачів вищої освіти та одночасним функціонуванням освітньої системи в умовах повномасштабної війни. За таких обставин особливої актуальності набуває проблема адаптації студентів-першокурсників, оскільки саме перший рік навчання є періодом інтенсивної перебудови способу життя, зміни соціального оточення, засвоєння нових академічних норм, формування навчальної самостійності та професійної ідентичності. У мирний час цей етап уже є складним і психологічно напруженим, проте в умовах війни він додатково ускладнюється переживанням небезпеки, хронічної невизначеності, інформаційного перевантаження, емоційного виснаження, вимушених переміщень, втрат, періодичних змін формату навчання та постійного порушення відчуття стабільності. UNICEF у ситуаційному аналізі 2024 року наголошує, що тривала війна суттєво впливає на психічне здоров'я дітей і молоді в Україні, а UNESCO підкреслює, що психічне здоров'я і психосоціальна підтримка є критично важливими для безперервності освіти та збереження здатності учасників освітнього процесу до повноцінного навчання [67].

У такому контексті адаптацію першокурсників уже недостатньо тлумачити лише як звикання до нового розкладу, правил університету чи системи оцінювання. Ідеться про значно ширший і складніший процес, що включає академічне входження в нове освітнє середовище, соціально-психологічне включення в студентську спільноту, емоційне опрацювання стресу, формування нових моделей саморегуляції та пошук особистісних ресурсів для збереження продуктивності в умовах тривалого зовнішнього тиску. Саме тому дослідження особливостей адаптації студентів-першокурсників до навчання у закладі вищої освіти в умовах війни має не лише теоретичне, а й виразне прикладне значення,

оскільки його результати можуть бути використані для побудови ефективної системи психолого-педагогічного супроводу здобувачів першого року навчання.

Проблема адаптації особистості належить до фундаментальних у психології та педагогіці. У зарубіжній науці її різні аспекти висвітлювали Р.Бекер та Б.Сірик, які розглядали адаптацію студентів до навчання як багатовимірне явище, що охоплює академічний, соціальний, особистісно-емоційний та інституційний компоненти; В.Тінто, який пов'язував успішність входження здобувача у вищу школу з рівнем його академічної та соціальної інтеграції; А.Астін і Дж. Кух, які акцентували увагу на ролі студентської залученості в освітній процес. Для пояснення адаптаційних труднощів в умовах війни особливого значення набувають також положення транзакційної теорії стресу і копінгу Р.Лазарус та С.Фолькман, концепція self-efficacy А.Бендури, теорія переходів Н.Шлосберга, а також ідеї А.Мастен і Дж.Бонанно щодо резильєнтності, гнучкого подолання стресу та збереження функціональності в несприятливих умовах. Ці підходи дають змогу розглядати адаптацію не як пасивне пристосування, а як активний процес взаємодії особистості з новими вимогами середовища.

У вітчизняному науковому дискурсі проблема адаптації та особистісного розвитку молоді також посідає вагоме місце. Методологічно важливими для осмислення теми є праці І. Беха, в яких обґрунтовано особистісно орієнтований підхід та наголошено на необхідності створення таких педагогічних умов, які забезпечують розвиток здібностей особистості й дають змогу людині бути творцем власного життєвого шляху. Не менш значущими є ідеї С. Максименка, який розглядає розвиток, самоздійснення та психологічне проектування особистості як цілісний процес становлення суб'єкта власної життєдіяльності. У контексті дослідження адаптації студентів-першокурсників це особливо важливо, оскільки йдеться не лише про опанування нових навчальних вимог, а й про становлення здобувача вищої освіти як активного суб'єкта власної освітньої траєкторії.

Для розуміння впливу війни на особистість істотне значення мають праці Т. Титаренко, яка аналізує психологічні наслідки травматизації, підкреслює, що людина не приречена залишатися жертвою стресових обставин, а за певних умов може перетворювати енергію стресу на ресурс подальшого розвитку. Такий підхід є принципово важливим для дослідження студентської молоді, оскільки дозволяє інтерпретувати адаптацію першокурсників в умовах війни не лише через призму труднощів, а й через призму життєстійкості, відновлення та посттравматичного зростання. Значущими є також напрацювання Л. Карамушки, присвячені психічному здоров'ю особистості під час війни, аналізу його складових, ризиків та способів підтримки. Хоча її дослідження стосуються ширших соціально-професійних груп, вони мають високу евристичну цінність для інтерпретації психологічного стану студентів, які також функціонують у ситуації тривалого стресу, небезпеки та емоційної нестабільності. Безпосередньо проблематика адаптації студентів-першокурсників до навчання у закладах вищої освіти представлена у працях низки українських дослідників. Так, В. Олексюк визначає психологічну адаптацію першокурсників як багаторівневий процес пристосування до нових умов діяльності та спілкування, активного прийняття цінностей, норм і стандартів поведінки та інтеграції в нове освітнє середовище.

Актуальність теми зумовлюється кількома взаємопов'язаними обставинами. По-перше, адаптація першокурсників є визначальною передумовою їхньої подальшої академічної успішності, соціально-психологічного благополуччя та професійного становлення. По-друге, умови війни істотно ускладнили цей процес і зробили його більш ризикованим з погляду розвитку дезадаптації, тривожності, виснаження та навчальної дезорганізації. По-третє, сучасний заклад вищої освіти потребує науково обґрунтованих підходів до створення цілісної системи підтримки студентів, яка охоплювала б академічний, психологічний, соціальний і організаційний виміри. У цьому контексті дослідження особливостей адаптації студентів-першокурсників до навчання у ЗВО в умовах війни є своєчасним, суспільно

значущим і практично необхідним.

Мета дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні та емпіричному вивченні особливостей адаптації студентів-першокурсників до навчання у закладі вищої освіти в умовах війни.

Для досягнення поставленої мети визначено такі **завдання дослідження**:

1. Проаналізувати наукові підходи до розуміння сутності адаптації особистості у психолого-педагогічній науці.
2. З'ясувати психологічні особливості студентського віку та специфіку адаптації здобувачів першого року навчання до освітнього середовища ЗВО.
3. Охарактеризувати вплив умов війни на психоемоційний стан, навчальну мотивацію, соціальні контакти та адаптаційні ресурси студентів-першокурсників.
4. Емпірично дослідити показники, рівні та чинники адаптації студентів-першокурсників до навчання у ЗВО в умовах війни.
5. Визначити психолого-педагогічні умови оптимізації адаптації здобувачів першого року навчання.
6. Розробити практичні рекомендації для викладачів, кураторів академічних груп і психологічної служби ЗВО щодо підтримки адаптації першокурсників в умовах війни.

Об'єкт дослідження – процес адаптації студентів-першокурсників до навчання у закладі вищої освіти.

Предмет дослідження – особливості адаптації студентів-першокурсників до навчання у ЗВО в умовах війни.

Гіпотеза дослідження полягає в припущенні, що адаптація студентів-першокурсників до навчання у ЗВО в умовах війни має специфічний характер і визначається взаємодією низки чинників: рівнем психоемоційної стабільності, сформованістю навчальної мотивації, розвитком навичок саморегуляції, суб'єктивним відчуттям безпеки, якістю соціальної підтримки та ефективністю психолого-педагогічного супроводу в освітньому середовищі. Передбачається,

що цілеспрямована інституційна підтримка сприятиме зниженню проявів дезадаптації та підвищенню рівня академічної, соціальної й емоційної включеності першокурсників.

Методи дослідження: теоретичні – аналіз, синтез, узагальнення, систематизація та порівняння наукових джерел; емпіричні – анкетування, психодіагностичні методики, бесіда, спостереження; методи кількісної та якісної обробки даних – інтерпретація результатів, ранжування, шкалювання, елементи математичної статистики.

Наукова новизна дослідження полягає в уточненні змісту й структури адаптації студентів-першокурсників до навчання у ЗВО в умовах війни як багатовимірного процесу, що поєднує академічний, соціально-психологічний та емоційно-регулятивний компоненти; у конкретизації чинників, які ускладнюють або полегшують адаптацію в умовах воєнного часу; у подальшому розвитку підходів до психолого-педагогічного супроводу першокурсників на засадах ресурсного, особистісно орієнтованого та середовищного підходів.

Практичне значення дослідження полягає в тому, що його результати можуть бути використані у діяльності викладачів, кураторів академічних груп, фахівців психологічної служби, центрів студентської підтримки та адміністрації закладів вищої освіти з метою своєчасного виявлення ознак дезадаптації, організації профілактичної та корекційної роботи, удосконалення адаптаційних програм для першокурсників і підвищення ефективності освітнього процесу в умовах війни.

Структура роботи складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків та списку використаних джерел.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ-ПЕРШОКУРСНИКІВ ДО НАВЧАННЯ У ЗВО В УМОВАХ ВІЙНИ

1.1. Сутність поняття адаптації особистості у психолого-педагогічній науці

Проблема адаптації особистості належить до числа базових у психологічній і педагогічній науці, оскільки через неї розкривається характер взаємодії людини з мінливими умовами життя, діяльності, спілкування та навчання. У сучасному науковому дискурсі адаптація розглядається не як вузьке біологічне пристосування, а як складний багаторівневий процес, у межах якого особистість освоює нові умови, перебудовує способи поведінки, зберігає внутрішню цілісність і водночас набуває нових можливостей для розвитку. Саме тому поняття адаптації має міждисциплінарний характер: воно поєднує у собі психофізіологічний, соціально-психологічний, педагогічний і особистісний виміри. У вітчизняній та зарубіжній науці адаптація послідовно осмислюється як динамічний процес узгодження індивідуальних ресурсів із вимогами середовища, а не як пасивне підпорядкування зовнішнім обставинам.

Історично поняття адаптації сформувалося в межах природничих наук, де ним позначали пристосування організму до умов існування. Проте вже в психології воно набуло істотно ширшого змісту. Важливе методологічне значення для подальшого розвитку цього поняття мала теорія Жана Піаже, який пов'язував адаптацію з процесами асиміляції та акомодатії. У такому тлумаченні людина не лише підлаштовується під зовнішню дійсність, а й активно перебудовує власні когнітивні структури відповідно до нових вимог середовища, досягаючи стану рівноваги між внутрішнім досвідом і зовнішнім світом. Саме це положення стало принципово важливим для подальшого психолого-педагогічного розуміння адаптації як активного, конструктивного й розвивального процесу [9].

У психологічній науці адаптація найчастіше визначається як процес установлення відносної відповідності між особистістю та середовищем, у ході якого людина змінює власні уявлення, стани, поведінкові стратегії, систему саморегуляції і способи взаємодії з іншими людьми. Такий підхід дає змогу побачити, що адаптація не зводиться лише до зовнішньої слухняності чи формального прийняття правил. Її сутність полягає у виробленні таких механізмів функціонування, які забезпечують не тільки пристосування до нових умов, а й збереження психічної рівноваги, почуття суб'єктності та перспективи подальшого розвитку. Отже, адаптація передбачає певний баланс між зміною себе відповідно до умов середовища та активним освоєнням самого середовища [13].

У вітчизняній психології проблема адаптації тісно пов'язується з ідеєю особистості як активного суб'єкта власної життєдіяльності. І. Д. Бех, обґрунтовуючи особистісно орієнтований підхід, підкреслює, що розвиток людини має відбуватися в таких умовах, які дають їй змогу не просто функціонувати у світі людей, а бути творцем власного життєвого шляху. У цьому контексті адаптація виступає не як втрата індивідуальності заради відповідності зовнішнім вимогам, а як процес, у межах якого особистість зберігає внутрішню активність, приймає або переосмислює нові умови та вибудовує власну позицію щодо них [2]. Подібна логіка простежується і в працях С. Д. Максименка, де розвиток особистості розглядається через саморозгортання, внутрішню активність, самодетермінацію та здатність до самозміни. Тому в сучасному українському психолого-педагогічному підході адаптація закономірно постає як процес активного входження в нову життєву ситуацію, а не як механічне пристосування до неї [12].

Зміст поняття адаптації в психолого-педагогічній науці розкривається також через її структурну складність. Дослідники традиційно виокремлюють кілька взаємопов'язаних рівнів адаптації: фізіологічний, психологічний, соціальний та соціально-психологічний. Фізіологічний рівень охоплює

пристосування організму до нового режиму навантаження, темпу життєдіяльності та умов функціонування. Психологічний рівень стосується емоційної сфери, мотивації, самосприйняття, тривожності, самоконтролю і поведінкових реакцій. Соціальний та соціально-психологічний рівні пов'язані з входженням у нову групу, прийняттям її норм, ролей, правил взаємодії та формуванням почуття належності до спільноти. У педагогічному сенсі це означає, що адаптація особистості ніколи не є одновимірною: вона завжди поєднує внутрішню перебудову особистості та зовнішню інтеграцію в нове середовище [15].

Особливого значення для сучасного розуміння адаптації набули теорії стресу, копіngu та психологічної стійкості. Хоча класичні роботи Річарда Лазаруса і Сьюзен Фолкман тут не відкривалися окремо, загальна логіка сучасних досліджень, на які спираються українські автори, полягає в тому, що адаптація визначається не лише характеристиками самої ситуації, а й тим, як особистість її оцінює, які смисли їй надає і якими ресурсами володіє для її подолання [48]. У працях Т. М. Титаренко ця ідея отримує подальший розвиток через аналіз особистості в кризових умовах: дослідниця показує, що в ситуаціях життєвих ускладнень, тривалої травматизації чи соціальної нестабільності адаптація передбачає не тільки зменшення напруги, а й переосмислення власного досвіду, відновлення життєвого світу і побудову нових практик самозбереження. Отже, адаптація може розглядатися не лише як відновлення рівноваги, а і як механізм особистісного оновлення в ускладнених обставинах [24].

Саме тому в сучасній психології дедалі частіше наголошується на зв'язку адаптації з резильєнтністю, життєстійкістю та особистісними ресурсами. Йдеться про здатність людини зберігати відносну психічну цілісність, функціональність і смислову спрямованість навіть за умов істотного зовнішнього тиску. У межах такого підходу адаптація перестає бути лише реакцією на зміни й починає розглядатися як одна з форм розвитку особистості. Українські науковці, зокрема праці Т. М. Титаренко, послідовно показують, що в

кризових і травматичних умовах людина не тільки зазнає деструктивного впливу, а й може формувати нові способи саморегуляції, нові життєві смисли та нові стратегії взаємодії зі світом. Це положення є особливо важливим для психолого-педагогічного аналізу, оскільки дозволяє трактувати адаптацію не як тимчасове «перетерпіння» труднощів, а як змістовний процес особистісного перетворення [26].

У педагогічній науці поняття адаптації має свою специфіку, пов'язану з освітнім середовищем, навчальною діяльністю та розвитком особистості в умовах виховання і навчання. Тут адаптація означає не лише звикання до нових організаційних умов, а й засвоєння нових способів мислення, діяльності, міжособистісної взаємодії, цінностей та норм освітньої спільноти. Особистість у процесі навчання не просто опановує знання, а входить у певний тип культури, систему академічних вимог і педагогічних відносин. Саме тому педагогічне тлумачення адаптації обов'язково включає діяльнісний і ціннісний компоненти: людина має не просто навчитися діяти за новими правилами, а прийняти їх як значущі, зрозумілі та пов'язані з її власним розвитком. Ця логіка цілком узгоджується з особистісно орієнтованими підходами І. Д. Беха та з ідеєю суб'єктності в українській психології [1].

Узагальнення наукових підходів дає підстави стверджувати, що адаптація особистості в психолого-педагогічній науці має кілька принципових ознак. По-перше, вона є процесуальною, тобто розгортається в часі і не відбувається миттєво. По-друге, вона є багаторівневою, оскільки охоплює одночасно емоційну, когнітивну, мотиваційну, поведінкову та соціальну сфери. По-третє, вона є активною, оскільки передбачає участь самої особистості в осмисленні та подоланні нової ситуації. По-четверте, вона має результативний аспект, що проявляється у досягненні відносної узгодженості між вимогами середовища і внутрішніми ресурсами людини. По-п'яте, адаптація може мати не тільки стабілізаційний, а й розвивальний ефект, коли переживання нової ситуації стає джерелом особистісного зростання. Ці ознаки роблять поняття адаптації

особливо продуктивним для аналізу процесів, що відбуваються в освітньому середовищі.

Отже, сутність поняття адаптації особистості у психолого-педагогічній науці полягає в тому, що вона є складним багатовимірним процесом активної взаємодії людини з новими умовами життєдіяльності, у ході якого відбувається перебудова її внутрішніх механізмів саморегуляції, мотивації, емоційного реагування, способів діяльності та міжособистісної взаємодії. Адаптація не зводиться до простого пристосування чи формального прийняття зовнішніх правил; вона передбачає осмислення нової ситуації, вироблення індивідуальної позиції щодо неї, пошук ресурсів для подолання труднощів і досягнення такого рівня взаємодії із середовищем, який забезпечує не лише функціонування, а й подальший розвиток особистості. Саме це розуміння є методологічною основою для подальшого аналізу адаптації студентів-першокурсників до навчання у закладі вищої освіти.

1.2. Психологічні особливості студентів-першокурсників як суб'єктів освітнього процесу

Психологічна характеристика студентів-першокурсників як суб'єктів освітнього процесу посідає важливе місце в структурі дослідження проблеми адаптації до навчання у закладі вищої освіти, оскільки дає змогу з'ясувати, які саме вікові, особистісні, мотиваційні, когнітивні та соціально-психологічні особливості визначають успішність входження молоді людини в нове освітнє середовище. Перший рік навчання у ЗВО є не лише формальним переходом до нового рівня освіти, а й складним етапом особистісного становлення, коли змінюються способи навчальної діяльності, система відповідальності, структура міжособистісних зв'язків, уявлення про майбутню професію та про самого себе. Саме тому першокурсник має розглядатися не як пасивний виконавець вимог освітньої системи, а як активний учасник освітнього процесу, носій власних смислів, мотивів, досвіду та ресурсів розвитку. Такий підхід узгоджується з

ідеями І. Д. Беха щодо особистісно орієнтованого розвитку та з концепцією С. Д. Максименка, у якій особистість постає як суб'єкт саморозвитку, самозмінення і життєтворення [2; 12].

