

**НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ «ОСТРОЗЬКА АКАДЕМІЯ»**

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ**

Національний університет «Острозька академія»

Міністерство освіти і науки України

Кваліфікаційна наукова

праця на правах рукопису

**КУЛЕША НАТАЛІЯ ПЕТРІВНА**

УДК 159.922.8: 378

**ДИСЕРТАЦІЯ**

**ПСИХОЛОГІЧНА АДАПТАЦІЯ СТУДЕНТІВ ІЗ ДИСТАНТНИХ СІМЕЙ ДО  
УМОВ НАВЧАННЯ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ**

19.00.07 – «Педагогічна та вікова психологія»

Подається на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

Н.П. Кулеша

(підпис, ініціали та прізвище здобувача)

Науковий керівник: Матласевич Оксана Володимирівна,  
кандидат психологічних наук, доцент

Острог - 2018

## АНОТАЦІЯ

*Кулеша Н. П.* Психологічна адаптація студентів із дистантних сімей до умов навчання у вищому навчальному закладі. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступення кандидата психологічних наук за спеціальністю 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія». – Національний університет «Острозька академія», Острог, 2018.

Дисертація присвячена теоретико-експериментальному дослідженню психологічної адаптації студентів із дистантних сімей до умов навчання в закладі вищої освіти.

У першому розділі викладено результати теоретико-методологічного аналізу основних підходів до вивчення адаптації та психологічної адаптації в зарубіжних і вітчизняних дослідженнях, визначено основні характеристики психологічної адаптації до умов навчання в закладі вищої освіти, її етапи, з'ясовано умови до навчання у ЗВО. Виокремлено й охарактеризовано систему чинників психологічної адаптації студентів до умов навчання у ЗВО, серед яких: соціальні чинники (чинники, пов'язані з родиною: матеріальне становище родини, соціальне походження студента, взаємини в родині, нова дидактична ситуація, особистість викладача, спілкування у студентській групі); індивідуально-психологічні (особливості темпераменту, нервово-психічна напруга, психічне здоров'я, інтелектуальний розвиток, навчальна мотивація, професійний інтерес). Визначено адаптивний комплекс, який містить у собі емоційний, когнітивно-рефлексивний, мотиваційно-вольовий і поведінковий компоненти. Мотиваційно-вольовий компонент містить пізнавальні мотиви, пізнавальні потреби, пізнавальні інтереси та вольові якості, як наполегливість, цілестрямованість та рішучість. Когнітивно-рефлексивний компонент передбачає вміння аналізувати, порівнювати, узагальнювати й систематизувувати інформацію, здійснювати рефлексію власної діяльності. Емоційний компонент містить загальний емоційний стан студента, його тривожність, самооцінку. Поведінковий компонент відображає соціальну поведінку студента (самоконтроль поведінки, схильність до суперництва, агресії, уникнення конфліктних ситуацій).

Проведено аналіз провідних дослідницьких парадигм і підходів до визначення сутності понять «дистантна сім'я» й особливості розвитку особистості в ній, здійснено системне вивчення феномена дистантної сім'ї, визначено й описано його класифікацію, функції, психологічні ознаки. З'ясовано основні характеристики студентів із дистантних сімей.

У другому розділі представлено організаційні та методичні основи експериментального дослідження психологічної адаптації студентів із дистантних сімей до умов навчання в закладі вищої освіти. Охарактеризовано комплекс психодіагностичних методів дослідження; викладено кількісний і якісний аналізи результатів констатувального експерименту, на основі яких виявлено рівень сформованості психологічної адаптації та здійснено її порівняльний аналіз у студентів із «повних» і дистантних сімей. Експериментально встановлено, що показники адаптивного комплексу студентів у процесі психологічної адаптації до навчання знаходяться у двосторонньому кореляційному зв'язку один із одним. З'ясовано, що характеристики психологічної адаптації студентів із дистантних сімей залежать від умов проживання залежно від ступеня родинності, а також від тривалості відсутності батьків або одного із них.

Встановлено статистично значущі відмінності в показниках адаптивного комплексу студентів із дистантних сімей, які проживають у різних умовах залежно від ступеня родинності.

Під час констатувального дослідження виявлено, що особливості адаптивних комплексів студентів із дистантних сімей, які проживають із дідусем і бабусею, а також адаптаційні комплекси студентів із «повних» сімей фактично збігаються.

Визначено особливості психологічної адаптації студентів із дистантних сімей залежно від тривалості відсутності обох або одного з батьків.

У моделі враховано основні чинники психологічної адаптації (соціально й індивідуально-психологічні), особливості студента із дистантної сім'ї, а також освітнє середовище закладу вищої освіти, у яке долучено чотири суб'єкта, а саме: викладач, куратор, студентська група та студенти закладу вищої освіти.

Третій розділ містить змістовно-методичні засади побудови програми оптимізації психологічної адаптації студентів із дистантних сімей до умов навчання в закладі вищої освіти: цілі, завдання, принципи, форми і методи психологічного впливу.

Програма оптимізації психологічної адаптації студентів із дистантних сімей як засіб покращення процесу адаптації до умов навчання у закладах вищої освіти складалася із трьох взаємопов'язаних напрямів, а саме: двох теоретичних – для викладачів першого курсу та кураторів (міні лекції, інформаційні повідомлення, бесіди) та практичного напрямку – тренінг для студентів із дистантних сімей, що включав розвиток компонентів адаптивного комплексу (групові дискусії, ігрові методи, вербальні та невербальні вправи, рольові та ділові ігри, аналіз конкретних ситуацій, ігри-розминки, психогімнастика, психомалюнок, «брейн-стормінг», релаксаційні вправи).

Із позицій визначення ефективності розробленої програми проаналізовано якісні та кількісні результати її апробації. Виявлена динаміка рівнів компонентів адаптивного комплексу в експериментальній і контрольній групах в умовах цілеспрямованого психологічного впливу.

Аналіз результатів проведеного формувального експерименту показав, що за допомогою тренінгу у студентів із дистантних сімей істотно зріс показник пізнавального мотиву, мотивація успіху, суб'єктивного контролю. Студенти набули здатності рефлексувати власні професійні знання та рівні. Вони краще навчилися розуміти свій стиль поведінки в конфліктних ситуаціях та аналізувати його прояви безпосередньо у практичній діяльності. Досліджувані навчилися усвідомлювати та володіти власними емоційними станами, а також досягнули зниження рівня тривожності. Змінилися результати й за рівнями адаптації, зокрема збільшився високий рівень адаптації за рахунок зниження низького та середнього її рівня. У контрольній групі за рахунок деякого підвищення низького рівня адаптації, відбулося зниження високого та середнього її рівнів адаптації. Ці зміни можна пояснити тим, що студенти з контрольної групи, у процесі адаптації до навчання, у проміжок часу між початком занять та по закінченню першої сесії, відчували певні труднощі,

пов'язані з новими вимогами навчального закладу, психоемоційним напруженням, відсутністю підтримки рідних та іншими чинниками.

Розроблено рекомендації суб'єктам освітнього процесу в закладах вищої освіти щодо оптимізації психологічної адаптації студентів із дистантних сімей.

Наукова новизна і теоретичне значення дослідження полягає в тому, що вперше розроблено й емпірично перевірено модель і відповідну програму оптимізації психологічної адаптації студентів із дистантних сімей до умов навчання у ЗВО.

Емпірично визначено адаптивні комплекси студентів із дистантних сімей і їх особливості залежно від умов проживання за ступенем родинності та тривалості відсутності батьків; індивідуально-психологічні особливості студентів із дистантних сімей (високий рівень суб'єктивного контролю за шкалою «інтернальність у сфері сім'ї», середній рівень рефлексії, пізнавальної мотивації, що свідчить про готовність до саморозвитку та самопізнання), а також взаємозв'язки між індивідуально-психологічними характеристиками студентів із дистантних сімей і психологічною адаптацією, уточнено зміст поняття «психологічна адаптація», «дистантна сім'я».

Удосконалено теоретичні й емпіричні підходи до дослідження психологічної адаптації студентів із дистантних сімей до умов навчання в закладі вищої освіти.

Набуло подальшого розвитку уявлення щодо можливостей урахування особливостей психологічної адаптації студентів-першокурсників із дистантних сімей для її оптимізації до навчання в закладі вищої освіти.

Практичне значення одержаних результатів полягає в тому, що розроблена й апробована програма психологічного тренінгу, спрямованого на покращення психологічної адаптації студентів-першокурсників із дистантних сімей до умов навчання у ЗВО, може бути застосована кураторами та психологічною службою в роботі зі студентами-першокурсниками.

Теоретичні положення та практичні висновки дисертаційного дослідження було застосовано для розробки лекційних курсів, спецкурсів і семінарських занять, практикумів і спецпрактикумів із психології в закладах вищої освіти і можуть доповнити зміст таких навчальних дисциплін: «Загальна психологія», «Педагогічна

психологія», «Вікова психологія», «Психічні стани», «Психологія сім'ї», «Психологія праці».

Ключові слова: студенти, психологічна адаптація, дистантна сім'я, навчання у ЗВО (заклади вищої освіти), дезадаптація, адаптаційний комплекс.

## ANNOTATION

*Kulesha N.P.* Psychological adaptation of students from distant families to the studying conditions at a higher educational institution. – Qualifying scientific work on the right of manuscript.

Dissertation for degree of the Candidate of science in specialty 19.00.07 – Pedagogical and Developmental Psychology. – National University of Ostroh Academy, Ostroh, 2018.

The dissertation deals with the theoretical and experimental study of psychological adaptation of students from distant families to the studying conditions at a higher educational institution.

In the first chapter the results of the theoretical and methodological analysis of the main approaches to adaptation and psychological adaptation studies by foreign and domestic scholars are presented, the main characteristics of psychological adaptation to the studying conditions at a higher educational institution, its stages, the conditions for studying at the university are determined. The system of student's psychological adaptation factors to the studying conditions at university is distinguished and characterized, among which: social factors (factors related to the family: family financial background, student's social origin, relationship in the family, new didactic situation, the teacher's personality, communication in the academic group); individual and psychological (temperament peculiarities, psychological stress, mental health, intellectual development, educational motivation, professional interest). The adaptation complex, which contains emotional, cognitive and reflexive, motivational and volitional and behavioral components, is determined. The motivational and volitional component includes cognitive motifs, cognitive needs, cognitive interests and volitional qualities such as perseverance, enthusiasm and determination. The cognitive and reflexive component involves the ability to analyze, compare, generalize and systematize information, and carry out the reflexion of their activities. The emotional

component contains general emotional state of the student, his or her anxiety, and self-esteem. The behavioral component reflects student's social behavior (behavioral self-control, predisposition to rivalry, aggression, avoidance of conflict situations).

The analysis of the major research paradigms and approaches to the definition of the concepts' essence of "distant family" and the peculiarities of the personality development within it, the systematic study of the phenomenon of a distant family has been carried out; its classification, functions, and psychological features have been defined and described. The basic characteristics of students from distant families are revealed.

The second chapter focuses on the organizational and methodological foundations of the experimental study of psychological adaptation of students from distant families to the studying conditions at a higher education institution. The complex of psycho-diagnostic research methods was characterized; quantitative and qualitative results' analyses of the ascertaining experiment are described, on the basis of which the level of psychological adaptation formation is revealed and its comparative analysis among students from the "full" and distant families is carried out. It has been experimentally established that the indicators of the students' adaptation complex in the process of psychological adaptation to the studying are in a two-way correlation with each other. It has been determined that the characteristics of psychological adaptation of students from distant families depend on living conditions in terms of family ties, as well as on the fact how long parents or one of them were absent.

Statistically significant differences in the adaptation complex indicators of students from distant families who live in different conditions depending on the family ties are studied.

The research proves that the adaptation complex's peculiarities of students from distant families who live with their grandparents and the adaptive complex of students from the "full" families are almost the same.

The peculiarities of psychological adaptation of students from distant families depending on the duration of absence of both parents or one of them are determined.

The model takes into account the main factors of psychological adaptation (social as well as individual and psychological), the peculiarities of a student from a distant family, as

well as the educational environment of a higher educational institution, which includes four subjects, namely: teacher, supervisor, academic group and university students in general.

The third chapter covers the content and methodological principles of the program design for optimizing the psychological adaptation of students from distant families to the studying conditions at a higher educational institution: goals, tasks, principles, forms and methods of psychological influence.

The program for optimisation of the psychological adaptation of students from distant families as a means of improving the process of adaptation to the conditions of the studying at higher education establishments consisted three following interrelated aspects, namely: two theoretical ones – aimed at teachers and group advisors of the first-year students (mini-lectures, announcements, interviews) and one practical – the training for students from distant families, which involved the development of components of the adaptive complex (group discussions, game techniques, verbal and non-verbal exercises, role-play and business simulation games, analysis of specific situations, warm-up activities, psychogymnastics, psychological drawing, brain-storming, relaxation exercises).

Determining the effectiveness of the developed program, the qualitative and quantitative results of its approbation have been analyzed. The dynamics of the levels' components of the adaptation complex in the experimental and control groups in the conditions of purposeful psychological influence was revealed.

The analysis of the results of the conducted experiment has shown that the indicator of cognitive motivation, motivation for success, and subjective control have significantly increased due to the conducted training among students from distant families. The students have developed the ability to reflex on their own professional knowledge and levels. They have learned to understand their style of behaviour in conflict situations to a greater extent, as well as to analyze their manifestations of such behaviour practically. Those who were under study have learned how to comprehend and lead their own emotional states, as well as how to decrease their level of anxiety. The results regarding adaptation levels have changed as well, in particular, the high level of adaptation has increased due to lowering its low and average levels. Due to some improvements in the lower level of adaptation, there was a decrease in its high and average levels of adaptation in the control group. These



changes could be explained by the fact that students from the control group felt some difficulties related to the new requirements of the educational institution, psychological tension, lack of support for relatives and other factors in the interval between the beginning of studying and at the end of the first semester.

Recommendations for the subjects of the educational process in higher educational institutions concerning the optimization of psychological adaptation of students from distant families have been designed.

The scientific novelty and theoretical significance of the research represented by the model and the corresponding program of optimization of psychological adaptation of students from distant families to studying conditions at university which were first developed and empirically proved.

The adaptation complexes of students from distant families and their peculiarities are determined empirically depending on the dwelling conditions, family ties and the duration of parents' absence; individual and psychological peculiarities of students from distant families (high level of subjective control in the scale of "internality in the family", average level of reflexion, cognitive motivation, indicating readiness for self-development and self-knowledge), as well as connection between individual and psychological characteristics of students from distant families and psychological adaptation, the meaning of the terms "psychological adaptation" and "distant family" is specified.

The theoretical and empirical approaches to the study of psychological adaptation of students from distant families to the studying conditions at a higher educational institution have been improved.

The possibilities of taking into consideration the peculiarities of psychological adaptation of first-year students from distant families for psychological adaptation optimization to studying at a higher educational institution have been studied more thoroughly.

The practical value of the results is found in the designing and testing of the psychological training program which is aimed at the psychological adaptation improvement of first-year students from distant families to the studying conditions at

university. The program can be applied for work with the first-year students by the supervisors and the psychological service.

The theoretical data and practical conclusions of the dissertation were used for the design of lecture courses, special courses and seminars, workshops and special psychological practical courses in higher education institutions and may supplement the content of such academic courses as “General Psychology”, “Pedagogical Psychology”, “Developmental Psychology”, “Mental states”, “Psychology of the Family”, “Psychology of Labor”.

**Key words:** students, psychological adaptation, distant family, studying at university, disadaptation, adaptation complex.

## СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

*Публікації, в яких опубліковані основні наукові результати дисертації:*

1. Кулеша, Н. П. (2012) «Психологічна адаптація студентів I курсу навчання у вищих навчальних закладах», *Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка»*, Видавництво Національного університету «Острозька академія», Острог, Випуск 19, С. 123–127.
2. Kulesha, N. P. (2014) «Adaptation to training as a psycho-didactic problem», *Науковий вісник Херсонського національного державного університету. Серія Психологічні науки*, Херсон, Випуск 1, Том 1, С. 50–54.
3. Кулеша, Н. П. (2014) «Психологічна адаптація студентів із дистантних сімей до умов навчання у ВНЗ як етап особистісного та професійного розвитку», *Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка»*, Видавництво Національного університету «Острозька академія», Острог, Випуск 30, С. 81–86.
4. Кулеша, Н. П. (2015) «Умови соціально-психологічної адаптації студентів із дистантних сімей до навчання у вищому навчальному закладі», *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія № 12*.

*Психологічні науки: Збірник наукових праць*, НПУ імені М. П. Драгоманова, Київ, № 1(46), С. 189–196.

5. Кулеша, Н. П. (2016) «Експериментальна програма покращення психологічної адаптації студентів-першокурсників із дистантних сімей до умов навчання у ВНЗ», *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України*, Київ, «Гнозіс», Том X, Частина 2, С. 226–234.

6. Кулеша, Н. П. (2016) «Емпіричне дослідження психологічної адаптації студентів із дистантних сімей до умов навчання вищого навчального закладу» [Електронний ресурс], *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Психологічні науки*, Вип. 2. Доступно: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadpn\\_2016\\_2\\_7](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadpn_2016_2_7).

7. Кулеша, Н. П. (2016) «Психологічні особливості адаптації студентів із дистантних сімей до умов навчання у ВНЗ за тривалістю відсутності батьків», *Наукові записки. Серія «Психологія»*, Видавництво Національного університету «Острозька академія», Острог, Випуск 30, С. 108–119.

8. Кулеша, Н. П. (2017) «Модель оптимізації психологічної адаптації студентів із дистантних сімей до навчання у ВНЗ», *Теоретичні і прикладні проблеми психології: Збірник наукових праць Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля*, Видавництво Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля, Северодонецьк, Випуск 2 (43), С. 146–156.

9. Кулеша, Н. П. (2015) «Психологічні проблеми адаптації підлітків із дистантної сім'ї до умов навчання», *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, Budapest, III (26), Issue: 50, P. 96-100. (p-ISSN 2308-5258, e-ISSN 2308-1996).

10. Кулеша, Н. П. (2018) «Психологічна адаптація студентів із дистантних сімей, які проживають у різних умовах родинності до умов навчання у ЗВО», *Науковий журнал «Молодий вчений»*, Видавництво «Молодий вчений», Київ, № 4.1 (56), С. 47–52.

*Публікації, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації:*

1. Кулеша, Н. П. (2014) «Психологические проблемы адаптации студентов к обучению у вышем учебном заведении», *Психология XXI века. Психология и современные проблемы образования. Сборник материалов IX международной научно-практической конференции молодых ученых*, Санкт-Петербург, С. 139 – 143.
2. Кулеша, Н. П. (2012) «Теоретичні аспекти адаптації студентів до навчання у ВНЗ», *Актуальні проблеми психології особистості та міжособистісних взаємин: Матеріали IV міжнародної науково-практичної конференції*, Кам'янець-Подільський, С. 194–197.
3. Кулеша, Н. П. (2012) «Психологічна адаптація студентів у пізнавальній діяльності», *Міжнародна Інтернет конференція «Сучасні дослідження когнітивної психології»: Матеріали конференції*, Видавництво Національного університету «Острозька академія», Острог, Випуск 1, С. 147–149.
4. Кулеша, Н. П. (2013) «Внутрішні та зовнішні детермінанти адаптації до навчання студентів-сиріт», *Матеріали міждисциплінарної науково-практичної конференції студентів та молодих вчених «Проблема вибору: психологічний, суспільно-політичний та інформаційний аспекти»*, Видавництво Національного університету «Острозька академія», Острог, С. 55–59.
5. Кулеша, Н. П. (2013) «Проблеми адаптації та дезадаптації студентів-сиріт до умов навчання у вищому навчальному закладі», *Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка»*, *Міжнародна Інтернет конференція «Сучасні дослідження когнітивної психології»: Матеріали конференції*, Видавництво Національного університету «Острозька академія», Острог, Випуск 26, С. 87–91.
6. Кулеша, Н. П. (2014) «Психологічна дезадаптація студентів у пізнавальній діяльності» [Електронний ресурс], *Міжнародна Інтернет конференція «Сучасні дослідження когнітивної психології»: Матеріали конференції*, Видавництво Національного університету «Острозька академія», Острог, Доступно: <http://pim.oa.edu.ua/preview/internetkonferencii/iicracp2014/113-socialne-piznannja>.
7. Кулеша, Н. П. (2014) «Феномен дистантної сім'ї та її основні ознаки у психологічній літературі», *Актуальні питання соціально-політичних наук:*

*політологія, психологія, документознавство та інформаційна діяльність. Матеріали III Міждисциплінарної науково-практичної конференції студентів та молодих учених, Видавництво Національного університету «Острозька академія», Острог, С. 167–174.*

## ЗМІСТ

<b>ВСТУП</b> .....	16
<b>РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ ДО УМОВ НАВЧАННЯ У ЗВО Й ОСОБЛИВОСТІ ДИСТАНТНОЇ СІМ'Ї</b> .....	23
1.1. Теоретичний аналіз наукових підходів до вивчення проблеми психологічної адаптації .....	23
1.2. Психологічна адаптація студентів до умов навчання в закладі вищої освіти ....	37
1.3. Феномен дистантної сім'ї й особливості розвитку особистості в ній .....	53
Висновки до розділу 1 .....	71
<b>РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ ІЗ ДИСТАНТНИХ СІМЕЙ ДО УМОВ НАВЧАННЯ У ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ</b> .....	75
2.1. Організація і методика емпіричного дослідження психологічної адаптації студентів із дистантних сімей до навчання в закладі вищої освіти .....	75
2.2. Аналіз та інтерпретація результатів емпіричного дослідження психологічної адаптації студентів із дистантних сімей до умов навчання в закладі вищої освіти ...	82
2.3. Особливості адаптивного комплексу студентів із дистантних сімей, які проживають у різних умовах, залежно від ступеня родинності .....	102
2.4. Особливості адаптивного комплексу студентів із дистантних сімей залежно від тривалості відсутності одного з батьків .....	117
2.5. Модель оптимізації психологічної адаптації студентів із дистантних сімей до умов навчання у ЗВО .....	136
Висновки до розділу 2 .....	142
<b>РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ПРОГРАМИ ОПТИМІЗАЦІЇ ПСИХОЛОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ ІЗ ДИСТАНТНИХ СІМЕЙ ДО УМОВ НАВЧАННЯ У ЗВО</b> .....	146
3.1. Програма оптимізації адаптації студентів-першокурсників із дистантних сімей до умов навчання у ЗВО .....	146

3.2. Оцінка ефективності комплексної програми оптимізації психологічної адаптації студентів із дистантних сімей до умов навчання у ЗВО .....	161
3.3 Рекомендації суб'єктам освітнього процесу у ЗВО щодо оптимізації психологічної адаптації студентів із дистантних сімей .....	175
Висновки до розділу 3 .....	182
<b>ВИСНОВКИ</b> .....	185
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ</b> .....	189
<b>ДОДАТКИ</b> .....	210

## ВСТУП

**Обґрунтування вибору теми дослідження.** Реформування системи освіти України, її входження до Європейського освітнього простору, зміни в культурному та соціально-економічному житті країни актуалізують проблему адаптації учасників освітнього процесу, зокрема адаптації студентів до навчання в закладах вищої освіти.

Водночас в умовах сьогодення продовжує зростати трудова міграція, а відтак актуалізується і соціально значуща проблема дистантних сімей, які часто стають основою для створення несприятливого підґрунтя для розвитку та становлення особистості майбутнього студента, а надалі – його адаптації до змінених умов і нової діяльності. Безпосередньо опікуватися цією проблематикою покликаний ряд міністерств – Міністерство освіти і науки України, Міністерство молоді та спорту, Міністерство соціальної політики України, Міністерство охорони здоров'я, Міністерство юстиції України. Очевидно, щоб в Україні ефективно вирішити проблему студентів із дистантних сімей, слід забезпечити повноцінну реалізацію різних напрямів внутрішньої та зовнішньої політики держави.

Проблему адаптації загалом та адаптації до навчання зокрема вивчало доволі багато вітчизняних і зарубіжних учених (Д. Андрєєва, Ю. Александровський, Т. Алексєєва, Б. Ананьєв, Г. Балл, Ф. Березін, Р. Бибріх, О. Борисенко, С. Гапонова, М. Головатий, М. Дяченко, А. Захарова, Л. Кандибович, В. Кондратова, М. Корольчук, С. Максименко, Л. Мітіна, В. Медведєва, А. Налчаджян, Р. Нізамова, А. Петровський, Т. Проворова, О. Симоненко, Т. Титаренко, Г. Шевандрін, Я. Щеглова та ін.). Так, загальну теорію соціально-психологічної адаптації розробляли Л. Виготський, О. Лазурський, Ж. Піаже, Д. Клаузен, Дж. Морено, Г. Гартман, З. Фрейд та ін.

Сутність адаптації, її критерії, види, умови та чинники висвітлено в роботах Т. Алексєєвої, Н. Жигайло, І. Бондаренко, В. Семиченко, А. Федоренко, М. Томчука та ін. Проблеми соціально-психологічної адаптації інвалідів із вадами зору до навчання у ЗВО досліджувала Т. Гребенюк, особливості психомоторної активності студентів у процесі адаптації до навчання – С. Кондратюк.



У західній психології питання адаптації людини аналізували на базі необіхевіоризму (Н. Міллер, Дж. Даллард, Р. Сірс) та відгалужень психоаналітичної психології, пов'язаних із культурною антропологією (Р. Бенедикт, М. Мід), психосоматичною медициною (Ф. Александер, Т. Френч); сучасних теорій адаптації (М. Chaturvedi; L. Kahle, R. Lazarus; S. Folkman; R. Moos, J. Schaefer); позитивної психології, яка розглядає адаптацію як процес «посттравматичного зростання» особистості у складних життєвих ситуаціях (R. Tedeschi, L. Calhoun, S. Joseph, P. Linley, C. Peterson, N. Park, N. Pole, M. Seligman).

Крім того, в умовах сьогодення актуалізується і соціально значуща проблема дистантних сімей, яка пов'язана із ростом трудової міграції, що часто призводить до створення несприятливого підґрунтя для розвитку та становлення особистості майбутнього студента, а надалі – його адаптації до змінених умов і нової діяльності у ЗВО.

Вивченню дистантних сімей присвячені роботи О. Пенішкевич (запропоновано типологію дистантних сімей); Н. Гордієнко, Н. Куб'як (розглянуто дистантну сім'ю як об'єкт соціально-педагогічної роботи); Т. Дорошок, Л. Ковальчук (проаналізовано зміни в поведінці дітей із сімей трудових мігрантів); О. Двіжони (досліджено вплив дистантних сімей на емоційно-почуттєву сферу молодших школярів) та інші.

У сучасній науковій літературі поняття дистантної сім'ї як сім'ї, члени якої тривалий час із різних причин проживають на відстані один від одного, визначали Я. Гошовський, Ф. Мустаєва, В. Торохтій, І. Трубавіна та інші.

Серед іноземних дослідників, чиї праці пов'язані із сімейною проблематикою українських трудових мігрантів, варто відзначити Ф. Віанелло, Б. Хайдінгер, М. Свайнер, М. Kindler, Е. Kempinska, А. Górný та J. Dickinson.

Водночас питання впливу особливостей функціонування дистантних сімей на процес адаптації студентів до умов навчання у ЗВО залишаються не вивченими.

Отже, актуальність і недостатнє теоретичне й експериментальне вивчення означеної проблеми зумовило вибір теми дисертаційного дослідження *«Психологічна адаптація студентів із дистантних сімей до умов навчання у вищому навчальному закладі»*. У нашому дослідженні беруться до уваги сім'ї трудових мігрантів

(заробітчани), що сезонно чи по кілька років поспіль перебувають на відстані і належать до категорії дистантних сімей.

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Дисертаційне дослідження виконано відповідно до плану наукової діяльності кафедри психології та педагогіки Національного університету «Острозька академія», здійснено в межах науково-дослідної теми «Теоретико-експериментальне дослідження особистості українського інтелігента» (державний реєстраційний номер 0115U002774).

Тему дисертації затверджено вченою радою Національного університету «Острозька академія» (протокол №1 від 29.08.2013 р.) й узгоджено в Міжвідомчій раді з координації наукових досліджень із педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол №9 від 26.11.2013 р.).

**Мета дослідження:** на основі теоретико-емпіричного вивчення особливостей студентів із дистантних сімей з'ясувати умови та чинники їх психологічної адаптації до умов навчання у закладі вищої освіти, а також розробити й апробувати відповідну комплексну програму оптимізації психологічної адаптації студентів із дистантних сімей.

**Завдання дослідження:**

- 1) здійснити теоретичний аналіз наукових досліджень у вітчизняній і зарубіжній літературі щодо проблеми психологічної адаптації студентів до навчання в закладах вищої освіти (ЗВО) та дистантної сім'ї як соціально-психологічного явища;
- 2) емпірично дослідити структурно-змістові та рівневі особливості психологічної адаптації студентів із дистантних сімей, визначити її умови та чинники;
- 3) на основі теоретичного аналізу та результатів емпіричного дослідження обґрунтувати модель оптимізації психологічної адаптації студентів із дистантних сімей до умов навчання у ЗВО;
- 4) розробити й апробувати комплексну програму оптимізації адаптації студентів-першокурсників із дистантних сімей до умов навчання у ЗВО.

**Об'єкт дослідження** – психологічна адаптація студентів до навчання у ЗВО.

**Предмет дослідження** – особливості, умови та чинники психологічної адаптації

студентів-першокурсників із дистантних сімей до умов навчання в закладах вищої освіти.

**Методи дослідження:**

– *теоретичні*: аналіз, синтез, узагальнення, систематизація наукових джерел для з'ясування змісту та структури психологічної адаптації студентів із дистантних сімей до умов навчання у ЗВО;

– *емпіричні*: спостереження, опитування: методика діагностики соціально-психологічної адаптації К. Роджерса та Р. Даймонда; (для визначення інтегрального показника адаптації студентів до навчання); методика «Самооцінка адаптивності» С. Болтівця (модифікований варіант для виявлення особливостей адаптованості), методика «Визначення рівня тривожності», яку розробив Ч. Спілбергер та адаптував Ю. Ханін, методика «Самооцінка емоційних станів», розроблена американськими психологами А. Уессманом і Д. Ріксом (для дослідження *емоційного компоненту психологічної адаптації*); опитувальник діагностики рефлексії А. Карпова (для вивчення *когнітивно-рефлексійного компоненту психологічної адаптації*); опитувальник В. Гербачевського «Оцінка рівня домагань», опитувальник А. Реана «Мотивація успіху та боязні невдач», «Діагностика рівня суб'єктивного контролю» Дж. Роттера (для дослідження *мотиваційно-вольового компоненту психологічної адаптації*), методика діагностики схильності особистості до конфліктної поведінки К. Томаса (для дослідження *поведінкового компонента психологічної адаптації*); формувальний експеримент (для перевірки ефективності програми оптимізації психологічної адаптації студентів із дистантних сімей);

– *математико-статистичні*: методи описової статистики, критерій  $\chi^2$  (для перевірки значимості відмінностей отриманих даних), критерій кутового перетворення Фішера (для перевірки достовірності відмінностей у показниках адаптивного комплексу), метод рангової кореляції Пірсона (для визначення кореляційних зв'язків між рівнем адаптації й іншими показниками). Під час обробки даних було використано пакет статистичних програм для ПК SPSS 17.0 for Windows і пакет програм Microsoft Office for Windows XP Professional.

**Експериментальна база дослідження.** Емпіричне дослідження було проведено

на базі Національного університету «Острозька академія». Загальна кількість досліджуваних становила 212 студентів 1-го курсу різних спеціальностей, із них 106 студентів із дистантних сімей.

**Наукова новизна й теоретичне значення дослідження** полягає в тому, що:

*вперше:* розроблено й емпірично перевірено модель і відповідну програму оптимізації психологічної адаптації студентів із дистантних сімей до умов навчання у ЗВО; емпірично встановлено зв'язки між індивідуально-психологічними характеристиками студентів із дистантних сімей і психологічною адаптацією; емпірично визначено адаптивні комплекси студентів із дистантних сімей і їхні особливості залежно від умов проживання за ступенем родинності та тривалості відсутності батьків;

*уточнено:* зміст поняття «психологічна адаптація студентів із дистантних сімей» до умов навчання у вищому закладі освіти, яке розуміється як процес досягнення студентом психологічного комфорту в умовах освітнього середовища конкретного ЗВО завдяки актуалізації на цій основі особистісного адаптивного комплексу, що містить у собі емоційний, когнітивно-рефлексивний, мотиваційно-вольовий і поведінковий компоненти;

*удосконалено* теоретичні й емпіричні положення до дослідження психологічної адаптації студентів із дистантних сімей до умов навчання у ЗВО;

*набули подальшого розвитку* уявлення щодо можливостей урахування особливостей психологічної адаптації студентів-першокурсників із дистантних сімей до навчання у ЗВО для її оптимізації.

**Практичне значення результатів** полягає в тому, що розроблена й апробована програма психологічного тренінгу, спрямованого на покращення психологічної адаптації студентів-першокурсників із дистантних сімей до умов навчання у ЗВО, може бути застосована кураторами та психологічною службою під час роботи зі студентами-першокурсниками.

Теоретичні положення та практичні висновки дисертаційного дослідження можуть бути використані під час проведення лекційних і практичних занять із курсів

«Загальна психологія», «Педагогічна психологія», «Вікова психологія», «Психічні стани», «Психологія сім'ї», «Психологія праці».

Основні положення та результати дослідження **впроваджено** в навчально-виховний процес Рівненського державного гуманітарного університету (довідка №48 від 14.04.2016 р.), Національного університету «Острозька академія» (довідка №60 від 27.12.2016 р.), Національного університету водного господарства і природокористування (довідка №14 від 16.02.2017 р.), Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка (довідка №05-16/83 від 10.04.2017 р.) та Рівненського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти (довідка №01-16/448/1 від 19.04.2018 р.).

**Апробація результатів дисертації.** Основні положення дисертаційного дослідження обговорювали на таких міжнародних науково-практичних конференціях: IV Міжнародна науково-практична конференція «Актуальні проблеми психології особистості та міжособистісних взаємин» (Кам'янець-Подільський, 2012 р.); Міжнародна Інтернет-конференція «Сучасні дослідження когнітивної психології» (ПСРАСР-2012, ПСРАСР-2014) (Острог, 2012 р., 2014 р.); Міжнародна науково-практична конференція молодих учених «Психологія XXI століття. Психологія і сучасні проблеми освіти» (Санкт-Петербург, 2014 р.); Міжнародна науково-практична інтернет-конференція «Актуальні проблеми теоретичної та консультативної психології» (Київ, 2015 р.); Міжнародна наукова конференція «Актуальні проблеми педагогіки та психології» (Будапешт, 2015 р.); та наукових конференціях: Міждисциплінарній науково-практичній конференції студентів та молодих учених (Острог, 2012 р., 2014 р.); щорічних науково-практичних конференціях «Дні науки» (Острог, 2012, 2013, 2015, 2016, 2017 р.).

**Публікації.** За результатами дисертаційної роботи опубліковано 17 наукових праць, зокрема: 8 статей у виданнях, які долучено до переліку фахових у галузі психології, 1 стаття – у наукових періодичних виданнях інших держав, 3 статті – в інших наукових виданнях, 5 – у збірниках матеріалів конференцій.

**Структура й обсяг дисертації.** Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел (236 найменувань, з них англійською мовою

– 21) та додатків. Робота містить 18 рисунків і 44 таблиці на 39 сторінках. Основний текст дисертації викладено на 188 сторінках комп'ютерного набору.

## РОЗДІЛ 1

### ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ ДО УМОВ НАВЧАННЯ У ЗВО Й ОСОБЛИВОСТЕЙ ДИСТАНТНОЇ СІМ'Ї

#### 1.1. Теоретичний аналіз наукових підходів до вивчення проблеми психологічної адаптації

Поняття «адаптації» в психології посідає одне з провідних місць, тому що від її рівня й особливостей значною мірою залежить ефективність як навчальної так і професійної діяльності.

Існує велика кількість визначень адаптації, а саме ті, які мають широкий зміст, тобто загальний, а також вузьке значення, що дають визначення адаптаційного процесу явищам одного з рівнів.

У загальних визначеннях під адаптацією розуміється таке:

- процес пристосування організму до навколишнього середовища;
- гармонію, рівновагу між організмом і середовищем;
- результат пристосувального процесу;
- певну «ціль», до якої «прагне» організм [4; 6; 9; 11; 13; 14; 19].

Поняття «адаптація» має різні тлумачення, все залежить від того біологічні чи соціальні аспекти розглядають вчені. Виділяють **біологічну, фізіологічну і психологічну** адаптацію.

На думку Ф. Меєрсона, адаптацією є процес пристосування організму до зовнішнього середовища або до змін, що відбуваються в самому організмі. Дослідник вважає, що, адаптація, яка у процесі еволюції функціонувала і передавалася по спадковості називається генитипова адаптація, а адаптація, яка вироблялася в ході індивідуального життя – фенотипова адаптація [137]. Аналогічної концепції притримується й О. Георгієвський [58].

За словами Т. Асексеєва, описану концепцію можна використовувати для визначення наукових підходів до вивчення соціальної адаптації, тому що у процесі

індивідуального розвитку людини в неї виробляються механізми адаптації, засновані на трансформації соціальних відносин між людьми [15].

Питання соціально-психологічної адаптації особистості у своїх працях розглядають вітчизняні (Г. Балл [24], Ф. Березін [31], Л. Божович [37], Г. Католик [97], О. Леонтєв [128], О. Медведєв [135], А. Налчаджян [139], В. Петровський [153] та ін.) і закордонні (Е. Еріксон [211], Ж. Піаже [155], З. Фрейд [202] та ін.) дослідники.

У нефрейдистському напрямі адаптацію розкривають у паралелі із соціальною активністю особистості. Сучасні психоаналітики широко використовують уведені З. Фрейдом [201] поняття «алопластичних» і «аутопластичних» змін і відповідно виділяють два види психологічної адаптації:

1) алопластичну адаптацію розглядають зміною в зовнішньому середовищі потреб, які людина здійснює для своєї відповідності;

2) аутопластична адаптація – це пристосування людини до середовища, яка відбувається із змінами особистості (її навичок, умінь і т.п.).

До цих двох різновидів Г. Гартман додає ще один – пошук індивідом того середовища, яке є найбільш сприятливим для функціонування організму [59].

У психоаналітичному напрямі варто виділити концептуальний підхід Е. Еріксона. На його думку, у системі «індивід – середовище» є дві складові адаптаційної взаємодії: одна - конфлікти і захисти, інша – співробітництво і гармонія. Причому вчений вважає, що це є нескінченний процес людини і суспільства. Сам процес він описує формулою: суперечності – тривога – захисні реакції індивіда і середовища – гармонійна рівновага чи конфлікт. Отже, Е. Еріксон показує, що захисних реакцій організму недостатньо в разі порушення гомеостатичної рівноваги в конфлікті між індивідом і середовищем [211].

У межах гуманістичного напрямку психології питання адаптації розглядають у контексті положення про оптимальну взаємодію особистості і середовища. А. Маслоу висвітлює адаптацію як «складний процес між особистістю та середовищем, а основним критерієм адаптованості особистості висуває ступінь її інтегрованості з середовищем» [226, с. 134].

Істотний внесок для ширшого розуміння адаптації був зроблений Ж. Піаже. У



біології та психології він розглядає адаптацію як єдність протилежних процесів: акомодатії й асиміляції. Акомодатія (у вузькому змісті «адаптація») створює функціонування організму залежно до властивостей середовища. Другий процес змінює компоненти середовища, перероблюючи їх відповідно до структури організму. Зазначені процеси пов'язані між собою й опосередковують один одного [154].

Беручи до уваги все сказане вище, можна підсумувати, що адаптація – це рівновага між суб'єктом і об'єктом, між асиміляцією й акомодатією. Таке розуміння адаптації в єдності протилежних напрямів є важливою умовою використання такого поняття як «категорії», що відіграє істотну роль у поясненні всякого активного функціонування. Як відзначає К. Платонов, весь розвиток психічної діяльності є функцією від усіх масштабів взаємодій, що збільшуються, і функцією від рівноваги між асиміляцією організму до все більш віддаленої від нього дійсності до його акомодатії до неї [158; 159].

З погляду Ф. Березіна, психічна адаптація відіграє вирішальну роль у системі «індивідуум – середовище» і розглядається вченим як процес між особистістю та навколишнім середовищем у результаті якого людина задовольняє певні свої потреби та значущі для неї цілі [29].

Ф. Березін виділяє такі **рівні** психічної адаптації:

- **індивідуально-психологічний** рівень містить особистісні і типологічні особливості людини, її актуальні стани (темперамент, рівень розвитку самосвідомості, саморегуляція, самоконтроль, здібності, самооцінка, мотивація, особливості емоційної й інтелектуальної сфери тощо);

- **соціально-психологічний** рівень здійснює формування міжособистісної взаємодії, досягнення соціально-значущих цілей. Ці рівні і виявляються у процесі групової і міжособистісної взаємодії [31].

Ф. Березін вважає, що психічна адаптація містить у собі соціально-психологічні, індивідуально-психічні та психофізіологічні аспекти, а її успішність пов'язана з особливою категорією адаптивних механізмів – психологічним захистом (інтрапсихічна й екстрапсихічна адаптація).

На його думку, специфіка інтрапсихічної адаптації полягає в тому, що її процеси протікають поза рівнем безпосередньої дії в ситуації, її продукт, що даний як такий у співвідносній моделі вже немає «психологічного захисту» у власному розумінні слова. Вона znana як «структура», «форма» або «сито» інформаційного потоку.

Екстрапсихічна адаптація пов'язана з дією в ситуації, з перетворенням її «предметного поля і смислового через предметне». Екстрапсихічна й інтрапсихічна адаптація, загалом, характеризують два основних рівня протікання адаптаційних процесів [30].

Розглядаючи далі сутність поняття «адаптація», Г. Балл стверджує, що воно повинно виходити із встановлення рівноваги між компонентами реальних систем. Також Г. Балл доводить, що це поняття застосовують до процесу розвитку особистості і її психологічних механізмів. Така теорія автора, ґрунтується на тому, що процес спрямований не тільки на збереження і відтворення, а й за межі наявної психологічної ситуації [25].

Розглядаючи цю проблему, Л. Божович акцентує увагу на залежності адаптації від стадії онтогенезу людини. На його початкових етапах психічні особливості дитини формуються відповідно до вимог середовища, але після виникнення вони починають визначати подальший розвиток у порядку зворотнього впливу, набуваючи самостійного значення [37]. Л. Божович зазначає, що дитина в процесі пристосування до наявної ситуації, за допомогою раніше сформованих якостей особистості свідомо чи несвідомо починає змінювати чинники середовища та займати внутрішню позицію стосовно щодо нього. Всі усвідомлені цілі, під час формування регуляції поведінки, значною мірою скеровують і контролюють асимілятивну й акомодативну активність суб'єкта у процесі його розвитку. В результаті індивід перетворюється на творця соціального досвіду, а не просто засвоює набутий раніше людством [37].

На відміну від попередників, А. Налчаджян досліджував проблему адаптації на рівні особистісних механізмів, які забезпечують адаптацію особистості до соціальних проблемних ситуацій [139]. Науковець висунув припущення про те, що у складних проблемних ситуаціях адаптивні процеси проходять за участю не окремих

ізолюваних механізмів, а їхніх комплексів. На його думку, адаптивні комплекси, знову і знову, актуалізуючись і використовуючись у подібних соціальних ситуаціях, закріплюються у структурі особистості і стають підструктурами її характеру.

А. Налчаджян виділив три різновиди адаптивних комплексів: незахисні адаптивні комплекси, використовувані в нефрустрованих проблемних ситуаціях; захисні адаптивні комплекси, що є стійкими сполученнями захисних механізмів; змішані комплекси, що складаються з захисних і незахисних адаптивних механізмів.

А. Налчаджян запропонував загальну класифікацію різновидів соціально-психологічної адаптації особистості, засновану на виділенні форм адаптації: нормальної, девіантної і патологічної [139].

Більш вузького розуміння адаптації дотримуються О. Воложин і Ю. Суботін. Під впливом зміни середовища вчені протиставляють адаптацію та компенсаторні реакції лише як одну складову пристосування [28]. Вона виражається в тому, що організм, реагуючи на зміну параметрів середовища, перебудовує, змінює свої структурні зв'язки для збереження функцій, що забезпечують його існування в середовищі, яке змінилося. Адаптація може містити як фізіологічні, так і поведінкові реакції залежно від рівня організації системи. Адаптація – це збереження зовнішніх функцій середовища у системі якій забезпечуються внутрішні процеси, тобто збереження гомеостазу. На противагу адаптації, компенсація забезпечує збереження структур і функцій у відповідній реакції організму, що змінюється під впливом середовища.

У працях В. Медведєва здійснено спробу класифікації і періодизації адаптаційних процесів [136]. У загальній реакції пристосування він виділяє три типи реагування, розходження їх спрямовані на зміну одного з компонентів системи «людина – середовище». При першому типі для особистості, яка долучена до соціальної структури суспільства і виконує певні соціальні завдання, пристосування здійснюється шляхом впливу на комплекс подразників, що приводять до зміни гомеостатичного регулювання. Водночас сама форма впливу на середовище може бути пасивною чи активною, тобто зв'язаною з перетворенням середовища. Один із них припускає включення вже наявних програм регулювання і позначається як

реакція звикання. Інші типи реакції передбачають обов'язкову зміну програми гомеостатичного регулювання і їх розглядають як суто адаптивний процес [136].

Адаптація індивіда до середовища і розвиток його особистості є процесами, що, як показує аналіз наукової літератури, перебувають у складному взаємозв'язку і взаємозумовленості. Сполучною ланкою категорій «адаптація» і «розвиток особистості» є поняття соціалізації.

Соціальна адаптація індивіда як постійний процес його активного пристосування до умов соціального середовища є одним з основних соціально-психологічних механізмів соціалізації особистості. Аналіз зарубіжної літератури, присвяченої цьому питанню, показує існування безлічі концепцій соціалізації, серед яких можна виділити два основних напрями: структурно-функціональний і гуманістичний.

Із позицій структурно-функціонального напрямку, характерного для американської соціології, соціалізацію розглядають через поняття «адаптація», як процес повної інтеграції особистості в соціальній системі, у ході якого відбувається її пристосування.

Інакше осмислюють сутність соціалізації в гуманістичній психології (А. Маслоу, Г. Оллпорт, К. Роджерс та ін.). У руслі цього напрямку соціалізація є процесом самоактуалізації Я-концепції, як процес самореалізації особистістю своїх потенцій і творчих здібностей, процес подолання негативних впливів середовища, що заважають саморозвитку і самоствердженню [12; 26; 32; ].

Ці два підходи певною мірою розділяють і вітчизняні вчені (соціологи, педагоги, психологи). У вітчизняній соціології пріоритет віддають структурно-функціональному напрямку [12].

Так, Т. Комар визначає соціалізацію як засвоєння індивідом соціальних норм [103]. У роботах Б. Паригіна соціалізація трактується як входження індивіда в соціальну систему, пристосування й освоєння соціальних функцій [49].

Аналіз фактів вітчизняної педагогічної практики показує, що нерідко залишається неусвідомленим двосторонній характер соціалізації. Розкриваючи сутність соціалізації, І. Ісаєв, О. Мищенко, В. Сластьонин і Є. Шиянов фіксують увагу

на тому, що її складовими є, з одного боку, тенденція соціальної типізації, а з другого – тенденція до автономії, незалежності, волі, формування власної позиції, неповторної індивідуальності [49].

Однак через свою природну активність, особистість зберігає і розвиває тенденцію до автономії, незалежності, волі (тенденція автономізації). Наслідком цієї тенденції є зміна як самої особистості, так і всього суспільства. Ця тенденція виявляє себе в процесі саморозвитку і самореалізації особистості, під час яких відбувається не тільки актуалізація наявного досвіду, а й створення нового, зокрема й особистого, індивідуального досвіду.

І. Котова й Є. Шиянов, підкреслюючи двосторонній характер соціалізації, відзначають, що вона є процесом, у якому обидві названі тенденції зберігають свою стійкість, забезпечуючи, по-перше, самопоновлення соціуму і, по-друге, реалізацію особистісних тенденцій, відтворення духовності і суб'єктності особистості. Автори визначають соціалізацію як єдність процесів адаптації особистості до суспільства з її саморозвитком і самореалізацією [214].

Отже, адаптацію і розвиток особистості розглядають як складові процесу соціалізації особистості. Розвиток майбутніх фахівців у суспільстві, їхній професійний і особистісний розвиток, а також самореалізація дозволяє розглядати адаптації студентів до умов навчання у ЗВО як ступінь їхньої соціалізації.

Проблеми адаптації людини активно визначаються в західній психології в межах спеціального напрямку, який виник у 30 – 40-х роках ХХ ст. на базі необіхевіоризму (Н. Міллер, Дж. Даллард, Р. Сірс та ін.) та відгалужень психоаналітичної психології (Р. Бенедикт, М. Мід, Б. Ф. Скіннер), психосоматичною медициною (Ф. Александер, Т. Френч). У своїх дослідженнях адаптацію вони розглядають із двох боків: як стан гармонії, у якому потреби індивіда і вимоги середовища повністю задоволені, та як процес, за допомогою якого цей стан і досягається. Н. Міллер і Дж. Даллард висували теорію, що вплив інтелекту та психічних образів ніяк не впливають на адаптацію, цей процес залежить від мотивації та задоволення особистісних потреб індивіда [15; 79; 85; 93; ].

Б. Скіннер уважав, що пристосування до навколишнього середовища полягає в корекції поведінки шляхом впливу на неї позитивних емоцій і їх постійного підкріплення. Успішною адаптацією вчений уважав її результат, а саме викликані емоції, адже від їх вектору залежить комфорт або дискомфорт особистості в нових для неї соціальних умовах [232].

Однак сучасні дослідження, насамперед, у вітчизняній психології свідчать про важливість орієнтації на розвиток особистості в процесі аналізу адаптації у ЗВО.

Аналіз робіт О. Леонт'єва дозволяє зробити висновок, що він виступав проти «безсумнівного», «без належного аналізу» розповсюдження поняття пристосування, урівноваження із середовищем на онтогенетичний розвиток людини [127; 128; 129]. Головна думка вченого полягала в тому, що характерний для людини «процес привласнення або оволодіння, в результаті якого відбувається відтворення індивідом історично сформованих людських здібностей і функцій» [128], принципово відрізняється від пристосовницької поведінки тварин. О. Леонт'єв разом із Л. Виготським і С. Рубінштейном довів, що поведінка людини, враховуючи адаптацію, обумовлюється не тільки суб'єктивними психологічними факторами, але й багатьма іншими: соціально-психологічними, соціальними тощо [50; 175].

Г. Балл, розглядаючи застосування поняття «адаптації» у психології, підкреслює два моменти. Перший (уже згаданий вище під час загальної характеристики двох напрямів адаптації) – це взаємообумовленість указаних напрямів, опосередкування ними один одного. Наприклад, процес сприймання організується сформованими раніше перцептивними схемами [25] функціонування, у яких знаходить вираження асиміляційна (термін Піаже) активність суб'єкта [155]. Водночас, на його думку, відповідно до свого основного змісту, цей процес є акомодативним: перцептивна схема доповнюється (а в разі необхідності і перебудовується) так, щоб забезпечити адекватне відображення сприймаючого об'єкта, своєрідне пристосування до нього, але слід зазначити, що ми «не можемо модифікувати схему, якщо вона не використовується» [155; 156].

С. Дарніяров стверджує, що деякі умови викликають дезадаптацію не через абсолютну жорстокість цих умов, а внаслідок невідповідності цим умовам внутрішніх ресурсів системи, до яких, належать характеристики адаптивних механізмів [58].

В. Очеретяний, диференціюючи поняття «адаптація» і «приспосовання», розглядає першу як більш широке поняття і виділяє в ній (адаптації) активні і пасивні форми [146].

Поряд із різними формами адаптації існує явище дезадаптації. Аналізуючи різні роботи по дослідженню проблеми адаптації можна виділити різні підходи до розкриття поняття «дезадаптації» [46; 52; 66; 77; 81; 87; 123; 131]. У психології таке поняття розглядають як результат невдалого процесу адаптації, коли людина замість реалізації у соціумі, самовизначенні у певній діяльності, втрачає соціальні зв'язки та стає нездатною взаємодіяти із середовищем, а також не може адаптуватися до власних потреб [102; 109; 165; 169].

За В. Поповим, процес, що призводить до посилювання проблемної ситуації, до порушення взаємодії з середовищем, і супроводжується конфліктами: внутрішньо особистісними чи міжособистісними.

Критеріями дезадаптації є порушення в міжособистісній сфері, у професійній діяльності, а також реакції, що виходять за межі норми (агресія, депресія, аутизм, тривожність та ін.).

Як зазначає С. Завражина, в короткому психологічному словнику-довіднику дезадаптацію розтлумачено як «поведінку, яка не відповідає нормам і вимогам найближчого середовища» [75].

За тривалістю впливу на особистість А. Налчаджян розрізняє тимчасову, стійку ситуативну і загальну стійку дезадаптацію особистості. Тимчасова дезадаптація може бути пов'язана із новою ситуацією, у якій потрібно адаптуватися (вступ до ЗВО, народження дитини, нова робота тощо). Стійку ситуативну дезадаптацію, розглядають як неможливість у складній ситуації знайти правильні рішення для адаптації під час вирішення проблем у специфічних умовах (у сфері сімейних стосунків, в умовах професійної діяльності та ін.) Загальна стійка дезадаптованість – активізує захисні механізми, тобто це стан непристосованості особистості [139].

Причинами виникнення стану дезадаптації є:

- 1) професійні проблеми, хронічні захворювання, пережитий психосоціальний стрес, викликаний розлученням тощо;
- 2) пережиті екстремальні ситуації – травматичні ситуації, у яких людина була свідком, за умови якщо це були випадки із прийняттям смерті чи загрози життю, важких травм і страждань інших людей (або своєї власної) схожі ситуації викликають особливий стан – посттравматичний стресовий розлад;
- 3) порушення встановлених норм у групі чи неблагополучне включення в нову соціальну ситуацію [139].

