

УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ АЛЬФРЕДА НОБЕЛЯ

КАФЕДРА ПСИХОЛОГІЇ ТА ПЕДАГОГІКИ

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА БАКАЛАВРА

на тему

***«Взаємозв'язок психологічних характеристик
та адаптації студентів до дистанційного
навчання в умовах цифровізації освіти»***

Виконала: здобувачка 4 курсу,

групи ПС-22-1

Спеціальності 053 «Психологія»

Крепко А.Д.

Керівник:

Волкова Н.П, д.пед.н., проф.

м. Дніпро

2026

РЕФЕРАТ

Кваліфікаційна робота: 74 с., 4 рис., 10 табл., 81 використаних джерел.

Мета: виявити індивідуально-психологічні чинники адаптації студентів до дистанційного навчання та емпірично дослідити взаємозв'язок психологічних характеристик та адаптації студентів до дистанційного навчання в умовах цифровізації освіти.

Об'єкт дослідження: адаптація студентів до умов дистанційного навчання в умовах цифровізації.

Предмет дослідження: взаємозв'язок психологічних характеристик та адаптації студентів до дистанційного навчання в умовах цифровізації освіти.

Методи дослідження. Для дослідження взаємозв'язку психологічних характеристик та адаптації студентів до дистанційного навчання було використано наступні методи: *теоретичні* (аналіз, узагальнення, систематизація наукових джерел); *емпіричні*: психодіагностичні методики: «Діагностика соціально-психологічної адаптації» К. Роджерса і Р. Даймонда, «Самооцінка психічних станів» Г. Айзенка, методика діагностики рівня соціальної фрустрованості Л.І. Вассермана (адаптація Бойка); Аналіз результатів дослідження виконаний з використанням *математично-статистичних методів* кореляційний аналіз за коефіцієнтом Спірмена та Пірсона. Подальше узагальнення отриманих даних проведено з використанням *інтерпретаційних методів*, через класифікацію та узагальнення емпіричних результатів.

Теоретична значущість роботи полягає у поглибленні наукових уявлень про психологічні чинники й механізми адаптації студентів до специфічних умов дистанційного навчання. Систематизовано та розширено знання про особливості адаптаційного процесу при переході від традиційних форм навчання до дистанційних. Уточнено роль і значення індивідуально-психологічних властивостей студентів (мотивації, самоорганізації, тривожності і тощо) в успішній адаптації до дистанційної освіти. Результати дослідження доповнюють концептуальні положення психології адаптації та дистанційного навчання.

Практична значущість роботи полягає у можливості використання отриманих даних для розробки програм психологічного супроводу студентів, спрямованих на підвищення рівня їх адаптації до дистанційного навчання, зниження рівня тривожності, фрустрації та розвитку навичок саморегуляції.

Перелік ключових слів: *адаптація студентів, дистанційне навчання, соціально-психологічна адаптація, цифровізація, емоційні стани, тривожність, саморегуляція, психолого-педагогічний супровід.*

АНОТАЦІЯ
кваліфікаційної роботи здобувача
Крепко Артура Дмитровича
на тему:

**«Взаємозв'язок психологічних характеристик та адаптації студентів до
дистанційного навчання в умовах цифровізації освіти»**

Кваліфікаційна робота здобувача 4-го курсу, спеціальності «Психологія» (у форматі Бакалавр) (Університет імені Альфреда Нобеля, м. Дніпро, кафедра психології та педагогіки) присвячена виявленню індивідуально-психологічних чинників адаптації студентів до дистанційного навчання та емпіричного дослідження взаємозв'язку психологічних характеристик та адаптації студентів до дистанційного навчання в умовах цифровізації освіти.

У кваліфікаційній роботі здійснено теоретико-емпіричне дослідження проблеми адаптації студентів до дистанційного навчання в умовах цифровізації освітнього середовища. Актуальність теми зумовлена стрімким розвитком інформаційних технологій, що трансформують систему вищої освіти та підвищують вимоги до психологічної готовності студентів до навчання в онлайн-форматі.

У теоретичному розділі проаналізовано сучасні наукові підходи до розуміння соціально-психологічної адаптації, визначено її структуру, види та основні чинники. Обґрунтовано, що адаптація студентів до дистанційного навчання є складним багаторівневим процесом, який охоплює когнітивні, емоційні та поведінкові компоненти. Особливу увагу приділено ролі індивідуально-психологічних характеристик, зокрема мотивації, саморегуляції, самоефективності, когнітивної гнучкості та емоційної стійкості. Встановлено, що емоційні стани, такі як тривожність, фрустрація, агресивність та ригідність, можуть виступати як чинниками, що ускладнюють процес адаптації.

Емпіричне дослідження було проведено на вибірці студентів віком 18–23 років із використанням комплексу психодіагностичних методик: «Методики діагностики соціально-психологічної адаптації» К. Роджерса і Р. Даймонда, «Самооцінки психічних станів» Г. Айзенка, а також методики діагностики рівня соціальної фрустрованості Л.І. Вассермана (адаптація Бойка). Обробка результатів здійснювалася з використанням методів математичної статистики, зокрема кореляційного аналізу за коефіцієнтом Спірмена та Пірсона.

За результатами дослідження встановлено наявність статистично значущих зв'язків між показниками адаптації та емоційними станами студентів. Виявлено, що підвищені рівні тривожності, агресивності, ригідності та соціальної фрустрованості пов'язані зі зниженням рівня адаптації, самоприйняття, емоційного

комфорту та внутрішнього контролю. Водночас встановлено, що індивідуально-психологічні характеристики виступають важливими чинниками успішної адаптації студентів до дистанційного навчання.

На основі отриманих результатів розроблено програму психолого-педагогічного супроводу адаптаційного процесу студентів у форматі тренінгу, спрямованого на розвиток навичок саморегуляції, зниження рівня тривожності, підвищення мотивації та формування соціальної підтримки. Запропонована програма має практичне значення та може бути використана у діяльності закладів вищої освіти з метою оптимізації процесу адаптації студентів до дистанційного навчання.

Результати дослідження можуть бути використані у практиці психологічного супроводу студентів, а також при розробці освітніх програм і заходів, спрямованих на підвищення ефективності дистанційного навчання.

Перелік ключових слів: *адаптація студентів, дистанційне навчання, соціально-психологічна адаптація, цифровізація, емоційні стани, тривожність, саморегуляція, психолого-педагогічний супровід.*

SUMMARY

The qualification work of the applicant for the 4th year, specialty "Psychology" (in Bachelor's format) (Alfred Nobel University, Dnipro, Department of Psychology and Pedagogy) is devoted to identifying the individual psychological factors influencing students' adaptation to distance learning and to an empirical study of the relationship between psychological characteristics and students' adaptation to distance learning in the context of the digitalization of education.

This thesis conducts a theoretical and empirical study of the problem of students' adaptation to distance learning in the context of the digitalization of the educational environment. The relevance of the topic stems from the rapid development of information technologies, which are transforming the higher education system and increasing the demands on students' psychological readiness for online learning.

The theoretical section analyzes contemporary scientific approaches to understanding socio-psychological adaptation, defining its structure, types, and key factors. It is argued that students' adaptation to distance learning is a complex, multi-level process encompassing cognitive, emotional, and behavioral components. Particular attention is paid to the role of individual psychological characteristics, specifically motivation, self-regulation, self-efficacy, cognitive flexibility, and emotional resilience. It is established that emotional states such as anxiety, frustration, aggression, and rigidity can act as factors that complicate the adaptation process.

An empirical study was conducted on a sample of students aged 18–23 using a set of psychodiagnostic methods: "Methods for Diagnosing Socio-Psychological Adaptation" by K. Rogers and R. Diamond, "Self-Assessment of Mental States" by G. Eysenck, as well as L.I. Vasserman's method for diagnosing the level of social frustration (adapted by Boiko). Data analysis was performed using methods of mathematical statistics, specifically Pearson's correlation analysis.

The study results revealed statistically significant correlations between adaptation indicators and students' emotional states. It was found that elevated levels of anxiety, aggression, rigidity, and social frustration are associated with reduced levels of

adaptation, self-acceptance, emotional comfort, and internal control. At the same time, it was established that individual psychological characteristics serve as important factors in students' successful adaptation to distance learning.

Based on the results obtained, a program of psychological and pedagogical support for the students' adaptation process was developed in the form of a training course aimed at developing self-regulation skills, reducing anxiety levels, increasing motivation, and fostering social support. The proposed program has practical significance and can be used by higher education institutions to optimize the process of student adaptation to distance learning.

Based on the results obtained, a program of psychological and pedagogical support for students' adaptation process was developed in the form of a training course aimed at developing self-regulation skills, reducing anxiety levels, increasing motivation, and fostering social support. The proposed program has practical significance and can be used by higher education institutions to optimize the process of student adaptation to distance learning.

The research results can be applied in the practice of psychological support for students, as well as in the development of educational programs and activities aimed at improving the effectiveness of distance learning.

Key words: student adaptation, distance learning, socio-psychological adaptation, digitalization, emotional states, anxiety, self-regulation, psychological and pedagogical support.

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ ДО ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ В УМОВАХ ЦИФРОВІЗАЦІЇ ОСВІТИ	7
1.1. Теоретичні підходи до проблеми адаптації студентів до дистанційного навчання.....	7
1.2. Сутність та особливості дистанційної освіти в умовах цифровізації освітнього середовища	12
1.3. Психологічні характеристики студентів як чинник адаптації до дистанційного навчання	16
1.4. Моделі та чинники успішної адаптації студентів до дистанційного навчання.....	21
1.5. Концептуальна модель взаємозв'язку психологічних характеристик та адаптації студентів до дистанційного навчання в умовах цифровізації освіти	25
Висновки до першого розділу	29
РОЗДІЛ 2. МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ ДО ДИСТАНЦІЙНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ЦИФРОВІЗАЦІЇ ОСВІТИ	32
2.1. Обґрунтування психологічних детермінант адаптації студентів до дистанційного навчання в умовах цифровізації освіти.....	32
2.2. Методи та методики дослідження адаптаційних процесів студентів	36
Висновки до другого розділу	40
РОЗДІЛ 3. РЕЗУЛЬТАТИ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ ПСИХОЛОГІЧНИХ ХАРАКТЕРИСТИК ТА АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ ДО ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ В УМОВАХ ЦИФРОВІЗАЦІЇ ОСВІТИ.....	42
3.1. Організація та методичне забезпечення емпіричного дослідження взаємозв'язку психологічних характеристик та адаптації студентів до дистанційного навчання в умовах цифровізації освіти	42
3.2. Аналіз рівня адаптованості студентів до дистанційного навчання в умовах цифровізації	46
3.3. Психолого-педагогічний супровід адаптаційного процесу студентів та програма тренінгу розвитку адаптації студентів до дистанційного навчання	63
Висновки до третього розділу	69
ВИСНОВКИ	71
СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ	73
ДОДАТКИ	82

ВСТУП

Обґрунтування актуальності дослідження. Сучасний етап розвитку суспільства характеризується стрімкою цифровізацією та активним впровадженням інформаційно-комунікаційних технологій у всі сфери життєдіяльності людини, зокрема у систему вищої освіти. Одним із наслідків цих процесів стало широке поширення дистанційної форми навчання, яка забезпечує доступність освіти, її гнучкість та можливість індивідуалізації освітньої траєкторії здобувачів.

Водночас перехід до дистанційного навчання супроводжується низкою психологічних труднощів, пов'язаних зі зміною звичних умов освітнього середовища, зменшенням безпосередньої міжособистісної взаємодії, підвищенням вимог до самостійності, саморегуляції та відповідальності студентів за результати власної навчальної діяльності. У цих умовах особливої актуальності набуває проблема адаптації студентів до дистанційного навчання як складного багатофакторного процесу, що охоплює когнітивні, емоційні та соціально-психологічні компоненти.

Недостатній рівень адаптації може зумовлювати підвищення тривожності, фрустрації, емоційного дискомфорту, зниження навчальної мотивації та академічної успішності, а також негативно впливати на загальне психологічне благополуччя студентів. Водночас успішність адаптаційного процесу значною мірою пов'язана з індивідуально-психологічними характеристиками особистості, зокрема емоційними станами, рівнем гнучкості, здатністю до саморегуляції та подолання труднощів.

Незважаючи на наявність наукових досліджень, присвячених проблемі адаптації студентів до умов навчання у закладах вищої освіти, питання взаємозв'язку індивідуально-психологічних чинників та рівня адаптації до дистанційного навчання залишається недостатньо розробленим у сучасній психологічній науці, що й зумовлює актуальність даного дослідження.

Мета – виявити індивідуально-психологічні чинники адаптації студентів до дистанційного навчання та емпірично дослідити взаємозв'язок психологічних характеристик та адаптації студентів до дистанційного навчання в умовах цифровізації освіти

Об'єкт – адаптація студентів до умов дистанційного навчання в умовах цифровізації.

Предмет – взаємозв'язок психологічних характеристик та адаптації студентів до дистанційного навчання в умовах цифровізації освіти.

Концептуальна гіпотеза ґрунтується на припущенні, що адаптація студентів до дистанційного навчання зумовлюється індивідуально-психологічними характеристиками особистості та пов'язана з особливостями її емоційних станів.

Емпіричні гіпотези:

1. Існують статистично значущі взаємозв'язки між рівнем адаптації студентів до дистанційного навчання та їхніми емоційними станами;
2. Підвищені рівні тривожності, агресивності та ригідності пов'язані зі зниженням показників адаптації, самоприйняття та емоційного комфорту студентів;
3. Рівень соціальної фрустрованості пов'язаний з показниками соціально-психологічної адаптації студентів;
4. Індивідуально-психологічні характеристики студентів виступають чинниками адаптації до дистанційного навчання.

Відповідно до поставленої мети визначено такі **завдання** дослідження:

1. Проаналізувати теоретичні підходи до вивчення проблеми адаптації студентів до дистанційного навчання.
2. Визначити основні індивідуально-психологічні чинники адаптації студентів.
3. Обґрунтувати та підібрати психодіагностичні методики дослідження адаптаційних процесів.
4. Дослідити рівень адаптації студентів до дистанційного навчання.

5. Проаналізувати емоційні стани студентів (тривожність, фрустрацію, агресивність, ригідність) та рівень соціальної фрустрованості.

6. Встановити взаємозв'язки між показниками адаптації та індивідуально-психологічними характеристиками студентів.

7. Розробити рекомендації щодо психологічного супроводу адаптації студентів до дистанційного навчання.

Емпірична база дослідження: дослідження проводилось на базі закладів вищої освіти міста Дніпра. У дослідженні взяли участь 40 студентів віком 18–23 років.

Методи дослідження. Для дослідження взаємозв'язку психологічних характеристик та адаптації студентів до дистанційного навчання було використано наступні методи: *теоретичні* (аналіз, узагальнення, систематизація наукових джерел); *емпіричні*: психодіагностичні методики: «Діагностика соціально-психологічної адаптації» К. Роджерса і Р. Даймонда, «Самооцінка психічних станів» Г. Айзенка, методика діагностики рівня соціальної фрустрованості Л.І. Вассермана (адаптація Бойка); Аналіз результатів дослідження виконаний з використанням *математично-статистичних методів* кореляційний аналіз за коефіцієнтом Спірмена та Пірсона. Подальше узагальнення отриманих даних проведено з використанням *інтерпретаційних методів*, через класифікацію та узагальнення емпіричних результатів.

Теоретико-методологічну основу роботи складають концептуальні положення щодо специфіки та організації дистанційної освіти (А. Андрєєв, А. Ахayan, В. Вахтеров, М. Карпенко, Є. Полат, А. Хуторський та ін.); фундаментальні принципи адаптації особистості у працях вітчизняних і зарубіжних вчених (Г. Балл, Ф. Березін, П. Анохін, Дж. Келлі, А. Маслоу, Г. Сельє, Р. Лазарус та ін.); теорії адаптаційних процесів студентів до освітнього середовища (В. Арємкіна, О. Вінославська, К. Кузьміна, І. Шалигіна та ін.); положення щодо психологічних чинників успішної адаптації особистості до змінених умов (К. Платонов, К. Абульханова-Славська, О. Реан, О. Новіков та ін.); концепції

психолого-педагогічного супроводу адаптаційного процесу в закладах вищої освіти (В. Якунін, О. Фурса та ін.).

Теоретична значущість роботи полягає у поглибленні наукових уявлень про психологічні чинники й механізми адаптації студентів до специфічних умов дистанційного навчання. Систематизовано та розширено знання про особливості адаптаційного процесу при переході від традиційних форм навчання до дистанційних. Уточнено роль і значення індивідуально-психологічних властивостей студентів (мотивації, самоорганізації, тривожності і тощо) в успішній адаптації до дистанційної освіти. Результати дослідження доповнюють концептуальні положення психології адаптації та дистанційного навчання.

Практична значущість роботи полягає у можливості використання отриманих даних для розробки програм психологічного супроводу студентів, спрямованих на підвищення рівня їх адаптації до дистанційного навчання, зниження рівня тривожності, фрустрації та розвитку навичок саморегуляції.

Структура роботи: складається з вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаної літератури, який налічує 81 літературне джерело, 8 табл. та 3 рисунки. Загальний обсяг – 95 сторінки та має 3 додатки.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ ДО ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ В УМОВАХ ЦИФРОВІЗАЦІЇ ОСВІТИ

1.1. Теоретичні підходи до проблеми адаптації студентів до дистанційного навчання

Проблема адаптації особистості до змінних умов середовища є однією з ключових у сучасній психологічній науці. Особливої актуальності вона набуває в умовах трансформації освітнього простору, зокрема поширення дистанційного навчання, що висуває нові вимоги до індивідуально-психологічних характеристик студентів.

У науковій літературі адаптивність розглядається як сукупність когнітивних, поведінкових та емоційних змін, які здійснює індивід для ефективного функціонування в нових, мінливих та невизначених умовах [29, с. 640]. У цьому контексті важливим є підхід, запропонований Мартіном та ін., відповідно до якого адаптація включає три взаємопов'язані компоненти: когнітивний (зміна способів мислення), поведінковий (модифікація дій) та емоційний (регуляція афективних реакцій) [55, с. 63]. Така трикомпонентна структура дозволяє розглядати адаптацію як комплексний процес, що безпосередньо пов'язаний з психологічними характеристиками особистості.

Важливо підкреслити, що високий рівень адаптивності асоціюється з позитивними показниками життєдіяльності, зокрема академічними досягненнями, задоволеністю життям, відчуттям сенсу та психологічним благополуччям [55, с. 64]. У ширшому контексті адаптивність розглядається як ключова компетентність сучасної особистості, необхідна не лише в освітній, а й у професійній діяльності [66, с. 352]. З огляду на динамічність сучасного ринку праці, що характеризується високим рівнем невизначеності, зумовленим технологічними змінами,

глобалізаційними процесами та економічними трансформаціями [26], здатність до адаптації виступає важливим чинником успішності особистості [74, с. 1835].

Особливої значущості проблема адаптації набула в умовах глобальних криз, зокрема пандемії COVID-19, яка суттєво трансформувала освітній процес. Визнання пандемії Всесвітньою організацією охорони здоров'я у 2020 році спричинило різкі зміни у формах організації навчання, зокрема масовий перехід до дистанційної освіти [78]. Це поставило перед студентами і викладачами необхідність швидкої адаптації до нових умов навчальної діяльності.

Зміни освітнього середовища зумовили необхідність трансформації педагогічних підходів та використання нових форм організації навчання. Зокрема, було впроваджено синхронні та асинхронні формати взаємодії, використання цифрових платформ, інтерактивних інструментів (чати, відеоконференції, віртуальні дошки, онлайн-тести тощо) [59]. За даними Бао, ефективна організація дистанційного навчання потребує спеціальних педагогічних стратегій, спрямованих на підтримку соціальної взаємодії та залученості студентів [17, с. 114].

Разом із тим, різкий перехід до дистанційного навчання супроводжувався низкою труднощів, пов'язаних із недостатньою підготовленістю як студентів, так і викладачів до нових умов освітнього процесу. Серед основних викликів можна виокремити технічні обмеження, недостатній рівень інформаційно-цифрових компетентностей, обмежений доступ до ресурсів, а також зниження рівня соціальної взаємодії. Крім того, дистанційне навчання часто супроводжується підвищеним рівнем тривожності, стресу, почуттям ізоляції та емоційного виснаження [17, с. 115].

У контексті дослідження адаптації студентів важливим є врахування їхньої соціальної та академічної різноманітності. Сучасне студентство характеризується гетерогенністю за віком, освітнім досвідом, соціальним статусом та шляхами доступу до вищої освіти [9, с. 225]. До складу студентської спільноти входять як традиційні студенти, так і особи з альтернативними освітніми траєкторіями,

дорослі студенти, а також представники соціально вразливих груп [23, с. 201]. Така різноманітність зумовлює складність і багатофакторність процесу адаптації.