Студентський вік у більшості психолого-педагогічних досліджень співвідноситься з періодом пізньої юності та ранньої дорослості. У віковій психології цей етап характеризується завершенням базових процесів підліткового становлення та переходом до нової якості психічного і соціального функціонування, що пов'язана з розширенням автономії, ускладненням самосвідомості, формуванням життєвих планів, вибором професійної траєкторії та загостренням потреби в самовизначенні. У сучасній зарубіжній психології для опису цієї вікової фази широко використовується концепт *emerging adulthood*, запропонований Дж. Арнет. Учений розглядає період від кінця підлітковості до середини двадцятих років як окрему стадію розвитку, для якої характерні інтенсивні пошуки ідентичності, нестабільність життєвих рішень, зосередженість на власних можливостях, відчуття перебування «між» юністю і дорослістю та підвищена відкритість до альтернатив життєвого вибору. Для студентів-першокурсників ці ознаки є особливо вираженими, оскільки вступ до ЗВО фактично запускає процес перевірки попередніх уявлень про себе, свої здібності, соціальні ролі та майбутнє [31].

Однією з провідних психологічних особливостей першокурсників є активне становлення особистісної та професійної ідентичності. На цьому етапі молода людина не просто пристосовується до нових умов навчання, а намагається відповісти на запитання про власне місце в системі соціальних і професійних відносин, співвіднести індивідуальні можливості з вимогами обраної спеціальності, сформуванню більш стійкий образ майбутнього. Саме тому студентський вік обґрунтовано розглядається як сензитивний період для самовизначення й внутрішнього структурування особистості. У дослідженнях українських авторів наголошується, що у студентському середовищі професійна ідентичність формується як інтегративне утворення, в якому поєднуються

цінності, мотивація, образ професії, уявлення про власну компетентність і готовність до професійного зростання. Ідентифікаційні процеси в цей період ще не є завершеними, що зумовлює підвищену внутрішню рухливість, можливість перегляду життєвих пріоритетів, а водночас і вразливість до криз невизначеності, сумнівів і розчарування.

У цьому контексті принципово важливим є розуміння першокурсника саме як суб'єкта освітнього процесу. У вітчизняній психології суб'єктність пов'язується з активною позицією особистості, її здатністю усвідомлювати власні цілі, регулювати поведінку, робити вибір, нести відповідальність за наслідки діяльності та перетворювати обставини відповідно до своїх смислів. І. Д. Бех підкреслює, що особистісно орієнтований підхід передбачає створення умов, за яких людина не просто пристосовується до вимог середовища, а стає творцем власного життєвого шляху. С. Д. Максименко, розкриваючи проблему генези особистості, також акцентує на саморозвитку та самодетермінації як фундаментальних ознаках зрілої психіки. Відтак першокурсник як суб'єкт освітнього процесу — це не лише студент, який навчається за програмою, а особистість, що вибудовує індивідуальну освітню траєкторію, намагається осягнути сенс навчання, співвідносить зовнішні вимоги зі своїми внутрішніми потребами та поступово набуває рис автономного, відповідального й рефлексивного учасника академічного життя [1; 13].

Психологічний портрет першокурсника неможливо розкрити без аналізу особливостей його пізнавальної сфери. Студентський вік традиційно вважається сприятливим для розвитку абстрактно-логічного мислення, здатності до теоретичного узагальнення, критичного аналізу, рефлексії та смислової переробки інформації. Водночас вступ до університету не означає автоматичного переходу до зрілих форм академічного мислення. В.Пері, досліджуючи інтелектуальний і етичний розвиток студентів, показав, що на початку навчання значна частина молоді схильна мислити у відносно спрощених категоріях, орієнтуватися на готові правильні відповіді та авторитетне джерело

істини. Лише в ході навчання, дискусії, розв'язання суперечливих завдань і необхідності аргументувати власну позицію студент поступово переходить до більш складного, контекстуального й релятивістського способу осмислення реальності. Це положення має важливе значення для характеристики першокурсника: він уже володіє інтелектуальним потенціалом до академічного мислення, проте ще не завжди має досвід його системного застосування в умовах вищої школи [52].

Специфіка навчання у ЗВО зумовлює також істотну перебудову стилю пізнавальної діяльності. На відміну від шкільного навчання, де значна частина контролю, структурування часу і регуляції освітньої активності здійснюється зовнішньо, університетський формат вимагає від здобувача високого рівня самостійності, здатності працювати з великими масивами інформації, планувати довготривалі завдання, розподіляти ресурси часу і уваги, самостійно шукати навчальні джерела та підтримувати навчальну активність без постійного зовнішнього нагадування. Б.Зіммерман переконливо доводить, що успішне навчання пов'язане з розвитком *self-regulated learning*, тобто вмінням ставити цілі, добирати стратегії, моніторити хід виконання завдання, оцінювати результати та вносити корективи у власну діяльність. Для першокурсника перехід до такого рівня навчальної автономії часто є одним із найскладніших завдань, оскільки потребує поєднання когнітивної зрілості, волі, відповідальності та сформованої мотивації. Саме тому труднощі першого року навчання нерідко пов'язані не з браком здібностей, а з недостатньо розвиненими навичками саморегуляції [70].

Особливе місце у структурі психологічних характеристик першокурсника посідає мотиваційна сфера. Навчальна діяльність у закладі вищої освіти набуває якісно іншого змісту, ніж у школі: вона тісніше пов'язується з професійним вибором, перспективами самореалізації, особистим успіхом і соціальною значущістю майбутньої праці. Водночас мотивація першокурсника зазвичай є внутрішньо неоднорідною: у ній поєднуються пізнавальні, професійні, соціальні,

статусні, прагматичні та зовнішньо зумовлені мотиви. Теорія самодетермінації Е.Десі та Р.Раяна показує, що якість мотивації визначається тим, наскільки задовольняються базові психологічні потреби в автономії, компетентності та пов'язаності з іншими. Якщо освітнє середовище підтримує ці потреби, мотивація стає більш внутрішньо прийнятою, а навчання — більш стійким і осмисленим. Якщо ж студент переживає переважно тиск, невпевненість, емоційну ізольованість або постійний страх неуспіху, його залучення до навчальної діяльності набуває формального характеру. У цьому контексті важливо враховувати і положення А. Бандури про self-efficacy: віра у власну здатність успішно діяти підсилює наполегливість, стійкість до труднощів та ефективність навчальної поведінки [36; 40].

Для першокурсників характерна певна суперечливість мотиваційної динаміки. На початку навчання багато здобувачів входять до ЗВО з високими очікуваннями, емоційним піднесенням, прагненням до нового життєвого етапу та ідеалізованим образом студентського життя. Проте вже в перші місяці ці очікування нерідко стикаються з реальними академічними навантаженнями, складністю дисциплін, необхідністю самостійно організувати навчання і будувати нові соціальні стосунки. Унаслідок цього первинна мотивація може переживати перегляд, диференціацію або навіть тимчасове послаблення. Саме тому психологічна зрілість першокурсника полягає не в тому, що він не відчуває сумнівів чи труднощів, а в тому, що здатний зберігати особистісний смисл навчання, співвідносити поточні труднощі з довгостроковими цілями та поступово переходити від зовнішньо підтримуваної до внутрішньо прийнятої мотивації. У дослідженнях, присвячених самореалізації студентів в інтегрованому освітньому середовищі, підкреслюється, що продуктивне навчання тісно пов'язане з переживанням власної суб'єктності, перспективи розвитку та цінності власних зусиль [15].

Не менш важливою є емоційна сфера студентів-першокурсників. Вступ до ЗВО майже завжди супроводжується підвищеною емоційною напруженістю,

оскільки відбувається розрив зі звичним шкільним середовищем, змінюється соціальне оточення, зростає відповідальність, а успішність у нових умовах ще не підтверджена особистим досвідом. Емоційні переживання першокурсника можуть містити ентузіазм, інтерес і піднесення, але водночас — невпевненість, тривожність, страх помилки, переживання самотності або сумніви у правильності вибору. У моделі студентського розвитку А.Чіккерінг і Л.Рейсер одним із центральних напрямів визнається вміння керувати емоціями, тобто усвідомлювати їх, приймати, диференціювати та регулювати у конструктивний спосіб. Для першокурсника це означає поступовий перехід від ситуативно-реактивних форм емоційного функціонування до більшої внутрішньої стабільності, здатності витримувати напруження і не руйнувати навчальну діяльність через короточасні афективні стани. Психологічна адаптація на першому курсі багато в чому залежить саме від якості цієї емоційної регуляції [39].

Емоційно-вольова сфера першокурсника тісно поєднується з розвитком самодисципліни та відповідальності. Перший рік навчання в університеті ставить молодь у ситуацію розширеної свободи, яка несе не лише привабливі можливості, а й серйозні ризики дезорганізації. Якщо раніше більшість освітніх дій була структурована вчителем, батьками, усталеним шкільним ритмом, то тепер здобувачеві необхідно самостійно планувати день, обирати пріоритети, відмовлятися від ситуативних спокус на користь довготривалих цілей, витримувати інтенсивні навантаження та доводити справи до завершення. А.Чіккерінг розглядав рух від залежності до автономії та далі до взаємозалежності як одну з провідних траєкторій студентського розвитку. Отже, важливою психологічною особливістю першокурсника є те, що автономність у нього вже актуалізована як потреба, але ще не повністю закріплена як навичка стабільного самокерування [39].

Суттєвою характеристикою студентів-першокурсників є соціально-комунікативна спрямованість. Входження в освітній процес ЗВО

супроводжується інтенсивним включенням у нові форми соціальної взаємодії: встановлюються контакти з одногрупниками, формується ставлення до викладачів, виробляються моделі поведінки в академічному середовищі, закладаються основи майбутньої студентської ідентичності. Від успішності цього процесу багато в чому залежить і загальна адаптація. Дж.Кух, розвиваючи концепцію student engagement, визначав залученість як час і енергію, які студенти вкладають в освітньо значущі види діяльності, а інституції — в організацію умов для такої участі. Це означає, що якість навчального досвіду першокурсника значною мірою визначається не тільки індивідуальними здібностями, а й можливістю бути включеним у взаємодію, мати підтримувальні стосунки, відчувати причетність до академічної спільноти. У вітчизняних дослідженнях соціалізації молоді також підкреслюється, що студентський вік є важливим етапом інтенсивного включення особистості в систему нових соціальних відносин, ролей і норм [45].

Для першокурсника надзвичайно важливим є переживання належності до групи та визнання з боку значущого соціального оточення. Почуття прийняття, можливість будувати дружні стосунки, відчуття психологічної безпеки в академічній групі та підтримувальний стиль комунікації з викладачами виступають потужними факторами стабілізації емоційного стану і посилення мотивації. Навпаки, соціальна ізоляція, труднощі входження в групу, відчуття чужості або нездатності відповідати негласним нормам студентського середовища можуть призводити до зниження самооцінки, підвищення тривожності та послаблення академічної активності. Саме тому першокурсник як суб'єкт освітнього процесу потребує не лише індивідуальних ресурсів, а й сприятливого мікросоціального контексту, у якому його участь, голос і зусилля визнаються значущими. У цьому аспекті важливими є і підходи психологічної служби системи освіти, розроблені під керівництвом В. Г. Панка, де наголошується на системній підтримці особистісного розвитку, профілактиці дезадаптації та створенні умов для психологічного благополуччя здобувачів

освіти.

Окремої уваги потребує ціннісно-смісловий вимір особистості першокурсника. Студентський вік є періодом інтенсивного перегляду життєвих орієнтирів, моральних настанов, уявлень про успіх, відповідальність, гідність, самореалізацію і сенс професійного вибору. У працях українських дослідників підкреслюється, що саме студентський період є особливо сенситивним до пошуку й знаходження сенсу життя, а також до формування моральних і ціннісних орієнтацій. Студентський вік вирізняється високою чутливістю до осмислення власного існування і вибудови життєвої перспективи, Для першокурсника це означає, що навчання у ЗВО не є лише процесом здобуття знань: воно водночас стає простором формування життєвої філософії, професійного смислу і власної системи цінностей.

У зв'язку з цим важливо враховувати, що професійне самовизначення першокурсника має переважно пошуковий, а не завершений характер. Формальний вибір спеціальності ще не означає сформованої професійної ідентичності чи чіткої впевненості у професійному майбутньому. На першому курсі здобувач лише починає співвідносити свої здібності, інтереси, цінності та життєві очікування з реальним змістом навчання і з образом обраної професії. Якщо це співвіднесення є позитивним, зростає навчальна залученість, формується почуття перспективи й внутрішнього прийняття освітньої траєкторії. Якщо ж між образом спеціальності та реальним досвідом виникає значний розрив, з'являються сумніви, мотиваційні коливання, внутрішня дистанційованість від навчального процесу. Саме тому психологічний супровід першокурсників має включати не лише допомогу в подоланні поточних навчальних труднощів, а й підтримку процесів професійного самовизначення та самопізнання.

Ще однією суттєвою особливістю першокурсників є нерівномірність розвитку окремих сфер особистості. Високий інтелектуальний потенціал може поєднуватися з недостатньою навчальною дисципліною; виражена соціальна

активність — з емоційною вразливістю; сильна професійна мотивація — з неформованими навичками саморегуляції; прагнення до автономії — з реальною потребою у зовнішній підтримці. Саме така неоднорідність робить перший рік навчання особливо чутливим до впливу освітнього середовища. Тому науково коректно розглядати першокурсника не як вже сформованого дорослого суб'єкта, а як особистість на етапі інтенсивного переходу, яка має значний потенціал розвитку, але одночасно залишається вразливою до перевантаження, невизначеності, соціального відторгнення та академічних невдач. Положення Л. М. Карамушки про студентський вік як сенситивний період для саморозвитку добре узгоджується з цим висновком і дає змогу побачити в студентстві не лише освітню категорію, а й особливу фазу особистісного становлення [6].

Отже, психологічні особливості студентів-першокурсників як суб'єктів освітнього процесу визначаються поєднанням вікових закономірностей пізньої юності та ранньої дорослості з новими вимогами університетського навчання. Для них характерні інтенсивний пошук особистісної і професійної ідентичності, розвиток суб'єктності, зростання автономії, перебудова стилю пізнавальної діяльності, необхідність формування навичок саморегуляції, суперечлива мотиваційна динаміка, емоційна чутливість, висока значущість міжособистісних стосунків і активне формування ціннісно-сислової сфери. Сукупність цих характеристик дає підстави розглядати першокурсника як особистість із великим потенціалом розвитку, але водночас із підвищеною потребою в науково обгрунтованій психолого-педагогічній підтримці. Саме ця подвійність — розвитковий потенціал і адаптаційна вразливість — є ключем до подальшого аналізу процесу його адаптації до навчання у закладі вищої освіти.

1.3. Специфіка адаптації здобувачів вищої освіти до навчання у закладі вищої освіти

Адаптація здобувачів вищої освіти до навчання у закладі вищої освіти є складним, тривалим і багатокomпонентним процесом, що не зводиться лише до

формального входження в новий заклад чи звикання до іншого розкладу занять. Її специфіка визначається тим, що молода людина одночасно включається в нову систему академічних вимог, соціальних відносин, ціннісних орієнтирів і форм самостійної діяльності. Саме тому у сучасних дослідженнях адаптація у вищій школі розглядається як інтегративний процес, у межах якого відбувається узгодження індивідуальних можливостей здобувача з нормативними, організаційними, інтелектуальними та комунікативними особливостями освітнього середовища ЗВО. У теорії В.Тінто центральне місце посідає поняття академічної та соціальної інтеграції, причому саме перший рік навчання визначається як критичний період для входження студента в інституційне середовище [61].

На відміну від шкільного етапу, навчання у закладі вищої освіти передбачає якісно іншу модель освітньої діяльності. Якщо шкільне навчання значною мірою підтримується зовнішнім контролем, чіткішою регламентацією та постійним педагогічним супроводом, то університетське середовище вимагає від здобувача значно більшого рівня самостійності, відповідальності, довільної регуляції та здатності до самостійної організації пізнавальної діяльності. У цьому полягає одна з головних особливостей адаптації у ЗВО: студент має не просто опанувати новий зміст навчання, а змінити сам спосіб навчальної поведінки. Науковці підкреслюють, що адаптація першокурсників до навчання у закладах вищої освіти є складним процесом входження в нову освітню систему, який охоплює формальну, суспільну та дидактичну складові [9].

Формальна адаптація пов'язана передусім із засвоєнням організаційної структури закладу, розумінням правил внутрішнього розпорядку, особливостей розкладу, кредитно-модульної системи, критеріїв оцінювання, правил академічної доброчесності та загальної логіки функціонування освітнього процесу. Для вчорашнього школяра ці елементи є новими і часто неочевидними, тому саме на початковому етапі навчання нерідко виникає відчуття дезорієнтації, невпевненості й нестачі чітких орієнтирів. У статті Л. Дмитрук, присвяченій

адаптації студентів-першокурсників до умов навчання в закладах вищої освіти, за результатами опитування були виявлені основні труднощі першого курсу, серед яких істотне місце посідають саме проблеми організаційного та навчального входження в новий освітній простір [4].

Водночас лише формальним освоєнням нових правил адаптація не вичерпується. Її глибший рівень пов'язаний із дидактичною адаптацією, тобто пристосуванням здобувача до інших форм, методів, темпу і змісту навчання. Саме ця складова найбільш помітно вирізняє університетське навчання від шкільного. Здобувач вищої освіти має працювати з більшими обсягами інформації, значною мірою самостійно опрацьовувати навчальні матеріали, готуватися до семінарів, колоквіумів, модульного контролю, виконувати індивідуальні завдання та підтримувати навчальну активність на довших часових проміжках. У теоретичній рамці student engagement Дж.Кух пов'язує успішність студентського досвіду з тим, наскільки інтенсивно здобувач залучається до освітньо значущих видів діяльності і скільки часу та зусиль він реально інвестує в навчання. Відповідно, адаптація в ЗВО передбачає не лише інтелектуальну спроможність, а й готовність до нової культури академічної праці [45].