Учені розглядають ще один підхід до проблеми адаптації, а саме онтогенетичний (Л. Виготський). Цей напрям розглядає даний термін через механізми кризових моментів розвитку людини у яких відбувається зміни в її соціальному розвитку [50]. Аналізуючи такий підхід, слід відзначити, що цю проблему розглядають у шкільному та підлітковому періоді у зв'язку зі змінами соціального статусу (домашня дитина, школяр, підліток), а також молодь у віці 15–16, 17–18, 21–25 (перехід до нової освітньої установи: технікум, інститут, ЗВО, вступ на роботу).

На думку Н. Жигайло, найактуальнішим періодом для впливу на дезадаптацію є прийняття особистості нової соціальної ролі [69].

Незважаючи на всі відмінності між розглянутими підходами до розуміння процесу адаптації, всіх їх поєднує погляд на мотив діяльності індивіда як на такий, як прагнення її відновити через порушення гомеостатичної рівноваги між організмом і середовищем. Такий погляд на зміст психологічної адаптації, який зазначає її основою мотив досягнення рівноваги з навколишнім середовищем у результаті на зовнішні чинники, довгий час існував в уявленнях про адаптацію серед західних і вітчизняних психологів. Проте це звужує розуміння ролі психологічної адаптації до утворення цілісності біологічної системи організму людини всупереч руйнівним впливам середовища.

Основні підходи до вивчення поняття «психологічна адаптація» в зарубіжній і вітчизняній психології представлено в таблиці 1.1.



Таблиця 1.1

**Основні підходи до вивчення психологічної адаптації  
в зарубіжних і вітчизняних дослідженнях**

Прізвища авторів	Зміст поняття « психологічна адаптація»	Основні характеристики психологічної адаптації
Г. Гартман	Психологічна адаптація – це пошук (гармонійна рівновага чи конфлікт) індивідом того середовища, яке є найбільш сприятливим для функціонування організму	Адаптація – це рівновага у взаємодії суб'єкта й об'єктів
А. Маслоу	Психологічна адаптація – це динамічний процес взаємодії особистості і середовища	
З. Фрейд	Психологічна адаптація – це зміни в зовнішньому середовищі, які людина здійснює відповідно до своїх потреб	
Ж. Піаже	Психологічна адаптація – це модифікація функціонування організму чи дій суб'єкта до властивостей середовища	
Р. Бенедикт, М. Мід	Психологічна адаптація – це процес, у якому потреби індивіда і вимоги середовища повністю задоволені	
Ф. Березін	Психологічна адаптація – це процес встановлення оптимальної відповідності особистості і навколишнього середовища (в ході здійснення властивої для людини діяльності та задоволення актуальних потреб)	
Н. Міллер, Дж. Даллард	Психологічна адаптація – це процес, який безпосередньо залежить від мотивації та задоволення особистісних потреб індивіда	
Ф. Меєрсон	Психологічна адаптація є процесом пристосування організму до зовнішнього середовища	
Л. Божович	Психологічна адаптація – пристосування людини до навколишнього середовища	Адаптація – це пристосування людини до зовнішнього середовища
Г. Балл	Психологічна адаптація – це рівновага між особистістю та зовнішнім середовищем	
А. Налчаджян	Психологічна адаптація – це пристосування особистості, а саме її адаптивних комплексів, які актуалізуються і використовуються в соціальних та інших ситуаціях	

*Продовження Таблиці 1.1*

О. Воложин, Ю. Суботін	Психологічна адаптація – це процес пристосування внутрішніх процесів, у системі яких забезпечується збереження зовнішніх функцій середовища.	
В. Медведєва	Психологічна адаптація – це загальна реакція на пристосування людини до середовища	
В. Очеретяний	Психологічна адаптація – це широкий термін поняття «пристосування», який передбачає його активну і пасивну форму	

Як бачимо, термін «психологічна адаптація» в зарубіжних дослідженнях тлумачиться «як рівновагу у взаємодії суб'єкта й об'єктів», тоді як у вітчизняній психології автори більше послуговуються визначенням «пристосування людини до зовнішнього середовища».

Узагальнюючи основні підходи до розуміння поняття «психологічна адаптація» в зарубіжній і вітчизняній психології, визначимо її основні характеристики:

- пристосування;
- рівновага;
- оптимальна відповідність.

Поряд із терміном «психологічна адаптація» використовують також поняття «соціально-психологічна адаптація». Така неузгодженість термінологічного апарату значно ускладнює співставлення результатів дослідження.

Соціально-психологічна адаптація – це процес, завдяки якому особистість досягає без переживання конфлікту із близькими людьми стану соціальної рівноваги [70; 88; 90; 178].

Психологічна адаптація є процесом адаптивної поведінки людини, що відзначається значною новизною та значущістю завдяки формуванню мети і програми її реалізації в різних ситуаціях [193]. Сам процес взаємодії особистості й середовища залежить від пошуку й реалізації всіх способів, засобів задоволення основних потреб за А. Маслоу: фізіологічні потреби (у їжі, сні, відпочинку тощо), потреба в безпеці, потреба в прийнятті та любові, у визнанні та повазі, у самовираженні, самоствердженні [196; 200; 210].

Загальним результатом психологічної адаптації дослідники (М. Корж, В. Казначеев, А. Фурман) визначають адаптованість. Своєю чергою, показовим проявом адаптованості є відчуття психологічного комфорту від ситуації свого життя [89; 105; 203].

На нашу думку, можна виділити два основні критерії психологічної адаптації – зовнішній і внутрішній. Зовнішнім критерієм є адекватність поведінки людини відповідно до ситуації, що склалася, а внутрішнім – є відчуття психологічного комфорту [111].

Словосполучення «психологічний комфорт» часто застосовують у повсякденному житті. Його використовують із метою охарактеризувати внутрішній стан людини на відпочинку і під час роботи. Так, Ю. Коцюк відзначає: «Психологічний комфорт дуже важливий для здоров'я особистості. Дуже часто психологічний дискомфорт виникає в результаті фрустрації яких-небудь потреб особистості» [107]. В. Пішванова вважає, що саме комфортність є умовою для створення ситуацій самовираження [227].

Якщо розглядати саме поняття «комфорт», то низку його тлумачень легко знайти в довідковій літературі. Так, у великому тлумачному словнику сучасної української мови подається таке визначення поняття комфорту – це вигода, затишок, побутові зручності [48]. Психологічний словник за редакцією В. Войтка [161] до вищезазначеного додає, що «у психології комфорт означає для індивіда зручність, приємність його перебування і життєдіяльності у соціальній групі». Комфорт має англійське походження, тому варто звернутися і до англійських джерел [216; 220; 223]. «New Webster's Dictionary and Thesaurus of English Language» і «Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English» подають аж три дефініції для цього слова, загалом схожих:

- 1) занепокоєння, , вільний від страждання, труднощі, біль, тривога;
- 2) допомога або вияв доброзичливості персоні, яка страждає;
- 3) персона або річ, яка приносить полегшення або допомогу.

Легко помітити значну різницю між значеннями, які надаються слову «комфорт» в українській та англійській мовах. Якщо вітчизняні видання трактують

це поняття як невід'ємну складову побуту чи обстановки, то англомовні розглядають комфорт як внутрішній стан, тобто як психологічну категорію. Крім основного значення, яке використовують найчастіше, існують ще й інші, зокрема – комфорт розглядають як допомогу або ж як річ чи персону, що приносять полегшення або допомогу.

Ю. Коцюк зазначає що, психологічний комфорт на особистісному рівні – це відносно стале в часі інтелектуальне новоутворення, що полягає у розкритті нових властивостей із взаємодією суб'єкта, і яке висвітлює зміни свого місця в соціокультурному середовищі, а значить і в перетворенні своєї особистості [107].

Цікаву етимологію слова «комфортний» пропонує у своїй статті М. Лукашевич. «Комфортний – це такий, що сприятливо впливає на самопочуття, приносить приємні відчуття» [130]. Це може бути фізичне відчуття: наприклад, комфортна температура – тобто, коли не холодно, проте й не надто гаряче. Також можна розглядати і психологічний стан: людині некомфортно, вона почувається незручно в певній компанії чи ситуації. При цьому, як уважає авторка, комфортність виключає будь-яку екстремальність. Тобто, якщо людина відчуває гостру насолоду чи бурхливе захоплення, то в цьому випадку не кажуть про комфорт.

Розглядаючи поняття, протилежне комфорту – дискомфорт (від гр. δυσ... префікс, що означає порушення, розлад і англ. comfort), під яким розуміють брак комфорту, необхідних умов для життєдіяльності людини, незручність, неприйнятність ситуації, бачимо, що описати його можна за допомогою певного стану, що характеризується неприємними суб'єктивними відчуттями (головний біль тощо) і може виникати під впливом шкідливих чи незвичних дій над людиною, при надмірному зростанні числа сенсорних подразників, порушенні циклічності сну чи неспання тощо [229].

В «Новом словаре русского языка» подано таке визначення поняття «психологічний комфорт» – це стан внутрішнього задоволення, який виникає від несприятливих умов обставин [142]. Отож, це словосполучення використовують для того, щоб охарактеризувати внутрішній стан людини в різноманітних сферах життя.

Для забезпечення формування високого рівня психологічного комфорту важливу роль відіграє врахування перебування індивіда у конкретній соціальній групі [107].

Отже, результати проведеного теоретичного дослідження дозволили виявити сутність, окреслити понятійний простір, та підходи до визначення поняття «психологічна адаптація». Проте слід зазначити, що більшість досліджень ототожнюють поняття «психологічна адаптація» та «соціально-психологічна адаптація». На нашу думку, така ситуація, з одного боку вказує на складний системний характер досліджуваного феномену, з іншого, потребує пошуку уточнення поняття «психологічна адаптація». Зважаючи на те, що більшість вчених розглядає дане поняття як: пристосування, рівновага, оптимальна відповідність [13; 25; 30; 37; 38; 139; 155; 164; 201; 202; 212; 213] нам видається продуктивним розглядати *«психологічну адаптацію», як досягнення стану психологічного комфорту шляхом оптимального врахування особистістю умов навколишнього середовища та власних індивідуально-психологічних характеристик.*

## **1.2. Психологічна адаптація студентів до умов навчання у вищому навчальному закладі**

У наукових публікаціях останніх років помітно зростає інтерес до питання адаптації студентів вищих навчальних закладів до навчальної діяльності. Значний внесок у дослідження проблеми зробили такі вітчизняні та зарубіжні вчені: В. Петровський, О. Симоненко, А. Налчаджян, Г. Шевандрін, О. Борисенко, А. Захарова, В. Медведєва, Е. Еріксон, Д. Клаузен, Дж. Морено та інші.

Студентський період, який є перехідним від юності до зрілості, зазвичай належить до юнацького віку.

Період юності – це перехід від етапу залежних від дорослих стосунків до самостійного життя, у якому пріоритетне місце відводиться власному вибору і відповідальності. Перед юнаком стоїть завдання досягнення соціальної та

особистісної зрілості, у процесі чого важлива роль відводиться адаптації, здатності функціонувати як повноправний член суспільства.

Згідно з періодизацією вікового розвитку, розробленою Д. Ельконіним, період юності обмежується роками від 18 до 22–23 рр. [210]. К. Ушинський називав цей період найбільш вирішальним, не применшуючи значення інших етапів розвитку людини [199]. Саме в період юності відбувається формування системи ціннісних орієнтацій, яка стає основою визначення світоглядних позицій; на цьому етапі відбувається закріплення професійних інтересів, потреби в праці; здатності до побудови життєвих планів; стилю поведінки і поводження в суспільстві, становлення політичних уподобань тощо; завершується набуття особистісної і соціальної ідентичності, відбувається процес формування професійної «Я»-концепції [91].

На відміну від інших періодів людського розвитку, в юнацькому віці проявляється найвища швидкість оперативної пам'яті і переведення уваги, розв'язання вербально-логічних завдань. Варто зазначити, що в юнацькому віці здобуваються «метакогнітивні вміння (саморегуляція та самоконтроль), які чинять вплив на ефективність стратегій пізнання» [1]. У період зрілої юності у складі інтелекту «виникають комплексні схеми (поєднання конфігурацій, оперативних правил змінення інформації, що застосовуються для упізнання відомих процесів, предметів, подій, ситуацій тощо); формуються образи ідеальних та реальних предметів, явищ; закріплюються сценарії (послідовності очікуваних особистістю подій і процесів, які сприяють їхньому уявному відтворенню – святкування дня народження, одруження, настання весни тощо); утворюються семантичні структури, що відображаються у предметних та оцінно-емоційних значеннях» [3]. Завдяки їм знання чинять вплив на інтелектуальну поведінку молодої особи. Як наголошує М. Савчин, структурні властивості поняттєвої системи зумовлені рівнем її диференціації й інтеграції: зрозумілість – незрозумілість (ясність розуміння відмінностей між поняттями); узгодженість – неузгодженість (тотожність понять); центральність – периферійність (значущість поняття щодо інших); закритість – відкритість (сприйнятливість системи понять щодо зовнішніх подій, рівень готовності людини змінювати форми пояснення ситуації) [179; 180].

І. Булах підкреслює, що в юнацькому віці є сензитивним періодом самоусвідомлення своїх мотивів, моральної самооцінки, внутрішніх конфліктів [45].

До позитивних змін у цьому віковому періоді можна віднести ситуативні образи власного «Я» у стійку структуру, стабілізацію емоційної сфери, зниження егоцентризму. Головними новоутвореннями юнацького віку є особистісна ідентичність, самореалізація, самовизначення [5; 8; 20; 38; 41; 56; 144].

Юнак переживає цінність свого «Я» як частину світу через осмислення самого себе. Всі ці зміни, які відбуваються за відносно короткий час, спричиняють цілу низку складних проблем, як для юнака, так і для тих, хто його оточує [124].

Л. Божович зазначає, що у юнацького віку вплив на пізнавальну діяльність належить світогляду. Вирішального значення надають динаміці формування «внутрішньої позиції» [37]. Пусковим елементом початку адаптації є позитивна репрезентація суб'єктивного сприйняття, яке є акцептором результату дії протягом цілого процесу адаптації [124].

Вітчизняна дослідниця Г. Католик підкреслює, що у формуванні самоствавлення для адаптації велику роль відіграє соціальний аспект. Авторка пише, що головні причини психологічних конфліктів знаходяться в площині відносин «людина – оточення» [96; 97].

Як відомо, процес адаптації є актуальним тоді, коли звичайна поведінка є малоефективною під час подолання труднощів, які виникають у нових умовах. Саме з такими проблемами стикається колишній школяр під час вступу до ЗВО [104].

Про пріоритетність своїх життєвих цінностей особистість починає вирішувати під час навчання у закладі вищої освіти (Є. Зеєр, Л. Мітіна, М. Пряжников й ін.), «випробує» себе в різних ситуаціях. У цей час, як відзначають О. Грачова, Є. Климов, А. Реан, В. Собкін, О. Фонарьов, відбувається поєднання можливостей людини і вимог професії. Формування і зміцнення професійної мотивації, подальший професійний і особистісний розвиток людини залежить від успішності цього періоду.

Тому одним із важливих щаблів етапу професійної підготовки є процес адаптації до умов ЗВО, до нових форм діяльності, спілкування, дозвілля тощо. Відповідно до досліджень В. Кондратьєвої, проведених у 2008 р., майже 85,3%

студентів відчувають труднощі адаптації до середини 3-го курсу, приблизно 10% адаптуються тільки до кінця 4-го початку 5-го курсу, близько 7% студентів узагалі не можуть адаптуватися до ЗВО. Така ситуація, викликана позицією невизначеності, неприйняттям нової ролі, у якій опинилася особистість, зводить усе до того, що студенту стає психологічно некомфортно в новій соціальній позиції, що знижує інтерес до професії [106].

У дослідженні феномену адаптації до ЗВО можна простежити певну динаміку. Вперше інтерес до процесу адаптації до умов ЗВО виник у 60–70 рр. (Д. Андрєєва, М. Дяченко, Л. Кандибович, Р. Нізамов, В. Секун та інші). Дослідження цього етапу, здебільшого, присвячені виявленню проблем і труднощів адаптації, водночас наведено статистичні дані. Наприклад, Т. Андрєєва, досліджуючи адаптацію студентів, зазначає, що труднощі адаптації в 45% випадків пов'язані з новими умовами навчального процесу, 39,3% – виникають із браком постійного контролю, 26,2% – самостійним життям поза родиною 13,6% – із невмінням увійти в студентське життя [17].

Найбільш ефективну та швидку адаптацію забезпечують у цей період спробою визначення особистісних якостей. Ю. Колесников, Т. Кончанін, Б. Рубін та інші відносять до таких якостей суспільно-активну позицію, колективізм. Слід зазначити, що значущі якості визначалися відповідно до ідеологічного замовлення того часу.

Наприкінці 70-х – на початку 80-х років вчені досліджують процес адаптації в динаміці від 1 до 5 курсу (Н. Аміньєв, Р. Бибріх, В. Кудрявцев, В. Натаров, Т. Щеглова та інші). Науковці говорять про ситуацію подвійної адаптації, у якій опиняється студент. Це, по-перше, адаптація до ЗВО, по-друге, адаптація до обраної професії. Перебіг процесу адаптації залежить від: 1) професійної орієнтації особистості; 2) знань про умови організації навчання у ЗВО; 3) наявності у студента професійно важливих якостей; 4) ставлення до навчання; 5) ставлення до майбутньої професійної діяльності.

Поряд із факторами, що впливають на процес адаптації, виділяються його аспекти. Так, Р. Бибріх зауважує, що психологічна адаптація студентів до навчального процесу у ЗВО містить цілу низку аспектів:



- 1) соціально-педагогічний: входження в нові дидактичні ситуації, які відрізняються від шкільних форм і методів (підвищення самостійності, збільшення обсягу навчального матеріалу тощо);
- 2) соціально-психологічний: переключення уваги з навчання на спілкування, переоцінка самого себе, нові соціальні норми);
- 3) мотиваційно-особистісний: формування позитивних навчальних мотивів і особистісних якостей майбутніх фахівців [33].

М. Головатий [51] пропонує виділити три періоди у процесі адаптації:

- 1) попередній – період абітурієнтства і зарахування до ЗВО;
- 2) загальнонаукова адаптація – адаптація до навчального процесу загалом;
- 3) професійна адаптація – усвідомлення своєї майбутньої спеціальності, виробнича практика, останні роки навчання.

Конкретніше розглядають процес адаптації у 70-х – 80-х рр. Через брак цілеспрямованого ідеологічного підходу дослідники прагнуть не тільки позначити фактори, що впливають на хід адаптації, а й простежити саму динаміку цього процесу.

Дослідження процесу адаптації студентів до умов ЗВО 90-х років носять індивідуально-орієнтований характер (Л. Мітіна, О. Чирікова, М. Молоканов, М. Макаренко, Д. Оборіна та інші). Вчені в цьому періоді акцентують увагу на особистості у процесі адаптації. Так, І. Булах [45] відзначає, що у студентів 1–3 курсів серйозною перешкодою у професійному й особистісному самовизначенні є несформоване почуття власної ідентичності.

Поряд із дослідженням адаптації студентів були зроблені кількарізові спроби визначення поняття «адаптації до ЗВО». Так, В. Подпала визначає адаптацію до ЗВО як об'єктивний процес, що утворює систему складається з двох компонентів. Один компонент – людина зі своїми потребами і здібностями, другий – організація (ЗВО, факультет, група), яка за певних умов задовольняє певні потреби особистості, що виникають із завдань, поставлених перед колективом [160].

Н. Жигайло зазначає, що адаптація до ЗВО існує у двох напрямках: 1) адаптація особистості до нового зовнішнього середовища; 2) адаптація як становлення на цій основі її нових якостей [67; 70].

С. Кондратюк зауважує, що процес адаптації до навчання – це динаміка змін взаємодії суб'єкта, яка залежить від об'єктивних і суб'єктивних умов розвитку особистості забезпечуючи ефективність навчальної діяльності [105].

Отже, адаптація студентів до ЗВО розуміється як стан динамічної рівноваги з новими умовами вузівського середовища до соціальних і особистісних характеристик студента [71].

Процес адаптації студентів до умов ЗВО має свою динаміку. Орієнтуючись на роботи М. Буланової-Топоркової, Н. Головатого, Л. Столяренко й інших учених, можна простежити певну динаміку процесу адаптації.

Стадія преадаптації характеризується низкою суперечностей. По-перше, це стан ейфорії на самому початку навчання у ЗВО. Факт вступу до ЗВО дає можливість студенту повірити у власні сили і здібності, мотивує на повноцінне і цікаве життя. Однак першокурсники, зіткнувшись із самостійністю в умовах ЗВО, відчувають себе дискомфортно. Прагнення бути включеним в усі аспекти студентського життя сполучається з налагодженням режиму, побуту і самообслуговування, труднощами організації самостійної роботи [65; 194].

Стадія адаптування починається ефектом «обманутих сподівань», розчарування у професії. Проте під час навчання відбувається пристосування до нових навчальних норм, оцінок, способів і самостійної роботи, формується нове ставлення до професійної і наукової діяльності. Студент намагається пристосуватися до нових вимог і норм навчального закладу, знайти друзів у новій групі, раціонально використовувати вільний час. На основі формування нових культурних запитів і потреб змінюються індивідуально-особистісний рівень студента. На стадії постадаптації остаточно оформлюється індивідуальний стиль навчальної діяльності, відбувається звуження інтересів завдяки кристалізації професійних інтересів, складається коло спілкування і відбувається визначення соціальної ролі. Починають інтенсивно формуватися професійно значущі якості особистості. Основні зміни тут

відбуваються на соціально-психологічному рівні. Іноді постадаптація супроводжується процесом переадаптації, тобто застосуванням і обмеженням шкільними стилями навчання (зубріння матеріалу, вивчення матеріалу на поверхневому рівні тощо). Відсутність кола спілкування, інфантильні поведінкові реакції (сльози при невдалій здачі звітності, обвинувачення навколишніх у власних невдачах), особистісний егоцентризм приводять до того, що, не виробивши новий спосіб установлення контактів, людина опиняється в нових ще складніших соціальних умовах. У цьому випадку відбувається порушення процесу адаптації [112].

С. Кондратюк зазначає, що основними проблемами студента-першокурсника, які перешкоджають успішній адаптації до навчання у ВНЗ, виступають: система навчання, система соціальних стосунків, нові умови життя, недостатній рівень підготовки, нерівномірність академічного навантаження, відсутність навички самостійної роботи тощо. Студент одночасно пристосовується до нових умов навчання та до нових соціальних обставин спілкування та умов побуту [105].

У процесі адаптації студентів до навчання В. Кондратьєва виділяє три етапи адаптації. Перший етап адаптації починається з моменту вступу до ЗВО і завершується в момент остаточного формування академічної групи як єдиного соціального організму (зазвичай – перший рік навчання). Основним середовищем адаптації є академічна група. Спочатку студентська група організується за формальними, офіційними ознаками, але до кінця першого курсу вона перетворюється на колектив, для якого основною об'єднувальною силою є спільність інтересів його членів. Процес формування групи протікає одночасно з процесом адаптації включених до неї студентів. Успішність кожного з цих процесів пов'язана з успішністю іншого [106]. Другий етап адаптації – 2–3 курси навчання. Тут основним соціальним середовищем виступає ЗВО. Третім етапом адаптації є суспільство. Більшість студентів у ЗВО на останніх роках навчання починають працювати [106].

Визначений інтерес мають висновки В. Кондратьєвої, яка виокремлює три фази адаптації студента до ЗВО: початкова фаза – це відповідна психічна реакція організму на нові умови ЗВО (вона триває різний час у різних індивідуумів, але переважно

завершується до середини першого семестру); друга фаза – це зміна психічних процесів, пристосувальних механізмів (завершується до середини другого семестру); третя фаза – період стійкої адаптації, коли здебільшого завершується формування динамічного стереотипу та пристосувальних реакцій (у багатьох студентів він завершується до кінця першого курсу) [106].

М. Іванова також виділяє три етапи адаптації першокурсника: перший, гострий етап адаптації, його спостерігають на початку навчального року, характеризується поганим функціональним станом суб'єкта (втома від здачі випускних і вступних екзаменів і від емоційного напруження, що викликане новими вузівськими умовами); другий етап – екзаменаційний стрес, емоційна напруга та погіршення функціонального стану; третій етап (у динаміці) – під час наступних екзаменів, ступінь напруги зменшується [86].

Варто також зазначити, що спроби визначення етапів адаптації ведуть до виділення великих часових меж, як, наприклад, у К. Сатросяна. Перший етап адаптації, на його думку, продовжується до першого місяця третього семестру; другий етап охоплює другий рік навчання у ЗВО; третій етап охоплює третій і четвертий курс ЗВО; четвертий етап – випускний курс [181].

Підсумовуючи, зазначимо, що процес психологічної адаптації студентів не є однорідним і складається зі стадій (фаз, етапів), адаптації: переадаптації, адаптації, постадаптації. Також відзначають розходження в динамічному характері протікання цього процесу.

У своєму дослідженні ми схиляємося до думки М. Іванова та Н. Кондратьєвої і вважаємо, що психологічна адаптація студентів до умов навчання у ЗВО завершуються до кінця першого курсу навчання.

Основні напрями діяльності студентів в адаптації студентів-першокурсників традиційно розглядають як сукупність трьох аспектів:

- **адаптація до умов навчальної діяльності** (пристосування до нових форм викладання, контролю і засвоєння знань, до іншого режиму праці і відпочинку, самостійного способу життя та самостійного навчання тощо);

- адаптація до групи (включення в колектив однокурсників, засвоєння його правил, традицій);
- адаптація до майбутньої професії (засвоєння професійних знань, умінь, навичок) [86; 106].

Усі вчені сходяться в думці, що, по-перше, процес адаптації до ЗВО впливає на розвиток особистості професіонала, по-друге, перебіг процесу адаптації здебільшого залежить від особистісних якостей людини, і, по-третє, процес адаптації студентів до умов ЗВО відмінні від професійної адаптації фахівця (тобто адаптації до місця професійної діяльності).

Адаптація – це процес вироблення певного режиму функціонування особистості, коли всі духовні, інтелектуальні і фізичні сили спрямовані і витрачаються тільки на виконання основних завдань [168; 184; 188].

Відомо, що навчання в школі відрізняється від навчання у ЗВО, насамперед способом і формами засвоєння знань: школярі здобувають «готові» знання, студенти змушені ці знання «здобувати» самостійно. В основу навчального процесу у ЗВО покладено самостійну роботу студента, а викладач лише контролює роботу студента по знаходженню та практичному застосуванню знань. Вирішення цих проблем ускладнюється, якщо студент надмірно тривожний, замкнутий, конфліктний тощо.

Професійно значущі якості у студентів проявляться в тому випадку, коли вони зі «споживача» знань перетворюються на «здобувача».

Новизна дидактичного оточення, яке трапляється для першокурсника, часто знецінює набуті ним у школі способи засвоєння навчального матеріалу. Проходить багато часу, доки студент віднайде в собі нові форми, опанує нові вміння і засоби, які є пристосовані до нових вимог вузівського навчання. Тільки після цього знижується напруження, лишні емоційні реакції на труднощі поступово замінюються автоматичними виконавчими діями, а саме з часом навчання потребуватиме менших зусиль.

Студент-першокурсник опиняється в ситуації подвійної адаптації: адаптації до умов конкретного ЗВО й адаптації до обраної професії. Л. Гришанов і Д. Цуркан вважають, що ці два компоненти адаптації взаємозалежні [57].

М. Буланова-Топоркова обстоює інший думку щодо подвійної адаптації. Вона зауважує в адаптації студентів до ЗВО два компоненти: а) професійну адаптацію, яку трактують як пристосування до змісту, характеру, умов і організації навчального процесу, утворення навичок самостійності в навчальній і науковій праці; б) соціально-психологічну адаптацію – пристосування особистості до групи, вироблення власного стилю поведінки, взаємин із нею [43].

Аналізуючи роботи Л. Литвинової, І. Мушарапова, Т. Алексєєвої, В. Казміренка та інших, ми виділили чинники, які можна впливають на адаптацію студентів до ЗВО, які умовно можна поділити на дві групи: соціальні й індивідуально-особистісні. Соціальні чинники – це чинники, пов'язані з родиною (матеріальне становище родини, соціально-економічне походження студента, взаємини в родині, нова дидактична ситуація, особистість викладача, спілкування в студентській групі). Індивідуально-особистісні чинники – це особливості темпераменту, психічне здоров'я, навчальна мотивація, професійний інтерес тощо [15; 117].

До соціальної групи чинників належить досить великий спектр явищ. Ми зупинимося лише на тих, що характеризують процес адаптації студента до нових соціальних умов.

Чинники, пов'язані з родиною:

1. Матеріальне становище родини. Роблячи порівняльний аналіз американських і вітчизняних студентів, В. Чирков та Е. Ділсі дійшли до висновку, що матеріальне становище родини (серед вітчизняних студентів) прямо не пов'язане з результатами адаптації. Однак, як зазначають автори, зорієнтація на матеріальні умови студентів із бідних родин відображає більш серйозними негативними результатом для психологічного благополуччя, ніж подібна ситуація студентів із заможних родин [234].

2. Соціально-економічне походження студента. Певна частина студентів після вступу до ЗВО змінює не тільки своє соціальне становище, а й соціально-екологічне середовище. Потреба чимшвидше пристосуватися до міського ритму життя, отримати розваги, яких раніше не було, конкурують із навчанням. За даними Т. Андрєєвої,

проблеми адаптаційного періоду пояснюють із переїздом у місто і самотійним життям поза родиною у 28% студентів [17].

3. Взаємини в родині. Г. Католик зазначає, що студенти повторюють форми поведінки, властиві родичам, із якими вони найближче спілкуються. Так, наприклад, студенти, що спілкуються більше з батьком, виокремлюються більшою соціальною сміливістю, потребами до нових відчуттів [95].

Чинники, що впливають у системі ЗВО:

1. Нова дидактична ситуація (нові форми і методи навчальної роботи у вищій школі). Відомо, що методи навчання у ЗВО відрізняються від шкільних. У ЗВО система навчання характеризується великим обсягом матеріалу, самотійністю і відповідальністю студента. Перехід із середньої школи до ЗВО пов'язаний не тільки із зміною провідного типу діяльності, але і з більшим навантаженням.

2. Особистість викладача. Відповідно до дослідження В. Чиркова й Е. Ділісі, існує суттєвий зв'язок між стилем педагога і пріоритетами внутрішніх прагнень студентів. Проведені дослідження показали, що значущою для студентів молодших курсів є така риса викладача, як уміння зрозуміти студента [234]. Необхідною умовою ефективної адаптації в процесі навчання є наявність зворотного зв'язку. Мається на увазі взаєморозуміння, тобто розуміння іншої людини, тих взаємин, які складаються на різних рівнях взаємодії («педагог – студент» тощо). Взаєморозуміння між студентом і викладачем розглядають як стан внутрішньої згоди, який має певні особливості, зумовлені характером і умовами навчальної діяльності. Виокремлюють три рівні взаєморозуміння педагога і студента: високий (характеризується адекватною високою взаємною оцінкою ділових якостей і позитивним емоційним фоном спілкування), середній (симпатії й антипатії в спілкуванні виникають епізодично, мають тимчасовий характер і виявляються не зовсім яскраво) і низький (характеризується нестачею емоційного й інтелектуального контактів, негативною взаємною оцінкою як ділових, так і загальнолюдських якостей) [235].

3. Спілкування в студентській групі. Повноцінна адаптація до умов ЗВО неможлива без спілкування з однолітками. Характер і сила впливу групи на студентів залежать від того, який психологічний клімат склався в академічній групі під впливом

суспільно значущої діяльності студентів. Р. Стасюк відзначає, що в студентській групі існують два види взаємин: офіційні, встановлення яких обумовлене раціональними мотивами, і неофіційні, де переважають емоційні стосунки. Саме неофіційні взаємини є в студентському віці найбільш значущими [193].

Долучення студента до нових видів діяльності та нове коло спілкування відбувається на основі індивідуальних особливостей студентів. Як відзначає більшість дослідників, для успішного навчання у ЗВО й оволодіння професією необхідний не тільки міцний запас знань, здобутих у школі з освітніх предметів, а й наявність у студентів деяких психофізіологічних властивостей нервової системи, що визначаються майбутньою спеціальністю, за якою студент навчається, професійною спрямованістю ЗВО. До індивідуально-психологічної групи А. Алексеева, віднесла: особливості темпераменту, нервово-психологічну напругу, психічне здоров'я.

1. Особливості темпераменту. Численними дослідженнями встановлено, що різні індивідуально-типологічні риси корелюють одна з одною. З цього погляду можна говорити про тип темпераменту, що є індивідуальним формально-динамічним способом поведіння. Ю. Александрова і Б. Рудов проаналізували взаємозв'язок особливостей нервової системи й академічної успішності. Вивчивши спрямованість і динаміку емоційного стану першокурсників, автори визначили, що:

- особи зі слабкою нервовою системою більш тривожні, невпевнені в собі, характеризуються заниженою самооцінкою, більшою спрямованістю на завдання і взаємні дії;

- особи із сильною нервовою системою характеризуються підвищеною самооцінкою, більшою спрямованістю на себе, впевненістю в собі, менш тривожні; у них переважає прагнення до особистого престижу, першості, до задоволення своїх домагань; у них відзначається більше випадків академзаборгованості порівняно зі студентами, що мають слабку нервову систему [11; 178].

2. Нервово-психічна напруга (НПН). Психічний стан є системною реакцією адаптації, яка гнучко змінює активність людини відповідно до змін у навколишньому середовищі. Нервово-психічна напруга впливає на ефективність діяльності і збереження нервово-психічного здоров'я людини [84].



3. Психічне здоров'я. Досліджуючи показники психічного здоров'я в американських і російських студентів, В. Чирков, Е. Ділсі виявили відносно універсальну закономірність: чим сильніше людина орієнтована на внутрішні прагнення на противагу зовнішнім, тим кращі в неї показники психічного здоров'я [234].

4. Інтелектуальний розвиток М. Яницький відзначає, що для успішного навчання у ЗВО необхідний досить високий рівень інтелектуального розвитку, зокрема сприйняття, уявлення, пам'ять, мислення, пізнавальних інтересів, рівень володіння певним колом логічних операцій тощо [214].

У студентів із високим рівнем інтелекту, як відзначає Т. Алексеєва, процес адаптації протікає важче порівняно зі студентами, що мають середній і низький інтелект. У них відзначаються труднощі, пов'язані із самоорганізацією, емоційна нестабільність, частіше спостерігається виникнення дидактичного бар'єру і зрив адаптації [14; 15].

5. Навчальна мотивація. Р. Бибріх і І. Васильєв дійшли до висновку, що «у процесі адаптації до ЗВО відбувається не просте пристосування старої структури навчальних мотивів і системи цілей до нових вимог, а їхня корінна перебудова. Як показав аналіз, структура цілей у початковий період адаптації дестабілізована, що виявляється у відсутності концентрації цілей, у появі безлічі невизначених цілей та у не розробленості окремих загальних цілей. У процесі перебудови знаходиться і структура мотивів. Широкі соціальні, пізнавальні і професійні мотиви, що виявляються у переважної більшості студентів, найчастіше знаходяться в латентному стані, ще не перетворилися в реально діючі» [117].

6. Професійний інтерес. В. Петровський розглядає професійний інтерес як складне особистісне утворення, що виникло у процесі професійного самовизначення і є мотивованим суб'єктивним ставленням до конкретної професійної діяльності, яке усвідомлюється і переживається особистістю. Професійний інтерес містить у собі такі компоненти: емоційний, мотиваційний, інтелектуальний, вольовий [153].

Розглянуті умови та чинники психологічної адаптації в узагальненому вигляді представлено в таблиці 1.2.

Таблиця 1.2

**Умови та чинники психологічної адаптації студентів до умов навчання у  
ЗВО**

<b>Соціально-психологічні умови та чинники:</b>	<b>Індивідуально-психологічні умови та чинники:</b>
матеріальне становище родини; соціально-економічне походження студента; взаємини в родині; нова дидактична ситуація; особистість викладача; спілкування у студентській групі.	особливості темпераменту; нервово-психічна напруга; інтелектуальний розвиток; навчальна мотивація; професійний інтерес.

Варто зазначити, що попри наявність чималої кількості досліджень із проблеми «адаптації», «психологічної адаптації», не розв'язаним залишається питання про структуру психологічної адаптації, тому актуальним є аналіз вивчення структурних компонентів психологічної адаптації. Спираючись на дослідження зарубіжних (А. Маслоу, Б.Скінер, Г. Сельє, Л. Фестінг та інших), вітчизняних (А. Налчаджян, Л. Виготський, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн, Ф. Березін, К. Скобєлева та інших учених) учених, результати сучасних науковців (А. Прихожан, Л. Долинської, І. Бурлах, Н. Мельнікової, Н. Шустова, П. Кузнецова, Т. Паршиної та інших) та інших дослідників, було визначено структурні компоненти психологічної адаптації.

Так, Л. Долинська зазначає такі компоненти психологічної адаптації: емоційний, поведінковий, когнітивний, мотиваційний і рефлексивний.

К. Скобєлева виділяє такі компоненти психологічної адаптації: емоційний, мотиваційний і поведінковий. Емоційний компонент проявляється в позитивному емоційному ставленні до себе як до особистості, прагненні до досягнення реальних цілей, відсутності ситуативної й особистісної тривожності, позитивному ставленні до колективу, в бажанні працювати з членами свого колективу. Мотиваційний компонент містить у собі наявність стійкої внутрішньої мотивації, орієнтацію на

розвиток і результат у своїй професійній діяльності. Поведінковий компонент виражається в наявності стійко сформованого стилю поведінки особистості, в основі якого лежить принцип активної взаємодії в соціумі [189].

Опираючись на наявні дослідження цього питання, ми виокремлюємо такі компоненти психологічної адаптації: емоційний, когнітивно-рефлексивний, мотиваційно-вольовий і поведінковий, які становитимуть адаптивний комплекс (оптимальна композиція, унікальний комплекс особливостей, що доповнюють одні одних і сприяють більш успішному розвитку кожного конкретного його компоненту).

*Мотиваційно-вольовий компонент* містить пізнавальні мотиви, пізнавальні потреби, пізнавальні інтереси та вольові якості, серед яких цілеспрямованість, наполегливість і рішучість.

У цьому випадку ми розглядаємо мотивацію як «процес психічної регуляції конкретної діяльності, як процес дії мотиву і як механізм, що визначає виникнення, напрям і способи здійснення конкретних форм діяльності, як сукупна система процесів, що відповідають за спонуку і діяльність» [79; 113; 114].

*Когнітивно-рефлексивний компонент* передбачає вміння аналізувати, порівнювати, узагальнювати та систематизувати інформацію, здійснювати рефлексію власної діяльності.

Рефлексія (лат. – роздум про свій внутрішній стан) – «повернення назад, тобто здатність людини неодноразово звертатися до початку своїх дій, думок, уміння посісти позицію стороннього спостерігача, розмірковувати над тим, що ти робиш, як пізнаєш, зокрема і самого себе. Інакше кажучи, це механізм подвоєного, дзеркального відображення суб'єктів. Цими суб'єктами можуть бути як люди, так і різні «Я»: «Я» – що пізнає і «Я» – пізнане, «Я», що спостерігає одночасно з «Я» – що пізнає і «Я» – пізнаним» [167]. Рефлексія – це «складна робота, що вимагає часу, зусиль, певних здібностей. Іноді виражена здатність до рефлексії може й заважати, оскільки людина починає займатися самопокаянням, нескінченим аналізом, який не допомагає, а заважає створенню власного «Я», породжує пасивну орієнтацію в процесі взаємодії із зовнішнім світом» [167].

*Емоційний компонент.* Афективна сфера у студентському віці характеризується прискореним формуванням вищих почуттів, надзвичайною різноманітністю емоційних проявів, великою інтенсивністю, яскравістю і рухливістю перебігу емоційно-вольових процесів та психічних станів [7; 44; 100; 185; 218]. Характерними для цього віку є підвищена емоційна чутливість, висока диференційованість емоційних реакцій, засобів вираження психічних станів, підвищений свідомий самоконтроль і, водночас, не сформованість системи саморегуляції, невмотивований ризик, невміння передбачити наслідки своїх вчинків, що може призводити до деструктивних наслідків і неадекватної поведінки. Залежно від переживання та закріплення певного знаку емоцій, почуттів і психічних станів, навчально-пізнавальна діяльність та особистісний розвиток студента можуть загальмовуватися, деформуватися, дезорганізовуватися чи, навпаки, інтенсивно розвиватися, активізуватися, сприяти використанню повною мірою його ресурсів і здібностей, що зумовлює формування відповідних особистісних новоутворень, властивостей, закріплення певних форм реагування й учинкових моделей [42; 143; 190; 191; 222; 225].

*Поведінковий компонент* відображає соціальну поведінку студента (самоконтроль поведінки, схильність до суперництва, агресії, уникнення в конфліктних ситуаціях).

Отже, на основі проведеного теоретичного аналізу було виокремлено характеристики вікового періоду, проведено аналіз підходів до визначення сутності поняття психологічна адаптація до умов навчання, визначені і описані етапи адаптації студента до ЗВО, виокремлено умови та чинники психологічної адаптації (соціально-психологічні та індивідуально-психологічні), виділено та описано компоненти психологічної адаптації: емоційний, когнітивно-рефлексивний, мотиваційно-вольовий і поведінковий.

### 1.3 Феномен дистантної сім'ї й особливості розвитку особистості в ній

Відомо, що сім'я – це основа формування особистості, основний виховний осередок. Саме вона відкриває дитині світ соціальних відносин, формує міжособистісні зв'язки, цінності, показує сімейні виховні взаємини, у процесі яких відбувається передача соціального міжпокоління досвіду. Сім'я, незважаючи на кризові явища, була і є головним початком формування, розвитку та становлення особистості, саме вона є осередком соціалізації, тим виховним середовищем, вплив якого виявлятиметься протягом усього життя.

У контексті сучасних освітньо-виховних пріоритетів стає дедалі актуальнішою увага до проблеми існування нового соціального феномену в нашій країні – дистантних сімей, соціального становлення та психічного розвитку дітей у цих сім'ях. На жаль, в умовах сьогодення доводиться вже «пожинати плоди» цього явища – деформовані сімейно-шлюбні стосунки, поява неповних і неблагополучних сімей через довготривалу відсутність одного з батьків (або обох) спричиняють появу дитячої занедбаності і бездоглядності, «виштовхують» дітей на вулицю, де вони намагаються компенсувати те, чого недоотримали у власній родині.

Однією з причин виникнення дистантних сімей в Україні є трудова міграція, де активними є як чоловіче, так і жіноче населення. Так, до країн, для яких характерна *жіноча трудова міграція* належить, насамперед, Італію, де переважна більшість громадян України (за даними соціологічних опитувань – понад 80% жінок і майже 20% чоловіків) працюють в таких сферах як прибирання, догляд за хворими, дітьми й особами похилого віку – традиційно «жіночих» сферах, а також Туреччину та Японію, в яких віддавна склався попит на жіночі послуги у сфері розважальної індустрії. До країн, із переважанням «чоловічої міграції» відносять Польщу, Чехію, Португалію, Німеччину, Росію, де є потреба робочих рук на будівництві, у сфері послуг, сільському господарстві тощо. Водночас такий розподіл досить умовний, якщо проаналізувати, що ринок розвинутих країн надає досить широкі можливості як для жінок, так і для чоловіків [16; 18; 35; 36; 61].

За офіційними та неофіційними джерелами кількість економічних мігрантів із України становить від 2 до 7 млн осіб. Зокрема, за даними МЗС, у Польщі працює 2 млн. громадян України, в Італії – 200 тис. (за оцінками експертів 500 тис.), у Чехії близько 200 тис., у Португалії 150 тис., в Іспанії 100 тис., у Туреччині – 35 тис., у США – 20 тис. Усього за офіційними даними МЗС нелегально на заробітках перебуває близько 2 млн українців, неофіційно – 5 млн. [80; 82]. У засобах масової інформації озвучують ще більш тривожну цифру – 7 млн заробітчан. Причини такого становища, передусім, слід шукати в соціально-економічному стані України, адже головними чинниками, які спонукають українців до виїзду на роботу за кордон, є бідність і безробіття.

До дистантних відносять сім'ї, члени яких живуть на відстані через особливості професії; де батьки ув'язнені й відбувають покарання; у яких дитина виховується в закладах інтернатного типу. Так, Ф. Мустаєва визначає дистантну сім'ю такою, у якій, через специфіку їхньої професії, життєдіяльність кожного з подружжя проходить окремо (сім'ї артистів, бортпровідників, військових, геологів, космонавтів, моряків, спортсменів) [115]. І. Трубавіна дистантною називає сім'ю, члени якої перебувають на відстані один від одного із різних причин (професія, ув'язнення, лікування, неспроможність утримувати сім'ю і передача дітей тимчасово в інтернат) [198].

У нашому дослідженні до категорії «дистантні сім'ї» віднесено сім'ї, члени яких живуть на відстані через особливості професії (сім'ї артистів, бортпровідників, військових, геологів, космонавтів, моряків, спортсменів); сім'ї трудових мігрантів – заробітчан, що сезонно чи по декілька років поспіль працюють закордоном, адже члени цих сімей тривалий час перебувають на відстані.

Питання дистантних сімей знаходиться в полі зору держави, урядових і громадських організацій (міжнародний жіночий правозахисний центр «Ла Страда-Україна» спільно з Українським інститутом соціальних досліджень ім. Олександра Яременка), науковців і практиків із соціально-педагогічної та соціально-психологічної роботи [174].

Особливості життєдіяльності дистантної сім'ї розглянуто у працях А. Акмалова, В. Капіцина, Д. Пенішкевича, Я. Раєвської, В. Торохтія. Загальні теоретичні положення соціальної роботи з сім'ями трудових мігрантів розглянуто в роботах І. Зайнишева, П. Павленка, Є. Холостової та інших. З-поміж зарубіжних дослідників відзначимо П. Бурдю (Франція), Т. Заславську, Ж. Зайончковську, Л. Рибаківського (Росія), Д. Тернера (США), А. Ягельського (Польща) та ін. Роботи цих дослідників висвітлюють широкий спектр проблематики дистантної сім'ї – від мотиваційних чинників міграцій населення до державного управління цими процесами. Однак, незважаючи на істотний внесок перелічених учених у вивчення проблем та особливостей зовнішньої трудової міграції населення України, недостатньо дослідженими залишаються окремі її аспекти та нові проблеми, серед яких і особливості психологічної адаптації студентів із дистантних сімей до умов навчання у ЗВО.

Серед іноземних дослідників, чії праці пов'язані із сімейною проблематикою українських трудових мігрантів, варто відзначити Ф. Віанелло, Б. Хайдінгер, М. Свайнер, М. Кіндлер (M. Kindler), Е. Кемпінську (E. Kempinska), А. Гурни (A. Górny) та Дж. Дікінсон (J. Dickinson). Ф. Віанелло наголошує на величезній значимості досвіду материнства для українських мігранток в Італії. Дж. Дікінсон розглядає специфіку міграційного досвіду та гендерного розподілу домашньої й професійної праці з позиції досвіду і чоловіків, і жінок, а також вплив трудової міграції на сімейні стосунки. А. Гурни і Е. Кемпінська за допомогою кількісних і якісних методик вивчають досвід сучасних міжнаціональних польсько-українських сімей [115].

Ще однією причиною виникнення дистантної сім'ї є соціально - психологічна, яка позначається міжособистісними стосунками в сім'ї – це можуть бути конфлікти в сім'ях, між родичами та знайомими. Міжособистісні конфлікти, які з'являються на ґрунті неприйняттого соціального побуту людини і стосунків, які виникають внаслідок цього, небезпечні тим, що постають або зненацька, але як результат «накопичення» невдоволення протягом тривалого періоду часу, тому їх важко розпізнати і, тим більше, попередити. Або починаються практично з перших днів

сімейного життя і в подальшому стають усе більш нестерпними і в кінцевому результаті призводять до необхідності пошуку джерела доходів за кордоном [36; 192; 198].

Тобто, узагальнюючи, можна виділити три основні групи причин виникнення дистантних сімей:

- соціально-економічні (бідність, безробіття);
- соціально-психологічні (міжособистісні конфлікти);
- трудова міграція.

Причини виникнення дистантної сім'ї вважають важливою типологічною ознакою для класифікації дистантних сімей.

Так, Н. Гордієнко й А. Ізотова [55] виділяють такі види дистантних сімей:

- 1) утворена внаслідок довгого перебування у виправних установах або тюремного ув'язнення одного з батьків;
- 2) утворена після виїзду на заробітки одного з батьків у далеке зарубіжжя (як правило, перебування за кордоном на заробітках триває десятків років, а то й більше);
- 3) утворена після виїзду одного з батьків у близьке зарубіжжя (постійне перебування на сезонних роботах);
- 4) утворена внаслідок фактичного розпаду сім'ї.

Т. Веретенко та Н. Заверико, диференціюючи дистантні сім'ї, виділяють такі їхні види:

- 1) утворені внаслідок довготривалого перебування одного з батьків у місцях позбавлення волі;
- 2) утворені після виїзду на заробітки одного з батьків у далеке зарубіжжя на довгий період;;
- 3) утворені після виїзду одного з батьків до близького зарубіжжя (сезонні роботи, нетривала відсутність);
- 4) сім'ї, у яких батьки працюють за вахтовим методом (нафтовики, газовики тощо);
- 5) сім'ї, у яких батьки періодично відсутні певний час (військові, моряки, артисти, спортсмени тощо);



б) утворені внаслідок фактичного розпаду сім'ї (чоловік/дружина проживають віддалено один від одного, внаслідок таких обставин: а) один із батьків проживає із дитиною окремо від сім'ї, внаслідок сімейного конфлікту; б) один із батьків подає на розлучення, інший перешкоджає розлучному процесу;

7) сім'ї, у яких діти народжені поза шлюбом, батьки ніколи разом не проживали;

8) сім'ї громадян різних держав, у яких дитина проживає періодично з кожним із батьків.

О. Пенішкевич за якістю сімейних стосунків дистантні сім'ї поділяє на:

- 1) благополучні та неблагополучні;
- 2) конфліктні, безконфліктні [101].

О. Пенішкевич, вивчаючи феномен дистантних сімей, виділяє такі їхні види:

1) сім'ї, де існує взаєморозуміння (кожен із батьків виконує відведену йому роль, а один із них заробляє гроші на навчання дітей, будівництво житла, відкриття власного бізнесу тощо; такі сім'ї не можна назвати неблагополучними, соціальний захист зводиться до надання їм соціально-педагогічної допомоги інформативного характеру);

2) неблагополучні дистантні сім'ї (з дітьми вдома застається один із батьків, частіше – батько; неможливість поєднання в таких умовах виконання ролі матері й батька; виникнення в членів сім'ї спочатку стресу, а з часом і депресії; часто виникає необхідність догляду за дитиною через що є характерним втрата роботи; вирішення потреби в матеріальних коштах за рахунок заробітку мігранта; зловживання алкоголем і бездоглядність дитини);

3) обоє батьків тривалий час перебувають на заробітках за кордоном (дитина, як правило, залишається під опікою бабусі, дідуся, далеких родичів, сусідів, друзів, що зумовлює до дезадаптації та соціальної незахищеності дитини [150].

Також дистантні сім'ї І. Дубровіна поділяє за такою особливістю, як ступінь родинності (де проживає дитина):

- 1) сім'ї, у яких дитина проживає з одним із батьків;
- 2) сім'ї, у яких дитина проживає з родичами;

- 3) прийомна сім'я;
- 4) опікунська сім'я [80; 93].

Отже, дистантні сім'ї класифікують за різними ознаками (Рис. 1.1), що свідчить про поліпричинність їх виникнення та різні характеристики внутрішньо сімейної взаємодії.

До кола основних психологічних проблем дистантних сімей належить те, що з від'їздом одного з батьків більшість потреб, які особистість може задовільнити в сім'ї, перестають задовольнятися або задовольняються частково.



**Рис. 1.1 Класифікація дистантних сімей**

Сутність феномену дистантної сім'ї найповніше розкрили у своїх працях такі вчені, як В. Юстицький, М. Корольчук, К. Левченко через висвітлювання характерних її функцій:

1) функція народження і виховання дітей не має належного забезпечення, адже найбільш оптимальне виконання сім'єю цієї функції забезпечується об'єднаними зусиллями всіх членів сім'ї. Порушення процесу виконання сім'єю такої функції, насамперед, відображається на психоемоційному благополуччі дітей, а відтак – і на благополуччі всієї сімейної системи. Діти часто, образно кажучи, залишаються «пущеними за течією», є соціальними сиротами при живих батьках;

2) збереження, розвиток і передача наступним поколінням традиційних цінностей, акумулювання і реалізація соціально-виховного потенціалу предків – виконання цієї функції в дистантній сім'ї також порушується. Проте і в сучасних повних сім'ях вона виконується на низькому рівні, оскільки посилюються процеси маргіналізації сімей;

3) задоволення потреб у психологічному комфорті й емоційній підтримці, почутті безпеки, почутті цінності та значущості свого «Я», емоційному теплі і любові, створення умов для розвитку особистості всіх членів сім'ї уможливується тільки за умови, якщо сім'я до перетворення у дистантну характеризувалась сприятливим психологічним кліматом, згуртованістю, гнучкістю і гармонійністю взаємин. У протилежному випадку маємо зростання емоційної відчуженості, конфліктності членів сім'ї, незадоволеності сімейним співжиттям. Із такою емоційною відчуженістю пов'язана статистика зростання розлучень серед членів дистантних сімей, адже забрати з собою за кордон дружину/чоловіка і дитину/дітей, за даними К. Левченко, змогли не більше 6% трудових мігрантів ;

4) задоволення статевих потреб у багатьох дистантних сімей унеможливується (за порівняно великим винятком тих сімей, у яких подружній партнер-заробітчанин перебуває за кордоном легально, а тому має змогу кілька разів на рік приїздити додому);

5) задоволення потреб у спільному проведенні дозвілля, організації спільного ведення домашнього господарства, розподілі праці в сім'ї також унеможливується. Мама чи батько, заклопотані проблемами влаштування сімейного життя після від'їзду партнера, не знаходять достатньо часу для своєї дитини/дітей. Батьки здебільшого намагаються компенсувати дітям нестачу уваги і тепла матеріальними цінностями, у

результаті чого отримують поступове емоційне віддалення дитини, формування в неї егоцентричної, меркантильної життєвої позиції. Адже найбільш сензитивні періоди для зміцнення близьких, теплих дитячо-батьківських стосунків припадають саме на час адаптації сім'ї до статусу дистантної;

б) задоволення потреб у спілкуванні з близькими людьми, у встановленні надійних комунікативних зв'язків із ними, а також задоволення індивідуальної потреби в батьківстві або материнстві, контактах із дітьми, їхньому вихованні, самореалізації в дітях значно утруднюється в заробітчанина, є сильним стресогенним фактором, який призводить до зростання нервово-психічної напруги особистості;

7) організація діяльності з фінансового забезпечення сім'ї – це чи не єдина функція, яка в дистантній сім'ї може виконуватися на високому рівні, але за умови зберігання між подружніми партнерами конструктивних стосунків хоча б на найменшому рівні. Якщо чоловік або дружина за кордоном знаходить собі нову сім'ю, а дистантна сім'я розпадається і перетворюється в неповну, розлучену, фінансове забезпечення останньої цілковито лягає на того, хто залишився виховувати дитину (дітей) вдома. Якщо на заробітках перебуває дружина, а чоловік виховує дітей вдома, здебільшого це призводить до порушень взаємодії між подружжям: традиційно вважають, що чоловік є відповідальним за матеріальний достаток сім'ї, власне, на цій основі він вважає себе головою сім'ї. У випадку дистантних сімей, де дружина заробляє основні кошти і забезпечує сім'ю, чоловік починає почувати свою неспроможність як голови сім'ї і переживає внаслідок цього внутрішньо-особистісні конфлікти, а відтак, може зловживати алкоголем, вживати наркотики тощо [62; 82; 132].