Адаптація студентів до умов навчання розглядається як інтерактивний, багатофакторний і динамічний процес, що виникає у взаємодії особистості та освітнього середовища [76]. Інтерактивність проявляється у постійній взаємодії студента з навчальним контекстом; багатофакторність – у взаємному впливі особистісних і середовищних чинників; динамічність – у змінності цих взаємодій у часі.

Суттєву роль у процесі адаптації відіграють індивідуально-психологічні характеристики студентів, зокрема рівень тривожності, фрустрації, агресивності, ригідності, а також особливості мотивації та саморегуляції. Дослідження показують, що попередній академічний досвід, рівень підготовки та соціальне походження студентів впливають на їхню успішність та адаптацію до навчального середовища [40, с. 117–118].

У межах соціально-когнітивного підходу (SCCT) адаптація розглядається через призму взаємодії таких змінних, як самоефективність, мотивація, академічне задоволення та рівень стресу [54, с. 440]. Їхня мета полягала в тому, щоб проаналізувати та зрозуміти, як розвивався багатогранний процес початкової адаптації протягом першого року навчання в університеті. З цієї точки зору сприймана початкова адаптація, яка визначається як віра студентів у свою здатність адаптувати свій соціально-академічний профіль вступу до університетського контексту, була пов'язана з академічним задоволенням, сприйнятою початковою мотивацією та сприйнятим академічним стресом. Академічна задоволеність визначалася як ступінь благополуччя, яке відчували студенти під час навчання в університеті. Уявна початкова мотивація стосувалася ступеня виконання соціально-академічних очікувань студента під час участі в університетському контексті. Зокрема, сприйнятий академічний стрес був визначений як здатність студентів позитивно справлятися з несприятливими ситуаціями, як академічними, так і соціальними, які можуть вплинути на їхні очікування результатів і прогрес у досягненні цілей, і, як наслідок, на їх самоефективність.

Інтераціоналістський підхід, представлений у роботах Тінто, акцентує увагу на взаємодії трьох ключових чинників адаптації: мотивації, освітнього середовища та сприйняття академічного благополуччя [76]. Мотивація виступає одним із провідних психологічних чинників, що визначає рівень включеності студента в навчальний процес. Вона може мати як внутрішній характер (інтерес до навчання, прагнення до самореалізації), так і зовнішній (соціальний статус, матеріальні стимули) [1].

Дослідження свідчать, що мотивація складається із зовнішніх елементів, пов'язаних з економічним прогресом чи соціальним статусом, або з внутрішніх мотивів, пов'язаних із навчанням і професійним життям, виражених в академічній сфері в термінах задоволення від навчання та бажання досягнень, пов'язаних з успішною особистою та професійною діяльністю, підвищення кваліфікації. Крім того, внутрішня мотивація може бути пов'язана з контекстуальними факторами (вчителі, однолітки, клімат у класі, академічна стимуляція тощо), які підсилюють прогрес студентів у їхній університетській кар'єрі, або з інституційними факторами, які посилюють підтримку, яку пропонує університет: адміністрація, наприклад, кабінет секретаря, консультаційні та орієнтаційні служби та власне навчальний план.

Мотивація є чинником, який, як вважають, передбачає успіх студентів на першому курсі навчання разом із вірою у власні сили. За даними Robbins et al. (2004) [76] і Lent et al. (2005) [54], люди схильні розвиватися та наполегливо займатися тією діяльністю, у якій вони відчувають себе ефективними та можуть отримати позитивні результати. Висновки Бейлі та Філіпса (2016) [33] показують, що студенти з внутрішньою мотивацією мають сильніше відчуття благополуччя, більш задоволені та досягають кращих академічних результатів. Таким чином, протягом першого курсу студенти поступово включають у свій спосіб життя особливості університетського середовища, які дозволяють їм почуватися все більш автономними та компетентними у своїй інтеграції в контекст та активній участі в ньому. Студентам доводиться вирішувати особисті, соціальні та інституційні ситуації, які випробовують їхню здатність брати на себе нові

обов'язки і таким чином залишатися наполегливими протягом усієї академічної та професійної кар'єри.

Академічне середовище було підтверджено як ще один вирішальний фактор у процесах адаптації студентів. Протягом першого року навчання цей фактор запускає особисті, соціальні та академічні механізми для інтеграції та адаптації до нового контексту [26]. Студенти переходять із знайомого соціального та академічного середовища в нове, з організацією та функціонуванням якого вони не знайомі та ще не знають, як їх інтерпретувати. Таким чином, їм потрібна вже існуюча мережа підтримки, як академічна, так і соціальна, щоб допомогти та скеровувати їх протягом цього першого року [73, с. 341]. Соціальне та академічне середовище факультету, де студенти здобувають перший ступінь, формується організаційною та функціональною структурою, яка пронизує всю систему, починаючи від інституційних взаємодій, які допомагають або перешкоджають процесу адаптації до того, що Tinto (2012, 2017) [76] називає кліматом у класі, клас – це простір, де студенти знаходять підтримку, яка їм потрібна, щоб допомогти їм зрозуміти та інтерпретувати інституційні та соціальні ключі до адаптації та успіху в новому контексті.

Таким чином, аналіз теоретичних підходів до проблеми адаптації студентів до дистанційного навчання дозволяє зробити висновок про її багатовимірний характер. Адаптація виступає результатом складної взаємодії індивідуально-психологічних характеристик студентів (емоційних станів, мотивації, саморегуляції) та особливостей освітнього середовища. Це обумовлює необхідність дослідження взаємозв'язків між психологічними характеристиками особистості та рівнем її адаптації до дистанційного навчання, що і становить теоретичну основу даного дослідження.

1.2. Сутність та особливості дистанційної освіти в умовах цифровізації освітнього середовища

Протягом тривалого історичного періоду домінуючою формою організації навчання залишалася класична (традиційна) модель, що ґрунтується на безпосередній взаємодії викладача й здобувача освіти та реалізується через усталені дидактичні форми, зокрема лекції, бесіди, практичні заняття, проєктну діяльність, дослідження та інші види навчальної активності. Така система, заснована на дисциплінарному підході, довела свою ефективність і тривалий час залишалася основою освітнього процесу. Водночас, на тлі стрімкого розвитку інших сфер суспільного життя під впливом науково-технічного прогресу, освітня галузь зазнала певного уповільнення інноваційних змін.

У сучасних умовах формування інформаційного суспільства та цифровізації всіх сфер діяльності поява і розвиток дистанційної освіти є закономірним етапом трансформації світової освітньої системи. Зокрема, в Україні передумови для впровадження дистанційного навчання почали формуватися ще у XX столітті, однак інтенсивного розвитку ця форма набула в умовах глобалізаційних процесів і технологічного прориву.

Ключовою відмінністю дистанційної освіти від традиційної є її технологічна основа. Якщо класична модель навчання базується переважно на безпосередній взаємодії «викладач – студент» та використанні друкованих матеріалів, то дистанційна освіта передбачає активне залучення інформаційно-комунікаційних технологій. Саме технологічний компонент забезпечує реалізацію однієї з головних переваг дистанційного навчання – можливість здобуття освіти незалежно від географічного розташування, що сприяє підвищенню доступності та відкритості освітніх послуг.

Аналіз сучасних наукових джерел, матеріалів конференцій та нормативно-правових документів свідчить про відсутність єдиного загальноприйнятого визначення поняття «дистанційна освіта», що зумовлено багатогранністю підходів до його трактування. Одним із найбільш поширених є визначення, запропоноване

Simonson та ін., відповідно до якого дистанційна освіта розглядається як формалізована освіта, що здійснюється на інституційній основі за умов просторового розділення учасників освітнього процесу та реалізується через інтерактивні телекомунікаційні системи [69, с. 126].

Історично дистанційна освіта бере свій початок ще у XVIII столітті, коли взаємодія між викладачем і студентом здійснювалася через поштову кореспонденцію. У подальшому її розвиток був пов'язаний із використанням радіо, телебачення, телефонного зв'язку, а згодом – персональних комп'ютерів та Інтернету. У XXI столітті стрімке зростання цифрових технологій сприяло появі інтерактивних онлайн-платформ і сучасних форматів електронного навчання. Особливого значення дистанційна освіта набула в період пандемії COVID-19, коли більшість закладів вищої освіти у світі були змушені перейти на онлайн-формат навчання з метою мінімізації ризиків для здоров'я учасників освітнього процесу [56, с. 828], що, своєю чергою, актуалізувало проблему адаптації студентів до нових умов навчання.

Емпіричні дослідження (Brown et al. [22]; Mittelmeier [58]) засвідчують, що адаптація студентів до дистанційного навчання є складним, багатовимірним процесом, що залежить від індивідуальних, соціальних і контекстуальних факторів. З одного боку, дистанційна форма навчання має низку переваг, серед яких: гнучкість освітнього процесу, можливість індивідуалізації темпу навчання, доступ до різноманітних освітніх ресурсів, поєднання навчання з професійною діяльністю, економія часу та ресурсів [18]. З іншого боку, дослідники відзначають і суттєві труднощі, пов'язані зі зниженням мотивації, труднощами концентрації, дефіцитом живого спілкування, недостатнім рівнем цифрової компетентності та складністю виконання практичних завдань [22].

Важливим теоретичним підґрунтям розуміння дистанційної освіти є «теорія трансакційної дистанції» М. Мура, відповідно до якої дистанційне навчання розглядається не лише як фізичне розділення учасників, а як складна педагогічна система, що характеризується певним рівнем психологічної та комунікативної дистанції [60, с. 30]. Ця дистанція визначається взаємодією трьох ключових

компонентів: діалогу, структури та автономії здобувача освіти [60, с. 32]. Зокрема, зменшення трансакційної дистанції можливе за умов активного діалогу та гнучкої структури навчання, тоді як її зростання потребує підвищення рівня самостійності та саморегуляції студентів [10, с. 196].

Результати досліджень академічної успішності студентів у дистанційному навчанні є неоднозначними. Частина досліджень свідчить про відсутність суттєвих відмінностей між результатами студентів онлайн та традиційної форм навчання [11; 38], тоді як інші вказують на підвищений ризик академічної неуспішності та відсіву серед дистанційних студентів [40; 79]. Це підкреслює важливість дослідження факторів адаптації до дистанційного освітнього середовища.

Особливо критичним є початковий етап навчання у закладі вищої освіти, який розглядається як перехідний період, що вимагає від студентів розвитку здатності до орієнтації в нових умовах [36, с. 735]. Дослідники визначають цей етап як переломний момент життєвого шляху особистості [81, с. 412], що супроводжується необхідністю подолання комплексу труднощів різного характеру. Зокрема, виділяють чотири групи вимог: особистісні, організаційні, змістові та соціальні [77, с. 377]. Водночас емпіричні дані свідчать, що значна частина студентів оцінює процес адаптації як складний або неуспішний [39, с. 38].

Важливим аспектом є також зростаюча неоднорідність студентської популяції, що включає як традиційних, так і нетрадиційних студентів, які відрізняються за віком, освітнім досвідом та соціальними характеристиками [21; 53]. Нетрадиційні студенти, зокрема, часто поєднують навчання з роботою або мають інші життєві обставини, що ускладнює їх адаптацію [51, с. 39–41]. Водночас дистанційна освіта відкриває додаткові можливості для таких категорій студентів, забезпечуючи доступ до вищої освіти незалежно від місця проживання чи життєвих обставин [72, с. 44]. Проте формування почуття приналежності до освітнього середовища в онлайн-форматі є значно складнішим, що підтверджується сучасними дослідженнями [37, с. 167].

У контексті сучасних трансформацій освіти дистанційне навчання доцільно розглядати не ізольовано, а як складову ширшого феномену цифрового освітнього

середовища. За визначенням Anderson [12] та Redecker [64], цифрове освітнє середовище є системою технологічних, організаційних і психолого-педагогічних умов, що забезпечують реалізацію навчального процесу за допомогою цифрових ресурсів, платформ і сервісів.

Цифрове освітнє середовище характеризується інтерактивністю, гнучкістю, доступністю, персоналізацією навчання та можливістю синхронної й асинхронної взаємодії. Водночас ці характеристики створюють як нові можливості, так і додаткові вимоги до адаптаційних ресурсів студентів. Зокрема, ефективність навчання значною мірою залежить від здатності студентів орієнтуватися в інформаційних потоках, самостійно організовувати навчання та підтримувати мотивацію [57].

Ключовим чинником адаптації виступає цифрова компетентність. Відповідно до європейської рамки DigComp, вона визначається як здатність впевнено, критично та відповідально використовувати цифрові технології [64]. Низький рівень цифрової компетентності ускладнює адаптацію, підвищує тривожність і знижує самоефективність [61], тоді як високий рівень сприяє академічній успішності та відчуттю контролю над навчанням.

Окрему роль відіграють онлайн-інструменти (LMS, відеоконференції, інтерактивні сервіси), які виступають не лише засобами передачі знань, але й механізмами соціальної взаємодії. Вони сприяють зниженню трансакційної дистанції та підвищенню залученості студентів [17]. Водночас їх надмірне або неструктуроване використання може спричинити когнітивне перевантаження та емоційне виснаження.

У вітчизняній науковій традиції дистанційна освіта розглядається як самостійна форма організації навчання поряд із очною, заочною та екстернатною. Зокрема, І.В. Нікітіна визначає її як інноваційну систему, що базується на телекомунікаційних технологіях і мультимедійних засобах. При цьому дистанційне навчання зберігає структурні компоненти освітнього процесу: цілі, зміст, методи та організаційні форми.

Серед основних цілей дистанційної освіти виділяють: забезпечення доступу до освіти, індивідуалізацію навчання, підвищення кваліфікації та задоволення освітніх потреб здобувачів [7, с. 362]. Важливою характеристикою є орієнтація на самостійну пізнавальну діяльність, що передбачає розвиток саморегуляції, критичного мислення та навичок роботи з інформацією [6, с. 58].

Таким чином, дистанційна освіта в умовах цифровізації постає як складна багаторівнева система, у якій адаптація студентів визначається взаємодією характеристик цифрового середовища, рівня цифрової компетентності та особливостей використання онлайн-інструментів. Це обумовлює необхідність комплексного дослідження психологічних чинників адаптації студентів до дистанційного навчання.

1.3. Психологічні характеристики студентів як чинник адаптації до дистанційного навчання

Упровадження дистанційного навчання в систему вищої освіти стало суттєвим викликом для студентської молоді, оскільки зумовило необхідність адаптації до принципово нових умов організації освітнього процесу. Перехід від традиційного очного навчання у стінах університету до віртуального освітнього середовища вимагає значних зусиль не лише в організаційному, але й у психологічному вимірі. У цьому контексті саме психологічні характеристики особистості визначають ефективність адаптації студентів, впливаючи на рівень їх мотивації, здатність до самоорганізації, емоційний стан, поведінкові стратегії та загальне ставлення до навчання в умовах невизначеності.

Одним із базових психологічних чинників адаптації виступає мотивація. Високий рівень внутрішньої мотивації, орієнтація на здобуття знань, саморозвиток і професійне становлення сприяють формуванню позитивного ставлення до дистанційного навчання та готовності долати труднощі. Студенти з розвиненою внутрішньою мотивацією демонструють вищу активність у навчальному процесі,

більш ефективно використовують ресурси онлайн-освіти та виявляють наполегливість у досягненні навчальних цілей. Водночас низький рівень мотивації може істотно ускладнювати процес адаптації, спричиняючи апатію, зниження залученості та уникнення навчальної діяльності. Саме тому створення умов для підтримки та розвитку мотивації студентів є важливим завданням освітнього середовища [1; 65].

Не менш значущим чинником є здатність до самоорганізації та самодисципліни. У дистанційному форматі навчання значною мірою зменшується зовнішній контроль, що актуалізує необхідність самостійного планування діяльності, управління часом і відповідальності за результати навчання. Студенти повинні вміти ставити реалістичні цілі, структурувати навчальні завдання, дотримуватися графіків і контролювати власну продуктивність. Недостатній рівень сформованості цих навичок може призводити до прокрастинації, перевантаження, зростання стресу та зниження академічної успішності. Водночас розвиток навичок тайм-менеджменту та самоконтролю сприяє підвищенню ефективності навчальної діяльності та полегшує процес адаптації.

Студенти, які не можуть ефективно організувати себе та керувати своїм часом, можуть відчувати стрес, перевтому, відчай та, зрештою, знижувати успішність у навчанні. Тому важливо розвивати у студентів навички самоорганізації, надаючи їм інструменти та ресурси для планування діяльності, тайм-менеджменту та самомотивації.

Перехід до дистанційного навчання може супроводжуватися емоційними викликами та змінами психологічного стану студентів. Відсутність безпосереднього контакту з викладачами та однолітками, ізоляція від середовища університету, невизначеність та нові вимоги можуть викликати почуття тривоги, стресу, самотності та демотивації.

Емоційна стабільність, психологічний комфорт та позитивний настрій є важливими факторами, що сприяють успішній адаптації до дистанційного навчання. Студенти, які можуть керувати своїми емоціями, зберігати спокій та зосередженість, краще справляються з викликами та труднощами.

Створення сприятливого емоційного середовища, надання психологічної підтримки та консультування допоможуть студентам зберегти психологічний баланс та комфорт. Важливо заохочувати студентів до спілкування, обміну досвідом та формування груп взаємної підтримки, що дозволить їм почуватися менш ізольованими та більш впевненими у своїх силах [**Ошибка! Источник ссылки не найден.**, с. 165].

Дистанційне навчання вимагає від студентів адаптивності та гнучкості мислення і це є важливим компонентом адаптації, яка визначається як здатність змінювати стратегії мислення відповідно до нових умов і вимог. У середовищі дистанційного навчання, яке характеризується високою динамічністю та різноманіттям форматів, когнітивна гнучкість дозволяє студентам швидко опановувати нові цифрові інструменти, адаптуватися до різних форм подачі матеріалу та ефективно вирішувати навчальні завдання. Студенти з жорсткими установками, негативним ставленням до змін або нездатністю швидко адаптуватися можуть відчувати труднощі під час переходу до дистанційного навчання. Їм може бути складно пристосуватися до нових форматів навчання, засвоїти нові інструменти та методи роботи, що може негативно позначитися на їхній успішності.

Тому важливо розвивати у студентів гнучкість мислення, відкритість до змін та готовність до постійного вдосконалення, що можна досягти шляхом заохочення критичного мислення, творчого підходу до вирішення проблем, а також надання студентам можливостей для експериментування та пошуку нових рішень.

Соціальна взаємодія є ще одним важливим чинником психологічної адаптації. Незважаючи на опосередкований характер комунікації у дистанційному навчанні, потреба у приналежності до групи, підтримці та взаємодії залишається актуальною. Наявність онлайн-спільнот, можливість обміну досвідом і регулярна комунікація з викладачами сприяють формуванню відчуття залученості та підвищенню мотивації. Студенти, які відчують себе ізольованими та позбавленими соціальної підтримки, можуть зіткнутися з емоційними труднощами, втратою мотивації та зниженням успішності навчання. Тому важливо створювати

онлайн-спільноти, форуми та групи для спілкування, обміну ідеями та взаємної підтримки, що дозволить студентам відчувати себе частиною групи, отримувати необхідну допомогу та мотивацію від однолітків та викладачів [Ошибка! Источник ссылки не найден., с. 123].

Окрім того, регулярна зворотна комунікація з викладачами має неабияке значення. Своєчасний зворотний зв'язок, конструктивні коментарі та рекомендації від викладачів допомагають студентам зберігати мотивацію, коригувати свої зусилля та ефективніше засвоювати матеріал.

Окремої уваги заслуговує самоефективність як ключова психологічна змінна, що визначає поведінку студентів у навчальному процесі. Згідно з теорією соціального навчання, самоефективність – це віра індивіда у власну здатність досягати поставлених цілей [15]. У контексті дистанційного навчання особливого значення набуває цифрова самоефективність, яка відображає впевненість у здатності ефективно використовувати цифрові технології для навчання. Високий рівень цифрової самоефективності пов'язаний із більшою залученістю, кращими академічними результатами та вищою стійкістю до труднощів [68].

У свою чергу, важливим механізмом реалізації навчальної діяльності виступає саморегуляція. В умовах дистанційного навчання вона стає провідним чинником організації освітнього процесу, оскільки студент самостійно планує, контролює та оцінює власну діяльність. Саморегуляція включає постановку цілей, управління увагою, мотивацією та часом, а також рефлексію результатів [80]. Дослідження доводять, що високий рівень саморегуляції безпосередньо пов'язаний із успішною адаптацією до онлайн-навчання [21].

Суттєвим викликом цифрового освітнього середовища є інформаційне перевантаження. Надмірна кількість інформації, яку студент повинен обробити, може перевищувати його когнітивні ресурси, що негативно впливає на ефективність навчання. Відповідно до теорії когнітивного навантаження, перевантаження ускладнює процес засвоєння матеріалу та знижує навчальну продуктивність [75]. У цьому контексті важливими є навички відбору, структурування та критичного аналізу інформації.

