

Міністерство освіти і науки України
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка

Факультет педагогіки і психології
Кафедра психології розвитку та консультування

Кваліфікаційна робота
ОСОБИСТІСНІ ЧИННИКИ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ
АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ ПЕРШОГО КУРСУ ДО НАВЧАННЯ В
ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Спеціальність 053 Психологія
ОПП «Психологія»

Здобувачки першого (бакалаврського)
рівня вищої освіти, групи зП-44
Розпутньої Дар'ї Анатоліївни

НАУКОВИЙ КЕРІВНИК:
доктор психолог. наук, професор
Радчук Галина Кіндратівна

РЕЦЕНЗЕНТ:
кандидат психологічних наук, доцент
Періг Ірина Мирославівна

Тернопіль – 2026

ЗМІСТ

ВСТУП.....	4
РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ДО НАВЧАННЯ	8
1.1 Поняття соціально-психологічної адаптації в психологічному дискурсі	8
1.2 Соціально-психологічна адаптація студентів до умов навчання як проблема сучасної вищої освіти	13
1.3 Сучасні підходи до дослідження умов та чинників успішної соціально- психологічної адаптації студентів першого курсу до навчання.....	17
РОЗДІЛ 2	24
ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБИСТІСНИХ ЧИННИКІВ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ	24
СТУДЕНТІВ ПЕРШОГО КУРСУ	24
2.1 Організація та методи емпіричного дослідження.....	24
2.2 Емпіричні показники соціально-психологічної адаптації студентів першого курсу	30
2.3 Кореляційні зв'язки між емпіричними показниками соціально-психологічної адаптації студентів першого курсу до умов навчання	54
2.4 Психологічне забезпечення соціально-психологічної адаптації студентів першого курсу до навчання в закладах вищої освіти.....	62
ВИСНОВКИ	69
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	72
ДОДАТКИ.....	77

ВСТУП

Актуальність теми. Адаптація особистості є необхідним процесом перетворення індивіда як повноправного, активного члена соціальної групи. У сучасному суспільстві проблема адаптації виступає однією з ключових проблем психологічної науки. Високі темпи життя, постійні інформаційні перевантаження і дефіцит часу все більше впливають на психіку особистості і стають причинами різних відхилень в нормальній діяльності окремих чи багатьох функціональних систем організму. Різноманітна і тривала дія несприятливих соціальних, психологічних, економічних чинників зумовлює велику нервово-психічну напругу, яка здатна викликати різноманітні негативні прояви в поведінці і призводити до нервово-психічних розладів.

На сучасному етапі розвитку суспільства проблема адаптації особистості є надзвичайно актуальною, і передусім, це стосується адаптації молоді до нових умов діяльності, тому що саме у цей період життя людини закладаються основи особистості, її здатність до адекватної оцінки суспільних процесів, уміння застосовувати набутий досвід для своєї життєдіяльності. Сучасна молодь характеризується підвищеною мобільністю, пізнавальною активністю – вони здатні в короткий термін формувати в своєму середовищі різні психологічні установки, які певною мірою визначають спрямованість особистості на життя [3].

Сьогодні практика постійно вимагає конкретних досліджень, орієнтованих на адресного споживача відповідних знань, якими у нашому випадку виступають молодіжні організації, їхні лідери, педагоги, державні службовці, котрі опікуються проблемами студентської молоді. Відносна завершеність процесу соціально-психологічної адаптації здобувачів вищої освіти до умов навчання, групи, колективу є основною передумовою її нормального функціонування в сучасному соціумі.

Вважається, що період навчання з закладі вищої освіти (ЗВО) є одним з найголовніших періодів в життєдіяльності сучасної людини, її становлення як

кваліфікованого професійного фахівця в майбутньому. Реалії сьогодення є динамічними і постійно мінливими. Нові навчальні програми, дисципліни, нові форми навчальної діяльності, зовнішні чинники глобального характеру (пандемії, збройні конфлікти) створюють додаткові труднощі в процесі адаптації здобувачів вищої освіти до умов навчання в ЗВО. Адаптація розуміється як процес пристосування до змін навколишнього середовища та є однією із важливих загальнотеоретичних проблем і дотепер являє собою традиційний предмет дискусій у психології [4]. Неможливість упоратись із новою життєвою ситуацією спричиняє певні труднощі у навчанні та емоційний дискомфорт. Ключовим питанням є саме адаптація студентів першого року навчання, адже саме в періоді першого курсу студенти знайомляться з новим середовищем, формують відповідні соціальні зв'язки, засвоюють правила навчальної діяльності.

Об'єктом дослідження є соціально-психологічна адаптація здобувачів вищої освіти до умов навчання.

Предметом дослідження є особистісні чинники соціально-психологічної адаптації студентів першого року навчання до умов навчання у ЗВО.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити особистісні чинники соціально- психологічної адаптації студентів першого року навчання до умов навчання у ЗВО та розробити програму її оптимізації.

Завдання дослідження:

1. На підставі аналізу теоретичних джерел визначити поняття та особливості соціально-психологічної адаптації студентів до навчання в закладах вищої освіти.
2. Проаналізувати сучасні підходи до дослідження умов та чинників соціально-психологічної адаптації здобувачів вищої освіти.
3. Організувати та провести емпіричне дослідження особистісних чинників соціально-психологічної адаптації першокурсників до умов навчання в ЗВО.

4. Здійснити кореляційний аналіз емпіричних показників та проаналізувати результати.
5. Розробити психологічне забезпечення соціально-психологічної адаптації здобувачів першого року навчання.

Гіпотеза. Під час дослідження була висунута наступна гіпотеза: соціально-психологічна адаптація студентів першого курсу до умов навчання у закладі вищої освіти залежить від таких особистісних чинників здобувачів освіти як самооцінка, рівень домагань, локус контролю та розвиток комунікативних умінь.

Методи дослідження. Для розв'язання поставлених завдань використано наступні методи:

– *теоретичні*: аналіз науково-дослідницьких джерел, узагальнення та систематизація наукових даних для з'ясування понятійно-термінологічного поля соціальної адаптації першокурсників та її теоретико-методологічної бази;

– *емпіричні*: бесіда, спостереження, психодіагностичні методики: методика Т. Дембо – С. Рубінштейн в адаптації А. Прихожан, опитувальник А.В. Фурмана «Наскільки адаптований ти до життя?», методика діагностики комунікативних та організаторських схильностей В.В. Синявського та Б.О. Федоришина, опитувальник рівня суб'єктивного контролю Дж. Роттера в адаптації Є. Ф. Бажина.

– *методи обробки та інтерпретації емпіричних даних*: кількісний і якісний аналіз, описова статистика, метод аналізу показників асиметрії та ексцесу, обчислення коефіцієнту Шапіро-Вілка, кореляційний аналіз за Пірсоном.

– *інтерпретаційні*: структурний.

Експериментальна база дослідження. У емпіричному дослідженні брали участь здобувачі першого року навчання факультету педагогіки і психології та інженерно-педагогічного факультету Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Дослідження проводилося в листопаді 2025 року. Загальний обсяг вибірки – 61 особа.

Практичне значення полягає в можливості використання результатів, отриманих емпіричним шляхом, для підвищення рівня соціально-психологічної адаптації першокурсників практичними психологами та соціальними працівниками ЗВО у процесі проведення психопрофілактичної, консультативної та психокорекційної роботи щодо забезпечення успішної соціально-психологічної адаптації здобувачів вищої освіти до навчання.

Структура та обсяг роботи. Робота складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел, додатків. Загальний обсяг кваліфікаційної роботи становить 99 сторінок, основний зміст викладено на 71 сторінці. Кваліфікаційна робота містить 14 таблиць, 6 рисунків, 5 додатків.

РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ДО НАВЧАННЯ

1.1 Поняття соціально-психологічної адаптації в психологічному дискурсі

Адаптація становить фундаментальну категорію сучасної психології, оскільки її рівень суттєво впливає на результативність навчальної й професійної діяльності. Термін походить від латинського «adaptatio», що означало «пристосовую», «змінюю». Відомо, що його вперше застосував у науковому контексті німецький фізіолог Г. Ауберт у 1865 році для пояснення механізмів пристосування органів чуття – таких як зір чи слух – до зовнішніх стимулів різної сили [31].

У наш час категорія «адаптація» функціонує як ключове поняття в психології, соціології, педагогіці, антропології та суміжних дисциплінах. У сфері вищої освіти активно розвиваються гуманістичні та особистісно зорієнтовані моделі навчання, спрямовані на комплексне вирішення питань пристосування молоді до нових умов здобуття знань у закладах вищої освіти (ЗВО).

В Україні цій проблематиці присвячено низку ґрунтовних досліджень вчених, зокрема В.І. Гордієнко, В.М. Духневич, А.Ц. Ердинєєва, Н.Л. Коломінського, Г.П. Левківської, Г.П. Медведєва, Л.А. Найдьонової, Л.Л. Петльової, С.І. Сільверстова, В.Є. Сорочинської, О.О. Стягунової, В.П. Шпак, Ю.О. Юсипук. За кордоном значний внесок зробили Е. Еріксон, Д. Клаузен, З. Фройд та інші автори.

У сучасній психологічній науці проблему соціально-психологічної адаптації особистості було опрацьовано в дослідженнях: Г.М. Андрєєвої, Г.О. Балла, Ф.Б. Березіна, О.І. Власової, В.П. Казаначєєва, І.К. Кряжевої, С.М.

Максимець, І.М. Матющенко, А.А. Налчаджяна, С.І. Розума, О.Г. Солодухової, Л.Д. Столяренко.

У науковій літературі адаптацію трактують як багатогранне та багатошарове явище. Дослідники по-різному інтерпретують її залежно від акцентованих аспектів, виокремлюючи біологічну, фізіологічну та психологічну складові. Згідно з позицією фахівців, адаптацію доцільно розглядати як динамічний процес пристосування організму (у фізіологічному сенсі) чи особистості (у психологічному) до трансформацій зовнішнього оточення. З біологічної перспективи вона посилює здатність організму реагувати на фактори середовища – температуру, вологість, атмосферний тиск тощо. Згодом акценти в розумінні адаптації зсунулися від еволюційно-біологічних уявлень до психологічних і соціологічних, де науковці прагнуть охопити цілісність людини в контексті соціалізації, професійного становлення, аналізу поведінки під час навчання та виховання [23].

Полівекторність студій зумовило появу різноманітних підходів до аналізу адаптації. С.М. Кулик систематизувала їх, виділивши ключові напрями: біофізіологічний, психологічний та інформаційно-комунікативний [19]. На переконання Ярослави Богданівни Сікори, «такий міждисциплінарний розподіл не враховує особливості пристосування до умов освітнього процесу» [29]. Тетяна Клибанівська слушно вказує на відсутність консенсусу щодо визначення «адаптації студентів до навчання» через її динамічний, багатогранний та міждисциплінарний характер; більшість авторів фокусуються на результаті – адаптованості, тобто набутті нових умінь, навичок, реакцій та психічних новоутворень. Дослідники часто інтерпретують адаптацію як передумову або як сам прогрес змін [23].

Огляд психолого-педагогічної літератури свідчить, що адаптацію до освітньої діяльності визначають як інтегральну форму суб'єктної активності, що передбачає подолання об'єктивних рамок діяльності; як специфічний процес адаптивних дій, викликаний змінами в соціальній реальності та спрямований на гармонізацію взаємодії особистості з оточенням у відповідь на невідомі досі

фактори; як комплексну професійно вагому підсистему підготовки кадрів, що прискорює їхній розвиток і професіоналізм [5; 7; 19].

Нам імпонує визначення О.М. Кокуна: «Адаптація – це процес, який зумовлений зміною в психофізіологічному стані людини під впливом дезадаптаційних факторів, що потребує одночасної та узгодженої взаємоспівдії функціональних підсистем на всіх рівнях цілісної системи з метою ефективного забезпечення діяльності в нових умовах» [16].

Дослідники обґрунтовують спільність ключових ідей у визначеннях адаптації до навчання так. По-перше, базові механізми адаптації універсальні й базуються на формуванні зв'язків (суб'єкт-об'єктних чи суб'єкт-суб'єктних) між людиною та новим середовищем – біологічним, географічним, соціальним чи освітнім. У контексті освіти автори підкреслюють важливість сприйняття адаптації як активного інтегрування в оточення, набуття статусу повноцінного суб'єкта з свідомим балансом акомодатії (асиміляція правил середовища) та асиміляції (адаптація середовища до особистих потреб і пріоритетів) [31].

По-друге, у складних видах діяльності, як-от освітня чи навчальна, адаптивні процеси не існують ізольовано. Структура навчання активізує пристосування до стандартів, норм, режиму; гармонізацію потреб ринку праці, освітніх послуг, системи та індивідуальних рис; інтеграцію в інноваційні стандарти, наприклад, кредитно-модульну. У студентській освітній діяльності комплексно реалізуються й узгоджуються фізіологічна, соціальна, психологічна та дидактична складові адаптації [6].

Виділяють кілька (видів) форм адаптації. Одним з перших учених, хто це зробив, був С.І. Самигін [23].

Науковці виокремлюють також такі форми адаптації студентів-першокурсників до навчання у ЗВО:

- формальна;
- соціально-психологічна (суспільна);
- дидактична.

Диференціюють інші види адаптації: соціальну, психологічну, соціально-психологічну, соціально-професійну, соціально-фахову [10].

Експерти вважають соціально-психологічну найвагомішою для першокурсників, оскільки вона детермінує ефективність навчання, особистісний розвиток і кар'єрні перспективи. У психології її описують як встановлення динамічної рівноваги для особи, яка інтегрується в нове соціальне поле [8].

Глибше розуміння передбачає соціально-психологічну адаптацію як пристосування до групового життя: індивід засвоює норми групи, а група – особливості індивіда. Формуються моделі мислення й поведінки відповідно до колективних цілей, цінностей і норм; закріплюються навички спілкування. Успішна адаптація посилює ефективність дій, розвиток колективу, особистісне зростання, умови для самореалізації.

Дослідник В.П. Казміренко зазначає, що соціально- психологічна адаптація студентів у середовищі ЗВО складається з:

1) професійно-фахової адаптації, що зумовлює пристосування до змісту, умов та самостійної організації навчальної діяльності, формування навичок та спрямувань у навчальній і науковій роботі;

2) активного чи пасивного пристосування особистості до оточення, побудова стосунків і взаємин у студентських групах, формування стилю особистісної поведінки;

3) соціально-фахову адаптацію як прийняття суспільних вимог до майбутньої професійної діяльності [14].

Л.М. Яворовська висловила, своє бачення на проблему соціально-психологічної адаптації студентів, нею виділено три форми адаптації студентів-першокурсників до умов закладу вищої освіти: формальна адаптація, соціальна адаптація, дидактична адаптація [35].

Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволив виділити такі елементи соціально-психологічної адаптації здобувачів вищої освіти у середовищі ЗВО:

- професійно-фахову адаптацію, під час якої першокурсники ознайомлюються зі змістом та перспективами обраної ними професії, пристосовуються до умов, змісту, характеру та організації навчального процесу, формують навички самостійності в навчальній діяльності та науковій роботі;

- соціальну адаптацію, яка охоплює активне чи пасивне пристосування особистості до нового оточення, нового колективу та його традицій, побудову міжособистісних стосунків і взаємин у студентських групах та налагодження доброзичливих відносин із одногрупниками, формування власного стилю поведінки, адаптацію до морального та культурного середовища ЗВО;

- соціально-фахову адаптацію, тобто прийняття здобувачем вищої освіти суспільних вимог до професійної діяльності, а також формування нового ставлення до майбутньої професії;

- психологічний аспект адаптації, що складається із руйнування раніше вироблених установок, навичок, ціннісних орієнтацій та звичок, характерних для учнів середньої школи; змін динамічного стереотипу та емоційних переживань, зумовлених новими умовами;

- організаційну адаптацію, що передбачає вивчення організаційної структури і вимог ЗВО, ознайомлення з новими нормами навчальної роботи, оцінюванням, формами самостійної роботи, а також відповідну зміну своєї організаційної поведінки [14; 36].

Отже, узагальнюючи різноманітні підходи до трактування поняття «адаптація», під адаптацією ми розуміємо процес взаємодії середовища і особистості, який відбувається на різних рівнях (біологічному, психологічному, соціальному) та забезпечує стійке і цілеспрямоване реагування на змінювані умови середовища. Адаптацію здобувачів вищої освіти до навчання розглядатимемо як цілісний системний процес «здобувач – викладач – середовище», що визначає ступінь включення студентів в освітній процес, важливим фактором якого є електронне освітнє середовище.

Погоджуємося із думкою Катерини Демиди, яка визначає соціально-психологічну адаптацію студентської молоді як процес оптимальної

відповідності особистості та професійного і навчального середовища, що дає змогу задовольнити актуальні потреби, формувати особистісні та суспільно-значущі наміри [8]. Основна мета при цьому полягає у збереженні стану як фізичного так і соціального благополуччя особистості, у забезпеченні відповідності психічної діяльності та активності з вимогами навчального оточення у ЗВО.

Таким чином, соціально-психологічна адаптація охоплює комплексний процес пристосування першокурсників до ЗВО через багаторівневу взаємодію з груповими нормами, професійними вимогами та психологічними змінами, забезпечуючи рівновагу, розвиток і ефективне включення в освітній процес.

1.2 Соціально-психологічна адаптація студентів до умов навчання як проблема сучасної вищої освіти

Пристосування до нових умов являє собою як процес, так і підсумок взаємодії окремої людини з оточуючим світом, що сприяє її найбільш раціональному включенню в життєві процеси та виконання завдань. Воно дозволяє компенсувати обмеженість усталених форм поведінки перед обличчям незвичних ситуацій. Саме через цей механізм досягається швидше й ефективніше функціонування людини в нетипових обставинах. У разі невдалого пристосування виникають суттєві ускладнення в комунікації, засвоєнні змісту діяльності та навіть порушеннях у її координації. Фаза адаптації студентів першого курсу супроводжується демонтажем раніше сформованих шаблонів поведінки, що часто спричиняє проблеми як у засвоєнні навчального матеріалу, так і в установленні соціальних контактів [31].

Соціально-психологічне пристосування студентів становить особливий і багатогранний процес, який діє як єдина система й потребує розгляду в контексті загальних закономірностей адаптації живих організмів. Ефективне забезпечення соціальної інтеграції студентів у навчальний процес слід будувати на основі

діагностики їхнього стану та цілеспрямованої корекційної роботи як активних учасників освітньої діяльності [2].

Деадаптація соціально-психологічного характеру часто призводить до втрати позитивних установок і зв'язків, що склалися у першокурсника з іншими студентами та педагогами. Готовність студентів вищих навчальних закладів до самостійних дій нерідко обмежується розмитістю цілей, недостатнім досвідом життя, мотиваційною нестабільністю та труднощами в раціональному розподілі сил. Слід зазначити, що фахівці науковці характеризують «студентський період» (вік від 16 до 24 років) як етап активної індивідуалізації, коли молодь прагне виокремити себе з-поміж інших, ставиться критично до суспільних норм поведінки й демонструє підвищену тенденцію до асоціальних чи навіть антисоціальних проявів.

У цей часовий відрізок молодь особливо болісно сприймає будь-які докори чи імперативні вимоги. Провали різко змінюють емоційний фон, викликаючи відчуття провини, неспокою, меншовартості, відчаю й безсилля. Студенти гостро реагують на будь-які прояви штучності чи стресу в стосунках із сім'єю, родичами, викладачами, що штовхає їх до пошуку контактів поза знайомим колом сім'ї й університету. Покинувши звичне оточення заради «вулиці», студент прагне відчувати себе частиною групи ровесників чи старших молодіжних груп, виявляючи сильну потребу в колективній приналежності («наші»), тому активно нарощує зв'язки з різними молодіжними формуваннями, групами та організаціями.

Отримуючи значний вплив від соціального тиску обставин і людей, а також створюючи умови для поступового входження в реальність, молодь таким чином здобуває життєвий досвід. При цьому очевидним є наявність у сучасному молодіжному середовищі деструктивних процесів і перекручень – коли агресивно нав'язується перевага матеріального над духовним, що послаблює морально-ціннісну основу нового покоління [7].

Адаптаційний етап у студентів протікає неоднаково залежно від індивідуальних психологічних характеристик і ступеня підготовки до навчання.

Головні виклики адаптації першокурсників пов'язані з:

- 1) розривом дружніх шкільних зв'язків і втратою їхньої емоційної опори та емпатії;
- 2) нечіткістю мотивів вибору професії та слабкою психологічною готовністю до її освоєння;
- 3) нерозвиненістю механізмів саморегуляції й самоконтролю в діяльності й поведінці за відсутності постійного батьківського чи педагогічного нагляду;
- 4) потребою в пошуку збалансованого графіка праці й відпочинку та організації житлових умов;
- 5) браком навичок автономної навчальної роботи (незнання прийомів опрацювання джерел, ведення конспектів тощо).