Отже, характерними психологічними ознаками дистантної сім'ї є:

1) відсутність або значне порушення функціонування принаймні одного елемента в системі сімейних взаємин;

2) невідповідність мети дорослих членів родини призначенню сімейної системи;

3) дезорганізація сімейних зв'язків, що виявляється у відсутності адекватного розподілу сімейних ролей, неузгодженості цілей і правил у функціонуванні сім'ї як цілісної системи;

4) порушення енергетики системи (брак активності, спрямованої на задоволення потреб інших членів родини, відсутність спрямованості на розвиток сім'ї і, відповідно, неготовність до змін як у житті кожного окремого члена родини, так і сім'ї загалом);

5) низька якість функціонування родини аж до повного невиконання сімейних обов'язків членами родини і, відповідно, незадоволення їх основних потреб. Оскільки стан, процес і результат задоволення чи незадоволення потреби відображають емоції кожної людини (цю думку неодноразово підкреслювали практично всі дослідники емоцій, незалежно від того, яких теорій вони дотримувалися), можна говорити про те, які потреби й інтереси для неї актуальні [197].

Сім'я є основним місцем і, водночас, фактором впливу соціалізації, яка містить навчання сімейних комунікацій і суспільної поведінки. У сім'ї формуються життєві плани й ідеали. Особистість, яка розвивається, перебуваючи поряд із дорослим, ідентифікує себе з носієм тієї чи іншої соціальної ролі. Також це стосується безлічі соціальних ролей, зокрема і таких, які застосовують у подружньому житті. Традиції, шаблони взаємовідносин, норми спілкування передаються із покоління в покоління. Дитина свідомо чи несвідомо повторює «малюнок» сім'ї [40]. У працях видатних вітчизняних та закордонних психологів стверджується, що вплив батьківської сім'ї не припиняється разом із закінченням періоду дитинства. Особистий приклад батьків, те, як вони поведуться в ролі дружини, чоловіка, є найголовнішим зразком для наслідування. Мається на увазі, що формування вже своєї сім'ї будується за уявленнями, отриманими в період становлення особистості. Це стосується вибору партнера та стилю поведінки між подружжям, репродуктивних установок (мається на увазі кількість дітей та особливості взаємодії з ними) як складової частини почуття материнства, батьківства. Почуття та взаємини, які виникають у батьків і прабатьків, потім впливають на взаємовідносини батьків та дітей. Поведінку батьків діти

сприймають як норму, яку вони переносять у свою сім'ю. Розподіл у сім'ї жіночих і чоловічих обов'язків також, зазвичай, успадковують із батьківської сім'ї. Залежно від моделі сім'ї, стилю виховання та життя, рівня благополуччя, морального клімату відрізняються уявлення дитини про своє майбутнє, своє місце у світі взагалі та уявлення про побудову сім'ї зокрема. Дитина, дивлячись на батьків, на їхні стосунки, схоплює «дух сімейних стосунків, спрямованість життєдіяльності сім'ї», приймає естафету родинних традицій, духовних цінностей [40; 54]. Сім'я – єдина й унікальна група, у якій із дитинства оптимально та природно задовольняються і біологічні, і психічні потреби дитини.

Довгий час проблему материнської, сімейної депривації пов'язували із закладами інтернатного типу. Дослідження таких Дж. Боулбі, І. Дубровіної, Й. Лангмейера, З. Матейчека, В. Мухіної, А. Прихожан, Н. Толстих, Р. Спітца виявили, що саме дія батьківської депривації ускладнює процес формування особистості та її гармонійного розвитку в дітей, які виховуються в сиротинцях. Цей вплив ускладнює і їх подальше, вже доросле життя. На превеликий жаль, більшість дітей, які виховуються в дитячих будинках, не можуть, незважаючи на велике бажання, збудувати повноцінну, благополучну для всіх її членів родину, оскільки не мають прикладів сімейного життя. А якщо і мають, то зрозуміло, що негативні. Дуже часто діти, які виховувалися в інтернатах, ставши дорослими, «здають» своїх дітей у ці заклади. Але питання впливу сімейної депривації – це питання, яке торкається не тільки дітей, які не живуть у сім'ї. Ще Й. Лангмейер, З. Матейчек уважали, що питання психічної депривації стосується не тільки дітей із сиротинців, а й може торкатися дітей, які знаходяться в сім'ї [59].

Зрозуміло, що ми навряд чи побачимо в них класичні прояви психічної депривації, які можуть бути в дітей, що змалечку потерпають у жорсткій деприваційній ситуації (затримку психічного розвитку, олігофренію чи мінімальну мозкову дисфункцію). Ці розлади характерні для дітей, які з раннього дитинства знаходились у дитячих будинках, чи росли в дуже неблагополучних родин (наприклад, сім'ї алкогольно залежних батьків). О. Блинова зазначає, що в дітей із дистантних сімей є також характерні порушення, що стосуються більшою мірою не

когнітивних процесів, а емоційної й особистісної сфери. Це вже згаданий раніше шкільний невроз, висока особистісна тривожність, роздратованість, негативізм, ворожість, підозрілість, пригніченість і депресія, неадекватна самооцінка, підвищена агресивність, іпохондричність, превалювання гедоністичних мотивів. Просторова відстань між членами родини, яка характерна для дистантних сімей, розриває внутрішньосімейні зв'язки, виникає емоційне відчуження, стосунки з батьками все більше дистанціюються. Батьки, повертаючись додому на короткий термін, не встигають налагодити стосунки з дітьми [34].

Як відомо, для рівнобічного та гармонійного розвитку особистості дитини необхідний вплив обох батьків. Вплив батька та матері дещо різний, але сама ця відмінність забезпечує найкращі умови для розвитку та розгортання життєвого потенціалу дитини. Якщо дитина позбавлена впливу одного з батьків, то гармонійність її розвитку порушується, а спроби матері/батька замінити собою відсутнього(ю) батька чи матір, як правило, зазнають фіаско.

Щодо відокремлення особливостей і відмінностей впливу батька і матері на розвиток особистості дитини, зазначимо, що на сьогодні у психологічній науці існує декілька позицій щодо цього питання. Так, американський психолог П.Томіш говорить про те, що вплив батька та матері на дитину частіше подібний, ніж відмінний, а механізми та засоби впливу на дітей також схожі. Важливою, на думку вченого, є не стільки стать батьків, скільки стиль їхньої поведінки. Індивідуальні взаємини між батьком і дитиною виглядають менш суттєвими, ніж загальний родинний контекст, враховуючи взаємини між усіма членами родини [233].

Проте існують і протилежні погляди. Т. Рудницька [177] зазначає, що неправильно визначати роль батька як адекватну ролі матері або як додаткову до неї, а почуття до дітей і бажання виховувати їх – як дещо, що було закладено на генетичному рівні. Помилково також стверджувати, що поведінка батька нічим не відрізняється від материнської, або є дуже схожою на неї і що діти однаково прив'язані до батька і до матері.

Цієї позиції дотримуються також Л. Берг-Кросс, Д. Кун, З. Матейчик, які підкреслюють різний вплив батьків на дітей: батьки більше граються з дітьми, тоді як

матері більше займаються їх навчанням і підготовкою до життя, приділяють більше уваги міжособистісним стосункам. Сам стиль гри в батька та матері різний. Батьки мають схильність до більш енергійних ігор, до проявів фізичної сили під час гри. Гра між батьком і дитиною носить циклічний характер, за спалахами збудження йдуть періоди мінімальної активності. Ставлення батька до дитини характеризується більшою врівноваженістю, рішучістю та послідовністю, якщо порівнювати з материнським.

Також існує багато досліджень ролі матері, впливу материнства на розвиток особистості (Ф. Афузова, К. Булгакова, Т. Кіберева, В. Платнова, О. Самойлова, Г. Филиппова, Т. Яблонська та інші). Для дівчинки мати – приклад майбутньої жінки, для хлопчика – майбутньої супутниці життя [92; 177; 231].

Сьогодні мати все більше бере на себе відповідальність за добробут дитини та за її поведінку і, на нашу думку, результатом цього є зміщення соціальних ролей. На думку науковців, мати є не тільки основною людиною, яка піклується про дитину (навіть якщо працює), також вона виконує роль найголовнішого посередника у процесі соціалізації дитини. Безумовна любов матері до дитини є важливою умовою її емоційного розвитку [18].

І. Сіданич [187] у своєму дослідженні наводить такі характеристики матері, які є умовами формування прихильності як необхідного компонента гармонійних взаємин із дитиною:

- 1) емоційне прийняття дитини та здібність спілкуватись (любов і повага до особистості дитини);
- 2) чутливість, сенситивність до поведінки дитини, здатність виявляти її особливості, які виражають потреби та бажання;
- 3) розуміння стану дитини і вміння з'ясувати причини певного стану;
- 4) відгук матері як уміння адекватно реагувати на стан і потреби дитини;
- 5) постійність, послідовність, несуперечливість поведінки матері, що забезпечують можливість дитини орієнтуватися у взаєминах із нею;
- 6) високий рівень суб'єктності спілкування у взаємодії: орієнтація матері на дитину як на суб'єкт, а не об'єкт догляду і маніпуляцій.



Для сина батько – приклад, який він копіює свідомо чи несвідомо, завдяки якому він засвоює свою чоловічу роль у суспільстві. Для дочки батько – перший приклад (позитивний чи негативний) поведінки чоловіка.

Якщо ж функція батьківства порушена, немає можливості безпосередньої взаємодії з батьком і, відповідно, формується порушена модель поведінки дитини.

У науковій літературі існує два підходи до ролі батька – традиційний підхід і «нове батьківство» [145; 166]. Традиційний підхід обмежувався лише біологічною роллю батька, у ньому було відзначено відособленість батька і дитини, короткотривалість його контактів з дитиною порівняно з материнськими.

Сьогодні науковці підкреслюють соціальний інститут батьківства, що свідчить про те, що для батька характерна особлива роль у родині, яку більше ніхто не може виконати. Традиційне батьківство здебільшого було авторитарним, зараз же найбільш сприятливим для розвитку дитини вважають авторитетний стиль [145]. Якщо раніше батько був більше помічником для матері (Г. Вайлант) або носієм соціальних вимог і очікувань гарної поведінки (Е. Фромм), то зараз стає рівноправним вихователем, який має близький емоційний контакт із дитиною. Ця тенденція відображається в терміні «співбатьківство» [236].

А. Портнова пропонує таку модель феномену батьківства, що ґрунтується на теоретичному аналізі праць Ш. Барта й Е. Фтенакіса. У структуру батьківства входять такі компоненти: емоційний (біологічні та соціальні аспекти мотивації, потреба в контакті, емоційні реакції, переживання), операційний (обізнаність і вміння, операції по догляду за дитиною та спілкування з нею), ціннісно-смісловий (ставлення батька до дитини, екзистенціальні переживання). Крім того, А. Портнова включає до цієї структури інтегральний наскрізний компонент – оцінювальний (самооцінка як елемент Я-концепції, прийняття або неприйняття себе як батька; соціальна оцінка інших, що базується на певних соціальних стереотипах). Г. Абрамова [2] роблять у своєму дослідженні такий висновок: батьківство є комплексним феноменом, який пов'язаний з усіма аспектами життєдіяльності, зокрема і з особистісним розвитком.

Спираючись на думку психологів, О. Бондарчук зазначає, що чоловік, як вихователь, може з успіхом виховати в дитини якості, серед яких справедливість, об'єктивність, стриманість. Він має більш урівноважену нервову систему та багатий запас інформації. Завдяки чоловічому впливу в дитини розвивається розум, кмітливість, здатність захистити себе [40]. Вчені зазначають, що батько дає менше вказівок дитині, просто ці вказівки мають більш жорсткий і вимогливий характер. І, можливо, саме тому батька слухаються більше, ніж матір.

У підлітковому віці батько відіграє особливо важливу роль – він є головним фактором статево-рольової ідентифікації. Недостатність батьківської уваги призводить до появи в характері хлопчиків рис, які не є характерними чоловічому характеру: безвідповідальності, нерішучості, слабкодухості тощо. Н. Іщук [221], поряд з окресленими, виділяє ще й такі риси характеру, як конфліктність, коливання настрою, намагання виділитись, упертість, несамотійність, пасивність. В. Целуйко [228] звертає особливу увагу на проблему жорстокості підлітків, які виростили без батька.

Науковці (І. Дементьєва, О. Максимович та інші) [217] звертають увагу на те, що у зв'язку з браком чоловічого еталону в родині самотня мати намагається компенсувати сину цей недолік зміною батьківської ролі. Проте жінка неспроможна поєднувати материнську функцію любові, толерантності та теплоти з чоловічою, яка заснована на суворості, вимогливості й авторитарності. Як результат, у цьому випадку може втратитися авторитет не лише батька, а й матері.

На сьогодні проблеми задоволення соціальних потреб дітей трудових мігрантів, їх психоемоційного здоров'я, соціалізації та самореалізації стають предметом вивчення багатьох учених та потребують якнайшвидшого розв'язання.

Серед домінуючих потреб дитини, насамперед, потрібно назвати потребу в любові й прихильності. М. Лачковська [224] зазначає, що нестача любові в ранні роки життя зумовлює емоційну недорозвиненість людини. Особистість, яка сформувалась у результаті депривації батьківської любові, характеризує почуття внутрішньої порожнечі, пристрасне прагнення до контакту й близькості; їй притаманна потреба в

тому, щоб про неї піклувалися, що ставить людину в залежність. Такі люди є особистісно незрілими.

Дослідження Брюса Перрі (Bruce Perry, 1996) із Бейлорського медичного інституту доводять існування специфічної сімейної системи, у якій велику роль відводить такому показнику як відсутність батьківської турботи і уваги [228].

Дж. Уайнхолд, Б. Уайнхолд (2007 р.) вважають, що відсутність батьківської турботи, а також те, що соціальні й емоційні потреби дитини ігнорувалися значимими для неї людьми – батьками, є головною причиною «травм розвитку» [204]. Сюзан Форвард, яка проводила в США дослідження щодо розвитку дітей без батьківської турботи, наводить такі факти:

- більше 1,5 млн дітей постраждали внаслідок нестачі батьківської турботи (зростання на 143%) (Seldakand Broadhurst, 1996);
- більше 1,4 млн дітей зазнали небезпеки через брак батьківської турботи (зростання на 306%) (Seldakand Broadhurst, 1997);
- відсутність батьківського піклування виявилось найпоширенішою формою поганого поводження з дітьми (зростання на 114 % до 2 млн випадків) (Seldakand Broadhurst, 1997);
- більше 1 млн 350 тис. дітей постраждали через нестачу фізичного піклування (зростання на 163%) (Seldakand Broadhurst, 1996);
- майже 600 тис. дітей постраждали через брак емоційного піклування (зростання на 188%) (Seldakand Broadhurst, 1996);
- приблизно 1 тис. людей, які в дитинстві страждали від нестачі батьківського піклування, в дорослому віці демонстрували значно менші показники розвитку інтелекту, проявляли в півтора рази більше асоціальної та кримінальної поведінки набагато частіше вчиняли спроби суїциду, ніж люди, які не страждали через брак піклування батьків у дитинстві (Widomand Maxfield, 2000) [204].

Інші дослідження підтверджують той факт, що «робоча модель», яка сформована в ранньому дитинстві, продовжує існувати практично незмінною і в дорослому віці. А. Краузе і Б. Хейверкемп (Krauseand Haverkamp, 1996 р.) у своїх

дослідженнях підтвердили, що зв'язок між дитиною і батьками відіграє важливу роль у майбутніх дитячо-батьківських відносинах [209].

Батьківська любов формує в дитини почуття безпеки, підтримує сприятливий стан її емоційно-чуттєвого світу, вчить моральної поведінки і загалом постає як джерело життєвого досвіду, необхідного дитині, яка росте. Від задоволення саме цієї життєво важливої потреби багато в чому залежить фізичний і психічний розвиток дитини, відчуття нею своєї захищеності. Почуття впевненості, безпеки приходить до дитини тоді, коли вона відчуває постійну турботу про себе, ніжність, ласку з боку дорослих. Як свідчать дослідження, діти, оточені з народження батьківською любов'ю, відчуваються впевненими в житті, самостійними, вміють знаходити контакт з іншими людьми, легше спілкуються з однолітками [53].

Материнська любов стає підґрунтям для виникнення довіри до світу, що необхідно для нормального психічного розвитку дитини і є основою для формування її ставлення до людей. Мати сприяє розвитку соціального інтересу в дитини. Контакт із нею є першим у житті дитини і справляє найбільший вплив. Завдання матері полягає у вихованні в дитини почуття співробітництва, прагнення встановлювати взаємозв'язки й товариські стосунки. В ідеалі істинна материнська любов – це любов, зосереджена на добробуті дитини.

Специфіка материнської любові полягає в її безумовному характері. Кожна людина відчуває потребу в безумовній материнській любові, а от нестача материнської любові призводить до негативних наслідків у процесі особистісного розвитку дитини: порушується її розумовий, фізичний, емоційний і соціокультурний розвиток.

На жаль, у результаті нестачі постійного спілкування з батьками, зворотного зв'язку з ними, поступово втрачається взаєморозуміння. Значущість батьків при їх відсутності в особистості поступово зменшується. Приїжджаючи додому на короткий термін, вони бачать зовсім нову особистість, з іншими уподобаннями та нахилами. Дитина звикла жити без них і давати собі раду. Для налагодження стосунків потрібен час, а його якраз обмаль. Тому короткі зустрічі, можливо, будуть наповнені конфліктами та непорозумінням [27].

Отже, в умовах дистантної сім'ї спостерігається явище заміни ролей і, як наслідок, дитина не тільки не бачить одного із членів подружжя, який би допомагав іншому, а й не спостерігає особи, яка б мала репрезентувати належну лінію поведінки, пов'язану із засвоєнням чоловічої/жіночої ролі. Це стає одним із важливих чинників, що викликають появу деформацій у гендерній соціалізації дітей із дистантних сімей, оскільки набуття відповідних взірців поведінки для виконання чоловічих/жіночих ролей є вкрай важливими, адже патології у сприйманні гендерних ролей часто проявляються в майбутньому: коли діти з таких сімей створюють свої власні сім'ї, вони не підготовлені до подружнього життя, не знають як повинні поводитися батько або мама, чоловік або дружина – у них просто спотворені приклади.

Самооцінка в юнаків, батьки яких перебувають за кордоном, є дещо вищою, ніж у їхніх однолітків з повних сімей [96]. Це можна пояснювати тим, що по-перше, головна потреба попереднього підліткового віку – набуття ролі дорослого – по суті, була задоволена, оскільки мати чи батько, які були за кордоном, створювали такі умови для дитини, де їй необхідно було проявляти себе як дорослу людину. Тобто батьки дали можливість юнакам реалізуватися на рівні дорослого, виконувати його ролі. По-друге, важливим фактором, який впливає на рівень самооцінки юнаків із дистантних сімей, є матеріальне благополуччя сім'ї. Отримані гроші батьки надсилають родичам, з якими залишаються діти, та самим дітям, намагаючись компенсувати в такий спосіб відсутність батьківського піклування. Це надає підлітку та юнаку певного соціального статусу й становища серед ровесників, знижуючи при водночас значення міжособистісних стосунків і морально етичних взаємин [98; 125; 141; 147; 172].

Однак юнаки з дистантних сімей закриті для спілкування як з однолітками, так і дорослими, їхня замкнутість зумовлена відчуттям, що їх не розуміють, переживанням несправедливості чи неповаги до себе. Вони намагаються розкрити себе з кращого боку, заслужити схвальні відгуки від інших, особливо тих, чия думка для них важлива. Страх показати своє незнання або невміння стає причиною надмірної сором'язливості й невпевненості в собі, набуває хворобливого характеру.

Все це часто маскується напускною розв'язністю, грубістю, аби приховати внутрішню невпевненість [68; 72; 73; 126].

Особливо актуальною постає проблема формування ціннісних орієнтацій юнаків із дистантних сімей, оскільки саме в родині особистість засвоює перші фундаментальні моральні принципи та норми, духовні цінності.

Обмеження мотивації дітей із дистантних сімей, її одноманітність і прив'язаність до безпосередньої життєвої ситуації спричиняє формування ціннісних орієнтацій, пов'язаних із задоволенням потреб сьогодення або найближчого майбутнього [116; 222].

Студенти із дистантних сімей орієнтуються на думку інших, прагнуть належати до групи і в такий спосіб проявляють високу комфортність, почувають страх бути соціально неприйнятним і відкинутим. Такі результати є наслідком того, що студент знаходиться в неповній сім'ї, де відчуття самотності переноситься і на відносини з оточуючим середовищем.

У результаті теоретичного аналізу було визначено основні характеристики студентів із дистантних сімей (таблиця 1.3).

Таблиця 1.3

### Характерні особливості студентів із дистантних сімей (на основі теоретичного аналізу)

Хлопці	Дівчата
<ul style="list-style-type: none"> <li>– безвідповідальність;</li> <li>– нерішучість;</li> <li>– несамостійність;</li> <li>– схильність до девіантної поведінки;</li> <li>– конфліктність;</li> <li>– агресивність.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– почуття внутрішньої порожнечі;</li> <li>– порушення емоційного і розумового розвитку;</li> <li>– надмірна сором'язливість;</li> <li>– рання статеві ініціація;</li> <li>– схильність до залежної поведінки.</li> </ul>
Спільне	
<ul style="list-style-type: none"> <li>– соціальна пасивність;</li> <li>– особистісна незрілість;</li> <li>– підвищена тривожність;</li> <li>– труднощі у встановленні контактів з однолітками.</li> </ul>	

Отже, соціально-психолого-педагогічна ситуація особистісного розвитку майбутніх студентів у дистантній сім'ї унеможлиблює задоволення їх основних моральних і виховних потреб, а саме: відчуття своєї потрібності; стабільності сімейного середовища; безумовного прийняття; поваги до почуттів, думок, емоційних і поведінкових проявів; позитивної оцінки з боку значущих дорослих; емоційної підтримки в разі зіткнення із життєвими труднощами; оволодіння навичками позитивного спілкування з оточуючими; вміння долати життєві перешкоди. Все це спричиняє порушення функціонування емоційної сфери та призводить до викривлення особистісного розвитку майбутнього студента із дистантної сім'ї.

Отже, проаналізувавши феномен дистантної сім'ї й особливості розвитку особистості в ній, звернемося до психологічної адаптації у студентів із дистантних сімей.

На основі теоретичного аналізу здійсненого вище ми визначивши сутність, умови, чинники і компоненти психологічної адаптації до умов навчання у ЗВО, розуміємо **психологічну адаптацію студентів із дистантних сімей до умов навчання у вищому навчальному закладі як процес досягнення студентом психологічного комфорту в умовах освітнього середовища конкретного ЗВО завдяки актуалізації на цій основі особистісного адаптивного комплексу, який містить у собі емоційний, когнітивно-рефлексивний, мотиваційно-вольовий та поведінковий компоненти.**

## **Висновки до розділу 1**

Підсумовуючи результати проведеного теоретичного аналізу проблеми адаптації студентів до умов навчання у ЗВО й особливостей дистантної сім'ї, ми можемо зробити такі висновки:

1. Поняття «психологічна адаптація» у вітчизняній і зарубіжній психології розуміють по-різному. Узагальнюючи різні підходи до його розуміння, визначено, що психологічна адаптація – це досягнення стану психологічного комфорту шляхом оптимального врахування особистістю умов навколишнього середовища та власних індивідуально-психологічних характеристик.

У сучасній психологічній науці розмежовують поняття «соціально-психологічна адаптація» та «психологічна адаптація». «Соціально-психологічна адаптація» – це процес, за допомогою якого особистість досягає стану соціальної рівноваги, коли немає переживання конфлікту з іншими.

2. Психологічну адаптацію студента із дистантної сім'ї до умов навчання у закладі вищої освіти ми розуміємо, як процес досягнення студентом психологічного комфорту в умовах освітнього середовища конкретного ЗВО завдяки актуалізації на цій основі особистісного адаптивного комплексу, який містить у собі емоційний, когнітивно-рефлексивний, мотиваційно-вольовий і поведінковий компоненти. Емоційний компонент містить у собі загальний емоційний стан студента, його тривожність, самооцінку. Когнітивно-рефлексивний компонент передбачає вміння аналізувати, порівнювати, узагальнювати та систематизувати інформацію, здійснювати рефлексію власної діяльності. Мотиваційно-вольовий компонент складається з пізнавальних мотивів, пізнавальних потреб, пізнавальних інтересів і вольових якостей, серед яких цілеспрямованість, наполегливість і рішучість. Поведінковий компонент відображає соціальну поведінку студента (самоконтроль поведінки, схильність до суперництва, агресії, уникнення конфліктних ситуацій).

3. Виокремлено й охарактеризовано систему чинників психологічної адаптації студентів до умов навчання у ЗВО, серед яких: соціальні (чинники, пов'язані з родиною: матеріальне становище родини, соціальне походження студента, взаємини в родині, нова дидактична ситуація, особистість викладача, спілкування у студентській групі); індивідуально-психологічні (особливості темпераменту, нервово-психічна напруга, психічне здоров'я, інтелектуальний розвиток, навчальна мотивація, професійний інтерес).

4. Констатовано, що «дистантна сім'я» – це невелика соціальна група, члени якої живуть на відстані через особливості професії (сім'ї артистів, бортпровідників, військових, геологів, космонавтів, моряків, спортсменів), а також сім'ї трудових мігрантів – заробітчан, що сезонно чи подекілька років поспіль працюють закордоном, адже члени цих сімей тривалий час перебувають на відстані. Психологічними ознаками такої сім'ї є: 1) відсутність або значне порушення



функціонування принаймні одного елемента в системі сімейних взаємин; 2) невідповідність мети дорослих членів родини призначенню сімейної системи; 3) дезорганізація сімейних зв'язків, що виявляється в порушенні адекватного розподілу сімейних ролей, неузгодженості цілей і правил у функціонуванні сім'ї як цілісної системи; 4) брак активності, спрямованої на задоволення потреб інших членів родини, відсутність спрямованості на розвиток сім'ї і, відповідно, неготовність до змін як у житті кожного окремого члена родини, так і сім'ї загалом; 5) низька якість функціонування родини аж до повного невиконання сімейних обов'язків членами родини і, відповідно, незадоволення їх основних потреб. На основі теоретичного аналізу з'ясовано, що психологічними особливостями студента із дистантної сім'ї є соціальна пасивність, особистісна незрілість, підвищена тривожність, труднощі у встановленні контактів із однолітками, несамостійність.

#### **Основні наукові результати розділу опубліковані у працях:**

1. Кулеша, Н. П. (2012) «Психологічна адаптація студентів I курсу навчання у вищих навчальних закладах», *Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка», Острог*, Видавництво Національного університету «Острозька академія», Острог, Вип. 19, С. 123–127.
2. Kulesha, N. P. (2014) «Adaptation to training asapsycho-didactic problem», *Науковий вісник Херсонського національного державного університету. Серія Психологічні науки, Херсон*, Вип. 1, Том1, С. 50–54.
3. Кулеша, Н. П. (2014) «Психологічна адаптація студентів із дистантних сімей до умов навчання у ВНЗ як етап особистісного та професійного розвитку», *Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка», Видавництво Національного університету «Острозька академія», Острог*, Вип. 30, С. 81–86.
4. Кулеша, Н. П. (2014) «Феномен дистантної сім'ї та її основні ознаки у психологічній літературі», *Актуальні питання соціально-політичних наук:*

політологія, психологія, документознавство та інформаційна діяльність. *Матеріали III Міждисциплінарної науково-практичної конференції студентів та молодих учених*, Видавництво Національного університету «Острозька академія», Острог, С. 167–174.

5. Кулеша, Н. П. (2015) «Умови соціально-психологічної адаптації студентів із дистантних сімей до навчання у вищому навчальному закладі», *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Психологічні науки: Збірник наукових праць*, НПУ імені М. П. Драгоманова, Київ, Серія № 12. № 1(46), С. 189–196.
6. Кулеша, Н. П. (2015) «Психологічні проблеми адаптації підлітків із дистантної сім'ї до умов навчання», *Science and Educationa New Dimension. Pedagogy and Psychology*, Budapest, III (26), Issue: 50. – P. 96–100 (p-ISSN 2308-5258, e-ISSN 2308-1996).

## РОЗДІЛ 2

### ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ ІЗ ДИСТАНТНИХ СІМЕЙ ДО УМОВ НАВЧАННЯ В ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

#### 2.1. Організація і методика емпіричного дослідження психологічної адаптації студентів із дистантних сімей до навчання у закладі вищої освіти

Одним із завдань нашого дослідження було емпірично вивчити психологічні особливості студентів із дистантних сімей і змістово-рівневі особливості їхньої адаптації до умов навчання у ЗВО.

Емпіричне дослідження було проведено на базі Національного університету «Острозька академія». Загальна кількість досліджуваних становила 364 студентів 1-го курсу різних спеціальностей («психологія», «політологія», «документознавство та інформаційна діяльність», «країнознавство», «міжнародні відносини», «історія», «релігієзнавство», «журналістика», «культурологія», «українська філологія», «фінанси і кредит», «економічна кібернетика», «іноземна філологія»).

Емпіричне дослідження складалося з трьох етапів. На першому етапі було проведено опитування студентів за допомогою анкети (додаток А) з метою з'ясувати:

- чи є їхня сім'я дистантною;
- хто перебуває за кордоном (мама, тато);
- тривалість відсутності (скільки років);
- частота зустрічей із батьками;
- спосіб спілкування з батьками під час їх відсутності;
- з ким проживає студент у період відсутності батьків.

За результатами анкетування було сформовано 2 групи студентів із метою подальшого порівняння одержаних емпіричних даних:

- з «повних» сімей (106 осіб);
- із дистантних сімей (106 осіб).

У констатувальному експерименті взяло участь 106 студентів (71 жіночої та 35 чоловічої статі) із «повних» сімей, 106 студентів (93 жіночої та 13 чоловічої статі) із дистантних сімей віком 16–18 років.

За результатами анкетування було з'ясовано тривалість відсутності батьків у студентів із дистантних сімей, а саме: у 29,3% один із батьків відсутній менше року; у 26,4% студентів один із батьків відсутній від одного до трьох років; у 44,3% студентів термін відсутності одного з батьків складає від трьох років і більше, а також визначено умови проживання студентів залежно від ступеня родинності: 32,1% студентів проживають із дідусем та бабцею, 57,5% – із одним із батьків і 10,4% студентів проживають із дядьком та тіткою. Результати розподілу вибіркової сукупності відсутності представлено в таблиці 2.1.

Таблиця 2.1

### Розподіл досліджуваних груп студентів

Загальна кількість вибірки	Тип сім'ї	К-сть осіб	Стать	К-сть осіб	Тривалість відсутності батьків	К-сть осіб	Умови проживання залежно від ступення родинності	К-сть осіб
212	Студенти із дистантних сімей	106	Чоловіча	35	1 рік	31	з дідусем та бабцею	34
			Жіноча	71	від 1 до 3 років	28	з одним із батьків	61
					більше 3 років	47	з родичами (дядьком та тіткою)	11
	Студенти із «повних» сімей	106	Чоловіча	13				
			Жіноча	93				

На другому етапі дослідження було проведено комплексну діагностичну роботу в розрізі низки особистісних характеристик студентів із метою виявлення відмінностей у психологічній адаптації студентів із «повних» і дистантних сімей.

На третьому етапі дослідження проводився кореляційний аналіз за допомогою

коефіцієнта Пірсона з метою виявити особливості адаптивного комплексу студентів із дистантних сімей. Для вивчення психологічної адаптації (емоційний, когнітивно-рефлексивний, мотиваційно-вольовий, поведінковий компоненти) студентів ми розробили комплексну програму дослідження психологічної адаптації студентів із «повних» і дистантних сімей до умов навчання у ЗВО.

Розглянемо комплекс психодіагностичних методик для вивчення психологічної адаптації студентів із повних і дистантних сімей до умов навчання у ЗВО, що представлено в таблиці 2.2.

Таблиця 2.2

**Комплекс психодіагностичних методик для емпіричного вивчення психологічної адаптації студентів із «повних» та дистантних сімей до умов навчання у ЗВО**

	<b>Компоненти психологічної адаптації студентів</b>	<b>Методики дослідження</b>
<b>1.</b>	<b>Емоційний</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Методика «Визначення рівня тривожності», яку розробив Ч. Спілберг та адаптував Ю. Ханін (для дослідження реактивної (ситуативної) і особистісної тривожності студентів).</li> <li>✓ Методика «Самооцінка емоційних станів», розробили американські психологи А. Уессман і Д. Рікс (призначена для визначення емоційних станів студентів).</li> </ul>
<b>2</b>	<b>Когнітивно-рефлексивний</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Опитувальник діагностики рефлексії А. Карпова (призначений для визначення рівня розвитку рефлексії в особистості).</li> </ul>
<b>3</b>	<b>Мотиваційно-вольовий</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Опитувальник В. Гербачевського «Оцінка рівня домагань».</li> <li>✓ Опитувальник А. Реана «Мотивація успіху та боязні невдач».</li> <li>✓ Модифікований варіант опитувальника рівня суб'єктивного контролю американського психолога Дж. Роттера.</li> </ul>
<b>4</b>	<b>Поведінковий</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Методика діагностики схильності особистості до конфліктної поведінки К. Томаса (для дослідження визначення типових способів реагування студентів на конфліктні ситуації, дозволяє виявити тенденції її взаємовідносин у складних умовах).</li> </ul>

Продовження таблиці 2.2

5	<b>Інтегративний показник психологічної адаптації</b>	✓ Дослідження адаптації студентів до навчання (методика «Самооцінка адаптивності» С. Болтівця). ✓ Методика діагностики соціально-психологічної адаптації К. Роджерса та Р. Даймонда.
---	---	---

Для емпіричного вивчення *емоційного компонента* психологічної адаптації було використано: методику «Визначення рівня тривожності», яку розробив Ч. Спілберг та адаптував Ю. Ханін; методику «Самооцінка емоційних станів», яку розробили американські психологи А. Уессман та Д. Рікс.

Вимірювання тривоги як особистої якості особливо важливе, оскільки ця якість багато в чому обумовлює поведінку суб'єкта. Наявність рівня тривоги – природна особливість діяльної та активної особистості. У кожної людини є свій оптимальний (або бажаний) рівень тривожності – це так звана «корисна» тривожність. Усвідомлення людиною свого стану є суттєвим критерієм самоконтролю та самовиховання. Під особистісною тривожністю розглядають стійку особистісну характеристику, що відтворює здатність суб'єкта до тривоги і визначає наявність у нього тенденції усвідомлювати достатньо великий діапазон ситуацій як загрозові, відповідаючи на кожну з них певною реакцією. Особистісна тривожність активізується під час сприйняття певних стимулів. Людина її сприймає як загрозу, що пов'язана із специфічними ситуаціями, які становлять небезпеку її престижу, самооцінці, самоповазі.

Ситуаційна (або реактивна) тривожність характеризується емоціями: напруженою, турботою, занепокоєнням, нервозністю, що переживаються суб'єктивно. Цей стан виникає як емоційна реакція на стресову ситуацію, може бути різним за інтенсивністю та динамічним у часі. Особистості, що належать до категорії високо тривожних, схильні сприймати як загрозу своїй самооцінці та життєдіяльності в широкому діапазоні ситуацій, а також реагувати явно вираженим станом тривожності.

За допомогою методики «Самооцінка емоційних станів» досліджували такі актуальні стани студентів: «спокій – тривога», «енергійність – втома», «піднесеність – пригніченість», «упевненість у собі – безпорадність».

Окремо діагностували *когнітивно-рефлексивний компонент* психологічної адаптації студента. Потрапляючи в нові умови навчання, студент отримує безліч інформації як із внутрішнього, так і з зовнішнього середовища. Цей потік інформації студент усвідомлює (або не усвідомлює), аналізує і приймає рішення, але не завжди рішення трансформується в дію. Когнітивно-рефлексивний компонент, будучи своєрідним фундаментом психологічної адаптації, визначає не тільки високу чи низьку успішність, високий чи низький рівень психологічної адаптації, але й те, як протікає процес психологічної адаптації – усвідомлено чи не усвідомлено, керовано чи не керовано (спонтанно). Ми розглядали прийняття нової ситуації студентом через розуміння ним цієї ситуації та здатності до самоуправління як механізму активізації, а також прискорення процесу психологічної адаптації. Рефлексія дає перспективу подолати недоліки та трансформувати процес самопізнання більш цілеспрямованим та усвідомленим, а отже прискоренню процесу психологічної адаптації

Із метою оцінити рівень розвитку *когнітивно-рефлексивного компоненту* було використано: опитувальник діагностики рефлексії А. Карпова [10] для визначення рівня розвитку рефлексії в особистості.

За допомогою опитувальника можна оцінити рівень розвитку рефлексії над різними ситуаціями, тобто встановити ступінь відповідальності людини за свої вчинки і життя.

Для вивчення *мотиваційно-вольового компоненту* було використано: опитувальник В. Гербачевського «Оцінка рівня домагань» [10], опитувальник А. Реана «Мотивація успіху та боязні невдач» [183] і «Метод оцінки рівня суб'єктивного контролю (РСК)» [10].

Опитувальник «Оцінка рівня домагань» В. Гербачевський вирізняє 15 основних компонентів мотиваційної структури: внутрішній мотив, пізнавальний мотив, мотив уникання, змагальний мотив, мотив зміни діяльності, мотив самоповаги, значущість результатів, складність завдання, вольове зусилля, оцінка рівня досягнутих

результатів, оцінка свого потенціалу, намічений рівень мобілізації зусиль, очікуваний рівень результатів, закономірність результатів, ініціативність.

Якщо пізнавальний мотив займає провідне місце, то можна робити висновок про високий рівень мотивації в пізнавальній діяльності студентів. Якщо пізнавальний мотив відіграє важливу роль, проте не виходить на провідне місце у структурі мотивації, то це свідчить про середній рівень розвитку мотиваційної складової пізнавальної діяльності. І в разі, якщо пізнавальний мотив займає останні місця в ієрархії мотивів, то це означає про низький рівень розвитку мотивації пізнавальної діяльності. Під час дослідження було означено ієрархію пізнавального мотиву у структурі мотивації студента.

Опитувальник А. Реана «Мотивація успіху та боязні невдач» дозволяє дослідити мотивацію успіху студентів. Мотивація на успіх належить до позитивної мотивації. За такої мотивації людина, починаючи справу, намагається досягнути чогось конструктивного, позитивного. Такі студенти зазвичай впевнені в собі, у своїх силах, відповідальні, ініціативні й активні. Їх відрізняє від інших наполегливість і цілеспрямованість.

Оскільки досягнення певної мети діяльності не може бути здійснене без докладання вольових зусиль, то ми можемо говорити про визначення компонента адаптації до навчання студента.

Для звершення певної мети, діяльність не може бути здійснена без дій вольових зусиль, ми використовували «Метод оцінки рівня суб'єктивного контролю (РСК), який дає змогу виявити екстернальний або інтернальний тип поведінки (локусу контролю) та показує, як студент інтерпретує значущі події, які відбуваються в його житті.

Методика дослідження рівня суб'єктивного контролю має 7 шкал: шкала загальної інтернальності (Із), шкала інтернальності в галузі досягнень (Ід), шкала інтернальності в галузі невдач (Ін), шкала інтернальності в сімейних стосунках (Іс), шкала інтернальності в галузі виробничих відносин (Ів), шкала інтернальності в галузі міжособистісних відносин (Ім), шкала інтернальності щодо здоров'я і хвороб (Іх). Таким чином, рівень суб'єктивного контролю пов'язаний із відчуттям людиною



своєї сили, власної гідності, відповідальності за те, що відбувається, з самоповагою, соціальною зрілістю та самостійністю особистості [22; 140].

Для вивчення *поведінкового компоненту* психологічної адаптації студентів було застосовано методику діагностики схильності особистості до конфліктної поведінки К. Томаса (адаптація Н. В. Гришиної).

Ця методика дала можливість визначити типові способи реагування студента на конфліктні ситуації, а також тенденції їх взаємовідносин у складних умовах.

Для розгляду типів поведінки людей у конфліктних ситуаціях К. Томас використовує двомірну модель стримування конфліктів, основоположними вимірюваннями у якій є кооперація, пов'язана з увагою людини до інтересів інших людей, залучених у конфлікт, і наполегливість, для якої характерним є акцент на захисті власних інтересів. Отже, із цих двох компонентів (наполегливість і увага) К. Томас виділяє такі способи регулювання конфліктів:

- 1) змагання (конкуренція) як прагнення досягнути задоволення своїх інтересів;
- 2) пристосування, що означає принесення в жертву власних інтересів заради іншого;
- 3) компроміс;
- 4) уникнення, для якого характерне як відсутність прагнення до кооперації, так і відсутність тенденції до досягнення власних цілей;
- 5) співпраця, коли учасники ситуації приходять до альтернативи, що повністю задовольняє інтереси обох сторін [10].

К. Томас вважає, що в разі регулювання конфлікту жодна із сторін не досягає успіху; при таких формах поведінки, як конкуренція, пристосування і компроміс, або один з учасників опиняється у виграші, а інший програє, або обидва програють, оскільки йдуть на компромісні поступки. І лише в ситуації співпраці обидві сторони досягають виграшу [10].

Для діагностики *інтегрального показника психологічної адаптації* було використано: методику діагностики соціально-психологічної адаптації К. Роджерса та Р. Даймонда, а також методику «Самооцінка адаптивності» С. Болтівця (модифікований варіант).

Опитувальник К. Роджерса та Р. Даймонда, призначений для вивчення особливостей соціально-психологічної адаптації, дає можливість визначити такі показники:

- 1) адаптація – пристосування організму до стійких і змінних умов середовища, а також до змін у самому собі;
- 2) самосприйняття – прийняття індивідом самого себе, власної поведінки;
- 3) прийняття інших – прийняття індивідом поведінки, інтересів інших людей;
- 4) емоційний комфорт – стабільність емоцій, відсутність переживання;
- 5) інтернальність;
- 6) прагнення до домінування.

Методика «Самооцінка адаптивності» передбачала визначення інтегрального рівня адаптації до умов навчання у ЗВО.

Визначався інтегральний показник адаптації через критерії: здатність до навчання (розуміння навчального матеріалу, використання навчальної допомоги, перенесення засвоєного способу навчальних дій на виконання аналогічного завдання), психоемоційний статус (вираженість пізнавального інтересу, працездатність, емоційний стан), клінічний статус (головні болі, порушення сну).

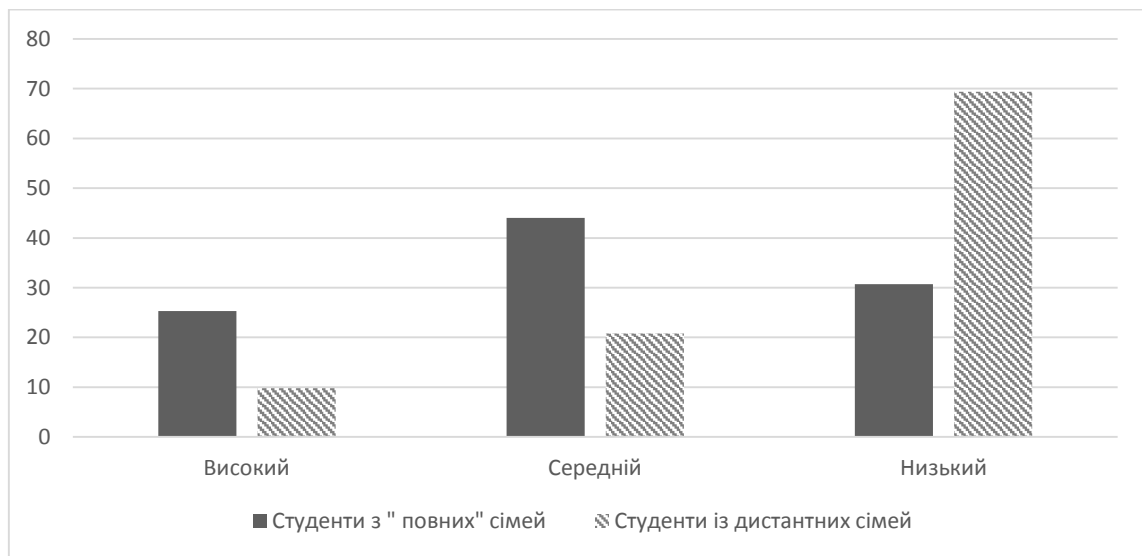
Отже, для проведення емпіричного дослідження було використано комплекс взаємодоповнювальних методів і методик, які були дібрані відповідно до описаної в попередньому розділі структури психологічної адаптації студентів до умов навчання у ЗВО.

## **2.2 Аналіз результатів емпіричного дослідження психологічної адаптації студентів із дистантних сімей до умов навчання в закладі вищої освіти**

Для реалізації другого етапу програми емпіричного дослідження було дібрано комплекс психодіагностичних методик, який повинен був найповніше вичленити виділені під час здійснення теоретичного аналізу компоненти психологічної адаптації, поєднання яких дало б змогу виявити рівень сформованості психологічної адаптації та порівняти її у студентів із «повних» і дистантних сімей.

Зупинимося на результатах емпіричного дослідження психологічної адаптації студентів. Результати за методикою «Соціально-психологічна адаптація К. Роджерса та Р. Даймонда» відображено на рис. 2.1.

У результаті проведеного дослідження виявлено, що 69,4% студентів-першокурсників із дистантних сімей мають низький рівень адаптації. Дезадаптивними таких студентів назвати не можна, однак вони важко і довго адаптуються до нових умов. Незначні змінені обставини суспільних вимог змушує таких студентів зупинитися під час досягнення поставленої цілі.



**Рис. 2.1 Рівень адаптації у студентів-першокурсників із «повних» і дистантних сімей**

За даними Л. В. Клочек, такі студенти бездіяльнісні в соціальному житті, не соціалізуються в суспільстві. Особистісні резерви в результаті або зовсім, або частково не використовуються, що поступово стає причиною появи дисгармонійного внутрішнього стану й унеможливує повноцінний і соціальний розвиток молодої людини [99].

Низький рівень адаптації у студентів із «повних» сімей виявлено лише в 30,7% опитаних.

Адаптація середнього рівня представлена у 44% студентів із «повних» сімей і у 20,8% студентів із дистантних сімей. Це виявляється в тому, що вони легко пристосовуються до соціальних і психологічних змін, особливо коли перед ними

стоять зрозумілі цілі; мають можливість у проблемних ситуаціях активізувати внутрішні резерви. У спілкуванні досліджувані цієї категорії відкриті, щирі у виявленні власних емоцій і почуттів, як правило, завжди готові до зміни умов та обставин у своєму житті. Вони без труднощів можуть входити в нове середовище, приймати його норми і ставати невід'ємною його частиною.

Високий рівень адаптації виявлено у 25,3% студентів-першокурсників з «повних» сімей і 9,8% у студентів із дистантних сімей, що дозволяє їм бути готовими до подолання життєвих перешкод.

Таблиця 2.3

### Рівень адаптації у студентів-першокурсників із «повних» і дистантних сімей

Рівні адаптації	Студенти з «повних» сімей у %, n=106	Студенти з дистантних сімей у %, n=106	Коефіцієнт Фішера
Високий	25,3	9,8	3,39
Середній	44	20,8	
Низький	30,7	69,4	

Для того, щоб визначити, чи наявні значущі розходження в розподілі рівнів адаптації студентів із «повних» і дистантних сімей, ми використали критерій кутового перетворення Фішера, що дало можливість встановити статистично значимі відмінності між цими групами ( $\phi = 3,39$  при  $p \leq 0,01$ ).

За методикою «Самооцінка адаптивності» С. Болтівця (модифікований варіант) виявлено, що серед студентів із «повних» сімей високу «здатність до навчання» мають 41,6% досліджуваних, середній рівень «здатності до навчання» мають 54,6% студентів, і лише у 3,8% досліджуваних спостерігають низький рівень здатності до навчання. Здатність до навчання проявляється через показники усвідомлення навчального матеріалу, приймання навчальної допомоги, використання засвоєного способу навчальних дій на виконання завдання. Студенти проявляють певний рівень здатності до розумової праці, відчують задоволення від розумового напруження, вміння спілкуватися, розуміння сутності інформації у вербальному

вигляді та її аналізування, здатність до продуктивної праці із отриманням успіхів у роботі. Серед студентів-першокурсників із дистантних сімей у 36,8% досліджуваних виявлено високий рівень «Здатності до навчання», 47,1% студентів мають середній рівень «здатності до навчання» та 16,1% низький рівень здатності до навчання. Результати за цією методикою представлено в таблиці 2.4.

Таблиця 2.4

**Показники адаптації студентів за методикою «Самооцінка адаптивності»  
С. Болтівця, %**

Показники	Рівні	Студенти з «повних» сімей, n=106	Студенти із дистантних сімей, n=106	Коефіцієнт Фішера
Здатність до навчання	Високий	41,6	36,8	2,11
	Середній	54,6	47,1	
	Низький	3,8	16,1	
Психоемоційний статус	Високий	32,1	26,4	
	Середній	48,1	37,6	
	Низький	19,8	36	
Клінічний статус	Високий	54,3	48,9	
	Середній	27,5	35,2	
	Низький	18,2	15,9	
Адаптація	Високий	21,7	19,2	
	Середній	57,9	31,8	
	Низький	10,4	49	

Психоемоційний статус характеризується різним ступенем усвідомлення ситуації навчання, працездатністю, пізнавальним інтересом і швидкістю перебігу психічних процесів.

Серед студентів із «повних» сімей високий рівень за показником «Психоемоційний статус» мають 32,1% досліджуваних, середній рівень показника психоемоційного статусу мають 48,1% студентів, і лише у 19,8% досліджуваних спостерігається низький рівень психоемоційного статусу.

Серед студентів-першокурсників із дистантних сімей у 26,4% досліджуваних виявлено високий рівень показника психоемоційного статусу, у 37,6% студенти середній рівень психоемоційного статусу, низький рівень виявлено у 26% студентів із дистантних сімей.

Відчуття впевненості, спокою, розкнутості допомагає активності студентів у пізнанні навчального матеріалу, що дає більше перспектив для творчої діяльності. Чітка та повна міра усвідомленого ставлення до себе, пов'язана з переконаннями особистості, що не суперечать її оцінці з боку інших людей, характеризує високий рівень психоемоційного статусу студента. Нечіткість емоційних реакцій і мотивації власної поведінки, низький рівень емоційної стійкості, повільне емоційне реагування в різних ситуаціях навчання та повільна швидкість перебігу психічних процесів характерно для низького рівня психоемоційного статусу студента. Для виникнення позитивних емоцій (радість, інтерес, зацікавленість, задоволеність) під час навчального процесу необхідні сприятливі умови. Ці емоції в разі неодноразового повторення сприяють до стійкості почуття – любов до знань, що є внутрішнім спонуканням до навчальної діяльності або її мотивом.

Клінічний статус визначався через такі показники, як головний біль і порушення сну. Студенти часто відчувають емоційний дискомфорт, проблеми в емоційній і поведінковій сферах, не рефлексують і не самовдосконалюються, проявляють неуважність у стосунках, орієнтуються на свій внутрішній світ. Високий рівень характеризується тим, що у студента немає головних болів і порушень сну. Низький рівень мають студенти, які часто скаржаться на головний біль, шлункові недомагання, фізичне виснаження, безсоння, що може означати про швидку втомлюваність і роздратованість, важкість зосередження на заняттях, виникнення стресових станів.

Серед студентів із «повних» сімей високий рівень за показником «Клінічний статус» мають 54,3% досліджуваних, середній рівень показника клінічного статусу мають 27,5% студентів, і лише у 18,2% досліджуваних спостерігаємо низький рівень клінічного статусу.

Серед студентів-першокурсників із дистантних сімей у 48,9% досліджуваних виявлено високий рівень показника клінічного статусу, у 35,2% студентів мають середній рівень клінічного статусу та низький рівень у 15,9% студентів.

Встановлено, що високий показник за шкалою «адаптація» мають 21,7% студентів із «повних» сімей і 19,2% студентів із дистантних сімей; середній – 57,9% і 31,8% відповідно; низький – 18,75% і 39% студентів відповідно.

Застосування критерію кутового перетворення Фішера дало можливість встановити статистично значимі відмінності між цими групами ( $\phi = 2,11, p \leq 0,01$ ).

Таким чином, у результаті діагностики психологічної адаптації було встановлено, що процес адаптації студентів-першокурсників із дистантних сімей до навчання у ЗВО викликає певні труднощі, пов'язані із пристосуванням до нового колективу та навчального середовища. Новий соціальний статус вимагає від студента усвідомлення себе в новій ролі, прийняття нормативно-правових вимог, норм моралі та культури поведінки. Як показали результати проведеного дослідження, студенти із дистантних сімей осилують це значно значно гірше.