Таким чином, у сучасних умовах цифровізації освіти психологічні характеристики студентів набувають комплексного характеру та визначають ефективність їх адаптації до дистанційного навчання. До ключових чинників належать мотивація, самоефективність (зокрема цифрова), саморегуляція, когнітивна гнучкість, емоційна стабільність, здатність до управління інформаційними потоками та соціальна залученість. Взаємодія цих характеристик формує адаптаційний потенціал особистості та визначає успішність її функціонування у цифровому освітньому середовищі.

Отже, врахування психологічних характеристик студентів є необхідною умовою оптимізації освітнього процесу в дистанційному форматі. Розробка програм психологічної підтримки, розвиток цифрових і саморегуляційних компетентностей, а також створення сприятливого освітнього середовища здатні значно підвищити ефективність адаптації студентів та їхні академічні результати.

1.4. Моделі та чинники успішної адаптації студентів до дистанційного навчання

Проблема адаптації студентів до дистанційного навчання потребує комплексного розгляду з позицій інтеграції теоретичних підходів, що враховують як індивідуально-психологічні характеристики здобувачів освіти, так і особливості освітнього середовища. У сучасних наукових дослідженнях адаптація до дистанційного навчання розглядається як багаторівневий процес, що включає когнітивний, емоційний, поведінковий та соціальний компоненти [1, с.5].

Однією з найбільш впливових моделей, що пояснює процес адаптації студентів, є інтеракціоністський підхід, відповідно до якого адаптація є результатом постійної взаємодії між особистістю та освітнім середовищем [2]. У контексті дистанційного навчання дана взаємодія набуває специфічного характеру, оскільки значна частина комунікації здійснюється опосередковано через цифрові технології. Це зумовлює підвищені вимоги до рівня самостійності, саморегуляції та цифрової компетентності студентів.

Важливим теоретичним підґрунтям є модель академічної інтеграції, запропонована В. Тінто, який доводить, що успішність навчання значною мірою визначається рівнем академічної та соціальної інтегрованості студента в освітнє середовище [2]. У дистанційному форматі навчання процес соціальної інтеграції ускладнюється через обмеженість безпосереднього міжособистісного контакту, що може призводити до зниження почуття приналежності та підвищення ризику академічної дезадаптації. [3, с. 167].

Значний внесок у пояснення механізмів адаптації здійснює соціально-когнітивна теорія кар'єри (Social Cognitive Career Theory – SCCT), R. Lent, S. Brown та G. Hackett. Згідно з цією теорією, ключовими детермінантами поведінки є самоефективність, очікування результатів та особистісні цілі [4]. У контексті дистанційного навчання самоефективність виступає ключовим чинником, що визначає здатність студентів ефективно взаємодіяти з навчальним середовищем, долати труднощі та досягати академічних результатів [5].

Аналіз сучасних досліджень дозволяє виокремити основні групи чинників, що впливають на успішність адаптації студентів до дистанційного навчання.

Першу групу становлять індивідуально-психологічні чинники, до яких належать рівень мотивації, самоефективність, емоційна стабільність, когнітивна гнучкість та здатність до саморегуляції. Дослідження показують, що студенти з високим рівнем внутрішньої мотивації демонструють кращі результати адаптації, вищу академічну успішність та більшу задоволеність навчанням [5]. Водночас низький рівень саморегуляції може призводити до прокрастинації, зниження продуктивності та труднощів у виконанні навчальних завдань [8, с. 58].

Другу групу становлять, соціально-психологічні чинники, зокрема наявність підтримки з боку викладачів, однолітків та сім'ї. Соціальна підтримка виступає важливим ресурсом, що сприяє зниженню рівня стресу, підвищенню академічної мотивації та формуванню позитивного ставлення до навчання [9, с. 341]. Водночас дефіцит соціальної взаємодії у дистанційному форматі може викликати відчуття ізоляції та емоційного виснаження [3].

Третю групу складають організаційно-педагогічні чинники, які включають якість навчального контенту, структуру курсу, рівень інтерактивності, доступність зворотного зв'язку та використання сучасних цифрових інструментів. Відповідно до теорії трансакційної дистанції Мура, ефективна організація діалогу між викладачем і студентами сприяє зменшенню психологічної дистанції та підвищенню результативності навчання [10].

Четверту групу становлять технологічні чинники, які включають доступ до технічних засобів, якість інтернет-з'єднання та рівень цифрової грамотності студентів. Недостатній рівень технічного забезпечення може суттєво ускладнювати процес адаптації та негативно впливати на академічні результати [1].

Окрему увагу слід приділити ролі стресу та психологічного благополуччя у процесі адаптації. Дистанційне навчання часто супроводжується підвищеним рівнем тривожності, що зумовлено невизначеністю, зміною звичних умов навчання та необхідністю самостійної організації діяльності [17, с. 115]. Водночас

дослідження показують, що студенти з високим рівнем психологічної стійкості демонструють кращу адаптацію та здатність ефективно долати труднощі [1].

Таким чином, адаптація студентів до дистанційного навчання є складним багатофакторним процесом, що визначається взаємодією індивідуально-психологічних, соціально-психологічних, організаційно-педагогічних та технологічних чинників. Врахування зазначених факторів дозволяє не лише глибше зрозуміти механізми адаптації, але й створити ефективні умови для її оптимізації в освітньому середовищі.

Узагальнюючи викладене, можна стверджувати, що успішна адаптація студентів до дистанційного навчання залежить від сформованості їх психологічних ресурсів, якості освітнього середовища та рівня підтримки з боку соціального оточення. Це, у свою чергу, обґрунтовує необхідність подальшого емпіричного дослідження взаємозв'язку психологічних характеристик та адаптації студентів до дистанційного навчання.

1.5. Концептуальна модель взаємозв'язку психологічних характеристик та адаптації студентів до дистанційного навчання в умовах цифровізації освіти

Узагальнення теоретичних підходів до проблеми адаптації студентів до дистанційного навчання, аналіз специфіки цифрового освітнього середовища, а також визначення ролі психологічних характеристик особистості дозволяють сформулювати цілісне уявлення про досліджуваний феномен і перейти до побудови концептуальної моделі. Така модель виступає важливим етапом теоретичного обґрунтування дослідження, оскільки забезпечує систематизацію ключових змінних і відображає логіку їх взаємозв'язків.

У сучасній психологічній науці адаптація студентів розглядається як складний, багаторівневий та динамічний процес, що виникає у взаємодії індивіда з освітнім середовищем [76]. Вона охоплює академічний, соціально-психологічний та особистісний рівні і визначається здатністю студента ефективно функціонувати

в нових умовах навчальної діяльності. В умовах дистанційного навчання цей процес ускладнюється через зміну формату взаємодії, підвищення рівня автономії та необхідність опанування цифрових технологій. Згідно з інтеракціоністським підходом, результати адаптації визначаються як індивідуальними характеристиками особистості, так і параметрами середовища, в якому відбувається навчання [76].

В умовах цифровізації освіти ця взаємодія ускладнюється, оскільки освітнє середовище набуває віртуального характеру, а комунікація опосередковується інформаційно-комунікаційними технологіями. Це змінює не лише організацію навчального процесу, але й вимоги до психологічних ресурсів студентів. Цифровізація освіти трансформує традиційне освітнє середовище, переводячи значну частину навчальної діяльності в онлайн-простір. Це середовище характеризується віртуальністю, асинхронністю, технологічною опосередкованістю та високою інформаційною насиченістю [25].

Відповідно, адаптація студентів у таких умовах набуває нових характеристик і потребує не лише академічних здібностей, але й сформованих цифрових, когнітивних та емоційних ресурсів.

Відповідно до соціально-когнітивного підходу [16], поведінка людини є результатом взаємодії особистісних факторів, середовища та діяльності. У контексті дистанційного навчання це означає, що адаптація студентів визначається балансом між психологічними характеристиками студента, особливостями цифрового освітнього середовища та характером його навчальної діяльності. Одним із ключових чинників адаптації виступає самоефективність, яка визначає впевненість студента у власній здатності успішно виконувати навчальні завдання. В умовах дистанційного навчання особливого значення набуває цифрова самоефективність, що пов'язана зі здатністю ефективно використовувати інформаційно-комунікаційні технології [15]. Дослідження показують, що високий рівень академічної та цифрової самоефективності сприяє підвищенню навчальної активності, підвищенню мотивації, наполегливості, стійкості до труднощів та академічної успішності [13].

Не менш важливою є здатність до саморегуляції навчальної діяльності. Саморегуляція передбачає процеси планування, постановки цілей, моніторингу, контроль і оцінювання власної навчальної діяльності, що набуває особливого значення в умовах дистанційного навчання, де знижується рівень зовнішнього контролю [80]. Студенти, які володіють розвиненими навичками саморегуляції, демонструють вищий рівень адаптованості до онлайн-навчання. У дистанційному форматі навчання саморегуляція виступає ключовим механізмом організації навчального процесу, оскільки зовнішній контроль з боку викладача є обмеженим. Недостатній рівень саморегуляції може призводити до порушення навчальної дисципліни, зниження успішності та втрати інтересу до навчання.

Суттєву роль у процесі адаптації відіграє також мотиваційна сфера. Внутрішня мотивація, яка базується на пізнавальному інтересі та прагненні до самореалізації, є більш ефективною у забезпеченні стійкої навчальної діяльності в умовах дистанційного навчання [76]. Зовнішня мотивація, навпаки, є менш стабільною і значною мірою залежить від зовнішніх стимулів.

В умовах цифрового освітнього середовища важливим чинником виступає рівень цифрової компетентності студентів. Вона включає здатність ефективно використовувати цифрові технології, критично оцінювати інформацію, взаємодіяти в онлайн-середовищі та організовувати власну діяльність [25]. Недостатній рівень цифрової компетентності може виступати бар'єром адаптації та знижувати ефективність навчання. Когнітивна гнучкість виступає ще одним значущим фактором, що забезпечує здатність студента адаптуватися до нових умов, швидко змінювати стратегії діяльності та ефективно працювати з великими обсягами інформації. В умовах цифрового середовища, яке характеризується динамічністю та багатозадачністю, ця характеристика набуває особливого значення.

Окрему роль відіграють емоційні характеристики студентів. Дистанційне навчання часто супроводжується підвищеним рівнем стресу, тривожності, емоційного виснаження та відчуттям соціальної ізоляції [70]. У цьому контексті

емоційна стійкість здатність до саморегуляції емоцій та наявність психологічних ресурсів подолання труднощів є важливими передумовами успішної адаптації.

Середовищний компонент моделі представлений цифровим освітнім середовищем, яке включає технічну інфраструктуру, навчальні платформи, організацію освітнього процесу, а також рівень педагогічної підтримки. Відповідно до [25], цифрова компетентність студентів визначає їх здатність ефективно функціонувати в цьому середовищі. Недостатній рівень цифрової грамотності може виступати суттєвим бар'єром адаптації.

Значущим теоретичним підґрунтям для розуміння специфіки дистанційного навчання є теорія транзакційної дистанції [60], згідно з якою ефективність освітнього процесу визначається співвідношенням між структурою навчання, рівнем діалогу та автономією студента. Високий рівень автономії вимагає від студентів розвинених навичок саморегуляції та відповідальності за результати власного навчання.

На основі узагальнення зазначених положень можна запропонувати концептуальну модель взаємозв'язку психологічних характеристик та адаптації студентів до дистанційного навчання в умовах цифровізації освіти, яка включає чотири основні блоки: особистісний, середовищний, поведінковий та результативний:

1. *Особистісний компонент*: самоефективність, мотивація, саморегуляція, емоційна стійкість, когнітивна гнучкість.
2. *Середовищний компонент*: цифрове освітнє середовище, організація дистанційного навчання, рівень педагогічної підтримки, можливості комунікації.
3. *Поведінковий компонент*: навчальна активність, залученість до навчального процесу, використання цифрових ресурсів.
4. *Результативний компонент*: академічна адаптація, соціально-психологічна адаптація, академічна успішність, задоволеність навчанням.

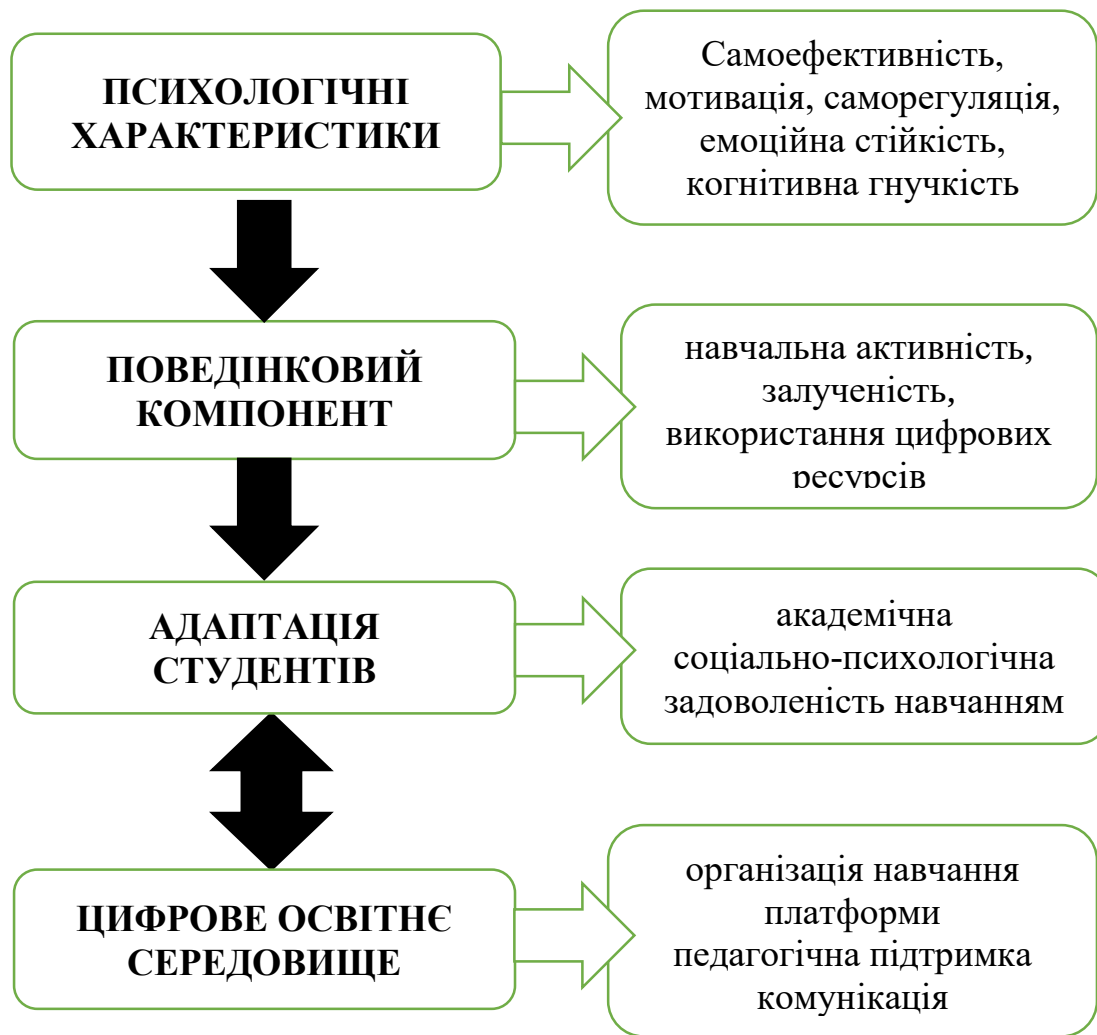


Рис. 1.1. Концептуальна модель взаємозв'язку психологічних характеристик та адаптації студентів до дистанційного навчання в умовах цифровізації освіти

Отже, На рисунку представлено концептуальну модель взаємозв'язку психологічних характеристик студентів та їх адаптації до дистанційного навчання в умовах цифровізації освіти, яка структурована у вигляді чотирьох взаємопов'язаних блоків.

Перший блок відображає індивідуально-психологічні характеристики студентів, що виступають внутрішніми ресурсами адаптації. До них віднесено мотивацію (внутрішню та зовнішню), самоефективність, емоційну стійкість, саморегуляцію, когнітивну гнучкість та рівень тривожності. Зазначені характеристики визначають здатність особистості до ефективного функціонування в умовах зміненого освітнього середовища.

Другий блок репрезентує поведінково-діяльнісні механізми адаптації, які відображають способи реалізації психологічних ресурсів у навчальній діяльності. До них належать: навчальні стратегії, рівень самостійності, тайм-менеджмент, цифрова навчальна активність, здатність до самоконтролю та організації навчального процесу. Саме через цей блок відбувається практична реалізація адаптаційного потенціалу студентів.

Третій блок відображає результати адаптації студентів до дистанційного навчання, які проявляються у рівні академічної успішності, задоволеності навчанням, психологічного благополуччя, залученості до освітнього процесу та здатності ефективно долати труднощі.

Четвертий блок включає фактори цифрового освітнього середовища, які виступають зовнішніми умовами адаптації. Серед них: рівень цифрової компетентності, доступ до технічних ресурсів, якість освітніх платформ, особливості організації дистанційного навчання (синхронність/асинхронність), а також соціальна підтримка з боку викладачів і одногрупників.

Модель демонструє наявність прямих і опосередкованих зв'язків між усіма блоками. Зокрема, індивідуально-психологічні характеристики впливають на результати адаптації як безпосередньо, так і через поведінково-діяльнісні механізми. Водночас фактори цифрового освітнього середовища виконують модераторну функцію, посилюючи або послаблюючи вплив внутрішніх ресурсів особистості на адаптаційні результати.

Таким чином, запропонована концептуальна модель дозволяє цілісно представити процес адаптації студентів до дистанційного навчання в умовах цифровізації освіти та створює теоретичну основу для подальшого емпіричного дослідження.

Висновки до першого розділу

У результаті теоретичного аналізу проблеми адаптації студентів до дистанційного навчання встановлено, що дана проблематика є комплексною, міждисциплінарною та такою, що активно розвивається в умовах цифровізації освіти.

По-перше, з'ясовано, що адаптація студентів до дистанційного навчання розглядається в сучасній науці як багатовимірний процес, який охоплює когнітивний, емоційний, поведінковий та соціальний рівні функціонування особистості. Вона визначається не лише умовами освітнього середовища, але й індивідуально-психологічними характеристиками здобувачів освіти. Встановлено, що адаптація має динамічний характер і особливо ускладнюється в перехідні періоди, зокрема на початкових етапах навчання у закладі вищої освіти.

По-друге, обґрунтовано, що дистанційна освіта є не просто альтернативною формою навчання, а складною педагогічною системою, яка функціонує в межах цифрового освітнього середовища. Її специфіка визначається використанням інформаційно-комунікаційних технологій, що забезпечують опосередковану взаємодію між учасниками освітнього процесу, гнучкість навчання та розширення доступу до освітніх ресурсів. Водночас виявлено, що ефективність дистанційного навчання значною мірою залежить від якості цифрового середовища, рівня його інтерактивності, структурованості та можливостей для комунікації.

По-третє, встановлено, що важливими умовами успішної адаптації є сформованість цифрової компетентності та здатність до ефективного використання онлайн-інструментів. Цифрова компетентність розглядається як інтегральна характеристика особистості, що включає інформаційну грамотність, комунікативні навички в цифровому середовищі, здатність до створення контенту та критичного мислення. Доведено, що недостатній рівень цифрової компетентності може виступати бар'єром адаптації, тоді як її високий рівень сприяє підвищенню самоефективності та академічної успішності студентів.

По-четверте, визначено, що ключову роль у процесі адаптації відіграють психологічні характеристики студентів. Серед них особливе значення мають мотивація, саморегуляція, самоефективність, емоційна стабільність, когнітивна гнучкість та здатність до самоорганізації. Встановлено, що в умовах дистанційного навчання значно зростає роль внутрішніх ресурсів особистості, оскільки зменшується зовнішній контроль і підвищується рівень автономії навчальної діяльності.

По-п'яте, акцентовано увагу на таких специфічних психологічних феноменах цифрового освітнього середовища, як цифрова самоефективність та інформаційне перевантаження. Доведено, що цифрова самоефективність виступає важливим предиктором успішності навчання, тоді як інформаційне перевантаження може негативно впливати на когнітивні процеси, мотивацію та емоційний стан студентів. У цьому контексті особливого значення набувають навички саморегуляції та управління інформаційними потоками.

По-шосте, встановлено, що соціальна взаємодія та відчуття приналежності до освітньої спільноти є важливими факторами адаптації, навіть в умовах дистанційного навчання. Наявність ефективної комунікації, зворотного зв'язку та підтримки з боку викладачів і однолітків сприяє зниженню рівня тривожності, підвищенню мотивації та залученості студентів до навчального процесу.