Варто відзначити класифікацію форм адаптації студентів-першокурсників, запропоновану О.Г. Мороз:

- 1) формальна адаптація, що передбачає ознайомлення з новими аспектами студентського буття, пристосування до структури й умов навчального закладу, усвідомлення вимог до студентів, а також сприйняття власних прав і обов'язків;
- 2) соціально-психологічна адаптація як процес консолідації груп першокурсників усередині себе та їхнього злиття з загальним студентським середовищем; пристосування до нової соціальної реальності (педагоги, товариші по групі, сусіди в гуртожитку, міське життя); трансформацію соціальних умінь і звичок; різкий зсув до незалежного існування [24].

Для повнішого висвітлення теми важливо відзначити, що В.А. Демченко у своєму дослідженні виявив взаємозв'язок між успішністю соціально-психологічної адаптації студента та структурою його Я-концепції [32].

Найвищу напругу психофізіологічних адаптаційних ресурсів спостерігають у студентів із вкрай низькою свідомою самооцінкою, слабким підсвідомим самоприйняттям, суперечливими чи стабільно негативними типами

Я-концепції, низьким рівнем амбіцій. Найгірші показники особистісної адаптованості властиві студентам із низькою, особливо з екстремально низькою свідомою самооцінкою. За критичного підсвідомого неприйняття себе адаптованість падає насамперед у поведінковій саморегуляції. Швидкість і якість адаптації першокурсників до змін прямо пропорційні терміновості й повноті методичної та практичної допомоги в налагодженні праці, побуту, відпочинку.

У ході групової адаптації першокурсників формується не лише мережа взаємин, а й субгрупи. На стадії формування колективу виокремлюється домінуюча мікрогрупа, яка своєю спрямованістю, єдністю, етичними нормами та моделлю стосунків визначає траєкторію розвитку всієї групи. Адаптація залежить від багатьох факторів: психологічної атмосфери групи, характеру контактів із одногрупниками й педагогами, специфіки спілкування з батьками, зручності й безпеки на заняттях тощо [26].

Ключову роль на початковому етапі відіграє куратор, який допомагає студентам увійти в нове освітнє середовище та закласти основу позитивної групової атмосфери. Задля цього доцільно проводити спеціалізовані тренінги адаптації, культурно-масові акції (концерти, КВК, подорожі). Подібні заходи ефективно зменшують тривожність студентів першого курсу [39].

Наступним етапом стає налагодження взаємодії з викладачами, адже першокурснику потрібно засвоїти принципи самостійного навчання. Куратор у тісній співпраці з педагогами відповідних предметів, шкільним психологом і представниками сімей має створити умови для психологічного й соціального пристосування студента до університетського життя.

Підсумовуючи, можемо сказати, що соціально-психологічна адаптація першокурсників ускладнена розривом стереотипів, віковими кризами та дезадаптивними реакціями; її успіх залежить від комплексної підтримки кураторів, педагогів і психологів через діагностику Я-концепції, групові тренінги та формування автономності.

1.3 Сучасні підходи до дослідження умов та чинників успішної соціально-психологічної адаптації студентів першого курсу до навчання

Ідентифікація детермінант і факторів, що забезпечують успішну соціально-психологічну адаптацію, становить одну з ключових проблем актуальних наукових студій. Л.В. Зданевич слушно зазначає, що початок навчання у вищому закладі для багатьох студентів супроводжується станом дезадаптації, відсутністю базової референтної групи, посиленими вимогами з боку викладачів, високим рівнем напруги та суворого графіка занять, зростання самостійної роботи й загальної самовідповідальності [12]. Щоденне подолання адаптаційних викликів вимагає від першокурсника інтенсивної мобілізації ресурсів для гармонійного входження в нове оточення, розвитку внутрішньої самодисципліни, раціонального розподілу часу та енергії в освітньому процесі, а також активізації рефлексії життєвих цінностей і конкретизації довгострокових планів.

Дослідники класифікували чинники, які умовно поділяються на зовнішні та внутрішні, що сприяють результативній психологічній і педагогічній інтеграції студентів-першокурсників у вищу школу. Зовнішні чинники стосуються адаптації до специфічних ситуацій, характерних виключно для університетського середовища, тоді як внутрішні спрямовані на розв'язання внутрішньоособистісних конфліктів та супутніх труднощів [40]. Загалом ці детермінанти групуються в три основні категорії: соціологічну (віковий фактор, соціальне походження, характер доуніверситетської освіти), педагогічну (організацію освітнього середовища, матеріально-технічне забезпечення закладу, професійну компетентність педагогічного колективу) та психологічну (індивідуальні когнітивні здібності, мотиваційну спрямованість, готовність до навчання, адаптаційний потенціал особистості) [32].

Результати українських та міжнародних досліджень свідчать, що виклики, з якими стикаються першокурсники в когнітивній, психоемоційній та мотиваційно-ціннісній сферах адаптації до навчання, проявляються у

складнощах налагодження міжособистісних зв'язків, зниженій мотивації до засвоєння знань, слабкій дисциплінарній поведінці, небажанні виконувати навчальні завдання та низькій відвідуваності. Такі студенти виявляють підвищену вразливість до стресу під час іспитових періодів, що спричиняє зростання тривожності, емоційну лабільність, імпульсивність, дратівливість і слабку стійкість до фрустрацій. Пріоритетним завданням початкового етапу освіти у вищій школі є забезпечення адаптації та формування сприятливого психологічного клімату для студентів першого року навчання [3].

Позитивна активна адаптація сприяє ефективній соціалізації студента в університетському середовищі загалом. Першокурсник не лише засвоює норми та цінності нового соціального оточення, а й активно їх застосовує у власній діяльності, будуючи стосунки з оточуючими на цій основі. Часто у цей період формується нова життєва ціль – повноцінна самореалізація в новому контексті як особистість, що прискорює інтеграцію в університетське життя та освітній процес.

На думку вітчизняних і зарубіжних фахівців, готовність студента до навчання визначається комплексом різноманітних факторів. Дослідники виділяють академічну, соціальну, емоційно-особистісну та інституційну адаптацію першокурсників як основні чинники, що негативно впливають на успішність навчання [41].

Дж. Паркер та Л. Саммерфелдт підкреслюють, що студенти першого курсу зіштовхуються з широким спектром нових внутрішньоособистісних та міжособистісних проблем під час переходу зі школи до університету. На їхню думку, це зумовлено необхідністю одночасного формування нових зв'язків в академічній групі та трансформації існуючих відносин із сім'єю (зокрема, поступового набуття незалежності та автономії). Дж. Паркер акцентує, що критичними для успішної адаптації є високорозвинений емоційний інтелект та вміння справлятися зі стресом [36].

Наукова спільнота також виокремлює такі групи впливових факторів: сімейне походження, студентські характеристики, соціальні детермінанти,

економічні умови, особисті цілі студентів, попередній інституційний досвід та фактори самого закладу. Освітній процес неминуче пов'язаний із когнітивним напруженням, що також може впливати на адаптацію першокурсників [28].

Аналіз наукової літератури (Л.В. Литвинової, І.Л. Мушарапової, Т.В. Алексєєвої, Н.П. Кулеші, В.П. Казміренка) дозволив систематизувати чинники соціально-психологічної адаптації студентів до закладів вищої освіти, умовно розділивши їх на соціальні та індивідуально-особистісні [1; 2; 14; 17].

Соціальні чинники охоплюють сімейний контекст (матеріальний статус родини, соціально-економічне походження студента, внутрішньосімейні відносини), нову дидактичну реальність, індивідуальність викладача, групову динаміку. Індивідуально-особистісні детермінанти включають темпераментальні особливості, психічне благополуччя, мотивацію навчання, професійні інтереси тощо [2; 18].

Соціальний блок факторів охоплює широкий діапазон явищ. Сімейні детермінанти: фінансовий стан родини; соціально-економічне походження; характер взаємин у сім'ї.

Чинники, що впливають на систему вищої освіти (ЗВО):

1. Зміни в дидактичному підході

Нові дидактичні умови в ЗВО передбачають інноваційні форми та методи викладання, які принципово відрізняються від шкільних практик. У вищій школі обсяг навчального матеріалу значно зростає, а від студентів вимагається вищий рівень самостійності й відповідальності за результати. Перехід із загальноосвітньої школи до університету супроводжується не лише трансформацією домінуючого виду діяльності, а й помітним збільшенням загального навантаження.

2. Роль особистості викладача

Дослідження свідчать, що для студентів перших курсів ключовою характеристикою викладача є здатність до емпатії та розуміння потреб учня. Ця якість сприяє кращій адаптації та мотивації в новому освітньому середовищі. Такий підхід допомагає формувати довірливі відносини, що є основою

успішного навчання [30]. Для успішної адаптації студентів під час навчання ключовою є наявність зворотного зв'язку. Взаєморозуміння між викладачем і студентом трактується як внутрішню гармонію, що формується під впливом специфіки навчальної взаємодії та її умов.

Дослідники виділяють три щаблі взаєморозуміння між педагогом і учнем: високий рівень, де спостерігається точна й позитивна взаємна оцінка професійних рис та теплий емоційний тон спілкування; середній рівень, на якому симпатії чи антипатії виникають спорадично, носять короткочасний характер і проявляються не надто виразно; низький рівень, що відзначається браком як емоційного, так і когнітивного зв'язку, а також критичним ставленням один до одного щодо фахових і моральних якостей [27].

3. Спілкування в студентській групі.

За Р.М. Стасюк, у студентських групах формуються два типи взаємин: формальні, що ґрунтуються на раціональних підставах, та неформальні, які характеризуються домінуванням емоційних зв'язків. Дослідник підкреслює, що саме неформальні відносини набувають найвищої ваги саме в студентському віковому періоді [31].

До індивідуально-психологічної групи Т.В. Алексєєва віднесла: особливості темпераменту, нервово-психологічну напругу, психічне здоров'я, інтелектуальний розвиток, навчальну мотивацію та професійний інтерес [2].

1. Особливості темпераменту.

Результати багатьох наукових праць доводять наявність кореляцій між різними індивідуально-типологічними характеристиками, що дає підстави говорити про темперамент як про індивідуальний формально-динамічний стиль поведінки. Б.А. Рудов дослідив зв'язок між властивостями нервової системи та успішністю в навчанні. Аналізуючи спрямованість і динаміку емоційних станів першокурсників, він встановив, що студенти зі слабкою нервовою системою виявляють вищий рівень тривожності, невпевненості, знижену самооцінку, а також більшу орієнтацію на завдання й групову взаємодію; тоді як особи з сильною нервовою системою мають завищену самооцінку, егоцентричну

спрямованість, впевненість у собі та нижчий рівень тривоги; вони більше прагнуть до особистого визнання, лідерства й задоволення власних амбіцій; при цьому серед них частіше трапляються випадки академічної заборгованості, ніж у студентів зі слабкою нервовою системою [28].

2. Нервово-психічна напруга впливає на ефективність діяльності і збереження нервово-психічного здоров'я людини [16, с.48].

3. Психічне здоров'я.

Дослідження психічних показників американських студентів дозволило вченим виявити досить сталу закономірність: що більша орієнтація людини на власні внутрішні мотиви порівняно із зовнішніми впливами, то вищі в неї рівні психічного благополуччя [41].

4. Інтелектуальний розвиток.

За Т.В. Алексєєвою, студенти з високим рівнем інтелекту переживають складніший процес адаптації, ніж ті, хто має середні чи низькі показники інтелекту. У них частіше виникають проблеми з самоорганізацією, емоційна лабільність, дидактичні бар'єри та ризик зриву адаптаційного процесу [1].

5. Навчальна мотивація.

За думкою науковців, адаптація до умов вищої освіти передбачає не просто механічне пристосування наявних навчальних мотивів і системи цілей до нових стандартів, а їхню фундаментальну трансформацію. Аналіз показав, що на початковому етапі адаптації структура цілей перебуває в стані розбалансованості, що проявляється у розпорошеності цілей, множинні нечітких намірів та недостатній проработці ключових загальних завдань. Водночас структура мотивів також зазнає переформування: широкі соціальні, когнітивні та професійні мотиви, притаманні більшості студентів, переважно залишаються прихованими, не перейшовши в стадію активної дії [27].

6. Професійний інтерес.

В.М. Солдатенко визначає професійний інтерес як емоційно насичену систему зв'язків і стійких рис, що виражають ставлення індивіда до професійної сфери, прагнення опанувати її та бажання реалізувати себе в цій діяльності [30].

Тож ключовими чинниками ефективної адаптації студентів вищої школи, окрім вдосконалення умов цього процесу, виступають сукупність потрібних особистісних рис та умінь студента, його високий мотиваційний потенціал, позитивне сприйняття навчання й майбутньої спеціальності, а також адекватна система ціннісних пріоритетів.

Отже, ми можемо зробити наступні висновки:

1. Соціально-психологічна адаптація здобувачів вищої освіти до навчання розглядається в сучасних наукових дослідженнях як динамічний, багаторівневий процес взаємодії особистості з новим освітнім середовищем, що включає психологічні, соціальні, професійні та організаційні аспекти пристосування до умов закладу вищої освіти.

2. Теоретичний аналіз дозволив визначити, що соціально-психологічна адаптація першокурсників охоплює сукупність таких форм, як професійно-фахова, соціальна, соціально-фахова, психологічна та організаційна адаптація, які реалізуються в контексті «студент–викладач–середовище» і визначають ступінь успішного включення особистості в освітній процес.

3. Соціально-психологічна адаптація виступає відправною ланкою професійного становлення студента, оскільки на її рівень безпосередньо впливають якість засвоєння знань, лідерство, міжособистісні відносини в групі та психологічний клімат у ЗВО, а невдалі адаптаційні процеси нерідко спричиняють дезадаптацію, зниження мотивації та навчальну відмову.

4. На основі аналізу вітчизняної та зарубіжної літератури виявлено, що успішність соціально-психологічної адаптації студентів першого курсу залежить від дії комплексу чинників: особистісно-індивідуальних (самооцінка, локус контролю, мотивація, темперамент, інтелект, емоційний інтелект), соціальних (сімейний контекст, групова динаміка, особистість викладача) та інституційних (організація навчального процесу, дидактичні умови, підтримка кураторів та психологів).

5. Відповідно до наукових підходів сучасної психологічної освіти, забезпечення ефективної соціально-психологічної адаптації здобувачів вищої

освіти потребує комплексної, системної роботи зі студентами першого курсу, що поєднує теоретичні знання, діагностичні процедури, групові тренінги, індивідуальну психологічну підтримку та педагогічну співпрацю з метою оптимізації їхньої адаптації до нових освітніх умов.

РОЗДІЛ 2

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБИСТІСНИХ ЧИННИКІВ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ ПЕРШОГО КУРСУ

2.1 Організація та методи емпіричного дослідження

З метою вивчення особистісних чинників соціально-психологічної адаптації у старшому шкільному віці нами проведене емпіричне дослідження.

Завданням емпіричного дослідження стало вивчення особистісних чинників, які позитивно або негативно впливають на соціально-психологічну адаптацію студентів. В емпіричному дослідженні взяли участь 61 студент першого курсу віком 17 років, які нещодавно прийшли на навчання до університету. Своє дослідження я проводила на початку листопада, що дозволило виявити ранні прояви впливу особистісних чинників на соціально-психологічну адаптацію першокурсників до нового навчального середовища.

База емпіричного дослідження – Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка.

Цільовою групою визначено студентів першого курсу. Вибірка складала 61 особу, з яких 52 особи дівчата та 9 – хлопці. Вік досліджуваних – 17 років.

У сучасних науково-психологічних дослідженнях зростає потреба в обґрунтованому виборі психодіагностичних інструментів, які гарантують надійність даних. Саме тому обґрунтований підбір методик для аналізу соціально-психологічної адаптації старшокласників та її детермінант є ключовим етапом емпірики, оскільки дозволяє виявити релевантні змінні – самооцінку, локус контролю, рівень адаптованості та комунікативний потенціал, що формують ризики дезадаптації. Стандартизовані інструменти забезпечують об'єктивність даних та наукову вагу висновків щодо чинників адаптації у новому навчальному середовищі.

Програма дослідження реалізовувалась за допомогою наступного діагностичного інструментарію:

1. Методика Т. Дембо – С. Рубінштейн на дослідження самооцінки та рівня домагань в адаптації А. Прихожан) (дод. А).
2. Опитувальник рівня суб'єктивного контролю Дж. Роттера в адаптації Є. Ф. Бажина (дод. Б).
3. Опитувальник соціально-психологічної адаптованості особистості А. В. Фурмана «Наскільки адаптований ти до життя?» (дод. В).
4. Методика діагностики комунікативних та організаторських схильностей (КОС) В. В. Синявського та Б. О. Федоришина (дод. Г)

Зокрема, важливе місце в контексті вивчення особистісних чинників соціально-психологічної адаптації у старшому підлітковому віці посідає методика Т. Дембо – С. Рубінштейн в адаптації А. Прихожан на дослідження самооцінки та рівня домагань [22]. Вибрана методика дозволяє зробити висновки про адекватність уявлень індивіда про самого себе. Зміст методики полягає в тому, що кожен учасник оцінює розвиток певних якостей своєї особистості, орієнтуючись на суб'єктивне сприйняття. Для цього йому пропонуються сім вертикальних ліній довжиною 100 мм, кожна з яких відповідає певній якості: розумові здібності, характер, авторитет у однолітків, вміння працювати руками, зовнішність, впевненість у собі. Обстежуваний позначає два знаки: поточний рівень розвитку якості горизонтальною рисою (—) та бажаний рівень, який позначається хрестиком (×). Рівень домагань вимірюється відстанню від "0" до "×" (у мм), самооцінка – від "0" до "—", а розбіжність між ними показує адекватність сприйняття себе (позитивна – завищені домагання, негативна – занижені).

Рівень домагань визначається як адекватний при показниках від 60 до 89 балів, а оптимальним вважається діапазон 75–89 балів, що відображає правильне сприйняття власних можливостей і сприяє особистісному зростанню. Результати понад 90 балів сигналізують про нереалістичні очікування, часто пов'язані з некритичним підходом до себе, тоді як значення нижче 60 балів вказують на

занижені амбіції, що може гальмувати розвиток особистості. Реалістична самооцінка відповідає бальній шкалі від 45 до 74 балів, демонструючи збалансоване уявлення про себе. Завищена самооцінка (75–100 і більше балів) часто свідчить про незрілість, ігнорування власних помилок чи відгуків оточення, а також замкнутість на досвіді. Занижена самооцінка (менше 45 балів) може бути справжньою невпевненістю або захисним механізмом, що дозволяє уникати зусиль під приводом власної некомпетентності.

Методика Т. Дембо – С. Рубінштейн в адаптації А. Прихожан дозволяє виявити ступінь соціально-психологічної адаптації студента через аналіз розбіжностей між самооцінкою та рівнем домагань, що відображає здатність реалістично сприймати себе в соціальному контексті [22]. Адекватна самооцінка (45–74 бали) та оптимальний рівень домагань (75–89 балів) вказують на високу адаптованість: студент ефективно інтегрується в групу, справляється з навчальними викликами та має мотивацію до саморозвитку. Завищена самооцінка чи домагання (>75–90 балів) сигналізують про ризики дезадаптації – конфлікти з викладачами/одногрупниками через ігнорування реальності, нереалістичні очікування від навчання. Занижена самооцінка (<45 балів) або домагання (<60 балів) демонструє низьку адаптацію: пасивність, уникнення соціальних контактів, страх невдач, що ускладнює академічну та групову інтеграцію. Велика позитивна розбіжність між рівнем домагання і самооцінки може вказувати на компенсаторні механізми (агресія, конформізм), а негативна – на депресивні стани чи ізоляцію.

Опитувальник рівня суб'єктивного контролю Дж. Роттера в адаптації Є. Ф. Бажина, розрізняє два полюси суб'єктивного контролю: інтернальний і екстернальний [11]. Інтерналі переконані, що їхні успіхи чи невдачі залежать від внутрішніх факторів – здібностей, зусиль і компетентності, що робить їх упевненими, спокійними та доброзичливими. Екстернали ж приписують результати зовнішнім впливам – випадку, оточенню чи діям інших, що супроводжується тривожністю, конформізмом і меншою толерантністю до людей. Кожна людина посідає позицію на континуумі між цими полюсами, яка

впливає на її поведінку та взаємодію. Опитувальник містить 44 твердження, які оцінюються за дихотомічною шкалою «згоден/не згоден» (так/ні). Інтерналі демонструють адаптивність через ініціативність і стійкість, екстернали — ризики дезадаптації (ізоляція, прогули, конфлікти). Континуум дозволяє виявити змішані типи, де переважання одного полюса прогнозує поведінку в студентському середовищі.