Для повнішого вивчення проблеми психологічної адаптації студентів було проведено оцінку її компонентів, які ми обґрунтували в 1-му розділі.

#### *Результати діагностики мотиваційного компоненту*

Із метою оцінки рівня розвитку навчальної мотивації було застосовано методика В. Гербачевського «Оцінка рівня домагань» (мета – визначити місце пізнавального мотиву у структурі мотивації студентів).

Опитування студентів із «повних» сімей продемонструвало, що пізнавальний компонент мотиваційної структури в них знаходиться на середньому рівні. Пізнавальний мотив не є провідним у їхній діяльності і займає 6 місце в ієрархії мотивів, поступаючись змагальному мотиву, що вказує на бажання студентів демонструвати кращі показники, ніж їхні однолітки. Варто відзначити, що лише 9,4% студентів із «повних» сімей поставили пізнавальний мотив на перше місце у своїй діяльності і лише 14,1% студентів помістили його на друге місце, тоді як 3,8% студентів розташували його аж на 12 місці. Місце пізнавального мотиву у структурі мотивації студентів із «повних» і дистантних сімей наведено в таблиці 2.5.

Таблиця 2.5

**Місце пізнавального мотиву у структурі мотивації студентів  
на констатувальному етапі**

Місце пізнавального мотиву	Студенти з «повних» сімей n=106, у %	Студенти із дистантних сімей n=106, у %
1	9,4	6,6
2	14,1	-
3	11,3	16
4	-	18,9
5	-	37,7
6	56,6	-
7	-	14,2
8	-	6,6
9	4,8	-
10	-	-
11	-	-
12	3,8	-

Опитування студентів із дистантних сімей продемонструвало, що у структурі мотивації пізнавальний мотив також займає різні місця, однак більша частина 37,7% студентів поставила його на 5 місце, 22,6% студентів визначили пізнавальний мотив на першому та третьому місцях. Варто зазначити, що 33,1% студентів із дистантної сім'ї поставили пізнавальний мотив на четверте та сьоме місце. Отже, результати опитування студентів-першокурсників із дистантних сімей демонструють, що мотиваційна складова пізнавальної діяльності також знаходиться на середньому рівні розвитку.

Показники рівнів розвитку пізнавального мотиву студентів-першокурсників із «повних» та із дистантних сімей у відсотковому співвідношенні представлено у таблиці 2.6. Результати демонструють, що лише 34,8% студентів-першокурсників із «повних» сімей мають високий рівень пізнавальної мотивації, тоді як у студентів-першокурсників із дистантних сімей ця частка становить 22,6%.



Із наведених результатів видно, що студенти як із дистантних, так і з «повних» сімей мають переважно середній рівень розвитку пізнавальної мотивації (56,6% у «повних» сім'ях і 70,8 % у дистантних сім'ях).

Таблиця 2.6

**Показники рівнів розвитку пізнавальної мотивації у студентів-першокурсників із «повних» і дистантних сімей на констатувальному етапі, %**

	Студенти із «повних» сімей, n=106, %	Студенти із дистантних сімей, n=106, %	Коефіцієнт Фішера
Високий рівень	34,8	22,6	1,21
Середній рівень	56,6	70,8	
Низький рівень	8,6	6,6	

Застосування критерію кутового перетворення Фішера дало можливість встановити статистично значимі відмінності між цими групами ( $\phi = 1,21, p \leq 0,01$ ).

Домінуючий тип мотивації студентів – мотивація на досягнення успіху чи уникнення невдачі – було визначено за допомогою опитувальника А. Реана «Мотивація успіху та боязні невдач». Одержаний результат представлено в таблиці 2.7.

Таблиця 2.7

**Результати діагностики мотивації успіху та мотивації боязні невдач у студентів-першокурсників із «повних» і дистантних сімей**

Рівень розвитку	Студенти з «повних» сімей, n=106		Студенти із дистантних сімей n=106,		Коефіцієнт Фішера
	студенти	%	студенти	%	
Високий рівень. Мотивація на успіх 14–20 балів	24	22,6	12	11,3	2,05
Середній рівень. Мотиваційний полюс не виражений 8–13 балів	56	52,8	39	36,7	
Низький рівень. Мотивація на невдачу 1–7 балів	26	24,6	55	52	

Як видно з таблиці 2.7, лише у 22,6% студентів із «повних» сімей і в 11,3% студентів із дистантних сімей переважає мотивація на успіх. За такої мотивації людина, починаючи справу, намагається досягнути чогось конструктивного, позитивного. Такі студенти, зазвичай, впевнені в собі, в своїх силах, відповідальні, ініціативні та активні. Їх відрізняє наполегливість та цілеспрямованість.

Серед студентів із «повних» сімей середній рівень мотивації успіху та мотивації боязні невдач у 52,8 % студентів, і лише у 24,6 % досліджуваних спостерігається низький рівень мотивації успіху та мотивації боязні невдач.

Серед студентів-першокурсників із дистантних сімей у 36,7% досліджуваних виявлено середній рівень мотивації успіху та мотивації боязні невдач, низький рівень – у 52% студентів.

Мотивація на успіх належить до позитивної мотивації. Такі студенти зазвичай, упевнені в собі, у своїх силах, відповідальні, ініціативні й активні.

Застосування критерію кутового перетворення Фішера дало можливість встановити статистично значимі відмінності між цими групами ( $\varphi = 2,05$ ,  $p \leq 0,01$ ).

Результати дослідження показника рівня суб'єктивного контролю у студентів із «повних» і дистантних сімей подано в таблиці 2.8.

Таблиця 2.8

**Показник суб'єктивного контролю у студентів-першокурсників  
із «повних» і дистантних сімей, n=106  
(середньогрупові показники в балах,  $\bar{x}$ )**

Показник	Студенти із «повних» сімей	Студенти із дистантних сімей	Коефіцієнт Фішера
Загальна інтернальність (max=44)	39,01	28,17	3,02
Інтернальність у сфері досягнень (max=12)	9,04	7,08	
Інтернальність у сфері невдач (max=12)	11,21	9,11	

Продовження Таблиці 2.8

Інтернальність у сфері сім'ї (max=10)	8,16	26,13	
Інтернальність виробничих відносин (max=8)	17,40	4,02	
Інтернальність міжособистісних стосунків (max=4)	3,06	2,91	
Інтернальність щодо здоров'я (max=4)	2,60	1,03	

Як бачимо з таблиці 2.8, у студентів із «повних» сімей переважає високий показник за шкалою загальної інтернальності ( $\bar{x}=39,01$ ), що свідчить про те, що вони мають достатньо високий рівень суб'єктивного контролю над будь-якими важливими ситуаціями. Такі студенти вважають, що більшість важливих подій у їхньому житті були результатом їх власних дій, що вони можуть ними керувати, а значить беруть на себе відповідальність за своє життя загалом. Студенти із дистантних сімей мають дещо нижчі бали за цією шкалою ( $\bar{x}=28,17$ ), що свідчить про те, що вони не завжди бачать зв'язок між своїми діями і значущими подіями, які частіше розглядають як результат випадку або дії інших людей.

За шкалою інтернальності в галузі досягнень (Ід) виявлено середні показники у студентів як із «повних» так і з дистантних сімей. Ці студенти вважають, що обставини в їхньому житті є результатом їх особистісних дій, що вони можуть досягати поставлені цілі у майбутньому.

Високі показники у студентів із повних сімей за шкалою інтернальності в галузі невдач ( $\bar{x}=11,21$ ) свідчать про розвинене відчуття суб'єктивного контролю щодо негативних подій і ситуацій. Студенти із дистантних сімей мають дещо нижчі показники за цією шкалою ( $\bar{x}=9,11$ ).

За шкалою інтернальності в сімейних стосунках (max=10 балів) студенти із дистантних сімей мають вищі показники ( $\bar{x}=26,13$ ), ніж студенти з «повних» сімей

( $\bar{x}=8,16$ ). Тобто студенти із дистантних сімей вважають себе відповідальними за події, які виникають в їхньому сімейному житті, в родині.

Результати, отримані за шкалою інтернальності в галузі виробничих відносин, показують, що тільки студенти з «повних» сімей мають високий показник виробничих відносин ( $\bar{x}=17,40$ ). Низький показник виробничих відносин у студентів із дистантних сімей ( $\bar{x}=4,02$ ) указує на те, що студенти із дистантних сімей схильні вважати важливіший вплив зовнішніх обставин – ректорату, одногрупникам, успіху-не успіху тощо.

У галузі міжособистісних стосунків студенти з «повних» і з дистантних сімей мають високі показники ( $\bar{x}=3,06$  та  $\bar{x}=2,91$  – відповідно). Вони вважають свої дії важливим фактором організації власної діяльності, у стосунках, у колективі, у своїх досягненнях тощо.

Щодо здоров'я і хвороб, то одержані такі показники: студенти з «повних» сімей ( $\bar{x}=2,60$ ) і студенти із дистантних сімей ( $\bar{x}=1,03$ ) у своїх хворобах звинувачують самих себе.

Застосування критерію кутового перетворення Фішера дало можливість встановити статистично значимі відмінності між цими групами в показниках загальної інтернальності ( $F=3,02$ ,  $p\leq 0,01$ ).

#### *Результати діагностики когнітивно-рефлексивного компонента*

Рефлексія дає можливість відсторонитися й проаналізувати усвідомлене з різних дій із встановленням причино-наслідкових зв'язків.

За результатами дослідження рефлексії за допомогою методики А. Карпова встановлено, що високий рівень рефлексії мають лише 41,5% студентів-першокурсників із «повних» сімей і 11,3% студентів із дистантної сім'ї.

Потрібно зауважити той факт, що більшість студентів із «повних» сімей (41,5%) демонструють вищий рівень рефлексії, ніж студенти з дистантних сімей (11,3% відповідно); 20,8% студентів із «повної» сім'ї та 43,4% студентів із дистантної сім'ї мають показники низького рівня розвитку рефлексії, що свідчить про їх неготовність до саморозвитку та самопізнання.

Студенти із низьким рівнем рефлексії мають нечітке ставлення до різних сфер професійної діяльності, низький рівень стимулу на самопізнання і саморозвиток; вважають, що є перешкоди (переважно зовнішні) на шляху самореалізації себе у майбутнього; низький рівень умінь і навичок здійснення прогнозу самоефективності; відчувають певні труднощі у наявності й прийнятті й у себе професійно важливих рис особистості [91].

Застосування критерію кутового перетворення Фішера дало можливість встановити статистично значимі відмінності між цими групами ( $\varphi = 1,68$ ,  $p \leq 0,01$ ).

Узагальнені результати діагностики рівня розвитку рефлексії представлено в таблиці 2.9.

Таблиця 2.9

**Показники рівнів розвитку рефлексії у студентів-першокурсників із «повних» і дистантних сімей**

Рівень розвитку	Студенти з «повних» сімей, n=106		Студенти із дистантних сімей, n=106		Коефіцієнт Фішера
	студенти	%	студенти	%	
Високий	44	41,5	12	11,3	1,68
Середній	40	37,7	48	45,3	
Низький	22	20,8	46	43,4	

*Результати діагностики емоційного компоненту*

Використання методики «Самооцінка емоційних станів» А. Уессмана та Д. Рікса дало можливість визначити актуальні емоційні стани студентів: «спокій – тривога», «енергійність – втома», «піднесеність – пригніченість», «упевненість у собі – безпорадність» і загальний рівень самооцінки (таблиця 2.10).

Таблиця 2.10

**Результати діагностики актуальних емоційних станів і рівня самооцінки студентів із «повних» і дистантних сімей на констатувальному етапі експерименту**

Шкали методики	Рівні	Студенти із «повних» сімей (n-106)		Студенти із дистантних сімей (n-106)		φ	p
		к-ть студентів	%	к-ть студентів	%		
спокій - тривога	Високий	52	49	12	11,5	1,96	0,01
	Середній	36	33,9	45	42,2		
	Низький	18	17,1	49	46,3		
енергійність- втома	Високий	66	62,2	21	19,8	2,12	0,05
	Середній	30	28,3	37	34,9		
	Низький	10	9,5	48	45,3		
піднесеність - пригніченість	Високий	48	45,2	17	16	1,92	0,01
	Середній	46	43,3	47	44,3		
	Низький	12	11,5	42	39,7		
упевненість у собі- безпорадність	Високий	58	54,7	11	10,4	2,23	0,01
	Середній	32	30,1	36	33		
	Низький	16	15,2	59	56,6		
загальна самооцінка	Високий	47	44,3	12	11,5	2,02	0,01
	Середній	36	33	30	28		
	Низький	23	22,7	64	60,5		

Як видно із таблиці 2.10, за шкалою «спокій – тривога» високий рівень вираженості емоційного стану мають 49% досліджуваних із «повних» сімей і 11,5% досліджуваних із дистантних сімей, середній рівень у 33,9% студентів із «повних» сімей та в 42,2% студентів із дистантних сімей, у 17,1% досліджуваних із «повних» сімей і 46,3% досліджуваних із дистантних сімей спостерігаємо низький рівень. Це

свідчить про те, що студенти із «повних» сімей є порівняно спокійнішими, а студентам із дистантних сімей властивим є такий стан як тривога.

За шкалою «енергійність – втома» переважна більшість осіб як із дистантних сімей (34,9%), так із «повної» сім'ї (28,3%) почуваються в міру бадьорими. 9,5% студентів із «повних» сімей і 45,3% студентів із дистантних сімей оцінили себе як засмучених, виснажених і майже не зможуть до будь-якої діяльності, зокрема навчальної, і 62,2% респондентів із «повних сімей» і 19,8% респондентів із дистантних сімей зазначили, що життєдіяльність «б'є через край», наявна величезна енергія та сильне прагнення до дій.

Результати за шкалою «піднесеність – пригніченість» показують, що 43,32% студентів із «повних» і 44,3% студентів із дистантних сімей оцінюють свій стан як досить добрий і життєрадісний, 45,2% і 16% опитуваних відповідно – перебувають у збудженому, піднесеному стані, водночас 11,5% студентів із «повних» сімей і 39,7% студентів із дистантних сімей почуваються дуже пригніченими і сумними, фіксують у себе ознаки депресії.

Встановлено, що 44,3 % студентів із «повних» сімей почуваються занадто упевненими у своїх силах, вважають, що для них немає нічого нездійсненого. Водночас таких студентів із дистантних сімей лише 11,5%. Також 33% студентів із «повних» сімей і 28% студентів із дистантних сімей вважають себе досить компетентними та здібними, бачать хороші перспективи майбутнього, однак 60,5% студентів із дистантних сімей почуваються безпорадними, некомпетентними, недостатньо здібними, жалюгідними і нещасними, тоді як серед студентів із «повних» сімей таких є 22,7% .

Підрахувавши індивідуальні сумарні (за чотирма шкалами) оцінки емоційного стану, ми отримали такі показники: для 33% студентів із «повних» і 28% студентів із дистантних сімей притаманна адекватна самооцінка, у 44,3% і 11,5% відповідно – самооцінка неадекватно завищена, водночас у 22,7% і 60,5% студентів відповідно самооцінка низька і характеризується такими емоційними проявами: підвищений рівень тривожності, невпевненості, пригніченості та безпорадності.

Варто зауважити, що відсоткові показники студентів із дистантної сім'ї вказують на те, що за кожною шкалою методики переважають середній і низький рівні вираженості емоційного стану: за шкалою «спокій – тривога» переважає низький (46,3%) і середній рівні (42,2%); за шкалою «енергійність – втома» – низький рівень (45,3%) і середній рівень (34,9%); за шкалою «піднесеність – пригніченість» переважає середній (44,3% студентів) і низький рівні (39,7%); за шкалою «впевненість у собі – безпорадність» переважає низький (56,6%) і середній рівні (33%).

Такі показники свідчать, про те, що у студентів із дистантних сімей вищий рівень тривоги, втоми, пригніченості та безпорадності, коли для студентів із «повних» сімей характерні стани спокою, енергійності, піднесеності та впевненості.

Підрахунок рівня достовірності розбіжностей у вибірках було зроблено за допомогою багатofункціонального критерію кутового перетворення Фішера  $\phi$ . Цей критерій підтверджує статистичну значимість відмінностей у показниках емоційних станів студентів із дистантних і «повних» сімей: «спокій – тривога» ( $\phi=1,96$ ,  $p\leq 0,01$ ), «енергійність – втома» ( $\phi=2,12$ ,  $p\leq 0,05$ ), «піднесеність – пригніченість» ( $\phi=1,92$ ,  $p\leq 0,01$ ), «впевненість у собі – безпорадність» ( $\phi=2,23$ ,  $p\leq 0,01$ ), «загальна самооцінка» ( $\phi=2,02$ ,  $p\leq 0,01$ ).

Результати дослідження рівня тривожності за шкалою Спілбергера-Ханіна показали, що 18,9% студентів із «повних» сімей і 53,7% студентів із дистантних сімей оцінюють свій стан як тривожний, вони відчувають страх і невпевненість; 34,9% опитуваних із «повної» сім'ї та 37,7% із дистантної сім'ї перебувають у тривожному стані середнього рівня.

Результати за показником «особистісна тривожність» показують, що 11,8% студентів із «повної» та 58,4% студентів із дистантної сім'ї мають високий рівень тривожності; 54,7% осіб із «повної» сім'ї та 35% опитуваних із дистантної сім'ї перебувають у середньому рівні тривожності.



Таблиця 2.11

**Показники рівня тривожності студентів-першокурсників із «повної» та дистантної сім'ї на констатувальному етапі експерименту**

Показники	Рівні	Студенти з «повних» сімей (n-106)		Студенти з дистантних сімей (n-106)		φ	p
		к-ть студентів	%	к-ть студентів	%		
Реактивна тривожність	Високий	20	18,9	57	53,7	1,34	0,01
	Середній	37	34,9	40	37,7		
	Низький	49	46,2	9	8,6		
Особистісна тривожність	Високий	12	11,5	62	58,4	1,46	0,01
	Середній	58	54,7	37	35		
	Низький	36	33,8	7	6,6		

На нашу думку, високі показники особистісної тривожності (ОТ) у студентів із дистантних сімей на початку експерименту вносять значні корективи в оцінку студентом своєї особистісної позиції у ЗВО. Рівень особистісної тривожності створює емоційний фон, на якому здійснюється вся навчальна діяльність студентів.

Водночас ми вважаємо, що певний рівень тривожності є необхідною умовою активної діяльності особистості. Кожній особистості властивий оптимальний або бажаний рівень тривожності (корисна тривожність) як емоційної відповіді людини на подразники зовнішнього світу. Зазначимо, що в основі методики Спілбергера-Ханіна включено суб'єктивна оцінка своїх переживань, почуттів, яка надає можливість виявити тривожність як властивість особистості.

Варто зазначити, що тривожність – це схильність індивіда проявляти стан тривоги, яка виявляється в очікуванні несприятливого розвитку подій. Під тривогою розуміють відчуття неусвідомленої загрози, відчуття страху і тривожного очікування або відчуття певної турботи. Вони є сигналом, який вказує про порушення адаптаційних процесів або сильну напругу регуляторних механізмів [162].

Застосування критерію кутового перетворення Фішера дало можливість встановити статистично значимі відмінності між цими групами студентів («реактивна тривожність»  $\varphi = 1,34$ ,  $p \leq 0,01$ ; «особистісна тривожність»  $\varphi = 1,46$ ,  $p \leq 0,01$ ).

*Результати діагностики поведінкового компонента.*

Наступний етап дослідження полягав у діагностиці схильності студентів до конфліктної поведінки за тестом К. Томаса, що дозволяє виокремити основні позиції, форми поведінки, які займає особистість під час взаємодії (конкуренція, співпраця, компроміс, уникнення, пристосування).

У результаті дослідження ми одержали результати, які представлено в таблиці 2.12.

Таблиця 2.12

**Схильність студентів до конфліктної поведінки (за тестом К. Томаса), %**

Стиль поведінки	Студенти з «повних» сімей (n=106)	Студенти з дистантних сімей (n=106)	$\varphi$	p
Суперництво	17,5	42,5	3,12	$\leq 0,01$
Співпраця	29,7	20,6	2,87	$\leq 0,01$
Компроміс	27,1	21	1,69	$\leq 0,05$
Уникнення	13,5	7,2	1,91	$\leq 0,05$
Пристосування	12,2	9,7	2,11	$\leq 0,01$

Як бачимо, студентам із «повних» сімей більш притаманні такі форми поведінки: співпраця (29,7%), компроміс (27,1%) і суперництво (17,5%).

Студентам із дистантних сімей характерні такі форми поведінки: суперництво (42,5%), співпраця (20,6%), компроміс (21%).

Більшість студентів із дистантних сімей схильні займати позицію суперника (42,5%), що говорить про їхню підвищену агресивність і впевненість у власній точці зору під час діяльності, що у свою чергу, нерідко призводить до конфлікту. Водночас досліджувані з «повних» сімей більш схильні до співпраці та компромісу під час взаємодії.

Підрахунок рівня достовірності розбіжностей у вибірках було зроблено за допомогою багатofункціонального критерію кутового перетворення Фішера  $\phi$ . Цей критерій підтверджує статистичну значимість відмінностей рівня конфліктної поведінки за всіма шкалами: «суперництво» ( $\phi=3,12$ ,  $p \leq 0,05$ ), «співпраця» ( $\phi=2,87$ ,  $p \leq 0,01$ ), «компроміс» ( $\phi=1,69$ ,  $p \leq 0,05$ ), «уникнення» ( $\phi=1,91$ ,  $p \leq 0,05$ ), «приспосовування» ( $\phi=2,11$ ,  $p \leq 0,01$ ).

Наступним етапом нашого емпіричного дослідження було виявлення наявності зв'язку між досліджуваними характеристиками й адаптацією. З цією метою ми провели кореляційний аналіз за допомогою коефіцієнта Пірсона.

Згідно з результатами кореляційного аналізу показників, виявлених характеристик студентів із «повних» сімей, маємо статистично значимі *прямі зв'язки* між: інтегральним показником «адаптації» (за методикою С. Болтівця) та пізнавальною мотивацією ( $r=0,511$  при  $p \leq 0,01$ ), мотивацією успіху ( $r=0,637$  при  $p \leq 0,01$ ), рефлексією ( $r=0,501$  при  $p \leq 0,01$ ), спокоєм ( $r=0,436$  при  $p \leq 0,01$ ), загальною інтернальністю ( $r=0,672$  при  $p \leq 0,01$ ), впевненістю в собі ( $r=0,671$  при  $p \leq 0,01$ ), самооцінкою ( $r=0,585$  при  $p \leq 0,01$ ), пристосовуванням ( $r=0,599$  при  $p \leq 0,01$ ), співпрацею ( $r=0,726$  при  $p \leq 0,01$ ); компромісом ( $r=0,676$  при  $p \leq 0,01$ ); *зворотні зв'язки* між: адаптацією та реактивною тривожністю ( $r=-0,516$  при  $p \leq 0,01$ ), особистісною тривожністю ( $r=-0,648$  при  $p \leq 0,05$ ), униканням ( $r=-0,552$  при  $p \leq 0,01$ ).

У результаті кореляційного аналізу вимірюваних характеристик студентів із дистантних сімей виявлено: *прямі зв'язки* між: інтегральним показником адаптації (за методикою С. Болтівця) та пізнавальною мотивацією ( $r=0,531$  при  $p \leq 0,01$ ), тривогою ( $r=0,712$  при  $p \leq 0,01$ ), втомою ( $r=0,723$  при  $p \leq 0,01$ ), пригніченістю ( $r=0,726$  при  $p \leq 0,01$ ), безпорадністю ( $r=0,761$  при  $p \leq 0,01$ ), низькою самооцінкою ( $r=0,811$  при  $p \leq 0,01$ ), пристосовуванням у поведінці ( $r=0,542$  при  $p \leq 0,01$ ), співпрацею ( $r=0,688$  при  $p \leq 0,01$ ), компромісом ( $r=0,790$  при  $p \leq 0,01$ ); *зворотні зв'язки* між: адаптацією та реактивною тривожністю ( $r=-0,695$  при  $p \leq 0,01$ ), особистісною тривожністю ( $r=-0,854$  при  $p \leq 0,05$ ), суперництвом ( $r=-0,574$  при  $p \leq 0,01$ ), уникненням ( $r=-0,843$  при  $p \leq 0,01$ ).

Отже, студенти із дистантних сімей характеризуються низьким рівнем мотивації на успіх, тривогою, втомою, беспорядністю, низькою самооцінкою, високим рівнем реактивної й особистісної тривожності, але водночас для них характерний високий рівень суб'єктивного контролю за шкалою «інтернальність у сфері сім'ї», середній рівень рефлексії, пізнавальної мотивації, переважання у конфлікті таких форм поведінки як «суперництво», «компроміс».

Із метою уточнення результатів попереднього кореляційного аналізу та знаходження впливу визначених параметрів у їхньому взаємозв'язку на адаптацію студентів із повних і дистантних сімей ми застосували метод лінійного регресійного аналізу. Критеріальною залежною змінною було обрано інтегральний показник «адаптація» (за методикою С. Болтівця). Предикторами (незалежних змінних) було обрано 21 показник із комплексу методик. У результаті було згенеровано 2 статистично значимі моделі (FМодель1П (1, 210) = 266,75  $p < 0,001$ ; FМодель2П (1, 210) = 422,56  $p < 0,001$ ) для групи «студентів із повних сімей» і 2 статистично значимі моделі (FМодель1Д (1, 210) = 302,17  $p < 0,001$ ; FМодель2Д (1, 210) = 868,34  $p < 0,001$ ) для групи «студенти із дистантних сімей» (одна без статистично значимої ваги). В усіх моделях значення критерію Durban-Watson лежить у межах  $\geq 2$  та  $< 3$ , що свідчить про коректність використання такого методу аналізу.

Таблиця 2.13

**Таблиця коефіцієнтів регресії для груп студентів із повних та дистантних сімей**

	Повні сім'ї ( $\beta$ )		Дистантні сім'ї ( $\beta$ )	
	Модель1	Модель2	Модель1	Модель2
Пристосування	0,437**	0,411*	0,542***	0,509**
Рефлексія	0,461***	0,402**	-	0,312*
Самооцінка	0,410**	0,387**	0,700***	0,639***
Піднесеність-пригніченість	0,404**	0,345*	0,635**	0,624**
Компроміс	0,342*	0,313*	619**	577**
Спокій-тривога	0,301*	0,269*	0,677***	0,610***
Локус-контроль	0,314**	0,226*	-	0,193*

Продовження Таблиці 2.13

Впевненість в собі- безпорадність	-	0,223*	0,575**	0,424**
Пізнавальна мотивація	-	0,204*	0,531***	0,470**
Мотивація успіху та боязнь невдач	-	0,193*	0,356*	0,326*
Реактивна тривожність		-0,187*	-	-0,218*
Енергійність-втома	-	-	0,698***	0,642**
Співпраця	-	-	0,688**	0,606**
Особистісна тривожність	-	-	-	0,156*
Суперництво	-	-	-	-0,166*
Уникання	-	-	-	-
R <sup>2</sup>	0,416	0,513	0,552	0,694
R <sup>2</sup> скоректований	0,376	0,487	0,399	0,612

\*  $p < 0,05$ ; \*\*  $p < 0,01$ ; \*\*\*  $p < 0,001$

Для студентів із повних сімей коефіцієнт детермінації ( $R^2$ ) для Моделі1 свідчить про те, що 43% варіативності показника «адаптація» зумовлена взаємним впливом незалежних змінних, у Моделі2 51% варіативності показника «адаптація» зумовлено взаємним впливом відібраних предикторів. Аналогічно для студентів із дистантних сімей 55% дисперсії змінної «адаптація» зумовлено впливом предикторів. Для Моделі2 цей показник є вищим і становить більше 69%. Ми візьмемо для порівняння Модель2 в обох групах, оскільки показники детермінації їхніх незалежних змінних є найвищими. Як бачимо, найбільш значимим предиктором для обох груп є значення шкали «пристосування» ( $\beta_{p2} = 0,411$   $p < 0,05$ ;  $\beta_{d2} = 0,509$   $p < 0,01$ ). Вплив цього предиктора на залежну змінну адаптації опосередкований впливом інших предикторів: «Рефлексія», «Самооцінка», «Піднесеність–пригніченість», «Компроміс», «Спокій–тривога», «Локус–контроль», «Впевненість у собі–безпорадність», «Пізнавальна мотивація», «Мотивація успіху та боязнь невдач».  $\beta$ -коефіцієнти шкали «Реактивна тривожність» приймають негативні показники ( $\beta_{p2} = -0,187$   $p < 0,05$ ;  $\beta_{d2} = 0,218$   $p < 0,05$ ). Унікальним предиктором для групи студентів із повних сімей є «Психоемоційний статус» ( $\beta_{p2} = 0,221$   $p < 0,05$ ), для групи студентів із дистантних сімей такими є «Енергійність–втома», «Співпраця»,

«Самоприйняття», «Особистісна тривожність» і «Суперництво» із від'ємним  $\beta$ -коефіцієнтом ( $\beta_2 = -0,166$   $p < 0,05$ ).

Отже, емпіричним шляхом підтверджено, що показники адаптаційного комплексу студентів у процесі психологічної адаптації до навчання перебувають у щільному двосторонньому кореляційному зв'язку один з одним.

### **2.3. Особливості адаптивного комплексу студентів із дистантних сімей, які проживають у різних умовах залежно від ступеня родинності**

Особливості соціально-економічного стану в Україні привели до кризи сучасної сім'ї. Необхідність фінансового забезпечення функціонування сім'ї, створення умов для здобуття належної освіти, надання з боку батьків переваги платним послугам, з одного боку, та неможливість забезпечити сімейні потреби в країні – з другого, вимагають від батьків пошуку роботи з належною оплатою за межами країни, що спричиняє до загострення проблеми збільшення дистантних сімей.

Т. Дорошок, Л. Ковальчук виділяють такі види дистантних сімей:

1. За проживанням (спільним, роздільним):

– сім'ї, у яких один із батьків перебуває на заробітках за межами України протягом тривалого часу (більше 1–3 років);

– сім'ї, у яких батьки (обидва) перебувають на заробітках за межами України протягом тривалого часу (більше 3–5 років);

– сім'ї, де батьки працюють за вахтовим методом (нафтовики, газовики та ін.);

– сім'ї, у яких батьки періодично відсутні певний час (військові, моряки, артисти, спортсмени та ін.);

– сім'ї, у яких діти народжені поза шлюбом і батьки ніколи разом не проживали;

– сім'ї з громадян різних держав, у якій дитина проживає періодично з одним із батьків;

– розлучені сім'ї, у яких дитина постійно проживає з одним із батьків.

2. За якістю сімейних стосунків:

– благополучні та неблагополучні;

– конфліктні, безконфліктні;

3. За проживанням у ступені родинності:

– сім'ї, у яких дитина проживає з одним із батьків;

– сім'ї, у яких дитина проживає з родичами;

– прийомна сім'я;

– опікунська сім'я [62; 63].

На основі результатів аналізу теоретичних та експериментальних досліджень, можемо констатувати, що особливості психологічної адаптації студентів із дистантних сімей, які проживають у різних умовах за ступенем родинності до навчання є не з'ясованими. Тому одним із завдань нашого дослідження було з'ясувати особливості психологічної адаптації студентів із дистантних сімей, які проживають у різних умовах за ступенем родинності.

За допомогою анкети ми змогли виділити три групи студентів: I група – студенти із дистантних сімей, які проживають із дідусем і бабусею, II група – студенти із дистантних сімей, які проживають з одним із батьків, III група – студенти із дистантних сімей, які проживають з родичами (дядьком і тіткою). Студентів із дистантної сім'ї, які проживають у прийомній чи в опікунській сім'ї в нашому дослідженні не було виявлено.

*Результати діагностики мотиваційно-вольового компоненту психологічної адаптації студентів із дистантних сімей, які проживають у різних умовах залежно від ступеня родинності:*

За результатами проведеного дослідження на основі методики В. Гербачевського «Оцінка рівня домагань» було виявлено, що в 32,6% студентів із дистантних сімей, які проживають із дідусем і бабцею, наявний високий рівень пізнавальної мотивації, середній рівень – для 50,4%, низький рівень – для 17%. Серед студентів, які проживають з одним із батьків, високий рівень пізнавальної мотивації виявлено в 39,2 % досліджуваних, середній рівень – у 46,7%, низький рівень у 14,1% досліджуваних. У студентів, які проживають із родичами (дядьком і тіткою) пізнавальна мотивація розвинута на високому рівні в 19,5% досліджуваних, на середньому рівні – у 54,1%, на низькому – у 34,6% студентів. Вказані показники

пізнавальної мотивації свідчать про переважання у студентів у всіх трьох групах середнього рівня пізнавальної мотивації (дієвість мотивів здобуття знань та оволодіння професією). Проте найбільший відсоток студентів із високим рівнем пізнавальної мотивації виявлено у групі, які проживають із родичами (тіткою чи дядьком). На нашу думку, така ситуація в групі зумовлена якістю міжособистісних стосунків із своїми дядьком та тіткою. Як зазначає І. Дубравіна, переважно стосунки характеризуються високим рівнем поваги, приязним і позитивним ставленням один до одного. Стосунки між племінником/племінницею, з одного боку, та дядьком/тіткою – з другого, мають такий характер через те, що досвід їхніх взаємовідносин не містить негативних моментів (побутових конфліктів) [64]. Такий досвід створює позитивне підґрунтя для кращої пізнавальної мотивації.

Застосування критерію кутового перетворення Фішера дало можливість встановити статистично значимі відмінності між цими групами ( $\varphi = 2,36, p \leq 0,05$ ). Результати наведено в таблиці 2.3.1.

Таблиця 2.3.1

**Рівень пізнавальної мотивації студентів із дистантних сімей, які проживають у різних умовах залежно від ступеня родинності, у %**

Рівні пізнавальної мотивації	Студенти із дистантних сімей, які проживають у різних умовах залежно від ступеня родинності			Коефіцієнт Фішера
	З дідусям та бабцею (n=34)	З одним із батьків (n=61)	З родичами (дядьком і тіткою) (n=11)	
Високий	32,6	19,5	39,2	2,36
Середній	50,4	54,1	46,7	
Низький	17	34,6	14,1	

Аналіз отриманих даних за методикою А. Реана «Мотивація успіху та боязні невдач» у розрізі проживання в різному ступені родинності показав, що у студентів із



дистантних сімей переважає низький і середній показник мотивації на успіх (таблиця 2.3.2).

Таблиця 2.3.2.

**Рівень мотивації успіху студентів із дистантних сімей, які проживають у різних умовах залежно від ступеня родинності, у %**

Рівень мотивації успіху	Студенти із дистантних сімей, які проживають у різних умовах залежно від ступеня родинності			Коефіцієнт Фішера
	З дідусем та бабцею (n=34)	З одним із батьків (n=61)	З родичами (дядьком і тіткою) (n=11)	
Високий	21,6	10,2	20,1	1,83
Середній	51,1	60,9	50,4	
Низький	27,3	18,9	29,5	

Проте отримані результати є свідченням того, що процес проживання студентів із дистантних сімей у різних умовах залежно від ступеня родинності суттєво впливає на рівень мотивації успіху. Зазначимо, що порівняно дещо вищий рівень мотивації досягнення зафіксовано у 21,6% студентів, які проживають із дідусем і бабцею. Для високого рівня мотивації досягнення успіху притаманне детальне усвідомлення залежності свого професійного досягнення від самовдосконалення, самопізнання й самоконтролю. Це допомагає збільшення потреби саморозвитку, цілеспрямованим діям й активізації цілей, спрямованих на здобуття бажаного результату, а також допомагає формуванню думок, що надихають на впевності у собі, підвищенню самооцінки й здатності досягнення успіху. Для таких студентів характерні ознаки, а саме: сила волі, упевненість в собі, самоконтроль й відповідальність за свої вчинки, що в сою чергу збільшує їхню успішність під час вирішення пізнавальних і професійних завдань. Це свідчить про те, що дідусь і бабуся надають для студентів рішучості в діях і вчинках, впевненості у власних силах.

Студенти, які проживають з одним із батьків, мають середній рівень мотивації, що свідчить про те, що відсутність одного з батьків не дає впевненості у своїх діях, вчинках.

Середній рівень мотивації досягнення успіху зафіксовано у студентів, які проживають із родичами. Вони характеризується тим, що особистісні мотиви сприймаються через усвідомлення «треба». Це свідчить про те, що родичі є значимі люди в житті студента, які б надавали впевненості у своїх діях, зростанню самооцінки.

Застосування критерію кутового перетворення Фішера дало можливість встановити статистично значимі відмінності між цими групами ( $\phi = 1,83$ ,  $p \leq 0,01$ ). Критерій Фішера свідчить про наявність значущих розбіжностей серед студентів із дистантних сімей, які проживають у різних умовах за ступенем родинності щодо рівнів мотивації успіху.

За методикою діагностики рівня суб'єктивного контролю в багатьох досліджуваних виявлено низький рівень інтернальності у всіх сферах; зокрема за шкалою загальної інтернальності виявлено низький рівень у студентів із дистантних сімей, які проживають із дідусем і бабцею ( $\bar{x} = 47,04$ ); у досліджуваних, які проживають з одним із батьків ( $\bar{x} = 46,22$ ) та в досліджуваних, які проживають із родичами (дядьком і тіткою) ( $\bar{x} = 48,17$ ). Ці результати свідчать про неспроможність таких студентів контролювати події у своєму житті, приймати причини таких дій. Наслідком сформованого екстернального типу контролю є підвищена тривожність, схвильованість, неспокій, відчуття безпорадності й неспромога впливу на будь-які ситуації, зокрема в навчальній діяльності. Результати представлено в таблиці 2.3.3.

Таблиця 2.3.3

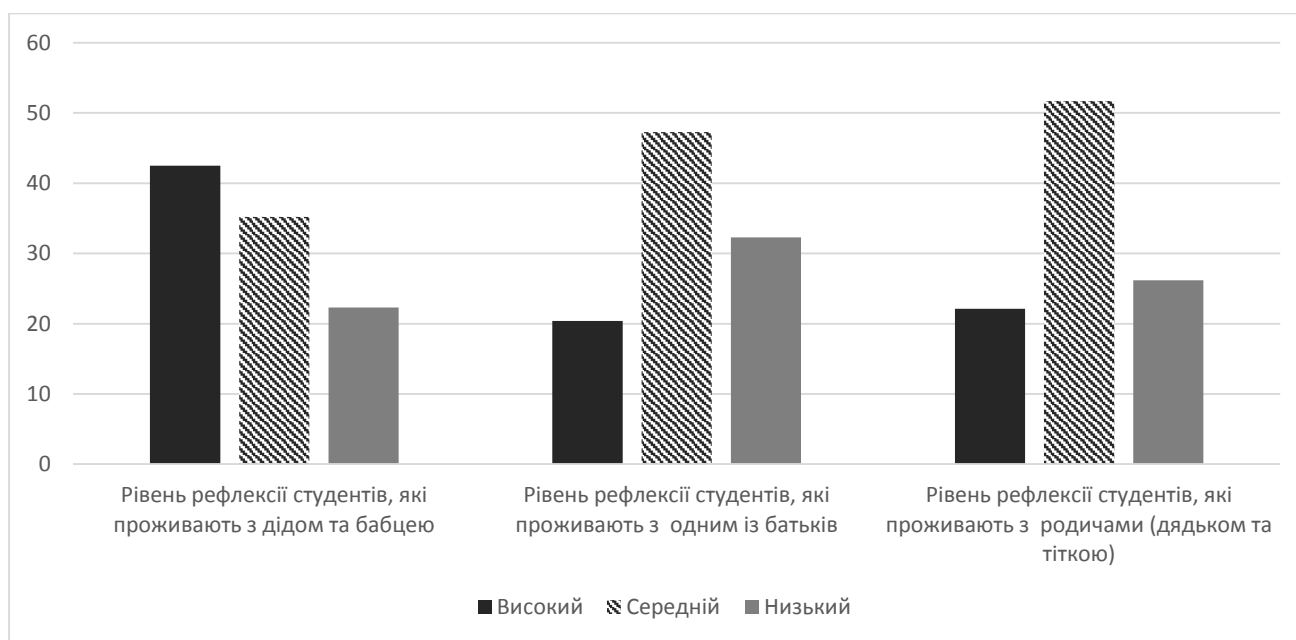
**Показники суб'єктивного контролю у студентів  
із дистантних сімей, які проживають у різних умовах залежно від ступеня  
родинності (середньогрупові показники у балах,  $\bar{x}$ )**

Показники	З дідусем і бабцею (n=34)	З одним із батьків (n=61)	З родичами (дядьком і тіткою) (n=11)	F	p
Загальна інтернальність (Io)	47,04	46,22	48,17	3,43	$\leq 0,01$
Інтернальність у сфері досягнень (Id)	8,90	10,09	6,10	2,14	$\leq 0,05$
Інтернальність у сфері невдач (In)	8,21	7,03	5,08	2,98	$\leq 0,05$
Інтернальність у сімейних стосунках (Ic)	12,30	21,01	18,15	3,11	$\leq 0,01$
Інтернальність у сфері виробничих відносин (Ip)	17,80	10,19	8,22	1,78	$\leq 0,05$
Інтернальність у сфері міжособистісних стосунків (Im)	3,17	2,41	2,32	1,69	$\leq 0,05$
Інтернальність щодо здоров'я/хвороби (Iz)	2,06	4,26	3,19	1,68	$\leq 0,05$

Підрахунок рівня достовірності розбіжностей у вибірках було зроблено за допомогою багатфункціонального критерію кутового перетворення Фішера F. Цей критерій підтверджує статистичну значимість відмінностей у показниках інтернальності за всіма шкалами: загальної ( $F=3,43$ ,  $p\leq 0,01$ ), у сфері досягнень ( $F=2,14$ ,  $p\leq 0,05$ ), у сфері невдач ( $F=2,95$ ,  $p\leq 0,05$ ), у сімейних стосунках ( $F=3,11$ ,  $p\leq 0,01$ ), у виробничих відносинах ( $F=1,78$ ,  $p\leq 0,05$ ), у міжособистісних стосунках ( $F=1,69$ ,  $p\leq 0,05$ ) та щодо здоров'я/хвороби ( $F=1,68$ ,  $p\leq 0,05$ ).

*Результати діагностики когнітивно-рефлексивного компонента психологічної адаптації студентів із дистантних сімей, які проживають у різних умовах залежно від ступеня родинності:*

Аналізуючи результати дослідження на основі опитувальника діагностики рефлексії А. Карпова, зазначимо, що у студентів із дистантних сімей, які проживають із дідусем та бабцею, високий рівень рефлексії виявлено у 42,5% досліджуваних, середній рівень – у 35,2%, низький – у 22,3% студентів. У студентів, які проживають з одним із батьків, високий рівень рефлексії відзначено у 20,4% досліджуваних, середній рівень – у 47,3%, низький – у 32,3%. У студентів, які проживають із дядьком та тіткою, високий рівень рефлексії виявлено у 22,1%, середній рівень – у 51,7%, низький – у 26,2%. Результати представлено на рисунку 2.2.1.



**Рис. 2.3.1 Рівень рефлексії студентів із дистантних сімей, які проживають у різних умовах залежно від ступеня родинності, у %**

Встановлено, що в групі студентів, які проживають із дідусем та бабцею, переважає високий рівень рефлексії (38,5%); серед студентів, які проживають з одним із батьків – переважає низький рівень рефлексії (47,3%), також середній рівень рефлексії у студентів, які проживають із дядьком та тіткою (51,7%). Отже, результати свідчать про те, що студенти, які проживають із дідусем та бабцею, відчують себе в безпеці, спокій всередині сім'ї, значущість своєї особистості.

*Результати діагностики емоційного компоненту психологічної адаптації студентів із дистантних сімей, які проживають у різних умовах залежно від ступеня родинності:*

Дослідивши емоційні стани за допомогою методики «Самооцінка емоційних станів» А. Уессмана та Д. Рікса [10], встановлено, що за шкалою «спокій – тривога» найвищі показники мають усі групи студентів, незалежно від умов проживання за ступенем родинності (див. таблицю 2.3.4).

Таблиця 2.3.4

**Результати діагностики актуальних емоційних станів студентів із дистантних сімей, які проживають у різних умовах залежно від ступеня родинності, у %**

Шкали методики	Рівні	Студенти із дистантних сімей, які проживають у різних умовах залежно від ступеня родинності			Ф	р
		З дідусем та бабцею (n=34)	З одним із батьків (n=61)	З родичами (дядьком та тіткою) (n=11)		
Спокій-тривога	Високий	30,1	17,2	11	1,82	0,01
	Середній	46,1	25,5	27,9		
	Низький	23,8	33	59,1		
Енергійність - втома	Високий	40,1	10	19,7	2,09	0,01
	Середній	47	30	38,3		
	Низький	12,9	60	42		
Піднесеність - пригніченість	Високий	40,2	24,1	20,5	1,56	0,01
	Середній	44,5	45,9	44,1		
	Низький	15,3	30	35,4		
Упевненість у собі-безпорадність	Високий	42,4	18,7	12,6	2,03	0,01
	Середній	40,6	36,1	36,6		
	Низький	17	46,2	50,8		
Загальна самооцінка	Високий	34,1	22	24,3	2,56	0,01
	Середній	49,8	48,2	53,2		
	Низький	16,1	29,8	22,5		

За шкалою «спокій – тривога» дві групи мають низький рівень, а саме: 59,1% студентів, які проживають із родичами, 33% студентів, які проживають з одним із батьків і середній рівень 46,1% студентів, які проживають із дідусем та бабцею.

За шкалою «енергійність – втома» переважна більшість осіб із двох груп мають низький рівень, а саме: 60% студентів, які проживають з одним із батьків, 42%

студентів, які проживають з родичами і середній рівень мають 47% студентів, які проживають з дідусем та бабцею.

Результати за шкалою «піднесеність – пригніченість» показують, що студенти з дистантних сімей усіх груп переважно почуваються сумними (44,5%, 45,9% і 44,1% відповідно).

За шкалою «упевненість у собі – безпорадність» у студентів, які проживають з одним із батьків, а також із родичами, переважає низький рівень (46,2% і 50,8% відповідно). Однак показники за шкалою «впевненість у собі – безпорадність» є на середньому рівні в 42,4% студентів із дистантних сімей, які проживають із дідусем та бабцею. Ці результати свідчать про те, що саме дід та бабуся надають студентам стану комфортності в сім'ї, захищеності, рішучості тощо.

Підрахувавши індивідуальні сумарні (за чотирма шкалами) оцінки емоційного стану, ми отримали такі показники: у студентів із дистантних сімей, які проживають із дідусем та бабцею, середній рівень самооцінки становить 49,8%; у студентів, які проживають з одним із батьків, зафіксовано середній рівень у 48,2% досліджуваних; у студентів, які проживають із родичами, середній рівень самооцінки відзначено в 53,2% досліджуваних. Останні показники вказують на те, що брак емоційного контакту з батьками іноді зумовлює до внутрішнього виклик протест розлучення з ними, який може відобразитися в самооцінці.

Підрахунок рівня достовірності розбіжностей у вибірках було зроблено за допомогою багатofункціонального критерію кутового перетворення Фішера  $\phi$ . Цей критерій підтверджує статистичну значимість відмінностей у показниках емоційних станів студентів із дистантних сімей залежно від ступеня родинності за всіма шкалами: «спокій – тривога» ( $\phi=1,82$ ,  $p\leq 0,01$ ), «енергійність – втома» ( $\phi=2,09$ ,  $p\leq 0,05$ ), «піднесеність – пригніченість» ( $\phi=1,56$ ,  $p\leq 0,01$ ), «упевненість у собі – безпорадність» ( $\phi=2,03$ ,  $p\leq 0,01$ ), «загальна самооцінка» ( $\phi=2,56$ ,  $p\leq 0,01$ ).

Також у межах емоційного компонента ми досліджували рівень тривожності Спілбергера-Ханіна. Було виявлено, що в групі студентів, які проживають із дідусем та бабцею, переважає низький і середній рівень реактивної й особистісної тривожності (40,2% і 51,2% відповідно); у студентів, які проживають з одним із

батьків – 50,3% і 52,6% і 47,5% і 51,4% студентів, які проживають із дядьком або тіткою, мають високі показники за реактивною й особистісною тривожністю. Це свідчить про те, що через відсутність батьків чи одного з батьків у студентів виникають хвилювання за їх долю, неспокій, самотність, страх, невпевненість у собі, надмірні прояви самоствердитися, що призводить до зростання рівня тривожності.

Таблиця 2.3.5

**Результати діагностики показників тривожності студентів із дистантних сімей, які проживають у різних умовах залежно від ступеня родинності, у %**

Шкали методики	Рівні	Студенти із дистантних сімей, які проживають у різних умовах залежно від ступеня родинності			φ	р
		З дідусем і бабцею (n=34)	З одним із батьків (n=61)	З родичами (дядьком і тіткою) (n=11)		
Реактивна тривожність	Високий	20,1	50,3	47,5	1,67	0,01
	Середній	39,7	39,6	22,3		
	Низький	40,2	10,1	31,2		
Особистісна тривожність	Високий	10,6	52,6	51,4	1,78	0,01
	Середній	51,2	10,4	32,6		
	Низький	38,2	37	17		

Отже, нами було виявлено високий показник тривожності у двох групах студентів із дистантної сім'ї, які проживають із дядьком або тіткою та які проживають з одним із батьків. Ці результати свідчать, що у студентів наявний сумнів у своїх силах, велике занепокоєння, особливо під час екстремальних ситуацій. Однак хочемо зазначити, що все ж у групі студентів, які проживають із дідусем та бабцею, переважає низький рівень реактивної тривожності – 40,2% і середній рівень особистісної тривожності – 51,2%. Безперечно, що студент потребує тісного емоційного контакту з батьками, брак якого формує незадоволеність життєво вагомої потреби в любові, однак дані вказують на те, що досвід бабусі і дідуса додає студентові впевненості в собі, відчуття захищеності, спокою тощо.

*Результати діагностики поведінкового компонента психологічної адаптації студентів із дистантних сімей, які проживають у різних умовах залежно від ступеня родинності:*

Дослідження за опитувальником К. Томаса щодо схильності до конфліктної поведінки показали, що серед студентів, які проживають із дідусем та бабцею, стиль «суперництво» виявлено у 14,8%, «співпраця» – в 27,4%, «компроміс» – у 29%, «уникнення» – у 12,4%, «пристосування» – у 16,5%. У студентів із дистантних сімей, які проживають з одним із батьків, стратегія «суперництва» характерна для 28,2%, «співпраця» характерна для 14,6%, «компроміс» – для 26,9%, «уникнення» – для 14,1%, «пристосування» – для 16,2% студентів. Серед студентів, які проживають з родичами (дядьком та тіткою), «суперництво» характерне для 24,7%, «співпраця» – для 28,3%, «компроміс» – для 20,1%, «уникнення» – для 10,7%, «пристосування» – для 16,2% досліджуваних.

Отримані результати показують, що така поведінка як «суперництво» та «компроміс» переважає в групі студентів, які проживають з одним із батьків, а от в групі студентів, які проживають із дідусем та бабцею, а також у групі студентів, які проживають із родичами (дядьком та тіткою) переважає така поведінка як «співпраця» та «компроміс». Ці результати свідчать про те, що в разі відсутності одного з батьків студенти залишаються без прикладу певної поведінки, тому вони обирають такі норми поведінки як «суперництво» і «компроміс».

Виявлено, що студенти, які проживають з одним із батьків, порівняно більше схильні до суперництва.

Результати наведено в таблиці 2.3.6.

Підрахунок рівня достовірності розбіжностей у вибірках було зроблено за допомогою багатofункціонального критерію кутового перетворення Фішера  $\phi$ . Цей критерій підтверджує статистичну значимість відмінностей рівня конфліктної поведінки за всіма шкалами: «суперництво» ( $\phi=2,42$ ,  $p\leq 0,05$ ), «співпраці» ( $\phi=2,51$ ,  $p\leq 0,01$ ), «компроміс» ( $\phi=2,12$ ,  $p\leq 0,05$ ), «уникнення» ( $\phi=3,11$ ,  $p\leq 0,01$ ), «пристосування» ( $\phi=2,41$ ,  $p\leq 0,01$ ).



Таблиця 2.3.6

**Стиль конфліктної поведінки студентів із дистантних сімей, які проживають у різних умовах залежно від ступеня родинності, у %**

Стиль конфліктної поведінки	Студенти із дистантних сімей, які проживають у різних умовах залежно від ступеня родинності			Ф	р
	З дідусем та бабцею (n=34)	З одним із батьків (n=61)	З родичами (дядьком та тіткою) (n=11)		
Суперництво	14,8	28,2	24,7	2,42	≤0,05
Співпраця	27,4	14,6	28,3	2,51	≤0,01
Компроміс	29	26,9	20,1	2,12	≤0,05
Уникнення	12,4	14,1	10,7	3,11	≤0,01
Пристосування	16,5	16,2	16,2	2,41	≤0,01

**Отже, студентам із дистантних сімей, які проживають з дідусем та бабцею** характерними є високі показники *мотиваційно-вольового, когнітивно-рефлексивного та поведінкового компонентів та середні показники емоційного компонента* :

- високий рівень пізнавальної мотивації (у 32,6% студентів);
- високий рівень мотивації успіху (у 21,6% студентів);
- високий рівень суб'єктивного контролю за шкалою «загальна інтернальність» ( $\bar{x}=47,04$ );
- високий рівень рефлексії (у 42,5% студентів);
- середні показники за шкалами: «спокій» (у 46,1% студентів), «енергійність» (у 47% студентів), «піднесеність» (у 44,5% студентів), «упевненість» (у 40,6% студентів);
- середній рівень самооцінки (у 49,8% студентів);
- середній рівень особистісної тривожності та низький рівень реактивної тривожності (у 51,2% і 40,2% студентів відповідно);

- виявлено такі форми поведінки: як «компроміс» і «співпраця» (у 29% і 27,4% студентів відповідно).