По-сьоме, на основі узагальнення теоретичних підходів розроблено концептуальну модель взаємозв'язку психологічних характеристик та адаптації студентів до дистанційного навчання в умовах цифровізації освіти. Дана модель відображає взаємодію чотирьох ключових блоків:

1. Індивідуально-психологічні характеристики студентів;
2. Цифрове освітнє середовище;
3. Навчальна діяльність у дистанційному форматі;
4. Результат адаптації.

Встановлено, що адаптація є результатом складної взаємодії між внутрішніми ресурсами особистості та зовнішніми умовами цифрового навчального середовища.

Отже, проведений теоретичний аналіз дозволяє зробити висновок, що успішна адаптація студентів до дистанційного навчання в умовах цифровізації освіти можлива лише за умови комплексного врахування як технологічних, так і психологічних чинників. Це, у свою чергу, зумовлює необхідність подальших емпіричних досліджень, спрямованих на виявлення механізмів оптимізації адаптаційного процесу та розробку ефективних психолого-педагогічних стратегій підтримки студентів у цифровому освітньому середовищі.

РОЗДІЛ 2

МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ ДО ДИСТАНЦІЙНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ЦИФРОВІЗАЦІЇ ОСВІТИ

2.1. Обґрунтування психологічних детермінант адаптації студентів до дистанційного навчання в умовах цифровізації освіти

Динамічний розвиток інформаційних технологій та глобалізаційні процеси, що відбуваються в сучасному світі, зумовлюють значні зміни в усіх сферах життєдіяльності людини, зокрема і у системі освіти. Дистанційна форма навчання стає все більш затребуваною та популярною, адже вона дозволяє отримувати якісну освіту без відриву від основного місця проживання чи роботи. Однак, перехід до дистанційного формату навчання ставить перед студентами низку викликів та вимагає від них адаптації до нових умов. Саме тому вивчення психологічних особливостей адаптації студентів до дистанційної освіти є надзвичайно важливим та актуальним питанням.

Коли особистість не здатна адаптуватися до нових суспільних вимог, вона не приймає норми та цінності групи (наприклад, студентського колективу), що призводить до проблем соціальної адаптації або навіть соціально-психологічної дезадаптації. Часто соціально-психологічна дезадаптація викликає втрату позитивних установок і відносин у студента-першокурсника. Вона може мати такі наслідки, як напруженість, фрустрація, зниження навчальної активності, втрату інтересу до громадської діяльності, погіршення поведінки, а інколи й втрату віри у власні можливості та розчарування в життєвих планах. Це все веде до психічного перенапруження, яке знижує адаптаційні можливості і може порушити психічне здоров'я особистості.

Розглядаючи проблему адаптації студентів до навчання у ЗВО, О. Мороз пропонує виділяти наступні форми адаптації:

- формальна адаптація (знайомство з новими реаліями студентського життя, пристосування до умов навчального закладу, структури вищої школи, усвідомлення своїх прав і обов'язків);

- соціально-психологічна адаптація (пристосування до нового соціального оточення: викладачі, однокурсники, соціальна структура великого міста, сусіди у гуртожитку);

- дидактична адаптація (готовність засвоїти нові форми і методи навчання, працювати з великим обсягом навчального матеріалу, опанувати складну мову наукових текстів).

Необхідно зазначити, що соціально-психологічна адаптація студентів тісно пов'язана з дидактичною адаптацією. Нові дидактичні умови вимагають від студента пристосування до нових форм і методів організації навчального процесу. Основні труднощі, які доводиться долати першокурснику в цей період, включають збільшення обсягу та складності навчального матеріалу, зростання обсягу самостійної роботи, а також необхідність опанування нових способів роботи з текстовими джерелами для засвоєння великої кількості інформації. Дидактичний аспект адаптації є вкрай важливим, оскільки навчання є основною діяльністю студента, а успішність у навчанні стає одним з головних критеріїв його адаптованості. Соціально-психологічна адаптація часто ускладнює дидактичну, адже потребує переключення уваги з навчання на соціальні взаємодії. Усі ці аспекти одного процесу тісно пов'язані між собою. Кожен з них має свої особливості та грає важливу роль у житті студента.

Адаптація до нових умов навчання є складним багатofакторним процесом, який включає в себе як когнітивні, так і емоційні компоненти. Однією з основних психологічних особливостей адаптації до дистанційної освіти є здатність студента до саморегуляції. В умовах відсутності традиційного навчального середовища, студенти повинні самостійно організовувати свій навчальний процес, що вимагає високого рівня самодисципліни, мотивації та управління часом.

Когнітивні процеси, такі як увага, пам'ять та мислення, відіграють ключову роль у адаптації до дистанційної освіти. Наприклад, здатність зосереджувати увагу

на навчальному матеріалі в умовах домашнього середовища, де є багато відволікаючих факторів, є важливим показником успішності студента. Крім того, дистанційне навчання часто передбачає використання різних технологічних засобів, що вимагає від студентів певних навичок роботи з комп'ютером та іншими пристроями.

Емоційний компонент також є важливим фактором адаптації. Відчуття ізоляції та соціальної відчуженості, яке може виникати у студентів під час дистанційного навчання, може негативно впливати на їх емоційний стан та мотивацію. Крім того, відсутність безпосередньої підтримки з боку викладачів та одногрупників може призводити до почуття невпевненості та тривоги.

Соціальні аспекти адаптації до дистанційної освіти також є важливими. Під час традиційного навчання студенти мають можливість безпосередньо взаємодіяти з викладачами та одногрупниками, що сприяє формуванню соціальних зв'язків та підтримки. У дистанційному форматі ця взаємодія обмежена, що може впливати на соціальну адаптацію студентів.

Сім'я та близькі можуть відігравати важливу роль у підтримці студента під час дистанційного навчання. Забезпечення сприятливих умов для навчання, емоційна підтримка та розуміння з боку рідних можуть значно полегшити процес адаптації.

Навчальні заклади також повинні відігравати активну роль у підтримці своїх студентів. Надання технічної допомоги, організація віртуальних зустрічей та консультацій, а також створення онлайн-спільнот для студентів можуть сприяти зменшенню почуття ізоляції та покращенню адаптації.

Дистанційна освіта, незважаючи на свої переваги, приносить з собою певні виклики та труднощі, які можуть впливати на психологічний стан студентів. Серед них можна виділити такі аспекти:

Не всі студенти мають доступ до необхідних технічних засобів для дистанційного навчання. Відсутність комп'ютера, стабільного Інтернет-з'єднання або відповідних програмних засобів може значно ускладнити процес навчання та викликати стрес.

Підтримання високого рівня мотивації в умовах дистанційного навчання може бути складним завданням. Відсутність безпосереднього контролю з боку викладачів та необхідність самостійно організовувати свій навчальний процес вимагають високої самодисципліни та внутрішньої мотивації.

Відчуття ізоляції та відсутність живого спілкування з викладачами та одногрупниками можуть призводити до почуття самотності та зниження соціальної активності. Це, в свою чергу, може впливати на емоційний стан та загальне благополуччя студента.

Існує кілька стратегій, які можуть допомогти студентам успішно адаптуватися до дистанційної освіти. До них можна віднести:

1. Розвиток навичок саморегуляції є ключовим аспектом успішної адаптації до дистанційного навчання. Це включає вміння планувати свій час, ставити реалістичні цілі та контролювати свій прогрес.

2. Збереження та розвиток соціальних зв'язків є важливим аспектом соціальної адаптації. Використання онлайн-інструментів для спілкування з одногрупниками та викладачами може допомогти зменшити відчуття ізоляції.

3. Навчальні заклади можуть пропонувати різні ресурси для підтримки студентів, такі як онлайн-консультації, технічна підтримка та психологічні служби. Використання цих ресурсів може значно полегшити процес адаптації.

Адаптація студентів до дистанційної освіти є складним процесом, що включає в себе як когнітивні, так і емоційні аспекти. Розуміння психологічних особливостей цього процесу є важливим для розробки ефективних стратегій підтримки студентів. Навчальні заклади повинні враховувати ці аспекти при організації дистанційного навчання та надавати необхідну підтримку своїм студентам. Такі заходи дозволять не лише підвищити успішність навчання, але й забезпечити загальне благополуччя студентів у нових умовах.

2.2. Методи та методики дослідження адаптаційних процесів студентів

Адаптація студентів до навчального процесу є важливим чинником успішного здобуття освіти та формування конкурентоспроможних фахівців. Для ефективного вивчення та розуміння адаптаційних процесів необхідно застосовувати відповідні методи та методики дослідження. Застосування різноманітних підходів та інструментів дозволяє всебічно проаналізувати особливості адаптації, виявити труднощі, з якими стикаються студенти, та розробити дієві заходи підтримки.

Дослідження адаптаційних процесів студентів може здійснюватися з використанням різних методів, які можна умовно поділити на кілька груп:

1. Емпіричні методи, які включають психодіагностичні методики

Група методів передбачає застосування спеціально розроблених психодіагностичних інструментів, таких як опитувальники, тести, проективні методики тощо. Вони дозволяють оцінити різні аспекти адаптації, зокрема психоемоційний стан студентів, рівень тривожності, мотивацію до навчання, здатність до самоорганізації, соціальні навички та інші характеристики.

Прикладами психодіагностичних методик, що можуть бути використані у дослідженнях адаптації, є:

- Опитувальник «Адаптація студента до навчання у ВНЗ» (Т.Д. Дубовицька, А.В. Крилова);
- Методика «Діагностика соціально-психологічної адаптації» (К. Роджерс, Р. Даймонд);
- Шкала самооцінки тривожності Ч.Д. Спілбергера;
- Опитувальник «Стиль саморегуляції поведінки» (В.І. Моросанова);
- Методика діагностики мотивації навчання (А.А. Реан, В.А. Якунін).

2. Метод спостереження

Метод спостереження дозволяє безпосередньо відстежувати поведінку студентів в процесі адаптації до нових умов навчання. Спостереження є структурованим або неструктурованим, відкритим або прихованим. Такий метод є

особливо корисним для виявлення специфічних труднощів та проблем, з якими стикаються студенти під час адаптації.

3. Інтерв'ювання

Інтерв'ювання є ефективним методом отримання глибинної інформації про суб'єктивний досвід адаптації студентів. Воно може проводитися у формі структурованого, напівструктурованого або неструктурованого інтерв'ю. Під час інтерв'ю з'ясовуються думки, почуття, переживання, труднощі та стратегії подолання, які використовують студенти в процесі адаптації.

4. Фокус-групи

Метод фокус-груп передбачає проведення групових дискусій зі студентами на тему адаптації, що дозволяє отримати цінну інформацію про спільні проблеми та труднощі, а також почути різні точки зору та ідеї щодо покращення адаптаційного процесу.

5. Аналіз документів та статистичних даних

Для аналізу адаптаційних процесів використовуються дані про успішність студентів, відсів, результати опитувань, звіти та інші документи, пов'язані з навчальним процесом. Аналіз цієї інформації дозволяє виявити загальні тенденції та проблемні аспекти адаптації.

Крім того, у дослідженнях адаптації студентів можуть застосовуватися комбіновані методики, які поєднують кілька підходів. Наприклад, можливе використання методів спостереження та психодіагностичного тестування, або інтерв'ювання в поєднанні з фокус-групами.

Важливим аспектом є також вибір відповідних учасників дослідження. Для отримання репрезентативних даних необхідно залучати студентів різних курсів, спеціальностей, форм навчання (очна, заочна, дистанційна), а також представників різних соціально-демографічних груп.

Для нашого дослідження було обрано наступні методики.

1. Методика діагностики соціально-психологічної адаптації К. Роджерса і Р. Даймонда.

Опис методики. Методика призначена для діагностики рівня соціально-психологічної адаптації особистості, її інтегрованості у соціальне середовище, а також наявності акцентуацій характеру та емоційних зривів. Методика включає сім шкал, які відображають різні аспекти адаптації.

Шкали методики:

1. Адаптивність
2. Дезадаптивність
3. Лжеадаптивність
4. Емоційний дискомфорт
5. Емоційний комфорт
6. Зовнішній контроль
7. Внутрішній контроль

Приклади питань:

- Я прагну бути віддаленим від людей.
- Я завжди можу знайти вихід із скрутного становища.
- Я сприймаю все занадто близько до серця.
- Я намагаюся скрізь і всюди дотримуватися правил та інструкцій.

Кількість питань: 101 питання.

2. *Опитувальник «Самооцінка психічних станів» (Г. Айзенк).*

Опис методики. Методика призначена для оцінки психічних станів людини у певний момент часу. Вона дозволяє виявити рівні тривожності, фрустрації, агресивності та ригідності.

Шкали методики:

1. Тривожність
2. Фрустрація
3. Агресивність
4. Ригідність

Приклади питань:

- Я відчуваю душевний неспокій.
- Я відчуваю гнітючу нудьгу.

- Я відчуваю роздратування через дрібниці.
- Я важко переключаюся з одного заняття на інше.

Кількість питань: 40 питань.

3. Методика діагностики рівня соціальної фрустрованості Л.і.Васермана (адаптація Бойко).

Опис методики. Методика призначена для діагностики рівня соціальної фрустрованості особистості, яка виникає через блокування шляхів до досягнення певних цілей або задоволення потреб. Соціальна фрустрованість може призводити до різних форм девіантної поведінки.

Шкали методики:

1. Рівень соціальної фрустрованості

Приклади питань:

- Я відчуваю, що мені важко зрозуміти саму суть того, що відбувається навколо мене.
- Я відчуваю безпорадність перед труднощами, які спіткали мене.
- Я відчуваю себе ображеним, незважаючи на любов і турботу близьких людей.

Кількість питань: 20 питань.

Дослідження адаптаційних процесів студентів вимагає застосування різноманітних методів та методик, які дозволяють всебічно вивчити цю проблему. Психодіагностичні інструменти, спостереження, інтерв'ювання, фокус-групи та аналіз документації – усі ці підходи можуть бути використані для отримання глибоких та достовірних даних про труднощі адаптації, емоційний стан студентів, їхню мотивацію, соціальні навички та інші важливі аспекти.

Комплексне застосування різних методів дослідження сприятиме розробці ефективних стратегій підтримки та супроводу адаптаційних процесів студентів, що, у свою чергу, позитивно позначиться на якості освіти та підготовці висококваліфікованих фахівців.

Висновки до другого розділу

Аналіз психологічних характеристик адаптації студентів до дистанційної освіти є надзвичайно важливим з кількох причин.

По-перше, розуміння труднощів та перешкод, з якими стикаються студенти під час переходу до дистанційного формату навчання, дає змогу розробляти ефективні програми психологічного супроводу та підтримки, що позитивно впливає на якість засвоєння знань.

По-друге, невідповідність психологічних характеристик студента вимогам дистанційного навчання може зумовлювати виникнення стресу, підвищеної тривожності, зниження мотивації та, як наслідок, погіршення академічних результатів.

По-третє, отримані результати щодо психологічних характеристик адаптації можуть бути використані для удосконалення навчальних програм, створення ефективних онлайн-курсів та підбору оптимальних методик викладання дистанційних дисциплін.

По-четверте, на основі визначених психологічних характеристик адаптації можливе розроблення індивідуальних і групових програм психологічного консультування, а також тренінгів, спрямованих на розвиток необхідних компетентностей.

По-п'яте, труднощі адаптації нерідко стають причиною припинення навчання, тому аналіз цього феномену дозволяє сформулювати підходи до запобігання відсіву студентів.

По-шосте, неуспішна адаптація окремих студентів негативно впливає на загальну навчальну атмосферу в академічній групі, тоді як розуміння психологічних характеристик адаптації сприяє формуванню сприятливого соціально-психологічного клімату.

Для комплексного аналізу психологічних характеристик адаптації студентів до дистанційної освіти доцільно застосовувати різноманітні методи та методики дослідження, що забезпечують отримання глибоких і всебічних даних.

Серед основних методів варто виокремити психодіагностичні методики (опитувальники, тести, проєктивні методики), які дозволяють кількісно оцінити рівень адаптованості, мотивації, самоорганізації, емоційних станів та особистісних характеристик студентів. До таких інструментів належать, зокрема, методика «Самооцінка психічних станів» (Г. Айзенк), «Діагностика соціально-психологічної адаптації» (К. Роджерс, Р. Даймонд), методика «Мотивація навчання у ВНЗ» (Т. Ільїна), шкала самооцінки (Ч. Спілбергер) тощо.

Методи спостереження дають змогу безпосередньо відстежувати поведінку студентів у процесі адаптації, фіксувати їхні реакції, труднощі та особливості взаємодії в навчальних ситуаціях; вони можуть бути як структурованими, так і неструктурованими.

Інтерв'ювання (структуроване, напівструктуроване, наративне) є ефективним засобом отримання якісної інформації щодо суб'єктивного досвіду адаптації студентів, їхніх переживань, оцінок і стратегій подолання труднощів.

Фокус-групи передбачають організацію групових дискусій, що дозволяє виявити типові проблеми адаптації, а також зібрати пропозиції студентів щодо вдосконалення освітнього процесу.

Найбільш продуктивним є комплексне поєднання кількісних і якісних методів, що забезпечує цілісне бачення проблеми. Важливим також є формування репрезентативної вибірки, яка включає студентів різних курсів, спеціальностей, форм навчання та соціально-демографічних груп.

РОЗДІЛ 3

РЕЗУЛЬТАТИ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ ПСИХОЛОГІЧНИХ ХАРАКТЕРИСТИК ТА АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ ДО ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ В УМОВАХ ЦИФРОВІЗАЦІЇ ОСВІТИ

3.1. Організація та методичне забезпечення емпіричного дослідження взаємозв'язку психологічних характеристик та адаптації студентів до дистанційного навчання в умовах цифровізації освіти

Емпіричне дослідження є важливим етапом наукового пізнання, що дозволяє перевірити теоретичні положення та виявити реальні прояви досліджуваного феномену. У контексті даної роботи воно спрямоване на виявлення психологічних характеристик адаптації студентів до дистанційного навчання та встановлення взаємозв'язків між ними. Організація дослідження передбачала чітке планування, послідовну реалізацію етапів та використання валідного психодіагностичного інструментарію, що забезпечило надійність і обґрунтованість отриманих результатів.

Метою дослідження є виявлення індивідуально-психологічних чинників адаптації студентів до дистанційного навчання та емпіричне дослідження взаємозв'язку психологічних характеристик та адаптації студентів до дистанційного навчання в умовах цифровізації освіти.

Концептуальною гіпотезою передбачалося, що адаптація студентів до дистанційного навчання зумовлюється індивідуально-психологічними характеристиками особистості та пов'язана з особливостями її емоційних станів.

Емпіричні гіпотези:

1. Існують статистично значущі взаємозв'язки між рівнем адаптації студентів до дистанційного навчання та їхніми емоційними станами;
2. Підвищені рівні тривожності, агресивності та ригідності пов'язані зі зниженням показників адаптації, самоприйняття та емоційного комфорту студентів;

3. Рівень соціальної фрустрованості пов'язаний з показниками соціально-психологічної адаптації студентів;

4. Індивідуально-психологічні характеристики студентів виступають чинниками адаптації до дистанційного навчання.

Відповідно до поставленої мети визначено такі **завдання** дослідження:

1. Проаналізувати теоретичні підходи до вивчення проблеми адаптації студентів до дистанційного навчання.

2. Визначити основні індивідуально-психологічні чинники адаптації студентів.

3. Обґрунтувати та підібрати психодіагностичні методики дослідження адаптаційних процесів.

4. Дослідити рівень адаптації студентів до дистанційного навчання.

5. Проаналізувати емоційні стани студентів (тривожність, фрустрацію, агресивність, ригідність) та рівень соціальної фрустрованості.

6. Встановити взаємозв'язки між показниками адаптації та індивідуально-психологічними характеристиками студентів.

7. Розробити рекомендації щодо психологічного супроводу адаптації студентів до дистанційного навчання.

База та вибірка дослідження. дослідження проводилось на базі закладів вищої освіти міста Дніпра. У дослідженні взяли участь 40 студентів віком 18–23 років.

Етапи дослідження

Емпіричне дослідження взаємозв'язку психологічних характеристик та адаптації студентів до дистанційного навчання в умовах цифровізації освіти було організовано з урахуванням мети, завдань і загальної логіки наукового пошуку та передбачало послідовну реалізацію кількох взаємопов'язаних етапів.

Емпіричне дослідження здійснювалося у декілька послідовних етапів.

На першому етапі здійснювалося формування вибірки дослідження. До участі було залучено 40 студентів віком від 18 до 23 років. Вибірка формувалася на базі закладів вищої освіти міста Дніпра. Добір респондентів здійснювався з

урахуванням принципів добровільності, інформованої згоди та анонімності. Залучення студентів різних курсів і спеціальностей дозволило забезпечити певну варіативність вибірки та підвищити репрезентативність отриманих результатів.