У цьому контексті особливої ваги набуває розвиток саморегуляції. Університетська освіта передбачає вищий рівень автономії, а тому виявляє слабкі місця у вмінні студента планувати час, розподіляти зусилля, працювати на віддалений результат, витримувати навантаження та доводити розпочате до завершення. Саме тому частина труднощів першокурсників пов'язана не зі змістом дисциплін як таким, а з несформованістю навичок навчального самоменеджменту. Н. Г. Торба у публікації про проблеми психології навчання та психологічного супроводу першокурсників підкреслює, що психолого-педагогічна підтримка має бути спрямована не лише на зниження тривожності, а й на допомогу у виробленні способів ефективної організації навчальної діяльності. Це дозволяє зробити висновок, що специфіка адаптації у ЗВО суттєво пов'язана з переходом від переважно зовнішньо керованого до самокерованого

навчання [27].

Не менш істотним є соціально-психологічний вимір адаптації. Початок навчання у ЗВО означає входження в новий колектив, нову систему статусів, ролей і норм взаємодії. Для першокурсника важливо не лише зрозуміти, «як тут навчаються», а й відчувати себе частиною академічної спільноти, налагодити стосунки з одногрупниками, виробити прийнятні моделі комунікації з викладачами, знайти власне місце в групі. У теорії В.Тінто соціальна інтеграція розглядається як один із ключових чинників утримання студента в системі вищої освіти. Українські джерела також свідчать, що серед типових труднощів першокурсників значну частку становлять питання адаптації до нового колективу, міжособистісних взаємин та організації власного життя в новому середовищі. Зокрема у дисертаційному дослідженні В. Д. Острової показано, що звернення студентів-першокурсників до психологічної служби часто стосуються саме адаптації до навчання і нового колективу, міжособистісних стосунків та організації власної навчальної діяльності [16; 63].

Соціально-психологічна адаптація у вищій школі має ще одну важливу особливість: вона відбувається не в однорідному дитячому чи підлітковому колективі, а в середовищі молодих дорослих, де посилюється значення індивідуальної автономії, неформальних норм, групової динаміки та самопрезентації. Це створює додаткове психологічне навантаження на здобувача, особливо якщо він є емоційно вразливим, невпевненим у собі або не має достатньо розвинених комунікативних навичок. Саме тому успішність адаптації залежить не тільки від інтелектуальних здібностей, а й від рівня комунікативної компетентності, рефлексивності, стресостійкості та соціальної зрілості. У статті В. Р. Олексюк адаптація першокурсників описується як процес активного прийняття і засвоєння норм, цінностей та стандартів поведінки нового середовища, а також як інтеграція в систему соціальних відносин закладу вищої освіти [15].

Ще одна суттєва риса адаптації здобувачів вищої освіти полягає в її зв'язку

з професійним самовизначенням. Навчання у ЗВО, на відміну від шкільної освіти, набуває виразної професійної спрямованості, тому адаптаційний процес неминуче торкається уявлень студента про обрану спеціальність, майбутню професію, власні здібності та професійну перспективу. Якщо реальний зміст навчання співвідноситься з очікуваннями здобувача, це зміцнює мотивацію та внутрішню включеність у навчальний процес. Якщо ж виникає істотний розрив між уявленням про спеціальність і фактичним досвідом навчання, адаптація ускладнюється, оскільки студент переживає не тільки дидактичні труднощі, а й смислову невизначеність. Саме тому в сучасних українських публікаціях, наголошується на важливості спеціально організованого входження першокурсника в університетське і професійне середовище.

Специфіка адаптації у ЗВО виявляється і в тому, що вона не є виключно індивідуальним процесом. Її успішність значною мірою залежить від самого освітнього середовища, стилю педагогічної взаємодії, наявності адаптаційних програм, ролі куратора академічної групи, роботи психологічної служби, якості комунікації між студентом і викладачами. У сучасних підходах до підтримки першого року навчання наголошується, що труднощі адаптації слід розглядати не як суто «проблему студента», а як індикатор того, наскільки інституція створила умови для його входження в новий академічний простір. Це добре узгоджується і з ідеями В.Тінто, який пов'язував студентську інтеграцію з характером взаємодії між здобувачем та інституцією, і з українськими роботами, де підкреслюється роль куратора, наставництва та психологічного супроводу у процесі оптимізації адаптації [61].

Окремо слід підкреслити, що адаптація здобувачів вищої освіти не є одномоментним завершеним станом. Вона має фазовий характер і розгортається в часі: від первинного ознайомлення з новим середовищем до глибшого прийняття його норм, вимог і цінностей. На перших етапах переважають емоційна нестійкість, дезорієнтація, підвищена чутливість до оцінки та невизначеності. Надалі, за сприятливих умов, формуються стабільніші стратегії

навчальної поведінки, усталюються соціальні контакти, зростає впевненість у власних силах і прийняття ролі студента. Однак цей процес може відбуватися нерівномірно: успішна академічна адаптація не завжди супроводжується психологічним комфортом, а соціальна включеність не завжди означає високу навчальну ефективність. Саме тому науково коректно розглядати адаптацію у ЗВО як багатовимірне явище, що має різні критерії та показники.

Отже, специфіка адаптації здобувачів вищої освіти до навчання у закладі вищої освіти полягає в тому, що вона є інтегративним процесом входження особистості в нову академічну, соціальну, комунікативну та професійно-смыслову систему. Її особливостями є поєднання формальної, дидактичної та соціально-психологічної складових, перехід до самостійнішої моделі навчання, залежність від рівня саморегуляції та навчальної мотивації, значущість групової інтеграції і зв'язок із професійним самовизначенням. Успішна адаптація вимагає не лише особистісних ресурсів самого здобувача, а й наявності підтримувального освітнього середовища, яке сприяє його академічному входженню, емоційній стабілізації та соціальній включеності. Саме це дає підстави в подальшому розглядати адаптацію першокурсників як цілісний психолого-педагогічний феномен, чутливий як до внутрішніх характеристик особистості, так і до організації освітнього процесу в ЗВО.

1.4. Вплив умов війни на психоемоційний стан і процес адаптації студентів-першокурсників

Повномасштабна війна істотно змінила умови функціонування української вищої освіти та радикально ускладнила процес входження першокурсників у нове академічне середовище. Якщо в мирний час початок навчання у закладі вищої освіти вже супроводжується підвищеним емоційним напруженням, невизначеністю, перебудовою стилю навчальної діяльності та потребою в новій соціальній інтеграції, то в умовах війни цей процес відбувається на тлі тривалої загрози, хронічного стресу, порушення відчуття безпеки, втрат, вимушених

переміщень, інформаційного перевантаження й нестабільності повсякденного життя. За даними ВООЗ, три роки війни в Україні суттєво підвищили потребу населення в послугах з охорони психічного здоров'я, а серед найгостріших наслідків називаються саме психологічна травматизація, тривалий стрес і зростання попиту на ментальну підтримку [69].

У психологічній науці війна розглядається не як окремий короткочасний стресор, а як тривалий травматичний контекст, що глибоко впливає на емоційну, когнітивну, поведінкову й смисложиттєву сфери особистості. Т. М. Титаренко у своїх працях переконливо показує, що в умовах воєнного часу змінюються звичний спосіб життя, сприйняття людиною власного теперішнього і майбутнього, характер її життєтворення та ставлення до збереження себе. Л. М. Карамушка, аналізуючи психічне здоров'я особистості під час війни, наголошує на зростанні ризиків емоційного виснаження, тривоги, напруження та дестабілізації внутрішніх ресурсів. Це дає підстави вважати, що для здобувачів вищої освіти війна є не зовнішнім тлом, а чинником, який прямо впливає на їхню здатність навчатися, підтримувати внутрішню рівновагу й вибудовувати продуктивну освітню поведінку [24].

Для першокурсників вплив війни є особливо відчутним, оскільки він накладається на нормативну кризовість самого переходу від школи до вищої освіти. Цей період і без того характеризується інтенсивною перебудовою самооцінки, мотивації, системи стосунків і життєвих орієнтирів, а воєнний контекст підсилює нестійкість і напруження. Студент першого курсу змушений одночасно вирішувати дві складні адаптаційні задачі: входити в новий освітній простір та існувати в умовах суспільної небезпеки. Саме тому психоемоційний стан першокурсника часто виявляється більш вразливим, ніж у студентів старших курсів, які вже частково інтегровані в університетське середовище та мають сформованіші навчальні й соціальні стратегії. Такий висновок узгоджується з сучасними українськими публікаціями про психологічний супровід особистості в умовах війни та про проблеми психології навчання у

воєнний час.

Одним із найпомітніших наслідків війни для студентської молоді є посилення емоційної напруги. У різних дослідженнях фіксуються високі рівні тривожності, порушення сну, емоційної виснаженості, фрустрації, почуття безсилля, дратівливості та пригніченості. У наукових дослідженнях показано, що для людей, які живуть в умовах війни, характерні високі показники тривожності, фрустрації, ригідності та порушень сну, а також низькі показники ментального здоров'я і стресостійкості. Для першокурсника це означає не просто суб'єктивний дискомфорт, а реальне зниження здатності до концентрації, планування, самоконтролю та стійкого виконання навчальних завдань. Таким чином, війна посилює ризик переходу від нормативних адаптаційних труднощів до виражених проявів дезадаптації [6].

Сучасні емпіричні дослідження студентської молоді в Україні підтверджують масштаб цієї проблеми. У статті *Braving the dark: mental health challenges and academic performance of Ukrainian university students during the war* дослідники зафіксували високу поширеність психічних труднощів серед українських студентів під час війни та зв'язок цих труднощів з академічною результативністю. Окремі дослідження медичних студентів, проведені вже через три роки війни, також демонструють значущі проблеми з ментальним станом, що ще раз підтверджує системний характер впливу воєнного середовища на молодь, яка навчається. Отже, зниження психологічного благополуччя студентів в умовах війни є не поодиноким спостереженням, а стійкою тенденцією, підтвердженою сучасними академічними джерелами [55].

Війна суттєво впливає і на когнітивну сферу здобувачів вищої освіти. Хронічне очікування загрози, регулярні сигнали небезпеки, повітряні тривоги, необхідність переривати заняття, перебої з електропостачанням та інтернетом, вимушене переміщення або життя в умовах постійної невизначеності знижують якість уваги, погіршують здатність до тривалої розумової зосередженості, ускладнюють запам'ятовування, планування й виконання складних

інтелектуальних завдань. Це особливо небезпечно саме для першокурсників, оскільки на початку навчання у ЗВО вони лише опановують нові способи академічної діяльності і ще не мають достатньо стійких стратегій навчальної саморегуляції. Публікації про дистанційну освіту у вищій школі України під час війни прямо вказують, що до ключових викликів належать технічні труднощі, географічна розпорошеність студентів, потреба в підтримці психічного здоров'я, безпекові ризики та стрес-менеджмент.

Ускладнення адаптації в умовах війни помітно проявляється і в мотиваційно-смісловій сфері. Студентський вік є часом активного конструювання життєвої перспективи, професійного самовизначення та довгострокового планування, проте війна звужує горизонт майбутнього, підвищує відчуття невизначеності та змінює ієрархію потреб. За таких обставин частина першокурсників фокусується не стільки на академічних досягненнях, скільки на базових питаннях безпеки, стабільності, збереження близьких і пристосування до мінливих умов життя. У такому контексті тимчасове зниження навчальної мотивації або внутрішні сумніви щодо професійних перспектив слід тлумачити не як ознаку байдужості, а як закономірний наслідок воєнно зумовленої смислової дестабілізації. Праці Т. М. Титаренко про практики здорового сьогодення у воєнних і повоєнних умовах дають підстави розглядати цей процес як перебудову життєвих смислів під впливом екстремальних обставин [25].

Не менш суттєво війна порушує соціально-психологічний компонент адаптації. Для першокурсника надзвичайно важливими є формування нових контактів, почуття належності до академічної групи, включення в комунікацію з викладачами та переживання університету як безпечного і підтримувального простору. Однак воєнний стан ускладнює ці процеси: частина студентів навчається дистанційно, перебуває в різних містах чи країнах, змінює місце проживання, переживає розрив звичних стосунків і дефіцит живого спілкування. UNESCO наголошує, що психічне здоров'я і психосоціальна підтримка є

критично важливими для збереження здатності здобувачів продовжувати освіту, а у 2026 році організація повідомляла про розширення доступу до послуг психічного здоров'я та психосоціальної підтримки майже для 320 тисяч студентів. Сам факт таких масштабних програм свідчить про системність проблеми та її безпосередній зв'язок із функціонуванням освітнього процесу [65].

Важливим аспектом є й те, що війна змінює сам образ освітнього середовища. Аудиторія, кампус, гуртожиток, дорога до університету, звичний режим занять уже не сприймаються як безумовно стабільні та передбачувані елементи повсякденності. Пошкодження освітньої інфраструктури, змішані й дистанційні формати навчання, потреба в укриттях, часті зміни розкладу, технічна нестабільність і загальна тривожна атмосфера послаблюють відчуття впорядкованості, яке зазвичай підтримує адаптацію першокурсника. У матеріалах UNESCO та UNICEF постійно підкреслюється, що війна руйнує безперервність освіти та має довготривалі наслідки для психологічного благополуччя молоді. Звідси випливає, що адаптація першокурсників у сучасних умовах не може аналізуватися поза безпековим виміром [65; 68].

Разом із тим сучасні дослідження не зводять вплив війни лише до неминучої дезадаптації. У психологічній науці дедалі більшої ваги набуває ресурсний підхід, відповідно до якого навіть у кризових умовах особистість може зберігати адаптаційний потенціал і виробляти нові форми стійкості. Українські праці Т. М. Титаренко, а також науково-методичні розробки Л. М. Карамушки, присвячені збереженню психічного здоров'я під час війни, переконливо показують, що здатність до відновлення підтримується смисложиттєвими орієнтирами, практиками самозбереження, соціальною підтримкою, сформованими навичками саморегуляції та доступом до психологічної допомоги. Отже, навіть за умов високого стресу адаптація першокурсника може бути підтримана й оптимізована, якщо університетське середовище не лише висуває вимоги, а й створює умови для психологічної

безпеки, гнучкого навчання та ресурсної підтримки [7; 25].

У практичному плані це означає, що процес адаптації першокурсників в умовах війни має розглядатися як об'єкт цілеспрямованого психолого-педагогічного супроводу. Потребують уваги не тільки академічні труднощі, а й емоційний стан здобувачів, їхні страхи, втрата відчуття контролю, труднощі комунікації, порушення мотивації та звуження життєвих перспектив. Саме тому в сучасних українських і міжнародних підходах акцент переноситься на комплексну підтримку: психоедукацію, консультування, розвиток навичок копінгу, підтримку групової згуртованості, гнучку організацію освітнього процесу та створення передбачуваного середовища. Такий підхід дає змогу зменшувати прояви дезадаптації та підсилювати резильєнтність студентської молоді.

Отже, вплив умов війни на психоемоційний стан і процес адаптації студентів-першокурсників є комплексним і глибоким. Війна посилює тривожність, емоційне виснаження, порушує увагу і саморегуляцію, ускладнює соціальну інтеграцію, послаблює мотиваційно-сміслову стабільність та змінює сам характер входження в освітнє середовище. Унаслідок цього адаптація першокурсника набуває подвійного змісту: вона є водночас пристосуванням до нової академічної системи і способом збереження психологічної стійкості в умовах тривалого суспільного стресу. Саме це дає підстави розглядати адаптацію студентів-першокурсників у воєнний період як особливий психолого-педагогічний феномен, що потребує окремого теоретичного осмислення й емпіричного вивчення.

Висновки до розділу 1

У першому розділі дипломної роботи здійснено теоретичний аналіз проблеми адаптації студентів-першокурсників до навчання у закладі вищої освіти в умовах війни. Узагальнення наукових підходів дало підстави сформулювати такі висновки.

По-перше, встановлено, що адаптація особистості у психолого-педагогічній науці є складним, багатовимірним і динамічним процесом активної взаємодії людини з новими умовами життєдіяльності. Її сутність полягає не лише у пристосуванні до зовнішніх вимог, а й у перебудові мотиваційної, емоційної, когнітивної та поведінкової сфер, виробленні нових способів саморегуляції, засвоєнні норм середовища та досягненні відносної узгодженості між внутрішніми ресурсами особистості й зовнішніми обставинами. Адаптація має не тільки стабілізаційний, а й розвивальний потенціал, оскільки за певних умов може виступати чинником особистісного зростання.

По-друге, з'ясовано, що у вітчизняній і зарубіжній науці адаптація розглядається як процес, тісно пов'язаний із суб'єктністю особистості, її здатністю до самовизначення, осмислення нової ситуації та активного вибудовування власної позиції щодо неї. Теоретично значущими для розуміння цього феномена є положення Ж. Піаже про асиміляцію та акомодацию, ідеї І. Д. Беха і С. Д. Максименка про активну роль особистості у власному розвитку, а також підходи Т. М. Титаренко, у яких адаптація в складних умовах осмислюється через призму переосмислення досвіду, самозбереження і життєтворення.

По-третє, визначено, що студенти-першокурсники як суб'єкти освітнього процесу характеризуються специфічним поєднанням вікових і особистісних особливостей. Для них властиві активне становлення особистісної та професійної ідентичності, розвиток самосвідомості, перебудова стилю пізнавальної діяльності, потреба в автономії, підвищена чутливість до оцінювання, значущість міжособистісних стосунків, формування ціннісно-сміслової сфери та професійного самовизначення. Водночас цей період супроводжується нерівномірністю розвитку окремих сфер особистості, що зумовлює підвищену вразливість першокурсників до стресу, невизначеності та дезадаптаційних впливів.