**Студентам із дистантних сімей, які проживають з одним із батьків,** характерними є середні показники *мотиваційно-вольового та когнітивно-рефлексивного компонентів, а також низькі показники емоційного та поведінкового компонентів:*

- середній рівень пізнавальної мотивації (у 54,1% студентів);
- середній рівень мотивації успіху (у 60,9% студентів);
- середній рівень суб'єктивного контролю за шкалою «загальна інтернальність» ( $\bar{x}=46,22$ );
- середній рівень рефлексії (у 47,3% студентів);
- низькі показники за шкалами: «тривога» (у 33% студентів), «утома» (у 60% студентів), «безпорадність» (у 46,2% студентів);
- середній рівень самооцінки (у 48,2% студентів);
- високий рівень реактивної й особистісної тривожності (в 50,3% і 52,6% студентів відповідно);
- переважання таких форм поведінки: «суперництво» (28,2%) і «компроміс» (26,9%).

**Студентам із дистантних сімей, які проживають із родичами (дядьком і тіткою),** характерними є середні показники *мотиваційно-вольового, когнітивно-рефлексивного та поведінкового компонентів, низькі показники емоційного компоненту:*

- середній рівень пізнавальної мотивації (у 46,7% студентів);
- середній рівень мотивації успіху (у 50,4% студентів);
- високий рівень суб'єктивного контролю за шкалою «загальна інтернальність» ( $\bar{x}=48,17$ );
- середній рівень рефлексії (у 51,7% студентів);
- низькі показники за шкалами «тривога» (у 59,1% студентів), «утома» (у 42% студентів), «пригніченість» (у 44,1% студентів), «безпорадність» (у 50,8% студентів);

- середній рівень самооцінки (в 53,2% студентів);
- високий рівень реактивної й особистісної тривожності (у 47,5% і 51,4% студентів відповідно);
- переважання таких форм поведінки: «співпраця» (28,3%), «суперництво» (24,7%), а також «компроміс» (20,1%).

Узагальнені результати дослідження особливостей адаптивного комплексу студентів із дистантних сімей, які проживають у різних умовах залежно від ступеня родинності, ми порівняли із результатами студентів із «повних» сімей. Результати наведено в таблиці 2.3.7.

Таблиця 2.3.7

**Показники адаптаційного комплексу студентів із «повних» і дистантних сімей, які проживають у різних умовах залежно від ступеня родинності, у %**

Показники	Рівні	Студенти із дистантних сімей, які проживають у різних умовах за ступенем родинності			
		Студенти з «повних» сімей n=106	З дідусем та бабцею n=34	З одним із батьків n=61	З родичами (дядьком та тіткою) n=11
<i>Мотиваційно-вольовий компонент</i>					
Рівні пізнавальної мотивації	Високий	34,8	32,6	19,5	39,2
	Середній	56,6	50,4	54,1	46,7
	Низький	8,6	17	34,6	14,1
Рівні мотивації успіху	Високий	22,6	21,6	10,2	20,1
	Середній	52,8	51,1	60,9	50,4
	Низький	24,6	27,3	18,9	29,5
Показники суб'єктивного контролю (в середніх балах по групі)	Загальна інтернальність	39	47,04	46,22	48,17
	Інтернальність у сфері досягнень	9	8,90	10,09	6,10
	Інтернальність у сфері невдач	11	8,21	7,03	5,08
	Інтернальність у сімейних стосунках	8	12,30	21,01	18,15
	Інтернальність у сфері виробничих відносин	17,4	17,80	10,19	8,22
	Інтернальність у сфері міжособистісних стосунків	3	3,17	2,41	2,32
	Інтернальність щодо здоров'я/хвороби	2,6	2,06	4,26	3,19
<i>Когнітивно-рефлексивний компонент</i>					
Рівні рефлексії	Високий	41,5	42,5	20,4	22,1
	Середній	37,7	35,2	47,3	47,3
	Низький	20,8	22,3	32,3	32,3

Продовження Таблиці 2.3.7

<i>Емоційний компонент</i>					
Спокій- тривога	Високий	49	30,1	17,2	11
	Середній	33,9	46,1	25,5	27,9
	Низький	17,1	23,8	33	59,1
Енергійність - втома	Високий	62,2	40,1	10	19,7
	Середній	28,3	47	30	38,3
	Низький	9,5	12,9	60	42
Піднесеність - пригніченість	Високий	45,2	40,2	24,1	20,5
	Середній	43,3	44,5	45,9	44,1
	Низький	11,5	15,3	30	35,4
Упевненість у собі- безпорадність	Високий	54,7	42,4	18,7	12,6
	Середній	30,1	40,6	36,1	36,6
	Низький	15,2	17	46,2	50,8
Загальна самооцінка	Високий	44,3	34,1	22	24,3
	Середній	33	49,8	48,2	53,2
	Низький	22,7	16,1	29,8	22,5
Реактивна тривожність	Високий	18,9	20,1	50,3	47,5
	Середній	34,9	39,7	39,6	22,3
	Низький	46,2	40,2	10,1	31,2
Особистісна тривожність	Високий	11,5	10,6	52,6	51,4
	Середній	54,7	51,2	10,4	32,6
	Низький	33,8	38,2	37	17
<i>Поведінковий компонент</i>					
Стилі конфліктної поведінки	Суперництво	17,5	14,8	28,2	24,7
	Співпраця	29,7	27,4	14,6	28,3
	Компроміс	27,1	29	26,9	20,1
	Уникнення	13,5	12,4	14,1	10,7
	Пристосування	12,2	16,5	16,2	16,2

Отже, результати дослідження особливостей адаптаційних комплексів студентів із дистантних сімей, які проживають у різних умовах за ступенем родинності, дали змогу виявити, що адаптивні комплекси студентів із «повних» сімей фактично наближаються до адаптивного комплексу студентів, які проживають із дідусями та бабцею. Це дає підстави для висновку, що дід та бабця є «компенсатором» функцій батьків, подекуди краще їх виконують, зважаючи на свій досвід та меншу зайнятість.

## **2.4. Особливості адаптивного комплексу студентів із дистантних сімей залежно від тривалості відсутності одного із батьків**

Негативним наслідком трудової міграції є порушення сімейних відносин, що призводить до позбавлення дітей батьківського піклування протягом довгого періоду, в результаті чого діти стають «штучними» сиротами.

Безумовно, відсутність безпосереднього контакту дитини з батьками, як було обґрунтовано в 1-му розділі, негативно позначається на її психоемоційному і навіть інтелектуальному розвитку.

Однак, як показав аналіз теоретичних та експериментальних досліджень, проблема впливу батьківської депривації на психологічну адаптацію до навчання є маловивченою. Тому одним із завдань нашого дослідження було з'ясувати особливості психологічної адаптації студентів із дистантних сімей залежно від тривалості відсутності батьків. За допомогою авторської анкети студентів було поділено на три групи: I група – студенти із дистантних сімей, батьки яких до року є трудовими мігрантами, II група – батьки є трудовими мігрантами від 1 до 3 років, III група – батьки є трудовими емігрантами більше, ніж 3 роки.

*Результати діагностики мотиваційно-вольового компонента психологічної адаптації студентів із дистантних сімей залежно від тривалості відсутності батьків:*

За результатами проведеного дослідження на основі методики В. Гербачевського «Оцінка рівня домагань» було виявлено, що у студентів із дистантних сімей, один із батьків яких відсутній менше 1-го року, встановлено, що високий рівень пізнавальної мотивації властивий для 5,72% досліджуваних, середній рівень – для 57,14%, низький рівень – для 37,14%. Серед студентів, у яких відсутні батько чи мати від 1 до 3 років, пізнавальна мотивація розвинута на високому рівні у 9,09% досліджуваних, на середньому рівні – у 60,61%, на низькому – у 30,3% студентів. У студентів, чиї батьки відсутні більше 3 років, високий рівень пізнавальної мотивації виявлено в 42,86% досліджуваних, середній рівень – у 51,43%, низький рівень у 5,71% досліджуваних. Це свідчить про те, що тривалість відсутності

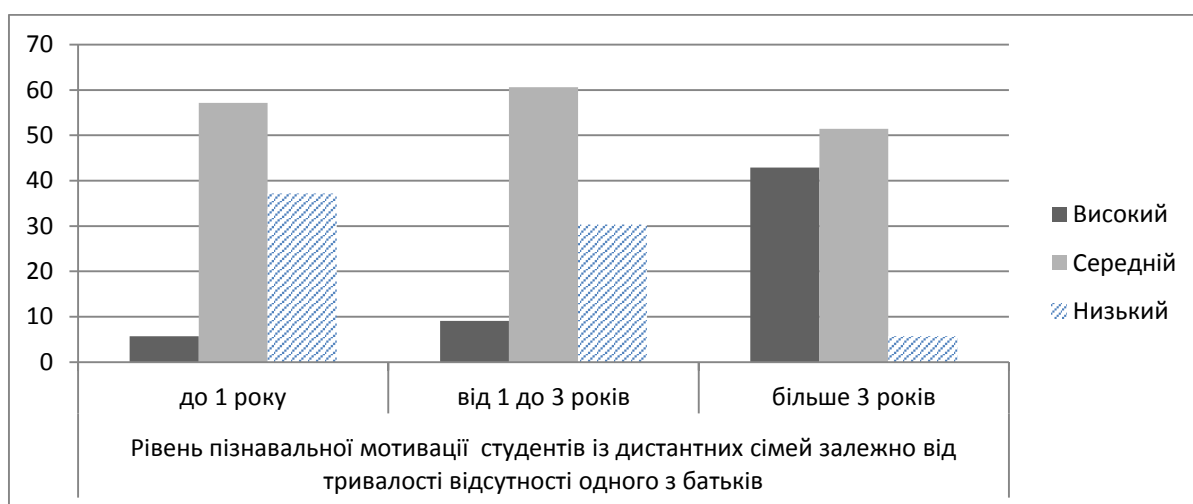
батьків позначається на мотивації студентів, найгірше вона розвинута у студентів, чий батьки відсутні до 1 року, і найкраще мотивація розвинута у студентів, чий батьки відсутні більше 3 років. У. Ханін відзначав, що на розвиток мотивації суттєво впливають зовнішні умови [219]. Тривалий час відсутності батьків надає прийняття самостійності студентів із дистантних сімей. Низька мотивація студентів характеризується її одноманітністю до безпосередньої життєвої ситуації, пов'язаною із задоволенням потреб сьогодення.

Застосування критерію кутового перетворення Фішера дало можливість встановити статистично значимі відмінності між цими групами ( $\phi = 1,98$ ,  $p \leq 0,05$ ). Результати наведені у таблиці 2.4.1 та на рис. 2.4.1.

Таблиця 2.4.1.

**Рівень пізнавальної мотивації студентів із дистантних сімей залежно від тривалості відсутності одного з батьків, у %**

Рівні пізнавальної мотивації	Тривалість відсутності одного з батьків			Коефіцієнт Фішера
	До 1 року (n=31)	Від 1 – 3 років (n=28)	Більше 3 років (n=47)	
Високий	5,72	9,09	42,86	1,98
Середній	57,14	60,61	51,43	
Низький	37,14	30,3	5,71	



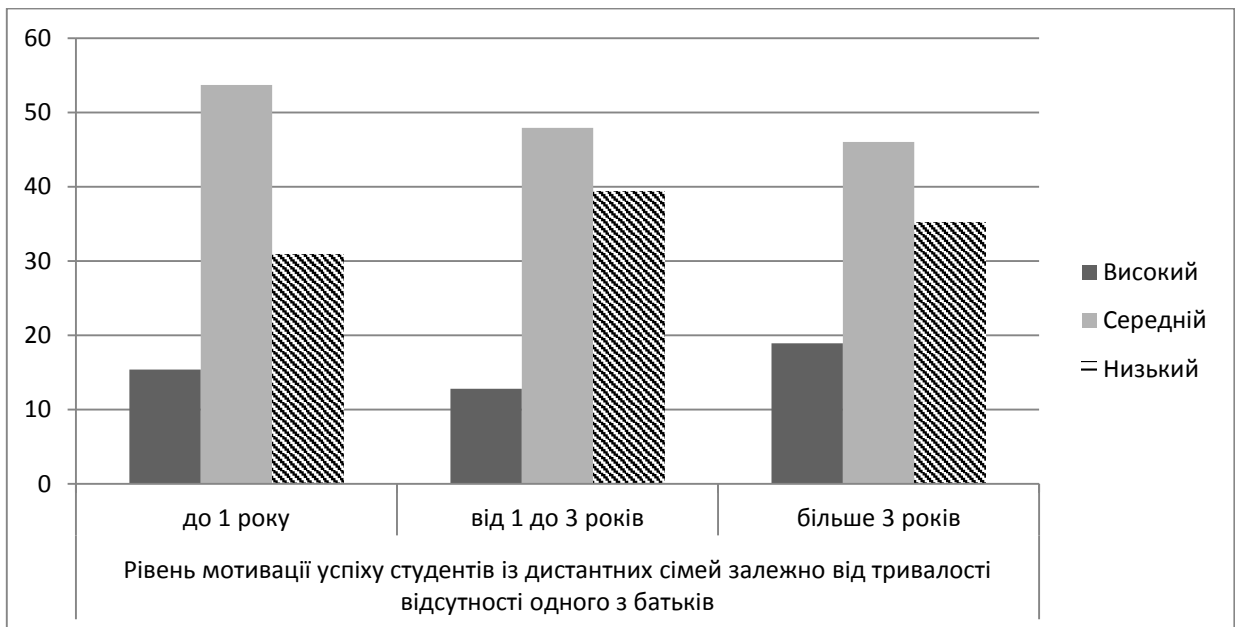
**Рис. 2.4.1 Рівень пізнавальної мотивації студентів із дистантних сімей залежно від тривалості відсутності одного з батьків**

Аналіз отриманих даних за методикою А. Реана «Мотивація успіху та боязні невдач» у розрізі тривалості відсутності одного з батьків показав, що показник мотивації на успіх серед студентів із дистантних сімей перебуває переважно на низькому та середньому рівні (таблиця 2.4.2 та рис. 2.4.2).

Таблиця 2.4.2

**Рівень мотивації успіху студентів із дистантних сімей залежно від тривалості відсутності одного з батьків, у %**

Рівень мотивації успіху	Тривалість відсутності одного з батьків			Коефіцієнт Фішера
	До 1 року (n=31)	Від 1 – 3 років (n=28)	Більше 3 років (n=47)	
Високий	15,4	12,8	18,9	2,91
Середній	53,7	47,9	46	
Низький	30,9	39,3	35,1	



**Рис. 2.4.2 Рівень мотивації успіху студентів із дистантних сімей залежно від тривалості відсутності одного з батьків**

Це свідчить про те, що тривалість відсутності батьків позначається на прагненні досягати успіхів у студентів. Уважаємо, що в разі скромнішої мотивації та

вірі у власні здібності, уміле їх використання, все ж дозволяє студентам із дистантних сімей досягти високих результатів. Оскільки відомо, що наявність високого потенціалу та задатків автоматично не гарантує високих результатів, якщо людина не вірить у можливість використання цього потенціалу в практичній діяльності.

Застосування критерію кутового перетворення Фішера дало нам можливість встановити статистично значимі відмінності між цими групами ( $\varphi = 2,91$ ,  $p \leq 0,01$ ).

На основі результатів дослідження показника суб'єктивного контролю, констатуємо, що високий показник за шкалою загальної інтернальності виявлено у студентів із дистантних сімей, у яких один із батьків відсутній менше 1 року ( $\bar{x} = 23,06$ ); за умови відсутності одного з батьків тривалістю від 1 до 3 років, високий рівень суб'єктивного контролю за цією шкалою становить  $\bar{x} = 24,28$ ; у досліджуваних, чий батьки відсутні більше 3 років він сягає  $\bar{x} = 26,07$ . Високий показник загальної інтернальності свідчить про те, що особистість має високий рівень суб'єктивного контролю над ситуаціями. Такі студенти вважають, що переважно вагомні події у їхньому житті – це результат їх власних досягнень, вони мають змогу змінювати їх та відчують відповідальність за перебіг власного життя. Результати представлено в таблиці 2.4.3 та на рис. 2.4.3.

Таблиця 2.4.3

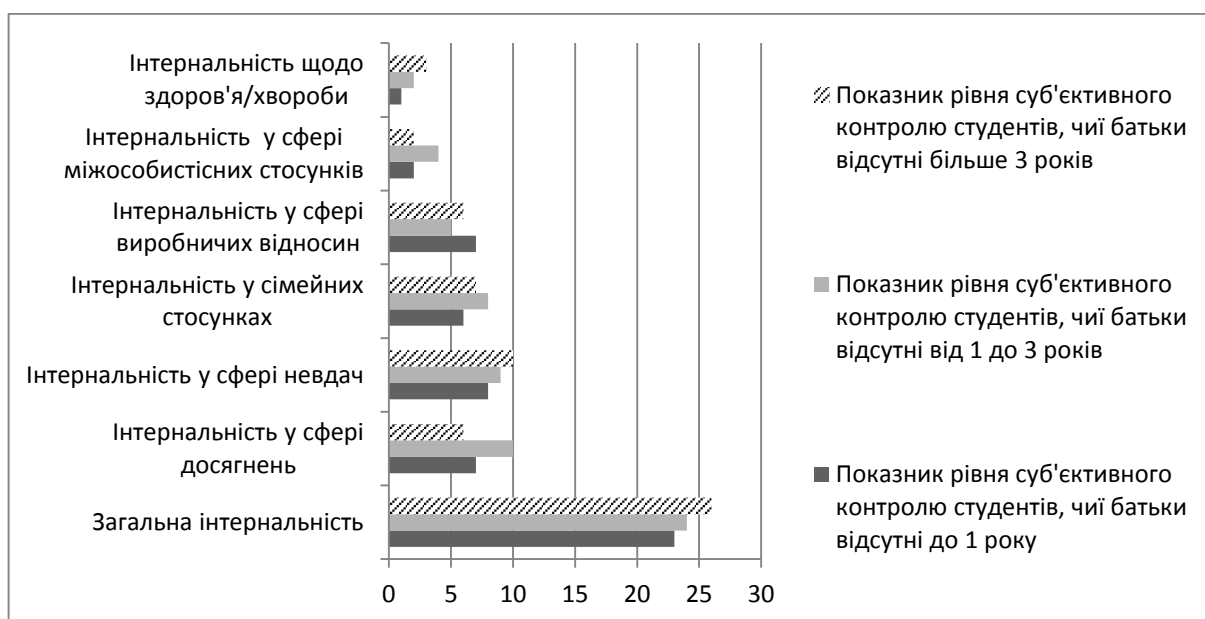
**Показник рівня суб'єктивного контролю у студентів  
із дистантних сімей залежно від тривалості відсутності одного з батьків,  
(середньогрупові показники в балах,  $\bar{x}$ )**

Показники рівня суб'єктивного контролю	До 1 року (n=31)	Від 1–3 років (n=28)	Більше 3 років (n=47)	F	p
Загальна інтернальність (Io)	23,06	24,28	26,07	3,74	$\leq 0,01$
Інтернальність у сфері досягнень (Id)	7,19	10,15	6,12	1,74	$\leq 0,05$
Інтернальність у сфері невдач (In)	8,30	9,04	10,19	3,65	$\leq 0,01$
Інтернальність у сімейних стосунках (Ic)	6,17	8,14	7,20	3,23	$\leq 0,01$
Інтернальність у сфері виробничих відносин (Ip)	7,09	5,03	6,08	1,68	$\leq 0,05$



Продовження таблиці 2.4.3

Інтернальність у сфері міжособистісних стосунків (Ім)	2,23	4,01	2,10	1,74	$\leq 0,05$
Інтернальність щодо здоров'я/хвороби (Із)	1,18	2,37	3,05	1,67	$\leq 0,05$

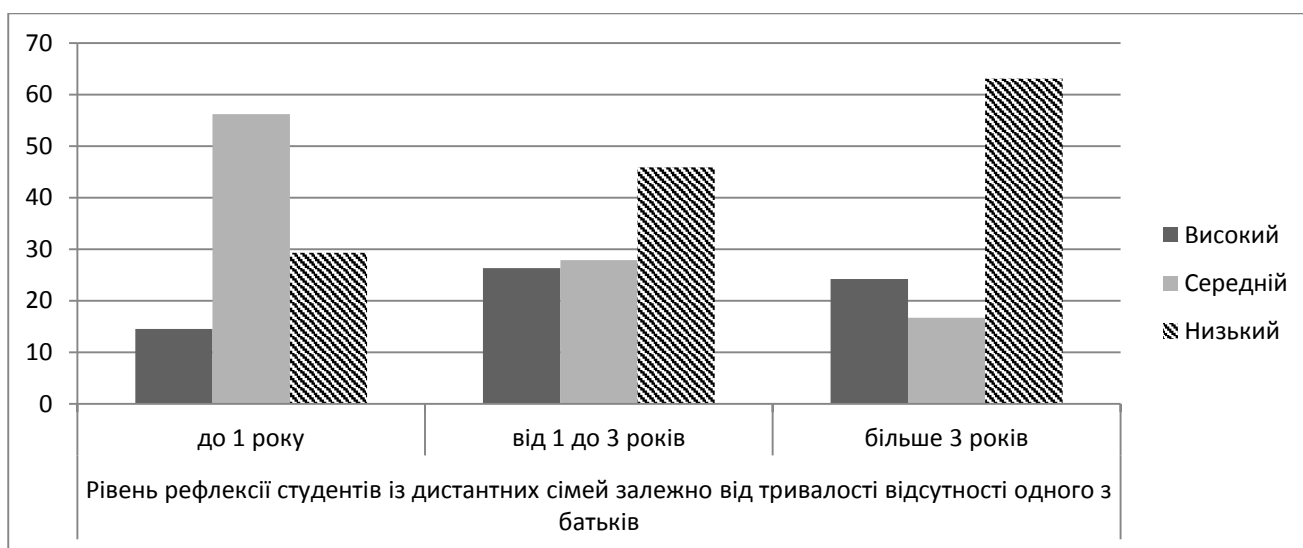


**Рис. 2.4.3 Показник рівня суб'єктивного контролю у студентів із дистантних сімей залежно від тривалості відсутності одного з батьків**

Підрахунок рівня достовірності розбіжностей у вибірках було зроблено за допомогою багатofункціонального критерію кутового перетворення Фішера  $F$ . Цей критерій підтверджує статистичну значимість відмінностей у показниках інтернальності за всіма шкалами: загальної ( $F=3,74$ ,  $p \leq 0,01$ ), у сфері досягнень ( $F=1,74$ ,  $p \leq 0,05$ ), у сфері невдач ( $F=3,65$ ,  $p \leq 0,01$ ), у сімейних стосунках ( $F=3,23$ ,  $p \leq 0,01$ ), у виробничих відносинах ( $F=1,68$ ,  $p \leq 0,05$ ), у міжособистісних стосунках ( $F=1,74$ ,  $p \leq 0,05$ ) і щодо здоров'я/хвороби ( $F=1,67$ ,  $p \leq 0,05$ ).

*Результати діагностики когнітивно-рефлексивного компонента психологічної адаптації студентів із дистантних сімей залежно від тривалості відсутності батьків:*

На основі опитувальника діагностики рефлексії А. Карпова констатуємо, що у студентів із дистантних сімей, у яких один із батьків відсутній менше 1 року, високий рівень рефлексії виявлено в 14,5% досліджуваних, середній рівень – у 56,2%, низький – у 29,3% студентів. Якщо один із батьків відсутній від 1 до 3 років, то високий рівень рефлексії відзначено у 26,3% досліджуваних, середній рівень – у 27,9%, низький – у 45,9%. У студентів, у яких один із батьків відсутній більше, ніж 3 роки, високий рівень рефлексії виявлено у 24,2%, середній рівень – у 16,7%, низький – у 63,1%. Результати представлено на рис. 2.2.4.



**Рис. 2.4.4 Рівень рефлексії студентів із дистантних сімей залежно від тривалості відсутності одного з батьків**

Аналізуючи результати дослідження, встановлено, що в групі студентів, батьки яких знаходяться на відстані тривалістю до 1 року, переважає середній рівень рефлексії (56,2%); за умови відсутності когось із батьків на період від одного до трьох років – переважає низький рівень рефлексії (45,9%), також низький рівень рефлексії у студентів, де батько чи мати відсутні більше, ніж 3 роки (63,1%). Отже, чим довше немає поруч батьків, тим нижчий рівень рефлексії у студентів.

*Результати діагностики емоційного компонента психологічної адаптації студентів із дистантних сімей залежно від тривалості відсутності батьків:*

Дослідивши емоційні стани студентів із дистантних сімей за допомогою методики «Самооцінка емоційних станів» А. Уессмана та Д. Рікса, встановлено, що у всіх групах практично переважають низькі показники (див. таблицю 2.4.4 і рис. 2.4.5).

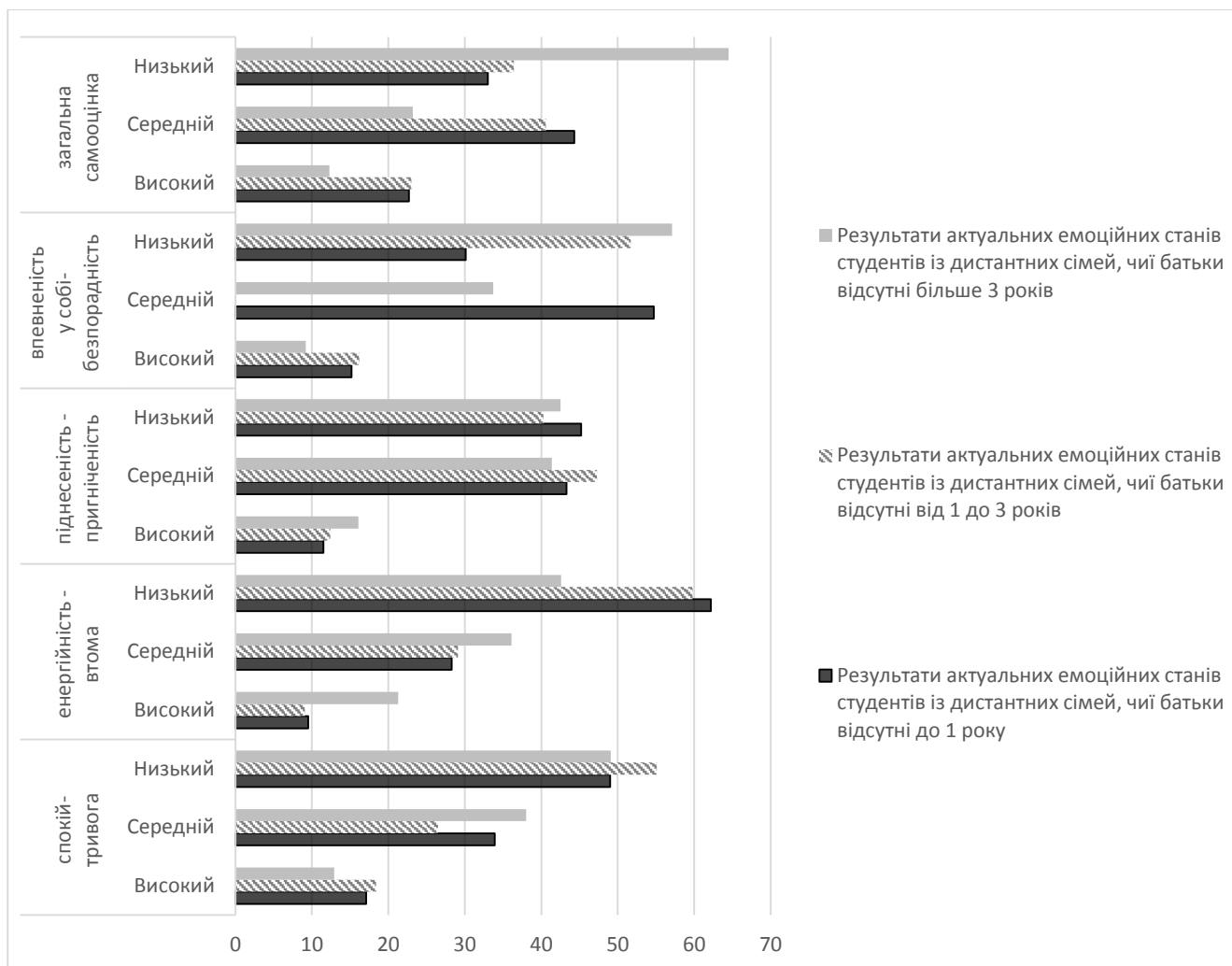
Таблиця 2.4.4

**Результати діагностики актуальних емоційних станів студентів із дистантних сімей залежно від тривалості відсутності одного з батьків, у %, n=106**

Шкали методики	Рівні	Тривалість відсутності одного з батьків			Ф	р
		До 1 року (n=31)	Від 1 – 3 років (n=28)	Більше 3 років (n=47)		
Спокій-тривога	Високий	17,1	18,4	12,9	2,05	≤0,05
	Середній	33,9	26,5	38		
	Низький	49	55,1	49,1		
Енергійність – втома	Високий	9,5	9,1	21,3	1,63	≤0,01
	Середній	28,3	29,1	36,1		
	Низький	62,2	59,8	42,6		
Піднесеність – пригніченість	Високий	11,5	12,4	16,1	1,89	≤0,01
	Середній	43,3	47,3	41,4		
	Низький	45,2	40,3	42,5		
Упевненість у собі-безпорадність	Високий	15,2	16,2	9,2	2,16	≤0,05
	Середній	54,7	32,1	33,7		
	Низький	30,1	51,7	57,1		
Загальна самооцінка	Високий	22,7	23	12,3	2,09	≤0,05
	Середній	44,3	40,6	23,2		
	Низький	33	36,4	64,5		

За шкалою «енергійність – втома» більшість осіб з усіх груп мають низький рівень, а саме: 62,2% студентів, чий батьки відсутні менше 1 року, 59,8% студентів, тато чи мама яких відсутні від 1 до 3 років і 42,6% студентів, один із батьків яких відсутній більше, ніж 3 роки.

Результати за шкалою «піднесеність – пригніченість» показують, що студенти з дистантних сімей усіх груп (45,2%, 40,3% і 42,5% відповідно) почуваються дуже пригніченими і засмученими, нерадісними, тужливими.



**Рис. 2.4.5** Результати діагностики актуальних емоційних станів студентів із дистантних сімей залежно від тривалості відсутності одного з батьків

За шкалою «упевненість у собі – безпорадність» у студентів, незалежно від тривалості відсутності батьків, переважають показники середнього та низького рівня. Однак показники високого рівня «упевненість у собі – безпорадність» є досить низькими в 15,2% студентів із дистантних сімей, чиї батько чи мати відсутні менше 1 року, у 16,2% студентів, чиї батько чи мати відсутні від 1 до 3 років, особливо низькі показники у студентів, чиї батько чи мати відсутні більше, ніж 3 роки – 9,2%.

Підрахувавши індивідуальні сумарні (за чотири шкалами) оцінки емоційного стану, ми отримали такі показники: у студентів із дистантних сімей, чиї батько чи мати відсутні менше 1 року, високий рівень самооцінки становить 22,7%, середній рівень – 44,3%, низький рівень – у 33%.

У студентів, чиї батько чи мати відсутні від 1-го до 3 років, високий рівень

самооцінки зафіксовано у 23% досліджуваних, середній рівень – у 40,6%, низький рівень – у 36,4%, що вказує на певний нестійкий емоційний стан, внутрішню скованість, стурбованість, напруженість, нерішучість, відчуття незахищеності, нестриманість, розгубленість, розпач. Такі переживання характерні, насамперед, для першокурсників і притаманні процесам їхньої психологічної адаптації, прийняття нових вимог та норм університету, усвідомлення нової ролі, входження в нову систему взаємин, особистісного зростання.

У студентів, чий батько чи мати відсутні більше, ніж 3 роки, високий рівень самооцінки відзначено у 12,3% досліджуваних, середній рівень – у 23,2%, низький рівень – у 64,5%. Така ситуація супроводжується нестабільністю емоційної сфери, внутрішніми суперечностями та неспокоєм, чутливістю до невдач, непогодженням із реаліями життя й об'єктивними можливостями, розгубленістю, несформованістю самоконтролю, підвищеною конфліктністю, відчуттям внутрішньої порожнечі, ворожістю, нестриманістю у вираженні своїх емоцій, нестійкістю, негативних подій, що можуть статися, що здаються непереборними, невизначеною стурбованістю, застряганням на емоційно-значущих переживаннях, перебільшенням своїх недоліків, відсутністю особистісної автономії.

Підрахунок рівня достовірності розбіжностей у вибірках було зроблено за допомогою багатofункціонального критерію кутового перетворення Фішера  $\phi$ . Цей критерій підтверджує статистичну значимість відмінностей у показниках емоційних станів студентів із дистантних сімей залежно від тривалості відсутності одного з батьків за всіма шкалами: «спокій – тривога» ( $\phi=2,05$ ,  $p\leq 0,05$ ), «енергійність – утома» ( $\phi=1,63$ ,  $p\leq 0,01$ ), «піднесеність – пригніченість» ( $\phi=1,89$ ,  $p\leq 0,01$ ), «упевненість у собі – безпорадність» ( $\phi=2,16$ ,  $p\leq 0,05$ ), «загальна самооцінка» ( $\phi=2,09$ ,  $p\leq 0,05$ ).

Показники реактивної й особистісної тривожності за шкалою Спілбергера-Ханіна дозволили зафіксувати її рівень у студентів із дистантних сімей залежно від тривалості відсутності одного із батьків.

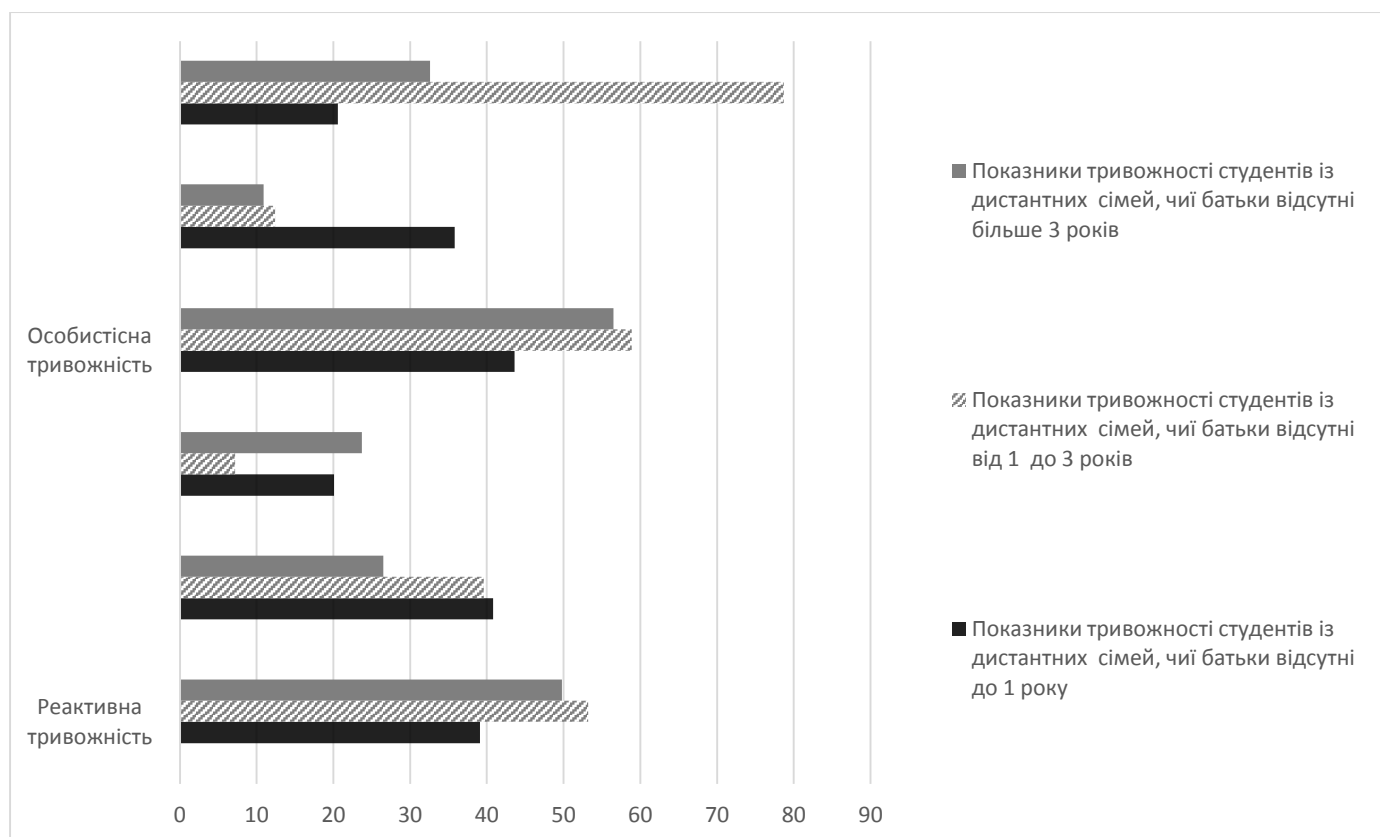
Так, встановлено, що у групі студентів, батьки яких знаходяться на відстані тривалістю до 1 року, переважає високий рівень реактивної й особистісної

тривожності (39,1% і 43,6% відповідно); за умови відсутності когось із батьків на період від 1 до 3 років – 53,2% і 58,9%, а також 49,8% і 56,5% студентів мають високі показники реактивної й особистісної тривожності із тих сімей, де батька чи матері відсутні немає поруч більше, ніж 3 роки.

Таблиця 2.4.5

**Результати діагностики показників тривожності студентів із дистантних сімей залежно від тривалості відсутності одного з батьків, у %**

Шкали методики	Рівні	Тривалість відсутності одного з батьків			φ	р
		До 1 року (n=31)	Від 1 до 3 років (n=28)	Більше 3 років (n=47)		
Реактивна тривожність	Високий	39,1	53,2	49,8	1,62	0,01
	Середній	40,8	39,6	26,5		
	Низький	20,1	7,2	23,7		
Особистісна тривожність	Високий	43,6	58,9	56,5	1,37	0,01
	Середній	35,8	12,4	10,9		
	Низький	20,6	78,7	32,6		



**Рис. 2.4.6 Результати діагностики показників тривожності студентів із дистантних сімей залежно від тривалості відсутності одного з батьків**

Отже, ми виявили високий показник тривожності в усіх трьох групах студентів із дистантної сім'ї, що може бути наслідком порушень стосунків у сім'ї, негативного впливу на формування особистості студента. Навіть у разі тимчасової відсутності одного з членів сім'ї створюється емоційно-негативна ситуація, яка може провокувати підвищення тривожності.

*Результати діагностики поведінкового компонента психологічної адаптації студентів із дистантних сімей залежно від тривалості відсутності батьків:*

Дані дослідження за опитувальником К. Томаса щодо стилю поведінки в конфліктній ситуації показали, що серед студентів, у яких батько чи мати відсутні менше 1 року, стратегія суперництва характерна для 17,5%, «співпраця» характерна для 23,7%, «компроміс» – для 17,1%, «уникнення» – для 21,5%, «пристосування» – для 20,2% студентів. За умови відсутності батька чи матері від 1 року до 3 років одержано такі результати: суперництво – 16,5%, співпраця – 26,6%, компроміс – 34%, уникнення – 12,2%, пристосування – 10,7%. Серед студентів, батько чи мати яких перебувають на роботі за кордоном більше 3 років, суперництво характерне для 56,2%, співпраця – для 12,3%, компроміс – для 9,1%, уникнення – для 14,4%, пристосування – для 7,1% досліджуваних.

Отримані результати показують, що така поведінка як «суперництво» й «уникнення» переважає у групі студентів, чий батьки відсутні більше 3 років, а от у групі, чий батьки відсутні від 1 року до 3 років, переважає така поведінка як «співпраця» та «компроміс». У студентів, чий батьки відсутні до 1 року, переважає «пристосування» та «співпраця».

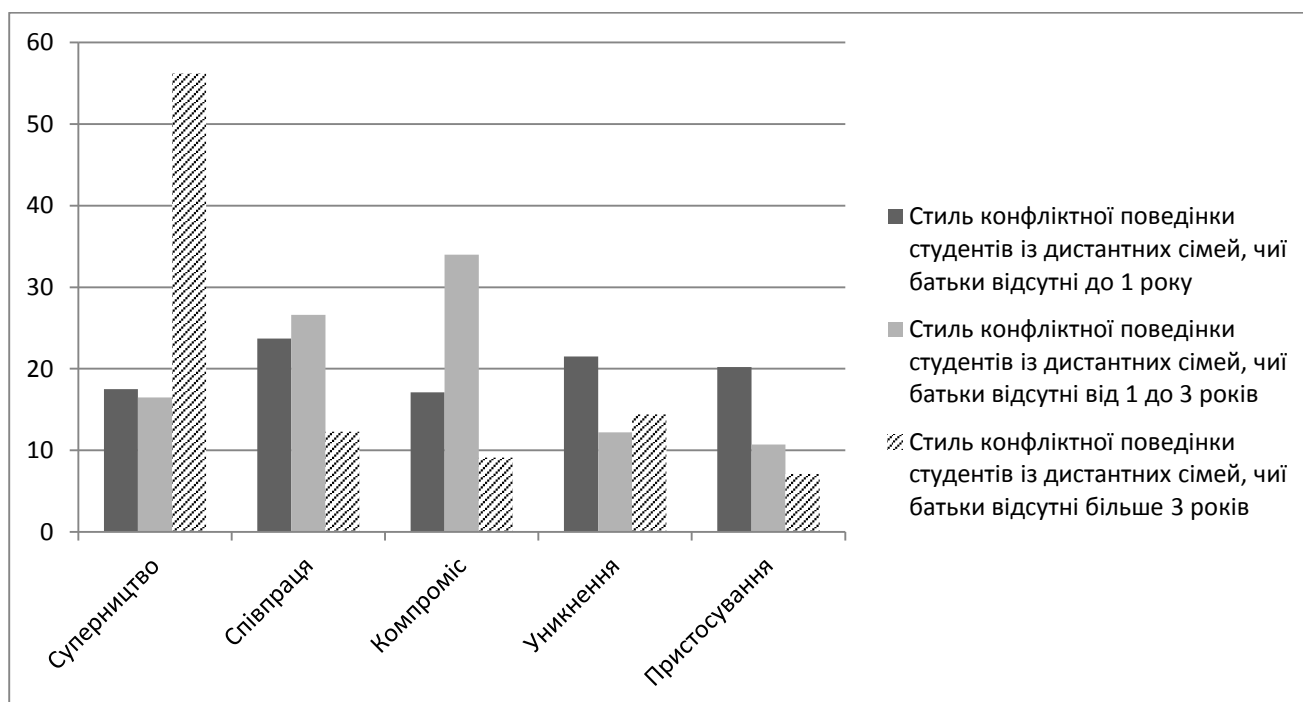
На становлення поведінки в конфліктах впливають ступінь згуртованості сім'ї, близькості між батьками та студентами, характер взаємин між братами і сестрами, а також стиль сімейного керівництва. Студенти, чий батьки відчужені і холодні, а також уже тривалий час відсутні, порівняно більше схильні до агресивної поведінки, ніж у студентів, чий батьки відсутні до 1 року [121; 122].

Результати наведено в таблиці 2.4.6 та на рис. 2.4.7.

Таблиця 2.4.6

**Стиль конфліктної поведінки студентів із дистантних сімей залежно від тривалості відсутності одного з батьків, у %**

Стиль конфліктної поведінки	Тривалість відсутності одного з батьків			φ	p
	До 1 року (n=31)	Від 1 до 3 років (n=28)	Більше 3 років (n=47)		
Суперництво	17,5	16,5	56,2	2,54	≤0,01
Співпраця	23,7	26,6	12,3	2,41	≤0,01
Компроміс	17,1	34	9,1	3,21	≤0,01
Уникнення	21,5	12,2	14,4	2,54	≤0,01
Пристосування	20,2	10,7	7,1	2,81	≤0,05



**Рис. 2.4.7 Стиль конфліктної поведінки студентів із дистантних сімей залежно від тривалості відсутності одного з батьків**



Підрахунок рівня достовірності розбіжностей у вибірках було зроблено за допомогою багатofункціонального критерію кутового перетворення Фішера  $\phi$ . Цей критерій підтверджує статистичну значимість відмінностей рівня конфліктної поведінки за всіма шкалами: «суперництво» ( $\phi=2,54$ ,  $p\leq 0,01$ ), «співпраця» ( $\phi=2,41$ ,  $p\leq 0,01$ ), «компроміс» ( $\phi=3,21$ ,  $p\leq 0,01$ ), «уникнення» ( $\phi=2,54$ ,  $p\leq 0,01$ ), «приспосовання» ( $\phi=2,81$ ,  $p\leq 0,05$ ).

**Отже, студентам із дистантних сімей, чиї батьки відсутні менше 1 року,** характерними є низькі показники *мотиваційно-вольового та емоційного компонентів*:

- низька пізнавальна мотивація (у 57,14% студентів);
- низький рівень мотивації успіху (у 30,9% студентів);
- низький рівень суб'єктивного контролю за шкалою «загальна інтегральність» ( $\bar{x}=23,06$ );
- середній рівень самооцінки (у 44,5% студентів);
- високий рівень реактивної й особистісної тривожності (у 43,6% і 39,1% студентів відповідно).

**Студентам із дистантних сімей, у яких один із батьків відсутній від 1 до 3 років,** характерним є низькі показники *мотиваційно-вольового, когнітивно-рефлексивного й емоційного компонентів* :

- низька пізнавальна мотивація (у 60,6% студентів);
- низький рівень мотивації успіху (у 39,3% студентів);
- низький рівень суб'єктивного контролю за шкалою «загальна інтернальність» ( $\bar{x}=24,08$ );
- низький рівень рефлексії (у 45,9% студентів);
- середній рівень самооцінки (у 40,5% студентів);
- високий рівень реактивної й особистісної тривожності (у 53,8% і 58,9% студентів відповідно).

**Студентам із дистантних сімей, у яких один із батьків відсутній більше 3 років,** характерним є низькі показники *когнітивно-рефлексивного, емоційного компоненту та поведінкового компонентів*:

- низька пізнавальна мотивація (у 60,6% студентів);
- низький рівень мотивації успіху (у 39,3% студентів);
- низький рівень суб'єктивного контролю за шкалою «загальна інтегральність» ( $\bar{x}=26,07$ );
- низький рівень рефлексії (у 63,1% студентів);
- низький рівень самооцінки (у 64,5% студентів);
- високий рівень реактивної й особистісної тривожності (у 56,5% і 49,8% студентів відповідно);
- переважання таких форм поведінки як «суперництво» (56,2%) й «уникання» (14,4%).

Як бачимо, тривалість відсутності одного з батьків загалом позначається на рівні розвитку адаптивного комплексу студентів. Попри це, у нашій вибірці були студенти і з високими показниками адаптації.

Із метою виявити особливості адаптивних комплексів адаптованих та неадапованих студентів різних груп (залежно від тривалості відсутності одного з батьків) та подальшим з'ясуванням характеристик, які сприяють адаптації таких студентів, було проведено кореляційний аналіз із використанням коефіцієнта кореляції Пірсона.

Так, у групі *адапованих студентів* із дистантних сімей, чії батьки відсутні **до 1 року**, виявлено такі статистично значимі *прямі зв'язки*: між енергійністю та піднесеністю ( $r=0,771$  при  $p \leq 0,01$ ); між спокоєм та рефлексією ( $r=0,816$  при  $p \leq 0,01$ ), упевненістю у собі ( $r=0,701$  при  $p \leq 0,01$ ), самооцінкою ( $r=0,639$  при  $p \leq 0,01$ ), мотивацією успіху ( $r=0,623$  при  $p \leq 0,01$ ), униканням ( $r=0,603$  при  $p \leq 0,05$ ), реактивною тривожністю ( $r=0,529$  при  $p \leq 0,01$ ), особистісною тривожністю ( $r=0,569$  при  $p \leq 0,01$ ), пізнавальною мотивацією ( $r=0,516$  при  $p \leq 0,01$ ), компромісом ( $r=0,437$  при  $p \leq 0,05$ ), пристосуванням ( $r=0,309$  при  $p \leq 0,05$ ); між упевненістю у собі та мотивацією успіху ( $r=0,822$  при  $p \leq 0,01$ ), самооцінкою ( $r=0,511$  при  $p \leq 0,01$ ), співпрацею ( $r=0,471$  при  $p \leq 0,01$ ); між самооцінкою та пізнавальною мотивацією ( $r=0,463$  при  $p \leq 0,01$ ); між особистісною тривожністю та рефлексією ( $r=0,551$  при  $p \leq 0,05$ ); між рефлексією та мотивацією успіху ( $r=0,692$  при  $p \leq 0,01$ ), співпрацею ( $r=0,571$  при

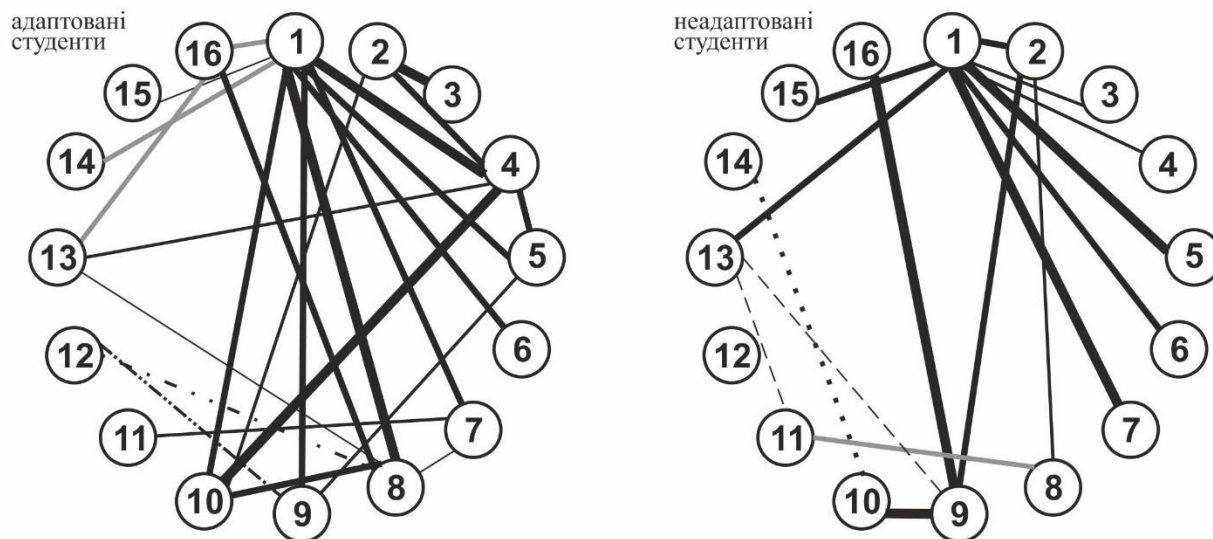
$p \leq 0,05$ ), пристосуванням ( $r=0,521$  при  $p \leq 0,01$ ); між локус-контролем та особистісною тривожністю ( $r=0,375$  при  $p \leq 0,01$ ), між співпрацею та пристосуванням ( $r=0,421$  при  $p \leq 0,05$ ), зворотній зв'язок між рефлексією та суперництвом ( $r=-0,569$  при  $p \leq 0,05$ ), пізнавальною мотивацією ( $r=-0,344$ ) при  $p \leq 0,05$ ).

У групі *неадаптованих студентів* із дистантних сімей, чиї батьки відсутні тривалістю до **1 року**, виявлено такі статистично значимі *прямі зв'язки*: між тривогою та самооцінкою ( $r=0,811$  при  $p \leq 0,01$ ), особистісною тривожністю ( $r=0,796$  при  $p \leq 0,01$ ), співпрацею ( $r=0,621$  при  $p \leq 0,01$ ), реактивною тривожністю ( $r=0,591$  при  $p \leq 0,01$ ), втомою ( $r=0,574$  при  $p \leq 0,01$ ), униканням ( $r=0,530$  при  $p \leq 0,01$ ), пригніченістю ( $r=0,401$  при  $p \leq 0,01$ ), безпорадністю ( $r=0,312$  при  $p \leq 0,01$ ); між втомою та пізнавальною мотивацією ( $r=0,653$  при  $p \leq 0,01$ ), рефлексією ( $r=0,475$  при  $p \leq 0,01$ ); між пізнавальною мотивацією та мотивацією успіху ( $r=0,783$  при  $p \leq 0,01$ ), пристосуванням ( $r=0,752$  при  $p \leq 0,01$ ); між локус-контролем та рефлексією ( $r=0,407$  при  $p \leq 0,05$ ); зворотній зв'язок: між мотивацією успіху та компромісом ( $r=-0,732$  при  $p \leq 0,01$ ); між локус-контролем та співпрацею ( $r=-0,539$  при  $p \leq 0,01$ ); між пізнавальною мотивацією й співпрацею ( $r=-0,504$  при  $p \leq 0,01$ ).

Описані кореляційні зв'язки представлено на рис. 2.4.8.

У групі *адаптованих студентів* із дистантних сімей, чиї батьки відсутні **від 1 року до 3 років** (рис. 2.4.9), виявлено такі статистично значимі *прямі зв'язки*: між упевненістю у собі та самооцінкою ( $r=0,825$  при  $p \leq 0,01$ ), локус-контролем ( $r=0,513$  при  $p \leq 0,05$ ), співпрацею ( $r=0,471$  при  $p \leq 0,01$ ); між спокоєм та компромісом ( $r=0,411$  при  $p \leq 0,05$ ); між піднесеністю та співпрацею ( $r=0,652$  при  $p \leq 0,01$ ), рефлексією ( $r=0,349$  при  $p \leq 0,05$ ); між самооцінкою та мотивацією успіху ( $r=0,632$  при  $p \leq 0,01$ ), рефлексією ( $r=0,520$  при  $p \leq 0,01$ ); між рефлексією та співпрацею ( $r=0,371$  при  $p \leq 0,05$ ), мотивацією успіху ( $r=0,352$  при  $p \leq 0,05$ ), пристосуванням ( $r=0,321$  при  $p \leq 0,05$ ); між особистісною тривожністю та рефлексією ( $r=0,351$  при  $p \leq 0,05$ ); між мотивацією успіху та пізнавальною мотивацією ( $r=0,603$  при  $p \leq 0,01$ ); між упевненістю у собі та суперництвом ( $r=0,504$  при  $p \leq 0,05$ ); між локус-контролем та особистісною тривожністю ( $r=0,321$  при  $p \leq 0,05$ ); зворотній зв'язок: між реактивною

тривожністю та рефлексією ( $r=-0,738$  при  $p \leq 0,01$ ); між самооцінкою та спокоєм ( $r=-0,412$  при  $p \leq 0,05$ ).