Другий етап передбачав підбір психодіагностичного інструментарію. Відбір методик здійснювався з урахуванням їхньої валідності, надійності та відповідності цілям дослідження. Особлива увага приділялася можливості комплексного аналізу психологічних характеристик, що визначають адаптацію студентів до дистанційного навчання. Для досягнення поставлених завдань було сформовано комплекс психодіагностичних методик, спрямованих на оцінювання рівня адаптованості, мотиваційної сфери, особливостей саморегуляції, емоційних станів та інших значущих психологічних змінних. Обрані методики широко застосовуються у вітчизняній і зарубіжній психологічній практиці, що забезпечує достовірність і наукову обґрунтованість отриманих результатів. Їх комплексне використання дало змогу отримати всебічні емпіричні дані для подальшого аналізу.

На третьому етапі здійснювалося проведення психодіагностичного обстеження. Дослідження проводилося із застосуванням відібраного діагностичного інструментарію. Процедура тестування організовувалася в індивідуальному форматі або в малих групах залежно від умов і можливостей, із дотриманням принципів стандартизованості проведення. Учасникам було забезпечено комфортні та безпечні умови, що сприяли зниженню впливу сторонніх факторів і підвищенню надійності отриманих даних. Перед початком обстеження респондентам надавалися інструкції щодо виконання завдань, а також роз'яснювалася мета дослідження.

Четвертий етап був пов'язаний з обробкою та аналізом отриманих результатів. Після завершення збору емпіричних даних здійснювалася їх систематизація та статистична обробка із використанням методів математичної статистики. Аналіз дозволив виявити специфіку прояву психологічних характеристик адаптації студентів до дистанційного навчання, а також встановити взаємозв'язки між досліджуваними змінними. Зокрема, було проаналізовано

взаємодію показників мотивації, саморегуляції, емоційного стану та інших характеристик, що впливають на успішність адаптаційного процесу.

На п'ятому, завершальному етапі здійснювалася інтерпретація отриманих результатів та формулювання висновків дослідження. Узагальнення емпіричних даних дало змогу надати відповіді на поставлені дослідницькі питання, окреслити основні закономірності адаптації студентів до дистанційного навчання та визначити роль психологічних характеристик у цьому процесі. Отримані результати стали підґрунтям для подальшого обґрунтування практичних рекомендацій щодо оптимізації адаптації студентів в умовах цифрового освітнього середовища.

Таким чином, організація емпіричного дослідження характеризувалася системністю, поетапністю та методичною обґрунтованістю, що забезпечило достовірність і наукову цінність отриманих результатів.

У даному підрозділі представлено організацію та методичне забезпечення емпіричного дослідження, спрямованого на виявлення взаємозв'язку психологічних характеристик та адаптації студентів до дистанційного навчання в умовах цифровізації освіти.

3.2. Аналіз рівня адаптованості студентів до дистанційного навчання в умовах цифровізації

З метою емпіричної перевірки висунутих у дослідженні припущень було здійснено аналіз взаємозв'язків між рівнем адаптації студентів до дистанційного навчання та їхніми емоційними станами. Враховуючи теоретичні положення щодо ролі емоційного компонента у процесі адаптації, особливу увагу приділено таким показникам, як тривожність, фрустрація, агресивність і ригідність. Для виявлення характеру та сили зв'язків між зазначеними змінними застосовано кореляційний аналіз, що дозволяє визначити статистично значущі залежності між досліджуваними показниками.

Аналіз емпіричних даних щодо адаптації студентів до дистанційного навчання та їхніх емоційних станів доцільно розпочати з узагальненої характеристики основних показників, що представлена у вигляді описової статистики. Отримані результати дозволяють визначити середні значення досліджуваних змінних та ступінь їх варіативності у вибірці (див. табл.3.1.)

Таблиця 3.1

Узагальнена характеристика всієї групи студентів

Показник	Середнє (M)	Стандартне відхилення (SD)
Адаптація	62,4	8,7
Тривожність	14,8	4,2
Фрустрація	12,9	3,8
Агресивність	10,7	3,5
Ригідність	13,6	3,9

Аналіз описових статистик дозволяє охарактеризувати загальні тенденції прояву досліджуваних показників у вибірці студентів.

Середнє значення рівня адаптації становить 62,4 бала при стандартному відхиленні 8,7, що свідчить про переважно середній рівень адаптованості студентів до дистанційного навчання із помірною варіативністю показників у вибірці. Це означає, що більшість студентів загалом пристосувалися до умов дистанційного освітнього середовища, однак у частини з них можуть спостерігатися труднощі адаптаційного характеру.

Показник тривожності має середнє значення 14,8 при стандартному відхиленні 4,2, що вказує на середній рівень тривожності серед досліджуваних. Водночас відносно помірне стандартне відхилення свідчить про наявність індивідуальних відмінностей, тобто частина студентів демонструє підвищену тривожність, що може негативно впливати на процес адаптації.

Середній рівень фрустрації становить 12,9 ($SD = 3,8$), що також відповідає помірному рівню прояву цього стану. Це може свідчити про періодичне переживання труднощів, пов'язаних із навчальним процесом, зокрема з організацією діяльності в дистанційному форматі або з подоланням навчальних бар'єрів.

Показник агресивності у вибірці є відносно нижчим і становить у середньому 10,7 при стандартному відхиленні 3,5, що відповідає низькому або ближчому до середнього рівню. Це дозволяє припустити, що агресивні реакції не є домінуючим способом реагування студентів на труднощі дистанційного навчання, хоча в окремих випадках можуть проявлятися як реакція на стрес.

Рівень ригідності характеризується середнім значенням 13,6 ($SD = 3,9$), що вказує на середній рівень психічної негнучкості. Це означає, що частина студентів може відчувати труднощі у швидкому пристосуванні до змін, що є важливим фактором у контексті дистанційного навчання, яке вимагає високої гнучкості мислення та поведінки.

Загалом отримані результати свідчать про те, що для більшості студентів характерний середній рівень адаптації, який супроводжується помірним проявом негативних емоційних станів. Це свідчить про те, що емоційний фон студентів у цілому є відносно стабільним, однак наявність стандартних відхилень вказує на індивідуальні відмінності у переживанні цих станів.

Така картина підтверджує доцільність подальшого аналізу взаємозв'язків між зазначеними показниками з метою глибшого розуміння психологічних характеристик адаптації до дистанційного навчання.

Водночас для більш глибокого розуміння особливостей адаптації недостатньо лише узагальнених показників, оскільки вони не відображають

структуру розподілу студентів за рівнями адаптованості. У зв'язку з цим було здійснено додатковий аналіз за методикою діагностики соціально-психологічної адаптації К. Роджерса і Р. Даймонда, результати якого подано у таблиці 3.2.

Таблиця 3.2

**Рівні адаптованості студентів до дистанційного навчання за
«Методикою діагностики соціально-психологічної адаптації» К. Роджерса і Р.
Даймонда**

Шкали	Абс.			Відн.		
	Низький	Середній	Високий	Низький	Середній	Високий
Адаптація	2	20	18	5,00	50,00	45,00
Самоприйняття	2	3	35	5,00	7,50	87,50
Прийняття інших	5	21	14	12,50	52,50	35,00
Емоційний комфорт	4	15	21	10,00	37,50	52,50
Внутрішній контроль	1	9	30	2,50	22,50	75,00
Прагнення до домінування	1	36	3	2,50	90,00	7,50
Ескапізм	3	26	11	7,50	65,00	27,50

Отримані дані свідчать, що більшість студентів демонструє середній (50,0%) та високий (45,0%) рівні адаптації, тоді як низький рівень характерний лише для 5,0% респондентів. Такий розподіл підтверджує результати описової статистики та вказує на загалом сприятливу адаптаційну ситуацію у вибірці свідчить про їх здатність пристосовуватися до умов навколишнього соціального середовища на основі змішаних (незахисних і захисних) адаптивних комплексів, прояв помірної адаптивності та адаптованості.

Аналізуючи результати за шкалою «Самоприйняття», ми можемо констатувати, що 5,0% студентів мають низький рівень самонеприйняття себе на фізичному, емоційному й фізіологічному рівнях, тобто не прийняття себе такими, якими є насправді, присутність високої критичності до своїх недоліків. 7,5% досліджуваних мають середній рівень самосприйняття, що свідчить про помірне самоприйняття на фізичному, емоційному і фізіологічному рівнях, спостерігається присутність певної критичності до своїх недоліків і слабостей; помірна довіра до себе і до реальності, дозвіл на існування всього; а 87,50% студентів мають високий

рівень показника, що відображає безумовне самоприйняття на фізичному, емоційному і фізіологічному рівнях, людина сприймає себе таким, яким вона є і легко переносить свої недоліки і помилки.

Аналізуючи дані за шкалою «Прийняття інших», ми констатуємо, що 12,50% студентів мають низький рівень, що підкреслює неприйняття інших такими, якими вони є насправді, присутня непереборна потреба когось інформувати, повчати або контролювати, спостерігається не перенесення слабких сторін і сили інших; 52,50% досліджуваних мають середній рівень неприйняття себе, що відображає помірне прийняття інших такими якими вони існують, спостерігається помірне перенесення слабостей інших, бажання бути комунікативним та ефективним в колективі; а 35,00% досліджуваних мають високий рівень показника і проявляють прийняття інших такими, якими вони є, відсутність непереборної потреби когось інформувати, повчати або контролювати, спостерігається легке перенесення слабкості інших, відсутність боязливості сили інших, схвалення їх життя і очікування позитивного відношення до себе зовні.

Показники за шкалою «Емоційний комфорт» вказують на те, що 10,0% студентів мають низький рівень, що підкреслює їхнє перебування в стані незручності, яке зумовлене відсутністю належних умов для нормальної життєдіяльності людини, наявністю емоційної дисгармонії, присутністю стресів, тривоги, проблеми у міжособистісному спілкуванні тощо; 37,5% досліджуваних мають середній рівень емоційного комфорту, що свідчить про помірну зручність, яка зумовлена присутністю належних умов для нормальної життєдіяльності людини, спостерігається помірна емоційна гармонія, задоволеність, легкість у виразі своїх потреб; а 52,5% досліджуваних мають високий рівень показника, що відображає перебування в стані зручності, відчуття задоволеності від життя, відсутності надмірних стресів, тривоги.

Отримані дані за шкалою «Внутрішній контроль» свідчать про те, що 2,5% студентів мають низький її рівень, що підкреслює здатність людини переносити відповідальність за події в своєму житті на зовнішні причини, проявляти залежність, конформізм, потребу у схваленні, спостерігається присутність депресії,

агресії, тривожності, авторитарності, цинізму, безпринципності, схильності до ошуканства і обману; 22,50% студентів володіють середнім рівнем локусу контролю, який характеризується помірною здатністю людини брати на себе відповідальність за події у власному житті, помірний прояв відповідальності, соціальної активності і послідовності в поведінці; а 75,00% студентів мають високий рівень показника, що відображає здатність людини брати на себе відповідальність за події у власному житті, проявляти соціальну активність і послідовність в поведінці, емоційність, стабільність, сердечність, комунікабельність, моральність, силу.

Аналізуючи результати за шкалою «Прагнення до домінування», ми констатуємо, що 2,50% студентів мають низький рівень, що підкреслює їхню залежність від інших, відсутністю прагненням когось контролювати і брати на себе відповідальність, спостерігається повна конформність; 90,0% студентів характеризуються середнім рівнем вираженості показника, що свідчить про помірне прагнення контролювати інших людей і помірну потребу впливати на життя інших; 7,5% досліджуваних мають високий рівень показника, що свідчить про прагнення контролювати інших людей і потреба впливати на життя людей. Отже, детальний аналіз показників соціально-психологічної адаптації особистості за методикою Дж. Роджерса, Р. Даймонда дає можливість констатувати середній рівень розвитку навчальної адаптації.

Таким чином, поєднання описової статистики та аналізу розподілу за рівнями дозволяє отримати більш повне уявлення про особливості адаптації студентів. Якщо середні значення відображають загальні тенденції у вибірці, то розподіл за рівнями дає змогу виявити внутрішню структуру адаптованості та індивідуальні відмінності між студентами. Отримані результати створюють підґрунтя для подальшого аналізу взаємозв'язків між адаптацією та емоційними станами, що є необхідним для перевірки висунутої емпіричної гіпотези.

Для виявлення взаємозв'язків між показниками було застосовано коефіцієнт кореляції Пірсона (див. табл. 3.3.).

Таблиця 3.3.

Матриця кореляцій між рівнем адаптації та емоційними станами

Показник	Адаптація (r)
Тривожність	-0,62**
Фрустрація	-0,55**
Агресивність	-0,41*
Ригідність	-0,48*

Примітка: * $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$

Отримані результати свідчать про наявність статистично значущих зв'язків між рівнем адаптації студентів до дистанційного навчання та їхніми емоційними станами.

Зокрема, виявлено сильний негативний кореляційний зв'язок між адаптацією та тривожністю ($r = -0,62$, $p \leq 0,01$). Це означає, що зі зростанням рівня тривожності рівень адаптації студентів суттєво знижується. Такий результат є цілком логічним, оскільки підвищена тривожність ускладнює процес включення в нові освітні умови, знижує впевненість у власних можливостях та перешкоджає ефективному засвоєнню навчального матеріалу.

Також встановлено значущий негативний зв'язок між адаптацією та фрустрацією ($r = -0,55$, $p \leq 0,01$). Це свідчить про те, що переживання фрустрації (невдач, труднощів, незадоволених потреб) супроводжується зниженням рівня адаптації до дистанційного навчання.

Помірний негативний зв'язок зафіксовано між адаптацією та агресивністю ($r = -0,41$, $p \leq 0,05$), що вказує на те, що підвищений рівень агресивних реакцій може бути маркером труднощів адаптації або реакцією на стресові умови навчання.

Крім того, виявлено негативний зв'язок між адаптацією та ригідністю ($r = -0,48$, $p \leq 0,05$). Це означає, що студенти з меншою гнучкістю мислення та поведінки гірше пристосовуються до змін, характерних для дистанційного формату навчання. Отримані результати підтверджують першу емпіричну гіпотезу. Дійсно, існують

статистично значущі взаємозв'язки між рівнем адаптації студентів до дистанційного навчання та їхніми емоційними станами.

Встановлено, що негативні емоційні стани (тривожність, фрустрація, агресивність, ригідність) виступають чинниками, що ускладнюють процес адаптації, знижуючи її рівень. Найбільш значущим предиктором дезадаптації є тривожність.

Отже, отримані результати підтверджують *першу емпіричну гіпотезу*. Дійсно, *існують статистично значущі взаємозв'язки між рівнем адаптації студентів до дистанційного навчання та їхніми емоційними станами*.

Встановлено, що негативні емоційні стани (тривожність, фрустрація, агресивність, ригідність) виступають чинниками, що ускладнюють процес адаптації, знижуючи її рівень. Найбільш значущим предиктором дезадаптації є тривожність.

З огляду на отримані результати описової статистики та аналізу розподілу показників адаптації, доцільним є подальший етап дослідження, спрямований на виявлення взаємозв'язків між емоційними станами студентів та показниками їх соціально-психологічної адаптації.

У контексті цього дослідження особливий інтерес становить *перевірка другої емпіричної гіпотези*, яка передбачає наявність обернених зв'язків між негативними емоційними станами та показниками адаптованості.

Розглянемо індивідуальні психологічні чинники студентів (табл. 3.4).

Таблиця 3.4

Рівні самооцінки станів студентів за методикою «Самооцінка психічних станів» (Г. Айзенк)

Шкали	Абсолютна			Відносна		
	Низький	Середній	Високий	Низький	Середній	Високий
Рівень тривожності	19	14	7	47,50	35,00	17,50
Рівень фрустрації	19	12	9	47,50	30,00	22,50
Рівень агресивності	17	11	12	42,50	27,50	30,00
Рівень ригідності	25	6	9	62,50	15,00	22,50

Дані свідчать про те, що майже половина студентів (47,5%) має високий рівень тривожності, що може негативно впливати на їхню адаптацію та успішність у навчанні. Лише 17,5% студентів продемонстрували низький рівень тривожності.

Як і у випадку з тривожністю, 47,5% студентів мають високий рівень фрустрації, що може свідчити про наявність перешкод або труднощів у досягненні поставлених цілей. Лише 22,5% студентів продемонстрували низький рівень фрустрації.

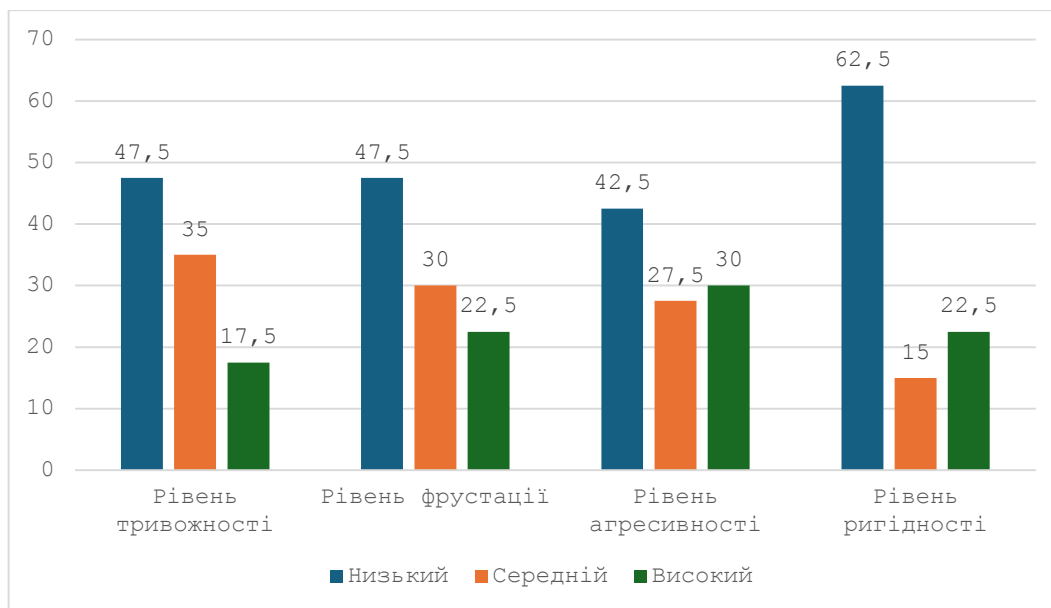


Рис. 3.1. Рівень самооцінки станів студентів, %

У цьому випадку найбільша частка студентів (42,5%) має низький рівень агресивності, що є позитивним показником. Однак 30% студентів продемонстрували високий рівень агресивності, що може створювати труднощі в міжособистісній взаємодії та адаптації.

Дані показують, що більшість студентів (62,5%) мають високий рівень ригідності, тобто їм важко переключатися з одного виду діяльності на інший та адаптуватися до змін. Лише 22,5% студентів продемонстрували низький рівень ригідності.

Загалом, результати свідчать про наявність певних проблем в адаптації студентів, пов'язаних з високими рівнями тривожності, фрустрації та ригідності. Ці стани можуть негативно позначатися на навчальній діяльності, міжособистісній взаємодії та загальному емоційному благополуччі студентів. Необхідно звернути

увагу на розробку програм психологічної підтримки та супроводу, спрямованих на зниження рівнів тривожності, фрустрації та ригідності, а також на формування гнучкості та адаптивності у студентів. Крім того, важливо продовжувати моніторинг психічних станів студентів з метою своєчасного виявлення та корекції можливих проблем в адаптації.

Для перевірки зазначеної гіпотези було використано кореляційний аналіз за коефіцієнтом Пірсона (r), що дозволяє виявити напрям і силу зв'язку між змінними (табл. 3.5.).

Таблиця 3.5.

Кореляційні зв'язки між емоційними станами та показниками адаптації студентів

Показники	Адаптація	Самоприйняття	Емоційний комфорт
Тривожність	-0,48*	-0,52*	-0,57**
Агресивність	-0,36*	-0,41*	-0,39*
Ригідність	-0,44*	-0,47*	-0,50**

Примітка: * $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$

Аналіз отриманих даних засвідчив наявність статистично значущих обернених кореляційних зв'язків між показниками емоційних станів та характеристиками адаптації студентів до дистанційного навчання.

Зокрема, встановлено, що тривожність має помірний негативний зв'язок із загальним рівнем адаптації ($r = -0,48$; $p \leq 0,05$), самоприйняттям ($r = -0,52$; $p \leq 0,05$) та емоційним комфортом ($r = -0,57$; $p \leq 0,01$). Це свідчить про те, що підвищення рівня тривожності супроводжується зниженням здатності студентів ефективно адаптуватися до дистанційного навчання, негативним ставленням до себе та зниженням психологічного комфорту.