Опитувальник соціально-психологічної адаптованості особистості А. В. Фурмана «Наскільки адаптований ти до життя?» досліджує рівень особистісної адаптованості студентів чи школярів до соціального середовища, включаючи ставлення до однолітків, викладачів, навчання, сім'ї та самого себе [23]. Методика оцінює успішність взаємодії особистості з оточенням через самооцінку емоційного комфорту в ключових сферах життя, виявляючи дезадаптацію чи гармонійну інтеграцію. Вона особливо корисна для дослідження положення студентів-першокурсників, які адаптуються до нових умов навчання.

Опитуваний оцінює своє ставлення до 10 – 12 аспектів (товариші по групі, викладачі, предмети, ЗВО, сім'я, сусіди, власна поведінка та "внутрішнє Я") за шкалою від +5 (дуже позитивно) до -5 (дуже негативно), де 0 – нейтрально. Опитування проводиться індивідуально чи в групі з чіткою інструкцією обрати варіант, що відображає реальне місце цих факторів у житті.

Підраховується сума балів: вищий позитивний показник свідчить про високу адаптованість, низький чи негативний – про дезадаптацію та труднощі у взаєминах. Чим нижчий бал, тим виразніша неадаптованість, що сигналізує про потребу в психологічній підтримці. Дуже високий: 73–75 балів – гармонійна адаптація з повним емоційним комфортом у всіх сферах. Високий: 69–72 бали – успішна інтеграція в соціум, позитивне ставлення до оточення та себе. Середній: 64–68 балів – задовільна адаптованість без значних конфліктів. Низький: 57–63 бали – початкові труднощі, потреба в корекції. Неочевидна неадаптованість: 50–56 балів – амбівалентні почуття, невідповідність цілей і результатів без гострого дискомфорту. Очевидна неадаптованість: 40–49 балів – виражена

неадаптованість з негативними емоціями та бар'єрами у взаємодії. Рівні дезадаптованості. Ситуативна: 30–39 балів – гострий психотравмуючий стан, фрустрація чи депресія в конкретних ситуаціях. Нижче 30 балів – критична дезадаптація з ризиком психічних відхилень, що вимагає негайної допомоги.

Методика діагностики комунікативних та організаторських здібностей (КОС) В. В. Синявського та Б. А. Федоришина в дизайні нашого дослідження використовується лише частково – для оцінки комунікативних здібностей [23]. Тому питання, які стосуються оцінки організаторських здібностей, ми опустили.

Норми рівнів комунікативних схильностей за методикою В. В. Синявського та Б. А. Федоришина (КОС) визначаються за бальною шкалою від 1 до 20 балів (кількість правильних відповідей за ключем), з п'ятьма градаціями. Дуже низький рівень: 1–4 бали – слабкий прояв, уникнення контактів, труднощі в новому оточенні. Низький рівень: 5–8 балів – нижче середнього, обмежене коло спілкування, пасивність. Середній рівень: 9–12 балів — прагнення до контактів, відстоювання думок, але нестабільний потенціал. Високий: 13–16 балів — швидка адаптація, ініціатива в спілкуванні, орієнтація в складних ситуаціях. Вищий рівень: 17–20 балів — сформована потреба в комунікації: невимушеність у новому колективі, самостійні рішення, розширення знайомств.

Після завершення діагностичного етапу було здійснено обробку отриманих емпіричних даних, спрямовану на виявлення особливостей соціально-психологічної адаптації студентів першого курсу та визначення особистісних чинників, що її зумовлюють. Процедура обробки результатів передбачала послідовний підрахунок первинних показників за кожною шкалою з подальшим їх внесенням у таблицю Excel. Обробка результатів включала кількісний і якісний аналіз, описову статистику, для перевірки нормальності розподілу було обрано метод аналізу показників асиметрії та ексцесу, оскільки вони дають вичерпну характеристику форми розподілу та дозволяють оцінити можливість застосування параметричних критеріїв, кореляційний аналіз за Пірсоном, а також графічне представлення отриманих даних.

На першому етапі було проведено кількісну обробку результатів, тобто всі відповіді респондентів переведено у бальну систему відповідно до ключів методик. Після цього здійснювалося групування показників за рівнями прояву досліджуваних характеристик: самооцінки, рівня домагань, суб'єктивного контролю, соціально-психологічної адаптованості та комунікативних схильностей. Це дало змогу визначити кількісне співвідношення студентів із різними варіантами прояву досліджуваних ознак.

Наступним кроком став якісний аналіз, у межах якого отримані числові дані було інтерпретовано з огляду на психологічний зміст. Особлива увага приділялася виявленню типових поєднань особистісних характеристик, які можуть сприяти або перешкоджати успішній адаптації до умов закладу вищої освіти. Якісний аналіз дав можливість окреслити основні тенденції в особистісному профілі першокурсників та виділити групи студентів із потенційним ризиком дезадаптації.

З метою встановлення взаємозв'язків між особистісними чинниками та рівнем соціально-психологічної адаптації був проведений кореляційний аналіз. Він дав змогу визначити силу та напрям статистичних зв'язків між показниками самооцінки, рівня домагань, локусу контролю, комунікативних схильностей і адаптованості. Виявлені кореляції дали підстави зробити висновки про наявність значущих взаємозалежностей між окремими особистісними характеристиками та успішністю пристосування студентів до нових умов навчання.

Результати дослідження були подані у вигляді таблиць і діаграм, що забезпечило наочність та полегшило інтерпретацію даних. Така форма представлення матеріалу дала змогу не лише порівняти окремі групи показників, а й виявити загальні тенденції, притаманні вибірці.

На завершальному етапі було сформульовано висновки за результатами емпіричного дослідження та розроблено практичні рекомендації щодо оптимізації соціально-психологічної адаптації студентів першого курсу.

2.2 Емпіричні показники соціально-психологічної адаптації студентів першого курсу

Ми проаналізували отримані за методикою Т. Дембо – С. Рубінштейн в адаптації А. Прихожан дані по нашій вибірці. Для перевірки можливості використання параметричних методів статистичної обробки було здійснено перевірку нормальності розподілу за показниками асиметрії та ексцесу.

Аналіз показника загальної самооцінки показав, що середнє значення становить 59,8 бала, медіана — 60,83 бала, а найбільш частотні значення зосереджені в межах 61–62 балів.

При аналізі показника рівня домагань встановлено, що середнє значення становить 85,38 бала, медіана — 87,33 бала, а найбільш частотні значення знаходяться в інтервалі 90,5–100 балів.

Окремо було проаналізовано показник різниці між рівнем домагань і самооцінкою. Середнє значення становить 25,58 бала, медіана — 24,83 бала, а найбільш частотні значення зосереджені в межах 20–35 балів.

Для визначення можливості подальшого використання параметричних методів математичної статистики нами було проведено перевірку розподілу отриманих даних. Оцінка здійснювалася на основі розрахунку коефіцієнтів асиметрії (As) та ексцесу (Ex).

Результати перевірки:

- За шкалою «загальна самооцінка» $As = -0,12$, $Ex = 0,43$
- За шкалою «рівень домагань» $As = -0,80$, $Ex = 0,13$
- За показником різниці між рівнем домагань та самооцінкою $As = 0,32$, $Ex = 0,14$

Отримані значення коефіцієнтів за всіма шкалами знаходяться в межах діапазону $[-1; 1]$, що згідно з правилом статистичного виводу свідчить про відповідність розподілу ознак закону нормальності. Відсутність грубих викидів на діаграмах розмаху додатково підтверджує цей висновок. Таким чином,

характер розподілу даних дозволяє нам застосовувати методи параметричної статистики (зокрема, t-критерій Стюдента та кореляційний аналіз за Пірсоном).

В таблиці 2.1 подано критерії розподілу показників самооцінки та рівня домагань студентів за рівнями прояву згідно методики Т. Дембо – С. Рубінштейн.

Таблиця 2.1

Критерії розподілу показників самооцінки та рівня домагань студентів за рівнями прояву згідно методики Т. Дембо – С. Рубінштейн Рубінштейн в адаптації А. Прихожан

Показник	Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень	Дуже високий рівень
Рівень домагань	менше 60	60–74	75–89	90 і більше
Самооцінка	менше 45	45–59	60–74	75 і більше

Середні показники отримані нами в ході дослідження по кожній зі шкал методики Т. Дембо – С. Рубінштейн в адаптації А. Прихожан внесені у таблицю 2.2

Таблиця 2.2

Середні показники по шкалам методики Т. Дембо – С. Рубінштейн в адаптації А. Прихожан

Шкала	Самооцінка	Рівень домагань	Різниця
Розумові здібності	54,8	84,0	29,2
Характер	56,8	78,7	21,9
Авторитет у однолітків	54,3	77,0	22,7
Вміння багато що зробити своїми руками	46,0	81,8	35,8
Зовнішність	57,5	89,9	32,4
Впевненість у собі	49,6	90,4	40,8
Загальна самооцінка	59,8	85,38	25,58

Як видно з даних таблиці 2.2, за всіма шкалами методики Т. Дембо – С. Рубінштейн в адаптації А. Прихожан значний розрив між рівнем домагань і самооцінкою, що може свідчити про неузгодженість між реальним та ідеальним образом Я, підвищені вимоги до себе та внутрішню психологічну напругу.

Найменша різниця зафіксована за шкалою «характер» – 21,9 бала. Це свідчить про те, що у сфері особистісних якостей студенти загалом мають більш збалансоване самосприйняття і не надто різко розходяться в оцінці того, якими вони є та якими хотіли б бути.

Показники за шкалами «авторитет у однолітків» (22,7 бала) та «розумові здібності» (29,2 бала) вказують на помірний розрив між самооцінкою й домаганнями. Це означає, що студенти прагнуть до більш високого соціального визнання й кращих інтелектуальних результатів, ніж ті, які вони оцінюють у себе на даний момент.

Більш значна різниця спостерігається за шкалами «зовнішність» (32,4 бала) та «вміння багато що зробити своїми руками» (35,8 бала). Це свідчить про те, що для студентів ці сфери є важливими й водночас сприймаються як такі, що потребують вдосконалення.

Найбільший розрив виявлено за шкалою «впевненість у собі» – 40,8 бала. Саме ця сфера є найбільш проблемною з погляду узгодженості між реальним і бажаним Я. Це може свідчити про недостатню внутрішню опору, невпевненість у власних можливостях та потребу в психологічній підтримці, особливо на етапі адаптації до умов навчання у закладі вищої освіти.

Результати емпіричного дослідження самооцінки, рівня домагань та різниці між ними у нашому дослідженні за всіма шкалами методики Т. Дембо – С. Рубінштейн в адаптації А. Прихожан представлені на рисунку 2.1.

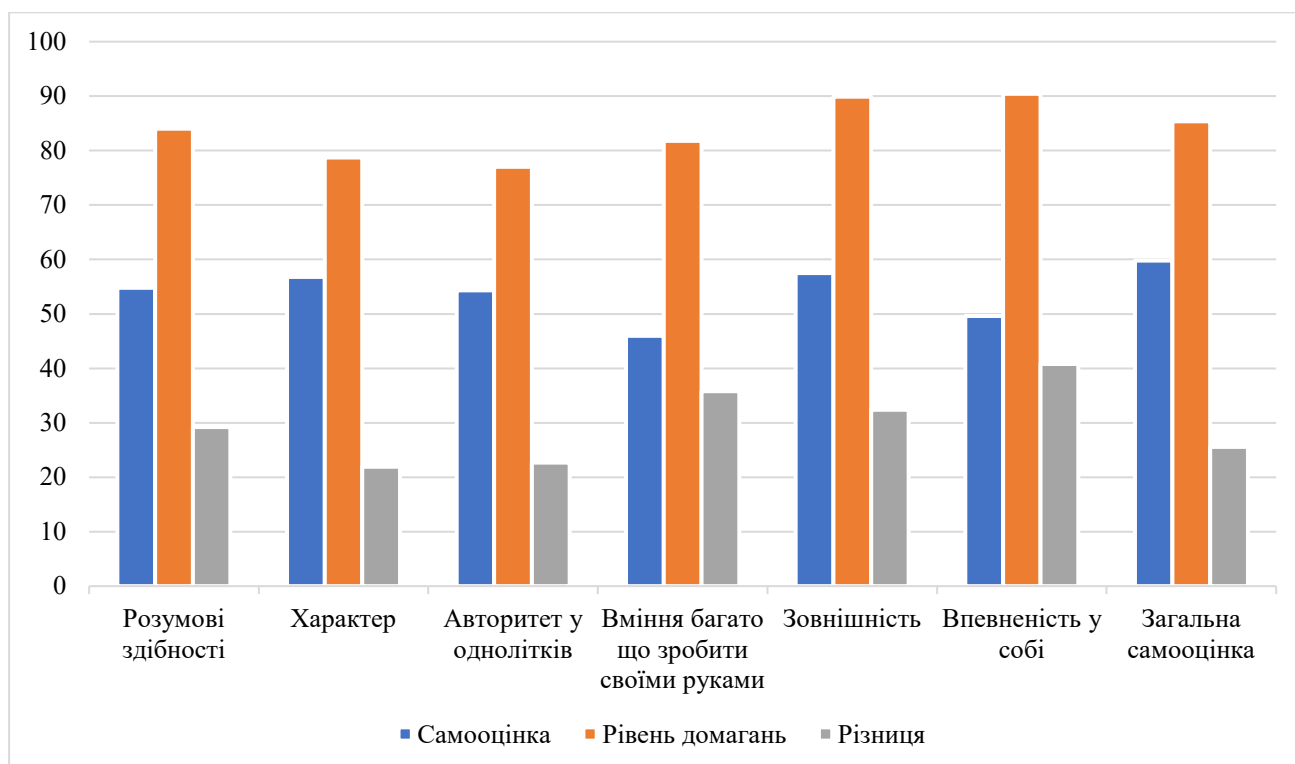


Рис.2.1 Порівняння самооцінки з рівнем домагань і різниці між ними

Діаграма (рис.2.3) наочно відображає, що за всіма шкалами рівень домагань набагато вищий за самооцінку, тобто респонденти мають більш високі очікування від себе, ніж оцінюють свої наявні можливості.

Найбільші середні значення самооцінки виявлено за шкалами «характер» і «зовнішність» – приблизно 57 балів. Це свідчить про відносно позитивне ставлення студентів до себе, однак воно не є максимально високим і залишається помірним. Найнижчий показник самооцінки стосується шкали «вміння багато що зробити своїми руками» – близько 46 балів, що може вказувати на недостатню впевненість у практичних навичках.

Найвищі рівні домагань зафіксовано за шкалами «зовнішність» і «впевненість у собі» – близько 90 балів. Це означає, що саме ці сфери є найбільш значущими для опитаних і пов'язані з високими вимогами до себе. Досить високі домагання також спостерігаються щодо розумових здібностей, загальної самооцінки та вміння працювати власними руками – у межах 81–84 балів. Такий профіль характеризує вибірку як орієнтовану на досягнення та самовдосконалення.

Найбільш виражена різниця між самооцінкою та рівнем домагань виявлена за шкалами «впевненість у собі» (40 балів), «вміння багато що зробити своїми руками» (35 балів) та «зовнішність» (33 бали), що свідчить про суттєву дистанцію між реальним і бажаним рівнем самосприйняття респондентів.

У цілому вибірка виглядає як така, що має високий мотиваційний потенціал, але не завжди достатньо стабільне самоусвідомлення, а значить може переживати труднощі в навчальному середовищі. Для висновку про адаптацію важливо врахувати не лише окремо самооцінку чи домагання, а саме їх співвідношення: чим воно більш узгоджене, тим адаптація зазвичай краща.

Тепер розподілимо середні показники загальної самооцінки по нашій вибірці і внесемо їх у таблицю 2.3.

Таблиця 2.3

Розподіл показників самооцінки студентів першого курсу за методикою Т.

Дембо – С. Рубінштейн в адаптації А. Прихожан

Показник	Рівні	Кількість	Відсоток (%)
Самооцінка нижче 45	низький рівень	9	14,8
Самооцінка 45–59	середній рівень	21	34,4
Самооцінка 60–74	високий рівень	16	26,2
Самооцінка 75+	дуже високий рівень (завищений)	15	24,6

Отримані результати свідчать, що найбільша частка досліджуваних має середній рівень самооцінки – 34,4% (21 особа). Це вказує на відносно адекватне оцінювання власних можливостей, здібностей та особистісних якостей. Такі студенти загалом характеризуються достатнім рівнем впевненості у собі та здатністю реалістично оцінювати власні ресурси.

Високий рівень самооцінки виявлено у 26,2% респондентів (16 осіб), а дуже високий – у 24,6% (15 осіб). Отримані дані свідчать про те, що значна частина студентів позитивно ставиться до себе, упевнена у власних можливостях та орієнтована на досягнення успіху. Водночас надмірно висока самооцінка в окремих випадках може супроводжуватися переоцінкою власних можливостей або недостатньо критичним ставленням до себе.

Низький рівень самооцінки зафіксовано у 14,8% студентів (9 осіб). Такі результати можуть свідчити про невпевненість у собі, підвищену тривожність, труднощі у міжособистісній взаємодії та недостатній рівень психологічної адаптації.

Ми відобразили отримані дані загальної самооцінки наочно за допомогою діаграми на рисунку 2.2. Домінування середніх показників означає, що більшість опитуваних загалом реалістично оцінюють власні можливості, хоча частина студентів може мати як занижену, так і завищену самооцінку. Це важливо, оскільки саме нестійкість або невідповідність самооцінки може ускладнювати процес соціально-психологічної адаптації до нових умов навчання.

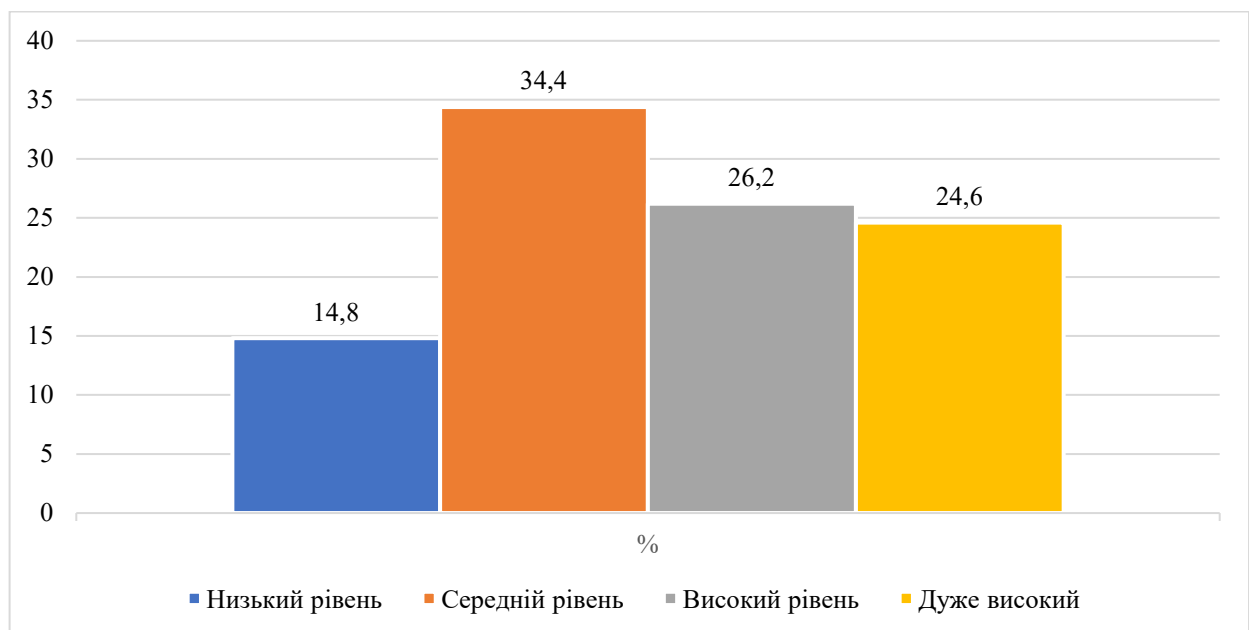


Рис. 2.2 Рівень загальної самооцінки у %

У цілому діаграма демонструє, що група першокурсників є неоднорідною за рівнем самооцінки, однак у ній переважає помірно позитивна тенденція, яка створює передумови для подальшої адаптації за умови належної підтримки з боку викладачів і студентського оточення.

Проаналізуємо показники рівню домагань по нашій вибірці. Отримані дані свідчать про те, що більшість респондентів мають високі або дуже високі життєві й особистісні претензії, тобто орієнтовані на успіх, самоствердження і високі результати. Отримані дані внесемо в таблицю 2.4.

Таблиця 2.4

Розподіл показників рівня домагань студентів першого курсу за методикою Т. Дембо – С. Рубінштейн в адаптації А. Прихожан

Показник	Рівні	Кількість	Відсоток (%)
Рівень домагань нижче 60	низький рівень	2	3,3
Рівень домагань 60–74	середній рівень	10	16,4
Рівень домагань 75–89	високий рівень	24	39,3
Рівень домагань 90+	дуже високий рівень (завищений)	25	41,0

Аналіз рівня домагань показав, що найбільша частина респондентів має дуже високий рівень домагань – 41,0% (25 осіб). Це свідчить про високий рівень мотивації досягнення, прагнення до самореалізації та орієнтацію на значущі результати діяльності.