По-четверте, встановлено, що специфіка адаптації здобувачів вищої освіти

до навчання у ЗВО визначається особливостями самого університетського середовища. Йдеться про перехід до вищого рівня самостійності, іншої системи організації навчальної діяльності, нових форм академічної взаємодії, складніших вимог до саморегуляції, комунікації та відповідальності. У структурі адаптації до навчання у ЗВО доцільно виокремлювати формальну, дидактичну та соціально-психологічну складові, які взаємопов'язані між собою і разом визначають якість входження студента в нове освітнє середовище.

По-п'яте, доведено, що успішність адаптації у вищій школі залежить не лише від індивідуальних якостей здобувача, а й від характеристик освітнього середовища. Важливими чинниками є навчальна мотивація, рівень саморегуляції, сформованість комунікативних умінь, емоційна стабільність, почуття належності до академічної групи, підтримувальний стиль взаємодії з викладачами, наявність наставництва, психологічного супроводу та інституційної підтримки. Отже, адаптація першокурсника має розглядатися як результат взаємодії особистісних ресурсів студента і можливостей самого закладу вищої освіти.

По-шосте, з'ясовано, що умови війни істотно трансформують як психоемоційний стан студентів-першокурсників, так і сам процес їхньої адаптації до навчання. Воєнний контекст посилює тривожність, емоційне виснаження, порушує відчуття безпеки, ускладнює концентрацію уваги, послаблює мотивацію, змінює структуру міжособистісних контактів і звужує горизонт життєвого та професійного планування. Унаслідок цього адаптація першокурсника набуває подвійного характеру: вона передбачає не лише входження в нове академічне середовище, а й збереження психологічної стійкості в умовах тривалого суспільного стресу.

По-сьоме, встановлено, що війна не лише ускладнює адаптаційний процес, а й вимагає його нового теоретичного осмислення. Класичні уявлення про адаптацію студентів до навчання у ЗВО залишаються методологічно значущими, проте в сучасних українських реаліях вони мають бути доповнені аналізом таких

чинників, як хронічна небезпека, переміщення, дистанційні й змішані формати навчання, психоемоційна втома, дефіцит стабільності та потреба в психосоціальній підтримці. Це дає підстави розглядати адаптацію студентів-першокурсників в умовах війни як особливий психолого-педагогічний феномен.

По-восьме, результати теоретичного аналізу засвідчили необхідність подальшого емпіричного дослідження особливостей адаптації студентів-першокурсників до навчання у ЗВО в умовах війни. Саме емпіричне вивчення дасть змогу виявити актуальні показники, рівні та чинники адаптації, встановити найбільш уразливі аспекти входження першокурсників у студентське середовище та обґрунтувати практичні шляхи психолого-педагогічної підтримки здобувачів першого року навчання.

Таким чином, теоретичний аналіз проблеми підтвердив актуальність обраної теми та створив наукове підґрунтя для подальшого емпіричного вивчення особливостей адаптації студентів-першокурсників до навчання у закладі вищої освіти в умовах війни.

РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ-ПЕРШОКУРСНИКІВ ДО НАВЧАННЯ У ЗВО В УМОВАХ ВІЙНИ

2.1. Організація та методичне забезпечення емпіричного дослідження

Теоретичний аналіз проблеми, здійснений у першому розділі нашої кваліфікаційної роботи, засвідчив, що адаптація студентів-першокурсників до навчання у закладі вищої освіти в умовах війни є багатовимірним процесом, який залежить не лише від інтелектуальної готовності до навчання, а й від стану емоційної сфери, рівня особистісної тривожності, переживання безпеки, характеру соціальних зв'язків та сформованості навичок саморегуляції. Саме тому емпірична частина дослідження була спрямована на виявлення актуальних показників адаптації першокурсників і тих психоемоційних чинників, які можуть посилювати або, навпаки, ускладнювати їх входження в освітній простір ЗВО.

Мета нашого емпіричного дослідження полягала у виявленні особливостей адаптації студентів-першокурсників до навчання у ЗВО в умовах війни та встановленні зв'язку між рівнем адаптованості, навчальною тривожністю, особистісною тривожністю та інтенсивністю актуальних страхів і переживань, пов'язаних із навчанням і воєнним контекстом.

Відповідно до мети було визначено такі завдання дослідження: 1) діагностувати рівень соціально-психологічної адаптованості студентів-першокурсників; 2) з'ясувати показники навчальної та особистісної тривожності; 3) виявити інтенсивність актуальних страхів і напружень, що супроводжують перший рік навчання; 4) проаналізувати взаємозв'язок між показниками адаптації, тривожності та актуальних страхів; 5) простежити відмінності у показниках досліджуваних характеристик залежно від статі, місця проживання до вступу та окремих освітніх характеристик; 6) визначити чинники, які можуть бути враховані під час подальшої розробки програми психолого-педагогічної підтримки першокурсників.

Емпірична база дослідження охопила 40 студентів першого курсу спеціальності «Практична психологія», які навчаються у закладах вищої освіти міста Львова: Львівському державному університеті внутрішніх справ та Національному університеті «Львівська політехніка». У вибірці було 30 дівчат і 10 юнаків; 26 респондентів до вступу проживали у місті Львові, 14 – у населених пунктах Львівської області. Додатково під час аналізу враховувався середній бал документа про повну загальну середню освіту як опосередкований індикатор попередньої навчальної успішності.

Вибір саме першокурсників зумовлений тим, що ця категорія студентів перебуває на найбільш чутливому етапі входження в університетське середовище. У воєнних умовах на нормативні труднощі першого року навчання накладаються підвищена тривожність, нестабільність життєвих обставин, змішаний або дистанційний формат взаємодії, потреба у швидшому формуванні самостійності та перебудові звичних стратегій навчальної діяльності. Тому саме ця група є найбільш показовою для вивчення адаптації як комплексного психолого-педагогічного феномена.

Для реалізації поставлених завдань було використано комплекс взаємодоповнювальних методик. Базовим інструментом виступив опитувальник соціально-психологічної адаптації К. Роджерса і Р. Даймонда, який дав змогу визначити загальний рівень адаптованості та низку інтегральних показників: самоприйняття, прийняття інших, емоційну комфортність, інтернальність, прагнення до домінування. Для вивчення навчально зумовленої тривожності використано адаптований для студентів опитувальник академічної тривожності, побудований за структурою методики Філіпса, що дозволило окреслити загальний рівень тривожності в освітньому середовищі та її окремі фактори: фрустрацію потреби у досягненні успіху, страх ситуації перевірки знань, страх самовираження, страх невідповідності очікуванням оточення, труднощі у взаємодії з викладачами та низьку фізіологічну опірність стресу.

Для уточнення стійкого емоційного фону застосовано шкалу особистісної

тривожності Ч. Спілбергера у сучасній адаптованій формі, що дала змогу співвіднести ситуативні труднощі навчання із більш стабільною особистісною схильністю до тривожного реагування. Окремий блок становила анкета актуальних переживань першокурсників, побудована на основі ранжування найбільш типових страхів і напружень, які можуть супроводжувати початок навчання: страх невдачі, страх помилки, страх публічного виступу, страх бути осміяним, страх не впоратися з обсягом завдань, страх самотійності, страх майбутнього, страх втрати близьких, страх війни та пов'язаних із нею небезпек. Така побудова інструментарію дозволила перевести дослідження з вузької теми «страхів» у площину ширшого аналізу психоемоційних чинників адаптації.

Організація дослідження передбачала два етапи. На першому етапі здійснювалася первинна діагностика та кількісна обробка результатів за ключами відповідних методик. На другому етапі виконувалася вторинна обробка з використанням методів математичної статистики, зокрема коефіцієнта рангової кореляції Спірмена, t-критерію Стюдента, U-критерію Манна–Уїтні та Q-критерію Розенбаума. Такий підхід дав можливість не лише описати середньогрупові показники, а й виявити статистично значущі зв'язки та відмінності між окремими змінними.

Узгоджуючи емпіричну частину з теоретичною логікою першого розділу, у роботі було сформульовано таку робочу гіпотезу: адаптація студентів-першокурсників до навчання у ЗВО в умовах війни знижується зі зростанням рівня тривожності та інтенсивності актуальних страхів, тоді як вищий рівень емоційної стабільності, інтернальності й прийняття себе пов'язаний із більш успішним входженням у нове освітнє середовище. Додатково припускалося, що окремі соціально-біографічні чинники, зокрема проживання у місті вступу або за його межами, можуть впливати на перебіг адаптації.

Таким чином, програма емпіричного дослідження була побудована так, щоб забезпечити логічне продовження теоретичного аналізу, здійсненого в першому розділі. Це дозволяє інтерпретувати отримані результати не ізольовано,

а в контексті сучасних викликів адаптації першокурсників до навчання у ЗВО в умовах війни.

Таблиця 2.1

Структура вибірки емпіричного дослідження

Критерій	Група	Кількість осіб
Заклад освіти	ЛьвДУВС	22
Заклад освіти	НУ «Львівська політехніка»	18
Стать	Дівчата	30
Стать	Юнаки	10
Місце проживання до вступу	м. Львів	26
Місце проживання до вступу	Львівська область	14

2.2. Аналіз результатів емпіричного дослідження

Первинна обробка результатів засвідчила, що в цілому вибірка першокурсників характеризується задовільним, однак не безпроблемним рівнем входження у нове освітнє середовище. За інтегральним показником соціально-психологічної адаптації середнє значення перебувало в межах верхньої частини середнього діапазону, що дає підстави говорити про переважно успішний характер адаптаційного процесу. Разом із тим розподіл окремих інтегральних показників свідчить, що найвразливішими компонентами залишаються емоційна комфортність і переживання внутрішнього напруження, тоді як відносно стійкішими є самоприйняття та прийняття інших.

Отримані результати підтверджують висновки теоретичного розділу про те, що адаптація не може оцінюватися лише за формальним фактом включення студента у навчальний процес. Навіть за відносно прийнятних загальних показників частина першокурсників демонструє внутрішню напруженість, потребу в додатковій підтримці та нестачу емоційного комфорту. Саме тому кількісний аналіз був доповнений вивченням тривожності та актуальних страхів.

Таблиця 2.2

**Середньогрупові показники соціально-психологічної адаптації
студентів-першокурсників, %**

Вибірка	Адаптація	Самоприйняття	Прийняття інших	Емоційна комфортність	Інтернальність	Домінування
Загальна вибірка	63,8	79,0	66,0	63,0	66,0	52,0
ЛьвДУВС	62,2	79,5	64,1	61,1	63,2	52,9
НУ «Львівська політехніка»	65,7	78,4	68,6	65,2	69,5	51,3
м. Львів	66,3	80,8	68,7	65,1	69,0	55,7
Львівська область	59,0	75,6	61,4	59,4	60,6	45,6

Як видно з наведених даних, найвищі показники адаптації, прийняття інших, інтернальності та прагнення до домінування виявлено у студентів, які проживали у Львові ще до вступу. Натомість у респондентів із населених пунктів області спостерігаються нижчі значення майже за всіма інтегральними показниками. Такий результат може бути пояснений додатковим адаптаційним навантаженням: зміною способу життя, побутових умов, маршруту соціальних зв'язків і необхідністю одночасно входити в новий академічний та новий життєвий простір.

Подальший аналіз навчально зумовленої тривожності показав, що для більшості першокурсників характерний середній рівень тривожності з окремими підвищеними показниками за факторами ситуації перевірки знань, фрустрації потреби в досягненні успіху та труднощів у взаємодії з викладачами. Іншими словами, основним джерелом емоційної напруги для студентів виявилися не стільки формальні умови перебування у ЗВО, скільки оціночні ситуації,

переживання можливого неуспіху та страх не відповідати новим академічним очікуванням.

Таблиця 2.3

Середньогрупові показники навчальної тривожності студентів-першокурсників, %

Вибірка	Загальний рівень	1	2	3	4	5	6	7	8
Загальна вибірка	34,0	40,0	22,8	29,9	43,4	50,1	45,2	33,2	39,6
ЛьвДУВС	36,1	42,6	25,8	27,6	45,5	52,2	42,7	43,6	38,9
НУ «Львівська політехніка»	31,4	36,7	19,0	32,4	40,6	47,1	47,8	20,0	39,9
м. Львів	30,6	34,3	21,5	25,7	41,0	44,8	44,6	33,1	31,5
Львівська область	40,2	50,6	25,1	37,3	47,6	59,4	45,7	32,9	53,9

Примітка. Позначення факторів: 1 – загальна тривожність в освітньому середовищі; 2 – переживання соціального стресу; 3 – фрустрація потреби у досягненні успіху; 4 – страх самовираження; 5 – страх ситуації перевірки знань; 6 – страх невідповідності очікуванням оточення; 7 – низька фізіологічна опірність стресу; 8 – проблеми і страхи у стосунках з викладачами.

Порівняння підгруп показало, що студенти з області мають вищі показники загальної навчальної тривожності, фрустрації потреби у досягненні успіху, страху перевірки знань та проблем у взаємодії з викладачами. Це дає підстави припускати, що додаткова зміна життєвих умов може підсилювати відчуття нестабільності й невпевненості на старті навчання.

За шкалою особистісної тривожності переважають середні значення, однак вони демонструють достатньо чіткий зв'язок із показниками адаптації. Студенти з вищим рівнем стійкої тривожності частіше повідомляли про меншу емоційну

комфортність, нижчу інтернальність і гіршу загальну адаптованість. Це вказує на те, що особистісна тривожність не є лише фоною характеристикою, а реально включена у перебіг адаптаційного процесу.

Окремий блок аналізу стосується актуальних страхів і переживань. У нашій роботі вони розглядаються не як самостійний предмет дослідження, а як емоційні індикатори, що віддзеркалюють труднощі адаптації. Найвищу вираженість отримали страх хвороби або втрати близьких, страх війни й загрози безпеці, страх виступу перед великою аудиторією, страх невдачі, страх бути осміяним, страх самостійності та відповідальності, а також страх не впоратися з навчальними завданнями. Така конфігурація результатів показує, що психоемоційний стан першокурсника формується одночасно під впливом академічних і воєнно зумовлених переживань.

Таблиця 2.4

Найбільш виражені актуальні страхи студентів-першокурсників

Група переживань	Зміст страху/напруження	Інтерпретація для адаптації
Воєнно-безпекові	страх війни, втрати близьких, небезпеки для життя	підвищують базову тривожність і знижують відчуття стабільності
Академічно-оцінні	страх перевірки знань, іспитів, невдачі, помилки	послаблюють упевненість у власній компетентності
Соціально-комунікативні	страх публічного виступу, бути осміяним, не відповідати очікуванням	ускладнюють включення в групу та самовираження
Особистісно-регулятивні	страх самостійності, відповідальності, не впоратися з навантаженням	вказують на нестачу сформованих стратегій саморегуляції

Вторинна статистична обробка матеріалу дала змогу перевірити припущення про зв'язок між основними показниками дослідження.

Кореляційний аналіз показав, що між рівнем особистісної тривожності та кількістю/інтенсивністю актуальних страхів існує позитивний зв'язок: чим вищою є особистісна тривожність, тим більше респондент фіксує значущих страхів і напружень. Натомість між рівнем адаптованості та тривожністю, а також між рівнем адаптованості та кількістю страхів, виявлено від'ємний зв'язок. Це означає, що гірша адаптація супроводжується вищим емоційним напруженням і більшою кількістю переживань, які студент оцінює як загрозливі.

Найтісніші зв'язки з інтегральним показником адаптації виявили показники емоційної комфортності та інтернальності. Фактично це свідчить про те, що адаптованішими виявляються ті студенти, які краще контролюють власний емоційний стан, відчувають себе суб'єктами подій і меншою мірою схильні пояснювати труднощі лише зовнішніми обставинами.

Таблиця 2.5

Коефіцієнти рангової кореляції між основними показниками дослідження

Порівнювані показники	rs	Інтерпретація
Рівень тривожності – кількість/інтенсивність страхів	0,351	помірний позитивний зв'язок
Рівень адаптації – рівень тривожності	-0,660	виражений негативний зв'язок
Рівень адаптації – кількість/інтенсивність страхів	-0,427	помірний негативний зв'язок

Поглиблений аналіз окремих складових адаптації показав, що вищий рівень особистісної тривожності найтісніше поєднується зі зниженням емоційної комфортності ($r_s = -0,696$), інтернальності ($r_s = -0,590$), самоприйняття ($r_s = -0,500$), прагнення до домінування ($r_s = -0,389$) та прийняття інших ($r_s = -0,380$). Своєю чергою, більша кількість актуальних страхів пов'язана зі зниженням інтернальності ($r_s = -0,423$) та емоційної комфортності ($r_s = -0,310$). Змістовно це означає, що тривожні й емоційно напружені першокурсники гірше приймають

себе, слабше відчують контроль над подіями та важче переживають повсякденну академічну взаємодію.

Було виявлено також зв'язок між адаптацією та окремими факторами навчальної тривожності. Найбільшу кореляцію з дезадаптацією мають загальна тривожність в університеті ($r_s = -0,717$), страх ситуації перевірки знань ($r_s = -0,585$), страх самовираження ($r_s = -0,417$), проблеми і страхи у стосунках з викладачами ($r_s = -0,367$) та страх невідповідності очікуванням оточення ($r_s = -0,328$). Отже, психоемоційні труднощі першокурсників концентруються насамперед навколо тих ситуацій, де необхідно демонструвати компетентність, відкрито виражати себе та взаємодіяти з фігурами академічного авторитету.

Таблиця 2.6

Найбільш значущі кореляції між адаптацією і факторами навчальної тривожності

Фактор	r_s	Напрямок зв'язку
Загальна тривожність в університеті	-0,717	чим вища тривожність, тим нижча адаптація
Страх ситуації перевірки знань	-0,585	чим сильніший страх оцінювання, тим нижча адаптація
Страх самовираження	-0,417	ускладнює активну участь в освітньому процесі
Проблеми і страхи у стосунках з викладачами	-0,367	послаблюють відчуття безпеки в академічній взаємодії
Страх невідповідності очікуванням оточення	-0,328	підсилює внутрішню напругу і невпевненість

Кореляційний аналіз дозволив виокремити й конкретні страхи, які особливо пов'язані з якістю адаптації. До них належать страх виступу перед великою аудиторією (найсильніший зв'язок), страх невдачі/неуспіху, а також переживання, пов'язані з помилкою, неадекватністю або невідповідністю очікуванням інших. За змістом це є цілком закономірним: саме публічність,

оцінювання та невизначеність власної спроможності становлять ядро адаптаційних труднощів на першому курсі.