Показник агресивності також демонструє статистично значущі обернені зв'язки з адаптацією ($r = -0,36$; $p \leq 0,05$), самоприйняттям ($r = -0,41$; $p \leq 0,05$) та емоційним комфортом ($r = -0,39$; $p \leq 0,05$). Це може вказувати на те, що підвищений рівень агресивних тенденцій ускладнює процес соціально-психологічної адаптації, знижує рівень внутрішньої гармонії та ускладнює прийняття себе.

Аналогічна тенденція спостерігається і щодо ригідності, яка має помірні негативні зв'язки з адаптацією ($r = -0,44$; $p \leq 0,05$), самоприйняттям ($r = -0,47$; $p \leq 0,05$) та емоційним комфортом ($r = -0,50$; $p \leq 0,01$).

0,05) та емоційним комфортом ($r = -0,50$; $p \leq 0,01$). Це свідчить про те, що негнучкість мислення та труднощі у пристосуванні до змін є суттєвими бар'єрами в умовах дистанційного навчання.

Отримані результати узгоджуються з теоретичними положеннями про те, що негативні емоційні стани виступають дестабілізуючим чинником адаптаційного процесу. Зокрема, високий рівень тривожності обмежує когнітивні ресурси студента, агресивність ускладнює соціальну взаємодію, а ригідність знижує здатність до гнучкого реагування на нові освітні умови.

Таким чином, результати кореляційного аналізу підтверджують другу емпіричну гіпотезу: підвищені рівні тривожності, агресивності та ригідності дійсно пов'язані зі зниженням показників адаптації, самоприйняття та емоційного комфорту студентів. Це підкреслює важливість урахування емоційного стану студентів у процесі організації дистанційного навчання та розробки програм психологічного супроводу.

Подальший етап емпіричного дослідження спрямований на аналіз взаємозв'язку між рівнем соціальної фрустрованості студентів та показниками їх соціально-психологічної адаптації до дистанційного навчання. Особливу увагу приділено вивченню впливу соціального незадоволення на адаптаційні процеси особистості в умовах обмеженої соціальної взаємодії.

Отже, Для перевірки третьої емпіричної гіпотези було використано показники, отримані за допомогою двох психодіагностичних методик.

Зокрема, показники адаптації, самоприйняття, прийняття інших, емоційного комфорту та внутрішнього контролю визначалися за «Методикою діагностики соціально-психологічної адаптації» Карл Роджерс і Річард Даймонд.

Рівень соціальної фрустрованості досліджувався за методикою діагностики рівня соціальної фрустрованості Лев Вассерман (в адаптації Віктор Бойко).

Для виявлення статистично значущих зв'язків між досліджуваними змінними було використано коефіцієнт рангової кореляції Спірмена (r).

З метою визначення рівня соціальної фрустрованості студентів у контексті їх адаптації до дистанційного навчання було проведено психодіагностичне

обстеження за методикою діагностики рівня соціальної фрустрованості Лев Вассерман (в адаптації Віктор Бойко). Отримані результати дозволили визначити ступінь вираженості соціального незадоволення студентів та їх розподіл за відповідними рівнями.

Результати дослідження представлено у таблиці 3.6.

Таблиця 3.6.

Рівні самооцінки станів студентів за методикою діагностики рівня соціальної фрустрованості Л.І.Васермана (адаптація Бойко)

Рівні фрустованості	Абс. значення	Відносне значення
Відсутність фрустованості		
Дуже низький рівень фрустованості		
Знижений рівень фрустованості		
Невизначений рівень фрустованості		
Помірний рівень фрустованості		
Підвищений рівень фрустованості		
Дуже високий рівень фрустованості		

Аналіз отриманих даних свідчить про неоднорідність рівня соціальної фрустрованості серед студентів. Зокрема, лише незначна частка респондентів демонструє повну відсутність фрустрованості мають 2 студенти (5,0%), що вказує на те, що абсолютна більшість студентів у тій чи іншій мірі відчуває соціальне незадоволення.

Найбільша частка досліджуваних характеризується дуже низьким рівнем фрустрованості (27,5%), що може свідчити про загалом задовільну адаптацію до соціальних умов, хоча і з наявністю окремих труднощів. Також значна частина студентів має знижений рівень фрустрованості (20,0%), що вказує на помірну напруженість у сфері соціальних взаємодій.

Водночас звертає на себе увагу наявність групи студентів із невизначеним (15,0%) та помірним рівнями фрустрованості (17,5%), що може свідчити про нестабільність емоційного стану та варіативність переживань, пов'язаних із соціальним функціонуванням в умовах дистанційного навчання.

Особливо важливим є той факт, що 15,0% студентів демонструють підвищений і дуже високий рівні соціальної фрустрованості (10,0% та 5,0% відповідно). Це вказує на наявність групи ризику, для якої характерні виражені

труднощі у задоволенні соціальних потреб, що можуть негативно впливати на їх психологічний стан та адаптаційні можливості.

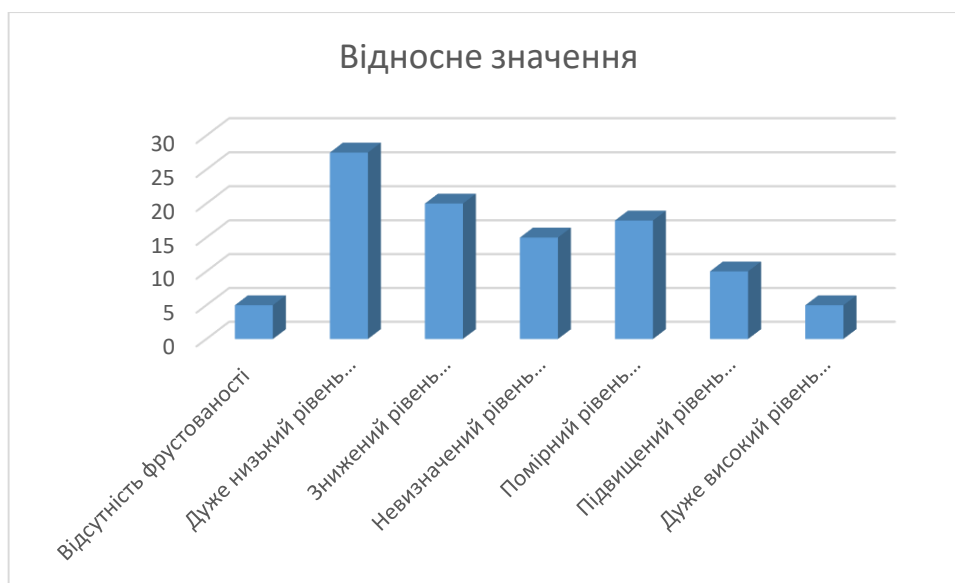


Рис. 3.2. Рівні самооцінки станів студентів %

Загалом отримані результати свідчать про те, що хоча більшість студентів демонструє низький або знижений рівень соціальної фрустрованості, значна частина респондентів перебуває у зоні потенційного або вираженого психологічного дискомфорту, що потребує подальшого аналізу.

Отримані дані дають підстави припустити, що рівень соціальної фрустрованості може бути пов'язаний із характеристиками соціально-психологічної адаптації студентів. Зокрема, підвищення рівня фрустрованості потенційно супроводжується зниженням емоційного комфорту, самоприйняття та загальної адаптованості.

У зв'язку з цим доцільним є проведення кореляційного аналізу з метою виявлення статистично значущих взаємозв'язків між рівнем соціальної фрустрованості та показниками адаптації студентів, що дозволить перевірити третю емпіричну гіпотезу дослідження.

Для перевірки третьої емпіричної гіпотези було використано показники, отримані за допомогою двох психодіагностичних методик.

Зокрема, показники адаптації, самоприйняття, прийняття інших, емоційного комфорту та внутрішнього контролю визначалися за «Методикою діагностики соціально-психологічної адаптації» Карл Роджерс і Річард Даймонд. Рівень

соціальної фрустрованості досліджувався за методикою діагностики рівня соціальної фрустрованості Лев Вассерман (в адаптації Віктор Бойко).

Для виявлення статистично значущих зв'язків між досліджуваними змінними краще використати саме критерій Спірмена (ρ), бо рівень соціальної фрустрованості зазвичай має порядковий або неідеально нормальний розподіл.

Таблиця 3.7.

Кореляційні зв'язки між рівнем соціальної фрустрованості та показниками адаптації студентів (ρ Спірмена)

Показники	Адаптація	Самоприйняття	Прийняття інших	Емоційний комфорт	Внутрішній контроль
Соціальна фрустрованість	-0,51**	-0,48*	-0,39*	-0,55**	-0,43*

Примітка: * $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$

Результати кореляційного аналізу за коефіцієнтом Спірмена засвідчили наявність статистично значущих обернених зв'язків між рівнем соціальної фрустрованості та показниками соціально-психологічної адаптації студентів.

Зокрема, встановлено помірний негативний зв'язок між рівнем соціальної фрустрованості та загальним показником адаптації ($\rho = -0,51$; $p \leq 0,01$), що свідчить про те, що зростання незадоволеності соціальними умовами супроводжується зниженням здатності студентів ефективно пристосовуватися до дистанційного навчання.

Аналогічна тенденція спостерігається щодо самоприйняття ($\rho = -0,48$; $p \leq 0,05$), що вказує на зниження позитивного ставлення до себе в умовах підвищеної соціальної фрустрованості. Показник прийняття інших також має статистично значущий обернений зв'язок ($\rho = -0,39$; $p \leq 0,05$), що може свідчити про ускладнення міжособистісної взаємодії.

Найбільш виражений зв'язок виявлено між соціальною фрустрованістю та емоційним комфортом ($\rho = -0,55$; $p \leq 0,01$), що свідчить про значний вплив соціального незадоволення на емоційний стан студентів. Також зафіксовано негативний зв'язок із внутрішнім контролем ($\rho = -0,43$; $p \leq 0,05$), що може вказувати на зниження відчуття контролю над власним життям у фрустрованих студентів.

Отримані результати свідчать про те, що соціальна фрустрованість виступає суттєвим дестабілізуючим чинником адаптаційного процесу. В умовах дистанційного навчання, де обмежена безпосередня соціальна взаємодія, незадоволення соціальними потребами може посилювати почуття ізоляції, знижувати емоційний комфорт і ускладнювати процес інтеграції у навчальне середовище.

Таким чином, результати дослідження підтверджують третю емпіричну гіпотезу: рівень соціальної фрустрованості статистично значущо пов'язаний із показниками соціально-психологічної адаптації студентів. Встановлено, що підвищення рівня соціальної фрустрованості супроводжується зниженням адаптації, самоприйняття, емоційного комфорту та інших важливих адаптаційних характеристик.

З урахуванням отриманих результатів щодо взаємозв'язків між емоційними станами, соціальною фрустрованістю та показниками соціально-психологічної адаптації студентів, наступним етапом емпіричного дослідження є аналіз індивідуально-психологічних характеристик як системоутворювальних чинників адаптації до дистанційного навчання.

Для перевірки четвертої емпіричної гіпотези було використано комплекс психодіагностичних методик: показники соціально-психологічної адаптації (адаптація, самоприйняття, прийняття інших, емоційний комфорт, внутрішній контроль) визначалися за «Методикою діагностики соціально-психологічної адаптації» Карл Роджерс і Річард Даймонд; емоційні стани (тривожність, фрустрація, агресивність, ригідність) досліджувалися за методикою «Самооцінка психічних станів» Ганс Айзенк; рівень соціальної фрустрованості визначався за методикою Лев Вассерман (адаптація Віктор Бойко).

Для виявлення структури взаємозв'язків між індивідуально-психологічними характеристиками та показниками адаптації було використано кореляційний аналіз Пірсона (табл. 3.8), результати якого деталізуються у первинній кореляційній матриці, отриманій за допомогою SPSS.

Таблиця 3.8.

Кореляційний зв'язок між показниками стану та фрустрованості студентів та показниками адаптації у студентів (дані з програми SPSS) за коефіцієнтом Пірсона

Показники	Тривожність	Фрустрація	Агресивність	Ригідність	Фрустрованість
Адаптація	-0,48*	-0,049	-0,36*	-0,44*	-0,51**
Самоприйняття	-0,52*	-0,126	-0,41*	-0,47*	-0,48*
Прийняття інших	-,078	-0,035	-0,094	0,214	-0,059
Емоційний комфорт	-0,57**	-0,124	-0,39*	-0,50**	-0,55**
Внутрішній контроль	-0,41*	0,150	-0,33*	-0,46*	-0,43*
Прагнення до домінування	0,324*	0,072	-0,184	-0,120	-0,268
Ескапізм	0,296	0,045	-0,007	-0,135	0,148

Отримані дані свідчать про наявність системи переважно негативних кореляційних зв'язків між показниками емоційних станів та адаптації. Це означає, що зростання дезадаптаційних психоемоційних станів супроводжується зниженням рівня адаптованості студентів.

Найбільш вираженими виявилися зв'язки з такими змінними, як: тривожність, ригідність, загальна фрустрованість. Саме ці показники виступають найбільш значущими психологічними предикторами адаптації.

Встановлено статистично значущі негативні кореляції між показником *адаптації та: тривожністю* ($r = -0,48$; $p < 0,05$), *агресивністю* ($r = -0,36$; $p < 0,05$), *ригідністю* ($r = -0,44$; $p < 0,05$), *фрустрованістю* ($r = -0,51$; $p < 0,01$).

Це свідчить про те, що підвищення емоційної напруженості, негнучкості мислення та фрустраційних переживань істотно знижує здатність студентів ефективно адаптуватися до умов дистанційного навчання.

Водночас *зв'язок із фрустрацією* ($r = -0,049$) є слабким і статистично незначущим, що може вказувати на її менш виражену роль як самостійного чинника. *Показник самоприйняття* демонструє стабільні негативні зв'язки: з тривожністю ($r = -0,52$; $p < 0,05$), агресивністю ($r = -0,41$; $p < 0,05$), ригідністю ($r = -0,47$; $p < 0,05$), фрустрованістю ($r = -0,48$; $p < 0,05$). Це означає, що внутрішній психологічний дискомфорт та напруження супроводжуються зниженням позитивного ставлення до себе, що є важливим індикатором дезадаптації.

Найсильніші кореляційні зв'язки виявлено саме для *емоційного комфорту*: тривожність ($r = -0,57$; $p < 0,01$), ригідність ($r = -0,50$; $p < 0,01$), фрустрованість ($r = -0,55$; $p < 0,01$), агресивність ($r = -0,39$; $p < 0,05$).

Це дозволяє стверджувати, що емоційний комфорт є центральним індикатором адаптації, який найбільш чутливо реагує на зміни психоемоційного стану студентів.

Встановлено значущі негативні зв'язки *внутрішнього контролю* з: тривожністю ($r = -0,41$; $p < 0,05$), агресивністю ($r = -0,33$; $p < 0,05$), ригідністю ($r = -0,46$; $p < 0,05$), фрустрованістю ($r = -0,43$; $p < 0,05$).

Це свідчить, що емоційна нестабільність супроводжується зниженням суб'єктивного відчуття контролю над власною діяльністю та результатами навчання.

Прийняття інших – за цим показником статистично значущих зв'язків не виявлено. Усі коефіцієнти є слабкими, що дозволяє припустити, що міжособистісне прийняття у даній вибірці менш залежить від індивідуальних емоційних станів.

Прагнення до домінування. Виявлено один статистично значущий позитивний зв'язок: з тривожністю ($r = 0,324$; $p < 0,05$).

Це може інтерпретуватися як компенсаторна реакція: зростання тривожності супроводжується прагненням до контролю ситуації через домінування.

Ескапізм. Зв'язки ескапізму з іншими показниками є слабкими та статистично незначущими, що не дозволяє розглядати його як ключовий чинник адаптації у межах даного дослідження.

Отже, отримані результати підтверджують, що: адаптація студентів до дистанційного навчання є тісно пов'язаною з їхнім емоційним станом; найбільш значущими негативними чинниками виступають тривожність, ригідність та фрустрованість; ключовими індикаторами адаптації є емоційний комфорт, самоприйняття та загальна адаптація; виявлений позитивний зв'язок між тривожністю та домінуванням свідчить про наявність компенсаторних механізмів поведінки; загалом результати підтверджують гіпотезу про наявність статистично значущих взаємозв'язків між емоційними станами та адаптацією студентів.

Отримані результати емпіричного дослідження загалом *підтверджують концептуальну гіпотезу* про те, що адаптація студентів до дистанційного навчання в умовах цифровізації освіти зумовлюється індивідуально-психологічними характеристиками особистості та пов'язана з особливостями її емоційних станів.

Зокрема, встановлено, що між показниками адаптації та низкою емоційних станів (тривожністю, агресивністю, ригідністю, фрустрованістю) існують статистично значущі взаємозв'язки, переважно негативного характеру. Це свідчить про те, що підвищення рівня емоційної напруженості та психологічної дезадаптації супроводжується зниженням загального рівня адаптованості студентів, погіршенням емоційного комфорту, самоприйняття та внутрішнього контролю.

Особливо значущими виявилися показники тривожності, ригідності та загальної фрустрованості, які демонструють найбільш стійкі та інтенсивні зв'язки з ключовими компонентами адаптації. Це дозволяє розглядати їх як провідні психологічні чинники, що визначають ефективність пристосування студентів до умов дистанційного навчання.

Водночас результати дослідження засвідчили, що не всі психологічні змінні однаковою мірою впливають на адаптацію. Зокрема, такі показники, як фрустрація (у вузькому значенні) та окремі поведінкові прояви (наприклад, ескапізм), не виявили статистично значущих зв'язків із більшістю компонентів адаптації, що свідчить про їх другорядну або опосередковану роль.

Виявлений позитивний зв'язок між тривожністю та прагненням до домінування може інтерпретуватися як прояв компенсаторних механізмів, коли підвищений рівень внутрішньої напруженості супроводжується прагненням до посилення контролю над ситуацією.

Таким чином, адаптація студентів до дистанційного навчання в умовах цифровізації постає як складний багатофакторний процес, у якому індивідуально-психологічні характеристики та емоційні стани відіграють системоутворюючу роль. При цьому характер їхнього впливу є диференційованим: одні змінні виступають провідними детермінантами адаптації, тоді як інші мають допоміжний або ситуативний характер.

Отже, концептуальна гіпотеза дослідження знайшла своє емпіричне підтвердження та водночас була конкретизована через виявлення структури і сили взаємозв'язків між психологічними характеристиками та показниками адаптації студентів.

3.3. Психолого-педагогічний супровід адаптаційного процесу студентів та програма тренінгу розвитку адаптації студентів до дистанційного навчання

Адаптація студентів до дистанційного навчання в умовах цифровізації освіти потребує цілеспрямованого психолого-педагогічного супроводу, який забезпечує не лише успішне засвоєння навчального матеріалу, але й підтримання психологічного благополуччя особистості. Такий супровід слід розглядати як системний, комплексний процес взаємодії між студентом, викладачем і освітнім середовищем, спрямований на оптимізацію адаптаційних механізмів та розвиток індивідуально-психологічних ресурсів.

Психолого-педагогічний супровід передбачає створення умов, які сприяють формуванню у студентів здатності до саморегуляції, підвищенню рівня самоефективності, розвитку емоційної стійкості та зниженню рівня тривожності. Особливого значення набуває своєчасна діагностика труднощів адаптації, що дозволяє виявити студентів групи ризику та забезпечити їм адресну психологічну допомогу.

Одним із ключових напрямів супроводу є розвиток навичок саморегуляції навчальної діяльності. В умовах дистанційного навчання студент виступає як активний суб'єкт освітнього процесу, що самостійно планує, організовує та контролює власну діяльність. Тому доцільним є впровадження тренінгових програм, спрямованих на формування навичок тайм-менеджменту, постановки цілей, планування діяльності та самоконтролю. Це дозволяє зменшити прояви прокрастинації, підвищити рівень навчальної мотивації та ефективність освітньої діяльності.

Важливим компонентом психолого-педагогічного супроводу є робота з емоційними станами студентів. Як показали результати емпіричного дослідження, підвищені рівні тривожності, агресивності та фрустрованості негативно впливають на процес адаптації. У зв'язку з цим доцільно впроваджувати психоедукаційні заходи, спрямовані на розвиток емоційної компетентності, формування навичок емоційної саморегуляції та подолання стресу. Ефективними є тренінги з розвитку стресостійкості, техніки релаксації, когнітивно-поведінкові стратегії роботи з негативними думками.

Не менш значущим є формування позитивної мотивації до навчання. Викладачі повинні використовувати інтерактивні методи навчання, створювати ситуації успіху, надавати конструктивний зворотний зв'язок та підтримувати інтерес студентів до навчального процесу. Важливу роль відіграє також індивідуалізація навчання, яка дозволяє враховувати особливості кожного студента та забезпечувати гнучкість освітнього процесу.