Високий рівень домагань виявлено у 39,3% студентів (24 особи), що також свідчить про достатньо виражену мотиваційну спрямованість та прагнення до успіху.

Середній рівень домагань мають 16,4% респондентів (10 осіб), що вказує на помірний рівень очікувань щодо власних досягнень та реалістичність поставлених цілей.

Низький рівень домагань виявлено лише у 3,3% студентів (2 особи), що свідчить про незначну кількість осіб із низькою мотивацією досягнення або недостатньою впевненістю у власних можливостях.

Отримані дані по загальному рівню домагань ми відобразили наочно за допомогою діаграми на рисунку 2.3.

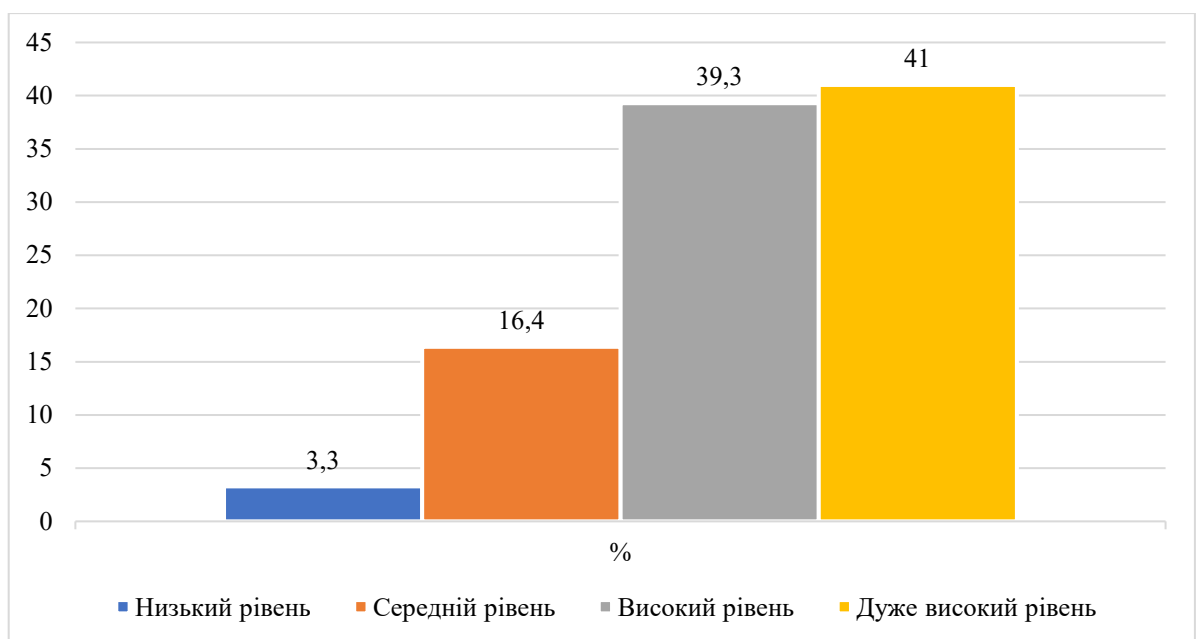


Рис.2.3 Загальний рівень домагань у %

На діаграмі видно, що у більшості респондентів переважають високий і дуже високий рівні домагань. Це свідчить про виражену орієнтацію студентів на успіх, досягнення значущих результатів та самоствердження у навчальній і особистісній сферах. Незначна частка студентів із низьким рівнем домагань вказує на те, що для більшості першокурсників характерне активне прагнення до підвищення власних досягнень і реалізації поставлених цілей.

Для соціально-психологічної адаптації найсприятливішою є ситуація, коли самооцінка і рівень домагань близькі між собою та відповідають реальним можливостям. У нашій вибірці у багатьох студентів домагання значно

перевищують самооцінку, а це може означати внутрішню напругу, невдоволення собою, ризик фрустрації або нестійку адаптацію. Особливо це стосується тих, у кого різниця між домаганнями й самооцінкою велика: 20 осіб мають розрив понад 30 балів, що можна інтерпретувати як виражену невідповідність між бажаним і реальним рівнем можливостей.

Застосування опитувальника рівня суб'єктивного контролю Дж. Роттера в адаптації Є. Ф. Бажина для оцінювання рівня суб'єктивного контролю в межах дослідження соціально-психологічної адаптації дало змогу виявити особливості локусу контролю респондентів як одного з важливих чинників адаптаційного процесу.

У межах емпіричного дослідження за допомогою опитувальника рівня суб'єктивного контролю Дж. Роттера в адаптації Є. Ф. Бажина було здійснено перевірку нормальності розподілу показників локусу контролю, досліджуваних.

Середні показники і медіани по всім шкалам ми внесли в таблицю 2.5.

Таблиця 2.5

Середні показники і медіани за опитувальником рівня суб'єктивного контролю Дж. Роттера в адаптації Є. Ф. Бажина

Шкала	Середнє у вибірці	Медіана
Загальна інтернальність (Іо)	25,06	25
Інтернальність у сфері досягнень (Ід)	7,08	7
Інтернальність у сфері невдач (Ін)	6,34	7
Інтернальність у сімейних стосунках (Іс)	4,93	5
Інтернальність у виробничих стосунках (Ів)	4,1	4
Інтернальність у міжособистісних стосунках (Ім)	2,33	3
Інтернальність у ставленні до здоров'я (Із)	1,7	2

Аналіз описової статистики показників локусу контролю засвідчив, що середні значення та медіани за всіма шкалами є близькими між собою. Зокрема,

для загальної інтернальності середнє значення становить 25,06, медіана – 25; для інтернальності в області досягнень – 7,08 і 7; для інтернальності в області невдач – 6,34 і 7; для інтернальності в сімейних стосунках – 4,93 і 5; для інтернальності у виробничих стосунках – 4,10 і 4; для інтернальності у міжособистісних стосунках – 2,33 і 3; для інтернальності у ставленні до здоров'я – 1,70 і 2. Така близькість центральних тенденцій свідчить про відсутність вираженої асиметрії розподілу та дає підстави попередньо вважати розподіл показників наближеним до нормального.

Наступним кроком статистичного аналізу стала перевірка на нормальність розподілу показників за шкалами методики Дж. Роттера в адаптації Є. Ф. Бажина діагностики рівня суб'єктивного контролю. Оцінка проводилася за допомогою аналізу значень асиметрії (As) та ексцесу (Ex).

Аналіз отриманих емпіричних даних:

- За шкалою «загальна інтернальність» показники перебувають у межах норми: $As = -0,1$; $Ex = -0,3$
- За шкалою «інтернальність у сфері досягнень» розподіл близький до симетричного: $As = -0,1$; $Ex = -0,7$
- За шкалою «інтернальність у сфері невдач» зафіксовано мінімальні відхилення: $As = -0,02$; $Ex = -0,48$
- За шкалою «інтернальність у сімейних стосунках» характеризується показниками: $As = -0,37$ та $Ex = 0,04$
- За шкалою «інтернальність у виробничих стосунках» значення становлять: $As = 0,1$; $Ex = -0,6$
- За шкалою «інтернальність у міжособистісних стосунках» показник межує з нормою: $As = -0,22$; $Ex = -1,0$
- За шкалою «інтернальність у ставленні до здоров'я» отримано значення : $As = 0,08$; $Ex = -0,5$

Встановлено, що за всіма шкалами методики показники асиметрії та ексцесу не виходять за межі критичного діапазону $[-1; 1]$. Це свідчить про те, що отримані емпіричні дані відповідають закону нормального розподілу. Таким

чином, для подальшого аналізу взаємозв'язків та відмінностей нами було обрано параметричні методи математичної статистики.

Таблиця 2.6 відображає порівняння статистичних характеристик опитувальника для вимірювання локусу контролю за шкалою Дж. Роттера в адаптації Бажина Є.Ф. та співавторів (1984р.) з отриманими даними по нашій вибірці студентів. Ці норми (середні значення та стандартні відхилення) слугують еталоном для порівняння результатів респондентів і базуються на емпіричних даних вибірки.

Таблиця 2.6

**Порівняльна таблиця емпіричних показників локусу контролю
респондентів із референтними даними**

Шкала	Середнє у вибірці	Референтні показники ($M \pm \sigma$)	Відхилення (описово)
Іо	25,06	33,4 $\pm$ 23,4	нижчий рівень
Ід	7,08	6,2 $\pm$ 8,3	близький до референтного
Ін	6,34	8,4 $\pm$ 7,9	дещо нижчий
Іс	4,93	3,6 $\pm$ 7,1	дещо вищий
Ів	4,1	11,8 $\pm$ 8,1	нижчий
Ім	2,33	2,4 $\pm$ 4,4	практично ідентичний
Із	1,7	4,4 $\pm$ 3,5	нижчий

Загальний показник інтернальності (Іо = 25,06) свідчить про помірний рівень суб'єктивного контролю та тенденцію до часткового поєднання інтернальних і екстернальних способів пояснення життєвих подій. Респонденти схильні частково брати відповідальність за результати власної діяльності, однак у певних ситуаціях можуть пояснювати події впливом зовнішніх обставин.

Найвищий рівень інтернальності виявлено у сфері досягнень (Ід = 7,08), що свідчить про сформовану тенденцію пояснювати власні успіхи особистими

зусиллями, здібностями та наполегливістю. Це вказує на достатньо високий рівень відповідальності за результати власної діяльності та орієнтацію на досягнення успіху.

У сфері невдач ($I_n = 6,34$) також спостерігається відносно високий рівень інтернальності, що свідчить про готовність студентів частково визнавати власну відповідальність за негативні результати та помилки. Водночас зберігається певна тенденція до пояснення невдач впливом зовнішніх факторів.

Показник інтернальності у сфері сімейних стосунків ($I_s = 4,93$) характеризується середнім рівнем суб'єктивного контролю. Це свідчить про ситуативний характер відповідальності та змінність у сприйнятті власного впливу на події сімейного життя.

У сфері виробничих (навчально-професійних) стосунків показник інтернальності становить 4,1 бала, що свідчить про помірно виражену тенденцію до перенесення відповідальності за результати діяльності на зовнішні обставини, умови або інших людей.

Сфера міжособистісних стосунків ($I_m = 2,33$) характеризується вираженою екстернальною спрямованістю. Це свідчить про недостатньо сформоване відчуття власного контролю у взаємодії з іншими людьми та схильність пояснювати результати спілкування переважно зовнішніми чинниками.

Найнижчий показник виявлено у сфері ставлення до здоров'я та хвороби ($I_z = 1,7$), що свідчить про найбільш виражену екстернальність у структурі локусу контролю. Респонденти схильні пояснювати стан власного здоров'я переважно зовнішніми факторами, випадковістю або обставинами, недостатньо пов'язуючи його з власною поведінкою та способом життя.

Отримані результати свідчать про переважання помірно вираженої екстернальної спрямованості локусу контролю у студентів першого курсу. Найнижчі показники інтернальності виявлено у сферах міжособистісних стосунків та ставлення до здоров'я, що може ускладнювати процес соціально-психологічної адаптації та знижувати рівень особистісної відповідальності у складних життєвих ситуаціях. Водночас відносно вищі показники інтернальності

у сфері досягнень і невдач свідчать про наявність у студентів певних внутрішніх ресурсів саморегуляції та готовності визнавати власний внесок у результати діяльності. Загалом структура локусу контролю має змішаний характер, поєднуючи окремі прояви інтернальності з тенденцією до зовнішньої атрибуції подій.

На рисунку 2.4 у вигляді діаграми представлено показники інтернальності респондентів за сферами локусу контролю за даними опитувальника рівня суб'єктивного контролю Дж. Роттера в адаптації Є. Ф. Бажина.

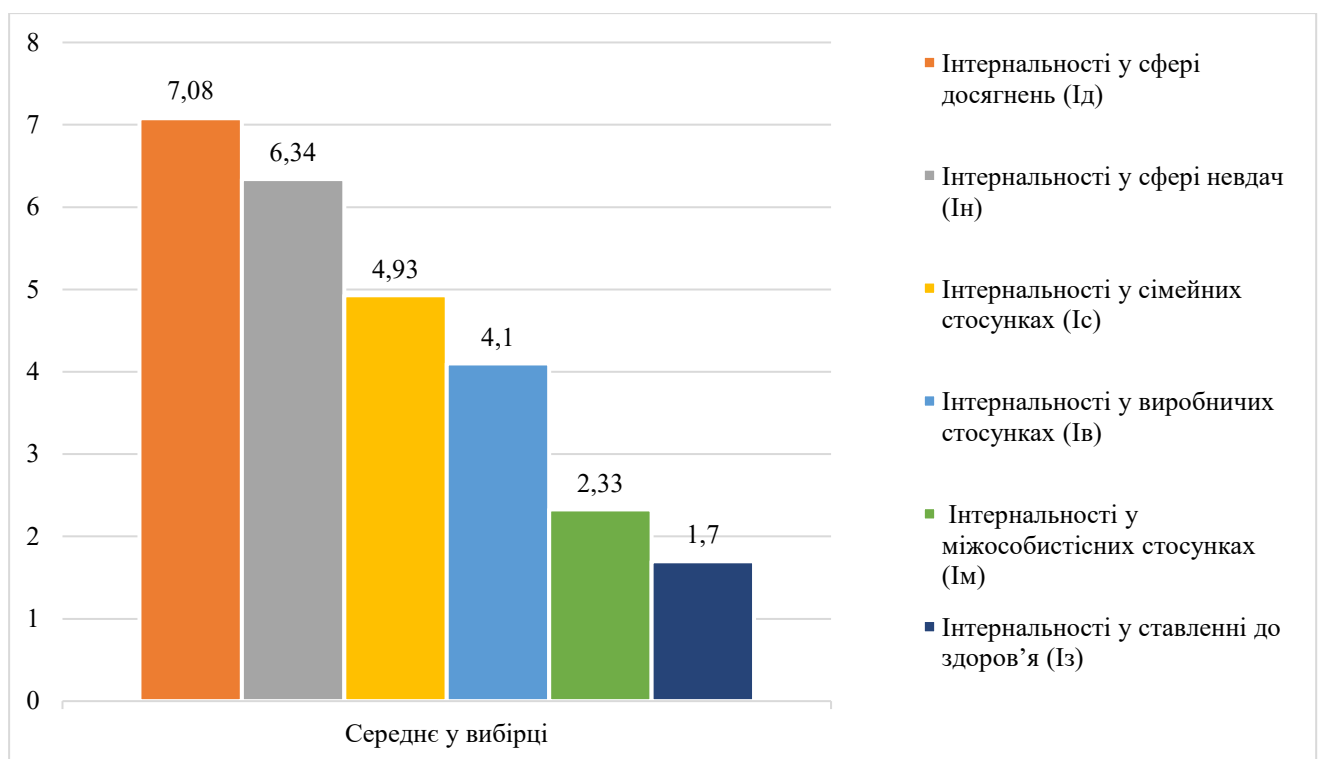


Рис.2.4 Показники інтернальності респондентів за сферами локусу контролю за опитувальником рівня суб'єктивного контролю Дж. Роттера в адаптації Є. Ф. Бажина

Отримані результати дозволяють розглядати особливості локусу контролю як важливий психологічний чинник соціально-психологічної адаптації студентів першого курсу.

На цій діаграмі відображено показники інтернальності шістдесят одного респондента за різними сферами локусу контролю. У цілому можна зробити

висновок, що в групі переважає досить виражений інтернальний тип контролю, тобто схильність пов'язувати події власного життя з особистими діями та зусиллями.

Найвищі показники спостерігаються за загальною інтернальністю та інтернальністю в сфері досягнень, що свідчить про відчуття особистої відповідальності за успіхи й результати діяльності. Також достатньо помітними є показники в сферах навчання, міжособистісних відносин і виробничих ситуацій, що вказує на загалом активну життєву позицію респондентів.

Нижчі значення, якщо орієнтуватися на типову структуру такої методики, зазвичай стосуються сфер, де людина меншою мірою відчуває власний контроль, зокрема невдач або ситуацій, що залежать від зовнішніх обставин. Це означає, що у респондентів може зберігатися часткова схильність пояснювати окремі труднощі впливом зовнішніх чинників, але в цілому домінує саме внутрішній контроль.

Таким чином, локус контролю виступає значущим особистісним ресурсом адаптації студентів, а його недостатня сформованість в окремих сферах може розглядатися як чинник, що ускладнює процес входження в нове соціально-освітнє середовище.

Опитувальник соціально-психологічної адаптованості особистості А. В. Фурмана «Наскільки адаптований ти до життя?» досліджує рівень особистісної адаптованості студентів з нашої вибірки.

Нормативні рівні загальної адаптації приведені в таблиці 2.7, згідно якої рівень соціально-психологічної адаптації інтерпретується за чотирма діапазонами балів.

Таблиця 2.7

Нормативні рівні загальної адаптації

Рівень адаптації	Діапазон балів	Інтерпретація
Низький	0–25 балів	Виражені труднощі адаптації, ознаки дезадаптації, напруження у взаємодії із середовищем
Нижче середнього	26–40 балів	Нестійка адаптація, наявні труднощі у кількох сферах життя
Середній	41–60 балів	Задовільна адаптація, наявний адаптаційний потенціал, але можливі окремі зони напруження
Високий	61–75 балів	Добра соціально-психологічна адаптованість, ефективна взаємодія із середовищем

Найнижчий рівень відповідає 0–25 балам і свідчить про виражені труднощі адаптації, тоді як найвищий – 61–75 балів – характеризує добру адаптованість та ефективну взаємодію із середовищем.

Нормативні межі показують, що середній рівень адаптації є найбільш оптимальним для більшості студентів, оскільки він охоплює 41–60 балів і означає задовільну адаптацію з наявним адаптаційним потенціалом

Діапазон 26–40 балів вказує на нижче середнього рівень адаптації, тобто на нестійкість адаптаційних процесів і наявність труднощів у кількох сферах життя.

Низький рівень адаптації (0–25 балів) є найбільш проблемним, оскільки він свідчить про дезадаптацію та виражене напруження у взаємодії із середовищем.

Отримані середні значення по нашій вибірці за п'ятьма шкалами опитувальника А.В. Фурмана «Наскільки адаптований ти до життя?» представлені в таблиці 2.8.

Таблиця 2.8

Середні значення і медіани показників соціально-психологічної адаптації студентів за опитувальником А. В. Фурмана «Наскільки адаптований ти до життя?»

Показник	Середнє значення	Медіана
Загальна адаптація до життя	47,8	48
Ставлення до навчального закладу	14,4	16
Ставлення до сім'ї	16	18
Ставлення до світу	11,8	13
Ставлення до себе	5,5	8

Середній показник загальної адаптації до життя становить 47,8 бала, медіана – 48 балів, що свідчить про достатньо рівномірний розподіл результатів та загалом середній рівень соціально-психологічної адаптації студентів. Близькість середнього значення та медіани вказує на відсутність вираженої асиметрії розподілу.

Найвищі показники виявлено за шкалою «ставлення до сім'ї» – середнє значення становить 16 балів, медіана – 18 балів, що свідчить про позитивне сприйняття сімейного оточення та наявність підтримки з боку близьких. Достатньо високими є також показники за шкалою «ставлення до навчального закладу» – середнє значення становить 14,4 бали, медіана – 16 балів, що може свідчити про загалом позитивне ставлення студентів до освітнього середовища та процесу навчання.

Нижчі показники спостерігаються за шкалою «ставлення до світу» – середнє значення становить 11,8 бали, медіана – 13 балів, що може вказувати на певну невизначеність у сприйнятті соціального середовища та труднощі адаптації до нових умов життєдіяльності.

Найнижчий показник виявлено за шкалою «ставлення до себе» — середнє значення становить 5,5 бали, медіана — 8 балів, що може свідчити про недостатній рівень самоприйняття, невпевненість у власних можливостях та наявність внутрішньої напруги у частини студентів. Перевищення медіани над середнім значенням може свідчити про наявність окремих низьких результатів, які знижують загальний середній показник.

Для обґрунтування вибору статистичних методів було проведено аналіз розподілу даних за методикою «Наскільки адаптований ти до життя?» В. Фурмана. Оцінка проводилася за показниками асиметрії (As) та ексцесу (Ex):

- за шкалою «ставлення до навчального закладу» показники становлять $As = -0,6$; $Ex = -0,3$
- за шкалою «ставлення до сім'ї» було отримано значення $As = -1,3$; $Ex = 1,5$
- за шкалою «ставлення до світу» показники становлять $As = -0,6$; $Ex = -0,5$
- за шкалою «ставлення до себе» значення становлять $As = -0,7$; $Ex = -0,9$

Оскільки отримані емпіричні значення асиметрії (As) та ексцесу (Ex) за всіма досліджуваними шкалами не виходять за межі діапазону $[-2; 2]$, ми констатуємо, що розподіл ознак суттєво не відрізняється від нормального. Це дозволяє використовувати у подальшому дослідженні методи параметричної статистики (зокрема, кореляційний аналіз за Пірсоном).