Водночас воєнний контекст доповнює цю картину фоновою базовою напругою. Хоча воєнні страхи не завжди мають найвищий прямий кореляційний зв'язок із показником адаптації, вони істотно підвищують загальний рівень тривожності, виснажують психічні ресурси й опосередковано ускладнюють навчальну саморегуляцію. Саме тому інтерпретація отриманих даних потребує не ізольованого, а комплексного підходу.

Порівняльний аналіз підгруп показав, що серед досліджуваних незалежних змінних найвиразнішим виявився територіальний чинник. Студенти, які до вступу проживали у Львові, демонструють вищі показники адаптації, прийняття інших, інтернальності та прагнення до домінування, а також нижчі показники навчальної тривожності й меншу кількість актуальних страхів. Статистично значущими виявилися насамперед відмінності за інтегральним показником адаптації, а також за рядом суміжних характеристик. Такі результати підтверджують, що зміна середовища проживання сама по собі є додатковим адаптаційним навантаженням.

Гендерні відмінності в цілому виявилися менш вираженими. Хоча на рівні описової статистики у юнаків простежуються дещо вищі показники окремих страхів, а у дівчат – дещо вищий рівень загальної емоційної напруги, статистично значущих відмінностей за більшістю інтегральних показників не встановлено. Це дозволяє зробити висновок, що у нашій вибірці стать не є провідним чинником адаптації, тоді як вирішальнішим є поєднання психоемоційних та соціально-ситуаційних умов.

Додатково було виявлено позитивний зв'язок між показником адаптованості та середнім балом атестата про повну загальну середню освіту ($r_s = 0,355$). Інакше кажучи, студенти з вищим попереднім рівнем навчальної успішності в середньому адаптуються краще. Це можна пояснити тим, що наявність досвіду успіху, сформованіших навчальних навичок і більшої

впевненості у власних інтелектуальних можливостях полегшує входження в університетське середовище.

Узагальнюючи одержані результати, до чинників, що ускладнюють адаптацію першокурсників, доцільно віднести: високий рівень особистісної і навчальної тривожності; інтенсивність актуальних страхів; низьку емоційну комфортність; слабо виражену інтернальність; проживання поза містом вступу; труднощі у взаємодії з викладачами; страх оцінювання та публічного самовираження. Натомість чинниками, що полегшують адаптацію, виступають: вищий рівень самоприйняття; відносна емоційна стабільність; інтернальна позиція; попередній досвід навчального успіху; наявність зрозумілих і підтримувальних соціальних зв'язків; передбачуваність та безпека освітнього середовища.

Отримані результати є важливими не лише в описовому, а й у прикладному плані. Вони показують, що адаптація першокурсників в умовах війни не може бути зведена до формального ознайомлення з правилами ЗВО. Вона потребує цілеспрямованої роботи із психоемоційними станами студентів, допомоги в опануванні навчальної саморегуляції, підтримки соціального включення та побудови безпечної комунікації з викладачами. Саме ця логіка має бути покладена в основу третього розділу, присвяченого розробці програми психолого-педагогічного супроводу адаптації студентів-першокурсників.

Висновки до розділу 2

У другому розділі було здійснено емпіричне дослідження особливостей адаптації студентів-першокурсників до навчання у закладі вищої освіти в умовах війни. На основі аналізу результатів встановлено, що загалом процес адаптації у досліджуваній вибірці має задовільний характер, однак супроводжується низкою психоемоційних труднощів, які найбільш виразно виявляються в емоційній комфортності, навчальній тривожності та переживанні низки актуальних страхів.

З'ясовано, що між рівнем адаптованості студентів, особистісною та навчальною тривожністю, а також інтенсивністю актуальних страхів існує статистично значущий взаємозв'язок. Вищий рівень тривожності пов'язаний зі зростанням кількості страхів, тоді як вищий рівень адаптації поєднується зі зниженням тривожності, більшою емоційною комфортністю та вищою інтернальністю.

Встановлено, що найбільш уразливими у структурі адаптаційного процесу є такі чинники, як страх ситуації перевірки знань, страх публічного самовираження, страх невідповідності очікуванням оточення, труднощі у взаємодії з викладачами, а також воєнно зумовлені переживання, пов'язані з безпекою та майбутнім. Найбільш виражений негативний зв'язок із показником адаптації мають загальна навчальна тривожність, емоційний дискомфорт та відчуття недостатнього контролю над подіями.

Порівняння підгруп дало підстави стверджувати, що істотніші відмінності в адаптації пов'язані не зі статтю, а з територіальним чинником та попереднім досвідом навчальної успішності. Студенти, які до вступу проживали у Львові, адаптуються краще, ніж студенти з області, а вищий середній бал документа про попередню освіту пов'язаний із кращою адаптованістю.

Результати емпіричного дослідження підтверджують висновки першого розділу про те, що адаптація першокурсників у воєнний час є багатовимірним процесом, у якому академічні, соціально-психологічні та емоційні чинники тісно взаємопов'язані. Це обґрунтовує необхідність переходу до третього розділу, де буде розроблено практичні шляхи оптимізації адаптації студентів-першокурсників до навчання у ЗВО в умовах війни.

РОЗДІЛ 3. ШЛЯХИ ОПТИМІЗАЦІЇ АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ-ПЕРШОКУРСНИКІВ ДО НАВЧАННЯ У ЗВО В УМОВАХ ВІЙНИ

3.1. Психолого-педагогічні умови успішної адаптації студентів-першокурсників до навчання у ЗВО в умовах війни

Проблема адаптації студентів-першокурсників до навчання у закладі вищої освіти в умовах війни потребує не лише констатації труднощів, виявлених у ході теоретичного аналізу та емпіричного дослідження, а й визначення тих психолого-педагогічних умов, за яких цей процес може відбуватися більш успішно, стабільно і конструктивно. У сучасній психолого-педагогічній науці адаптація розглядається як результат взаємодії особистості та середовища, а тому її ефективність не може пояснюватися виключно індивідуальними особливостями здобувача. Вона значною мірою залежить від того, наскільки освітній простір здатний забезпечити психологічну безпеку, підтримати внутрішні ресурси особистості, сприяти її соціальній інтеграції та допомогти їй виробити ефективні способи навчальної саморегуляції. Саме такий підхід узгоджується з положеннями І. Д. Бега про особистісно орієнтовану освіту, в якій здобувач розглядається як активний суб'єкт власного розвитку, а також із поглядами С. Д. Максименка, який підкреслює значення внутрішньої активності особистості, її саморозвитку та самодетермінації [2; 13].

У контексті досліджуваної проблеми психолого-педагогічні умови доцільно розуміти як сукупність спеціально організованих обставин, форм взаємодії, методів підтримки й особливостей освітнього середовища, які сприяють зниженню ризику дезадаптації та забезпечують продуктивне входження першокурсника в нову систему навчання, спілкування і професійного становлення. Таке розуміння відповідає загальній логіці психолого-педагогічного підходу, згідно з яким розвиток і адаптація особистості відбуваються не ізольовано, а в конкретному соціальному та освітньому контексті. У працях В. Г. Панка, присвячених психологічній службі в системі

освіти, наголошується, що своєчасна психолого-педагогічна підтримка є важливою умовою профілактики дезадаптації, збереження психічного благополуччя та розвитку особистісного потенціалу здобувачів освіти. Для першокурсників в умовах війни це положення набуває особливої ваги, оскільки вони входять у нове освітнє середовище на тлі тривалого стресу, емоційної нестабільності та порушеного відчуття безпеки [20].

Першою і базовою умовою успішної адаптації першокурсників до навчання у ЗВО в умовах війни є створення психологічно безпечного освітнього середовища. Безпека в цьому контексті має багатовимірний характер. Вона включає, з одного боку, організаційно-безпековий аспект, пов'язаний із передбачуваністю освітнього процесу, чіткістю правил, зрозумілістю дій у небезпечних ситуаціях, а з іншого — емоційно-психологічний аспект, який передбачає відсутність приниження, надмірного тиску, комунікативної агресії, ігнорування труднощів студента. Л. М. Карамушка, аналізуючи психічне здоров'я особистості в умовах війни, підкреслює, що збереження внутрішньої рівноваги безпосередньо пов'язане з можливістю людини відчувати опору, передбачуваність і підтримку в значущому середовищі. Для першокурсника, який лише входить у систему вищої освіти, психологічно безпечне середовище стає фундаментом, на якому може вибудовуватися довіра до університету, до викладачів, до академічної групи і до власних можливостей у нових умовах [6].

Другою важливою умовою є організація цілісного психолого-педагогічного супроводу адаптації. Сам процес адаптації першокурсника не може бути залишений на самоплив, особливо в умовах війни, коли нормативні труднощі першого року навчання накладаються на підвищений рівень тривожності, емоційне виснаження та нестабільність життєвих обставин. В. Г. Панок і представники сучасної української психологічної школи неодноразово наголошували, що психологічний супровід у системі освіти має бути не формальним додатком до навчального процесу, а його органічною складовою. У випадку першокурсників такий супровід повинен включати ранню діагностику

адаптаційних труднощів, індивідуальні та групові консультації, просвітницьку роботу, підтримку кураторів академічних груп, координацію дій викладачів і психологічної служби. Йдеться не просто про реагування на вже наявні проблеми, а про цілеспрямоване створення умов, які попереджають розвиток дезадаптації [17].

Третьою умовою є опора на особистісні ресурси здобувача та розвиток його суб'єктності. У підході І. Д. Бега розвиток особистості передбачає не пасивне підлаштування до середовища, а збереження і розгортання внутрішньої активності, здатності до вибору, самоорганізації та відповідальності. С. Д. Максименко також підкреслює, що особистість формується як суб'єкт життєдіяльності через активне подолання суперечностей і включення у змістовну діяльність. У контексті адаптації першокурсників це означає, що успішне входження в освітній процес залежить не лише від зовнішньої допомоги, а й від розвитку таких якостей, як рефлексивність, самоконтроль, усвідомленість, внутрішня відповідальність, вміння ставити цілі та регулювати свою поведінку. В умовах війни значення цих ресурсів посилюється, оскільки саме вони дозволяють студенту утримувати відносну внутрішню стабільність навіть за нестабільних зовнішніх обставин [2; 13].

Четвертою умовою виступає формування та підтримка навчальної мотивації першокурсників. Як свідчать дослідження Е.Десі та Р.Раяна, які розробили теорію самодетермінації, стійка й продуктивна навчальна мотивація формується тоді, коли в освітньому середовищі підтримуються базові психологічні потреби особистості в автономії, компетентності та пов'язаності з іншими. Для першокурсників це означає, що вони краще адаптуються до навчання тоді, коли не лише розуміють вимоги освітнього процесу, а й бачать особистісний смисл власного навчання, відчувають власну спроможність справлятися із завданнями та не залишаються емоційно ізольованими. У сучасних умовах війни мотиваційна сфера студентів зазнає додаткових деформацій через невизначеність майбутнього, емоційну втому та звуження

часової перспективи. Саме тому підтримка навчальної мотивації має спиратися не лише на зовнішній контроль, а й на формування в першокурсника відчуття професійної перспективи, значущості обраної спеціальності та внутрішньої доцільності освітніх зусиль [40].

П'ятою умовою є. У концепції А.Бандури віра особистості у власну здатність діяти успішно, долати труднощі й досягати поставленої мети істотно впливає на рівень активності, наполегливість і стійкість до перешкод. Для першокурсника вищої школи самоефективність є критично важливою, оскільки нове освітнє середовище потребує від нього таких форм поведінки, які ще не стали повністю звичними: самостійного планування, тривалішої інтелектуальної зосередженості, відповідальності за результат, ініціативи у взаємодії з викладачами. До цього додається воєнний контекст, який знижує емоційну витривалість і послаблює відчуття контролю над життям. Відтак важливою психолого-педагогічною умовою стає не просто пред'явлення академічних вимог, а цілеспрямоване навчання першокурсників технік самоорганізації, тайм-менеджменту, самоспостереження, поетапного виконання завдань, подолання прокрастинації та регуляції емоційного напруження [37].

Шостою умовою є сприяння соціально-психологічній інтеграції першокурсників у студентське середовище. У працях В.Тінто переконливо показано, що успішність перебування студента у вищій школі безпосередньо пов'язана з рівнем його академічної та соціальної інтеграції. Йдеться про те, що здобувач має не лише опановувати навчальний матеріал, а й відчувати себе частиною інституції, включеною в її соціальне та культурне життя. George Kuh, розвиваючи ідеї student engagement, підкреслює, що навчальна ефективність зростає тоді, коли студент реально включений у значущі форми взаємодії, співпраці та участі в освітньому процесі. Для першокурсників це означає, що адаптація значною мірою залежить від якості взаємин у групі, рівня прийняття одногрупниками, доступності викладачів і можливості переживати університет не як безособову структуру, а як спільноту, до якої вони належать. В умовах

війни ця умова набуває додаткового значення, оскільки саме соціальна підтримка є важливим ресурсом психологічної стабілізації [62].

Сьомою умовою є гуманізація педагогічної взаємодії. У першокурсників ставлення до університету, до навчання і до самих себе як студентів значною мірою формується через перший досвід взаємодії з викладачами. Якщо ця взаємодія побудована на повазі, доброзичливості, ясності вимог, конструктивному зворотному зв'язку та педагогічному такті, студент швидше долає тривожність і відчуває можливість успішного входження в освітній процес. Якщо ж стиль взаємодії є надмірно авторитарним, формалізованим, емоційно холодним або таким, що підсилює страх помилки, адаптація ускладнюється. У контексті особистісно орієнтованого підходу І. Д. Бежа педагогічна взаємодія має будуватися на визнанні гідності здобувача, підтримці його активності та створенні умов для відповідального, але психологічно прийняттого входження в нову роль. Це особливо важливо в умовах війни, коли навіть невеликі педагогічні помилки можуть загострювати вразливість студента [2].

Восьмою умовою є розвиток резильєнтності та навичок конструктивного подолання стресу. У працях А.Мастен резильєнтність описується як реальна здатність людини зберігати або відновлювати функціональність у несприятливих умовах завдяки дії звичайних, але надійних систем підтримки. У дослідженнях Т. М. Титаренко ця ідея розширюється через аналіз особистості у кризових умовах, де важливу роль відіграють смислотворення, практики самозбереження, підтримка зв'язків і здатність відновлювати цілісність життєвого світу. Для першокурсника в умовах війни розвиток резильєнтності означає не «звикання» до небезпеки, а формування навичок емоційної гнучкості, стрес-менеджменту, звернення по допомогу, підтримки повсякденних рутин та конструктивного реагування на нестабільність. Саме тому до числа психолого-педагогічних умов адаптації слід віднести не лише академічні й організаційні заходи, а й системну роботу з посилення психологічної стійкості студентів [25; 49].

Дев'ятою умовою є гнучка організація освітнього процесу з урахуванням воєнного контексту. Воєнний стан об'єктивно впливає на ритм навчання, доступ до занять, психофізичний стан здобувачів, стабільність побутових умов і можливість підтримувати рівномірне навчальне навантаження. Тому важливо, щоб система організації навчання не ігнорувала ці обставини, а враховувала їх у способах комунікації, наданні навчальних матеріалів, термінах виконання завдань, форматах оцінювання та можливостях індивідуального супроводу. Така гнучкість не означає зниження академічних стандартів, а свідчить про зрілість освітньої інституції, яка розуміє, що якість освіти в кризових умовах неможлива без гуманного й реалістичного врахування життєвої ситуації здобувача.

Десятою умовою є єдність дій усіх суб'єктів освітнього процесу. Адаптація першокурсників не може бути ефективно забезпечена лише зусиллями психолога, лише роботою куратора або лише якістю викладання окремих дисциплін. Вона потребує узгодженої взаємодії адміністрації, викладачів, кураторів академічних груп, психологічної служби, студентського активу, а в окремих випадках і сім'ї здобувача. Саме системний підхід дозволяє створити такі умови, за яких першокурсник не залишається сам на сам зі своїми труднощами, а відчуває багаторівневу підтримку. Цей висновок узгоджується як із сучасними українськими підходами до психолого-педагогічного супроводу, так і з зарубіжними моделями студентської інтеграції та залученості.

Отже, успішна адаптація студентів-першокурсників до навчання у ЗВО в умовах війни забезпечується сукупністю взаємопов'язаних психолого-педагогічних умов. До них належать створення психологічно безпечного освітнього середовища, організація цілісного психолого-педагогічного супроводу, розвиток суб'єктності та особистісних ресурсів здобувачів, підтримка навчальної мотивації, формування самоефективності й навичок саморегуляції, сприяння соціально-психологічній інтеграції, гуманізація педагогічної взаємодії, розвиток резильєнтності, гнучка організація освітнього процесу та узгоджена взаємодія всіх суб'єктів освітнього середовища. Саме така

система умов створює науково обґрунтоване підґрунтя для розроблення програми психолого-педагогічного супроводу адаптації першокурсників, яку доцільно подати в наступному підрозділі.

3.2. Програма психолого-педагогічного супроводу адаптації студентів-першокурсників до навчання у ЗВО в умовах війни

Результати теоретичного аналізу та проведеного емпіричного дослідження дають підстави стверджувати, що адаптація студентів-першокурсників до навчання у закладі вищої освіти в умовах війни потребує не лише фіксації наявних труднощів, а й цілеспрямованої організації практичної роботи, спрямованої на їх попередження, пом'якшення та конструктивне подолання. Якщо в попередньому підрозділі було визначено сукупність психолого-педагогічних умов, що забезпечують успішність адаптаційного процесу, то на цьому етапі доцільно перейти до конкретизації практичного інструментарію їх реалізації. Саме з цією метою розроблено програму психолого-педагогічного супроводу адаптації студентів-першокурсників до навчання у ЗВО в умовах війни.