Соціально-психологічний аспект супроводу передбачає створення умов для ефективної комунікації та взаємодії студентів. Формування онлайн-спільнот, організація групових проєктів, дискусій та спільних навчальних активностей сприяють зниженню відчуття ізоляції, підвищенню рівня соціальної підтримки та розвитку комунікативних навичок. Підтримка позитивного соціально-психологічного клімату в академічній групі є важливою умовою успішної адаптації.

Окремої уваги потребує розвиток цифрової компетентності студентів. Недостатній рівень володіння цифровими технологіями може виступати додатковим стресогенним фактором. Тому доцільним є проведення навчальних занять, спрямованих на опанування освітніх платформ, цифрових інструментів та ресурсів, що використовуються в дистанційному навчанні.

Ефективність психолого-педагогічного супроводу значною мірою залежить від міждисциплінарної взаємодії фахівців — викладачів, психологів, кураторів академічних груп. Комплексний підхід дозволяє забезпечити всебічну підтримку студентів та врахувати різні аспекти їх адаптації.

З огляду на виявлені закономірності, актуалізується потреба у впровадженні практично орієнтованих форм роботи, які дозволяють не лише діагностувати труднощі адаптації, але й ефективно їх коригувати. Однією з найбільш доцільних форм такої роботи є тренінг, який забезпечує активну участь студентів, формування необхідних навичок та розвиток особистісних ресурсів у безпечному та підтримувальному середовищі.

Тренінгова форма роботи дозволяє комплексно впливати на ключові чинники адаптації, зокрема розвивати навички саморегуляції, підвищувати рівень самоефективності, знижувати емоційне напруження та формувати конструктивні стратегії подолання труднощів. Крім того, груповий формат сприяє розвитку соціальної взаємодії, зменшенню відчуття ізоляції та формуванню позитивного соціально-психологічного клімату.

У зв'язку з цим була розроблена та запропонована *програма психолого-педагогічного тренінгу, спрямована на підвищення рівня адаптації студентів до дистанційного навчання*. Програма враховує результати теоретичного аналізу та емпіричного дослідження і охоплює ключові аспекти адаптаційного процесу: емоційний, мотиваційний, когнітивний та поведінковий.

Програма тренінгу розвитку адаптації студентів до дистанційного навчання

Мета тренінгу: підвищення рівня соціально-психологічної адаптації студентів до дистанційного навчання шляхом розвитку саморегуляції, емоційної стійкості, мотивації та комунікативних навичок.

Завдання тренінгу:

1. Розвиток навичок самоорганізації та тайм-менеджменту;
2. Зниження рівня тривожності та емоційного напруження;
3. Формування позитивної навчальної мотивації;
4. Розвиток навичок емоційної саморегуляції;
5. Підвищення рівня соціальної взаємодії та підтримки.

Цільова аудиторія: студенти 1–3 курсів

Форма проведення: онлайн (Zoom / Google Meet)

Тривалість одного заняття: 60–80 хвилин

Заняття 1. Знайомство та усвідомлення труднощів адаптації

Мета: формування довіри в групі, актуалізація досвіду дистанційного навчання, усвідомлення власних труднощів.

Структура:

1. Вступ (10 хв)

- презентація тренера та учасників
- визначення правил роботи (конфіденційність, активність)

2. Вправа «Моє дистанційне навчання» (15 хв)

- описують свій досвід 3 словами
- обговорення (труднощі, переваги)

3. Міні-лекція (10 хв)

- поняття адаптації
- основні труднощі дистанційного навчання

4. Вправа «Карта труднощів» (20 хв)

- учасники визначають власні проблеми (мотивація, тривожність, прокрастинація тощо)
- групування труднощів

5. Рефлексія (10 хв)

- що було важливим
- очікування від тренінгу

Заняття 2. Самоорганізація та тайм-менеджмент

Мета: розвиток навичок планування та саморегуляції навчальної діяльності.

Структура:

1. Обговорення попереднього заняття (10 хв)

2. Міні-лекція (15 хв)

- тайм-менеджменту
- прокрастинації

3. Вправа «Мій день» (20 хв)

- аналіз використання часу

- виявлення «поглиначів часу»

4. Вправа «SMART-цілі» (20 хв)

- формування реалістичних навчальних цілей

5. Рефлексія (10 хв)

Заняття 3. Емоційна саморегуляція та зниження тривожності

Мета: зниження рівня тривожності та розвиток навичок управління емоціями.

Структура:

1. Обговорення (10 хв)

2. Міні-лекція (15 хв)

- тривожність та її вплив на навчання

- механізми емоційної регуляції

3. Вправа «Мої емоції» (15 хв)

- ідентифікація емоцій у навчанні

4. Практика «Дихальні техніки» (10 хв)

5. Вправа «Раціональне мислення» (20 хв)

- робота з негативними думками

6. Рефлексія (10 хв)

Заняття 4. Мотивація та самоефективність

Мета: підвищення внутрішньої мотивації та віри у власні можливості.

Структура:

1. Обговорення (10 хв)

2. Міні-лекція (15 хв)

- внутрішня та зовнішня мотивація

- поняття самоефективності

3. Вправа «Мої досягнення» (15 хв)

- усвідомлення власних ресурсів

4. Вправа «Мотиваційний план» (20 хв)

- формування особистих стимулів

5. Вправа «Візуалізація успіху» (10 хв)

6. Рефлексія (10 хв)

Заняття 5. Соціальна підтримка та підсумки

Мета: розвиток комунікативних навичок, зниження відчуття ізоляції, узагальнення досвіду.

Структура:

1. Обговорення (10 хв)

2. Міні-лекція (10 хв)

- роль соціальної підтримки

3. Вправа «Моя підтримка» (15 хв)

- визначення ресурсів підтримки

4. Групова вправа «Спільне рішення» (20 хв)

- робота в малих групах

5. Підсумкова рефлексія (15 хв)

- що змінилося

- індивідуальні висновки

Очікувані результати тренінгу:

- підвищення рівня адаптації до дистанційного навчання;
- зниження тривожності та емоційного напруження;
- розвиток навичок саморегуляції та самоорганізації;
- підвищення рівня мотивації та самоефективності;
- покращення соціальної взаємодії студентів.

Таким чином, психолого-педагогічний супровід адаптаційного процесу студентів у дистанційному навчанні є необхідною умовою їх успішної освітньої діяльності та психологічного благополуччя. Його реалізація сприяє зниженню рівня дезадаптації, підвищенню навчальної мотивації, розвитку особистісних ресурсів та формуванню здатності ефективно функціонувати в умовах цифрового освітнього середовища.

Висновки до третього розділу

У третьому розділі було представлено організацію, проведення та результати емпіричного дослідження соціально-психологічної адаптації студентів до дистанційного навчання в умовах цифровізації освіти, а також здійснено перевірку висунутих гіпотез.

У процесі організації дослідження було сформовано вибірку студентів віком 18–23 років, підбрано валідний та надійний психодіагностичний інструментарій, що дозволив комплексно дослідити показники адаптації, емоційних станів та індивідуально-психологічних характеристик. Застосування стандартизованих методик забезпечило достовірність та об'єктивність отриманих результатів.

За результатами аналізу рівнів соціально-психологічної адаптації встановлено, що переважна більшість студентів характеризується середнім і високим рівнями адаптованості, що свідчить про загальну здатність до пристосування до умов дистанційного навчання. Водночас виявлено варіативність окремих компонентів адаптації, зокрема емоційного комфорту, самоприйняття та внутрішнього контролю.

Дослідження психоемоційних станів показало, що у студентів представлені помірні рівні тривожності, фрустрації, агресивності та ригідності, що вказує на наявність певного емоційного напруження, характерного для умов дистанційного навчання.

Результати кореляційного аналізу підтвердили першу емпіричну гіпотезу: встановлено статистично значущі взаємозв'язки між рівнем адаптації студентів та їхніми емоційними станами. Виявлено, що підвищення тривожності, агресивності, ригідності та фрустрованості супроводжується зниженням показників адаптації.

Друга гіпотеза також знайшла підтвердження: доведено, що підвищені рівні тривожності, агресивності та ригідності пов'язані зі зниженням самоприйняття, емоційного комфорту та внутрішнього контролю. Найбільш чутливим до змін емоційного стану виявився показник емоційного комфорту.

У межах перевірки третьої гіпотези встановлено, що рівень соціальної фрустрованості має статистично значущі негативні зв'язки з основними показниками адаптації, що підтверджує її роль як дестабілізуючого чинника у процесі пристосування до дистанційного навчання.

Четверта гіпотеза також підтверджена: індивідуально-психологічні характеристики студентів виступають чинниками адаптації до дистанційного навчання. Виявлено, що найбільш вагомими серед них є тривожність, ригідність та фрустрованість, які мають системний вплив на різні компоненти адаптації.

Встановлено, що характер взаємозв'язків між досліджуваними змінними є переважно негативним, що свідчить про дезадаптаційний вплив негативних психоемоційних станів. Водночас виявлено окремі позитивні зв'язки, зокрема між тривожністю та прагненням до домінування, що може інтерпретуватися як прояв компенсаторних поведінкових стратегій.

Загалом результати дослідження підтверджують концептуальне положення про те, що адаптація студентів до дистанційного навчання є складним багатофакторним процесом, який визначається взаємодією емоційних станів та індивідуально-психологічних характеристик особистості.

Отримані результати мають практичне значення, оскільки можуть бути використані для розробки програм психологічного супроводу студентів, спрямованих на зниження рівня тривожності, розвиток саморегуляції, підвищення емоційного комфорту та оптимізацію процесу адаптації до дистанційного навчання.

ВИСНОВКИ

У кваліфікаційній роботі здійснено комплексний теоретико-емпіричний аналіз проблеми адаптації студентів до дистанційного навчання в умовах цифровізації освітнього середовища.

У ході теоретичного аналізу встановлено, що адаптація студентів до дистанційного навчання є складним, багаторівневим і багатофакторним процесом, який поєднує когнітивні, емоційні та поведінкові компоненти. Визначено, що ключову роль у цьому процесі відіграють індивідуально-психологічні характеристики особистості, зокрема мотивація, саморегуляція, самоефективність, емоційна стабільність, когнітивна гнучкість та здатність до подолання інформаційного перевантаження. Обґрунтовано, що дистанційний формат навчання суттєво підвищує вимоги до автономності студента, його здатності до самоорганізації та емоційної саморегуляції.

Узагальнення наукових підходів дозволило встановити, що емоційні стани (тривожність, фрустрація, агресивність, ригідність) виступають важливими детермінантами адаптаційних процесів, впливаючи як на загальний рівень адаптованості, так і на окремі її компоненти – самоприйняття, емоційний комфорт, внутрішній контроль та соціальну взаємодію. Доведено, що недостатній рівень розвитку цих психологічних ресурсів може призводити до дезадаптації, зниження навчальної мотивації та погіршення психоемоційного стану студентів.

У межах емпіричного дослідження, проведеного на вибірці студентів віком 18–23 років, було застосовано комплекс валідних психодіагностичних методик, що дозволило отримати всебічні дані щодо взаємозв'язку адаптації та індивідуально-психологічних характеристик.

Результати дослідження показали, що:

- загалом у студентів переважає середній та високий рівень адаптованості до дистанційного навчання, що свідчить про відносно успішне пристосування до нових освітніх умов;

- водночас наявні варіації у показниках емоційних станів, що вказує на неоднорідність психологічного благополуччя досліджуваних;
- виявлено статистично значущі негативні кореляційні зв'язки між рівнем адаптації та такими емоційними станами, як тривожність, агресивність, ригідність та фрустрованість;
- встановлено, що підвищені рівні тривожності, агресивності та ригідності пов'язані зі зниженням показників адаптації, самоприйняття, емоційного комфорту та внутрішнього контролю;
- доведено, що рівень соціальної фрустрованості має значущий зворотний зв'язок із ключовими показниками соціально-психологічної адаптації;
- підтверджено, що індивідуально-психологічні характеристики виступають важливими чинниками адаптації студентів до дистанційного навчання.

Таким чином, емпіричні результати підтвердили висунуту концептуальну гіпотезу про те, що адаптація студентів до дистанційного навчання детермінується індивідуально-психологічними характеристиками особистості та тісно пов'язана з її емоційними станами.

Практичне значення отриманих результатів полягає у можливості їх використання для розробки програм психологічного супроводу студентів у дистанційному навчанні, спрямованих на:

- зниження рівня тривожності та емоційного напруження;
- розвиток навичок саморегуляції та самоорганізації;
- підвищення рівня самоефективності;
- формування емоційної стійкості та когнітивної гнучкості.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з розробкою та апробацією психокорекційних і тренінгових програм, спрямованих на оптимізацію адаптаційних процесів студентів у цифровому освітньому середовищі, а також із розширенням вибірки та врахуванням додаткових соціально-контекстуальних чинників.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Алексєєва Т.В. (2003). Психологічні фактори та прояви процесу адаптації студентів до навчання у вищому навчальному закладі: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. КНУ ім. Тараса Шевченка. К. 204 с.
2. Березняк К.М., Накорчевська О.П., Васильєва О.А. (2022). Психологічні особливості адаптації студентів до навчання в умовах війни. *Перспективи та інновації науки*. №10(15). С. 401-411.
<https://perspectives.pp.ua/index.php/pis/article/view/2473/2476>
3. Голубенко, Тетяна & Діордіца, Ірина & Сіра, Лариса. (2022). Особливості психолого-педагогічної адаптації здобувачів вищої освіти до освітнього процесу в умовах воєнного стану. *Наукові інновації та передові технології*. 10.52058/2786-5274-2022-6(8)-112-123.
4. Карпюк, Ю.Я. (2016). Практикум із загальної психології: навчально-методичний посібник. Івано-Франківськ: Симфонія форте. 145 с. <https://lib-repo.pnu.edu.ua/bitstream/123456789/2033/1/%d0%9f%d0%a0%d0%90%d0%9a%d0%a2%d0%98%d0%9a%d0%a3%d0%9c%20%28%d0%ae.%d0%9a%d0%90%d0%a0%d0%9f%60%d0%ae%29%20%281%29.pdf>
5. Красілова Ю.М., Максимова, Н.Ю. (2023). Вплив воєнного стану на інформаційне навантаження особи. *Науковий журнал «Габітус»*. № 47. С. 121–126.
<https://habitus.od.ua/journals/2023/47-2023/21.pdf>
6. Психологія стресостійкості студентської молоді / Л. Афанасенко, І. Мартинюк, Л. Омельченко, А. Шамне, В. Шмаргун, С. Яшник / За заг. ред. В. Шмаргуна. К.: Видавничий центр НУБіП України, 2018. 198 с.
7. Нікітіна, І. (2018). Психологічна безпека особистості студента в процесі адаптації. *Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору*, 79(І), 361-367. вилучено із <https://osvita.eeipsy.org/index.php/eeip/article/view/293>

8. Пухно, Світлана. (2023). Самооцінка студентів закладів вищої освіти як чинник успішності навчання. *Sloboda Scientific Journal. Psychology*. 35-39. 10.32782/psyspu/2023.2.6.
9. Тимків, Л. (2022). Психологічна підтримка студентів в освітньому процесі під час війни. *Міжнародний проект як одна з активних форм підготовки майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності*. № 9. С. 222-230.
10. Яланська С.П. (2022). Організація освітнього процесу ЗВО в умовах воєнного часу: психологічні та методичні аспекти. *Психолого-педагогічні координати розвитку особистості : зб. наук. матеріалів III Міжнар. наук.-практ. конф., 2-3 черв. 2022 р. Полтава : Нац. ун-т ім. Ю. Кондратюка*. С. 225-229.
11. Allen, M., Mabry, E., Mattrey, M., Bourhis, J., Titsworth, S. and Burrell, N. (2004), Evaluating the Effectiveness of Distance Learning: A Comparison Using Meta-Analysis. *Journal of Communication*, 54: 402-420. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.2004.tb02636.x>
12. Anderson, T. (2008). *The Theory and Practice of Online Learning*. Athabasca: Athabasca University Press. <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=2775833>
13. Artino, A. R., Jr., & McCoach, D. B. (2008). Development and initial validation of the Online Learning Value and Self-Efficacy Scale. *Journal of Educational Computing Research*, 38(3), 279–303. <https://doi.org/10.2190/EC.38.3.c>
14. Baker, R. W., & Siryk, B. (1984). Measuring adjustment to college. *Journal of Counseling Psychology*, 31(2), 179–189. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.31.2.179>
15. Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W H Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co.
16. Bandura, A., & National Inst of Mental Health. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall, Inc.
17. Bao, W. (2020). COVID-19 and Online Teaching in Higher Education: A Case Study of Peking University. *Human Behavior and Emerging Technologies*, 2, 113-115. <https://doi.org/10.1002/hbe2.191>

18. Belousova, Alla & Mochalova, Yuliya & Tushnova, Yulya. (2022). Attitude to Distance Learning of Schoolchildren and Students: Subjective Assessments of Advantages and Disadvantages. *Education Sciences*. 12. 46. 10.3390/educsci12010046.
19. Delaney, Brian & Galoyan, Tamara & Lynch, William. (2021). Historical Review of Distance and Online Education from 1700s to 2021 in the United States: Instructional Design and Pivotal Pedagogy in Higher Education. *Journal of Online Learning Research and Practice*. 8. 10.18278/jolrap.8.1.2.
20. Biesma, R. G., Pavlova, M., Vaatstra, R., van Merode, G. G., Czabanowska, K., Smith, T., & Groot, W. (2008). Generic versus specific competencies of entry-level public health graduates: employers' perceptions in Poland, the UK, and the Netherlands. *Advances in health sciences education : theory and practice*, 13(3), 325–343. <https://doi.org/10.1007/s10459-006-9044-0>
21. Broadbent, J., & Poon, W. L. (2015). Self-regulated learning strategies & academic achievement in online higher education learning environments: A systematic review. *The Internet and Higher Education*, 27, 1–13. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2015.04.007>
22. Brown, Mark & Hughes, Helen & Keppell, Michael & Hard, Natasha & Smith, Liz. (2015). Stories from Students in Their First Semester of Distance Learning. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*. 16. 1-17. 10.19173/irrodl.v16i4.1647.
23. Cabrera, Alberto & Wiscape, & Researcher, Sr & Burkum, Kurt & La, Steven & Visiting, Nasa. (2005). Pathways to a Four-Year Degree: Determinants of Transfer and Degree Completion Among Socioeconomically Disadvantaged Students.
24. Cao, W., Fang, Z., Hou, G., Han, M., Xu, X., Dong, J., & Zheng, J. (2020). The psychological impact of the COVID-19 epidemic on college students in China. *Psychiatry research*, 287, 112934. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.112934>
25. Carretero, Stephanie & Vuorikari, Riina & Punie, Yves. (2017). DigComp 2.1. The digital competence framework for citizens with eight proficiency levels and examples of use. 10.2760/38842.

26. CEDA. Australia's future workforce? 2015.
<https://www.ceda.com.au/research-and-policy/all-ceda-research/research-catalogue/australia-s-future-workforce>
27. Coertjens, Liesje & Brahm, Taiga & Trautwein, Caroline & Lindblom-Ylänne, Sari. (2016). Students' transition into higher education from an international perspective. *Higher Education*. 73. 1-13. 10.1007/s10734-016-0092-y.
28. Colley, Helen. (2007). Understanding time in learning transitions through the lifecourse. *International Studies in Sociology of Education*. 17. 10.1080/09620210701667103.
29. Collie, Rebecca & Holliman, Andrew & Martin, Andrew. (2016). Adaptability, engagement and academic achievement at university. *Educational Psychology*. 37. 1-16. 10.1080/01443410.2016.1231296.
30. Clercq, Mikaël & Galand, Benoit & Dupont, Serge & Frenay, Mariane. (2012). Achievement among first-year university students: An integrated and contextualised approach. *European Journal of Psychology of Education*. 28. 10.1007/s10212-012-0133-6.
31. Clercq, Mikaël & Jansen, Ellen P.W.A. & Brahm, Taiga & Bosse, Elke. (2021). From Micro to Macro: Widening the Investigation of Diversity in the Transition to Higher Education. *Frontline Learning Research*. 9. 1-8. 10.14786/flr.v9i2.783.
32. Clercq, Mikaël & Parmentier, Michaël & Van Meenen, Florence. (2022). Fair enough?! Investigating the specific challenges of diverse university first-year students. *Research Papers in Education*. 39. 1-21. 10.1080/02671522.2022.2089214..
33. Dupont, Serge & Clercq, Mikaël & Galand, Benoit. (2015). Les prédicteurs de la réussite dans l'enseignement supérieur : Revue critique de la littérature en psychologie de l'éducation. *Revue Française de Pédagogie*. 191. 105-136. 10.4000/rfp.4770.
34. Egger, Rudolf & Hummel, Sandra. (2016). Lernwelt Schulweg: Sozialräumliche Annäherungen an ein Alltagsphänomen. 10.1007/978-3-658-10518-1.
35. Frederick, K. D., Havrda, D. E., Scott, D., Gatwood, J., Hall, E. A., Desselle, S. P., & Hohmeier, K. C. (2023). Assessing Student Perceptions of Blended and Online

Learning Courses in Pharmacoeconomics, Management, and Leadership. American journal of pharmaceutical education, 87(4), ajpe9001. <https://doi.org/10.5688/ajpe9001>

36. Gale, Trevor & Parker, Stephen. (2014). Navigating change: A typology of student transition in higher education. Studies in Higher Education. 39. 10.1080/03075079.2012.721351.