Внесемо отримані середні дані рівню адаптації студентів першого курсу в таблицю 2.9.

Таблиця 2.9

Розподіл студентів першого курсу за рівнями соціально-психологічної адаптації

Рівень адаптації	Діапазон балів	Кількість осіб	Відсоток (%)
Високий	61–75	13	21,3
Середній	41–60	32	52,5
Нижче середнього	26–40	10	16,4
Низький	0–25	6	9,8

Дані таблиці свідчать, що у більшості студентів переважає середній рівень адаптації – 52,5% (32 особи). Це означає, що загалом вибірка має достатній адаптаційний потенціал і здатна пристосовуватися до умов навчання, однак у частини респондентів ще можуть спостерігатися окремі труднощі або нестабільність у новому середовищі.

Високий рівень адаптації виявлено у 21,3% студентів (13 осіб). Це свідчить про наявність групи респондентів, які успішно інтегрувалися в навчальне середовище, демонструють емоційну стабільність, позитивне ставлення до навчання та достатньо сформовані ресурси для подолання труднощів.

Показник нижче середнього становить 16,4% (10 осіб). Такі результати вказують на те, що частина студентів уже має певні труднощі у процесі адаптації, але ці труднощі ще не є різко вираженими. У них можуть спостерігатися напруження, невпевненість, складності у взаємодії або недостатнє включення в нове соціальне середовище.

Низький рівень адаптації зафіксовано у 9,8% опитаних (6 осіб). Це найменша, але водночас найбільш проблемна група, оскільки такі студенти можуть переживати виражені труднощі пристосування до навчального закладу, емоційний дискомфорт і потребувати додаткової психологічної підтримки.

У цілому розподіл показників показує, що адаптація студентів першого курсу має переважно задовільний, але неоднорідний характер. Більшість респондентів уже частково або повністю пристосувалися до умов навчання, однак є група студентів із ризиком дезадаптації, що потребує уваги та супроводу.

Отримані результати підтверджують неоднорідність процесу соціально-психологічної адаптації студентів першого курсу та наявність як ресурсних, так і проблемних зон у вибірці і узгоджуються з уявленням про те, що ефективність адаптації студентів визначається не лише умовами навчального середовища, але й внутрішніми психологічними чинниками, зокрема емоційним станом, самоставленням, ставленням до соціального оточення та найближчого соціального середовища.

Наочно відображено рівні адаптації нашої вибірки в процентах на рисунку 2.5.

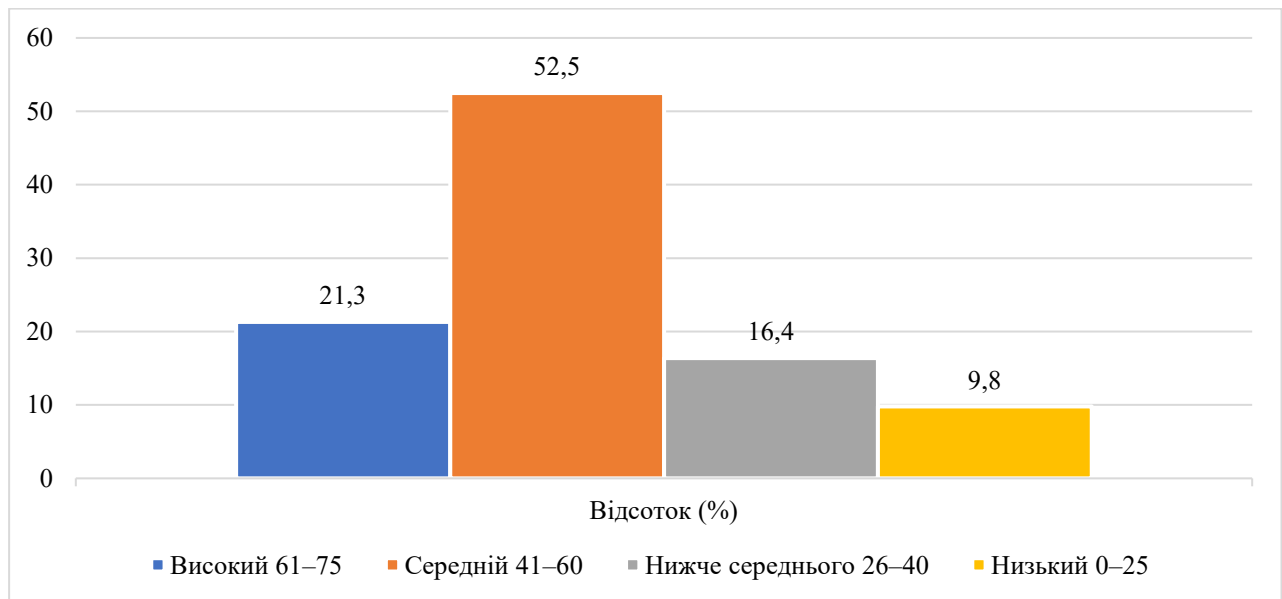


Рис. 2.5 Рівні адаптації у %

Отже, загалом результати діаграми свідчать про переважання середнього рівня показника у вибірці та відносно невелику кількість осіб із низькими результатами.

Особливо значущим виявився показник ставлення до себе. Отримані дані свідчать, що частина студентів демонструє нейтральне або недостатньо сформоване самоставлення (значення 0 балів), що може означати, що власне Я ще не стало повноцінним ресурсом психологічної самопідтримки у процесі адаптації. У випадках поєднання нульових значень із низькими показниками за іншими шкалами можна говорити про недостатню залученість самоставлення до процесу соціально-психологічної адаптації.

Наявність від'ємної асиметрії за всіма шкалами опитувальника свідчить про те, що індивідуальні показники більшості респондентів зосереджені в межах 41–75 балів (73,8%). Це відповідає нормативному опису середнього і високого рівнів, які характеризується доброю адаптованістю та ефективною взаємодією із соціальним середовищем.

Найбільш виражена позитивна тенденція спостерігається у сфері сім'ї ($A_s = -1,3$). Це свідчить про глибоку інтегрованість студентів у сімейну систему, де вони знаходять підтримку, що нівелює труднощі в інших сферах.

Показники ставлення до себе, світу та навчального закладу вказують на відсутність ознак дезадаптації. Мала кількість низьких значень підтверджує, що ситуації напруження у взаємодії із середовищем не є типовими для даної вибірки.

Узагальнюючи викладене, можна стверджувати, що для досліджуваних студентів характерним є стабільно високий рівень соціально-психологічної адаптації. Виявлений адаптаційний потенціал виступає внутрішнім ресурсом, що забезпечує конструктивне подолання життєвих та навчальних труднощів, мінімізуючи ризик виникнення дезадаптивних станів.

За методикою діагностики комунікативних та організаторських схильностей (КОС) В.В. Синявського та Б.О. Федоришина у досліджуваній вибірці ми дослідили рівень комунікативних схильностей. Отримані дані внесли у таблицю 2.8.

Дані таблиці свідчать, що в досліджуваній вибірці переважає низький рівень комунікативних схильностей – 47,5% (29 осіб). Це означає, що майже половина студентів має труднощі у встановленні контактів, може бути недостатньо активною у спілкуванні та потребувати більше часу для адаптації в новому колективі.

Таблиця 2.10

**Рівні комунікативних схильностей студентів першого курсу
за методикою В. В. Синявського та Б. О. Федоришина (КОС)**

Рівень	Діапазон балів	Кількість осіб	Відсоток
Низький	0–9	29	47,5
Середній	10–14	27	44,3
Високий	15–20	5	8,2

Середній рівень виявлено у 44,3% респондентів (27 осіб). Такі студенти загалом здатні до спілкування й взаємодії, однак їхні комунікативні можливості ще не є достатньо стабільними. У нових або напружених ситуаціях вони можуть виявляти невпевненість, стриманість або труднощі у вільному висловленні власної думки.

Високий рівень комунікативних умінь мають лише 8,2% опитаних (5 осіб). Це свідчить про те, що невелика частина студентів легко вступає в контакти, швидко орієнтується у спілкуванні та демонструє сформовані навички взаємодії з оточенням.

Для нашої вибірки результати коефіцієнта Шапіро-Вілکا на рівні значущості $\alpha = 0.05$ наступні:

- Статистика тесту (W): 0.9831
- p -значення: 0.5600

Оскільки ($p > 0.05$), ми не відхиляємо нульову гіпотезу. Це означає, що розподіл ваших даних за комунікативними схильностями не має статистично значущих відхилень від нормального.

Розподіл рівнів комунікативних схильностей нашої вибірки відображено у діаграмі на рисунку 2.6.

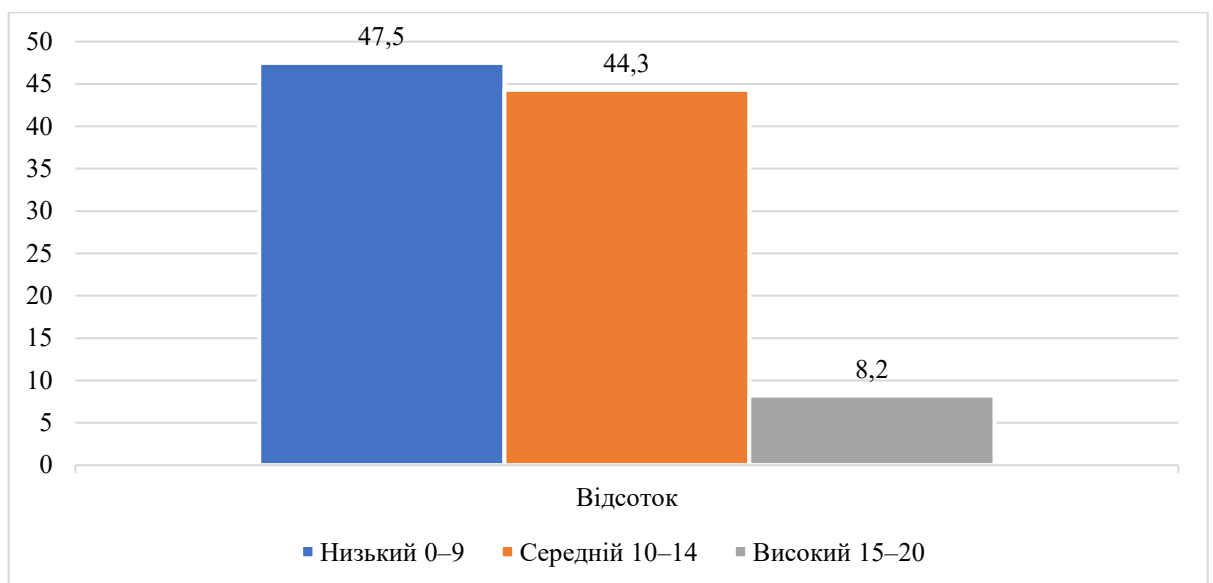


Рис.2.6 Рівні комунікативних схильностей у %

Отже, результати дослідження свідчать про переважання низького і середнього рівня розвитку комунікативних схильностей у вибірці. Сумарний показник студентів із низьким та середнім рівнями становить 91,8%. Все це вказує на доцільність проведення заходів, спрямованих на розвиток навичок ефективного спілкування та міжособистісної взаємодії.

Такий розподіл означає, що більшість студентів здатні адаптуватися до навчального середовища на базовому або середньому рівні, однак частина з них може потребувати більше часу для налагодження контактів і подолання труднощів взаємодії. Тобто комунікативні схильності виступають важливим чинником соціально-психологічної адаптації, а їх недостатня вираженість може гальмувати успішне входження в студентське середовище.

Отримані результати емпіричного дослідження дозволяють зробити узагальнений висновок про особливості соціально-психологічної адаптації студентів першого курсу як складного багатокomпонентного процесу, що визначається поєднанням самооцінки, рівня домагань, локусу контролю, комунікативних здібностей та безпосередніх показників адаптованості до життя.

Узагальнення результатів усіх чотирьох методик дозволяє стверджувати, що соціально-психологічна адаптація першокурсників у досліджуваній вибірці має переважно середній, перехідний характер і відображає типовий для початку студентського життя етап становлення особистості в новому соціальному середовищі. Отримані результати свідчать про наявність достатнього адаптаційного потенціалу, однак водночас демонструють нерівномірність розвитку окремих особистісних чинників, що зумовлює поєднання ресурсів адаптації із зонами ризику.

Насамперед важливо відзначити, що високий рівень домагань, зафіксований у більшості студентів, виступає потужним мотиваційним ресурсом адаптації. Орієнтація на досягнення, прагнення до самореалізації та бажання досягати високих результатів у навчанні створюють внутрішню готовність до активного включення в освітній процес і освоєння нових соціальних ролей. У поєднанні з помірною інтернальністю у сфері досягнень це свідчить про

формування відповідального ставлення до власних успіхів і віру у значущість власних зусиль. Такі характеристики є важливими передумовами академічної успішності та професійного становлення, оскільки вони підтримують активну життєву позицію і стимулюють саморозвиток.

Водночас виявлений розрив між рівнем домагань і самооцінкою свідчить про певну внутрішню суперечливість особистісного розвитку студентів. Середній рівень самооцінки на тлі високих очікувань щодо власних досягнень може зумовлювати переживання невпевненості, сумнівів у власних можливостях і підвищену чутливість до невдач. Такий розрив часто виступає психологічним механізмом напруження, що супроводжує період адаптації: студенти вже мають високі цілі, однак ще не повністю впевнені у власних ресурсах для їх досягнення. З одного боку, це стимулює розвиток і особистісне зростання, а з іншого – підвищує ризик емоційного виснаження, тривожності та зниження впевненості у складних ситуаціях.

Особливості локусу контролю поглиблюють розуміння цього процесу. Помірний рівень загальної інтернальності свідчить про формування відповідальності за власне життя, однак її вибірковий характер демонструє, що процес становлення внутрішнього контролю ще не завершений. Студенти схильні пов'язувати власні успіхи зі своїми зусиллями, але меншою мірою беруть відповідальність за міжособистісні взаємодії та стан здоров'я. Це може означати, що у сфері соціальних контактів і самозбереження вони ще значною мірою покладаються на зовнішні обставини. Така позиція здатна ускладнювати процес входження в нові соціальні групи, знижувати активність у побудові міжособистісних відносин і обмежувати використання власних ресурсів у подоланні труднощів.

Важливим аспектом адаптації є розвиток комунікативних вмінь. Аналіз результатів дослідження комунікативних схильностей студентів дозволяє констатувати переважно недостатній рівень розвитку їхніх комунікативних умінь. Результати дослідження свідчать, що більшість студентів мають певні складнощі у сфері спілкування. Для значної частини опитаних характерна

пасивність у встановленні контактів та потреба у тривалому часі для звикання до нового оточення. Таким чином, загальний комунікативний потенціал вибірки потребує подальшого розвитку, оскільки більшість студентів схильна до пасивної ролі в комунікації та може стикатися з труднощами під час адаптації в новому колективі.

Результати дослідження безпосередньо соціально-психологічної адаптованості підтверджують таку неоднорідність. Загалом студенти демонструють задовільний рівень адаптації до життя, що свідчить про наявність необхідних ресурсів для функціонування в нових умовах. Сімейна сфера виступає важливим джерелом підтримки, компенсуючи труднощі, пов'язані з навчальним і соціальним середовищем. Водночас нерівномірність адаптації до навчального закладу та суперечливе ставлення до світу в частини респондентів відображають переживання невизначеності, напруження і пошуку власного місця в новій соціальній реальності. Самоставлення у частини студентів воно ще не стало достатнім внутрішнім ресурсом підтримки, що знижує впевненість у власних можливостях.

Узагальнюючи результати, можна стверджувати, що у студентів наявний певний адаптаційний потенціал, однак він поєднується з рядом труднощів, пов'язаних із розривом між високими домаганнями та середньою самооцінкою, недостатньо розвиненим інтернальним локусом контролю, недостатньо розвиненими комунікативними вміннями та неоднозначним самоставленням.

Найбільш ресурсними для них є прагнення до досягнень і орієнтація на саморозвиток, тоді як проблемними зонами виступають впевненість у собі, міжособистісна взаємодія та включення в нове соціальне середовище. Це дозволяє зробити висновок, що адаптація першокурсників перебуває на етапі становлення: більшість студентів уже мають базу для успішного пристосування, але частина з них потребує психологічної підтримки та цілеспрямованого розвитку особистісних ресурсів.

Таким чином, для досліджуваної вибірки характерний перехідний тип соціально-психологічної адаптації, який поєднує як адаптаційні можливості, так і окремі ризики дезадаптації.

2.3 Кореляційні зв'язки між емпіричними показниками соціально-психологічної адаптації студентів першого курсу до умов навчання

Перед проведенням статистичного аналізу було сформульовано дві гіпотези:

Нульова гіпотеза (H_0) передбачала відсутність статистично значущого зв'язку між досліджуваними шкалами, тобто виявлені кореляції мають випадковий характер.

Альтернативна гіпотеза (H_1) полягала у припущенні про наявність статистично значущого зв'язку між досліджуваними змінними.

Статистична значущість результатів визначалася за такими рівнями:

- $p < 0,05$ — статистично значущий зв'язок;
- $p < 0,01$ — високий рівень статистичної значущості;
- $p \geq 0,05$ — статистично незначущий зв'язок.

У випадку отримання значення $p < 0,05$ нульова гіпотеза відхилялася та приймалася альтернативна.

Для перевірки статистичної значущості отриманих коефіцієнтів кореляції було використано t-критерій Стьюдента.

Розрахунок t-критерію здійснювався за формулою:

$$t = r \sqrt{(n-2) / (1-r^2)}$$

Для вибірки обсягом $n = 61$ число ступенів свободи становить $df = 59$.

Критичні значення t-критерію:

$$\alpha=0,05: t_{кр} \approx 2,00; \alpha=0,01: t_{кр} \approx 2,66$$

$$\text{Розрахунки для } r = 0,28: t = (0,28 \times \sqrt{59}) / \sqrt{(1 - 0,0784)} \approx 2,20$$

Для коефіцієнта кореляції $r = 0,28$ отримано значення $t = 2,20$, що перевищує критичне значення $t_{кр} = 2,00$ на рівні значущості $p < 0,05$. Отже, кореляційний зв'язок є статистично значущим на рівні $p < 0,05$.

Розрахунки для $r = 0,75$: $t = (0,75 \times \sqrt{59}) / \sqrt{(1 - 0,5625)} \approx 10,5$

Для коефіцієнта кореляції $r = 0,75$ отримано значення $t = 10,5$, що значно перевищує критичне значення $t_{кр} = 2,66$ на рівні значущості $p < 0,01$. Таким чином, даний кореляційний зв'язок є статистично значущим на високому рівні ($p < 0,01$).

Для інтерпретації сили кореляційних зв'язків застосовано такі критерії:

- 0,00–0,29 — слабкий зв'язок;
- 0,30–0,49 — помірний зв'язок;
- 0,50–0,69 — середній або помірно сильний зв'язок;
- 0,70 і вище — сильний зв'язок.

У результаті кореляційного аналізу встановлено, що між досліджуваними шкалами виявлено як статистично значущі, так і незначущі зв'язки.

Результати перевірки статистичної значущості коефіцієнтів кореляції наведено в таблиці 2.11.

Таблиця 2.11

Перевірка статистичної значущості коефіцієнтів кореляції Пірсона(r)

r	t-статистика	p-значення	t > t_{кр}	№ відхилено
0,28	$\approx 2,20$	$< 0,05$	$> 2,00$	($p < 0,05$)
0,46	$\approx 4,00$	$< 0,001$	$> 2,66$	($p < 0,01$)
0,52	$\approx 4,70$	$< 0,001$	$> 2,66$	($p < 0,01$)
0,75	$\approx 10,5$	$<< 0,001$	$> 2,66$	($p < 0,01$)
0,85	$\approx 16,0$	$<< 0,001$	$> 2,66$	($p < 0,01$)

Зокрема, статистично значущі кореляції зафіксовано між 18 із 26 досліджуваних пар змінних, що свідчить про наявність стійких взаємозв'язків між низкою психологічних показників.

Водночас для 8 пар змінних статистично значущих кореляцій не виявлено, що може вказувати на відсутність прямого зв'язку між відповідними показниками у досліджуваній вибірці.

Аналіз результатів кореляційного дослідження дозволяє виявити статистично значущі взаємозв'язки між показниками самооцінки, рівня домагань, комунікативних умінь та локусу контролю у студентів першого курсу.

Отримані статистично значущі сильні кореляційні зв'язки внесені у таблицю 2.12.