#### Умовні позначення взаємозв'язків

##### позитивний кореляційний взаємозв'язок

- якщо  $r > 0,7$  при  $p < 0,01$
- якщо  $r > 0,5$  при  $p < 0,01$
- якщо  $0,5 > r > 0,3$  при  $p < 0,01$
- якщо  $r > 0,5$  при  $p < 0,05$
- якщо  $0,3 < r < 0,5$  при  $p < 0,05$

##### негативний кореляційний взаємозв'язок

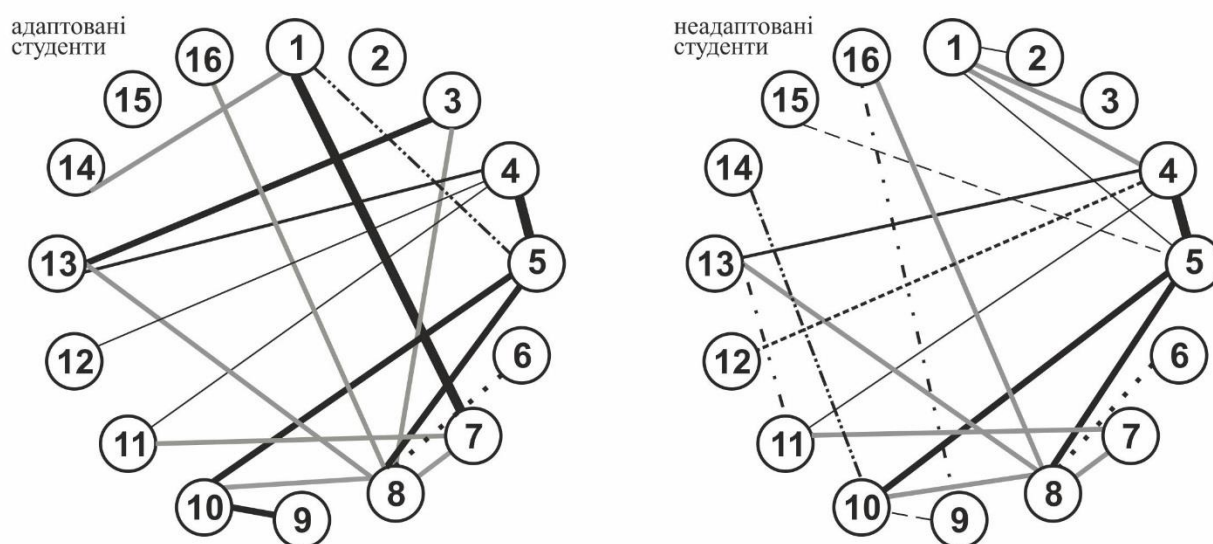
- ..... якщо  $r > 0,7$  при  $p < 0,01$
- якщо  $r > 0,5$  при  $p < 0,01$
- якщо  $0,5 > r > 0,3$  при  $p < 0,01$
- ..... якщо  $r > 0,5$  при  $p < 0,05$
- ..... якщо  $0,3 < r < 0,5$  при  $p < 0,05$

1 - спокій/тривога; 2- енергійність/втома; 3 - піднесеність/пригніченість;  
 4 - упевненість у собі/безпорадність; 5 - самооцінка; 6 - реактивна тривожність;  
 7 - особистісна тривожність; 8 - рефлексія; 9 - пізнавальна мотивація;  
 10 - мотивація успіху; 11 - локус-контроль (загальна інтернальність);  
 12 - суперництво; 13 - співпраця; 14 - компроміс; 15 - уникання; 16 - пристосування.

**Рис. 2.4.8 Корелограма взаємозв'язків між показниками психологічної адаптації студентів із дистантних сімей за умови відсутності одного з батьків тривалістю до 1 року**

У групі *неадаптованих студентів* із дистантних сімей, чий тато чи мама відсутні **від 1 року до 3 років**, виявлено такі статистично значимі *прямі зв'язки*: між тривогою та самооцінкою ( $r=0,715$  при  $p \leq 0,05$ ), втомою ( $r=0,611$  при  $p \leq 0,05$ ), пригніченістю ( $r=0,431$  при  $p \leq 0,05$ ), безпорадністю ( $r=0,352$  при  $p \leq 0,05$ ); між упевненістю у собі та самооцінкою ( $r=0,825$  при  $p \leq 0,01$ ), локус-контролем ( $r=0,513$  при  $p \leq 0,05$ ), співпрацею ( $r=0,471$  при  $p \leq 0,01$ ); між самооцінкою та мотивацією успіху ( $r=0,632$  при  $p \leq 0,01$ ), рефлексією ( $r=0,520$  при  $p \leq 0,01$ ); між особистісною тривожністю та

рефлексією ( $r=0,351$  при  $p \leq 0,05$ ); між рефлексією та співпрацею ( $r=0,371$  при  $p \leq 0,05$ ), мотивацією успіху ( $r=0,352$  при  $p \leq 0,05$ ), пристосуванням ( $r=0,321$  при  $p \leq 0,05$ ); між локус-контролем та особистісною тривожністю ( $r=0,328$  при  $p \leq 0,05$ ); *зворотній зв'язок*: між реактивною тривожністю та рефлексією ( $r=-0,738$  при  $p \leq 0,01$ ); між локус-контролем та співпрацею ( $r=-0,629$  при  $p \leq 0,05$ ), між мотивацією успіху та пізнавальною мотивацією ( $r=-0,613$  при  $p \leq 0,01$ ); між пізнавальною мотивацією й пристосуванням ( $r=-0,604$  при  $p \leq 0,05$ ); між самооцінкою та уникненням ( $r=-0,603$  при  $p \leq 0,01$ ); між упевненістю у собі та суперництвом ( $r=-0,439$  при  $p \leq 0,01$ ); між самооцінкою та спокоєм ( $r=-0,412$  при  $p \leq 0,05$ ); між мотивацією успіху та компромісом ( $r=-0,332$  при  $p \leq 0,05$ ).



Умовні позначення взаємозв'язків

**позитивний кореляційний взаємозв'язок**

- якщо  $r > 0,7$  при  $p < 0,01$
- якщо  $r > 0,5$  при  $p < 0,01$
- якщо  $0,5 > r > 0,3$  при  $p < 0,01$
- якщо  $r > 0,5$  при  $p < 0,05$
- якщо  $0,3 < r < 0,5$  при  $p < 0,05$

**негативний кореляційний взаємозв'язок**

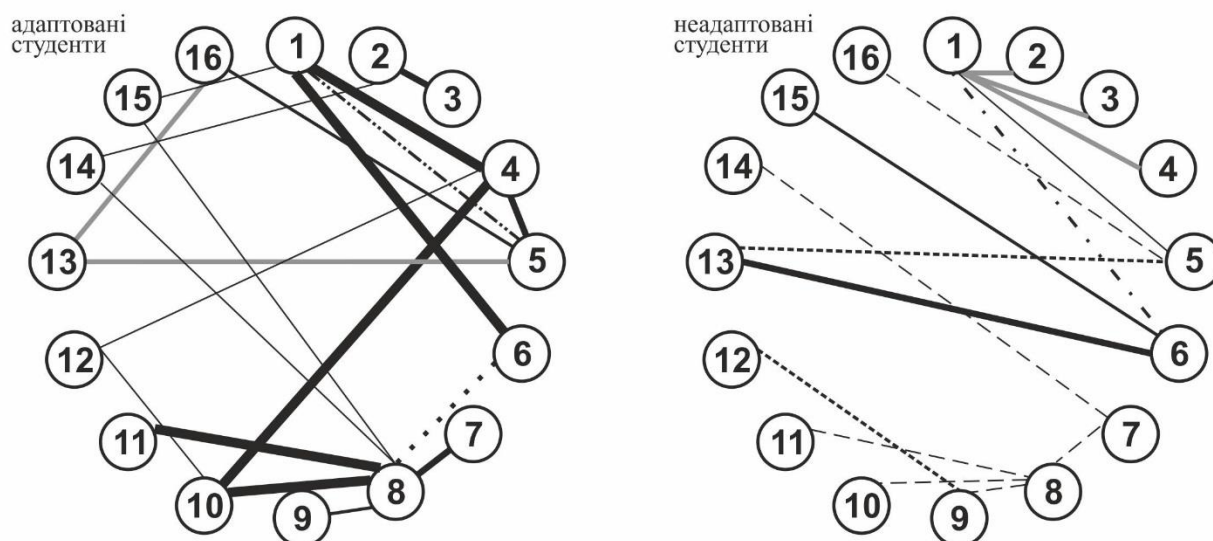
- ..... якщо  $r > 0,7$  при  $p < 0,01$
- якщо  $r > 0,5$  при  $p < 0,01$
- якщо  $0,5 > r > 0,3$  при  $p < 0,01$
- ..... якщо  $r > 0,5$  при  $p < 0,05$
- ..... якщо  $0,3 < r < 0,5$  при  $p < 0,05$

1 - спокій/тривога; 2- енергійність/втома; 3 - піднесеність/пригніченість;  
 4 - упевненість у собі/безпорадність; 5 - самооцінка; 6 - реактивна тривожність;  
 7 - особистісна тривожність; 8 - рефлексія; 9 - пізнавальна мотивація;  
 10 - мотивація успіху; 11 - локус-контроль (загальна інтернальність);  
 12 - суперництво; 13 - співпраця; 14 - компроміс; 15 - уникання; 16 - пристосування.

**Рис. 2.4.9 Корелограма взаємозв'язків між показниками психологічної адаптації студентів із дистантних сімей за умови відсутності одного з батьків тривалістю від 1 до 3 років**

У групі *адаптованих студентів* із дистантних сімей, чиї батьки відсутні **більше 3 років** (рис. 2.4.10), виявлено такі статистично значимі *прямі зв'язки*: між спокоєм та упевненістю у собі ( $r=0,736$  при  $p \leq 0,01$ ); між енергійністю та піднесеністю ( $r=0,632$  при  $p \leq 0,01$ ); між упевненістю у собі та мотивацією успіху ( $r=0,839$  при  $p \leq 0,01$ ), самооцінкою ( $r=0,619$  при  $p \leq 0,01$ ); між самооцінкою та пристосуванням ( $r=0,484$  при  $p \leq 0,01$ ), співпрацею ( $r=0,460$  при  $p \leq 0,05$ ); між рефлексією та локус-контролем ( $r=0,871$  при  $p \leq 0,01$ ), особистісною тривожністю ( $r=0,539$  при  $p \leq 0,01$ ), пізнавальною мотивацією ( $r=0,435$  при  $p \leq 0,01$ ); між мотивацією успіху та рефлексією ( $r=0,829$  при  $p \leq 0,01$ ), *зворотній зв'язок*: реактивною тривожністю та рефлексією ( $r=-0,738$  при  $p \leq 0,01$ ), між самооцінкою та спокоєм ( $r=-0,412$  при  $p \leq 0,05$ ).

У групі *неадаптованих студентів* із дистантних сімей, чиї батьки відсутні **більше 3 років**, виявлено такі статистично значимі *прямі зв'язки*: між тривогою та самооцінкою ( $r=0,621$  при  $p \leq 0,05$ ), безпорадністю ( $r=0,432$  при  $p \leq 0,05$ ), втомою ( $r=0,374$  при  $p \leq 0,05$ ), пригніченістю ( $r=0,312$  при  $p \leq 0,05$ ); між реактивною тривожністю та співпрацею ( $r=0,571$  при  $p \leq 0,01$ ), униканням ( $r=0,370$  при  $p \leq 0,01$ ); між компромісом та рефлексією ( $r=0,620$  при  $p \leq 0,05$ ), енергійністю ( $r=0,523$  при  $p \leq 0,05$ ); між суперництвом та упевненістю у собі ( $r=0,501$  при  $p \leq 0,05$ ); між співпрацею та мотивацією успіху ( $r=0,509$  при  $p \leq 0,05$ ), пристосуванням ( $r=0,409$  при  $p \leq 0,05$ ); між униканням та рефлексією ( $r=0,619$  при  $p \leq 0,05$ ), спокоєм ( $r=0,551$  при  $p \leq 0,05$ ), *зворотній зв'язок*: між реактивною тривожністю та спокоєм ( $r=-0,756$  при  $p \leq 0,05$ ); між рефлексією та особистісною тривожністю ( $r=-0,649$  при  $p \leq 0,01$ ), локус-контролем ( $r=-0,671$  при  $p \leq 0,01$ ), пізнавальною мотивацією ( $r=-0,535$  при  $p \leq 0,01$ ); між мотивацією успіху та рефлексією ( $r=-0,591$  при  $p \leq 0,01$ ); між особистісною тривожністю та компромісом ( $r=-0,613$  при  $p \leq 0,01$ ); між самооцінкою та пристосуванням ( $r=-0,581$  при  $p \leq 0,01$ ); між самооцінкою та співпрацею ( $r=-0,441$  при  $p \leq 0,01$ ); між пізнавальною мотивацією й суперництвом ( $r=-0,424$  при  $p \leq 0,01$ ).



### Умовні позначення взаємозв'язків

#### позитивний кореляційний взаємозв'язок

- якщо  $r > 0,7$  при  $p < 0,01$
- якщо  $r > 0,5$  при  $p < 0,01$
- якщо  $0,5 > r > 0,3$  при  $p < 0,01$
- якщо  $r > 0,5$  при  $p < 0,05$
- якщо  $0,3 < r < 0,5$  при  $p < 0,05$

#### негативний кореляційний взаємозв'язок

- ..... якщо  $r > 0,7$  при  $p < 0,01$
- якщо  $r > 0,5$  при  $p < 0,01$
- якщо  $0,5 > r > 0,3$  при  $p < 0,01$
- ..... якщо  $r > 0,5$  при  $p < 0,05$
- ..... якщо  $0,3 < r < 0,5$  при  $p < 0,05$

1 - спокій/тривога; 2- енергійність/втома; 3 - піднесеність/пригніченість;  
 4 - упевненість у собі/безпорадність; 5 - самооцінка; 6 - реактивна тривожність;  
 7 - особистісна тривожність; 8 - рефлексія; 9 - пізнавальна мотивація;  
 10 - мотивація успіху; 11 - локус-контроль (загальна інтернальність);  
 12 - суперництво; 13 - співпраця; 14 - компроміс; 15 - уникання; 16 - пристосування.

**Рис. 2.4.10 Корелограма взаємозв'язків між показниками психологічної адаптації студентів із дистантних сімей за умови відсутності одного з батьків тривалістю більше 3 років**

Отже, найсильніші взаємозв'язки зафіксовано у групі студентів, чий батьки відсутні менше 1 року; у студентів, чий батьки відсутні більше 1 року, спостерігаються помірні взаємозв'язки між компонентами адаптивних комплексів. З'ясовано, що особливу роль у адаптивних комплексах відіграє емоційний та поведінковий компоненти. Спокійні, енергійні, впевнені у собі студенти виявляють більший інтерес до навчання, більше мотивовані на успіх, у взаємодії з іншими можуть вибирати стратегію співпраці та компромісу. Проте, із збільшенням тривалості відсутності когось із батьків, взаємозв'язків між позитивними емоціями стає менше. Цікавим виявилось те, що у всіх студентів рефлексія пов'язана з особистісною тривожністю.

В адаптивних комплексах неадаптованих студентів центральне місце займає тривога і пов'язані з нею стани, такі як: втома, пригніченість, безпорадність. У взаємодії з іншими перевага віддається стратегії уникнення або ж суперництва.

Одержані результати емпіричного дослідження лягли в основу обґрунтування моделі та відповідної програми оптимізації психологічної адаптації студентів із дистантних сімей до навчання у закладах вищої освіти.

## **2.5. Модель оптимізації психологічної адаптації студентів із дистантних сімей до навчання у ЗВО**

У наукових дослідження модель (фр. *modele*) визначають як «об'єкт дослідження, що представлений у найбільш узагальненому вигляді» [161, с 347]. Ще одним поглядом на модель є розуміння її як мислено представленої чи матеріально реалізованої системи, «яка, відображаючи чи відтворюючи об'єкт дослідження, здатна заміщати його так, що її вивчення дає нам нову інформацію про сам об'єкт» [78, с.56]. У психолого-педагогічній науці поняття «модель» зазначають як «штучно створений об'єкт у вигляді схеми, таблиці, креслення, який, будучи аналогічним об'єкту дослідження, відображає та відтворює в простішому, зменшеному вигляді структуру, властивості, взаємозв'язки та відношення між елементами об'єкту дослідження, безпосереднє вивчення якого пов'язане з певними труднощами, великими затратами засобів, енергії або просто недоступно і таким чином полегшує процес отримання інформації про предмет дослідження» [118, с. 291].

Щодо поняття «оптимізація», то велика психологічна енциклопедія дає нам таке його визначення: «оптимізація» (від лат. *optimus* – найкращий) – 1. Процес вибору найкращого варіанту з можливих. 2. Процес приведення системи в найкращий (оптимальний) стан. Під оптимальним станом розуміють стан, який найбільш відповідає певним умовам і завданням. У вольовому процесі передують фази прийняття рішення діяти («вольового зусилля») [142]. Тут мається на увазі збільшення ефективності функціонування, покращення, збагачення й ускладнення.



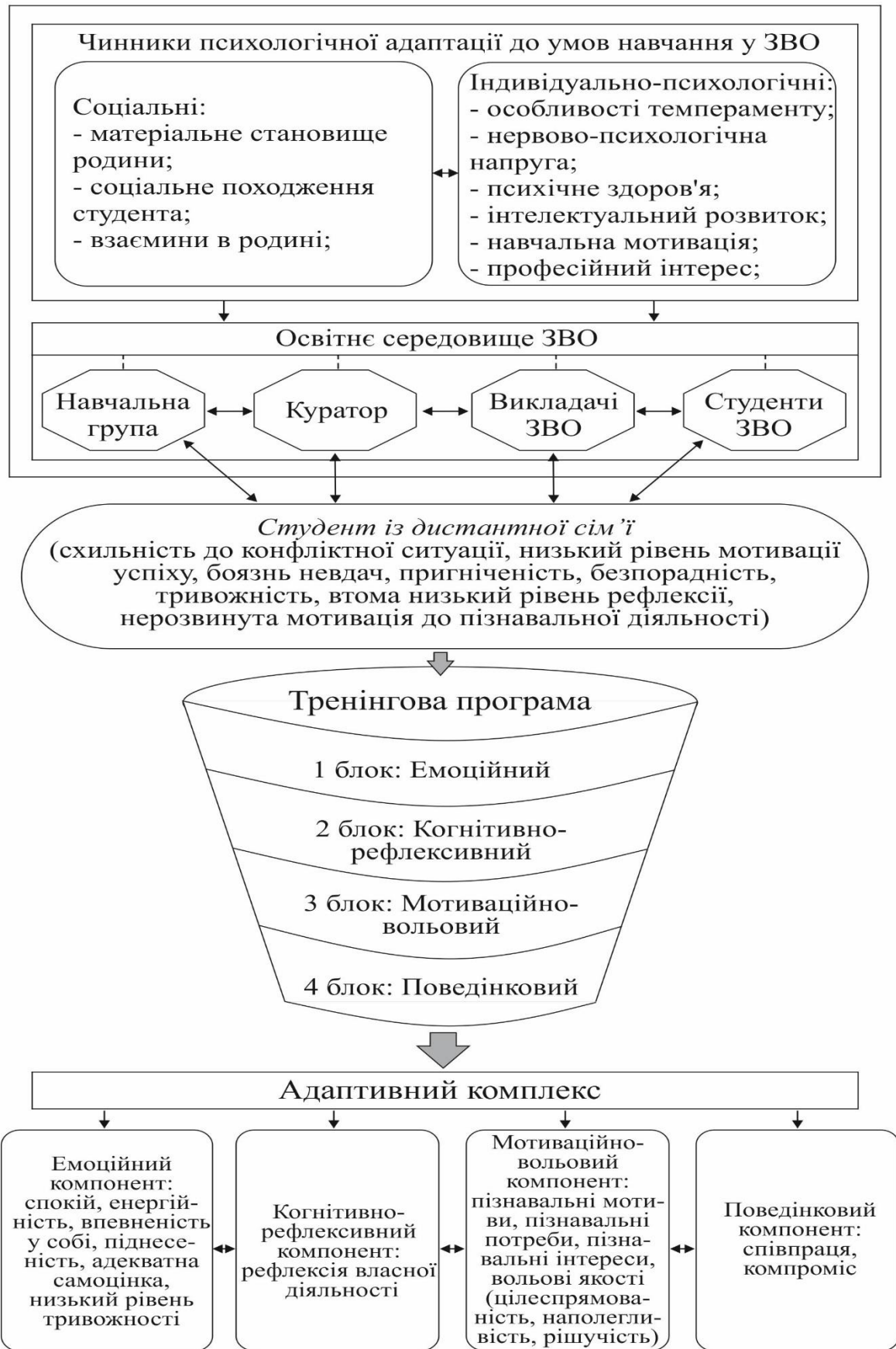
Загалом дослідники інтерпретують оптимізацію як: «зміни, що являють собою перехід від простого до складнішого, від нижчого до вищого; процес, в якому поступове накопичення кількісних змін веде до настання якісних змін» [121, с. 196].

Звертаючи увагу на змістовне пояснення зазначених вище понять, під моделлю оптимізації психологічної адаптації студентів із дистантних сімей до умов навчання у ЗВО ми розуміємо графічне представлення, що відображає позитивний вплив суб'єктів на основні компоненти адаптаційного комплексу студента, враховуючи основні умови та чинники психологічної адаптації студента. (рис. 2.4.1).

Важливим для побудови моделі оптимізації психологічної адаптації студентів із дистантних сімей є врахування умов і чинників адаптації студентів до навчання в закладі вищої освіти, які ми визначили в першому розділі роботи. Нагадуємо, що у своїх працях Н. Шафажинська, М. Іванова, Н. Кондратьєва, Т. Алексеєва зазначають, що адаптація студента-першокурсника в систему навчання в закладі вищої освіти є складним процесом, який характеризується взаємодією певних умов, а саме:

- *об'єктивно-соціальних* (характер вищого навчального закладу, специфіка провідного предмета, особливості організації навчального процесу, система вимог, комплекс норм студентського колективу і колективу викладачів);
- *психологічних* (мотивація особистості, рівень здібностей до певного профільного предмета, якості особистості, інтелектуальний рівень, рівень розвитку самосвідомості, навички самоконтролю, самокритичності і саморегуляції, індивідуальний стиль діяльності та ін.) [60; 119; 122; 195].

Отже, наша модель була побудована на основі результатів проведеного теоретичного аналізу, а також результатів емпіричного дослідження (рис. 2.4.1). У моделі передбачено розвиток і формування основних компонентів адаптивного комплексу студента: емоційного, когнітивно-рефлексивного, мотиваційно-вольового та поведінкового.



**Рис. 2.5.1** Модель оптимізації психологічної адаптації студентів із дистантних сімей

Емоційний компонент психологічної адаптації містить у собі такі емоційні стани: спокій, енергійність, упевненість у собі, піднесеність, адекватна самооцінка, низький рівень тривожності.

Когнітивно-рефлексивний компонент передбачає вміння аналізувати, порівнювати, узагальнювати та систематизувати інформацію, здійснювати рефлексію власної діяльності.

Мотиваційно-вольовий компонент містить у собі пізнавальні мотиви та пізнавальні потреби, пізнавальні інтереси та такі вольові якості: цілеспрямованість, наполегливість і рішучість.

Поведінковий компонент передбачає вміння співпрацювати, іти на компроміс, пристосовуватися.

Викладач має бути не стільки носієм інформації, скільки організатором пізнавальної діяльності та науково-технічної творчості студентів. Саме він «регламентує обсяг і зміст навчальної роботи студентів, визначає час її проведення, контролює результати» [39, с.87]. *Викладач* повинен бути здатним організувати як роботу на самому занятті, так і, що не менш важливо, створити ефективну самостійну роботу студента. Самостійна робота студентів допомагає успішному досягненню основної мети навчального процесу: отримати найкращі результати за короткий термін. В позитивній організації самостійної роботи студентів «навчальна діяльність викладача не є самоціллю, а є саме засобом оптимізації результату самостійної навчальної діяльності студентів і носить локальний характер. А саме, відповідає збільшення пізнавальної діяльності студентів» [60, с. 97].

Психологію викладача і студента дуже вдало розкрила в одній зі своїх праць А. Бойко. Вона пише, що студенти «цінують креативність викладача, наявність у нього почуття гумору, його можливість відійти від визнаних педагогічних вимог і норм, студенти не люблять одноманітності, осуджують необ'єктивність, не розуміють недотримання єдності в словах і діях, і особливо збільшені вимоги при поверховому знанні предмета самим викладачем» [38, с. 34].

Ще одним суб'єктом оптимізації в такій моделі є *куратор*, на якого покладають обов'язки згуртованості групи та налагодження доброзичливої і дружньої атмосфери

в колективі. Куратори здійснюють безпосереднє і постійне керівництво навчально-виховною роботою у студентських академічних групах. Куратор призначається для надання допомоги студентам у формуванні студентського колективу, організації індивідуальної виховної роботи, створення зв'язків із батьками студента, з'ясування проблем студентів, надання їм можливої допомоги, контролю за навчальним процесом тощо.

Залучення куратора до роботи зі студентами сприятиме швидшому подоланню ними перешкод психологічної адаптації. Він може в певний момент життя групи допомогти, порадити, підтримати, коли виникає проблема, чи то між одногрупниками, чи в особистому житті студента. Куратор може здійснювати не лише індивідуальні чи групові бесіди, а проводити профілактичну та корекційну роботу серед студентів своєї групи.

Із метою ефективного виконання поставлених завдань у навчально-виховному процесі куратор застосовує різні форми, засоби і методи виховного впливу, а саме: диспути, консультації, інформаційно-виховні бесіди, пояснення, зустрічі з діячами культури, науки, мистецтва, письменниками, акторами, екскурсії, тематичні вечори тощо. Водночас куратор намагається сформулювати ініціативи самих студентів, креативне та творче виконання з їхньою активною участю різноманітних заходів.

Куратор може досягнути поставленої цілі, включаючи інноваційні підходи у виховні системи, форми і методи виховання, які б задовольняли потреби розвитку особистості, сприяли згуртованості групи, полегшували усвідомлення студентом в його нову роль.

Вагомий вплив на особистість студента має саме студентське середовище, особливості студентської групи. Тому суб'єктом оптимізації психологічної адаптації студента із дистантної сім'ї є *навчальна група студентів*, яка здійснює взаємовплив і взаємоконтроль. Як відомо, поведінка людей у групі має свою специфіку порівняно з індивідуальною поведінкою, відбувається як уніфікація, зростання схожості поведінки членів групи завдяки формуванню і підпорядкуванню груповим нормам і цінностям на основі механізму навіюваності, конформізму, підпорядкування влади, так і зростання можливостей робити свій у відповідь вплив на групу. У студентській

групі відбуваються динамічні процеси структуризації, формування і зміни міжособових (емоційних і ділових) взаємин, розподілу групових ролей і формування лідерських позицій. Усі ці зазначені групові процеси сильно впливають на особу студента, на адаптацію студента, на успішність його навчальної діяльності, його професійне становлення та на його поведінку [204; 205].

Важливим є забезпечення оптимальних взаємин в академічній групі. Як свідчать дослідження С. Тетіора, існує «пряма залежність між характером внутрішньогрупових взаємин і ефективністю навчання. У групах із високим рівнем взаємодії ефективність навчання вища, ніж у групах із низьким рівнем взаємодії. Спостереження виявили, що заняття в групах із високим рівнем взаємин проходять у спокійній, невимушеній обстановці, при підтримці, відкритих обговореннях, приналежності до групи» [74, с.57].

Ще одним суб'єктом оптимізації психологічної адаптації студента із дистантної сім'ї є сам *студент ЗВО*. Саме від його позиції, налаштування буде залежати його адаптація до умов ЗВО [138]. Із вступом до ЗВО різко змінюються об'єктивні чинники впливу на особистість: нові побутові умови (мешкання в гуртожитку, харчування тощо); змінюється коло спілкування у багатьох студентів немає змоги щоденно спілкуватися з батьками, рідними. Все це породжує складнощі, призводить до руйнування очікувань, нерідко негативно впливає на емоційну стан молодого людини. Студенти мають пристосуватися до умов життя і діяльності відповідно до нових норм та особливостей ЗВО.

Важливе місце в моделі оптимізації психологічної адаптації студента із дистантної сім'ї відведено тренінговій програмі, яка побудована з урахуванням визначених компонентів психологічної адаптації до умов навчання у ЗВО (емоційний, когнітивно-рефлексивний, мотиваційно-вольовий і поведінковий).

Отже, сконструйована модель оптимізації психологічної адаптації студентів із дистантних сімей може бути концептуальною основою для побудови запропонованої стратегії формувального експерименту та вибору конкретних тактик у експериментальному дослідженні.

## Висновки до розділу 2

1. Розроблено й описано програму емпіричного дослідження психологічної адаптації, спрямовану на вивчення адаптивного комплексу та його чотирьох компонентів, а саме емоційного, поведінкового, когнітивно-рефлексивного, мотиваційного.

2. У результаті проведеного емпіричного дослідження визначено змістово-рівневі особливості психологічної адаптації студентів із «повних» і дистантних сімей. З'ясовано, що у студентів із дистантних сімей переважає: низький рівень емоційного стану (втома, пригніченість, безпорадність, низька самооцінка), відсутність мотивації успіху та боязні невдач, високий рівень реактивної й особистісної тривожності. Виявлено характерні позитивні особливості студентів із дистантних сімей: високий рівень суб'єктивного контролю за шкалою «інтернальність у сфері сім'ї», середній рівень рефлексії, пізнавальної мотивації, що свідчить про їх готовність до саморозвитку та самопізнання.

Виявлена значуща позитивна кореляція на рівні ( $p < 0,01$ ) між інтегральним показником «адаптації» та пізнавальною мотивацією, мотивацією успіху, рефлексією, тривожністю, втомою, пригніченістю, загальною інтернальністю, самооцінкою, такими формами поведінки як: «пристосуванням», «співпраця», «компроміс».

3. Із метою виявити особливості адаптивного комплексу студентів із дистантних сімей ми поділили нашу вибірку на групи за такими ознаками:

- за тривалістю відсутності одного із батьків;
- за різними умовами проживання залежно від ступеня родинності.

Встановлено статистично значущі відмінності в показниках адаптивного комплексу студентів із дистантних сімей, які проживають у різних умовах залежно від ступеня родинності. Так, для студентів із дистантних сімей, які проживають із дідусем та бабцею, характерними є високі показники мотиваційно-вольового, когнітивно-рефлексивного, поведінкового компонентів та середні показники емоційного компоненту (позитивне ставлення до себе, впевненість, спокій, енергійність, мотивація на досягнення успіху, вольова саморегуляція, гнучкість у

поведінці). Студентам із дистантних сімей, які проживають з одним із батьків, характерними є середні показники мотиваційно-вольового, когнітивно-рефлексивного компонентів та низькі показники емоційного і поведінкового компонентів. Такі студенти беруть відповідальність за значущі події у своєму житті, здатні виходити за межі власного «Я», аналізувати, осмислювати події, але в них підвищена тривожність, відчуття безпорадності, у конфліктній поведінці схильні до суперництва. Студентам із дистантних сімей, які проживають із родичами (дядьком і тіткою), характерними є середні показники мотиваційно-вольового, когнітивно-рефлексивного, поведінкового компонентів і низькі показники емоційного компоненту. Тобто, такі студенти зазвичай упевнені в собі, у своїх силах, відповідальні, ініціативні і активні, але вразливі люди, яким властива імпульсивність і нестійкість намірів.

Під час констатувального дослідження виявлено, що особливості адаптивних комплексів студентів із дистантних сімей, які проживають із дідусем та бабцею, а адаптаційні комплекси студентів із «повних» сімей фактично збігаються.

4. Визначено особливості психологічної адаптації студентів із дистантних сімей залежно від тривалості відсутності обох або одного з батьків. Так, для студентів, чії батьки відсутні менше 1 року, характерним є низькі показники мотиваційно-вольового й емоційного компонентів. Такі студенти не вирізняються цілеспрямованістю та наполегливістю в досягненні мети, мають емоційну нестійкість. Студенти з дистантних сімей, у яких один із батьків відсутній від 1 до 3 років, мають низькі показники мотиваційно-вольового, когнітивно-рефлексивного й емоційного компонентів. Це означає, що вони не схильні до відповідальності, не готові до саморозвитку та самопізнання, у них наявні тривога, втома, вони невпевнені в собі, безпорадні, із низькою самооцінкою. Для студентів із дистантних сімей, у яких один із батьків відсутній більше 3 років, характерними є низькі показники когнітивна-рефлексивного, емоційного та поведінкового компонентів. Такі студенти нездатні до глибокого внутрішнього аналізу, осмислення мотивів поведінки, не вміють приймати рішення обдуманно, виважено, враховуючи різні варіанти.

5. На основі результатів теоретичного й емпіричного дослідження розроблено модель оптимізації психологічної адаптації студентів із дистантних сімей. У моделі враховано основні чинники психологічної адаптації (соціальні й індивідуально-психологічні), особливості студента із дистантної сім'ї, а також освітнє середовище ЗВО, в яке долучено чотири суб'єкти, а саме: викладач, куратор, студентська група та студенти ЗВО. Особлива роль у цій моделі відводиться тренінговій програмі.

*Зміст розділу відображено в таких публікаціях автора:*

1. Кулеша, Н. П. (2016) «Емпіричне дослідження психологічної адаптації студентів із дистантних сімей до умов навчання вищого навчального закладу» [Електронний ресурс], *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Психологічні науки*, Вип. 2. Доступно: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadpn\\_2016\\_2\\_7](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadpn_2016_2_7).
2. Кулеша, Н. П. (2016) «Психологічні особливості адаптації студентів із дистантних сімей до умов навчання у ВНЗ за тривалістю відсутності батьків», *Наукові записки. Серія «Психологія»*, Видавництво Національного університету «Острозька академія», Острог, Випуск 30, С. 108–119.
3. Кулеша, Н. П. (2017) «Модель оптимізації психологічної адаптації студентів із дистантних сімей до навчання у ВНЗ» *Теоретичні і прикладні проблеми психології: Збірник наукових праць Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля*, Видавництво Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля, Сєверодонецьк, Випуск 2 (43), С. 146–156.
4. Кулеша, Н.П. (2018) «Психологічна адаптація студентів із дистантних сімей, які проживають у різних умовах родинності до умов навчання у ЗВО» *Науковий журнал «Молодий вчений»*, Видавництво «Молодий вчений», Київ, № 4.1 (56), С. 47–52.



5. Кулеша, Н. П. (2012) «Теоретичні аспекти адаптації студентів до навчання у ВНЗ» *Актуальні проблеми психології особистості та міжособистісних взаємин: Матеріали IV міжнародної науково-практичної конференції*, Кам'янець-Подільський, С. 194–197.
6. Кулеша, Н. П. (2012) «Психологічна адаптація студентів у пізнавальній діяльності», *Міжнародна Інтернет конференція «Сучасні дослідження когнітивної психології»: Матеріали конференції*, Видавництво Національного університету «Острозька академія», Острог, – Випуск 1, С. 147–149.

### РОЗДІЛ 3

## ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ПРОГРАМИ ОПТИМІЗАЦІЇ ПСИХОЛОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ ІЗ ДИСТАНТНИХ СІМЕЙ ДО УМОВ НАВЧАННЯ У ЗВО

### 3.1 Програма оптимізації адаптації студентів-першокурсників із дистантних сімей до умов навчання у ЗВО

На основі результатів теоретичного й емпіричного дослідження було розроблено програму оптимізації психологічної адаптації студентів-першокурсників із дистантних сімей до умов навчання у ЗВО.

Програма містить три напрями:

- напрям 1 «Робота з викладачами»;
- напрям 2 «Робота з кураторами»;
- напрям 3 «Робота зі студентами» (рис. 3.1).



Рис. 3.1. Структура програми оптимізації психологічної адаптації студентів із дистантних сімей

Виходячи з аналізу й узагальнення положень практичної психології щодо побудови системи засобів психологічного впливу, в основу розробки змістової частини програми було покладено такі принципи:

1. Принцип єдності та послідовності етапів формувального експерименту, що забезпечує комплексність дослідження.

2. Принцип системності психологічного впливу, згідно з яким здійснюється всебічність впливу на психологічну адаптацію.

3. Принцип «тут і тепер», який сприяє аналізу тих подій, які відбулися раніше і є особистісно значущими для суб'єкта на сьогодні, що дає можливість зрозуміти себе та звільнитися від своїх проблем.

4. Принцип активності, який полягає в активному долученні учасників у перебіг заняття.

5. Принцип комплексності, який полягає у використанні методів, методик різних напрямів практичної психології: ігрові методи, групові дискусії, індивідуальні психологічні діагностики, вербальні та невербальні вправи, міні-лекції, аналіз конкретних ситуацій [105; 133].

Специфіку процесу адаптації студентів у ЗВО розкривають, насамперед, за характером їхньої діяльності і зміною умов життєдіяльності у зв'язку зі вступом до навчального закладу. Психологічна адаптація першокурсників має свої особливості й обумовлена пристосуванням студентів до умов вищої школи, у процесі якого у студентів формуються взаємні відносини, здібності до обраної професії, колективний і особистий режим праці та побуту. Тому з проблемою адаптації студентів пов'язано багато проблем вищої школи і від успішного її вирішення залежать результати роботи професорсько-викладацького колективу із збереження контингенту, підвищення якості знань і активності студентів.

До комплексної програми оптимізації психологічної адаптації студентів із дистантних сімей були залучені викладачі та куратори факультету політико-інформаційного менеджменту Національного університету «Острозька академія».

*Робота з викладачами* складалася з міні-лекцій на теми: «Особливості студентів із дистантних сімей», «Труднощі конспектування», «Міжособистісні

стосунки в групі», «Здатність до самоорганізації та самокорекції студентів», «Адаптація до навчання у ЗВО», «Тривожність студента в навчальній діяльності», кожна з яких тривала 30–45 хвилин і давала можливість ознайомити викладачів із необхідною інформацією, яка б дозволяла глибше зрозуміти проблему психологічної адаптації студентів із дистантних сімей і налаштувати викладачів на відповідне їх сприймання. Подана інформація завершувалася груповим обговоренням, у результаті якого визначали найважливіші аспекти обговорюваної проблеми і на основі цього готували відповідні пам'ятки для викладачів.

Другий напрям програми – *робота з кураторами* – містить у собі міні-повідомлення та бесіди з кураторами на теми: «Стосунки студента в сім'ї», «Особливості стосунків студентів із батьками», «Психологічні потреби юнацького віку» тощо.

Третій напрям – *робота зі студентами* – проводили у тренінговій формі. Як зазначають відомі психологи у сфері організації та проведення тренінгів І. Вачков і С. Зотов, важливими позитивними ознаками групової роботи над індивідуальністю є можливість досягнути нові вміння, навчитися аналізувати, розуміти, сприймати себе та інших; вирішувати міжособистісні конфлікти; усвідомлювати себе з іншими членами групи; отримати безпеку з боку інших учасників («зворотний зв'язок»); сприяти особистісному зростанню [21; 47].

На нашу думку, робота зі студентами є найбільш вагомою умовою покращення їхньої психологічної адаптації до умов навчання у ЗВО. Адже саме студенти стикаються з труднощами у процесі пристосування до нових умов і потребують допомоги для «безболісного» включення у нове для себе середовище зі своїми правилами й особливостями. Тому цьому етапу роботи було приділено найбільше уваги.

Кількість занять було розраховано на 12 тижнів, їх проводили у спеціально обладнаному приміщенні один-два рази на тиждень по дві-три години. Програма загалом містила 40 годин практичної роботи.

Заняття були організовані за такою структурою: вступне слово ведучого, рефлексія емоційного стану учасників, практична частина заняття (групові дискусії,

рольові та ділові ігри, аналіз конкретних ситуацій, мозковий штурм та ін.), рефлексія процесу роботи.

Мета програми – оптимізація психологічної адаптації студентів із дистантних сімей до умов навчання у вищому навчальному закладі.

Завдання програми:

- 1) зниження тривожності та невпевненості в собі;
- 2) формування навичок емоційної регуляції та самоконтролю;
- 3) розвиток рефлексії;
- 4) формування позитивного ставлення до власного «Я»;
- 5) розширення діапазону оптимальних моделей поведінки в різних навчальних ситуаціях і формування мотивації до досягнення успіху;
- 6) формування навиків конструктивного вирішення конфліктів.

Тренінгова програма традиційно складалася зі вступу, основної та заключної частин.

Мета вступної частини полягала в ознайомленні студентів з основними принципами і правилами роботи у тренінговій групі, створенні атмосфери довіри, усвідомленні важливості активної участі під час тренінгу та у формуванні позитивного емоційного ставлення до групової роботи.

Перше заняття було спрямоване на виявлення індивідуальних очікувань учасників щодо програми, створення комфортної та безпечної атмосфери, орієнтування на активну роботу під час наступних занять. За допомогою міні-лекції «Що таке тренінг?» студентів-першокурсників було ознайомлено із поняттям «тренінг», роботою в тренінговій групі, які знання та досвід можна здобути під час тренінгу.

Таблиця 3.1

**Основний зміст вступної частини тренінгу**

	Засоби тренінгу	Завдання тренінгу
Вступна частина	Вступ	Повідомити студентам, що таке тренінг, мету та завдання роботи під час тренінгу
	Правила роботи групи	Прийняття правил групи для поліпшення та ефективності роботи у групі
	Знайомство. Вправа «Інтерв'ю»	Презентація учасників тренінгу та створення атмосфери групової взаємодії
	Вправа «Мої очікування»	Висловлення студентами очікувань від тренінгу та формування запитів учасників тренінгу
	Вправа «Знайди собі пару»	Зняття внутрішнього зажиму та налаштування на позитивний лад
	Вправа «Оголошення в газету»	Сформувати відкритість до співрозмовників і згуртувати студентів
	Загальна рефлексія	Підбиття підсумків вступної частини
	Ритуал прощання	

Основна частина програми складалася із 10 занять, які побудовані з урахуванням визначених компонентів психологічної адаптації до навчання у ЗВО (емоційний, поведінковий, когнітивно-рефлексивний, мотиваційно-вольовий).

Аналіз результатів емпіричного дослідження довів залежність функціонування емоційної сфери від відсутності батька чи матері та тривалості відсутності. Потреба у безпеці і відчутті захищеності не задовольняється через те, що важливі люди в житті студента – батьки – не проживають разом зі студентом. Очевидність того, що батьки лише періодично приїжджають, викликає відчуття нестабільності; ці приїзди не компенсують відсутність постійного спілкування. Крім цього, дуже часто є не задоволеною й потреба в емоційній близькості, оскільки замінити спілкування з матір'ю і батьком дуже рідко здатний хтось із інших родичів, а тим більше інших дорослих. Украй негативним є те, що потреба в безумовній любові, тобто усвідомлення студентом, що він є цінністю для своїх батьків, також є незадоволеною, оскільки той факт, що вони залишають дитину саму, не дає їй впевненість у своїй значущості для батьків.

Отже, результати емпіричного дослідження показали негативні зміни у функціонуванні емоційної сфери студентів із дистантних сімей. Тому в нашій структурі тренінгової програми емоційний блок стоїть на першому місці.

*Емоційний блок.* Оскільки основні труднощі у психологічній адаптації студентів із дистантних сімей пов'язані із негативними емоційними переживанням, то особливу увагу відводили саме цьому компоненту. У цьому модулі був проведений підблок «Пропрацювання дитячих «травм». Було застосовано такі вправи: «Список важких переживань дитинства», «Моя сім'я», «Що я отримую і що я втрачаю», написання казки «Історія мого життя». На нашу думку, для студентів важливо оволодіти техніками, які зменшують вплив важких переживань, а також здобути досвід позитивної уваги, якої вони недоотримали в дитинстві чи підлітковому віці.

Також у емоційному блоці проведено міні-лекцію та дискусію на тему: «Тривожність студента в навчальній діяльності», де конкретизовано, що зайве нервування, напруженість можуть гальмувати пізнавальні процеси, призводити до зниження активності студентів у навчанні, втрати інтересу, розчарування в життєвих планах, що, своєю чергою, перевантажує психіку та негативно позначається на результативності навчальної діяльності. Виконуючи вправи «У кабінеті декана», «Як стати своїм», учасники тренінгу проаналізували власні причини тривожності в різних ситуаціях. Вправи допомагали усвідомити, що кожний студент може почувати себе впевнено; обговорювали випадки, коли сумніви заважали бути впевненим, виявляти позитивні якості в собі; ознайомлювалися із прийомами подолання тривожного стану, навчалися знижувати тривогу та страх (перед підсумковою роботою, перед аудиторією, перед важливою зустріччю).

Таблиця 3.4

### Основний зміст «емоційного» блоку тренінгової роботи

	<i>Засоби тренінгу</i>	<i>Завдання тренінгу</i>
Пропрацювання дитячих «травм»	Ритуал вітання	Створення умов для подальшої зосередженої роботи у групі
	Вправа «Що я отримую і що я втрачаю»	Усвідомлення і пережиття почуттів, усвідомлення та прийняття досвіду батьківської сім'ї
	Вправа «Моя сім'я»	Створення образу власної бажаної сім'ї.
	Вправа «Історія мого життя»	Формування позитивної уваги, якої недоотримали в дитинстві чи підлітковому віці
	Вправа «Список важких переживань дитинства»	Формування у студентів навичок релаксації, що допомагають впоратися зі стресом, тривогою
	Вправа «Політ білої птахи»	
	Вправа «Нова історія мого життя»	Сформувати уявлення про ресурси на майбутнє
	Загальна рефлексія	Підбиття підсумків занять за емоційним компонентом
	Емоційний блок	Міні-лекція «Тривожність студента в навчальній ситуації»
Вправа «Як стати своїм»		Проаналізувати власні причини тривожності в різних ситуаціях
Вправа «Емоція»		Розвиток вираження емоцій
Вправа «Мій емоційний світ»		Формування внутрішнього емоційного світу учасників
Вправа «Називаємо почуття»		Активізація поняття «емоції і почуття»; гармонізація та піднесення емоційного стану
Вправа «Швидке перевтілення»		Усвідомлення зв'язків емоцій із тілесними переживаннями
Вправа «Наші страхи»		Зменшення тривожності, рефлексія своїх негативних переживань, страхів; формування впевненості в собі
Вправа «Я і мій світ навколо»		Знайомство з різними соціальними ролями
Вправа «Розмальовування мандали»		Зняття емоційного напруження
Вправа «Похваліть самого себе»		Закріплення позитивних емоцій
Загальна рефлексія		Підбиття підсумків занять за емоційними блоками
Ритуал прощання		



Запропонований релаксаційний комплекс «Політ білої птахи», вправа «Розмальовування мандали» ознайомив і навчив учасників певним методам релаксації для зняття тривоги, хвилювання й емоційного напруження, яке часто супроводжує першокурсників під час перебування в новому навчальному закладі.

*Когнітивно-рефлексивний блок.* Заняття були спрямовані на активізацію процесу самопізнання, розкриття основних труднощів навчання за період адаптації до ЗВО, розвиток навиків рефлексії та самовдосконалення в навчальній діяльності.

У психологічній літературі розрізняють такі об'єктивні й суб'єктивні перешкоди на шляху до розвитку рефлексії студента:

1. Об'єктивні перешкоди, що виходять із людської природи, яка є недосконалою:

- відсутність мотивації, потреби й інтересу до самого себе;
- несформованість дій виявлення, фіксації, аналізу, оцінювання, ухвалення;
- невміння рефлексувати;
- нездатність до адекватної самооцінки.

2. Суб'єктивні перешкоди, що виходять із особистісних особливостей студента:

- страх, пов'язаний із усвідомленням себе, що походить від небажання порушити впевненість у собі. Краще знати про себе небагато, ніж потім важко переживати пізнане, яке може виявитися неприємним і вимагати зусиль працювати над собою;

- бажання особистості оцінювати себе відповідно до вимог соціального оточення. Людина пізнає в собі лише те, що бачать у ній інші (соціум), не зважаючи на те, що є насправді. Це призводить до неврозів, проблем у взаємостосунках з іншими, хоча зовні начебто задовольняється потреба у визнанні;

- невміння подолати власний егоцентризм, коли власні погляди, рішення, цінності, думки та дії є єдино правильними; людина не здатна прислухатися до позиції співрозмовника та прийняти його точку зору; людина вважає себе розумною та здібною, обдарованою і переконати її майже неможливо;

- нездатність до саморозвитку, занижена самооцінка, тупість, диктаторство, авторитарність [76; 134].

Активізація рефлексії відбувається як результат критики викладачів, батьків, одногрупників, куратора. Реакція на цю критику може бути як деструктивною, коли її відкидають та поведінка супроводжується образами і бажанням помсти, так і конструктивною, коли власну діяльність оцінюють і відбувається спонукання до самопізнання.

Рефлексія дає можливість студентам усвідомити «чого вони навчилися, пригадати деталі свого досвіду й отримати реальні життєві уявлення про те, що вони думали і що відчували, коли вперше зіткнулись з тією чи іншою навчальною проблемою» [91]. Це допомагає їм: «Чітко планувати свою подальшу діяльність вже на рівні застосування нових технологій, методів та знань у своїй подальшій пізнавальній діяльності та житті; оцінити власний рівень розуміння та засвоєння навчального матеріалу; спланувати чіткі реальні кроки його подальшого опрацювання; порівняти своє сприйняття з думками, поглядами, почуттями інших, скорегувати певні позиції; як постійний елемент навчання, привчати людину рефлексувати в реальному житті, усвідомлюючи свої дії та прогнозуючи подальші кроки» [131].

Наявність рефлексії дає можливість студенту свідомо планувати, регулювати та контролювати своє мислення (тобто зв'язок із саморегуляцією мислення); дозволяє оцінювати не лише правдивість думок, але і їх логічну правильність; не лише дозволяє покращити результати вирішення завдань, але і дає можливість вирішити ті завдання, які без її допомоги вирішити неможливо.

У навчальному процесі рефлексія виконує кілька важливих функцій: «проектувальна (проектування та моделювання діяльності студентів), організаційна (організація найефективніших способів взаємодії у спільній діяльності), комунікативна (як умова продуктивного спілкування учасників педагогічного процесу), смислотворча (формування осмисленості діяльності та взаємодії), мотиваційна (визначення направленості спільної діяльності на результат), корекційна (сприяє змінам у взаємодії та діяльності)» [91].

Психологічними умовами ефективного розвитку особистісної рефлексії студентів, за словами К. Ангеліс, постають: «Розвиток самосвідомості студентів, що сприяє формуванню здатності до відрефлексування власної діяльності; розвиток здатності студентів до самоаналізу та самодослідження; розвиток здатності до самоприйняття та прийняття іншої особистості; активізація, завдяки стимулюючим діям викладача, пізнавальної активності студентів; формування у студентів критичного ставлення до власної точки зору та думок інших суб'єктів навчальної взаємодії; розвиток здатності розуміти та усвідомлювати висловлювання партнерів по спілкуванню, обґрунтовувати свої судження, ставити запитання, формулювати сумніви, вносити нові ідеї та пропозиції» [23].

Однією з форм включення рефлексії в навчально-пізнавальну діяльність є самоконтроль. У широкому понятті під самоконтролем розуміють «перевірку власними силами самого себе, своєї роботи, своїх знань і регулювання їх шляхом внесення відповідних корективів» [83]. Самоконтроль як операція мислення полягає в тому, що «студент порівнює результати своїх дій із конкретними вимогами, які поставлені перед ним у завданні, й оцінює цей результат із погляду виконання цих вимог» [149]. Задаючи контрольні точки, викладач виводить студента в позицію рефлексії, а об'єкти і способи контролю організують його рефлексивне мислення.

Така рефлексія розширює смисловий простір завдання, породжує нові цілі, допомагає знайти інші методи і засоби їх досягнення, тобто є як би трампліном для виходу на інший, більш високий, рівень розуміння ситуації, що, своєю чергою, виводить на інший рівень мислення тощо – за логікою спіралі.

Самоконтроль є не тільки механізмом оцінювання і регуляції діяльності, він активізує пізнавальну самостійність студентів, розвиває в них прагнення досягти найбільшої ефективності у виконуваний роботі. Самоконтроль сприяє підвищенню вимогливості студентів до своєї праці.

Природно і закономірно, що «у студентів наростає інтелектуальний потенціал, розвиваються їх розумові здібності, відбувається становлення рефлексійно-розуміючого мислення, а також, і це найголовніше, формуються такі важливі якості особистості: увага, самостійність, активність, відповідальність тощо [149]. Водночас

знання, вміння, навички є додатковим і супутнім продуктом. Звірення з ключами – це інтелектуальна операція, яка полягає в тому, що студенти порівнюють результати своїх операцій. У процесі актуалізації цих операцій оцінюють дії і, в разі потреби, вносять відповідні корективи.

Організація цілеспрямованого, усвідомленого мислення дає можливість студенту проводити безперервний контроль за власною діяльністю. Цей тип контролю, контроль-рефлексія сильно відрізняється від того контролю, який ми можемо спостерігати у традиційній моделі навчання. Цей вид контролю породжує, розвиває пізнавальні здібності й особисті якості людини.