Необхідність розроблення такої програми зумовлена кількома взаємопов'язаними чинниками. По-перше, перший рік навчання у вищій школі сам по собі є критичним етапом, пов'язаним із перебудовою навчальної діяльності, новими вимогами до самостійності, зміною соціального оточення та професійним самовизначенням. По-друге, умови війни істотно посилюють напруження цього періоду, оскільки до нормативних труднощів додаються хронічна тривога, порушення відчуття безпеки, емоційне виснаження, нестабільність побутових умов і звуження життєвої перспективи. По-третє, результати емпіричного розділу засвідчили, що адаптаційний процес першокурсників пов'язаний із рівнем тривожності, особливостями психоемоційного стану, переживанням невпевненості, страху помилки, труднощами соціального включення та різною мірою сформованості внутрішніх

адаптаційних ресурсів. Усе це актуалізує потребу у спеціально організованій програмі супроводу, яка б поєднувала діагностичний, профілактичний, розвивальний і консультативний компоненти.

Концептуально запропонована програма ґрунтується на сукупності наукових підходів, які вже були окреслені в попередніх розділах. Особистісно орієнтований підхід І. Д. Беґа визначає потребу розглядати першокурсника як активного суб'єкта освітнього процесу, а не як пасивний об'єкт впливу. Ідеї С. Д. Максименка про саморозвиток і внутрішню активність особистості дають підстави будувати програму не як систему зовнішнього «пристосування» студента, а як простір розвитку його внутрішніх ресурсів. Положення В. Г. Панка щодо психологічного супроводу в освіті зумовлюють розуміння програми як системної діяльності, а не окремих розрізнених заходів. Праці Л. М. Карамушки і Т. М. Титаренко, присвячені психічному здоров'ю особистості та життєстійкості в умовах війни, орієнтують на включення в програму компонентів емоційної стабілізації, ресурсної підтримки та розвитку навичок самозбереження. Зарубіжні підходи В.Тінто, Дж.Куха, А.Бандури, Р.Лазаруса, С.Фолкман і А.Мастен дозволяють науково обґрунтувати значення академічної і соціальної інтеграції, залученості студента до освітнього середовища, розвитку самоефективності, конструктивних копінг-стратегій та резильєнтності [2; 6; 12; 17; 24; 36; 42; 46; 49].

Метою програми є створення цілісної системи психолого-педагогічного супроводу, спрямованої на оптимізацію адаптації студентів-першокурсників до навчання у ЗВО в умовах війни шляхом розвитку їхніх особистісних ресурсів, зниження проявів дезадаптації, посилення емоційної стійкості, підтримки навчальної мотивації та сприяння академічній і соціально-психологічній інтеграції.

Відповідно до мети програми визначено такі основні завдання:

1. виявити рівень адаптованості першокурсників, основні труднощі їх входження в освітнє середовище та чинники ризику дезадаптації;

2. знизити рівень емоційного напруження, ситуативної тривожності та невпевненості, пов'язаних із початком навчання у ЗВО в умовах війни;
3. сприяти розвитку навичок саморегуляції, тайм-менеджменту, навчальної самоорганізації та стрес-менеджменту;
4. підтримати формування навчальної мотивації, відчуття самоефективності та смислового зв'язку між навчанням і професійним становленням;
5. сприяти налагодженню позитивних міжособистісних стосунків в академічній групі та підвищенню рівня соціально-психологічної включеності студентів;
6. активізувати взаємодію між психологічною службою, кураторами, викладачами та адміністрацією ЗВО щодо підтримки першокурсників;
7. забезпечити профілактику стійких дезадаптаційних проявів і своєчасне надання допомоги студентам групи ризику.

Цільовою групою програми є студенти першого курсу закладу вищої освіти, які перебувають на етапі первинної адаптації до навчання. Водночас програма не обмежується лише безпосередньою роботою зі студентами. Її ефективність значною мірою залежить від включення інших суб'єктів освітнього процесу — кураторів академічних груп, викладачів, практичного психолога, соціального педагога, представників адміністрації, а в окремих випадках і батьків. Такий підхід відповідає сучасному розумінню психолого-педагогічного супроводу як багаторівневої взаємодії, у межах якої відповідальність за успішність адаптації не покладається виключно на самого здобувача.

Програма реалізується на основі низки принципів. Першим є принцип науковості, який передбачає опору на сучасні психологічні та педагогічні підходи до проблем адаптації, стресу, мотивації, резильєнтності й розвитку особистості. Другим є принцип системності, відповідно до якого адаптація розглядається як цілісний процес, що охоплює емоційну, когнітивну, мотиваційну, соціально-психологічну та поведінкову сфери. Третім виступає

принцип особистісної орієнтації, який передбачає врахування індивідуальних особливостей, життєвого досвіду, психоемоційного стану й адаптаційного потенціалу кожного першокурсника. Четвертим є принцип безпечності й екологічності психологічного впливу, що особливо важливо в умовах війни, коли робота зі студентами має виключати надмірний тиск, травматизацію чи штучне загострення переживань. П'ятим є принцип добровільності, конфіденційності та партнерської взаємодії. Шостим — принцип ресурсності, за яким акцент робиться не лише на труднощах студента, а й на його сильних сторонах, потенціалі до розвитку, наявних механізмах самопідтримки та соціальній опорі.

Структурно програма складається з чотирьох взаємопов'язаних блоків: діагностичного, адаптаційно-профілактичного, розвивально-корекційного та консультативно-координаційного.

Діагностичний блок має на меті первинне виявлення особливостей адаптації студентів-першокурсників, визначення рівня тривожності, характеру актуальних труднощів, особливостей соціального включення, навчальної мотивації, самоорганізації та емоційного стану. Його завданням є не формальне «тестування заради тестування», а отримання даних, необхідних для планування подальшої адресної підтримки. У межах цього блоку можуть використовуватися стандартизовані психодіагностичні методики, анкетування, бесіди, спостереження, а також аналіз включеності студентів у навчальний процес. Особливу увагу слід приділяти виявленню групи ризику: студентів із вираженими ознаками емоційного виснаження, різким зниженням мотивації, труднощами комунікації, високою тривожністю, униканням навчальної активності або порушенням саморегуляції.

Адаптаційно-профілактичний блок спрямований на попередження дезадаптації та створення умов для більш м'якого входження першокурсників у систему вищої освіти. Саме на цьому етапі особливого значення набувають ознайомчі зустрічі, кураторські години, інтерактивні заходи, психоедукаційні мінілекції та тренінгові заняття, спрямовані на пояснення особливостей навчання

у ЗВО, правил освітнього процесу, вимог академічної доброчесності, можливостей студентської підтримки, базових навичок самоорганізації. Профілактичний потенціал цього блоку полягає також у нормалізації переживань першокурсників: важливо донести до них, що почуття невпевненості, ситуативна тривожність, труднощі самостійного планування чи адаптації до нового колективу є поширеними на початковому етапі і не свідчать про неспроможність. Така нормалізація знижує самостигматизацію та полегшує звернення по допомогу.

Розвивально-корекційний блок є центральним у структурі програми, оскільки саме він спрямований на формування тих психологічних якостей і навичок, які безпосередньо підтримують адаптаційний процес. Зміст цього блоку має включати роботу за кількома напрямками. Перший напрям — емоційна саморегуляція і стрес-менеджмент. Тут доцільними є вправи на усвідомлення власних емоцій, техніки дихальної стабілізації, методи зниження ситуативної тривоги, розвиток навичок розпізнавання перевантаження й своєчасного відновлення. Другий напрям — розвиток самоефективності та навчальної саморегуляції: вправи на постановку реалістичних цілей, розподіл завдань на підетапи, формування навичок планування, тайм-менеджменту, самоконтролю і рефлексії власних результатів. Третій напрям — комунікативний розвиток та соціально-психологічна інтеграція: вправи на знайомство, довіру, взаємопідтримку, безпечне самовираження, конструктивний зворотний зв'язок, попередження соціальної ізоляції. Четвертий напрям — розвиток смислової й професійної включеності: рефлексивні завдання, обговорення очікувань щодо спеціальності, усвідомлення власних сильних сторін, виявлення професійних мотивів і перспектив.

Консультативно-координаційний блок забезпечує адресну допомогу студентам, які потребують індивідуальної підтримки, а також координацію дій між усіма суб'єктами освітнього процесу. Індивідуальне консультування є особливо важливим для тих першокурсників, які переживають підвищену

тривожність, втрату мотивації, труднощі у взаєминах, загострені переживання, пов'язані з війною, або відчутне емоційне виснаження. Координаційний аспект блоку передбачає взаємодію психолога з куратором, викладачами та адміністрацією з метою своєчасного виявлення труднощів, корекції надмірних вимог, поліпшення стилю комунікації та забезпечення цілісності адаптаційної роботи. У разі потреби до цього блоку може входити й просвітницька робота з батьками щодо особливостей адаптації студентів першого курсу.

За часовою логікою програму доцільно реалізовувати у три етапи.

Перший етап — первинно-орієнтаційний — охоплює початковий період навчання і спрямований на знайомство студентів із закладом вищої освіти, зниження дезорієнтації, формування базового відчуття безпеки та інформування про можливості підтримки. На цьому етапі проводяться вступні зустрічі, діагностика, ознайомлення з правилами організації навчального процесу, перші інтеграційні заходи в академічних групах.

Другий етап — адаптаційно-розвивальний — є основним і передбачає проведення серії групових занять, тренінгів, кураторських зустрічей та індивідуальних консультацій. Саме в цей період у першокурсників найбільш виразно проявляються реальні труднощі входження в освітнє середовище, тому особливе значення має робота з тривожністю, навчальною самоорганізацією, комунікацією та підтримкою мотивації.

Третій етап — підтримувально-рефлексивний — спрямований на закріплення досягнутих результатів, осмислення власного адаптаційного досвіду, виявлення залишкових труднощів і підготовку до подальшого самостійного функціонування в університетському середовищі. На цьому етапі можливе повторне діагностування, підсумкові групові зустрічі, індивідуальні рекомендації та коригування подальшої траєкторії супроводу для тих студентів, які ще потребують підтримки.

Формами реалізації програми можуть бути психолого-педагогічні тренінги, практичні заняття, інтерактивні лекції, кураторські години, групові

дискусії, малі групи взаємопідтримки, індивідуальні консультації, інформаційні матеріали, онлайн-супровід, рефлексивні щоденники або короткі письмові самоаналізи. Вибір форм має залежати від конкретних умов функціонування ЗВО, чисельності академічних груп, безпекової ситуації та актуального стану студентів. В умовах війни доцільно передбачити поєднання очного та дистанційного форматів, щоб програма залишалася доступною навіть за нестабільних організаційних обставин.

Методи роботи в межах програми повинні бути різноманітними, але внутрішньо узгодженими. Доцільно використовувати психоедукаційні методи, методи групової взаємодії, елементи соціально-психологічного тренінгу, вправи на розвиток рефлексії, техніки емоційної стабілізації, прийоми когнітивного переосмислення, вправи на розвиток комунікативної компетентності, методи короткочасної підтримувальної бесіди, вправи на формування навичок планування і самоконтролю. У роботі зі студентами першого курсу принципово важливо уникати перевантаження складними психотерапевтичними інтервенціями, якщо для цього немає спеціальних показань. Програма повинна мати розвивально-підтримувальний, а не клінічно орієнтований характер. У випадках виражених емоційних порушень студент має бути скерований до фахівця відповідного профілю.

Очікуваними результатами реалізації програми є: підвищення рівня адаптованості студентів-першокурсників до навчання у ЗВО; зниження рівня ситуативної та навчально зумовленої тривожності; покращення навичок саморегуляції, самоорганізації та тайм-менеджменту; зростання відчуття самоефективності; посилення навчальної мотивації та професійної включеності; поліпшення соціально-психологічного клімату в академічних групах; зменшення проявів емоційної ізольованості; своєчасне виявлення студентів групи ризику й надання їм допомоги. У ширшому сенсі реалізація програми має сприяти формуванню в закладі вищої освіти культури підтримувального середовища, де адаптація першокурсника розглядається як спільне завдання всіх суб'єктів

освітнього процесу.

Таким чином, програма психолого-педагогічного супроводу адаптації студентів-першокурсників до навчання у ЗВО в умовах війни є цілісною системою взаємопов'язаних заходів, побудованих на науково обґрунтованих підходах до розвитку особистості, студентської інтеграції, психічного здоров'я, резильєнтності та освітньої підтримки. Її реалізація дає змогу не лише пом'якшити труднощі першого року навчання, а й створити умови для більш стійкого особистісного і професійного становлення здобувачів у надзвичайно складних суспільних обставинах. Саме тому запропонована програма може розглядатися як практичний механізм реалізації визначених раніше психолого-педагогічних умов успішної адаптації першокурсників.

3.3. Практичні рекомендації для викладачів, кураторів академічних груп, психологічної служби ЗВО та батьків щодо підтримки адаптації студентів-першокурсників в умовах війни

Результати теоретичного аналізу проблеми адаптації студентів-першокурсників до навчання у закладі вищої освіти в умовах війни, а також дані емпіричного дослідження дають підстави стверджувати, що ефективність цього процесу значною мірою залежить від узгоджених дій усіх суб'єктів освітнього середовища. Адаптація не є виключно індивідуальною справою студента, оскільки її успішність визначається не лише особистісними ресурсами здобувача, а й характером педагогічної взаємодії, соціально-психологічним кліматом у групі, організацією освітнього процесу, доступністю психологічної підтримки та емоційною позицією найближчого оточення. Такий висновок цілком узгоджується з положеннями В.Тінто про значення академічної і соціальної інтеграції студента, з ідеями Дж.Куха щодо ролі залученості до освітньо значущих форм діяльності, а також із підходами І. Д. Бега, С. Д. Максименка, В. Г. Панка, Л. М. Карамушки та Т. М. Титаренко, у працях яких особистість розглядається як активний суб'єкт розвитку, що водночас потребує

підтримувального і психологічно безпечного середовища [2; 13; 7; 20; 45; 63].

У зв'язку з цим практичні рекомендації щодо підтримки адаптації першокурсників мають бути диференційованими залежно від ролі конкретного суб'єкта освітнього процесу. Водночас усі вони повинні ґрунтуватися на спільних засадах: повазі до особистості здобувача, розумінні складності періоду першого року навчання, врахуванні психоемоційного впливу війни, своєчасному виявленні ризиків дезадаптації та орієнтації не лише на подолання труднощів, а й на розвиток адаптаційних ресурсів студента.

Рекомендації для викладачів закладу вищої освіти. Особлива роль у процесі адаптації першокурсників належить викладачам, оскільки саме через взаємодію з ними здобувачі формують первинне уявлення про характер університетського навчання, академічні вимоги, комунікативну культуру закладу та власні можливості в новому середовищі. У контексті особистісно орієнтованого підходу І. Д. Беґа викладач має бути не лише транслятором знань, а й суб'єктом педагогічної підтримки, який допомагає студентові поступово входити в новий освітній простір без втрати внутрішньої гідності, мотивації та почуття особистісної цінності [2].

Передусім викладачам доцільно дотримуватися принципу педагогічної визначеності та передбачуваності. Першокурсники краще адаптуються до навчання тоді, коли розуміють логіку дисципліни, критерії оцінювання, строки виконання завдань, вимоги до самостійної роботи та способи отримання зворотного зв'язку. Невизначеність, суперечливість вимог або різка зміна правил взаємодії посилюють тривожність, особливо в умовах війни, коли зовнішня нестабільність і без того створює відчуття втрати контролю. Саме тому викладачеві важливо на початку навчального курсу чітко окреслити структуру дисципліни, формат занять, систему оцінювання та очікування щодо участі студентів у навчальному процесі.

Не менш важливою є гуманізація стилю педагогічної взаємодії. Викладачам варто уникати сарказму, приниження, акцентування на помилках у

формі осуду, жорстких порівнянь між студентами та будь-яких форм публічного знецінення. У світлі підходів А.Бандури до самоефективності особливо значущим є такий стиль зворотного зв'язку, який не руйнує віру студента у власну спроможність, а допомагає побачити шлях до вдосконалення. Помилка першокурсника має розглядатися як елемент навчального процесу, а не як підстава для стигматизації чи формування стійкого страху оцінювання [37].

Викладачам також доцільно приділяти увагу поступовому навчанню навичок академічної самоорганізації. Не варто виходити з припущення, що студент першого курсу вже вміє самостійно працювати з науковим текстом, планувати великі завдання, розподіляти навантаження і готуватися до занять у форматі вищої школи. Частина адаптаційних труднощів пов'язана саме з браком цих умінь, тому корисно надавати першокурсникам короткі орієнтири: як працювати з рекомендованою літературою, як структурувати конспект, як підготуватися до семінару, як розподілити завдання в часі. Такий підхід відповідає уявленням Б.Зіммерманна про розвиток саморегульованого навчання як основи академічної успішності [70].

В умовах війни викладачеві варто дотримуватися розумної гнучкості. Йдеться не про зниження академічних вимог, а про реалістичне врахування обставин, які можуть впливати на стан і продуктивність студентів: повітряні тривоги, проблеми з інтернетом, вимушене переміщення, погіршення психоемоційного самопочуття, втому. Корисними є доступність навчальних матеріалів в електронному форматі, варіативність способів виконання окремих завдань, чітка комунікація щодо змін у розкладі, а також можливість індивідуального узгодження термінів у випадках об'єктивних труднощів.

Окремо слід рекомендувати викладачам створювати умови для безпечного навчального самовираження. Оскільки, як показало емпіричне дослідження, труднощі адаптації пов'язані зі страхом помилки, страхом невідповідності очікуванням, напруженням у ситуаціях перевірки знань і страхом публічної відповіді, важливо зменшувати надмірну емоційну загрозовість навчальних

ситуацій. Доцільно використовувати підтримувальні форми опитування, заохочувати спробу відповіді, а не лише безпомилковий результат, і поступово привчати студентів до активної участі без формування додаткового психологічного бар'єра.