Таблиця 2.12

**Статистично значущі сильні кореляційні зв'язки між емпіричними показниками
(N=61)**

Шкала 1	Шкала 2	r	p	Рівень зв'язку
Загальна оцінка рівня домагань	Рівень домагань розумових здібностей	0,75	<0,01	сильний
Загальна оцінка рівня домагань	Рівень домагань у характері	0,82	<0,01	сильний
Загальна оцінка рівня домагань	Рівень домагань авторитету в однолітках	0,78	<0,01	сильний
Загальна оцінка рівня домагань	Рівень домагань у впевненості в собі	0,79	<0,01	сильний
Загальна оцінка рівня домагань	Рівень домагань у вмінні багато що зробити своїми руками	0,71	<0,01	сильний
Загальна самооцінка	Самооцінка впевненості в собі	0,85	<0,01	сильний
Загальна самооцінка	Самооцінка авторитету в однолітках	0,71	<0,01	сильний
Інтернальність в обл. досягнень	Загальна інтернальність	0,81	<0,01	сильний

Найбільш виражені сильні кореляційні зв'язки простежуються між загальною оцінкою рівня домагань та окремими її компонентами. Зокрема, встановлено сильний позитивний зв'язок між загальною оцінкою рівня домагань і рівнем домагань у сфері характеру ($r=0,82$; $p<0,01$), впевненості в собі ($r=0,79$; $p<0,01$), авторитету серед однолітків ($r=0,78$; $p<0,01$), розумових здібностей ($r=0,75$; $p<0,01$), а також уміння багато що робити власними руками ($r=0,71$; $p<0,01$). Це свідчить про те, що загальний рівень домагань особистості тісно пов'язаний із прагненням досягати успіху у різних сферах самореалізації.

Значущі взаємозв'язки також виявлено між показниками самооцінки. Найсильніший кореляційний зв'язок спостерігається між загальною самооцінкою та самооцінкою впевненості в собі ($r=0,85$; $p<0,01$), що свідчить про визначальну роль впевненості у формуванні позитивного образу «Я». Крім того, встановлено сильний зв'язок між загальною самооцінкою та самооцінкою авторитету серед однолітків ($r=0,71$; $p<0,01$). Встановлено, що загальна інтернальність має сильний позитивний зв'язок з інтернальністю у сфері досягнень ($r = 0,81$; $p<0,01$), що вказує на високу узгодженість загального рівня суб'єктивного контролю з оцінкою власної відповідальності за досягнення.

Статистично значущі кореляційні зв'язки середнього, помірного та слабого рівня внесені в таблицю 2.13.

Таблиця 2.13

**Статистично значущі кореляційні зв'язки між емпіричними
показниками
(N=61)**

Шкала 1	Шкала 2	r	p	Рівень зв'язку
Інтернальність в сімейних стосунках	Загальна інтернальність	0,67	<0,01	середній
Загальна самооцінка	Самооцінка характеру	0,66	<0,01	середній
Інтернальність у виробничих стосунках	Загальна інтернальність	0,65	<0,01	середній
Самооцінка впевненості в собі	Рівень домагань у впевненості в собі	0,54	<0,01	середній
Самооцінка розумових здібностей	Рівень домагань розумових здібностей	0,52	<0,01	середній
Ставлення до себе	Загальна самооцінка	0,48	<0,01	помірний
Комунікативні вміння	Загальна інтернальність	0,47	<0,01	помірний
Інтернальність у ставленні до здоров'я	Загальна інтернальність	0,46	<0,01	помірний
Інтернальність у міжособистісних стосунках	Комунікативні вміння	0,45	<0,01	помірний
Комунікативні вміння	Загальна самооцінка	0,28	<0,05	слабкий

З таблиці видно, що інтернальність у сімейних стосунках ($r = 0,67$) та у виробничих стосунках ($r = 0,65$) демонструють середні позитивні кореляції із загальною інтернальністю, що свідчить про часткову інтегрованість цих сфер у загальну структуру суб'єктивного контролю особистості.

Виявлено середній зв'язок між загальною самооцінкою і самооцінкою характеру ($r=0,66$; $p<0,01$).

Між самооцінкою та рівнем домагань виявлено статистично значущі середні кореляції. Так, самооцінка розумових здібностей позитивно пов'язана з рівнем домагань у сфері розумових здібностей ($r=0,52$; $p<0,01$), а самооцінка

впевненості в собі — з відповідним рівнем домагань ($r=0,54$; $p<0,01$). Це свідчить про те, що вищий рівень оцінювання власних можливостей супроводжується більш високими прагненнями та очікуваннями щодо себе.

Аналіз зв'язків між комунікативними вміннями та іншими психологічними характеристиками показав наявність слабого позитивного зв'язку між комунікативними вміннями та загальною самооцінкою ($r=0,28$; $p<0,05$). Отже, особи з більш позитивним ставленням до себе схильні демонструвати кращі навички спілкування, хоча цей зв'язок не є дуже вираженим. Водночас встановлено помірний позитивний зв'язок між комунікативними вміннями та загальною інтернальністю ($r=0,47$; $p<0,01$), а також між інтернальністю у міжособистісних стосунках і комунікативними вміннями ($r=0,45$; $p<0,01$). Це може свідчити про те, що люди, які схильні брати відповідальність за події власного життя та взаємини з іншими, характеризуються кращими комунікативними здібностями.

Помірний позитивний зв'язок виявлено між ставленням до себе та загальною самооцінкою ($r=0,48$; $p<0,01$), що підтверджує взаємозалежність емоційного ставлення особистості до себе та рівня оцінювання власних якостей.

Окрему групу становлять взаємозв'язки показників локусу контролю. Найсильніший зв'язок спостерігається між інтернальністю в області досягнень та загальною інтернальністю ($r=0,81$; $p<0,01$), що свідчить про важливість сфери досягнень у структурі загального внутрішнього локусу контролю. Також встановлено середні позитивні зв'язки між загальною інтернальністю та інтернальністю у сімейних ($r=0,67$; $p<0,01$) і виробничих стосунках ($r=0,65$; $p<0,01$), а також помірний зв'язок з інтернальністю у ставленні до здоров'я ($r=0,46$; $p<0,01$). Отримані результати свідчать про відносну узгодженість проявів внутрішнього локусу контролю в різних сферах життєдіяльності.

Отже, результати кореляційного аналізу демонструють тісний взаємозв'язок між самооцінкою, рівнем домагань, комунікативними вміннями та інтернальністю. Вищі показники самооцінки та внутрішнього локусу контролю пов'язані з більш високими рівнями домагань і кращими комунікативними

здібностями, що підтверджує взаємозалежність особистісних характеристик у структурі психологічного функціонування особистості.

Найбільш тісно пов'язаними є узагальнені показники, тоді як окремі компоненти самооцінки демонструють слабші взаємозв'язки з комунікативною сферою.

Зокрема, між загальним рівнем домагань і ставленням до навчального закладу встановлено слабкий негативний зв'язок ($r = -0,17$). Це може свідчити про те, що підвищення рівня домагань не супроводжується суттєвими змінами у ставленні до освітнього середовища.

Між рівнем домагань у сфері характеру та ставленням до світу також виявлено слабкий негативний зв'язок ($r = -0,14$). Отриманий результат свідчить про відсутність вираженої залежності між прагненням до розвитку особистісних якостей та загальним сприйняттям навколишнього світу.

Крім того, слабкий негативний зв'язок зафіксовано між самооцінкою розумових здібностей і ставленням до сім'ї ($r = -0,16$). Це означає, що рівень оцінювання власних інтелектуальних можливостей практично не впливає на характер ставлення особистості до сімейної сфери.

Отримані результати кореляційного аналізу свідчать про наявність системної взаємопов'язаності між рівнем домагань, самооцінкою, комунікативними схильностями та локусом контролю.

Найбільш структурно узгодженими є показники рівня домагань і самооцінки, що проявляється у високих кореляціях між загальними та приватними компонентами цих конструктів. Це вказує на їхню внутрішню цілісність та стабільність у структурі особистості.

Локус контролю виступає важливим інтегруючим чинником, який пов'язаний як із самоставленням, так і з соціальною поведінкою. Зокрема, вищий рівень інтернальності асоціюється з більш розвиненими комунікативними вміннями та вищою узгодженістю особистісних характеристик.

Таким чином, можна зробити висновок, що досліджувані психологічні характеристики утворюють взаємопов'язану систему, яка потенційно впливає на процес соціально-психологічної адаптації студентів першого курсу.

Таблиця 2.14

Кореляційні зв'язки між показниками локусу контролю та комунікативних схильностей

Шкала 1	Шкала 2	r	Інтерпретація
Інтернальність в області досягнень	Загальна інтернальність	0,81	сильний позитивний зв'язок
Інтернальність у сімейних стосунках	Загальна інтернальність	0,67	середній позитивний зв'язок
Інтернальність у виробничих стосунках	Загальна інтернальність	0,65	середній позитивний зв'язок
Інтернальність у міжособистісних стосунках	Комунікативні схильності	0,45	помірний позитивний зв'язок
Інтернальність у ставленні до здоров'я	Загальна інтернальність	0,46	помірний позитивний зв'язок

Помірний позитивний зв'язок виявлено між інтернальністю у ставленні до здоров'я та загальною інтернальністю ($r = 0,46$), що вказує на відносно менш виражену, але статистично значущу взаємопов'язаність даного аспекту з інтегральним показником.

Крім того, встановлено помірний позитивний зв'язок між інтернальністю у міжособистісних стосунках та комунікативними вміннями ($r = 0,45$), що свідчить про взаємозумовленість суб'єктивного контролю у соціальній взаємодії та рівня комунікативної компетентності.

Водночас встановлено, що показники ставлення до навчального закладу, сім'ї та світу загалом характеризуються переважно слабкими негативними кореляційними зв'язками з іншими змінними ($r \approx -0,14 - 0,17$), що свідчить про їх відносно автономний характер на даному етапі навчання. Подібна тенденція

також спостерігається щодо окремих аспектів інтернальності у виробничих стосунках, які демонструють слабку включеність у систему досліджуваних чинників адаптації.

Отримані результати дозволяють зробити висновок, що соціально-психологічна адаптація студентів першого курсу до умов навчання у закладі вищої освіти визначається насамперед внутрішньоособистісними характеристиками, серед яких ключову роль відіграють узгодженість рівня домагань і самооцінки, а також сформованість інтернальності. Комунікативні вміння виступають додатковим, але важливим чинником адаптаційного процесу, тоді як соціальні установки (ставлення до навчального закладу, сім'ї та світу) мають менш виражений вплив на загальну структуру адаптації.

Таким чином, результати кореляційного аналізу засвідчили наявність взаємообумовленості особистісних чинників соціально-психологічної адаптації та дозволили окреслити провідні психологічні детермінанти успішного входження студентів першого курсу в освітнє середовище закладу вищої освіти.

2.4 Психологічне забезпечення соціально-психологічної адаптації студентів першого курсу до навчання в закладах вищої освіти

Психологічне забезпечення процесу соціально-психологічної адаптації студентів першого курсу передбачає створення умов, які сприяють розвитку особистісних ресурсів, необхідних для ефективного входження в освітнє середовище.

Результати дослідження дозволяють виділити ключові чинники адаптації, до яких належать:

- рівень домагань як показник мотиваційної спрямованості особистості;
- самооцінка як інтегральний показник самоставлення;

- інтернальність як показник відповідальності за власне життя та результати діяльності;
- комунікативні вміння як умова ефективної міжособистісної взаємодії.

На основі отриманих даних можна стверджувати, що найбільш адаптованими є студенти з високим рівнем узгодженості між самооцінкою та рівнем домагань, а також з розвиненою інтернальністю.

Психологічне забезпечення адаптації має включати:

- розвиток адекватної самооцінки;
- формування реалістичного рівня домагань;
- розвиток відповідальності за власні дії;
- розвиток комунікативної компетентності;

Пропоную розробити тренінгову програму гармонізації соціально-психологічної адаптації студентської молоді (дод. Д).

Мета програми: створення психологічних умов для підвищення рівня соціально-психологічної адаптації студентів шляхом розвитку комунікативних умінь, становлення адекватної самооцінки, підвищення рівня самоприйняття, розвитку внутрішнього локусу контролю, емоційної стійкості та навичок саморегуляції.

Завдання програми:

- розвиток навичок ефективної міжособистісної взаємодії;
- формування позитивного ставлення до себе;
- підвищення впевненості у власних можливостях;
- розвиток емоційної стійкості;
- формування відповідальності за власні рішення та поведінку;
- зниження рівня психологічної напруги та тривожності;
- сприяння розвитку навичок самоаналізу та саморегуляції.

Цільова група: студенти першого курсу закладу вищої освіти.

Форма проведення: соціально-психологічний тренінг.

Кількість занять: 12.

Тривалість одного заняття: 90–120 хвилин.

Періодичність: 1 раз на тиждень.

Методи роботи: інтерактивні вправи, групова дискусія, рольові ігри, мозковий штурм, релаксаційні техніки, рефлексивні вправи, елементи арттерапії.

Основні напрями програми

1. Розвиток комунікативних умінь

Ефективне спілкування сприяє встановленню позитивних міжособистісних стосунків, знижує рівень конфліктності та підвищує впевненість особистості у соціальній взаємодії.

У межах цього напрямку доцільно використовувати:

- вправи на знайомство та згуртування групи;
- рольові ігри;
- тренування навичок активного слухання;
- вправи на розвиток емпатії;
- моделювання проблемних ситуацій спілкування;
- вправи на розвиток уміння висловлювати власну думку та відстоювати особисті кордони.

Прикладами вправ можуть бути «Активне слухання», «Я-повідомлення», «Комплімент», «Спільне рішення», «Діалог без конфлікту». Такі методи сприяють розвитку відкритості, довіри та конструктивної взаємодії між учасниками.

2. Формування адекватної самооцінки та позитивного самоставлення

Самооцінка є важливим чинником психологічного благополуччя та успішної адаптації. Низька або нестійка самооцінка може призводити до невпевненості, труднощів у спілкуванні та уникання соціальних контактів.

Робота у цьому напрямі передбачає:

- вправи на самопізнання;
- аналіз власних сильних сторін;
- формування позитивного образу «Я»;
- розвиток навичок самоаналізу;

- зниження самокритичності.

Ефективними можуть бути вправи «Мої сильні сторони», «Портрет успішної людини», «Я сьогодні і я в майбутньому», «Мої досягнення». Важливим елементом є надання учасникам позитивного зворотного зв'язку та підтримки.

Результатом такої роботи має стати підвищення рівня самоприйняття, розвиток упевненості у собі та формування більш адекватного ставлення до власних можливостей.

3. Розвиток емоційної стійкості та навичок саморегуляції

Процес адаптації часто супроводжується емоційною напругою, тривожністю та стресом. Тому важливим напрямом програми є формування навичок емоційної саморегуляції та психологічної стійкості.

У межах цього напрямку використовуються:

- релаксаційні вправи;
- дихальні техніки;
- вправи на усвідомлення емоцій;
- техніки подолання стресу;
- методи позитивного мислення.

Доцільно застосовувати вправи «Моє емоційне дзеркало», «Контроль емоцій», «Безпечне місце», «Глибоке дихання», «Керування напругою». Такі вправи допомагають учасникам краще усвідомлювати власний емоційний стан, контролювати негативні переживання та ефективніше реагувати на складні життєві ситуації.

4. Формування внутрішнього локусу контролю

Важливою умовою гармонійної адаптації є розвиток відповідальності за власне життя та здатності контролювати власну поведінку. Особи з внутрішнім локусом контролю більш упевнені у власних силах, активніше долають труднощі та демонструють вищий рівень психологічної адаптованості.

Для розвитку внутрішнього локусу контролю можуть використовуватися:

- вправи на прийняття рішень;

- аналіз життєвих ситуацій;
- техніки постановки цілей;
- вправи на розвиток відповідальності;
- рефлексивні обговорення.

Ефективними є вправи «Мій вибір», «Причина чи наслідок», «Мої життєві цілі», «Коло впливу». Вони сприяють формуванню усвідомлення власної відповідальності за результати діяльності та життєві події.

5. Психологічна підтримка та групова взаємодія

Важливу роль у процесі адаптації відіграє підтримка з боку оточення. Групова форма роботи дозволяє створити атмосферу довіри, емоційної безпеки та взаєморозуміння.

Учасники програми мають можливість:

- обговорювати власні переживання;
- отримувати підтримку від інших;
- навчатися конструктивної взаємодії;
- розвивати навички співпраці;
- долати почуття ізоляваності.

Групова робота сприяє розвитку соціальної компетентності, формуванню позитивного психологічного клімату та підвищенню адаптивних можливостей особистості.

У результаті реалізації програми гармонізації соціально-психологічної адаптації очікується:

- підвищення рівня соціально-психологічної адаптації студентів;
- розвиток комунікативних умінь;
- підвищення впевненості у собі;
- формування адекватної самооцінки;
- зниження рівня тривожності та емоційного напруження;
- розвиток навичок саморегуляції;
- підвищення відповідальності та самостійності;
- покращення міжособистісних взаємин у студентському середовищі.

Таким чином, програма гармонізації соціально-психологічної адаптації спрямована на комплексний розвиток особистості та створення умов для її успішного функціонування в освітньому середовищі. Реалізація подібних програм сприяє не лише покращенню психологічного стану студентів, а й підвищенню ефективності їхньої навчальної та соціальної діяльності.

Отже, ефективна соціально-психологічна адаптація студентів першого курсу можлива за умови цілеспрямованого психологічного супроводу, спрямованого на розвиток особистісних ресурсів та гармонізацію структури самосвідомості.

Підсумовуючи, зазначимо, що в межах кваліфікаційної роботи було:

1. Організовано та проведено емпіричне дослідження, спрямоване на вивчення особистісних чинників соціально-психологічної адаптації студентів першого курсу до умов навчання у закладі вищої освіти. Для досягнення поставленої мети було підібрано комплекс психодіагностичних методик, що дало змогу всебічно проаналізувати такі емпіричні показники, як самооцінка, рівень домагань, локус контролю, соціально-психологічна адаптованість і комунікативні схильності.

2. Аналіз отриманих даних емпіричного дослідження засвідчив, що процес адаптації у досліджуваній вибірці має переважно середній, перехідний характер і супроводжується поєднанням достатнього адаптаційного потенціалу з окремими ризиками дезадаптації. Встановлено, що в більшості студентів домінують високі й дуже високі життєві домагання за наявності переважно середньої самооцінки, що свідчить про наявність мотивації досягнення, але водночас про певний розрив між реальним і бажаним образом Я. Дослідження локусу контролю виявило змішаний тип із тенденцією до помірної інтернальності, тоді як показники соціально-психологічної адаптованості та комунікативних схильностей свідчать про загалом задовільне, але нерівномірне входження студентів у нове соціальне середовище.

3. Проведений кореляційний аналіз дозволив встановити, що самооцінка, рівень домагань і інтернальність утворюють взаємопов'язану

систему особистісних характеристик, яка суттєво впливає на успішність адаптації, тоді як соціальні установки мають переважно опосередкований зв'язок із досліджуваними показниками. Отже, результати дослідження підтверджують, що саме узгодженість самооцінки, домагань і внутрішнього локусу контролю є важливими передумовами успішної соціально-психологічної адаптації студентів першого курсу.

4. Реалізація розробленої тренінгової програми сприятиме підвищенню рівня соціально-психологічної адаптації студентів, розвитку їхніх адаптивних ресурсів, покращенню міжособистісних взаємин та формуванню психологічної готовності до успішного навчання й особистісного розвитку в умовах закладу вищої освіти. Таким чином, психологічне забезпечення адаптаційного процесу є важливою умовою гармонійного функціонування особистості студента та підвищення ефективності освітнього процесу загалом.

ВИСНОВКИ

У кваліфікаційній роботі здійснено теоретичне обґрунтування та емпіричне дослідження особистісних чинників соціально-психологічної адаптації студентів першого курсу до умов навчання у закладах вищої освіти. Відповідно до поставленої мети було проаналізовано наукові підходи до проблеми адаптації, визначено її структурні компоненти, а також емпірично досліджено взаємозв'язки між особистісними характеристиками студентів.

Теоретичний аналіз дозволив встановити, що соціально-психологічна адаптація студентів першого курсу є багатокomпонентним процесом, який охоплює когнітивний, емоційно-оцінний та поведінковий рівні. Вона значною мірою залежить від таких особистісних чинників, як рівень домагань, самооцінка, інтернальність та комунікативні вміння.

Результати проведеного дослідження свідчать про те, що успішна соціально-психологічна адаптація студентів першого курсу значною мірою залежить від рівня розвитку особистісних характеристик, серед яких провідне місце займають самооцінка, рівень домагань, інтернальність та комунікативні вміння. Саме ці показники забезпечують здатність студентів ефективно взаємодіяти з новим соціальним середовищем, долати труднощі адаптаційного періоду та підтримувати позитивне ставлення до навчальної діяльності.