Таблиця 3.2

### Основний зміст «когнітивно-рефлексивного» блоку тренінгової роботи

	<i>Засоби тренінгу</i>	<i>Завдання тренінгу</i>
Когнітивно-рефлексивний блок	Ритуал вітання	Створення умов для подальшої зосередженої роботи у групі
	Міні-лекція «Особливості навчання у ЗВО»	Актуалізація знання про навчання у ЗВО
	Мозковий штурм «Яким має бути студент у закладах вищої освіти»	Розвиток здатності до самоаналізу та самостійного вирішення проблеми, а також творчого мислення
	Вправа «Доповідь»	Опанувати способи аналізувати та систематизувати інформацію
	Вправа «Володар інформації»	Навчити студентів розуміти та виділяти головний зміст інформації
	Вправа «Зерно істини»	Аналіз і розуміння інформації, вибирати основну та другорядну інформацію, зосереджуватися на суті поданої інформації
	Мозковий штурм «Я – успішний студент в адаптації до умов ЗВО»	Надати можливість усвідомити чинники успішної адаптації студенту до умов ЗВО
	Вправа «Складна ситуація»	Надання можливості зрозуміти способи попередження та подолання труднощів в адаптації до умов навчання
	Вправа «Активізуй увагу»	Сприяє переключенню уваги та відпочинку від різних видів діяльності під час тренінгового заняття, розвитку фантазії
	Вправа «Наше мовлення»	Розвиток навичок ділового спілкування у ЗВО
	Міні-лекція «Ситуації навчальної діяльності»	Уявлення про рівень складності під час вирішення ситуацій пов'язаних із навчальною діяльністю

Продовження Таблиці 3.2

Рольова гра «Знайди вихід»	Висловлення думок про те, що саме обмежує особистісну свободу учасників тренінгу; отримання зворотного зв'язку Розвиток навичок рефлексії та самовдосконалення в навчальній діяльності
Вправа «Який Я»	
Вправа «Якщо, то...»	Формування конструктивного мислення в проблемних ситуаціях
Вправа «Що важливо, що необхідно?»»	Усвідомлення мети свого навчання
Вправа «Мої переваги та недоліки»	Актуалізація уявлень про власний професійний та особистісний досвід
Вправа «Малюнок букви Я»	Підвищення самооцінки, гармонізація емоційного стану, розвиток позитивної концепції «Я»
Загальна рефлексія	Підбиття підсумків занять за когнітивно-рефлексивним блоком
Ритуал прощання	

Застосовано мозковий штурм на тему: «Яким має бути студент у вищому навчальному закладі», розкриття основних труднощів із використанням міні-лекції «Особливості навчання у ЗВО». Запропоновані вправи розвивали гнучкість і точність мислення, здібності до концентрації уваги. Також розглядали проблему конспектування лекції, роботу студента в Інтернеті та з книгою. Вправи «Володар інформації» та «Зерно істини» допомагали навчити студентів розуміти та виділяти головний зміст інформації; звертати увагу на її сприйняття, розуміння; вибирати основну та другорядну інформацію; зосереджуватися на суті поданої інформації; письмово фіксувати почуте або прочитане.

Чергові заняття нашої програми передбачали розвиток навичок рефлексії та самовдосконалення в навчальній діяльності. Задля цього було запропоновано такі вправи: «Складна ситуація», «Активізуй увагу», «Який я?», «Якщо, то...?», «Наше мовлення», «Доповідь», «Мої переваги і недоліки», «Малюнок букви Я» та інші; також була зачитана міні-лекцію «Ситуації навчальної діяльності». Рольова гра «Знайди вихід» допомагала навчити студентів знаходити рішення в різних навчальних ситуаціях. Вправи «Стріла», «Що важливо, що необхідно?» дозволили

усвідомити студентам мету свого навчання, що необхідно та важливо для них у навчанні.

*Мотиваційно-вольовий блок.* Заняття цього модуля були спрямовані на формування мотивації навчальної діяльності у студентів, на приймання власних потреб, здатності відповідати за свою поведінку, прагнення до саморозвитку і самовдосконалення, самостійного виправлення власних невдач, закріплення знань щодо впевненої поведінки. Застосовано такі вправи: «Схвалення», «Уникнення невдачі», «Попроси самого себе», «Створи собі ситуацію успіху», які допомагали формуванню позитивної мотивації.

Таблиця 3.3

### Основний зміст «мотиваційно-вольового» блоку тренінгової програми

	<i>Засоби тренінгу</i>	<i>Завдання тренінгу</i>
Мотиваційно-вольовий блок	Ритуал вітання	Створення умов для подальшої зосередженої роботи у групі
	Вправа «Схвалення»	Усвідомлення мотивації досягнень. Розвиток мотивів до покращання своєї особистості.
	Вправа «Попроси самого себе»	Усвідомлення виконання завдання різними способами; рефлексія процесу пошуку правильного рішення
	Вправа «Уникнення невдач»	Рефлексія та вербалізація труднощів у навчальному процесі
	Вправа «Створи собі ситуацію успіху»	Формування підвищення мотивації навчання пов'язане з актуалізацією життєвих планів
	Вправа «Маятник»	Розвиток впевненості у своїй можливостях
	Вправа «Пропоную допомогу»	Розвиток мотивації успіху в умовах навчання у ЗВО
	Вправа «Бажано-небажано»	Усвідомлення необхідності позбавлення недоліків у повсякденному житті. Розвиток навичок доводити справу до кінця
	Вправа «Склади програму заохочення для іншого»	Формування своїх цілей та мотивація до їхнього досягнення
	Вправа «Зроби та дій»	Розвинути можливості узгодження суперечних потреб і стратегічного мотиваційного самокерування
	Загальна рефлексія	Підбиття підсумків занять по когнітивно-рефлексивного компоненту
	Ритуал прощання	

*Поведінковий блок* складався з вправ, спрямованих на подолання труднощів у засвоєнні нових соціальних норм, встановлення та підтримку студентом певного соціального статусу в колективі, конструктивне вирішення конфліктів.

Таблиця 3.5

### Основний зміст «поведінкового» блоку тренінгової програми

	<i>Засоби тренінгу</i>	<i>Завдання тренінгу</i>
Поведінковий блок	Ритуал вітання	Створення умов для подальшої зосередженої роботи у групі
	Вправа «Годинник»	Ознайомлення студентів певним методом у вирішенні конфліктних ситуацій
	Вправа «Перетягування газети»	Розвиток моделей поведінки в конфліктних ситуаціях
	«Незалежна поведінка»	Вміння виявляти впевненість у міжособистісних відносинах
	Вправа «Я і ЗВО»	Знаходження оптимальних моделей поведінки у студентському середовищі
	Вправа-рольова гра «У кабінеті декана»	Розвиток здатності до вирішення різних навчальних проблем
	Вправа «Дипломатичний прийом»	Вміння вести переговори. Управління конфліктами
	Вправа «Розбиті квадрати»	Формування у студентів навичок поведінки в освітньому середовищі
	Вправа «Рівновага»	Розвиток у міжособистісному спілкуванні
	Вправа «Сипучий пісок»	Зняття емоційного напруження під час конфліктної ситуації
	Вправа «Без маски»	Розвиток упевненої поведінки
	Вправа «Впевнена поведінка»	Вміння довільно регулювати свій емоційний стан у різних ситуаціях
	Загальна рефлексія	Підбиття підсумків занять поведінковому блоку
	Ритуал прощання	

Вправи «Дипломатичний прийом», «Розбиті квадрати», «Годинник», «Рівновага», «Сипучий пісок», «Без маски» передбачали виконання завдань, спрямованих на пристосування студентів до групи, взаємовідносин у ній, формування стилю поведінки.

Заняття були спрямовані також на попередження конфліктів і дезадаптації, покращення емоційного стану. Проводилася бесіда та міні-лекція «Психологічна

адаптація», під час якої студентів зі студентами обговорювали такі поняття, як: «адаптація», «дезадаптація», умови та чинники успішної психологічної адаптації до ЗВО. Вправа «Без маски» була використана на усвідомлення почуття впевненості, розгляд випадків, коли страх, тривога заважають бути впевненими. Вправа «Впевнена поведінка», спрямована на формування у студентів вміння регулювати поведінку у конфліктних ситуаціях.

Отже, основний етап тренінгової програми був спрямований на розвиток та актуалізацію компонентів адаптаційного комплексу студентів-першокурсників із дистантних сімей.

Заключний етап передбачав підбиття підсумків щодо досягнення мети програми, порівняння своїх очікувань з отриманими результатами за допомогою вправ «Напиши собі листа», «Обмін думками». Кожний учасник тренінгу прорефлексував свою власну поведінку, емоції, почуття, активність під час занять, проаналізував, над чим потрібно працювати, що потрібно змінити, виправити. Учасники висловили свої побажання на майбутнє та створили позитивний настрій на подальші досягнення у ЗВО. Заключний етап складався із трьох занять загальною тривалістю 10 годин.

Отже, кожен учасник тренінгу міг здійснити самодіагностику готовності до саморефлексії, усвідомити свої власні якості та можливі їх зміни. Для цього використовували вправи «Втрачений час», «Стрічка часу», «Карта майбутнього», «Відчуття часу».

Практична реалізація тренінгової програми оптимізації психологічної адаптації студентів із дистантних сімей здійснювалася на базі факультету політико-інформаційного менеджменту Національного університету «Острозька академія» впродовж вересня – грудня 2015 року.

До експерименту було залучено 32 студенти-першокурсники із дистантних сімей. 16 студентів (середній вік 17 років) склали експериментальну групу, та 16 – контрольну групу. Студенти до експерименту залучалися за бажанням.

У процесі проведення тренінгу учасники програми навчалися навичок спілкування, встановленню близьких контактів у студентській групі, розширювали



діапазон оптимальних моделей поведінки в різних навчальних ситуаціях, навчилися розвивати впевненість у своїх силах, долати стан тривожності та страху, взаємодіяти в колективі.

### **3.2. Оцінка ефективності комплексної програми оптимізації психологічної адаптації студентів із дистантних сімей до умов навчання у ЗВО**

Якісними показниками змін у психологічній адаптації до навчальної діяльності студентів із дистантних сімей стали:

- усвідомлення студентами причин і наслідків стану особистісної та реактивної тривожності, а також зниження рівнів їхнього прояву;
- набуття навичок рефлексії;
- формування продуктивних стратегій поведінки на основі індивідуальних норм досягнення;
- використання студентами навичок саморегуляції у стресових навчальних ситуаціях.

Кількісними показниками вважалися зміни в адаптаційному комплексі, що демонструють ступінь покращення психологічної адаптації, зокрема:

- підвищення показників когнітивно-рефлексивного компоненту;
- зменшення показників емоційної нестійкості;
- збільшення показників конструктивних стилів поведінки через розвиток навичок вирішення конфліктів;
- підвищення показників росту мотиваційного компонента;
- підвищення показників рівня адаптації.

Для перевірки ефективності запропонованої комплексної програми оптимізації психологічної адаптації студентів із дистантних сімей до умов навчання у вищому навчальному закладі було проведено повторні діагностичні зрізи в експериментальній і контрольній групах. Контрольній оцінці піддавався кожен компонент психологічної адаптації студента.

*Мотиваційно-вольовий компонент.*

Отже, після впровадження програми відбулися зміни в мотиваційній структурі студентів експериментальної групи (див. таблицю 3.2.1).

Таблиця 3.2.1

**Місце пізнавального мотиву студентів контрольної й експериментальної групи після завершення експерименту**

Контрольна група ((n=16)		Експериментальна група (n=16)		$\chi^2$
Місце пізнавального мотиву	Загальна кількість студентів, у %	Місце пізнавального мотиву	Загальна кількість студентів, у %	
1	31,25	1	56,25	10,3
2	18,75	2	12,5	
3	12,5	3	12,5	
6	18,75	4	6,25	
9	12,5	6	6,25	
12	6,25	7	6,25	

Опитування студентів експериментальної групи після проведеного експерименту продемонструвало, що у структурі мотивації пізнавальний мотив став займати 1 місце в 56,25% студентів.

Отже, як бачимо, мотиваційна складова пізнавальної діяльності розвинулася. Зміни засвідчує й одержаний показник  $\chi^2$  ( $\chi^2 = 10,3$ ).

Кількісне та відсоткове співвідношення показників рівня розвитку пізнавальної мотивації студентів контрольної й експериментальної групи представлено в таблиці 3.2.2.

Таблиця 3.2.2

**Показники рівнів розвитку пізнавальної мотивації в контрольній та експериментальній групах після завершення експерименту**

Рівні пізнавальної мотивації	Групи								$\chi^2$
	Контрольна група (n=16)				Експериментальна група (n=16)				
	До експерименту		Після експерименту		До експерименту		Після експерименту		
	студенти	%	студенти	%	студенти	%	студенти	%	
Високий	6	37,5	7	43,75	4	25	10	62,5	12,7
Середній	8	50	9	56,25	11	68,75	5	31,25	
Низький	2	12,5	-	-	1	6,25	1	6,25	

Як видно з таблиці 3.2.2, 43,75% студентів контрольної групи мають високий рівень пізнавальної мотивації, тоді як у експериментальній групі цей відсоток значно переважає і становить 62,5%. Результати після завершення експерименту демонструють, що зміна показника рівня розвитку пізнавальної мотивації у студентів експериментальної групи відбулася досить значна (25% на початку експерименту проти 62,5% після його завершення). У контрольній групі відсоток студентів із високим рівнем розвитку пізнавальної мотивації зріс, але ці показники значно менші (37,5% на початку експерименту та 43,75 % після його завершення).

Із наведених результатів видно, що якщо більшість студентів експериментальної групи мають після завершення експерименту високий рівень пізнавальної мотивації, коли студенти контрольної групи все ще мають переважно середній рівень розвитку пізнавальної мотивації, який фактично співпадає із показниками на початку експерименту (50% у контрольній групі на початку та 56,25% після завершення експерименту).

Діагностика мотивації успіху та боязні невдач після експерименту показала, що в 43,75% студентів контрольної групи мотиваційний полюс усе ще не виражений, а мотивацію на успіх демонструють лише 31,25%. В експериментальній групі мотивацію успіху продемонстрували 56,25% студентів, що на 43,75% більше, ніж на

початку експерименту. Варто зауважити, що жоден студент експериментальної групи не має мотивації боязні невдачі.

Таблиця 3.2.3

**Результати діагностики мотивації успіху та мотивація боязні невдач у контрольній та експериментальній групі після експерименту**

Рівні розвитку	Групи								$\chi^2$
	Контрольна група (n=16)				Експериментальна група (n=16)				
	До експерименту		Після експерименту		До експерименту		Після експерименту		
	студенти	%	студенти	%	студенти	%	студенти	%	
Високий	4	25	5	31,25	2	12,5	9	56,25	34,5
Середній	6	37,5	7	43,75	9	56,25	7	43,75	
Низький	6	37,5	4	25	4	25	-	-	

Дослідження динаміки зміни показників рівня суб'єктивного контролю у студентів експериментальної та контрольної груп показано в таблиці 3.2.4.

Таблиця 3.2.4

**Динаміка зміни показника суб'єктивного контролю у студентів контрольної й експериментальної груп після експерименту**

(середньогрупові показники в балах,  $\bar{x}$ )

Показник	Контрольна група (n=16)		Експериментальна група (n=16)		$\chi^2$
	До експерименту	Після експерименту	До експерименту	Після експерименту	
Загальна інтернальність (max=44)	25,04	30,07	23,50	32,80	9
Інтернальність у сфері досягнень (max=12)	7,12	9,16	6,19	9,60	
Інтернальність у сфері невдач (max=12)	3,60	6,01	6,01	9,20	

Продовження Таблиці 3.2.4

Інтернальність у сфері сім'ї (max=10)	6,23	8,40	7,29	9,60	
Інтернальність виробничих відносин (max=8)	6,08	7,20	6,30	7,60	
Інтернальність міжособистісних стосунків (max=4)	3,12	3,40	3,08	3,60	
Інтернальність щодо здоров'я (max=4)	3,19	3,17	3,25	3,60	

У студентів експериментальної та контрольної груп можна спостерігати тенденцію до зростання показника за шкалою «загальна інтернальність». Це свідчить про те, що студенти досягнули достатньо високий рівень суб'єктивного контролю над важливими ситуаціями у їхньому житті. Студенти із низьким показником за цією шкалою не бачать зв'язку між своїми діями і значущими подіями, які вони аналізують як результат випадку або дії зовнішніх обставин.

Після тренінгу в експериментальній групі ( $\bar{x}=9,60$ ) динаміку незначного зростання спостерігали і за шкалою інтернальності у сфері досягнень (Ід). Саме тому показник віри у власні сили, а звідси і усвідомлення того, що всі позитивні ситуації це досягнення їх самих, також зріс.

Що стосується показника інтернальності у сфері невдач (Ін), то тут ми також спостерігали його зростання в експериментальній групі ( $\bar{x}=9,20$ ) і спад у студентів контрольної групи ( $\bar{x}=6,01$ ). Це свідчить про те, що студенти експериментальної групи почали брати на себе відповідальність не тільки за успіхи, а й за невдачі. Тоді, як студенти контрольної групи більше схильні приписувати причини своїх невдач іншим людям. Для студентів експериментальної групи були використані такі методи та умови, які не дали їм знизити вимоги до себе. Таке зростання може свідчити про тенденцію особистісного розвитку.

Відомо, що стабільність шлюбу значною мірою опосередковується таким

загальним для всіх сімей фактором, як рівень готовності молоді до сімейного життя. Високий показник інтернальності у сфері сім'ї (Ic) означає, що студент вважає себе залученим до подій, що відбуваються в його сімейному житті. Низький (Ic) указує на те, що студент вважає своїх близьких причиною значущих подій, що виникають у його родині. Показники в обох групах достатньо високі і мають тенденцію до зростання в експериментальній групі ( $\bar{x}=9,60$ ). На нашу думку, це можна пояснити постійною роботою куратора, який вчасно допомагав і вирішував усі тривожні ситуації, які виникали в житті студентів.

Високий показник виробничих відносин (Iv), який ми спостерігаємо в обох групах (контрольна група  $\bar{x}=7,20$ ; експериментальна група  $\bar{x}=7,60$ ), свідчить про те, що студенти вважають себе та свої дії важливим чинником організації власної діяльності. Низький рівень (Iv) вказує на схильність надавати більш важливого значення зовнішнім обставинам – викладачам, одногрупникам, везінню – невдачі.

Середні показники в обох групах (контрольна група  $\bar{x}=3,40$ ; експериментальна група  $\bar{x}=3,60$ ), за шкалою міжособистісних стосунків (Mi) свідчать про те, що студенти відчувають, що можуть викликати симпатію та позитивні емоції в інших людей, а низькі показники у студентів указують на нездатність брати відповідальність за свої стосунки з іншими.

Середні показники (Iz) в обох групах (контрольна група  $\bar{x}=3,17$ ; експериментальна група  $\bar{x}=3,60$ ) щодо здоров'я свідчать про те, що студенти вважають себе багато в чому відповідальними за своє здоров'я і вважають, що хвороби залежать від їхніх дій у житті. Студент із низьким показником (Iz) вважає здоров'я і хворобу результатом випадку і надіється на те, що одужання відбудеться в результаті дій інших людей, насамперед, лікарів.

Зовнішній локус контролю у сфері невдач і у сфері навчальних відносин може відобразити мало виражену здатність більшої частини студентів до подолання життєвих труднощів, недостатньо розвинене почуття відповідальності відносно негативних подій та ситуацій, відсутність впевненості у своїй здатності впливати на ці ситуації, а також схильність до переносу відповідальності за те, що відбувається, на інших людей, на випадковість або на обставини. Зовнішній локус контролю у

певній частці наших досліджуваних, можливо, відіграє роль захисного механізму, який, знімаючи відповідальність з особистості за її невдачі, дозволяє легше адаптуватися до постійних зовнішніх негативних оцінок предметної діяльності та поведінки і тим самим зберігати самоповагу.

Перейдемо до аналізу профілів локусу контролю в експериментальній групі. У ході дослідження були отримані достатньо високі показники інтернальності ( $\bar{x}=32,80$ ). Особливістю багатьох наших респондентів є тенденція пояснювати причини своїх успіхів зовнішніми обставинами. Крім того, у студентів виділена загальна задоволеність перспективою трудової діяльності ( $\bar{x}=7,60$ ). Разом з цим, були отримані високі показники за шкалами міжособистісних відносин ( $\bar{x}=3,60$ ) та здоров'я ( $x=3,60$ ). Високий рівень інтернальності виявлений у сфері сім'ї ( $\bar{x}=9,60$ ). Шкала невдач вирізняється високим показником ( $\bar{x}=9,20$ ).

Зміну відношень екстернальність – інтернальність можна розглядати в аспекті особистісного зростання. Локус-контроль особистості є інтегральною характеристикою самосвідомості та пов'язує почуття відповідальності, готовність до активності і переживання „Я”.

Отже, в умовах вирішення певної задачі студенти із дистантних сімей навчилися досягати своє цілі, представляти свої думки більш впевнено, відстоювали власні інтереси, орієнтуватись на кращий результат.

#### *Когнітивно-рефлексивний компонент*

Як демонструють показники, наведені на початку експерименту, рефлексія студентів експериментальної та контрольної груп була на середньому та низькому рівні.

Після експерименту студенти контрольної групи вийшли на середній рівень рефлексії (56,25% – 9 студентів), низький рівень рефлексії показали 3 студенти (18,75%) і високий рівень – 4 студенти (25%). Результати діагностики рефлексії в експериментальній групі свідчать про істотні зміни порівняно з показниками до початку експерименту. Зокрема, до початку експерименту лише 4 особи мали високий рівень рефлексії, а наприкінці експерименту – 10 осіб (62,5%).

Результати діагностики рефлексії контрольної та експериментальної груп на контрольному етапі експерименту представлено у таблиці 3.2.5. Статистичний аналіз одержаних даних за допомогою критерію  $\chi^2$  довів наявність значимих змін.

Таблиця 3.2.5

**Показники рівнів розвитку рефлексії у контрольній та експериментальній групі після експерименту**

Рівні розвитку	Групи								$\chi^2$
	Контрольна група (n=16)				Експериментальна група (n=16)				
	До експерименту		Після експерименту		До експерименту		Після експерименту		
	студенти	%	студенти	%	студенти	%	студенти	%	
Високий	2	12,5	4	25	1	6,25	10	62,5	33,6
Середній	7	43,75	9	56,25	10	62,5	4	25	
Низький	7	43,75	3	18,75	5	31,25	2	12,5	

Потрібно зауважити той факт, що студенти обох груп демонструють показники, що відповідають високому рівню рефлексії. Чотири студенти контрольної групи, а це 25 %, мають високий рівень розвитку рефлексії, в той час, як в експериментальній групі цей показник значно кращий (62,5 %). Це свідчить про те, що студенти експериментальної групи більше готові до саморозвитку та самопізнання.

*Емоційний компонент*

Результати діагностики актуальних емоційних станів та рівня самооцінки після завершення експерименту показали (таблиця 3.2.6), що за шкалою «спокій – тривога» переважна більшість осіб контрольної групи після експерименту мають середні показники (56,25%). Вони оцінюють свій емоційний стан як більш спокійний (до експерименту їх було 50% студентів), хоча 30% студентів контрольної групи після експерименту охарактеризували себе свій емоційний стан тривожним. Натомість, в експериментальній групі показник високого рівня спокою серед студентів зріс з 12,5% до 43,75%, середній рівень зменшився (до 56,25% і після експерименту 50%),



а от тривога, яка фіксувалася у 43,75 % респондентів до експерименту, зменшилась до рівня 6,25%.

Таблиця 3.2.6

**Результати діагностики актуальних емоційних станів та рівня самооцінки студентів контрольної та експериментальної груп після експерименту**

Шкали методики	Рівні	Контрольна група (n=16) % відношення		Експериментальна група (n=16) % відношення		$\chi^2$
		До експерименту	Після експерименту	До експерименту	Після експерименту	
спокій - тривога	Високий	6,25	12,5	12,5	43,75	16,8
	Середній	50	56,25	56,25	50	
	Низький	43,75	31,25	43,75	6,25	
енергійність- втома	Високий	6,25	12,5	12,5	38,5	
	Середній	50	62,5	43,75	43,75	
	Низький	43,75	25	50	18,75	
піднесеність - пригніченість	Високий	12,5	25	43,75	37,5	
	Середній	50	68,75	12,5	56,25	
	Низький	37,5	6,25	43,75	6,25	
впевненість у собі - безпорадність	Високий	25	31,25	31,25	56,25	
	Середній	50	56,25	50	37,5	
	Низький	25	12,5	18,75	6,25	
загальна самооцінка	Високий	6,25	12,5	-	25	
	Середній	75	68,75	75	68,75	
	Низький	18,75	18,75	25	6,25	

За шкалою «енергійність – втома» переважна більшість осіб контрольної групи після експерименту мають середні показники (62,5%), вони почуваються в міру бадьорими (до експерименту їх було 50% студентів), хоча 25% студентів контрольної групи після експерименту охарактеризували себе як безпорадними, нерадісними, майже виснажених і практично не здатних до будь якої діяльності, у тому числі

навчальної. Натомість, в експериментальній групі показник високого рівня енергійності серед студентів зріс з 12,5% до 38,5%, середній рівень залишився сталим (43,75% до і після експерименту), а от втома, яка фіксувалася у 50 % респондентів до експерименту, зменшилась до рівня 18,75%.

Результати за шкалою «піднесеність – пригніченість» показують, що 56,25% осіб експериментальної групи оцінюють свій стан як досить добрий та життєрадісний після експерименту (до експерименту 12,5%), 37,5% опитуваних перебувають у збудженому, піднесеному стані після експерименту (до експерименту їх було 43,75%), проте 6,25% студентів почуваються дуже пригніченими і сумними та фіксують у себе ознаки депресії (до експерименту налічувалося 43,75% таких респондентів).

За шкалою «впевненість у собі – безпорадність» більшість осіб експериментальної групи (56,25%) після експерименту почуваються занадто впевненими, 37,5% респондентів вважають себе досить здібними, убачають хороші перспективи на своє професійне майбутнє, і лише один студент почувається безпорадним, некомпетентним, недостатньо здібним.

Підрахувавши індивідуальні сумарні (за чотирма шкалами) оцінки емоційного стану після експерименту в контрольній та експериментальній групі, ми отримали такі показники: більшість респондентів мають середній рівень самооцінки емоційного стану (у контрольній групі – 68,75% студентів, у експериментальній – 68,75% студентів); у 12,5% студентів контрольної групи та 25% студентів експериментальної групи самооцінка емоційного стану завищена, водночас 18,75% студентів у контрольній групі та 6,25% студентів у експериментальній групі проявляють низьку самооцінку емоційного стану.

Після експерименту в експериментальній групі значно зменшилась реактивна тривожність порівняно з показниками до проведення експерименту. Так, в експериментальній групі з високим показником «реактивної тривожності» залишилось 2 студента (12,5%), а у контрольній – 9 (56,25%).

У контрольній групі після експерименту з високим показником за шкалою «особистісна тривожність» стало 6 студентів (37,5%), а у експериментальній групі таких студентів зменшилось до 3 (18,75%), що свідчить про позитивну динаміку.

Результати показників рівня тривожності після експерименту подано у таблиці 3.2.7.

Таблиця 3.2.7

**Показники рівня тривожності студентів-першокурсників контрольної та експериментальної групи після експерименту**

Показники	Рівні	Контрольна група (n=16)				Експериментальна група (n=16)				$\chi^2$
		До експерименту		Після експерименту		До експерименту		Після експерименту		
		к-сть студентів	%	к-сть студентів	%	к-сть студентів	%	к-сть студентів	%	
Реактивна тривожність	Високий	11	68,75	9	56,25	10	62,5	2	12,5	44,2
	Середній	5	31,25	3	18,75	6	37,5	6	37,5	
	Низький	-	-	4	25	-	-	8	50	
Особистісна тривожність	Високий	9	56,25	6	37,5	12	75	3	18,75	7,8
	Середній	7	43,75	7	43,75	4	25	8	50	
	Низький	-	-	3	18,75	-	-	5	31,25	

*Поведінковий компонент*

Дані дослідження за опитувальником К. Томаса щодо стилю поведінки в конфліктній ситуації були виявлені позитивні зрушення в показниках «співпраця», «компроміс», «пристосування» (таблиця 3.2.8).

Таблиця 3.2.8

**Динаміка зміни показників стилю конфліктної поведінки студентів  
контрольної й експериментальної груп після експерименту, у %**

Стиль конфліктної поведінки	Контрольна група (n=16)		Експериментальна група (n=16)		$\chi^2$
	До експерименту	Після експерименту	До експерименту	Після експерименту	
Суперництво	2 (12,5%)	3 (18,75%)	4 (25)	1 (6,25%)	10,4
Співпраця	3 (18,75%)	4 (25%)	3 (18,75)	6 (43,75%)	18,1
Компроміс	3 (18,75%)	4 (25%)	2 (12,5%)	5 (37,5%)	16,1
Уникнення	4 (25%)	3(18,75%)	6 (43,75%)	5 (37,5%)	16,2
Пристосування	3 (18,75%)	2 (12,5%)	1 (6,25%)	3 (18,75%)	22,8

Після тренінгу в експериментальній групі динаміку зростання можна спостерігати таких форм поведінки як: співпраця (43,75% у експериментальній групі і 25% у контрольній групі); компроміс (37,5% і 25% – відповідно); пристосування (18,75 у експериментальній групі і 12,5% у контрольній групі).

У контрольній групі після експерименту таку форму поведінки у конфліктній ситуації як суперництво використовує 3 студента (18,75%), а у експериментальній групі таких студентів зменшилось до 1 (6,25%), що свідчить про позитивну динаміку.

Отже, виявлені зстуденти із дистантних сімей експериментальної групи набули нових форм взаємодії із соціумом, навчилися вибудовувати свою стратегію під час вирішення труднощів у взаєминах і навчанні, стали більш гнучкі в поведінці.

Динаміку змін у загальному показнику адаптації студентів експериментальної та контрольної груп після проведення формувального експерименту демонструють результати, наведені в таблиці 3.2.9.

Таблиця 3.2.9

**Показники рівня адаптації в експериментальній та контрольній групі після експерименту**

Рівні адаптації	Групи								$\chi^2$
	Контрольна група (n= 16)				Експериментальна група (n= 16)				
	До експерименту		Після експерименту		До експерименту		Після експерименту		
	студенти	%	студенти	%	студенти	%	студенти	%	22,4
Високий	1	6,25	3	18,75	1	6,25	8	50	
Середній	5	31,25	7	43,75	4	25	7	43,75	
Низький	10	62,5	6	37,5	11	68,75	1	6,25	

У результаті проведення «Методики соціально-психологічної адаптації» зафіксовано збільшення середнього показника рівня адаптації. Ми виявили, що після проведення експерименту в експериментальній групі адаптивність представлена у 50% респондентів на достатньому рівні. Це виявляється у тому, що вони стали легше пристосовуватися до змін та мають здатність у проблемних ситуаціях оптимізуватися й активізувати внутрішні резерви. У контрольній групі респондентів з високим рівнем адаптації виявлено лише 18,75%.

Для 43,75% студентів-учасників експерименту властиве швидке пристосування до нового. Вони можуть входити в нове середовище, приймати його вимоги і ставати його невід'ємною частиною. Зміна обстановки не є для них проблемою. Важливо зауважити, що 43,75% студентів мають середній рівень адаптації як в контрольній групі, так і в експериментальній.

Водночас, частина студентів (37,5% в контрольній групі і 6,25% у експериментальній групі), мають недостатньо виражений рівень адаптації. Асоціальними таких досліджуваних назвати не можна, однак вони важко адаптуються до нових обставин. Навіть незначне ускладнення суспільних вимог змушує дану категорію студентів зупинятися перед проблемами. Студенти, які

становлять таку групу, не проявляють бажання вступати в соціальні контакти, змінювати свою соціальну роль. Це можна пояснити небажанням приймати цими студентами норми і цінності нового соціального середовища, що і є однією з причин проблеми адаптації в умовах навчального закладу.

Отже, результати контрольного етапу експерименту демонструють, що показники адаптації зросли, зміни засвідчує і показник  $\chi^2$  ( $\chi^2 = 22,4$ ). Ці дані свідчать про те, що адаптивний комплекс зазнав позитивних змін, а також ефективність застосування програми оптимізації психологічної адаптації студентів із дистантних сімей до умов навчання у ЗВО.

Здійснивши кількісний та якісний аналіз, ми дійшли висновку, що в експериментальній групі відбулися певні зміни, а саме: зріс високий рівень, і знизилися середній та низький рівні показника здатності до навчання, який відповідає за розуміння, аналізу, порівняння матеріалу, використання інноваційних технологій у навчальній діяльності. Відбулося зростання високого рівня психоемоційного статусу та зниження середнього та низького його рівня, що відповідають за вияв пізнавального інтересу, працездатності, емоційного стану. За показником «клінічний статус» відбулося зростання високого й середнього та зниження низького рівнів, що відповідає за емоційний комфорт досліджуваних. Відповідно до попередніх показників методики «Самооцінка адаптивності», змінилися результати й за рівнями адаптації, зокрема, знизилися первинний та помірний рівні адаптації за рахунок збільшення її вираженого рівня [118;120].

Отже, виявлені зміни показників у експериментальній групі свідчать про ефективність застосування програми оптимізації психологічної адаптації студентів із дистантних сімей до умов навчання у ЗВО. Зміни в мисленні студентів є позитивними та демонструють кращі результати після проведення формувального етапу експерименту в експериментальній групі. Студенти із дистантних сімей експериментальної групи набули нових форм взаємодії із соціумом, навчилися вибудовувати свою стратегію у вирішенні труднощів у взаєминах та навчанні; стали більш гнучкі в поведінці, схильні змінювати намічену програму діяльності в нових ситуаційних умовах; продемонстрували готовність до саморозвитку та самопізнання,

навчилися краще долати негативні емоційні переживання, пристосовуватись до несприятливих умов середовища, зменшивши свій рівень тривожності.

### **3.3 Рекомендації суб'єктам освітнього процесу у ЗВО щодо оптимізації психологічної адаптації студентів із дистантних сімей**

Зміна звичної шкільної обстановки на незнайому у закладі вищої освіти, нова соціальна роль студента, навчальне навантаження, нові соціальні обставини, рівень довузівської підготовки, проблеми взаємовідносин між одногрупниками та викладачами, фізичні навантаження, проблеми із засвоєнням нового навчального матеріалу, рівень матеріального достатку сім'ї, загальної та професійної мотивації, невпевненість у власних силах, відсутність самостійності, пасивність у громадському житті студентського колективу та інші негативні для адаптації фактори суттєво впливають на перебіг навчання у студентів.

Дослідники означеної проблеми обґрунтовують різні проблеми психологічної адаптації. Розвиток механізмів адаптації часто призводять до стану психологічного перенапруження. Так, доведено, що формування нового стереотипу поведінки упродовж першого року навчання призводить до дезадаптаційного синдрому в 35-40% першокурсників [108; 110; 138]. Труднощі адаптації студентів на початкових етапах навчання у ЗВО обумовлені низкою особливостей. Дослідження процесу адаптації першокурсників в умовах ЗВО дозволяють виділити наступні головні труднощі:

- переживання, пов'язані з перехідним періодом: від шкільного до дорослого життя;
- невизначеність мотивації вибору професії;
- недостатня психологічна підготовка до самостійного життя, необхідності приймати рішення, брати на себе відповідальність за власні дії і вчинки;
- невміння здійснювати психологічну саморегуляцію поведінки і діяльності, що підсилюється відсутністю звичного повсякденного контролю педагогів та батьків;

- нові умови діяльності студента у ЗВО – це зовсім інша система співвідношення відповідальності і залежності, де на перший план виступає необхідність самостійної регуляції своєї поведінки;
- пошук оптимального режиму праці і відпочинку в нових умовах;
- налагодження побуту і самообслуговування, особливо в разі переходу до життя в гуртожитку;
- відсутність навичок самостійної роботи й інші [118].

Усі ці труднощі різні за своїм походженням. Одні з них об'єктивно неминучі, інші носять суб'єктивний характер і пов'язані зі слабкою шкільною підготовкою, не виховання несамостійності в родині і школі. Метою викладачів, кураторів, наставників є допомогти зорієнтуватися та налаштуватися на відповідне студентське життя першокурсників у нових умовах навчання та життєдіяльності.

Саме тому необхідно окреслити рекомендації, направлені на оптимізацію психологічної адаптації студентів із дистантних сімей у ЗВО.

Враховуючи отримані результати під час експериментального вивчення психологічної адаптації студентів із дистантних сімей до умов навчання у ЗВО, ми розробили методичні рекомендації студентам із дистантних сімей, а також іншим суб'єктам навчального процесу, які працюють у ЗВО, щодо сприяння психологічної адаптації студентів із дистантних сімей. Рекомендації поділено за такими напрямками: 1) врахування викладачем особистісних, когнітивних та емоційних характеристик студентів із дистантних сімей; 2) співпраця куратора зі студентами із дистантних сімей.

Зупинимось коротко на характеристиці кожного з етапів.

Студентам із дистантної сім'ї для оптимізації їхньої психологічної адаптації до навчальної діяльності важливо відчувати себе активним суб'єктом діяльності, для чого потрібно:

- 1) прийняти необхідні для участі в навчально-виховному процесі норми поведінки та життєдіяльності й виробити певні навички та звички навчальної діяльності;
- 2) встановити конструктивну взаємодію із професорсько-викладацьким



складом у процесі навчання (соціально-психологічна атмосфера, суб'єктна позиція студента, обговорення проблем, підтримка відчуття приналежності студентів до спільноти);

3) брати участь у проведенні заходів, які спрямовані на швидку адаптацію студентів до навчального закладу, на розвиток особистісних якостей (упевненість, організованість, наполегливість, дисциплінованість, терпимість, відповідальність), на підвищення активності в навчальній діяльності.

*Перший напрям* спрямований на роботу з викладачем та врахування ним особистісних, когнітивних та емоційних характеристик студентів із дистантних сімей. Оскільки вирішальна роль викладача полягає у визначенні, орієнтуванні та координуванні пізнавальної діяльності студентів, то, відповідно до цих вимог, навчальна діяльність студентів потребує не лише організації роботи на занятті, а й формування відповідних навичок до осмислення проблем, які розглядаються у межах курсу, якості засвоєння інформації, моніторингу навчального процесу [148; 152; 157]. Метою є сприяння якісному опрацюванню студентами навчального матеріалу.

У роботі зі студентами-першокурсниками із дистантних сімей дуже важливо викладачу ЗВО під час проведення занять використовувати інтерактивні методи навчання. Обираючи певний інтерактивний метод, а саме «Grab a minute» («Використати хвилину»), «An item description» («Опис елемента»), «Chain story» («Ланцюгова історія»), «Expert Groups» («Експертні групи»), «Dozens of questions» («Десятки запитань»), викладач розвиває у студентів відповідні навички. Щодо цього, то в результаті взаємодії спілкування здійснюється взаємонавчання обох сторін. Доцільно підбирати такі завдання, у яких студенти могли б показати себе креативно, творчо, розкрити свій інтелектуальний потенціал; створити такі навчальні ситуації, у яких студенти-першокурсники (зокрема, із дистантних сімей) могли б на свій розсуд обирати теми для детальнішого розгляду дисципліни, почувалися безпечно, вільно висловлювали б свою думку.

Розглянемо надалі приклади проведення найцікавіших для студентів інтерактивних ігор.

Grab a minute («Використати хвилину») – вправа-гра, у якій студенту пропонується 1 хвилина, для представлення поняття, представленого на інтерактивній картці. Студент має подати найбільше інформації про предмет/термін, його характеристику, значення, використання. Перемогу здобуває студент, який надав найбільш вичерпну та зв'язну інформацію про вказаний на картці термін або предмет. Особливості вправи-гри: покращують навички швидкого реагування, критичного мислення.

An item description («Опис елемента») – вправа-гра, в якій потрібно охарактеризувати поняття, вказані на інтерактивних картках, не називаючи однокореневі слова та не застосовуючи жестів. Водночас активну позицію займає решта групи, яка має вгадати слово. Особливості гри: покращується навички швидкого реагування. Прямий комунікативний контакт із групою позитивно впливає на згуртування усередині групи.

Chain story («Ланцюгова історія») – вправа-гра на логіку, прояв креативності й індивідуальності. Мета вправи-гри полягає продовжити історію попереднього студента. Особливості гри: оптимізація уваги, фокусуванні на сюжеті історії, розвиток креативного та логічного мислення, не меншу роль віддаємо підвищенню пам'яті [151; 163; 171; 182].

Вище зазначені вправи-ігри можуть використовуватися у другій частині заняття, для підвищення активності студентів і оптимізації сприйняття інформації. Вони не вимагають значної підготовки та залежать від теоретичного рівня сприймання студентів. Також застосовувати спеціальні психолого-педагогічні прийоми для психоемоційного розвантаження: використання гумористичної інформації за темою заняття, застосування вправи-гра «Обмін ролями», «Емоційний сплеск», дидактичної гри «Аукціон»; організовувати цікаві заходи для студентів, адже яскраві позитивні емоції допоможуть відволіктися від рутинності навчального процесу: зустрічі та бесіди з відомими особистостями, проведення мозкових штурмів і дискусій, використання таких форм навчальної діяльності: рольова гра, робота в парах. Для роботи в парах можна використовувати такі теми: «Мета та завдання принципів взаємодії у команді: одноосібна та спільна діяльність членів команди»,

«Характеристика технік активного та пасивного слухання», «Використання невербального спілкування в роботі», «Використання інноваційних технологій у навчанні», «Прояв емпатії в ході роботи зі студентами», звертати особливу увагу на прояви байдужості до навчання, відокремлення студента із дистантної сім'ї в групі, закритість студента, перебування у своєму внутрішньому світі, пасивність; дотримуватися вимог та норм університету, поважати гідність студента, приймати його думку, не збути байдужим до проблем, які його хвилюють. Це допоможе сформувати для майбутнього навчання такої якості студента, як самоорганізації у навчальній діяльності. Саме тому запропоновані рекомендації покликані не лише розвивати психологічну адаптацію студентів із дистантних сімей, а й реалізувати створення двостороннього взаємозв'язку «викладач-студент» і «студент-викладач». Тому, супровід у навчальному процесі одержує не лише студент, а й перед викладачем визначається мета здійснити якісний результат засвоєння навчальної інформації студентами та підтримати з вибором оптимальних методів, форм, засобів необхідних для засвоєння навчального матеріалу[169;206; 207; 208].

Важливе значення має навчання студентів із дистантних сімей прийомам самостійної роботи. Для її організації бажаним є поступове розуміння та входження в роботу, оптимізм і віддача у роботі, аналіз і систематичність діяльності, правильний розподіл розумового навантаження (чіткість і ритм у роботі), зміна різних форм розумової праці. Ці вказівки мають враховуватися адміністрацією й викладачами щодо залучення першокурсників до самостійної навчальної роботи, надати їм необхідні вміння подолати цю роботу. Організація самостійної роботи зі студентами з дистантних сімей передбачає більшу індивідуальне використання завдань з урахуванням їх потенційних можливостей. За кожною дисципліною у навчальному плані студента визначено певний обсяг самостійної роботи, тому необхідно враховувати її під час навантаження студента протягом робочого тижня, ступінь її складності виконання, креативний характер роботи, тому що, від цього залежать і витрати часу. Важливо зважати і на метод використання роботи із кожним студентом, щоб спрогнозувати не тільки колективні, але й індивідуальні результати.

Отже, принцип індивідуального підходу має бути одним із провідних в організації та керівництві самостійною роботою студентів із дистантних сімей [173; 215].

Спостереження показують, що більшість викладачів сприймають усіх студентів (а особливо студентів із дистантних сімей) як соціально неспроможних осіб, які вимагають постійної опіки та безпеки. Викладачі відповідно до своїх очікувань, самі того не осмислюючи, локалізують рівень, до якого студент може розвинути свої особисті вміння та якості, серед яких: креативність, творчість, наполегливість, самостійність, лідерські якості. Коли ж викладачі відносяться до студента як до соціалізованої особистості, то навпаки, він виявляє нові свої можливості, у такий спосіб не локалізуючи розвиток студента, а надаючи внутрішню підтримку. Ефективне проходження періоду адаптації й ефективність навчального процесу залежить від злагодженої дії «викладача-студента».

Керівництву ЗВО необхідно сприяти у проведенні семінарів, тренінгів і круглих столів за участі кураторів, викладачів і студентів із проблем оптимізації психологічної адаптації, що сприятиме на розвиток самонавчання та самовиховання в процесі адаптації до навчання.

Викладачам ЗВО – допомагати в організації та проведенні навчально-методичних семінарів, спрямованих на оптимізацію психологічної адаптації студентів із дистантних сімей до умов навчання у ЗВО; надавати сприятливі умови, застосовувати іноваційні методи, засоби та прийоми викладання навчального матеріалу, які включають кожного студента у навчальний процес; використовувати під час проведення різних форм навчання вправи-ігри, цілеспрямовані на розкриття внутрішнього стану студента та на зняття тривожності.

*Другим напрямом* є співпраця куратора зі студентами із дистантних сімей. Проблема адаптації студентів до ЗВО є головною умовою успішності навчального процесу. Результативність процесів адаптації першокурсників до навчальної діяльності багато в чому залежить від роботи куратора як з усіма студентами (групою), так і з окремими студентами (із дистантних сімей). Згуртуваність студентів, надання відчуття підтримки, безпеки, бажання ділитися та допомагати, здійснення спілкування із батьками, інформування студентів та керування навчально-виховною

роботою в студентських групах здійснює саме куратор. Він використовує різні прийоми та техніки виховної роботи із студентами в період їх психологічної адаптації до навчання: міні-лекції, тренінги, виховні бесіди, поради та допомога: у конспектуванні лекцій; у роботі з опрацюванням інформації (аналіз, синтез, узагальнення); до семінарів; налагодити стосунки з сусідами по кімнаті в гуртожитку чи на квартирі, у конфліктній ситуації між членами групи [170; 186].

Куратору важливо постійно та систематично вирішувати завдання ЗВО, які будуть позитивно впливати на адаптацію студентів із дистантних сімей під час навчально-виховного процесу, а саме:

- 1) формувати позитивне ставлення до власного «Я»;
- 2) сприяти формуванню підвищення навичок емоційної регуляції поведінки;
- 3) зниження тривожності та невпевненості в собі;
- 4) розвинути навички позитивної соціальної поведінки, саморегуляції та самоконтролю;
- 5) сприяти формуванню адекватної самооцінки та навичок самовиховання;
- 6) встановлення міжособистісних стосунків із однокурсниками та викладачами;
- 7) організація самостійної навчальної роботи ;
- 8) сприяти розкриттю особистісних якостей студента-першокурсника в умовах університету;
- 9) формувати почуття згуртованості групи першокурсника через включення його у групові дії для вирішення поставлених завдань.

Із метою оптимізації психологічної адаптації студентів із дистантних сімей доречно використовувати розроблений нами тренінг, який містить чотири блоки: мотиваційно-вольовий, когнітивно-рефлексивний, емоційний і поведінковий.

Отже, використання інноваційних технологій, вправи-ігри, рефлексія проведених занять, дозволять студенту із дистантної сім'ї вплинути на досягнення рівня сформованості психологічної адаптації до умов навчання у ЗВО. Участь у тренінгу дозволить студенту зрозуміти, пережити й усвідомити наявні проблеми, зрозуміти, що схожі труднощі також переживають його одногрупники. Вважаємо, що

це один із найважливіших ефектів тренінгу, оскільки більшість студентів, приходючи на заняття, відчувають себе самотніми у своїх думках і переживаннях. Програвання різноманітних ситуацій, проблем студента під час тренінгу дозволяє особистості усвідомити, прорефлексувати власну поведінку. Окрім цього, тренінгова група та взаємодія її учасників надає емоційну підтримку кожному студенту, сприяючи зростанню рівня самооцінки, зниженню тривожності, підвищенню мотивації, пізнавальні інтереси та такі вольові якості, як цілеспрямованість, наполегливість і рішучість, розвитку рефлексії.

### **Висновки до розділу 3**

1. Враховуючи результати теоретичного аналізу й емпіричного дослідження, було розроблено програму оптимізації психологічної адаптації студентів із дистантних сімей до умов навчання в ЗВО.

Програма оптимізації психологічної адаптації студентів із дистантних сімей як засіб покращення процесу адаптації до умов навчання у закладах вищої освіти складалася із трьох взаємопов'язаних напрямів, а саме: двох теоретичних – для викладачів першого курсу та кураторів (міні лекції, інформаційні повідомлення, бесіди) та практичного напрямку – тренінг для студентів із дистантних сімей, що включав розвиток компонентів адаптивного комплексу (групові дискусії, ігрові методи, вербальні та невербальні вправи, рольові та ділові ігри, аналіз конкретних ситуацій, ігри-розминки, психогімнастика, психомалюнок, «брейн-стормінг», релаксаційні вправи).

2. За результатами апробації комплексної програми оптимізації психологічної адаптації до умов навчання в ЗВО виявлено статистично значимі відмінності в показниках психологічної адаптації в експериментальній групі до та після проведення формувального етапу, що свідчить про дієвість та ефективність програми.

3. Аналіз результатів проведеного формувального експерименту показав, що за допомогою тренінгу у студентів із дистантних сімей істотно зріс показник пізнавального мотиву, мотивація успіху, суб'єктивного контролю. Студенти набули

здатності рефлексувати власні професійні знання та рівні. Вони краще навчилися розуміти свій стиль поведінки в конфліктних ситуаціях та аналізувати його прояви безпосередньо у практичній діяльності. Досліджувані навчилися усвідомлювати та володіти власними емоційними станами, а також досягнули зниження рівня тривожності. Змінилися результати й за рівнями адаптації, зокрема збільшився високий рівень адаптації за рахунок зниження низького та середнього її рівня. У контрольній групі за рахунок деякого підвищення низького рівня адаптації, відбулося зниження високого та середнього її рівнів адаптації. Ці зміни можна пояснити тим, що студенти з контрольної групи, у процесі адаптації до навчання, у проміжок часу між початком занять та по закінченню першої сесії, відчували певні труднощі, пов'язані з новими вимогами навчального закладу, психоемоційним напруженням, відсутністю підтримки рідних та іншими чинниками.

4. На основі отриманих результатів розроблено рекомендації суб'єктам освітнього процесу у ЗВО щодо оптимізації психологічної адаптації студентів із дистантних сімей, які можуть використовуватися керівництвом ЗВО, викладачами, кураторами, психологами, студентами для проведення навчально-методичних семінарів та круглих столів з питань покращення психологічної адаптації студентам із дистантних сімей; запропонована тренінгова програма, яка спрямовані на покращення психологічної адаптації студентів із дистантних сімей до умов навчання у закладах вищої освіти.

*Основні наукові результати розділу опубліковано у таких публікаціях автора:*

1. Кулеша, Н. П. (2016) «Експериментальна програма покращення психологічної адаптації студентів-першокурсників із дистантних сімей до умов навчання у ВНЗ», *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України*, «Гнозіс», Київ, Том X., Частина 2, С. 226–234.

2. Кулеша, Н. П. (2014) «Психологические проблемы адаптации студентов к обучению у высшем учебном заведении» *Психология XXI века. Психология и современные проблемы образования. Сборник материалов IX международной научно-практической конференции молодых ученых*, Санкт-Петербург, С. 139–143.



## ВИСНОВКИ

Теоретико-експериментальне дослідження психологічної адаптації студентів із дистантних сімей до умов навчання в закладі вищої освіти дало можливість зробити такі висновки:

1. На основі теоретичного аналізу наукових підходів до вивчення психологічної адаптації з'ясовано, що психологічна адаптація – це досягнення стану психологічного комфорту шляхом оптимального врахування особистістю умов навколишнього середовища та власних особистісно-психологічних характеристик.

Психологічну адаптацію студента із дистантної сім'ї до умов навчання в закладі вищої освіти розуміють, як процес досягнення студентом психологічного комфорту в умовах освітнього середовища конкретного ЗВО завдяки актуалізації особистісного адаптивного комплексу, який містить у собі емоційний, когнітивно-рефлексивний, мотиваційно-вольовий і поведінковий компоненти.

Виокремлено й охарактеризовано систему чинників психологічної адаптації студентів до умов навчання у ЗВО, серед яких: соціальні – чинники, пов'язані з родиною (матеріальне становище родини, соціальне походження студента, взаємини в родині), нова дидактична ситуація, особистість викладача, спілкування в студентській групі; індивідуально-психологічні – особливості темпераменту, нервово-психічна напруга, психічне здоров'я, інтелектуальний розвиток, навчальна мотивація, професійний інтерес.

Констатовано, що «дистантна сім'я» – це невелика соціальна група, члени якої з різних причин живуть на відстані. До цієї категорії сімей відносять і сім'ї трудових мігрантів (заробітчани), що сезонно чи по кілька років поспіль працюють за кордоном. Психологічними ознаками такої сім'ї є: 1) відсутність або значне порушення функціонування принаймні одного елемента в системі сімейних взаємин; 2) невідповідність мети дорослих членів родини призначенню сімейної системи; 3) дезорганізація сімейних зв'язків, що виявляється в нестачі адекватного розподілу сімейних ролей, неузгодженості цілей і правил у функціонуванні сім'ї як цілісної системи; 4) брак активності, спрямованої на задоволення потреб інших членів родини,

відсутність спрямованості на розвиток сім'ї і, відповідно, неготовність до змін як у житті кожного окремого члена родини, так і сім'ї загалом; 5) низька якість функціонування родини аж до повного невиконання сімейних обов'язків членами родини і незадоволення їхніх основних потреб.

На основі теоретичного аналізу встановлено, що психологічними особливостями студента із дистантної сім'ї є соціальна пасивність, особистісна незрілість, підвищена тривожність, труднощі у встановленні контактів із однолітками, несамостійність.

2. Емпірично досліджено структурно-змістові та рівневі особливості психологічної адаптації студентів із дистантних сімей. Встановлено, що у них переважає: низький рівень емоційного стану (втом, пригніченість, безпорадність, низька самооцінка), нестача мотивації успіху, боязнь невдач, високий рівень реактивної й особистісної тривожності. Водночас виявлено характерні позитивні особливості студентів із дистантних сімей, зокрема: високий рівень суб'єктивного контролю за шкалою «інтернальність у сфері сім'ї», середній рівень рефлексії та пізнавальної мотивації, що свідчить про їх здатність до саморозвитку та самопізнання.

Виявлено статистично значущі взаємозв'язки між інтегральним показником «адаптації» та пізнавальною мотивацією, мотивацією успіху, рефлексією, загальною інтернальністю, такими поведінковими стратегіями як «пристосування», «співпраця», «компроміс».