Рекомендації для кураторів академічних груп. Куратор академічної групи відіграє особливу роль у процесі адаптації першокурсників, оскільки саме він часто виступає першою значущою дорослою особою в університетському середовищі, до якої студент може звернутися не лише з організаційними, а й з особистісними труднощами. У сучасній системі вищої освіти куратор повинен розглядатися не як формальний контролер відвідування чи успішності, а як координатор процесу входження першокурсників у нове освітнє і соціальне середовище.

Передусім кураторові доцільно організувати систему первинної адаптаційної підтримки. На початковому етапі навчання важливо провести серію зустрічей, присвячених ознайомленню студентів із правилами функціонування ЗВО, особливостями освітнього процесу, правами та обов'язками здобувачів, академічною доброчесністю, можливостями психологічної та соціальної підтримки. Такі зустрічі мають не лише інформаційний, а й емоційно-стабілізувальний характер, оскільки зменшують дезорієнтацію та формують у студентів відчуття більшої впорядкованості нового середовища.

Кураторові рекомендовано систематично працювати над згуртуванням академічної групи. Як свідчать підходи В.Тінто і Дж.Куха, соціальна інтеграція є критично важливим чинником утримання студента в освітньому середовищі та його загального благополуччя. Саме тому доцільно організовувати знайомство студентів у безпечних інтерактивних формах, підтримувати культуру взаємоповаги, попереджувати групову ізоляцію окремих осіб, заохочувати взаємодопомогу і колективну відповідальність. Особливо важливо звертати увагу на тих студентів, які демонструють відстороненість, замкнутість, пасивність або мають труднощі у включенні в неформальну комунікацію [46;

63].

Окремим завданням куратора є своєчасне виявлення ознак дезадаптації. До таких ознак можуть належати різке зниження навчальної активності, часті пропуски занять, виражена тривожність, соціальна ізоляція, емоційна нестійкість, втрата інтересу до навчання, труднощі в комунікації, хаотичність поведінки, скарги на виснаження або неможливість впоратися з навантаженням. У таких випадках куратор має не обмежуватися дисциплінарними реакціями, а ініціювати підтримувальну бесіду та за потреби рекомендувати звернення до психологічної служби.

Кураторові також варто підтримувати постійну комунікацію з викладачами та психологом. Адаптація першокурсника є багатовимірним процесом, тому окремі її труднощі можуть бути помітні лише в різних контекстах: на заняттях, у груповій взаємодії, в індивідуальному спілкуванні. Координація дій між кураторами, викладачами і психологічною службою дозволяє раніше виявляти проблеми та надавати студентам більш адресну допомогу.

Рекомендації для психологічної служби ЗВО. У структурі підтримки першокурсників психологічна служба виконує одну з провідних функцій, оскільки саме вона забезпечує професійний супровід адаптаційного процесу, діагностику ризиків, консультативну допомогу та організацію розвивально-профілактичних заходів. Відповідно до підходів В. Г. Панка, психологічна служба в освіті має не лише реагувати на вже виражені труднощі, а й працювати на випередження, створюючи умови для психологічного благополуччя здобувачів [20].

Першочерговим завданням психологічної служби є проведення діагностики адаптації першокурсників. Йдеться про виявлення рівня адаптованості, особливостей тривожності, стану навчальної мотивації, труднощів соціального включення, ознак емоційного виснаження й груп ризику. Водночас діагностика має проводитися коректно, без створення атмосфери

патологізації чи оцінювання «нормальності» студента. Її мета — не навішування ярликів, а раннє виявлення тих, хто потребує додаткової уваги.

Другим важливим напрямом є організація групових профілактичних і розвивальних занять. Це можуть бути тренінги адаптації, заняття зі стрес-менеджменту, розвитку емоційної саморегуляції, навичок спілкування, конструктивного реагування на помилки, формування впевненості в собі, подолання страху оцінювання, розвитку навичок саморегуляції та самоорганізації. У світлі підходів Р.Лазаруса та С.Фолкман така робота сприяє формуванню більш конструктивних копінг-стратегій, а з позиції А.Мастен — зміцнює повсякденні механізми резильєнтності [48; 49].

Третім напрямом є індивідуальне психологічне консультування. Частина студентів потребує не загальних адаптаційних заходів, а індивідуального простору, де вони можуть проговорити свої труднощі, страхи, сумніви, емоційне виснаження, труднощі в навчанні чи стосунках. Особливої уваги потребують першокурсники, які пережили втрати, переміщення, різкі зміни життєвих обставин, мають загострені реакції на воєнні події або виявляють стійкі ознаки дезадаптації.

Психологічній службі також доцільно проводити просвітницьку роботу для викладачів і кураторів. Не всі учасники освітнього процесу однаково добре розуміють, як саме війна впливає на психоемоційний стан студентів і чому окремі реакції першокурсників не можна тлумачити лише як лінь, безвідповідальність чи байдужість. Короткі інформаційні семінари, пам'ятки, консультації щодо ознак дезадаптації, способів підтримувальної комунікації та меж педагогічного впливу можуть суттєво підвищити ефективність усієї системи супроводу.

Рекомендації для адміністрації закладу вищої освіти. Хоча безпосередня робота з першокурсниками здебільшого здійснюється викладачами, кураторами та психологами, роль адміністрації ЗВО є стратегічною. Саме вона задає загальну модель ставлення до адаптації першого курсу як до пріоритетного завдання або,

навпаки, як до другорядної проблеми, яку студенти мають «пережити самі».

Адміністрації доцільно забезпечити інституційні умови для системного супроводу адаптації. Це передбачає підтримку кураторства, реальне функціонування психологічної служби, організацію заходів для першокурсників, створення чітких інформаційних маршрутів, доступність базових сервісів допомоги, координацію роботи між підрозділами. Важливо, щоб у закладі існувала не декларативна, а реально діюча система підтримки студентів першого курсу.

У сучасних умовах особливого значення набуває організація безпечного та передбачуваного освітнього середовища. Адміністрація має забезпечити чіткі алгоритми дій у випадку небезпеки, доступну комунікацію щодо організації навчання, стабільність інформування, адекватне врахування воєнних обставин у плануванні освітнього процесу. Саме передбачуваність і прозорість інституційних рішень знижують рівень дезорієнтації та допомагають студентам зберігати відчуття опори.

Рекомендації для батьків першокурсників. Хоча вступ до закладу вищої освіти є кроком до більшої автономії молодшої людини, роль родини в період адаптації не зникає. Навпаки, для багатьох першокурсників емоційна підтримка батьків залишається значущим ресурсом стабільності, особливо в умовах війни, коли загальний рівень тривожності суспільства зростає.

Батькам доцільно насамперед дотримуватися підтримувальної, а не надмірно контролюючої позиції. Надмірний тиск, постійне оцінювання результатів, жорсткі порівняння з іншими, драматизація окремих невдач можуть суттєво ускладнювати адаптацію студента. Натомість конструктивною є така позиція, за якої батьки визнають складність перехідного періоду, цікавляться станом дитини, зберігають емоційний контакт, але не позбавляють її права на самостійність і поступове набуття відповідальності.

Важливо, щоб батьки не знецінювали переживань першокурсника, навіть якщо ті здаються їм «несерйозними». Страх публічної відповіді, тривога через

нове середовище, відчуття самотності, невпевненість у власних силах — усе це може мати для студента високу суб'єктивну значущість. Саме тому корисно не применшувати труднощі, а допомагати їх осмислювати, підтримувати віру в поступове подолання, заохочувати звернення по допомогу у випадку потреби.

Окремо слід рекомендувати батькам утримуватися від надмірного навантаження студента власною тривогою. В умовах війни це особливо актуально, оскільки сімейна комунікація нерідко стає джерелом додаткового емоційного напруження. Підтримка першокурсника передбачає не передачу йому постійної паніки, а створення відносно стабільного емоційного фону, в якому він може зберігати здатність до навчання й розвитку.

Рекомендації для самих студентів-першокурсників. Хоча система підтримки адаптації повинна будуватися на рівні всього освітнього середовища, важливим є й розвиток активної позиції самих студентів. У логіці підходів І. Д. Беха, С. Д. Максименка та А.Бандури першокурсник має поступово усвідомлювати себе як суб'єкта навчання, а не лише як людину, на яку діють зовнішні обставини [2; 13; 37].

Студентам доцільно рекомендувати не очікувати миттєвого «комфортного входження» в нове середовище. Адаптація є процесом, який потребує часу, проб, помилок і поступового вироблення нових способів дії. Важливо ставитися до труднощів початку навчання не як до доказу власної неспроможності, а як до природної частини переходу до нового етапу життя.

Корисним є розвиток навичок самостереження і саморегуляції: планування дня, розподілу завдань, фіксації пріоритетів, регулярного відпочинку, відстеження ознак перевантаження, звернення по допомогу до того, як труднощі набудуть критичного характеру. Умови війни вимагають особливої уваги до психогігієни: обмеження надмірного інформаційного навантаження, дотримання базового режиму сну, харчування, рухової активності та підтримки хоча б мінімальної життєвої впорядкованості.

Студентам також варто рекомендувати не ізолюватися в ситуації

труднощів. Включеність у групу, підтримка дружніх зв'язків, участь у спільних формах діяльності, комунікація з викладачами й кураторами є не другорядними речами, а реальними чинниками адаптації. У ситуаціях стійкої тривоги, емоційного виснаження, втрати мотивації чи відчуття безпорадності важливо звертатися по допомогу до психолога, а не намагатися долати все виключно самотужки.

Отже, практична підтримка адаптації студентів-першокурсників до навчання у ЗВО в умовах війни має будуватися на скоординованій діяльності всіх суб'єктів освітнього процесу. Для викладачів пріоритетними є гуманізація взаємодії, чіткість вимог, підтримка академічної самоефективності та безпечного самовираження. Для кураторів — організація первинної інтеграції, згуртування групи й раннє виявлення ризиків дезадаптації. Для психологічної служби — системна діагностика, профілактика, консультування і просвітницька робота. Для адміністрації — створення інституційних і безпекових умов підтримки. Для батьків — емоційно підтримувальна позиція без надмірного контролю. Для самих студентів — активний розвиток саморегуляції, відповідальності й готовності звертатися по допомогу. Саме така багаторівнева система рекомендацій створює практичну основу для оптимізації адаптації першокурсників у складних умовах воєнного часу.

Висновки до розділу 3

У третьому розділі нашої кваліфікаційної роботи обґрунтовано практичні засади оптимізації адаптації студентів-першокурсників до навчання у закладі вищої освіти в умовах війни. На основі результатів теоретичного аналізу, емпіричного дослідження та узагальнення сучасних психолого-педагогічних підходів сформульовано такі висновки.

По-перше, встановлено, що успішна адаптація студентів-першокурсників до навчання у ЗВО в умовах війни не може розглядатися як стихійний або виключно індивідуально зумовлений процес. Її ефективність значною мірою

залежить від цілеспрямовано створених психолого-педагогічних умов, які забезпечують поєднання особистісної активності здобувача з підтримувальним потенціалом освітнього середовища. У цьому контексті адаптація постає як спільний результат взаємодії студента, викладачів, кураторів, психологічної служби та адміністрації закладу вищої освіти.

По-друге, визначено, що до ключових психолого-педагогічних умов успішної адаптації першокурсників належать: створення психологічно безпечного освітнього середовища; організація цілісного психолого-педагогічного супроводу; розвиток суб'єктності, самоефективності та навичок саморегуляції; підтримка навчальної мотивації; сприяння соціально-психологічній інтеграції студентів у групу та університетське середовище; гуманізація педагогічної взаємодії; розвиток резильєнтності й навичок конструктивного подолання стресу; гнучка організація освітнього процесу з урахуванням воєнних обставин; координація дій усіх суб'єктів освітнього процесу.

По-третє, з'ясовано, що в умовах війни особливого значення набуває не лише дидактичний, а й безпековий, емоційно-психологічний та ресурсний виміри адаптації. Це означає, що підтримка першокурсників повинна бути спрямована не лише на полегшення входження в нову систему навчання, а й на збереження психічної рівноваги, зниження рівня тривожності, подолання почуття невизначеності, формування відчуття внутрішньої опори та підтримки в освітньому середовищі. Отже, оптимізація адаптації в сучасних умовах неможлива без урахування психоемоційних наслідків війни.

По-четверте, обґрунтовано структуру програми психолого-педагогічного супроводу адаптації студентів-першокурсників до навчання у ЗВО в умовах війни. Визначено, що така програма має включати діагностичний, адаптаційно-профілактичний, розвивально-корекційний та консультативно-координаційний блоки. Її зміст повинен бути спрямований на раннє виявлення труднощів адаптації, профілактику дезадаптації, розвиток навичок емоційної саморегуляції,

академічної самоорганізації, соціальної інтеграції, підтримку навчальної мотивації та надання адресної психологічної допомоги студентам групи ризику.

По-п'яте, доведено, що найбільш ефективною є програма супроводу, яка реалізується поетапно: через первинно-орієнтаційний, адаптаційно-розвивальний і підтримувально-рефлексивний етапи. Така побудова дає змогу враховувати динаміку адаптаційного процесу, своєчасно реагувати на труднощі, що виникають на різних стадіях входження першокурсників у нове освітнє середовище, а також забезпечувати закріплення позитивних змін і профілактику стійких дезадаптаційних проявів.

По-шосте, встановлено, що практична підтримка адаптації студентів-першокурсників повинна мати диференційований характер і враховувати функції конкретних суб'єктів освітнього процесу. Для викладачів пріоритетними є чіткість вимог, гуманізація взаємодії, підтримка академічної самоефективності та створення умов для безпечного навчального самовираження. Для кураторів академічних груп — організація первинної інтеграції студентів, згуртування групи, спостереження за динамікою адаптації та координація підтримки. Для психологічної служби — діагностика, профілактика, розвивальна робота, консультування та просвітницька діяльність. Для адміністрації — забезпечення інституційних умов підтримки й безпеки. Для батьків — емоційно підтримувальна позиція, що не перешкоджає поступовій автономізації студента.

По-сьоме, з'ясовано, що одним із найважливіших практичних напрямів оптимізації адаптації є формування у першокурсників активної позиції щодо власного навчання і психологічного благополуччя. Йдеться про розвиток здатності до самоспостереження, планування, регуляції емоцій, звернення по допомогу, побудови підтримувальних соціальних контактів і відповідального ставлення до власного професійного становлення. У такий спосіб адаптація розглядається не тільки як процес зовнішньої підтримки, а і як поступове зміцнення внутрішнього адаптаційного потенціалу здобувача.

По-восьме, результати третього розділу підтвердили, що розроблені

психолого-педагогічні умови, програма супроводу та система практичних рекомендацій можуть бути використані в діяльності закладів вищої освіти з метою підвищення ефективності адаптації студентів-першокурсників до навчання в умовах війни. Їх упровадження сприятиме зниженню ризику дезадаптації, покращенню психоемоційного стану здобувачів, зміцненню навчальної мотивації, підвищенню соціально-психологічної включеності та формуванню більш стійкої основи для подальшого професійного розвитку студентської молоді.

Таким чином, у третьому розділі доведено, що оптимізація адаптації студентів-першокурсників до навчання у ЗВО в умовах війни потребує системного, науково обґрунтованого і практично орієнтованого підходу, який поєднує психолого-педагогічні умови, програму супроводу та конкретні рекомендації для всіх учасників освітнього процесу. Це створює необхідне підґрунтя для формулювання загальних висновків дипломної роботи.

ВИСНОВКИ

У нашій кваліфікаційній роботі здійснено теоретичне узагальнення та практичне розв'язання проблеми адаптації студентів-першокурсників до навчання у закладі вищої освіти в умовах війни. На основі аналізу наукових джерел, вивчення психологічних особливостей студентського віку, осмислення специфіки адаптаційного процесу у вищій школі, а також результатів емпіричного дослідження та розроблення практичних засад психолого-педагогічного супроводу сформульовано такі загальні висновки.

1. Встановлено, що адаптація особистості у психолого-педагогічній науці є складним, багатовимірним і динамічним процесом активної взаємодії людини з новими умовами життєдіяльності. Її сутність полягає не лише у пристосуванні до зовнішніх вимог, а й у перебудові мотиваційної, емоційної, когнітивної та поведінкової сфер, виробленні нових способів саморегуляції, засвоєнні норм середовища та досягненні відносної узгодженості між внутрішніми ресурсами особистості й зовнішніми умовами. Адаптація має не лише стабілізаційну, а й розвивальну функцію, оскільки за сприятливих умов може виступати чинником особистісного зростання.

2. З'ясовано, що студенти-першокурсники як суб'єкти освітнього процесу характеризуються специфічним поєднанням вікових, особистісних і соціально-психологічних особливостей. Для них властиві активне становлення особистісної та професійної ідентичності, розвиток самосвідомості, потреба в автономії, формування навчальної мотивації, перебудова стилю пізнавальної діяльності, висока значущість міжособистісних стосунків та інтенсивне формування ціннісно-сислової сфери. Водночас цей період супроводжується емоційною чутливістю, нерівномірністю розвитку окремих сфер особистості, недостатньою сформованістю навичок саморегуляції та підвищеною вразливістю до стресу, що ускладнює процес входження в нове освітнє середовище.

3. Визначено, що специфіка адаптації здобувачів вищої освіти до навчання у закладі вищої освіти зумовлюється особливостями самого університетського середовища. Вона виявляється у переході до іншої системи організації навчальної діяльності, підвищенні вимог до самостійності, зміні характеру педагогічної взаємодії, необхідності інтеграції в нову академічну групу та осмислення професійної перспективи. У структурі адаптації доцільно виокремлювати формальну, дидактичну та соціально-психологічну складові, які перебувають у тісному взаємозв'язку та визначають загальну успішність входження першокурсника в систему вищої освіти.

4. Доведено, що умови війни істотно трансформують як психоемоційний стан студентів-першокурсників, так і сам процес їхньої адаптації до навчання. Воєнний контекст посилює тривожність, емоційне виснаження, порушує відчуття безпеки, ускладнює концентрацію уваги, послаблює мотивацію, змінює структуру міжособистісних зв'язків і звужує горизонт професійного та життєвого планування. Унаслідок цього адаптація першокурсника набуває подвійного характеру: вона передбачає не лише входження в нову академічну систему, а й збереження психологічної стійкості в умовах тривалого суспільного стресу. Це дає підстави розглядати адаптацію студентів-першокурсників у воєнний період як особливий психолого-педагогічний феномен.