Водночас виявлено переважно слабкі негативні кореляційні зв'язки між рівнем домагань та ставленням до окремих соціальних сфер (навчального закладу, сім'ї, світу), що може свідчити про наявність певних внутрішніх суперечностей у системі очікувань та соціальних установок студентів.

Узагальнення результатів кореляційного аналізу дозволяє виділити основні особистісні чинники соціально-психологічної адаптації студентів першого курсу:

- рівень домагань як мотиваційно-цільовий компонент особистості;
- самооцінка як інтегральний показник самоставлення;
- інтернальність як показник суб'єктивного контролю та відповідальності;

- комунікативні вміння як умова ефективної міжособистісної взаємодії.

Отримані результати свідчать про те, що успішна соціально-психологічна адаптація студентів першого курсу забезпечується узгодженістю між рівнем домагань та самооцінкою, а також сформованістю внутрішнього локусу контролю.

Проведений аналіз дозволив встановити, що найбільш адаптованими є студенти з адекватною самооцінкою, узгодженим рівнем домагань та сформованим внутрішнім локусом контролю. Високий рівень інтернальності сприяє розвитку відповідальності за власні дії та результати діяльності, а сформовані комунікативні вміння забезпечують ефективну міжособистісну взаємодію та позитивний психологічний клімат у студентському середовищі.

Водночас було встановлено, що недостатній розвиток окремих особистісних характеристик може ускладнювати процес адаптації, викликати труднощі у спілкуванні, знижувати рівень впевненості у собі та підвищувати емоційне напруження. Це підтверджує необхідність організації цілеспрямованого психологічного супроводу студентів першого курсу в умовах закладу вищої освіти.

Проведене дослідження підтвердило висунуту гіпотезу про те, що соціально-психологічна адаптація студентів першого курсу до умов навчання у закладі вищої освіти залежить від таких особистісних чинників здобувачів освіти як самооцінка, рівень домагань, інтернальний локус контролю та розвиток комунікативних умінь.

На основі отриманих результатів ми розробили програму психологічної оптимізації соціально-психологічної адаптації студентів першого курсу, спрямовану на розвиток адекватної самооцінки, формування реалістичного рівня домагань, підвищення інтернальності та розвиток комунікативних умінь.

Запропонована програма має комплексний характер і передбачає використання тренінгових занять, інтерактивних вправ, групових форм роботи та психологічної підтримки.

Таким чином, мета дослідження досягнута, поставлені завдання виконані, а результати можуть бути використані у практичній діяльності психологічної служби закладів вищої освіти для підвищення ефективності адаптації студентів першого курсу. Перспективи подальшого дослідження ми вбачаємо в розробці та апробації програми ефективної соціально-психологічної адаптації студентів першого курсу до навчання в ЗВО з урахування виокремлених особистісних чинників.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алексєєва Т. В. Вплив особистісних характеристик студентської молоді на розвиток процесу адаптації до навчання. *Вісник Харківського університету*. 2002. № 550. Ч. 1. С. 7–10.
2. Алексєєва Т. В. Психологічні фактори та прояви процесу адаптації студентів до навчання у вищому навчальному закладі: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Київ, 2004. 165 с.
3. Байбекова Л. О. Педагогічні основи адаптації студентів молодших курсів до подальшого навчання у ВНЗ. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*. 2013. Вип. 31. Т. VI (48). С. 148–154.
4. Блажівський М. І. Поняття адаптації у сучасній науковій літературі. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ*. 2014. Вип. 1. С. 234–242.
5. Бойко І. І. Соціально-психологічна адаптація підлітка до нових умов навчання: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Київ, 2001. 19 с.
6. Бондар В. І. та ін. Адаптивне навчання студентів професії вчителя: теорія і практика: монографія. Київ, 2018. 308 с.
7. Ворожбит С. А. Вплив особливостей інтелекту на процес успішної адаптації студентів до університету. *Проблеми загальної та педагогічної психології*. 2006. Т. 8. Вип. 7. С. 74–79.
8. Демида К. Є. Соціально-психологічні чинники адаптації сільської молоді до навчання у вищих навчальних закладах: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05. Київ, 2021. 213 с.
9. Добровольська Е. Л., Покотильська Н. В. Соціально-психологічна адаптація студентів-першокурсників до умов навчання [Електронний ресурс]. URL: <https://www.pdatu.edu.ua/news-06/sotsialno-psikhologichna-adaptatsiya-studentiv-pershokursnikiv-do-umov-navchannya.html> (дата звернення: 12.05.2026).

10. Довгань Н. Ю. Фізичне виховання здобувачів вищої освіти засобами позааудиторної спортивно-масової роботи: монографія. Ірпінь, 2020. 238 с.
11. Бажин Є. Ф., Голинкіна Є. А., Еткінд А. М. Опитувальник рівня суб'єктивного контролю (РСК) [Електронний ресурс]. URL: https://www.eztests.xyz/tests/personality_bazhin/ (дата звернення: 12.05.2026).
12. Зданевич Л. В. Адаптація студентів педагогічних училищ до нових умов життєдіяльності: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2003. 22 с.
13. Йопа Т. В., Остапов А. В. Адаптація студентів-першокурсників до умов навчання в закладах вищої освіти. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка*. 2021. № 2. Ч. II. С. 16–28.
14. Казміренко В. П. Програма дослідження психосоціальних чинників адаптації молодшої людини до навчання у ВНЗ та майбутньої професії. *Практична психологія та соціальна робота*. 2004. № 6. С. 76–78.
15. Клибанівська Т. М. Особливості адаптації до навчальної діяльності студентів-правників. *Організаційна психологія. Економічна психологія*. 2019. № 1(16). С. 47–54.
16. Кокун О. М. Оптимізація адаптаційних можливостей людини : монографія. Київ: Міленіум, 2004. 265 с.
17. Кулеша Н. П. Психологічна адаптація студентів із дистантних сімей до умов навчання у вищому навчальному закладі : дис. ... канд. психол. наук. Острог, 2018. 255 с.
18. Кулеша Н. П. Умови соціально-психологічної адаптації студентів із дистантних сімей до навчання у вищому навчальному закладі. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. 2015. № 1(46). С. 189–196.
19. Кулик С. М. Психологічні особливості управління професійною адаптацією вчителів: дис. ... канд. психол. наук. Київ, 2004. 140 с.
20. Лащук А. М. Соціальна адаптація підлітків-переселенців за нових життєвих обставин в умовах війни: кваліфікаційна робота. Тернопіль, 2026. 59 с. URL: <https://www.zpl.zt.ua/wp-content/uploads/2024/03/vyznachennya-osobystisnoyi-adaptovanosti-a.v.-furmana.pdf> (дата звернення 12.05.2026)

21. Литовченко О. В. Організаційно-педагогічні умови соціальної адаптації учнів 5–9 класів у позашкільних навчальних закладах: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2004. 19 с.
22. Мацко Л. А. та ін. Основи психології та педагогіки [Електронний ресурс]. URL: https://web.posibnyky.vntu.edu.ua/icgn/11prishak_osnovy_psiholog_pedagogiki_labpraktik/113.html (дата звернення: 12.05.2026).
23. Основи психології. Практикум. Черкаси, 2007. 220 с. URL: <https://studfile.net/preview/9089335/page:27/> (дата звернення: 12.05.2026)
24. Подоляк Л. Г., Юрченко В. І. Психологія вищої школи : підручник. Київ: Каравела, 2008. 352 с. URL: <https://studfile.net/preview/5319027/page:10> (дата звернення 12.05.2026).
25. Радчук Г. Г. та ін. Психологічні особливості впровадження дистанційного навчання студентів. *Вісник Львівського університету*. 2022. Вип. 12. С. 107–114.
26. Радчук Г. К. Психологічні чинники соціально-психологічної адаптації студентів першого курсу до навчання. *Сучасні аспекти науки*. 2020. С. 189–198.
27. Радчук Г. К. Розвиток суб'єктності в контексті соціально-психологічної адаптації студентів. *Матеріали конференції*. Суми, 2018. С. 189–192.
28. Рудов Б. А. Адаптація курсантів молодших курсів до навчання у вищому військовому навчальному закладі: дис. ... канд. пед. наук. Хмельницький, 2002. 202 с.
29. Сікора Я. Адаптація як об'єкт наукового дослідження. *Науковий вісник Ужгородського університету*. 2022. Вип. 2(51). С. 135–139.
30. Солдатенко В. М. Формування професійного інтересу в студентів технічних ВНЗ. *Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти*. 2012. С. 45–50.
31. Стасюк Р. М. Оптимізація соціальної адаптації студентів початкових курсів засобами фізичної культури : автореф. дис. ... канд. наук. Харків, 2008. 20 с.

32. Фень О. Діагностика психологічних проблем першокурсників // Психологічна адаптація студентів першого курсу. 1999. С. 28–37.
33. Черновська Л. В. Адаптація студентів першого курсу [Електронний ресурс]. URL: <https://www.art.cv.ua/adaptatsiya-pershokursnykiv> (дата звернення: 12.05.2026).
34. Яворовська Л. М. та ін. Психологічні особливості студентського віку. Харків, 2013. 88 с.
35. Яценко Т. С. Психологічні основи групової психокорекції: навч. посіб. Київ: Либідь, 2004. 264 с.
36. Chemers M. M. et al. Academic Self-Efficacy and First-Year College Student Performance and Adjustment. *Journal of Educational Psychology*. 2001. Vol. 93. P. 55–64.
37. Gaias L. M. et al. Adapting Strategies to Promote Implementation Reach and Equity (ASPIRE) in School Mental Health Services. *Psychology in the Schools*. 2022. Vol. 59(12). P. 2471–2485.
38. Lazarus, R. S., Folkman, S. Stress, Appraisal, and Coping. New York : Springer, 1984. 456 p.
39. Radchuk H. et al. Paradigms in Modern Higher Education Development. *LUMEN Proceedings*. 2021. Vol. 16. P. 385–396.
40. Romanenko V., Nikitina G. Cognitive Stress in Pedagogics. *Proceedings of the 9th International Scientific Conference*. 2016. P. 121–127.
41. Ryff, C. D. Psychological well-being in adult life. *Current Directions in Psychological Science*. 1995. Vol. 4(4). P. 99–104.
42. Sevinc S., Gizir C. A. Factors Negatively Affecting University Adjustment. *Educational Sciences: Theory and Practice*. 2014. Vol. 14(4). P. 1301–1308. Schlossberg, N. K. A model for analyzing human adaptation to transition. *The Counseling Psychologist*. 1981. Vol. 9(2). P. 2–18.
43. Sevinc S., Gizir C. A. Factors Negatively Affecting University Adjustment. *Educational Sciences: Theory and Practice*. 2014. Vol. 14(4). P. 1301–1308.

44. Tinto, V. Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition. Chicago: University of Chicago Press, 1993. 312 p.
45. Vaillant G. Adaptation to Life: How the Best and the Brightest Came of Age. Boston, 1972. 396 p.

ДОДАТКИ

Методика Т. Дембо – С. Рубінштейн в адаптації А. Прихожан на дослідження самооцінки

Інструкція. Сторони людської особистості можна умовно зобразити вертикальною лінією, нижня точка якої буде символізувати найнижчий розвиток, а верхня – найвищий. Вам пропонується сім таких ліній. Вони позначають: 1) здоров'я; 2) розум, здібності; 3) характер; 4) авторитет у оточуючих; 5) вміння багато чого робити своїми руками, умілі руки; 6) зовнішність; 7) впевненість у собі.

На вертикальних лініях відзначте певними позначками, як ви оцінюєте розвиток у себе цих якостей на даний момент часу. Після цього позначкою відзначте, при якому рівні розвитку цих якостей Ви були б задоволені собою або відчули гордість за себе. Час, відведений на заповнення шкали разом з читанням інструкції, 10-12 хв.

Обробка проводиться за шістьма шкалами (перша, тренувальна – «здоров'я» - не враховується). Кожна відповідь виражається в балах. Довжина кожної шкали 100 мм, відповідно до цього відповіді опитуваних отримують кількісну характеристику (наприклад, 54мм = 54 бали).

За кожною із шести шкал визначаються:

- рівень домагань – відстань в мм від нижньої точки шкали («0») до знаку «х»;
- рівень самооцінки – від «0» до знаку «-»;
- значення розбіжності між рівнем домагань і самооцінкою – відстань від знаку «х» до знаку «-», якщо рівень домагань нижче самооцінки, він виражається від'ємним числом.

Розрахувати середню величину показника рівня домагань і самооцінки за всіма шкалами.

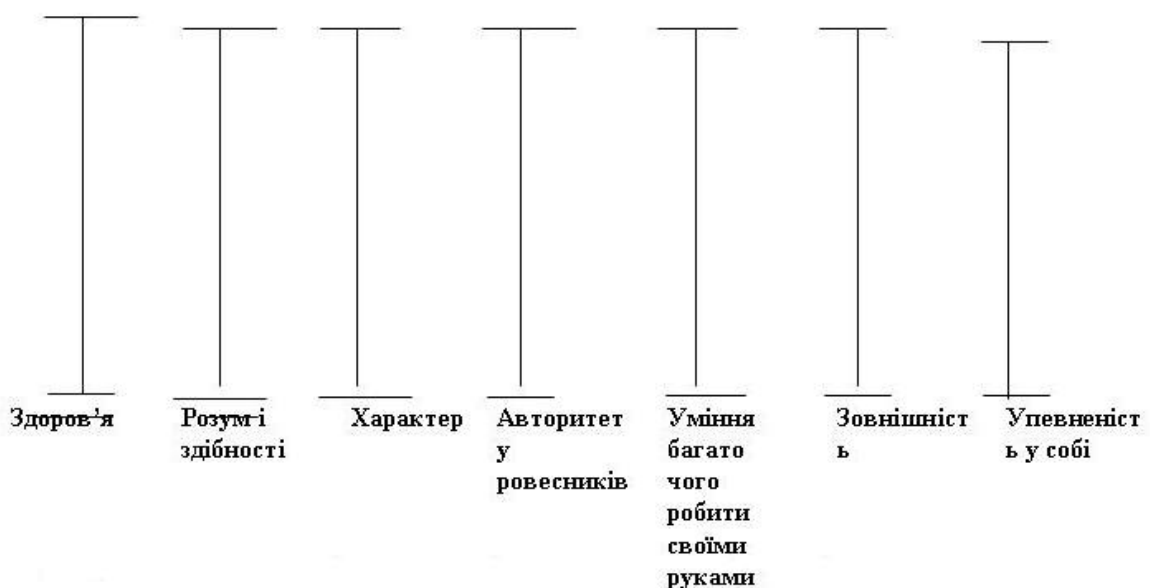
Рівень домагань. Норму, реалістичний рівень домагань, характеризує результат від 60 до 89 балів. Оптимальний – порівняно високий рівень – від 75

до 89 балів, підтверджує оптимальне представлення про свої можливості, що є важливим чинником особистісного розвитку. Результат від 90 до 100 балів зазвичай засвідчує нереалістичне, некритичне ставлення до власних можливостей. Результат менше 60 балів свідчить про занижений рівень домагань, він – індикатор несприятливого розвитку особистості.

Рівень самооцінки. Кількість балів від 45 до 74 («середня» і «висока» самооцінка) засвідчують реалістичну (адекватну) самооцінку.

Кількість балів від 75 до 100 і вище свідчить про завищену самооцінку і вказує на певні відхилення у формуванні особистості. Завищена самооцінка може підтверджувати особистісну незрілість, невміння правильно оцінити результати своєї діяльності, порівнювати себе з іншими; така самооцінка може вказувати на суттєві викривлення у формуванні особистості – «закритості для досвіду», нечутливості до своїх помилок, невдач, зауважень та оцінок оточуючих. Кількість балів нижче 45 вказує на занижену самооцінку (недооцінку себе) і свідчить про крайнє неблагополуччя у розвитку особистості. За низькою самооцінкою можуть ховатися два абсолютно різних психологічних явища: справжня невпевненість в собі і «захисна», коли декларування (самому собі) власного невміння, відсутності здатності і тому подібного дозволяє не докладати жодних зусиль.

Шкали для вимірювання показників



**Опитувальник рівня суб'єктивного контролю Дж. Роттера
в адаптації Є. Ф. Бажина**

Методика є оригінальною вітчизняною адаптацією шкали локусу контролю Дж. Роттера (J. B. Rotter), створеної в США в 60-і рр.

Теоретичною основою методики виступає положення про те, що однією з найважливіших психологічних характеристик особистості є ступінь незалежності, самостійності та активності людини в досягненні цілей, розвиток почуття особистої відповідальності за відбуваються з ним події. Виходячи з цього, розрізняються особи, локалізуючі контроль за значущими для себе подіями зовні (екстернальний тип контролю), тобто вважає, що відбуваються з ними події є результатом зовнішніх сил - випадку, інших людей і т. д., і особи, які мають внутрішню локалізацію контролю (інтернальний тип контролю) - такі люди пояснюють значущі події як результат своєї власної діяльності.

На відміну від концепції Дж. Роттера, який постулював універсальність локусу контролю індивіда стосовно будь-яким типам подій і ситуацій, з якими йому доводиться стикатися, автори методики РСК, ґрунтуючись на результатах численних експериментальних досліджень, показали недостатність і малоприйнятну трансситуативних поглядів на локус контролю. Вони запропонували вимір локусу контролю як багатовимірного профілю, компоненти якого прив'язані до типів соціальних ситуацій різного ступеня узагальненості. Тому в методиці виділяються кілька шкал - загальної інтернальності Іо, інтернальності в галузі досягнень Ід, інтернальності в області невдач Ін, інтернальності в сімейних відносинах Іс, інтернальності у сфері виробничих відносин Іп, інтернальності в області міжособистісних відносин Ім і інтернальності стосовно здоров'я і хвороби Із.

Обладнання. Для вимірювання локусу контролю використовується методика РСК (рівень суб'єктивного контролю). Автори виходять з того, що

локус контролю може по-різному виявлятися в різних ситуаціях, тому в методиці пропонуються субшкали: контроль в ситуаціях досягнення, в ситуаціях невдачі, у області виробничих і сімейних відносин, у області здоров'я. Опитувальник складається з 44 пунктів.

Інструкція досліджуваному. Уважно прочитайте речення опитувальника, у випадку, якщо ви згодні з пунктом шкали, поставте „+” у відповідній графі, при незгоді – поставте „-”.

Текст опитувальника

1. Просування по службі більше залежить від вдалих обставини ніж від здібностей і зусиль людини.
2. Більшість розлучень походить від того, що люди не забажали пристосовуватися один до одного.
3. Хвороба - справа випадку; якщо вже судиться захворіти, то нічого не поробиш.
4. Люди виявляються самотніми через те, що самі не виявляють цікавості і дружелюбності до оточуючих.
5. Здійснення моїх бажань часто залежить від везіння.
6. Марно робити зусилля для того, щоб завоювати симпатію інших людей.
7. Зовнішні обставини - батьки і добробут - впливають на сімейне щастя не менше, ніж відносини подружжя.
8. Я часто відчуваю, що мало впливаю на те, що відбувається зі мною.
9. Як правило, керівництво виявляється ефективнішим, коли повністю контролюються дії підлеглих, а не покладаються на їх самостійність.
10. Мої відмітки в школі частіше залежали від випадкових обставин (наприклад, від настрою вчителя), ніж від моїх власних зусиль.
11. Коли я будує плани, то я, загалом, вірю, що зможу здійснити їх.
12. Те, що багатьом людям здається успіхом або везінням, насправді є результатом довгих цілеспрямованих зусиль.

13. Думаю, що правильний спосіб життя може більше допомогти здоров'ю, ніж лікарі і ліки.
14. Якщо люди не підходять один одному, то, як би вони ні старалися, налагодити сімейне життя вони все одно не зможуть.
15. Те хороше, що я роблю, звичайно буває по гідності оцінено іншими.
16. Діти зростають такими, якими їх виховують батьки.
17. Думаю, що випадок або доля не виконують важливої ролі в моєму житті.
18. Я прагну не планувати далеко уперед, тому що багато що залежить від того, як складуться обставини.
19. Мої відмітки в школі якнайбільше залежали від моїх зусиль і ступеня підготовленості.
20. У сімейних конфліктах я частіше відчуваю вину за собою, ніж за протилежною стороною.
21. Життя більшості людей залежить від збігу обставин.
22. Я віддаю перевагу такому керівництву, при якому можна самостійно визначати, що і як робити.
23. Думаю, що мій спосіб життя ні в якій мірі не є причиною моєї хвороби або хвороб.
24. Як правило, саме невдалий збіг обставин заважає людям добитися успіху в своїй справі.
25. Врешті-решт, за погане управління організацією відповідальні самі люди, які в ній працюють.
26. Я часто думаю, що нічого не можу змінити у відносинах, що склалися, в сім'ї.
27. Якщо я дуже захочу, то зможу викликати до себе майже прихильність будь-кого.
28. На підростаюче покоління впливає так багато різних обставин, що зусилля батьків по їх вихованню часто виявляються даремними.
29. Те, що зі мною трапляється, - це справа моїх власних рук.