37. Gerasimova, N., Gerasymova, I., Dmytryuk, S. (2021). Students 'adaptation to learning as a psychological problem. Social capital: vectors of development of behavioral economics : collective monograph / Editor Mariana Petrova. Veliko Tarnovo, Bulgaria : ACCESS Press Publishing House,. P. 161-170. https://er.knutd.edu.ua/bitstream/123456789/18367/1/Dmytryuk_S_mono_P161-170.pdf

38. Ghilay, Yaron. (2017). ODL: Online Distance Learning of Quantitative Courses in Higher Education. Advances in Social Sciences Research Journal. 4. 62-72. 10.14738/assrj.418.3698.

39. Gonța, Iulia & Bulgac, Aurelia. (2019). The Adaptation of Students to the Academic Environment in University. Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala. 11. 34-44. 10.18662/rrem/137.

40. Gregory, C.B., Lampley, J.H. (2016). Community College Student Success in Online Versus Equivalent Face-to-Face Courses. Journal of Learning in Higher Education. Vol. 12, Issue 2. P. 63-72. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1139733.pdf>

50. Heublein, Ulrich. (2014). Student Drop-out from German Higher Education Institutions. European Journal of Education. 49. 10.1111/ejed.12097. https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC107466/pdf_digcomedu_a4_final.pdf

51. Hughes, R. (1983). The Non-Traditional Student in Higher Education: A Synthesis of the Literature. NASPA Journal, 20(3), 51–64. <https://doi.org/10.1080/00220973.1983.11071851>

52. Triado, Xavier & Sallán, Joaquín & Feixas, Mònica & Figuera, P. & Chueca, Pilar & Fonseca, Mercedes. (2014). Student dropout rates in Catalan universities: Profile

and motives for disengagement. *Quality in Higher Education*. 20. 165-182. 10.1080/13538322.2014.925230.

53. Jenert, Tobias & Brahm, Taiga. (2021). The interplay of personal and contextual diversity during the first year at Higher Education: Combining a quantitative and a qualitative approach. *Frontline Learning Research*. 9. 50-77. 10.14786/flr.v9i2.669.

54. Lent, Robert & Singley, Daniel & Sheu, Hung-Bin & Gainor, Kathy & Brenner, Bradley & Treistman, Dana & Ades, Lisa. (2005). Social Cognitive Predictors of Domain and Life Satisfaction: Exploring the Theoretical Precursors of Subjective Well-Being. *Journal of Counseling Psychology*. 52. 429-442. 10.1037/0022-0167.52.3.429.

55. Martin, Andrew & Nejad, Harry & Colmar, Susan & Liem, Gregory Arief. (2012). Adaptability: Conceptual and Empirical Perspectives on Responses to Change, Novelty and Uncertainty. *Australian Journal of Guidance and Counselling*. 22. 10.1017/jgc.2012.8.

56. Masalimova, Alfiya & Khvatova, Maria & Chikileva, Lyudmila & Zvyagintseva, Elena & Stepanova, Valentina & Melnik, Mariya. (2022). Distance Learning in Higher Education During Covid-19. *Frontiers in Education*. 7. 10.3389/feduc.2022.822958.

57. Means, Barbara & Toyama, Yukie & Murphy, Robert & Bakia, Marianne. (2013). The Effectiveness of Online and Blended Learning: A Meta-Analysis of the Empirical Literature. *Teachers College Record*. 115. 10.1177/016146811311500307.

58. Mittelmeier, Jenna & Rogaten, Jekaterina & Long, Dianne & Dalu, Mwazvita & Gunter, Ashley & Prinsloo, Paul & Rienties, Bart. (2019). Understanding the Early Adjustment Experiences of Undergraduate Distance Education Students in South Africa. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*. 20. 1-38. 10.19173/irrodl.v20i4.4101.

59. Mohd Rasdi R, Ahrari S. The applicability of social cognitive career theory in predicting life satisfaction of university students: A meta-analytic path analysis. *PLoS One*. 2020 Aug 21;15(8):e0237838. doi: 10.1371/journal.pone.0237838. PMID: 32822400; PMCID: PMC7444545.

60. Moore, M. G. (1993). Theory of Transactional Distance. In D. Keegan (Ed.), *Theoretical Principles of Distance Education* (pp. 22-29). New York: Routledge.
61. Ng, W. (2012). Can We Teach Digital Natives Digital Literacy? *Computers and Education*, 59, 1065-1078. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.04.016>
62. O'Connell, D. J., McNeely, E., & Hall, D. T. (2008). Unpacking Personal Adaptability at Work. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 14(3), 248-259.
63. Paul, Ravi & Swart, William & Zhang, Aixiu & MacLeod, Kenneth. (2015). Revisiting Zhang's scale of transactional distance: refinement and validation using structural equation modeling. *Distance Education*. 36. 1-19. 10.1080/01587919.2015.1081741.
64. Redecker, Christine. (2017). European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu. 10.2760/159770.
65. Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
66. Sarkar, Mahbub & Overton, Tina & Thompson, Christopher & Rayner, Gerry. (2019). Academics' perspectives of the teaching and development of generic employability skills in science curricula. *Higher Education Research & Development*. 39. 1-16. 10.1080/07294360.2019.1664998.
67. Schaper, Sabrina (2022). Studierende und ihre Wege durch die Universität. Studentische Handlungsorientierungen unter Bedingungen von organisationalen und akademischen (Un-)Sicherheiten. Unveröffentlichte Dissertation. FernUniversität in Hagen. 464 p. https://ub-deposit.fernuni-hagen.de/servlets/MCRFileNodeServlet/mir_derivate_00002491/Diss_Schaper_Handlungsorientierungen_2023.pdf
68. Schunk, D. H., & DiBenedetto, M. K. (2020). Motivation and social cognitive theory. *Contemporary Educational Psychology*, 60, Article 101832. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.101832>

69. Simonson, Michael & Schlosser, Charles & Orellana, Anymir. (2011). Distance education research: A review of the literature. *J. Computing in Higher Education*. 23. 124-142. 10.1007/s12528-011-9045-8.
70. Son, C., Hegde, S., Smith, A., Wang, X., & Sasangohar, F. (2020). Effects of COVID-19 on College Students' Mental Health in the United States: Interview Survey Study. *Journal of Medical Internet Research*, 22, e21279. <https://doi.org/10.2196/21279>
71. Statista Market Insights. Online-Hochschulbildung. 2023. <https://de.statista.com/outlook/emo/online-bildung/weltweit#umsatz>
72. Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e.V. Der private Hochschulsektor in der Pandemie: Derzeitige Auswirkungen und Perspektiven. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*. 2019. Vol. 11, №. 3. P. 34–44.
73. Suarta, I Made & Suwintana, I Ketut & Pranadi, Fajar & Hariyanti, Ni Kadek. (2017). Employability Skills Required by the 21st Century Workplace: A Literature Review of Labor Market Demand. 10.2991/ictvt-17.2017.58.
74. Succi, Chiara & Canovi, Magali. (2019). Soft skills to enhance graduate employability: comparing students and employers' perceptions. *Studies in Higher Education*. 45. 1-14. 10.1080/03075079.2019.1585420.
75. Sweller, J. (2011). Cognitive load theory. In J. P. Mestre & B. H. Ross (Eds.), *The psychology of learning and motivation: Cognition in education* (pp. 37–76). Elsevier Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-387691-1.00002-8>
76. Tinto, V. (2012). *Completing College: Rethinking Institutional Action*. University of Chicago Press. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226804545.001.0001>
77. Trautwein, Caroline & Bosse, Elke. (2016). The first year in higher education—critical requirements from the student perspective. *Higher Education*. 73. 10.1007/s10734-016-0098-5.
78. WHO (2020). WHO Director-General's Opening Remarks at the Media Briefing on COVID-19 -11 March 2020. <https://www.who.int/dg/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---11-march-2020>

79. Xu D., Jaggars S. (2011). Online and Hybrid Course Enrollment and Performance in Washington State Community and Technical Colleges. CCRC Working Paper № 31. Teachers College, Columbia University. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED517746.pdf>

80. Zimmerman, Barry. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory Into Practice*. 41. 64-70. 10.1207/s15430421tip4102_2.

81. Zittoun, Tania. (2009). Dynamics of Life-Course Transitions: A Methodological Dynamic Process Methodology in the Social and Developmental Sciences, Springer US. P. 405-430. DOI: 10.1007/978-0-387-95922-1_18

ДОДАТКИ

Додаток А

Первинні дані емпіричного дослідження стану студентів (n= 40)

№ респ	Вік	Стать: чол./ жін.	Рівень соціальної фрустрованості	Самооцінка станів тривожності, фрустрації, агресивності та ригідності			
				тривожність	фрустрація	агресивність	ригідність
1	18	ч	0,5	13	11	8	12
2	24	ч	2,1	20	8	9	2
3	23	ч	1,2	8	8	9	13
4	18	ж	1,6	12	9	19	19
5	18	ж	2,0	15	13	5	7
6	21	ч	2,6	2	2	3	3
7	18	ж	1,8	7	19	19	3
8	19	ж	3,6	10	15	12	0
9	21	ж	1,9	14	16	9	2
10	18	ч	2,4	0	13	2	0
11	21	ж	1,3	8	5	18	2
12	20	ч	1,6	8	20	20	1
13	18	ж	0,4	15	6	14	6
14	18	ж	0,6	7	1	5	5
15	21	ж	0,9	19	9	4	5
16	21	ч	1,6	0	11	1	19
17	24	ч	2,8	14	14	20	6
18	18	ж	3,4	3	15	11	20
19	18	ч	2,4	1	5	1	1
20	19	ч	1,6	10	4	7	13
21	19	ж	2,9	5	18	13	6
22	18	ч	3,8	5	4	6	18
23	20	ж	1,2	12	0	6	6
24	19	ч	1,8	6	4	15	16
25	18	ж	0,7	16	15	18	4
26	23	ж	3,2	11	6	3	16
27	18	ч	2,8	15	0	20	11
28	19	ж	2,6	6	4	6	4
29	24	ч	3,1	4	3	18	15
30	18	ч	2,0	2	3	1	9
31	19	ж	1,2	2	2	3	3
32	20	ч	2,6	7	19	19	3
33	19	ж	0,9	15	6	14	6
34	18	ж	1,8	7	1	5	5
35	19	ч	3,4	8	8	9	13
36	21	ж	2,5	12	9	19	19
37	22	ж	1,0	14	14	20	6
38	23	ч	1,2	5	18	13	6
39	18	ч	2,3	5	4	6	18
40	25	ж	0,9	1	5	1	1

Додаток Б

Первинні дані емпіричного дослідження проявів адаптації (n= 40)

№ респ	Адап- тив- ність	Де- задап- тив- ність	Н- спра- вда (+)	Не- прав- да (-)	Прий- няття себе	Не- прий- няття себе	Емо- цій- ний ком- форт	Емо- цій- ний дис- ком- форт	Прий- няття інших	Не- прий- няття інших	Вну- трі- шній конт- роль	Зов- ніш- ний конт- роль	Домі- ну- ван- ня	Під- лег- лість	Ес- ка- пізм	A	S	E	L	I	D	Es
1	114	156	12	18	36	30	23	35	25	31	57	39	9	26	22	42,22	54,55	39,66	49,18	51,08	16,82	22
2	134	84	13	5	47	12	36	9	23	14	43	15	14	15	25	61,47	79,66	80,00	66,35	67,19	13,27	25
3	129	93	16	17	44	19	25	17	26	19	56	26	10	20	14	58,11	69,84	59,52	62,15	60,61	16,67	14
4	110	119	13	15	36	20	21	24	19	29	53	28	9	25	16	48,03	64,29	46,67	44,02	57,48	16,98	16
5	107	72	12	9	42	15	19	13	13	23	44	15	7	12	15	59,78	73,68	59,38	40,41	67,69	22,95	15
6	127	107	8	12	36	22	22	28	24	20	67	25	11	19	22	54,27	62,07	44,00	59,02	65,69	15,71	22
7	155	119	19	15	48	19	30	27	18	28	83	19	12	26	20	56,57	71,64	52,63	43,55	75,73	14,12	20
8	122	160	18	24	37	31	24	39	19	35	64	39	11	26	22	43,26	54,41	38,10	39,45	53,96	14,97	22
9	141	123	22	12	45	22	25	28	26	18	69	34	9	22	22	53,41	67,16	47,17	63,41	59,18	17,48	22
10	126	66	19	9	53	9	26	11	17	8	40	13	8	22	14	65,63	85,48	70,27	71,83	68,73	18,60	14
11	135	50	13	13	46	9	30	9	27	11	44	16	10	15	8	72,97	83,64	76,92	74,65	66,27	17,39	8
12	163	52	19	21	53	8	27	12	29	9	65	16	15	15	8	75,81	86,89	69,23	79,45	74,37	12,50	8
13	148	62	19	6	55	7	29	7	26	18	56	16	12	15	18	70,48	88,71	80,56	63,41	71,43	15,09	18
14	121	116	17	10	43	13	21	29	22	28	55	26	8	15	20	51,05	76,79	42,00	48,53	60,18	20,25	20
15	158	69	18	10	53	8	24	12	30	17	64	13	7	21	18	69,60	86,89	66,67	67,92	77,86	20,00	18
16	142	50	19	16	51	9	25	11	23	9	57	12	13	13	8	73,96	85,00	69,44	75,41	77,24	14,29	8
17	107	102	14	12	35	17	12	28	17	24	51	22	12	15	15	51,20	67,31	30,00	45,95	62,35	15,09	15
18	163	44	15	7	61	6	34	1	23	11	57	9	12	16	16	78,74	91,04	97,14	71,50	81,90	15,00	16
19	120	91	13	13	39	16	23	14	23	20	47	28	9	22	15	56,87	70,91	62,16	57,98	54,52	17,48	15
20	175	39	22	3	55	3	38	0	31	14	58	14	9	23	14	81,78	94,83	100,00	72,66	74,74	17,31	14
21	116	74	18	15	39	14	22	15	20	18	51	13	10	16	14	61,05	73,58	59,46	57,14	73,70	17,24	14
22	140	93	12	20	51	13	22	21	26	16	55	27	10	23	14	60,09	79,69	51,16	66,10	59,27	16,26	14
23	113	86	16	16	41	13	16	14	25	24	43	19	11	20	21	56,78	75,93	53,33	55,56	61,78	15,60	21
24	145	118	18	20	50	20	28	27	23	24	62	29	13	21	20	55,13	71,43	50,91	53,49	60,43	13,68	20

Продовження Додатку Б

25	39	127	10	16	5	23	14	34	8	32	37	30	7	8	24	23,49	17,86	29,17	23,08	46,84	24,56	24
26	122	129	12	21	46	23	26	30	23	17	44	37	5	26	23	48,61	66,67	46,43	61,88	45,93	19,61	23
27	139	108	17	10	44	21	21	24	23	17	64	29	13	24	17	56,28	67,69	46,67	61,88	61,19	13,47	17
28	60	181	7	23	11	32	9	41	10	40	44	48	7	30	21	24,90	25,58	18,00	23,08	39,57	17,72	21
29	121	121	14	13	34	29	23	22	15	31	62	27	16	20	19	50,00	53,97	51,11	36,73	62,12	11,59	19
30	144	86	20	10	56	2	17	22	22	24	66	24	15	20	13	62,61	96,55	43,59	52,38	66,27	12,24	13
31	146	54	19	13	54	7	23	9	26	11	56	10	11	18	12	73,00	88,52	71,88	73,93	80,00	15,83	12
32	130	106	3	28	43	23	23	20	24	32	66	26	14	8	24	55,08	65,15	53,49	47,37	64,45	13,73	24
33	121	44	13	20	53	4	18	9	19	12	53	13	11	5	10	73,33	92,98	66,67	65,52	74,44	17,46	10
34	150	105	14	14	50	18	31	22	30	17	61	31	12	24	14	58,82	73,53	58,49	67,92	58,43	14,29	14
35	149	103	18	15	49	21	30	22	26	18	55	26	11	19	21	59,13	70,00	57,69	63,41	60,18	15,71	21
36	155	38	19	12	54	6	30	5	27	10	55	9	11	16	10	80,31	90,00	85,71	76,42	81,36	16,06	10
37	110	98	18	13	41	18	12	17	19	20	50	23	9	15	13	52,88	69,49	41,38	53,27	60,83	18,75	13
38	139	92	17	18	51	15	24	22	25	21	52	20	13	17	18	60,17	77,27	52,17	58,82	65,00	13,98	18
39	141	68	18	6	54	9	24	8	25	19	55	17	11	16	16	67,46	85,71	75,00	61,22	69,80	16,06	16
40	153	68	23	17	55	8	28	19	25	11	55	16	12	11	13	69,23	87,30	59,57	73,17	71,06	15,48	13

Додаток В

Аналіз кореляції показників адаптації та стану студентів (n= 40)

		A	S	E	L	I	D	Es	Тривожність	Фрустрація	Агресивність	Ригідність	Фрустованість
A	Кореляція Пирсона	1	,934**	,884**	,869**	,881**	-,295	-,664**	-,178	-,049	-,109	,168	-,081
	Знч.(2-сторон)		,000	,000	,000	,000	,064	,000	,272	,762	,503	,300	,618
	N	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40
S	Кореляція Пирсона	,934**	1	,755**	,815**	,793**	-,302	-,599**	-,170	-,126	-,222	,137	-,124
	Знч.(2-сторон)	,000		,000	,000	,000	,058	,000	,293	,439	,168	,401	,447
	N	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40
E	Кореляція Пирсона	,884**	,755**	1	,754**	,764**	-,160	-,444**	-,078	-,035	-,094	,214	-,059
	Знч.(2-сторон)	,000	,000		,000	,000	,324	,004	,632	,828	,564	,186	,717
	N	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40
L	Кореляція Пирсона	,869**	,815**	,754**	1	,645**	-,262	-,571**	-,179	-,124	-,233	,109	-,067
	Знч.(2-сторон)	,000	,000	,000		,000	,103	,000	,270	,446	,149	,503	,680
	N	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40
I	Кореляція Пирсона	,881**	,793**	,764**	,645**	1	-,267	-,545**	-,138	,150	,029	,083	-,127
	Знч.(2-сторон)	,000	,000	,000	,000		,096	,000	,395	,355	,861	,611	,436
	N	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40
D	Кореляція Пирсона	-,295	-,302	-,160	-,262	-,267	1	,103	,324*	,072	-,184	-,120	-,268
	Знч.(2-сторон)	,064	,058	,324	,103	,096		,528	,041	,658	,257	,459	,094
	N	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40
Es	Кореляція Пирсона	-,664**	-,599**	-,444**	-,571**	-,545**	,103	1	,296	,045	-,007	-,135	,148
	Знч.(2-сторон)	,000	,000	,004	,000	,000	,528		,064	,782	,964	,407	,361
	N	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40
Тривожність	Кореляція Пирсона	-,178	-,170	-,078	-,179	-,138	,324*	,296	1	,119	,406**	-,072	-,264
	Знч.(2-сторон)	,272	,293	,632	,270	,395	,041	,064		,463	,009	,659	,099
	N	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40
Фрустрація	Кореляція Пирсона	-,049	-,126	-,035	-,124	,150	,072	,045	,119	1	,422**	-,204	,059
	Знч.(2-сторон)	,762	,439	,828	,446	,355	,658	,782	,463		,007	,207	,716

Продовження Додатку В

	N	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40
Агресивність	Корреляція Пірсона	-,109	-,222	-,094	-,233	,029	-,184	-,007	,406**	,422**	1	,051	,013
	Знч.(2-сторон)	,503	,168	,564	,149	,861	,257	,964	,009	,007		,756	,935
	N	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40
Ригідність	Корреляція Пірсона	,168	,137	,214	,109	,083	-,120	-,135	-,072	-,204	,051	1	,268
	Знч.(2-сторон)	,300	,401	,186	,503	,611	,459	,407	,659	,207	,756		,094
	N	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40
Фрустрованість	Корреляція Пірсона	-,081	-,124	-,059	-,067	-,127	-,268	,148	-,264	,059	,013	,268	1
	Знч.(2-сторон)	,618	,447	,717	,680	,436	,094	,361	,099	,716	,935	,094	
	N	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40

** . Корреляція значима на рівні 0.01 (2-сторон.).

* . Корреляція значима на рівні 0.05 (2-сторон.).