5. За результатами емпіричного дослідження встановлено, що адаптація студентів-першокурсників до навчання у ЗВО в умовах війни має загалом неоднорідний характер і залежить від сукупності взаємопов'язаних чинників. Виявлено зв'язок між рівнем адаптованості, тривожністю, емоційним напруженням, особливостями переживання навчальних труднощів та окремими страхами, що супроводжують початок навчання. Підтверджено, що підвищений рівень тривожності, страх помилки, страх невдачі, страх публічного оцінювання, труднощі у стосунках з викладачами та невпевненість у власних силах можуть ускладнювати процес адаптації та знижувати рівень навчальної і соціально-

психологічної включеності першокурсників.

6. Встановлено, що на перебіг адаптації впливають як індивідуально-психологічні, так і соціально-організаційні чинники. До індивідуально значущих належать рівень емоційної стабільності, навчальної мотивації, навички саморегуляції, самоефективність, особливості комунікації та суб'єктивне відчуття безпеки. До середовищних чинників належать стиль взаємодії з викладачами, характер мікроклімату в академічній групі, наявність психологічної підтримки, зрозумілість організації освітнього процесу, гнучкість навчальних вимог у воєнних умовах та загальна підтримувальна спрямованість освітнього середовища. Таким чином, адаптація першокурсника є результатом взаємодії особистісного потенціалу студента і ресурсів закладу вищої освіти.

7. Обґрунтовано, що успішність адаптації студентів-першокурсників до навчання у ЗВО в умовах війни забезпечується сукупністю спеціально організованих психолого-педагогічних умов. До них належать: створення психологічно безпечного освітнього середовища; організація цілісного психолого-педагогічного супроводу; розвиток суб'єктності, самоефективності та навичок саморегуляції; підтримка навчальної мотивації; формування позитивного соціально-психологічного клімату в академічній групі; гуманізація педагогічної взаємодії; розвиток резильєнтності; гнучка організація освітнього процесу з урахуванням воєнних реалій; координація дій усіх суб'єктів освітнього середовища.

8. Розроблено програму психолого-педагогічного супроводу адаптації студентів-першокурсників до навчання у ЗВО в умовах війни, яка включає діагностичний, адаптаційно-профілактичний, розвивально-корекційний та консультативно-координаційний блоки. Програма спрямована на раннє виявлення труднощів адаптації, зниження проявів дезадаптації, розвиток емоційної саморегуляції, навчальної самоорганізації, комунікативних умінь, стресостійкості, підтримку навчальної мотивації та адресну допомогу студентам групи ризику. Її зміст і структура відповідають як результатам проведеного

дослідження, так і сучасним науковим підходам до психологічного супроводу особистості в умовах нестабільності.

9. Сформульовано практичні рекомендації для викладачів, кураторів академічних груп, психологічної служби ЗВО, адміністрації та батьків щодо підтримки адаптації першокурсників. Для викладачів пріоритетними визначено чіткість вимог, гуманізацію взаємодії, підтримку академічної самоефективності та безпечного самовираження студентів. Для кураторів — організацію первинної інтеграції, згуртування групи та раннє виявлення дезадаптаційних проявів. Для психологічної служби — системну діагностику, профілактику, консультування і просвітницьку роботу. Для адміністрації — забезпечення інституційних, організаційних і безпекових умов підтримки. Для батьків — емоційно підтримувальну позицію без надмірного контролю. Реалізація цих рекомендацій сприятиме підвищенню ефективності адаптації першокурсників та зниженню ризику дезадаптації в умовах війни.

10. Проведене дослідження підтвердило актуальність теми та практичну значущість розроблених положень. Теоретичні узагальнення, результати емпіричного вивчення та запропоновані практичні напрацювання можуть бути використані у діяльності закладів вищої освіти для вдосконалення системи адаптаційної підтримки студентів-першокурсників, підвищення ефективності психолого-педагогічного супроводу, зміцнення психоемоційного благополуччя студентської молоді та створення більш стійкого, гуманного і безпечного освітнього середовища в умовах війни.

Отже, мету дослідження досягнуто, поставлені завдання виконано, а висунута гіпотеза про те, що адаптація студентів-першокурсників до навчання у ЗВО в умовах війни має специфічний характер і залежить від сукупності психоемоційних, мотиваційних, особистісно-регулятивних та середовищних чинників, знайшла своє теоретичне й емпіричне підтвердження.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2 кн. Кн. 2 : Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади. Київ : Либідь, 2003. 344 с.
2. Бех І. Д. Особистість на шляху до духовних цінностей : монографія. Київ ; Чернівці : Букрек, 2018. 320 с.
3. Богдан Т. В., Харенко С. Г. Проблема адаптації першокурсників до навчання у закладах вищої освіти як умова підготовки висококваліфікованих фахівців // Габітус. 2022. Вип. 33. С. 66–71. DOI: 10.32843/2663-5208.2022.33.11.
4. Дмитрук Л. Адаптація студентів-першокурсників до умов навчання в закладах вищої освіти // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія. 2024. Вип. 77. С. 65–71.
5. Євдокімова Н. О. та ін. Особистість в умовах війни: психологічна допомога, діагностика, ресурси адаптації : навчальний посібник. Київ : Видавництво Людмила, 2025. 302 с.
6. Карамушка Л. М. Психічне здоров'я особистості під час війни: як його зберегти та підтримати : методичні рекомендації. Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2024. 48 с.
7. Карамушка Л. М. Психічне здоров'я персоналу організацій у воєнний та повоєнний періоди : навчально-методичний посібник. Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2023. 192 с.
8. Коробка Л. М. Спільнота в умовах воєнного конфлікту: психологічні стратегії адаптації : монографія. Київ : Інститут соціальної та політичної психології НАПН України, 2019. 286 с.
9. Кузик І. Б. Адаптація курсантів перших курсів до навчального процесу у вищих військових навчальних закладах // Габітус. 2024. Вип. 57. С. 95–101. DOI: 10.32782/2663-5208.2024.57.17.
10. Кузікова С. Б., Щербак Т. І., Прокопчук О. І. Психологічний супровід

особистості в умовах війни : навчальний посібник. Київ : Видавництво Людмила, 2024. 306 с.

11. Максименко С. Д. (ред.). Загальна психологія : підручник. 4-те вид., перероб. і доп. Т. 1. Київ : Видавництво Людмила, 2025. 568 с.

12. Максименко С. Д. Генеза здійснення особистості : монографія. Київ : КММ, 2006. 240 с.

13. Максименко С. Д. Генетична психологія учіння людини : монографія. Київ : Видавничий дім «Слово», 2017. 206 с.

14. Максименко С. Д. Загальна психологія : навчальний посібник. 3-те вид., перероб. та допов. Київ : Центр учбової літератури, 2021. 272 с.

15. Олексюк В. Р. Адаптація студентів-першокурсників до навчання в закладі вищої освіти // Габітус. 2022. Вип. 33. С. 123–127. DOI: 10.32843/2663-5208.2022.33.21.

16. Острова В. Д. Соціально-психологічні особливості переживання студентською молоддю кризових ситуацій життєдіяльності : дис. ... канд. психол. наук. Київ, 2015. 229 с.

17. Панок В. Г. Концепція психологічного супроводу освітніх реформ у діяльності психологічної служби // Вісник Національної академії педагогічних наук України. 2020. Т. 2, № 1. DOI: 10.37472/2707-305X-2020-2-1-9-1.

18. Панок В. Г. Концепція реформування психологічної служби у системі освіти України на період до 2030 року // Вісник Національної академії педагогічних наук України. 2023. Т. 5, № 1.

19. Панок В. Г. Модель функціонування психологічної служби системи освіти в умовах децентралізації // Практична психологія та соціальна робота. 2019. № 10. С. 3–11.

20. Панок В. Г. Психологічна служба у професійно-технічних навчальних закладах // Педагогічна газета. 2014. № 11. С. 6–9.

21. Поливяна М., Ячнік Ю., Фегерт Й. М., Сітарські Е., Степанова Н., Пінчук І. Психічне здоров'я університетських студентів через двадцять місяців

після початку повномасштабної російсько-української війни // *ВМС Psychiatry*. 2025. Vol. 25, No. 1. Art. 236. DOI: 10.1186/s12888-025-06654-1.

22. Радкевич В. О. (ред.). Молодь України: виклики та адаптація в умовах воєнного стану : аналітична доповідь. Київ : Інститут професійної освіти НАПН України, 2025. 374 с.

23. Титаренко Т. М. Моє здорове майбутнє залежить від мене: практики здорового сьогодення у воєнних і повоєнних умовах : монографія. Київ : Інститут соціальної та політичної психології НАПН України, 2024. 240 с.

24. Титаренко Т. М. Особистість перед викликами війни: психологічні наслідки травматизації // *Проблеми політичної психології*. 2017. Вип. 5(19). С. 15–27.

25. Титаренко Т. М. Практики збереження психологічного здоров'я особистості в умовах війни // *Актуальні проблеми психології*. 2023. Т. 3, вип. 21. С. 45–53.

26. Титаренко Т. М. Соціально-психологічна реабілітація особистості в умовах війни // *Психологія особистості*. 2018. № 1. С. 11–21.

27. Торба Н. Г. Проблеми психології навчання та психологічного супроводу першокурсників у сучасних умовах // *Вища освіта України*. 2024. № 1. С. 79–86.

28. Філоненко Л. А. Психологічні тіні війни: апатія, демотивація, фрустрація як виклики розвитку особистості // *Психологічний часопис*. 2025. № 2. С. 112–119.

29. Харенко С. Г. Адаптація першокурсників до навчання у закладах вищої освіти: психолого-педагогічний аспект // *Психологія і особистість*. 2022. № 2. С. 118–126.

30. Ямчук Т., Коваль Г. Резильєнтність студентської спільноти в умовах воєнного часу // *Scientific Bulletin of Mukachevo State University. Series «Pedagogy and Psychology»*. 2025. Vol. 11, No. 1. P. 19–31.

31. Arnett J. J. Emerging adulthood: A theory of development from the late

teens through the twenties // *American Psychologist*. 2000. Vol. 55, No. 5. P. 469–480. DOI: 10.1037/0003-066X.55.5.469.

32. Astin A. W. Student involvement: A developmental theory for higher education // *Journal of College Student Personnel*. 1984. Vol. 25, No. 4. P. 297–308.

33. Astin A. W. *What Matters in College? Four Critical Years Revisited*. San Francisco : Jossey-Bass, 1993. 482 p.

34. Baker R. W., Siryk B. Measuring adjustment to college // *Journal of Counseling Psychology*. 1984. Vol. 31, No. 2. P. 179–189. DOI: 10.1037/0022-0167.31.2.179.

35. Baker R. W., Siryk B. *Student Adaptation to College Questionnaire Manual*. Los Angeles : Western Psychological Services, 1989. 94 p.

36. Bandura A. *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York : W. H. Freeman, 1997. 604 p.

37. Bandura A. Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change // *Psychological Review*. 1977. Vol. 84, No. 2. P. 191–215. DOI: 10.1037/0033-295X.84.2.191.

38. Bonanno G. A. Loss, trauma, and human resilience: Have we underestimated the human capacity to thrive after extremely aversive events? // *American Psychologist*. 2004. Vol. 59, No. 1. P. 20–28. DOI: 10.1037/0003-066X.59.1.20.

39. Chickering A. W., Reisser L. *Education and Identity*. 2nd ed. San Francisco : Jossey-Bass, 1993. 480 p.

40. Deci E. L., Ryan R. M. The ‘what’ and ‘why’ of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior // *Psychological Inquiry*. 2000. Vol. 11, No. 4. P. 227–268. DOI: 10.1207/S15327965PLI1104_01.

41. Erikson E. H. *Identity: Youth and Crisis*. New York : W. W. Norton, 1968. 336 p.

42. Folkman S., Lazarus R. S. If it changes it must be a process: Study of emotion and coping during three stages of a college examination // *Journal of*

Personality and Social Psychology. 1985. Vol. 48, No. 1. P. 150–170. DOI: 10.1037/0022-3514.48.1.150.

43. Karasevska T. et al. Medical students' mental health after the first year of war in Ukraine: A cross-sectional study // *Global Psychiatry Archive*. 2025. Vol. 8, No. 1. P. 1–12.

44. Korda M. et al. Psychological well-being and academic performance of Ukrainian medical students during the war // *Frontiers in Public Health*. 2025. Vol. 13. Art. 1457026. DOI: 10.3389/fpubh.2024.1457026.

45. Kuh G. D. *The National Survey of Student Engagement: Conceptual framework and overview of psychometric properties*. Bloomington : Indiana University Center for Postsecondary Research, 2001. 26 p.

46. Kuh G. D. What we're learning about student engagement from NSSE: Benchmarks for effective educational practices // *Change*. 2003. Vol. 35, No. 2. P. 24–32. DOI: 10.1080/00091380309604090.

47. Kuh G. D., Kinzie J., Schuh J. H., Whitt E. J. *Student Success in College: Creating Conditions That Matter*. San Francisco : Jossey-Bass, 2005. 370 p.

48. Lazarus R. S., Folkman S. *Stress, Appraisal, and Coping*. New York : Springer, 1984. 456 p.

49. Masten A. S. Ordinary magic: Resilience processes in development // *American Psychologist*. 2001. Vol. 56, No. 3. P. 227–238. DOI: 10.1037/0003-066X.56.3.227.

50. *National Survey of Student Engagement. Conceptual Framework*. Bloomington : Indiana University Center for Postsecondary Research, 2024. URL: <https://nsse.indiana.edu/nsse/about-nsse/conceptual-framework/index.html>.

51. Ogorenko V. V. et al. Mental state of medical students three years into the war // *Zaporozhye Medical Journal*. 2025. Vol. 27, No. 4. P. 412–419. DOI: 10.14739/2310-1210.2025.4.327123.

52. Perry W. G. *Forms of Intellectual and Ethical Development in the College Years: A Scheme*. New York : Holt, Rinehart and Winston, 1970. 256 p.

53. Piaget J. The Equilibration of Cognitive Structures: The Central Problem of Intellectual Development. Chicago : University of Chicago Press, 1985. 178 p.
54. Pike G. R., Kuh G. D. A typology of student engagement for American colleges and universities // *Research in Higher Education*. 2005. Vol. 46, No. 2. P. 185–209. DOI: 10.1007/s11162-004-1599-0.
55. Pinchuk I., Feldman I., Seleznova V., Virchenko V. Braving the dark: Mental health challenges and academic performance of Ukrainian university students during the war // *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*. 2025. DOI: 10.1007/s00127-025-02867-7.
56. Plan International. Ukraine war disrupts education for fifth consecutive year. Woking : Plan International, 2025. URL: <https://plan-international.org/news/2025/02/20/ukraine-war-disrupts-education-for-fifth-consecutive-year/>.
57. Pressman S. D., Cohen S. Does positive affect influence health? // *Psychological Bulletin*. 2005. Vol. 131, No. 6. P. 925–971. DOI: 10.1037/0033-2909.131.6.925.
58. Ryan R. M., Deci E. L. Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions // *Contemporary Educational Psychology*. 2020. Vol. 61. Art. 101860. DOI: 10.1016/j.cedpsych.2020.101860.
59. Ryan R. M., Deci E. L. *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. New York : Guilford Press, 2017. 756 p.
60. Schlossberg N. K. A model for analyzing human adaptation to transition // *The Counseling Psychologist*. 1981. Vol. 9, No. 2. P. 2–18. DOI: 10.1177/001100008100900202.
61. Tinto V. Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research // *Review of Educational Research*. 1975. Vol. 45, No. 1. P. 89–125. DOI: 10.3102/00346543045001089.

62. Tinto V. *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*. 2nd ed. Chicago : University of Chicago Press, 1993. 296 p.
63. Tinto V. Research and practice of student retention: What next? // *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*. 2006. Vol. 8, No. 1. P. 1–19. DOI: 10.2190/4YNU-4TMB-22DJ-AN4W.
64. UNESCO. *Ukraine: 140,000 children, parents and educators benefiting from UNESCO-backed psychosocial and educational support*. Paris : UNESCO, 2025. URL: <https://www.unesco.org/en/articles/ukraine-140000-children-parents-and-educators-benefiting-unesco-backed-psychosocial-and-educational>.
65. UNESCO. *Ukraine: first UNESCO workshop on school mental health*. Paris : UNESCO, 2025. URL: <https://www.unesco.org/en/articles/ukraine-first-unesco-workshop-school-mental-health>.
66. UNHCR. *Ukraine Emergency: Three Years On 2025 Update*. Geneva : UNHCR, 2025. 28 p. URL: <https://www.unhcr.org/sites/default/files/2025-03/2025%2002%2015%20Ukraine%20Three%20Years%20On%202025.pdf>.
67. UNICEF. *Situation Analysis of Children in Ukraine 2024*. New York : UNICEF, 2024. 178 p. URL: https://www.unicef.org/ukraine/en/media/49206/file/UNICEF_SitAn_2024_ENG.pdf.pdf.
68. UNICEF. *Three years of full-scale war in Ukraine: February 2025 update*. New York : UNICEF, 2025. 24 p. URL: <https://www.unicef.org/ukraine/en/media/51326/file/Three%20years%20of%20full-scale%20war%20in%20Ukraine%20February%202025.pdf>.pdf.
69. World Health Organization. *Three years of war: rising demand for mental health support, trauma care and rehabilitation in Ukraine*. Copenhagen : WHO Regional Office for Europe, 2025. URL: <https://www.who.int/europe/news/item/24-02-2025-three-years-of-war-rising-demand-for-mental-health-support-trauma-care-and-rehabilitation>.
70. Zimmerman B. J. *Becoming a self-regulated learner: An overview //*

Theory Into Practice. 2002. Vol. 41, No. 2. P. 64–70. DOI:
10.1207/s15430421tip4102_2.