30. Важко буває зрозуміти, чому керівники поступають так, а не інакше.
31. Людина, яка не змогла добитися успіху в своїй роботі, швидше за все не проявила достатньо зусиль.
32. Найчастіше я можу добитися від членів моєї сім'ї того, чого я хочу.
33. У неприємностях і невдачах, які були в моєму житті, найчастіше були винні інші люди, ніж я сам.
34. Дитину завжди можна уберегти від простуди, якщо за нею стежити і правильно її одягати.
35. У складних обставинах я вважаю за краще почекати, поки проблеми вирішаться самі собою.
36. Успіх є результатом наполегливої роботи і мало залежить від випадку або везіння.
37. Я відчуваю, що від мене більше, ніж від кого б те ні було, залежить щастя моєї сім'ї.
38. Мені завжди важко було зрозуміти, чому я подобаюся одним людям і не подобаюся іншим.
39. Я завжди вважаю за краще прийняти рішення і діяти самостійно, а не сподіватися на допомогу інших людей або на долю.
40. На жаль, заслуги людини залишаються невизнаними, не дивлячись на всі її старання.
41. У сімейному житті бувають такі ситуації, які неможливо вирішити навіть при найсильнішому бажанні.
42. Здібні люди, що не зуміли реалізувати свої можливості, повинні винити в цьому тільки самих себе.
43. Багато моїх успіхів були можливі тільки завдяки допомозі інших людей.
44. Більшість невдач в моєму житті відбулася від невміння, незнання або ліні і мало залежало від везіння або невезіння.

Обробка і інтерпретація результатів. Необхідно зробити зіставлення відповідей з ключем і підрахувати кількість збігів, як за шкалою загальної інтернальності, так і по окремих субшкалах (табл.1).

Можна порівняти одержані дані з середньостатистичними показниками (табл.1), проте при якісному аналізі даних слід враховувати, що частина випробовуваних не може бути чітко віднесена ні до одного з полюсів, а представляє проміжний тип. Заслуговують уваги уявлення Реана про неоднозначність тлумачення інтернального контролю в його впливі на особистість. Дійсно, з одного боку, багатьма дослідниками доведений факт переважання інтернального контролю у високовідповідальних і просоціальних осіб. Але необхідно враховувати, що людина, яка постійно бере на себе відповідальність за всі невдачі, промахи життя, схильна до ризику дезадаптації. У зв'язку з цим Реан вводить поняття „доброго інтернального контролю”, який поєднує в собі: інтернальність у області досягнень, інтернальність у області невдач, при цьому розділяє останню на екстернальність у області причин невдач і інтернальність у області подолання невдач. Це дозволяє людині зберегти упевненість в собі і активну позицію в подоланні невдач, не придбаваючи відчуття вини і емоційної дезадаптації.

Табл.1

Статистичні характеристики опитувальника (за даними Бажина Є.Ф. та соавт., 1984)		
Показники	Середні значення	Стандартні відхилення
Іо	33,4	23,4
Ід	6,2	8,3
Ін	8,4	7,9
Іс	3,6	7,1
Ів	11,8	8,1
Ім.	2,4	4,4
Із	4,4	3,5

Табл.2

Ключі для опрацювання результатів опитувальника

Іо:	«+»	2, 4, 11, 12, 13, 15, 16, 17, 19, 20, 22, 25, 27, 29, 32, 34, 36, 37, 39, 42, 44
	«-»	1, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 14, 18, 21, 23, 24, 26, 28, 31, 33, 38, 40, 41, 43
Ід:	«+»	12, 15, 27, 32, 36, 37
	«-»	1, 5, 6, 14, 26, 43
Ін:	«+»	2, 4, 20, 31, 42, 44
	«-»	7, 24, 33, 38, 40, 41
Іс:	«+»	2, 16, 20, 32, 37
	«-»	7, 14, 26, 28, 41
Іп:	«+»	19, 22, 25, 42
	«-»	1, 9, 10, 30
Ім:	«+»	4, 27
	«-»	6, 38
Із:	«+»	13, 34
	«-»	3, 23

**Опитувальник А.В. Фурмана «Наскільки адаптований ти до життя?»
(дослідження адаптації здобувачів освіти)**

Інструкція: Любий друже! Прочитай уважно запитання, що подані зліва, і постав навпроти нього знак "+" справа залежно від того, яке місце в твоєму житті сьогодні посідають люди, організації, події, заняття. Опитувальник допоможе визначити рівень твоєї адаптованості до життя, ступінь гармонійності у взаєминах з оточенням.

Або спробуй реально поглянути на свої взаємини з навколишнім світом та оцінити за п'ятибальною шкалою своє ставлення до запропонованих позицій. Де дуже позитивно це 5 балів, Позитивно-4 бали, нейтрально-0, негативно-(-4), вкрай негативно-(-5)

Ключ

За шкалою ставлень відповідь "дуже позитивне" оцінюється 5 балами, "позитивне" - 4, "нейтральне" і за відсутності самооцінки - 0, "негативне" - -4 (мінус чотири) і "вкрай негативне" - -5 (мінус п'ять) балами.

Процедура підрахування кінцевого результату передбачає підсумування позитивних і негативних оцінок. Отримане число є первинним результативним показником за шкалою особистісної адаптованості школяра (так звана "сира" оцінка).

Наприклад, $(6 \times 5) + (2 \times 4) + (-4) = 34$, що за табл. 1 відповідає ситуативній дезадаптованості.

Класифікація показників особистісної адаптованості приведена у таблиці 1.

Таблиця 1

Вид соціально-психологічної адаптації	Рівні функціонування особистісної адаптованості	Показники адаптованості
I Адаптованість	1. А)максимальний	75
	Б)дуже високий	73-74
	2. високий	69-72
	3. середній	64-68
	4. низький	57-63
II Неадаптованість	5. неочевидний	50-56
	6. очевидний	40-49
III Дезадаптованість	7. ситуативний	30-39
	8. стійкий очевидний	21-29
	9. А)критичний	0-20
	Б)супер-критичний	-75 - -1

Прізвище, ім'я _____

Вік (років) _____

п/п	Спробуй реально поглянути на свої взаємини з навколишнім світом та оцінити за п'ятибальною шкалою своє ставлення до	Дуже позитивне 5	Позитивне 4	Нейтральне не визначене 0	Негативн е -4	Вкрай негативн е -5
1	Товаришів по групі					
2	Викладачів					
3	Класного керівника					
4	Навчальних предметів					
5	Ліцею та його вимоги в цілому					
6	Матері					
7	Батька					
8	Брата, сестри					
9	Бабусі і дідуся, родичів					
10	Найближчих друзів					
11	Знайомих, товаришів					
12	Батьків твоїх друзів					
13	Сусідів					
14	Своєї поведінки, своїх учинків					
15	Внутрішнього Я					
Бали						
Усього балів						
Висновок						

Методика діагностики комунікативних та організаторських схильностей (КОС) В. В. Синявського та Б. А. Федоришина

Дана методика використовується для виявлення комунікативних і організаторських схильностей особистості (уміння чітко і швидко встановлювати ділові та товариські стосунки з людьми, вміння впливати на людей, бажання виявляти ініціативу і т. д.)

Методика складається із 40 запитань, на кожне з яких досліджуваний повинен дати відповідь “так” або “ні”. Час виконання методики – 10-15 хвилин. Після цього за ключем визначається рівень комунікативних і організаторських здібностей.

Запитання:

1. Чи маєте Ви бажання вивчати людей, зав'язувати знайомства з різними людьми?
2. Чи подобається Вам займатися суспільною роботою?
3. Чи довго Вас непокоїть почуття образи, спричиненої Вам кимось із Ваших друзів?
4. Чи завжди Вам важко орієнтуватися у складній критичній ситуації?
2. Чи багато у Вас друзів, з якими Ви постійно спілкуєтесь?
3. Чи часто Вам вдається схилити більшість своїх друзів до прийняття ними Вашої думки?
4. Чи правда, що Вам приємніше і простіше проводити час з книжками чи за якоюсь іншою справою, аніж спілкуватися з людьми?
5. Якщо виникли певні труднощі у здійсненні Ваших намірів, то чи легко Вам відмовитися від своїх намірів?
6. Чи легко Ви встановлюєте контакти з людьми, які значно старші Вас за віком?
7. Чи любите Ви організовувати і вигадувати з товаришами різноманітні ігри та розваги?

8. Чи важко Вам входити у нові для Вас компанії?
9. Чи часто Ви відкладаєте на інший день справи, які потрібно було б виконати сьогодні?
10. Чи легко Вам встановлювати контакти з незнайомими людьми?
11. Чи домагаєтеся Ви того, щоб Ваші товариші діяли у відповідності з Вашою думкою?
12. Чи важко Вам освоюватись у новому колективі?
13. Чи правда, що у Вас не виникає конфліктів з товаришами через невиконання ними своїх обіцянок, обов'язків?
14. Чи намагаєтеся Ви за зручних обставин познайомитися і поговорити з новими людьми?
15. Чи часто у вирішенні важливих справ Ви берете ініціативу на себе?
16. Чи дратують Вас оточуючі, і чи не хочеться Вам побути на самоті?
17. Чи правда те, що Ви зазвичай погано орієнтуєтесь у незнайомій ситуації?
18. Чи подобається Вам завжди знаходитися серед людей?
19. Чи виникає у Вас роздратування, коли Вам не вдається завершити розпочату справу?
20. Чи відчуваєте Ви труднощі, якщо потрібно виявити ініціативу, щоб познайомитися з новою людиною?
21. Чи правда, що Ви втомлюєтеся від частого спілкування з товаришами?
22. Чи подобається Вам брати участь у колективних іграх?
23. Чи часто Ви проявляєте ініціативу при вирішенні питань, які зачіпають інтереси Ваших товаришів?
24. Чи правда те, що Ви почуваете себе невпевнено серед незнайомих людей?
25. Чи правда, що Ви рідко наполягаєте на доведенні своєї правоти?
26. Чи вважаєте ви, що Вам вдасться без особливих труднощів внести пожвавлення у малознайому групу?

27. Чи берете Ви участь у суспільній роботі інституту (школи, на виробництві)?

28. Чи намагаєтесь Ви обмежити коло своїх товаришів?

29. Чи правда те, що Ви не намагаєтесь відстоювати свою думку чи рішення, якщо воно не було відразу прийняте групою?

30. Чи відчуваєте Ви себе вільно, потрапивши у незнайомий колектив?

31. Чи з задоволенням Ви беретеся за організацію різних заходів для своїх товаришів?

32. Чи правда те, що Ви не відчуваєте себе достатньо впевнено і спокійно, коли потрібно щось говорити великій групі людей?

33. Чи часто В запізнюєтесь на ділові зустрічі і побачення?

34. Чи правда, що у Вас багато друзів?

35. Чи часто В опиняєтесь у колі уваги своїх товаришів?

36. Чи часто Ви соромитесь, ніяковієте при спілкуванні з малознайомими людьми?

37. Чи правда, що Ви не дуже впевнено відчуваєте себе в оточенні великої групи своїх товаришів?

Ключ для обробки даних методики

Комунікативні здібності (+) Так: 1, 5, 9, 13, 17, 21, 25, 29, 33, 37;

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

Організаторські здібності (+) Так: 2, 6, 10, 14, 18, 22, 26, 30, 34, 38;

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

Комунікативні схильності:

1. високий рівень – 15-20 балів;

2. середній рівень – 10-14 балів;

3. низький рівень – 0-9 балів.

Організаторські схильності:

4. високий рівень – 15-20 балів;

5. середній рівень – 10-14 балів;

6. низький рівень – 0-9 балів.

Програма тренінгу:
«Гармонізація соціально-психологічної адаптації студентської
молоді»

Структура тренінгу

Заняття 1. Знайомство та створення групи

Тема: «Ми — команда»

Мета: формування безпечної, довірливої атмосфери в групі, ознайомлення учасників із метою тренінгу, правилами та форматом роботи.

Час: 90 хв.

Структура заняття

1. Вітання, ознайомлення з метою тренінгу — 10 хв.
2. Прийняття правил групи — 10 хв.
3. Вправа «Знайомство в колі» — 15 хв.
4. Вправа «Очікування і побоювання» — 15 хв.
5. Вправа «Спільний портрет групи» — 20 хв.
6. Обговорення, рефлексія — 15 хв.
7. Підсумок заняття — 5 хв.

Вправи

1. «Знайомство в колі»

Кожен учасник називає своє ім'я, одну позитивну рису та очікування від тренінгу.

2. «Очікування і побоювання»

Учасники на стікерах пишуть, чого очікують від тренінгу і чого побоюються. Потім група обговорює записи.

3. «Спільний портрет групи»

Група створює спільний образ команди, обговорює, якою вона має бути для ефективної роботи.

Заняття 2. Я і моя група

Тема: «Моє місце серед інших»

Мета: розвиток усвідомлення себе як члена студентської групи, формування навичок взаємодії та прийняття інших.

Час: 90 хв.

Структура заняття

1. Вправа-розігрів — 10 хв.
2. Вправа «Моє місце в групі» — 20 хв.
3. Вправа «Я і ми» — 20 хв.
4. Рольова гра «Конфлікт у групі» — 25 хв.
5. Рефлексія — 10 хв.
6. Підсумок — 5 хв.

Вправи

1. «Моє місце в групі»

Учасники малюють себе в групі та коротко пояснюють, як бачать своє місце серед одногрупників.

2. «Я і ми»

Група обговорює, що об'єднує її учасників і що кожен може дати групі.

3. «Конфлікт у групі»

Розігруються типові ситуації непорозуміння між студентами. Після гри йде аналіз конструктивних способів поведінки.

Заняття 3. Комунікація без бар'єрів

Тема: «Мистецтво спілкування»

Мета: розвиток навичок ефективного міжособистісного спілкування, активного слухання та конструктивного висловлення думок.

Час: 120 хв.

Структура заняття

1. Розминка — 10 хв.

2. Міні-лекція «Що таке ефективне спілкування» — 10 хв.
3. Вправа «Активне слухання» — 20 хв.
4. Вправа «Я-повідомлення» — 20 хв.
5. Вправа «Комплімент по колу» — 15 хв.
6. Рольова гра «Діалог без конфлікту» — 25 хв.
7. Рефлексія — 15 хв.
8. Підсумок — 5 хв.

Вправи

1. «Активне слухання»

У парах один учасник розповідає про свою складну ситуацію, інший слухає без перебивання, потім переказує зміст і емоції співрозмовника.

2. «Я-повідомлення»

Учасники вчаться формулювати власні почуття без звинувачень: «Я відчуваю... коли... тому що...».

3. «Комплімент по колу»

Кожен учасник отримує комплімент від інших членів групи, що підсилює позитивну взаємодію.

Заняття 4. Подолання комунікативних труднощів

Тема: «Як говорити так, щоб чути один одного»

Мета: формування навичок подолання бар'єрів у спілкуванні, зниження конфліктності, розвиток емпатії.

Час: 90 хв.

Структура заняття

1. Розминка — 10 хв.
2. Вправа «Без слів» — 15 хв.
3. Вправа «Зіпсований телефон» — 15 хв.
4. Вправа «Емпатичне слухання» — 20 хв.
5. Вправа «Спільне рішення» — 20 хв.
6. Рефлексія — 10 хв.

7. Підсумок — 5 хв.

Вправи

1. «Без слів»

Учасники повинні передати інформацію без слів, лише жестами й мімікою. Після вправи обговорюється роль невербального спілкування.

2. «Спільне рішення»

Мала група має знайти компромісне рішення проблемної ситуації, враховуючи інтереси всіх учасників.

Заняття 5. Я і моя самооцінка

Тема: «Пізнаю і приймаю себе»

Мета: формування адекватної самооцінки, самоприйняття та позитивного образу «Я».

Час: 120 хв.

Структура заняття

1. Розминка — 10 хв.
2. Вправа «Мої сильні сторони» — 20 хв.
3. Вправа «Мій внутрішній портрет» — 20 хв.
4. Вправа «Мої досягнення» — 15 хв.
5. Вправа «Я сьогодні і я в майбутньому» — 25 хв.
6. Рефлексія — 15 хв.
7. Підсумок — 5 хв.

Вправи

1. «Мої сильні сторони»

Кожен учасник називає 5 власних сильних якостей, а група доповнює список.

2. «Мої досягнення»

Студенти пригадують свої успіхи в навчанні, спілкуванні, творчості, житті.

3. «Я сьогодні і я в майбутньому»

Учасники описують себе теперішнього і себе через 5 років, порівнюючи бажаний і реальний образ.

Заняття 6. Розвиток самоприйняття

Тема: «Приймаю себе таким, яким є»

Мета: зниження самокритичності, розвиток позитивного ставлення до себе.

Час: 90 хв.

Структура заняття

1. Розминка — 10 хв.
2. Вправа «Мій позитивний образ» — 20 хв.
3. Вправа «Лист собі» — 20 хв.
4. Вправа «Мої ресурси» — 20 хв.
5. Обговорення — 15 хв.
6. Підсумок — 5 хв.

Вправи

1. «Лист собі»

Кожен пише короткий лист підтримки самому собі.

2. «Мій позитивний образ»

Учасники створюють словесний портрет себе з акцентом на сильних якостях, ресурсах і цінностях.

Заняття 7. Емоції та стрес

Тема: «Керую своїм емоційним станом»

Мета: розвиток емоційної стійкості, навчання способам подолання стресу та тривожності.

Час: 120 хв.

Структура заняття

1. Розминка — 10 хв.
2. Вправа «Моє емоційне дзеркало» — 15 хв.

3. Міні-лекція про стрес — 10 хв.
4. Вправа «Безпечне місце» — 20 хв.
5. Дихальна вправа «Глибоке дихання» — 15 хв.
6. Вправа «Контроль напруги» — 20 хв.
7. Рефлексія — 15 хв.
8. Підсумок — 5 хв.

Вправи

1. «Безпечне місце»

Учасники уявляють місце, де відчують спокій і захищеність, після чого діляться відчуттями.

2. «Глибоке дихання»

Освоюється проста техніка зниження напруги через повільне дихання.

Заняття 8. Саморегуляція поведінки

Тема: «Умію керувати собою»

Мета: формування навичок самоконтролю, саморегуляції та усвідомленого реагування на події.

Час: 90 хв.

Структура заняття

1. Розминка — 10 хв.
2. Вправа «Стоп-кадр» — 15 хв.
3. Вправа «Моя реакція» — 20 хв.
4. Вправа «Пауза перед дією» — 20 хв.
5. Вправа «Керування напругою» — 15 хв.
6. Рефлексія — 10 хв.
7. Підсумок — 5 хв.

Заняття 9. Внутрішній локус контролю

Тема: «Я — автор свого життя»

Мета: розвиток відповідальності за власні рішення та формування внутрішнього локусу контролю.

Час: 120 хв.

Вправи

- «Мій вибір».
- «Причина чи наслідок».
- «Коло впливу».
- «Мої життєві цілі».
- Обговорення відповідальності за результат.

Очікуваний результат

Студенти краще усвідомлюють, що багато життєвих подій залежить від їхньої позиції, рішень і дій.

Заняття 10. Самооцінка і успіх

Тема: «Я можу досягати більше»

Мета: зміцнення впевненості у власних можливостях, розвиток мотивації до досягнення успіху.

Вправи:

- «Мої успіхи».
- «Сходинки до мети».
- «Мій ресурс».
- «Підтримка від групи».

Заняття 11. Адаптація в студентському середовищі

Тема: «Я і моє студентське життя»

Мета: сприяння усвідомленню особливостей адаптації до навчального процесу, групи та вимог ЗВО.

Вправи:

- «Моя студентська роль».
- «Труднощі і ресурси».

- «Що допомагає адаптації».
- «Ми — одна група».

Заняття 12. Підсумкове заняття

Тема: «Мій шлях адаптації»

Мета: узагальнення отриманого досвіду, усвідомлення особистісних змін, завершення тренінгу.

Час: 120 хв.

Структура заняття

1. Вітання — 10 хв.
2. Вправа «Мій шлях за тренінг» — 20 хв.
3. Вправа «Що я взяв для себе» — 20 хв.
4. Вправа «Побажання групі» — 15 хв.
5. Підсумкова рефлексія — 25 хв.
6. Завершення — 10 хв.

Очікувані результати програми

Після проходження тренінгу очікується:

- підвищення рівня соціально-психологічної адаптації студентів;
- розвиток комунікативних умінь;
- формування адекватної самооцінки;
- зниження тривожності та емоційної напруги;
- посилення впевненості в собі;
- розвиток внутрішнього локусу контролю;
- покращення психологічного клімату в студентській групі.