З'ясовано, що характеристики психологічної адаптації студентів із дистантних сімей залежать від умов проживання за ступенем родинності, а також від тривалості відсутності батьків або одного з них. Так, для студентів, які проживають із дідом та бабцею, характерними є високі показники мотиваційно-вольового, когнітивно-рефлексивного, поведінкового компонентів та середні показники емоційного компоненту. Тобто, у цих студентів переважає мотивація на досягнення успіху, достатньо розвинена рефлексія, вольова саморегуляція, водночас, вони недостатньо вневнені в собі, дещо пригнічені. Студентам із дистантних сімей, які проживають з одним із батьків, характерними є середні показники мотиваційно-вольового,

когнітивно-рефлексивного компонентів, а також низькі показники емоційного і поведінкового компонентів. Це свідчить про те, що вони беруть відповідальність на себе за значущі події у своєму житті, здатні виходити за межі власного «Я», аналізувати, осмислювати події, але в них підвищена тривожність, відчуття безпорадності, у поведінці схильні до суперництва. Студентам із дистантних сімей, які проживають із родичами (дядьком та тіткою), характерними є середні показники мотиваційно-вольового, когнітивно-рефлексивного, поведінкового компонентів і низькі показники емоційного компоненту. Тобто такі студенти, зазвичай, упевнені в собі, у своїх силах, відповідальні, ініціативні й активні, але вразливі, їм властива імпульсивність і нестійкість намірів.

Під час констатувального експерименту виявлено, що особливості адаптивних комплексів студентів із дистантних сімей, які проживають із дідом та бабцею, а також адаптивні комплекси студентів із «повних» сімей фактично співпадають.

Визначено особливості адаптивних комплексів студентів із дистантних сімей залежно від тривалості відсутності обох або одного з батьків. Так, для студентів, чий батьки відсутні менше 1-го року, характерними є низькі показники мотиваційно-вольового й емоційного компонентів. Такі студенти не вирізняються цілеспрямованістю та наполегливістю в досягненні мети, емоційно нестійкі. Для студентів із дистантних сімей, у яких один або обоє з батьків відсутні від 1 до 3 років, характерними є низькі показники мотиваційно-вольового, когнітивно-рефлексивного й емоційного компонентів. Це свідчить про труднощі у процесах самопізнання та саморозвитку, у них наявна тривога, втома, невпевненість у собі, вони безпорадні, із заниженою самооцінкою. Для студентів із дистантних сімей, у яких батьки відсутні більше 3 років, характерними є низькі показники когнітивно-рефлексивного, емоційного та поведінкового компонентів. Такі студенти нездатні до глибокого внутрішнього аналізу, осмислення мотивів поведінки, не вміють обдуманно та виважено приймати рішення.

3. На основі результатів теоретичного й емпіричного дослідження розроблено модель оптимізації психологічної адаптації студентів із дистантних сімей. У моделі враховано основні чинники психологічної адаптації (соціальні й індивідуально-

психологічні), особливості студента із дистантної сім'ї, а також освітнє середовище ЗВО, в яке залучені викладачі, куратор, студентська група та безпосередньо студент ЗВО.

4. Розроблено й апробовано комплексну програму оптимізації психологічної адаптації студентів із дистантних сімей до навчання у ЗВО, яка передбачала роботу зі студентами, викладачами та кураторами. Аналіз результатів проведеного формувального експерименту підтвердив дієвість і ефективність розробленої програми: в експериментальній групі відбулися статистично достовірні позитивні зміни за показниками компонентів психологічної адаптації.

На основі отриманих результатів розроблено рекомендації суб'єктам освітнього процесу у ЗВО щодо оптимізації психологічної адаптації студентів із дистантних сімей.

Перспективи подальших досліджень можуть бути пов'язані з вивченням специфіки окресленої проблеми протягом усього періоду навчання у ЗВО, здійсненням порівняльного аналізу психологічної адаптації студентів із дистантних сімей на різних курсах навчання, враховуючи соціальний статус, гендерні особливості та напрям підготовки.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдулина, О. А. (1993) «Личность студента в процессе профессиональной подготовки» *Высшее образование в России* № 3, С. 165–170.
2. Абрамова, Г. С. (1996) *Введение в практическую психологию: учеб. пособие для студ. вузов. 4-е изд.*, Академия, Москва, 224 с.
3. Абрамова, Г. С. (1999) *Возрастная психология: учебник для высшей Екатеринбург, Деловая книга, Екатеринбург, 624 с.*
4. Абдюкова, Н. В. (2000) Психологічні особливості соціалізації сучасного підлітка: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.05 – соціальна психологія; психологія соціальної роботи.– К., С. 21 с.
5. Аверин, В. А. (2001) *Психология личности: учебное пособие*, Изд-во Михайлова В. А., СПб., 192 с.
6. Агаджанян, Н. А. (2006) *Проблемы адаптации и учение о здоровье : учеб. пособие*, Изд-во РУДН, Москва, 288 с.
7. Агеев, В. С. (1990) *Межгрупповое взаимодействие : социально-психологические проблемы*, Изд-во. Моск. ун-та, М., 240 с.
8. Адлер, А. А. (2003) *Практика и теория индивидуальной психологии*, Питер, СПб., 256 с.
9. Айзенк, Г. Ю. (1999) *Структура личности*, Ювента, Москва, 464 с.
10. Акимова, М.К., Гуревич, К.М. (2005) *Психологическая диагностика: учеб. для вузов*, Питер, СПб, 652 с.
11. Александрова, Ю.И. (2003) *Психофизиология : учебник для вузов 2-е изд., доп и перераб.*, Питер, СПб, 496 с.
12. Александровский, Ю. А. (1976) *Состояния психической дезадаптации и их компенсация (пограничные нервно-психические расстройства)*, Наука, Москва, 273 с.
13. Алексеева, Л. Ф. (2007) *Активность. Адаптация. Развитие*, СТТ, Томск, 302 с.

14. Алексеева, Л. Ф. (2000) *Активность в жизнедеятельности человека*, Издательство ЦНТИ, Томск, 320 с.
15. Алексеева, Т.В. (2004) *Психологічні фактори та прояви процесу адаптації студентів до навчання у вищому навчальному закладі: дис... к. психол. наук: 19.00.07*, Київ, 165 с.
16. Алексєнко Т. М. (2002) «Формування соціально-рольової позиції дітей в умовах повної і неповної сучасної сім'ї», *Рідна школа*, №6., С. 26-28.
17. Андрєєва Т. В. (2003) *Психология семьи*, СПб., Речь, С. 245.
18. Андрєєнкова, В. Л. (2007) *Соціально-педагогічна та психологічна робота з дітьми трудових мігрантів: навч.-метод. посібник*, К., ФОП «Купріянова», С. 240.
19. Ананьев, Б. Г. (1980) *Избранные психологические труды : В 2-х томах*, Педагогика, Москва, Т. 1., 230 с.
20. Ананьев, Б. Г. (1972) «Психология студенческого возраста и усвоение знаний», *Вестник высшей школы*, №7., С.17–26.
21. Анн, Л. Ф. (2007) *Психологический тренинг с подростками*, Питер, СПб., 271 с.
22. Бажин, Е.Ф. (1984) *Метод исследования уровня субъективного контроля*, *Психологический журнал*. № 3. – С. 152–162.
23. Балин, В.Д., Гайда, В.К., Гербачевский, В.К. (2006)*Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии*, Питер, СПб, 560 с.
24. Балл, Г. А. (1989) «Понятие адаптации и его значение для психологии личности», *Вопросы психологи*, №1., С. 92–100.
25. Балл, Г. А. (1997) «Психологическое содержание личностной свободы : сущность и составляющие» *Психологический журнал*, Т. 18, № 5., С. 7–19.
26. Барлас, Т.В. (1994) «Особенности социально-психологической адаптации при психосоматических и невротических нарушениях», *Психологический журнал*, №6., С. 116–120.
27. Безпалько, О. В. (2003) *Усвідомлене батьківство як умова повноцінного розвитку дитини: метод. матеріали для тренера*, – К., Наук. світ, С. 107.

28. Белинская, Е. П. (2009) *Социальная психология личности : учеб. пособие для вузов*, Аспект пресс, Москва, 304 с.
29. Березин, Ф. Б. (1988) *Психическая и психофизиологическая адаптация человека*, Наука, Ленинград, 270 с.
30. Березин, Ф. Б. (1994) «Социально-психологическая адаптация при невротических и психосоматических расстройствах» *Журнал невропатологии и психиатрии им. С. С. Корсакова*, Т. 94, № 6, С. 38–43.
31. Березин, Ф. Б. (2001) *Психическая адаптация и тревога. Психические состояния*, Питер, СПб., 512 с.
32. Бернштейн, Н. А. (1997) *Биомеханика и физиология движений : избранные психологические труды*, Академия педагогических и социальных наук, Московский психолого-социальный ин-т. – Москва, Воронеж, 608 с.
33. Бибрих, М. Р. (1987) Особенности мотивации и целеобразования в учебной деятельности студентов младших курсов, *Вестник МГУ. – Сер. 14. Психология.* – № 2. – С. 20–30.
34. Блинова, О.Є. (2011) «*Психологічні чинники визначення стратегій адаптації трудових мігрантів України в країні працевлаштування*», Проблеми політичної психології та її роль у ставленні громадянства Української держави: зб. Наук. Праць, Асоціація політичних психологів України, Інститут соціальної та політичної психології НАПН України, Міленіум, Київ, Вип. 11, С. 93-102
35. Блинова, О.Є. (2011) *Трудова міграція населення України: соціально-психологічні механізми: дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.05*, Прикарпат. нац. ун-т ім. Василя Стефаника, Івано-Франківськ, 503 с.
36. Блинова, О.Є. (2011) *Трудова міграція населення України у соціально-психологічному вимірі [Монографія]*, РІПО, Херсон, 486 с.
37. Божович, Л. И. (1995) *Избранные психологические труды: Проблемы формирования личности*, М., Междунар. пед. академия, С. 212.
38. Бойко, А.Н. (1991) *Теория и методика. Формирование воспитывающихся отношений в общеобразовательной школе*, Высшая школа, Київ, 91 с.

39. Болтівець, С.І. (2000) *Педагогічна психогігієна: теорія та методика* : Монографія, Редакція «Бюлетеня Вищої атестаційної комісії України», Київ, 302 с.
40. Бондарчук, О. І. (2001) *Психологія сім'ї: курс лекцій*, К., МАУП, С. 96.
41. Боришевський, М. Й. (2009) «Самосвідомість як фактор психічного розвитку особистості» *Психологія і суспільство*, Тернопіль, № 4, С. 119–126.
42. Бороздина, Л.В. (1993) «Увеличение индекса тревожности при расхождении уровней самооценки и притязаний», *Вопросы психологи*, Москва, №1., С. 104–113.
43. Буланова-Топоркова, М. В. (1979) *Педагогика и психология высшей школы: учебное пособие*, Ростов-на-Дону, «Феникс», 526 с.
44. Бурлачук, Л. Ф. (2001) *Основы психотерапии: Учебн. пособие для студентов вузов, которые обучаются по спец. «Психология», «Соц. педагогика», К., Ника-Центр, С. 320.*
45. Булах, І. С. (2002) *Психологічні аспекти міжособистісної взаємодії викладачів і студентів : навч.-метод. посіб.*, К., 114 с.
46. Варій, М.Й. (2009) *Загальна психологія : підр. [для студ. вищих навч. закл.], 3-тє вид.*, К., Центр уч. л-ри, 1007 с.
47. Вачков, И.В. (1999) *Основы технологии группового тренинга : учебное пособие*, Изд-во «Ось»-89, Москва, 176 с.
48. Винославська, О.В., Бреусенко-Кузнецов, О.А., Зливков, В.А. та ін. (2005) *Психологія : навч. посіб.*, фірма «ІНКОС», Київ, 352 с.
49. Ворожбит, С.А. (2010) «Взаємозв'язок особливостей соціально-психологічної адаптації до умов навчання у ЗВО зі специфікою почуття довіри у студентів», *Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. Екологічна психологія*, Київ, Т. 7, Вип. 22, С. 21-26.
50. Выготский, Л. С. (1991) *Педагогическая психология*, Педагогика, Москва, 479 с.
51. Головатий, М. Ф. (2006) *Політична психологія: підруч. для студ. вищ. навч. закл.*, К., МАУП, 400 с.



52. Галус, О. (2005) «Здоровий спосіб життя студента як чинник його успішної адаптації до навчання в умовах ступеневої підготовки у вищому педагогічному навчальному закладі», *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка*, Тернопільський нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка, Тернопіль, С. 44–47.
53. Гарбузов, В.И. (1994) *Практическая психотерапия, или как вернуть ребенку и подростку уверенность в себе, истинное достоинство и здоровье*, АО «СФЕРА», СПб., 158 с.
54. Гордієнко, Н. В. (2005) Сучасна українська дистантна сім'я як об'єкт соціально-педагогічної роботи, *Науковий вісник Чернівецького університету, Педагогіка та психологія*, Вип. 263, Чернівці, Рута, С.57-61.
55. Гордієнко, Н. В., Ізотова, А. Ю. (2008) Соціально-педагогічні засади профілактики деформацій у соціалізації дітей з сімей трудових, *Вісник Черкаського університету. Серія Педагогічні науки*, Черкаси, Випуск 123, 168 с.
56. Горностай, П.П., Титаренко, Т.М. (2001) *Психологія особистості: словник-довідник*, Рута, Київ, 320 с.
57. Гришанов, Л. К., Цуркан, В. Д. (1990) «Социологические проблемы адаптации студентов младших курсов», *Психолого-педагогические аспекты адаптации студентов к учебному процессу в вузе*, Кишинев, С. 29-41
58. Гартман, С.Б. (1989) «Взаимосвязь физиологических и психологических показателей в процессе адаптации у студентов», *Психологический журнал*, Москва, Том 10, №1, С. 99–106.
59. Двіжона, О. В. (2007) Дистантна сім'я та її вплив на формування особистості дитини та підлітка, *Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія*, Івано-Франківськ, ВДВ ЦІТ, Вип. 12., Ч. 1., С. 116–120.
60. Дементий, Л.И., Лейфрид, Н.В. (2003) *Психологический практикум «Внимание»: учеб.-метод. пос.*, ОмГУ, Омск, 64 с.
61. Докторович, М. (2010) Неповна сім'я: особливості роботи соціального педагога, К., Шкільний світ, 128 с.

62. Дорошок, Т. О. (2008) *Соціально-педагогічна та психологічна робота з дітьми трудових мігрантів: навч.-метод. посіб.*: за заг. ред. Левченко К. Б., Харків, Чальцев, 384с.
63. Дружинин, В. Н. (2000) *Психология семьи*, Екатеринбург, Деловая книга, 208 с.
64. Дубровина, И. В. (2009) *Практическая психология образования: учебное пособие* 4-е изд., Питер, 592 с.
65. Жигайло, Н. І. Васяновича, Г. П, Вдович С. М. (2009) *Гуманітарні основи адаптації майбутніх фахівців : монографія*, Львів : Вид-во “Сполом”, 334 с.
66. Жигайло, Н. І. (2009) *Соціологія і психологія : навч. посіб.*, К., Видавництво «Каравела», 760 с.
67. Жигайло, Н. І. (2005) «Особливості соціальної адаптації студентів-першокурсників», *Наукові записки Інституту психології імені Г. С. Костюка АПН України*, К. : Главник, Вип. 26, т. 2., С. 65–70.
68. Жигайло, Н. І. (2005) «Патріотичне виховання студентської молоді», *Науковий вісник Львівського юридичного інституту. Серія психологічна : зб. наук. праць*, Львів, Львівський юридичний інститут МВС України, Вип. 2., С. 208–216.
69. Жигайло, Н. І. (2008) *Психолого-педагогічні основи професійної адаптації майбутніх фахівців : монографія*, Львів, Вид-во “Сполом”, 464 с.
70. Жигайло, Н. І. (2012) «Психологічні особливості соціальної адаптації студентів-першокурсників», *Молодь і ринок. Науково-педагогічний журнал*, Дрогобич, № 3 (86), С. 26–32.
71. Жигайло, Н. І. (2004) «Психологічні проблеми адаптації студентів першокурсників і шляхи їх вирішення», *Педагогіка і психологія професійної освіти : науково-методичний журнал.*, № 1., С. 107–112.
72. Жигайло, Н. І. «Роль емоційного інтелекту в процесі професійної освіти», *Педагогіка і психологія професійної освіти*, 2016, № 4, С. 87-97. - Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pippo\\_2016\\_4\\_11](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pippo_2016_4_11).
73. Жигайло, Н. І. (2003) «Формування національної самосвідомості та гідності як ціннісних рис особистості», *Вісник Львівського університету. Серія: філософські науки.*, Львів, Вип.5., С. 452–462.

74. Жуковський, В. М. (2002) *Морально-етичне виховання в історії американської школи*, Монографія., Острог, 428 с.
75. Завражин, С. А., Фортова, Л. К. (2005) *Адаптація дітей с обмеженими можливостями*, М.: Академічний Проект, 400 с.
76. Зданевич, Л.В. (2002) Як живеться студентіві?, *Гуманітарні науки*, №2, С. 174–179.
77. Зданевич, Л.В. (2005) "Теоретико-методологічні основи вивчення проблеми адаптації у психолого-педагогічних дослідженнях", *Наука і сучасність. Серія: Педагогіка. Філологія : збірник наукових праць*, НПУ, КиївТ. 51, С. 9–18.
78. Зеленский, В. (2008) *Толковый словарь по аналитической психологии*, Когито-Центр, Москва, 336 с.
79. Зинченко, В.П. (1997) *Образ и деятельность*, МОДЭК, Воронеж, 608 с.
80. *Зовнішня трудова міграція населення України* (2009) Державний комітет статистики України, Український центр соціальних реформ, К., ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 568 с.
81. Зотова, С.И. (1977) "Методы исследования социально-психологических аспектов адаптации личности", *Методология и методы социальной психологии*, Наука, Москва, С. 173–188.
82. Євтушенко, О. (2008) «Українські мігранти ризикують майбутнім», *Людина і суспільство*, Тернопіль, №5., С.7-9.
83. Ильин, Е.П. (2003) *Психомоторная организация человека: учебник для вузов*, Питер, СПб, 384 с.
84. Ильин, Е.П. (2005) *Психофизиология состояний человека*, Питер, СПб, 412 с.
85. Ильина, М. Н. (1972) "Типологические особенности в проявлении свойств нервной системы и выносливость", *Проблемы индустриальной психологии*, Ярославль, С. 172–175.
86. Иванова, М. А., Перфилова, С. В. (1995) «К вопросу о социокультурной адаптации иностранных студентов», тезисы докл., межд., научно-практ., конф., СПб., СПбГТУ, С. 155 – 156.

87. Іванчук, М. (2011) "Причини неуспішної адаптації студентів-першокурсників", *Наук. вісник Чернівецького університету. Педагогіка та психологія*, Чернівецький національний університет, Чернівці, Вип. 549, С. 73–79.
88. Казміренко, В.П. (2004) "Програма дослідження психолого-соціальних чинників адаптації молодшої людини до навчання у ЗВО та майбутньої професії", *Практична психологія та соціальна робота*, №6, С. 76–78.
89. Казначеев, В.П. (1980) *Современные аспекты адаптации*, Наука, Новосибирск, 192 с.
90. Казьмірчук, С.О. (1999) *Оптимізація соціально-психологічної адаптації випускників академії прикордонних військ України (комунікативний аспект) : дис. к. психол. наук: 20.02.02*, Хмельницький, 167 с.
91. Каламаж, Р. (2009) *Психологія становлення професійної Я-концепції майбутніх юристів: монографія*, Вид-во НаУОА, Острог, 404 с.
92. Капська, А.Й. (2010) *Соціально-педагогічна робота з проблемними сім'ями*, Тернопіль, Астон, 304 с.
93. Карпенко, Л.А. (2005) *История психологии в лицах. Персоналии*, ПЕР СЭ, Москва, 784 с.
94. Карпинский, К.В. (2002) *Человек как субъект жизни*, ГрГУ, Гродно, 279 с.
95. Католик, Г. В. (2008) «Діти трудових емігрантів: особливості особистісних конфліктів (опис психотерапевтичного досвіду)», *Вісник Львівського університету ім. І. Франка, філософські науки*, Вип. 11., С.220-227.
96. Католик, Г. В. (2006) «Діти трудових емігрантів: особливості особистісної ідентичності у підлітково-юнацькому віці», *Практична психологія і соціальна робота*, Київ, №12., С. 16-23.
97. Католик, Г. В. (2004) «Особливості психокорекції адаптаційних розладів студентської молоді», *Психологічні студії ЛНУ. Збірник наукових праць*, Том 1., С. 43-51.
98. Климов, Е. А. (1969) *Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы*, Изд-во Казанского ун-та, Казань, 278 с.

99. Клочек, Л. В. (2015) «Наукові підходи до інтерпретації справедливості у психології ХХ століття», *Міжнародний науковий форум: соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент*, Вип. 19-20, С. 159-169.
100. Ковальчук, І. В. (2013) «Спілкування як один з провідних факторів виникнення, розвитку та становлення іншомовної комунікативної культури особистості», *Наукові записки Національного університету "Острозька академія". Серія : Психологія і педагогіка*, С. 108-112.
101. Ковальчук, Л. Г. (2007) «Основні напрями соціально-педагогічної роботи з дітьми трудових мігрантів», *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія №11 Соціологія. Соціальна робота. Соціальна педагогіка. Управління: Зб. наукових праць*, К., НПУ ім. М. П. Драгоманова, Випуск 5. (Частина 1), С. 310-319.
102. Коган, Б. М. (1980) *Стресс и адаптация*, Знание, Москва, 64 с.
103. Комар, Т. О. (2004) *Особливості соціально-психологічної дезадаптації студентів з обмеженими можливостями та їх психокорекція : дис. к. психол. наук : 19.00.07*, Хмельницький, 206 с.
104. Кондратова, В.П. (1972) «Некоторые психические показатели адаптации студентов первокурсников к условиям в Вузе», *Вопросы вузовской педагогики, психологии и дидактики*, Воронеж, ВГПИ, С. 27–29.
105. Кондратюк, С. М. (2013) *Особливості психомоторної активності студентів у процесі адаптації до навчання: дис ... канд. психол. наук, 19.00.07*, Нац. ун-т "Остроз. акад.", Острог, 249 с.
106. Кондратьєва, В. П. (1972) *Деякі психічні показники адаптації студентів першокурсників до умов у ВУЗі: Збірник Питання вузівської педагогіки, психології та дидактики.- Воронеж*, 47 с.
107. Коцюк, Ю.А. (2009) *Криптографія як метод формування психологічного комфорту менеджерів: дис. ... канд. психол. наук : 19.00.10*, Нац. ун-т "Остроз. акад.", Острог, 212 с.
108. Кулеша, Н.П. (2013) «Внутрішні та зовнішні детермінанти адаптації до навчання студентів-сиріт», *Матеріали міждисциплінарної науково-прикладної*

- конференції студентів та молодих вчених «Проблема вибору: психологічний, суспільно-політичний та інформаційний аспекти», Видавництво Національного університету «Острозька академія», Острог, С.55-59.
109. Кулеша, Н.П. (2014) «Психологічна дезадаптація студентів у пізнавальній діяльності» [Електронний ресурс], *Міжнародна Інтернет конференція «Сучасні дослідження когнітивної психології»: Матеріали конференції*, Видавництво Національного університету «Острозька академія», Острог, Доступно: <http://pim.oa.edu.ua/preview/internetkonferencii/iicrascp2014/113-socialne-piznannja>.
110. Кулеша, Н.П. (2012) «Психологічна адаптація студентів у пізнавальній діяльності», *Міжнародна Інтернет конференція «Сучасні дослідження когнітивної психології»: Матеріали конференції*, Видавництво Національного університету «Острозька академія», Острог, – Випуск 1, С.147-149.
111. Кулеша, Н.П. (2012) «Теоретичні аспекти адаптації студентів до навчання у ВНЗ» *Актуальні проблеми психології особистості та міжособистісних взаємин: Матеріали IV міжнародної науково-практичної конференції*, Кам'янець-Подільський, С.194-197.
112. Кулеша, Н.П. (2012) «Психологічна адаптація студентів I курсу навчання у вищих навчальних закладах», *Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка»*, Видавництво Національного університету «Острозька академія», Острог, Випуск 19, С. 123-127.
113. Кулеша, Н.П. (2013) «Проблеми адаптації та дезадаптації студентів-сиріт до умов навчання у вищому навчальному закладі», *Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка»*, *Міжнародна Інтернет конференція «Сучасні дослідження когнітивної психології»: Матеріали конференції*, Видавництво Національного університету «Острозька академія», Острог, Випуск 26, С. 87-91.
114. Кулеша, Н.П. (2014) «Психологічна адаптація студентів із дистантних сімей до умов навчання у ВНЗ як етап особистісного та професійного розвитку», *Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка»*, Видавництво Національного університету «Острозька академія», Острог, Випуск 30, С. 81-86.

115. Кулеша, Н.П. (2014) «Феномен дистантної сім'ї та її основні ознаки у психологічній літературі», *Актуальні питання соціально-політичних наук: політологія, психологія, документознавство та інформаційна діяльність. Матеріали III Міждисциплінарної науково-практичної конференції студентів та молодих учених*, Видавництво Національного університету «Острозька академія», Острог, С.167-174.
116. Кулеша, Н.П. (2015) «Психологічні проблеми адаптації підлітків із дистантної сім'ї до умов навчання», *Science and Educationa New Dimension. Pedagogy and Psychology*, Budapest, III (26), Issue: 50, P. 96-100. (p-ISSN 2308-5258, e-ISSN 2308-1996).
117. Кулеша, Н.П. (2015) «Умови соціально-психологічної адаптації студентів із дистантних сімей до навчання у вищому навчальному закладі», *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія № 12. Психологічні науки: Збірник наукових праць*, НПУ імені М.П. Драгоманова, Київ, № 1(46), С. 189-196.
118. Кулеша, Н.П. (2016) «Експериментальна програма покращення психологічної адаптації студентів-першокурсників із дистантних сімей до умов навчання у ВНЗ», *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України*, «Гнозис», Київ, Том X., Частина 2, С. 226-234.
119. Кулеша, Н.П. (2016) «Емпіричне дослідження психологічної адаптації студентів із дистантних сімей до умов навчання вищого навчального закладу» [Електронний ресурс], *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Психологічні науки*, Вип. 2. Доступно: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadpn\\_2016\\_2\\_7](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadpn_2016_2_7)
120. Кулеша, Н.П. (2016) «Психологічні особливості адаптації студентів із дистантних сімей до умов навчання у ВНЗ за тривалістю відсутності батьків», *Наукові записки. Серія «Психологія»*, Видавництво Національного університету «Острозька академія», Острог, Випуск 30, С. 108-119.

121. Кулеша, Н.П. (2017) «Модель оптимізації психологічної адаптації студентів із дистантних сімей до навчання у ВНЗ» *Теоретичні і прикладні проблеми психології: Збірник наукових праць Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля*, Видавництво Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля, Сєверодонецьк, Випуск 2 (43), С. 146-156.
122. Кулеша, Н.П. Психологические проблемы адаптации студентов к обучению у вышем учебном заведении / Н. П. Кулеша // *Психология XXI века. Психология и современные проблемы образования. Сборник материалов IX международной научно-практической конференции молодых ученых.* – Санкт-Петербург. – 2014. – С.139 – 143.
123. Лазурский, А.Ф. (1982) *Класификация зичностей. Психология индивидуальних различий. Тексты*, МГУ, Москва, С. 179–198.
124. Левківська, Г. П. (2001) *Адаптація першокурсників в умовах вищого навчального закладу : навч. посібник для вищ. навч. Закладів*, Наук.-метод. центр вищ. освіти. – Київ, 128 с.
125. Левченко, К. Б. (2006) *Проблеми дітей трудових мігрантів: аналіз ситуації*, К., Міжнародний жіночий правозахисний центр «Ла Страда - Україна», Український інститут соціальних досліджень, 63 с.
126. Левченко, К. Б. (2007) *Соціально-педагогічна та психологічна робота з дітьми трудових мігрантів: Навч.-метод. посібник*, К., ФОП «Купріянова», 240 с.
127. Леонтъев, А. И. (1977) *Деятельность. Сознание. Личность.*, 2-е изд., Политиздат, Москва, 304 с.
128. Леонтъев, А.Н. (2003) «Психологические вопросы формирования личности студента» *Психология в вузе*, Москва, № 1 – 2, С. 232–241.
129. Леонтъев, В.Г. (1987) *Психологические механизмы мотивации учебной деятельности : уч. пособие*, НГПИ, Новосибирск, 89 с.
130. Лукашевич, М.П. (2003) *Теорія і методи соціальної роботи : навчальний посібник 2-е вид., доп і випр.*, МАУП, Київ, 168 с.



131. Максименко, С. Д. (2002) *Розвиток психіки в онтогенезі : в 2 т.*, Форум, Київ, 355 с.
132. Максимова, Н. Ю. (2011) *Сімейне консультування: навч. посіб.*, К., ДП «Вид. дім «Персонал», 304с.
133. Матласевич, О.В. (2010) *Теорія та методика організації психологічного тренінгу: [навчально-методичний посібник]*, Видавництво Національний університет «Острозька академія», Острог, 284 с.
134. Матласевич, О.В. (2007) «Психологічні особливості проблеми виховання молодого покоління», *Наукові записки. Серія «Психологія та педагогіка»*, Видавництво Національний університет «Острозька академія», Острог, Випуск 8, С.219-227.
135. Медведев, В. И. (2003) *Адаптация человека*, Институт мозга человека РАН, СПб. 551 с.
136. Медведева, В.И. (1984) «О проблеме адаптации», *Компоненты адаптационного процесса*. Наука, Ленинград, С. 3–16.
137. Меерсон, Ф. З. (1981) *Адаптация, стресс и профилактика*, Наука, Москва, 276 с.
138. Назаров, О.О. (2003) *Динаміка первинної психологічної адаптації до умов навчання та служби в навчальних закладах МВС України. Автореф. дис. к. психол. наук: 19.00.01*, Університет внутрішніх справ, Харків, 18 с.
139. Налчаджян, А. А. (2010) *Психологическая адаптация. Механизмы и стратегии*, 2-е изд., перераб. и доп., Эксмо, Москва, 368 с.
140. Наследов, А. Д. (2004) *Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных : учеб. пособ.*, Речь, СПб., 392 с.
141. Никандров, В. В. (2004) *Психомоторика : учебное пособие для вузов*. Речь, СПб., 14 с.
142. Ушаков, Д. Н. (2005) *Новый словарь современного русского языка*, М., «Альта-Принт», VIII, 12, 39 с.
143. Озеров, В. П. (1989) *Формирование психомоторных способностей у школьников*, Лумина, Кишинёв, 112 с.

144. Орап, М. О. (2014) *Психологія мовленнєвого досвіду особистості: Монографія*, Тернопіль., Підручники і посібники, 480с.
145. Орбан-Лембрик, Л. Е., Лембрик, С. П. (2006) «Шлюбно-сімейні взаємини і стабільність родинного життя», *Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія*, Івано-Франківськ, Видавництво «Плай» Прикарпатського університету, Вип. II., Ч. 1., С. 120–135.
146. Очеретяний, В. (2001) "Общие типы высшей нервной деятельности животных и человека", *Психология индивидуальных различий. Тексты*, Изд-во Моск. ун-та, Москва, С. 21–23.
147. Павлов, И. П. (1980) «Общие типы высшей нервной системы», *Психология индивидуальных различий. Тексты*, Изд-во Моск. Ун-та, Москва, С. 21-23.
148. Панок, В., Титаренко, Т. (2006) *Основи практичної психології : підруч. для студ. вищ. навч. закл.*, Либідь, Київ, 536 с.
149. Пасічник, І.Д. (2014) «Метакогнітивний моніторинг як регулятивний аспект метапізнання», *Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка». Тематичний випуск: актуальні проблеми когнітивної психології*, Вид-во НаУОА, Острог, Вип. 28, С. 3–16.
150. Пенішкевич, Д. І. (2005) «Підготовка майбутніх соціальних педагогів до роботи з дистантними сім'ями», *Науковий вісник Чернівецького університету, Педагогіка та психологія.*, Чернівці, Вип. 225, С. 92–97.
151. Перлз, Ф. (2001) *Практика гештальттерапії*, Ін-т Общегуманитарных исследований, Москва, 480 с.
152. Перлз, Ф. (2004) *Теорія гештальттерапії*, Інститут Общегуманитарных исследований, Москва, 384 с.
153. Петровский, В. А. (1996) *Личность в психологии: парадигма субъектности : уч. пособие для студентов вузов*, Феникс, Ростов-на-Дону, 509 с
154. Пиаже, Ж. (1994) *Избранные психологические труды. Психология интеллекта. Генезис числа у ребенка. Логика и психология*, Международ. педагог. акад., Москва, 674 с.

155. Пиаже, Ж. (1998) О механизмах ассимиляции и аккомодации, *Психологическая наука и образование*, №1, С. 22–26.
156. Пиаже, Ж. (2004) *Психология интеллекта*, Питер, СПб, 192 с.
157. Платонов, К. К. (1972) *О системе психологии*, Мысль, Москва, 216 с.
158. Платонов, К. К. (1980) *Психологический практикум : учебное пособие для индустриально-педагогических техникумов*, Высшая школа, Москва, 165 с.
159. Платонов, К. К. (1986) *Структура и развитие личности*, Наука, Москва, 252 с.
160. Подпала, В. (2004) "Адаптація студентів до навчання у вищих закладах освіти", *Молодь, освіта, наука, культура і національна самосвідомість: Збірник матеріалів VII Всеукраїнської науково-практичної конференції, 15-16 травня 2004 р.*, Вид-во Європейського ун-ту, Київ, Т. 7, С. 66–71.
161. Психологічний словник (1982), за ред. Войтка В. І., Київ: Вища шк., 214, [2] с.
162. Прихожан, А. М. (2000) *Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика*, М., Воронеж: МО-ДЭК, 304 с.
163. Райгородский, Д. Я. (2003) *Практическая психодиагностика. Методики и тесты: учеб. пособ.*, Издат. Дом «БАХРАХ-М», Самара, 672 с.
164. Реан, А. А. (1995) "К проблеме социальной адаптации личности", *Вестник СПбГУ*, сер.6, вып. 3, №20, С. 74–79.
165. Реан, А. А. (2008) *Психология адаптации личности. Анализ. Теория. Практика*, ЕВРОЗНАК, СПб, 479 с.
166. Реан, А.А. (2002) *Психология человека от рождения до смерти*, ЕВРОЗНАК, СПб, 656 с.
167. Ребер, А. (2000) *Большой толковый психологический словарь в 2-х т.*, М., Вече, АСТ,. – Т.1. 287с.
168. Ревасевич, І. (2008) "Вікова динаміка розвитку структурних компонентів особистісної адаптованості у системі фундаментального експерименту", *Психологія і суспільство*, № 2, С. 105–115.

169. Резнікова, О. А. (2011) "Адаптованість особистості в контексті різних методологічних підходів до проблеми адаптації", *Психологічні перспективи: збірник наукових праць*, Волинський національний університет імені Лесі Українки, Луцьк, Вип. 17, С. 220–232.
170. Роговик, Л. С. (2005) *Психомоторика дитини*, Главник, Київ, 112 с.
171. Роджерс, К. (1997) *Клиентоцентрированная терапия*, Ваклер, Москва, 320 с.
172. Розе, Н.А. (1970) *Психомоторика взрослого человека: научно-популярная литература*, Издательство Ленинградского университета, Ленинград, 128 с.
173. Розов, В. І. (2009) *Адаптивні антистресові психотехнології : навч. посібн.*, Кондор, Київ, 279 с.
174. Ромашенко, Т. (2007) «Актуальні проблеми сучасної української трудової еміграції», *Економіка України*, К., № 8., С. 84– 89.
175. Рубинштейн, С. Л. (2001) *Основы общей психологии*, Питер, СПб, 712 с.
176. Рудестам, К. (2000) *Групповая психотерапия 2-е изд.*, Питер, СПб, 384 с.
177. Рудницька, Т. (2002) «Міграція в Україні як індикатор соціальних змін», *Соціологія: теорія, методики, маркетинг*, № 2. К., С. 205 – 210.
178. Рудов, Б.А. (2002) *Адаптація курсантів молодших курсів до навчання у вищому військовому навчальному закладі: дис. к. пед. наук: 20.02.02*, Рудов Борис Анатолійович, Нац. ак. Прикорд. військ України ім. Б. Хмельницького, Хмельницький, 143 с.
179. Савчин, М. В. (2007) *Педагогічна психологія: навч. посіб. для студ. ВНЗ*, К., Академвидав, 424 с.
180. Савчин, М. В. (2008) *Психологія відповідальної поведінки : монографія*. Місто НВ, Івано-Франківськ, 280 с.
181. Сантрасян, К. О. (1973) «К вопросу адаптации первокурсника» *Психологические и социально-психологические особенности адаптации студента : сб. материалов симпозиума*, Ереван, С. 6–10.
182. Сахакиан, У. С. (2000) *Техники консультирования и психотерапии*, Апрель Пресс, Москва, 617 с.

183. *Сборник психологических тестов. Часть I : пособие, (2005)* Женский институт ЭНВИЛА, Минск, 155 с.
184. Селье, Г. (1960) *Очерки об адаптационном синдроме*, Медицина, Москва, 254 с.
185. Семиченко, В. А. (2001) *Психологія особистості*, Видавець Ешке О. М, Київ, 427 с.
186. Семиченко, В. А. (2002) *Психология деятельности: модульный курс (лекции, практические занятия, задания для самостоятельной работы) для преподавателей и студентов*, Издатель Эшке А. Н., Київ, 247 с.
187. Сиданов, И. М. (2001) *Психология семьи*, Питер, Серия «Психология–классика» СПб., 416 с.
188. Скрипник, В.А. (2006) *Особливості соціально-психологічної адаптації першокурсників з особливими потребами: дис. к. психол. наук : 19.00.07*, Вінниця, 170 с.
189. Слоним, А. Д. (1976) *Среда и поведение: Формирование адаптивного поведения*, Наука, Ленинград, 211 с.
190. Спилбергер, Ч. (1983) *Концептуальные и методические проблемы исследования тревоги*, Физкультура и спорт, Москва, С. 12–24.
191. Ставицький, О. О. (2016) «Емпіричний аналіз агресивних поведінкових проявів у студентському середовищі», *Науковий вісник Херсонського державного університету*, Вип. 5., Т.1, Херсон, Херсонський державний університет, С. 164 – 168.
192. Ставицький, О. О. (2017) «Чинники формування готовності студентів до створення сім'ї», *Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та ВНЗ : збірник наукових праць*, № 2 (18), Рівне, РВЦ МЕРУ ім. акад. С. Дем'янчука, С. 169–175.
193. Стасюк, Р. М. (2008) *Оптимізація соціальної адаптації студентів початкових курсів засобами фізичної культури : автореф. дис. к. наук з фіз. виховання та спорту: 24.00.02*, Харківська держ. акад. фіз. культури, Харків, 20 с.

194. Титаренко, Т. М. (2003) *Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності*, Либідь, Київ, 376 с.
195. Томчук, М. І. (2007) «Психологічні проблеми адаптації та професійної підготовки першокурсників» *Матеріали Всеукраїнської науково-теоретичної конференції «Сучасні психолого-педагогічні тенденції розвитку освіти у ЗВО України» Нац. акад. Держ. прикордон. служби України ім. Б. Хмельницького, НАДПСУ, Хмельницький*, С. 143–144.
196. Томчук, М. І. (2005) *Психологія адаптації до навчання студентів із особливими потребами : монографія*, Глобус-Прес, Вінниця, 226 с.
197. Трубавіна І. М. (2003) *Консультування сім'ї. Науково – методичні матеріали. Частина I*, К., ДЦССМ, 88 с.
198. Трубавіна, І. М. (2003) *Соціально-педагогічна робота з неблагополучною сім'єю*, К., ДЦССМ, 132 с.
199. Узнадзе, Д. Н (2004) *Общая психология*, Питер, Серія «Живая класика», СПб., 413 с.
200. Федоренко, А. Ф. (2008) *Психологічні чинники попередження та подолання професійної дезадаптації у майбутніх психологів-практиків: автореф дис. к. психол. наук : 19.00.07 .*, Київ, 20 с.
201. Фрейд, А. (1993) *Психология «Я» и защитные механизмы*, Педагогика–Пресс, Москва, 245 с.
202. Фрейд, З. (2001) *Введение в психоанализ: лекции*, Питер, СПб., 384 с.
203. Фурман, А. (2000) *Психодіагностика особистісної адаптованості: Наукове видання*, «Економічна думка», Тернопіль, 197 с.
204. Хартманн, Х. (2002) *Эго-психология и проблема адаптации*, Институт общегуманитарных исследований, Москва, 160 с.
205. Холковська, І. Л. (2005) *Технологія діяльності соціального педагога: [курс лекцій]*, ВДПУ ім. Коцюбинського, Вінниця, 247 с.
206. Цагарелли, Ю. А. (2009) *Методы системной психологической диагностики на приборе «Активациометр» : учебное пособие*, Казань, 254 с.

207. Цзен, Н. В. (1999) *Психотренинг : игры и упражнения*, Независимая фирма —КлассП, Москва, 272 с.
208. Шадриков, В. Д. (1996) *Психология деятельности и способности человека : учебное пособие. 2-е изд, перераб. и доп*, Издательская корпорация "Логос", Москва, 320 с.
209. Шапкин, С. А. (1996) «Деятельность в особых условиях: компонентный анализ структуры и стратегии адаптации», *Психологический журнал, Москва*, Т.17, №1, С. 19–34.
210. Эльконин, Д.Б. (2007) *Детская психология: учеб. пособие для студ. учеб. заведения*, М., Издательский центр «Академия», 384 с.
211. Эриксон, Э. (2006) *Идентичность : юность и кризис*, 2-е изд. Флинта МПСИ : Прогресс, Москва, 352 с.
212. Юнг, К. Г. (1998) *Психологические типы*, Университетская книга : АСТ, Москва, 715 с.
213. Юнг, К. Г. (1998) *Психология бессознательного*, АСТ-ЛТД : Канон, Москва, 397 с.
214. Яницкий, М. С. (1999) *Адаптационный процесс: психологические механизмы и закономерности динамики: учебное пособие*, Кемеровский гос. ун-т, Кемерово, 84 с.
215. Ярошевский, М. Г. (1997) *История психологии. От античности до середины XX века : учебное пособие для вузов*, Академия, Москва, 410 с.
216. Berry, J.W. (1997) «Immigration, acculturation and adaptation», *Applied psychology: An international review.*, Vol. 46. - P.5-34.
217. Cardwell J.D., Dunn T.P., (1990) «Self and self-concepts: a typology», *Journal of Human Behavior and Learning*, Vol. 3, No.1, P. 30-37.
218. Goleman, D. (1995) *Emotional intelligence*, Bantam Books, N.Y., P. 123–129.
219. Hanin, Y. L. (1980) «A study of anxiety in sports», *Straub W. F. (ed.) Sport psychology: An analysis of athlete behavior. Ithaca*, Movement Publications, N. Y. ,P. 34-42.

220. Hartmann, H. (1977) *Ego psychology and the problem of adaptation*, International Universities Press, N.Y., 234 p.
221. Ishchuk, N. (2011) Information and telecommunication technologies as microfactor for didactic adaptation of university students, *EDUKACJA – TECHNIKA – INFORMATYKA Rocznik naukowy*, № 2. S. 88–93.
222. Kulesha, N.P. (2014) «Adaptation to training as a psycho-didactic problem», *Науковий вісник Херсонського національного державного університету. Серія Психологічні науки*, Херсон, Випуск 1, Том 1, С.50-54.
223. Lazarus, R. S. (2010) *Psychological stress and the coping process*, – N.Y., P. 231.
224. Łączkowska M. (2000) «Zmiany tradycyjnego modelu rodziny», *Międzynarodowy Kongres o Godność Ojcostwa*, Warszawa, Gdańsk, С. 191.
225. Mayer, J. D. (2001) «Emotional intelligence as a standard intelligence Emotion», N.Y., P. 232.
226. Morgan, W. P. (1984) *Physical activity and mental health*, Human Kinetics Publishers, N.Y., P. 272.
227. Petrides, K.V. (2000) On the dimensional structure of emotional intelligence *Personality and Individual Differences*, V. 29, P. 313–320.
228. Petruk, V. (2012) Academic discipline website as an efficient aid for didactic adaptation of first-year students, *EDUKACJA – TECHNIKA – INFORMATYKA Rocznik naukowy*, № 3., S. 93–99.
229. Phillips, B. (1978) *School stress and anxiety*. N.Y., 165 p.
230. Raglin, J. S., Morgan, W. P. (1985) «Influence of vigorous exercise on mood state», *Behavior Therapy*, 8. P., 179–183.
231. Shcherbatykh, Yu.V. (2000) Self-Regulation of Autonomic Homeostasis in Emotional Stress, *Human Physiology*, Vol. 26, No. 5, pp. 641–642.
232. Surdam, J.C., Collins, J.R. (1984) "Adaptation of international students: A cause for concern", *Journal of College Student Personnel*. vol. 25 (3), P. 240–245.
233. Tomich, P., McWhirter, J.J., King, W.E. (2000) "International student adaptation: Critical variables", *International Education*, 29, P.37-47.



234. Vaillant, G. (1972)*Adaptation to life: How the best and the brightest came of age*,: Little Brown, Boston, 396 p.
235. Westwood, M.J., Barker, M. (1990)"Academic achievement and social adaptation among international students: A comparison groups study of the peer-pairing program"*International Journal of Intercultural Relations*. vol. 14, P. 251–263.
236. Zhang, N., Rentz, A. (1996)"Intercultural adaptation among graduate students from the People's Republic of China",*College Students Journal*, 30, P. 321- 329.

## ДОДАТКИ

**Анкета**  
**Студент з повної чи дистантної сім'ї**

1. Назвіть будь ласка Ваше прізвище, ім'я, по-батькові.

---

---

---

2. На якій спеціальності (групі) Ви навчаєтесь?

---

---

3. Позначте чи є Ваша сім'я «повна» чи «дистантна»?

**Дистантна сім'я** – це невелика соціальна група, члени якої живуть на відстані через особливості професії (сім'ї артистів, бортпровідників, військових, геологів, космонавтів, моряків, спортсменів), а також сім'ї трудових мігрантів – заробітчани, що сезонно чи подекілька років поспіль працюють закордоном, адже члени цих сімей тривалий час перебувають на відстані

**Повна сім'я** – соціальна група в якій є обидва члени подружжя, які зазвичай перебувають у шлюбі і здійснюють свою життєдіяльність на основі спільного економічного, побутового, морально-психологічного укладу, взаємної відповідальності, виховання дітей.

- повна сім'я;
- дистантна сім'я.

4. Якщо, Ви з дистантної сім'ї чи є Ваші батьки трудові мігранти (заробітчани), що сезонно чи подекілька років поспіль працюють закордоном?

- так;
- ні.

5. Якщо, Ви з дистантної сім'ї хто з ваших батьків (мама, тато) перебуває за кордоном?

---

---

6. Відзначте будь ласка скільки років перебувають за кордом?

- до 1 року;

- від 1-3 років;
- більше 3 років.

7. Скільки разів на рік зустрічаєтесь з батьками?

---

---

8. З ким проживаєте у період відсутності батьків?

- з одним із батьків;
- з дідусем та бабцею;
- з дядьком та тіткою;
- Ваш варіант \_\_\_\_\_

9. Як спілкуєтесь з батьками у період їх відсутності?

- Через електронну пошту;
- Через skype;
- Ваш варіант \_\_\_\_\_

Дякуємо за заповнення анкети!

**ТРЕНІНГОВА ПРОГРАМА**  
**«ПОКРАЩЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ ІЗ**  
**ДИСТАНТНИХ СІМЕЙ ДО УМОВ НАВЧАННЯ У ЗВН»**

Мета програми – оптимізація психологічної адаптації студентів із дистантних сімей до умов навчання у вищому навчальному закладі.

Завдання програми:

- 1) зниження тривожності та невпевненості в собі;
- 2) формування навичок емоційної регуляції та самоконтролю;
- 3) розвиток рефлексії;
- 4) формування позитивного ставлення до власного «Я»;
- 5) розширення діапазону оптимальних моделей поведінки в різних навчальних ситуаціях і формування мотивації до досягнення успіху;
- 6) формування навиків конструктивного вирішення конфліктів.

**Вступна частина**

**Заняття 1 (3 год.)**

Мета заняття: познайомитися з учасниками тренінгу, створити довірливу атмосферу, підтримки, безпеки, підтримки, згуртувати групу.

**Вступне слово тренера (10 хв.)**

Ведучий тренінгу вітається з учасниками тренінгу, коротко окреслює мету, завдання, структуру тренінгу, налаштовує на позитивний настрій учасників. Запитує учасників, чи раніше вони брали участь у тренінгах, якщо ні, коротко повідомляє, що таке тренінг. (Тренінг – це цікавий процес пізнання себе та інших; спілкування; інструмент для формування т умінь та навичок. Тренінг має свою структуру: вступ, основна частина, заключна частина. На тренінгу ми будемо сидіти колом – це атрибут тренінгу, для того щоб бачити один одного та можливість рівнозначності позицій усіх учасників). Ведучий повідомляє про тривалість занять а також домовляється у які дні

будуть проходити зустрічі. Після обговорення формальностей, тренер пропонує групі прийняти певні правила.

### **Прийняття правил групою (10 хв.)**

Мета: встановити правити принципи роботи, створити позитив, відчуття довіри у групі.

Правила записуються на дошці або на плакаті. Після оголошень правил група висловлюється щодо прийняття правил. Вони повинні бути на кожному занятті і на видному місці, для того щоб коли порушується правило тренер нагадує про нього показуючи на нього.

1) **правило конфіденційності** – вся інформація особистого характеру, яка буде озвучена у колі не виходить за його рамки і не буде оприлюднена учасниками за межами тренінгу.

2) **Я-висловлювання** - кожен учасник тренінгу повинен висловлювати свою думку. Вислови «всі так думають», «вона відчуває» не несуть конкретної інформації.

3) **«Тут і тепер»** - суть правила полягає в тому, що усі свої проблеми лишити за межами тренінгу і бути думками, відчуттями «тут» у тренінгу.

4) **Активність** – приймати участь у всіх вправах та обговореннях.

5) **Повага до інших** – правило полягає у повазі один до одного, висловлюванні по черзі, не перебивати один одного.

6) **«СТОП»** - дає можливість будь-якому учаснику не виконувати вправу, не приймати участь без пояснень («пропустити хід»).

Окрім наведених ведучим правил учасники можуть запропонувати свої або можуть бути додані під час тренінгу.

### **Вправа на знайомство «Інтерв'ю» (60 хв.)**

Мета познайомитись з учасниками тренінгу, дізнатися про інтереси, мрії, погляди один одного.

Учасникам пропонується розділитись на пари і по черзі по 10 хв дізнатися якомога більше один про одного. Потім кожен з них, те що запам'ятав буде на групу

розповідати про свого сусіда (2-3 хв). Після розповіді учасники групи можуть задавати питання, які їх цікавлять.

**Рефлексія** Кожен учасник по колу ділиться своїми відчуттями. Відповідають на ряд запитань «Як Вам було розповідати про свого партнера?», «Як Ви себе почували, коли розповідали про Вас?».

### **Вправа «Запам'ятай ім'я» (10 хв.)**

Мета: краще запам'ятати імена учасників групи.

Учасники по колу мають назвати свої ім'я. Перший називає своє, наступний учасник називає ім'я першого і своє і так по черзі, останній учасник називає ім'я усіх по колу і своєю.

**Рефлексія.** Аплодисменти один одному.

### **Вправа на очікування «Анкета учасника» (20 хв.)**

Мета визначити очікування учасників від тренінгу.

Матеріали: бланки анкет.

Тренер пропонує учасникам заповнити анкету, яка містить незакінчені речення:

Від тренера я очікую.....

Від участі в цьому тренінгу я очікую.....

Від інших учасників я очікую.....

Мета, яку я маю намір досягти.....

**Рефлексія.** Учасники тренінгу обговорюють очікування від тренінгу. Тренер збирає заповненні бланки.

### **Вправа «Знайди собі пару» (30 хв.)**

Мета активізувати групу, порухатися та посміятися.

Матеріали: папірці з написом відомих фраз.\

Картки з відомими виразами чи словосполученнями. Наприклад: «З днем» на одній картці, «народження» на іншій картці опускаються в капелюх. Кількість карток має відповідати кількості учасників групи. Кожний учасник наосліп виймає свою картку і має віднайти в групі її половинку.

**Рефлексія.** Кожен учасник ділиться своїми емоціями, відчуттями.

### **Вправа «Оголошення в газету» (20 хв.)**

Мета навички самопрезентації та згуртування групи.

Матеріали: папір А4 формату, кольорові олівці, фломастери.

Кожному учаснику пропонується написати невелике оголошення в газету на тему: «Шукаю друга», де коротко описати про себе та про друга якого хотіли б найти. Оголошення учасників розкладається в центрі тренінгового кола. Далі тренер пропонує учасникам прочитати всі оголошення та взяти собі те оголошення, яке найбільш сподобалося.

**Рефлексія.** Поділитися своїми відчуттями під час виконання вправи та з'ясувати кого з учасників тренінгу Ви вибрали через оголошення.

**Рефлексія заняття (20 хв.)**

**Мета.** Вироблення навичок рефлексії, оцінка проведеного заняття.

Кожному учасникові дається можливість виразити свої думки та відчуття від проведеного заняття: «Сьогодні я зрозумів....., я відчував....»; «На тренінгу мені сподобалося/не сподобалося.....»; «Від заняття отримав.....».

**Ритуал прощання.** Всі встають у коло беруться за руки, тренер дякує усім за роботу, запрошує на наступну зустріч і пропонує похлопати один одному за проведenu роботу.

## **Основна частина**

### **Емоційний блок**

#### **Пропрацювання дитячих «травм»**

#### **Заняття 2 (3 год.)**

Мета заняття: зниження емоційної напруги учасників тренінгу, пропрацювання ними дитячих «травм».

**Вправа «Що я отримую і що я втрачаю» (30 хв.)**

Мета усвідомити і пережити почуття досвіду батьківської сім'ї.

Матеріали: папір формату А4, ручки.

Тренер пропонує учасника написати 10 або більше речень, які б починалися словами «Я хочу...», «Я мушу...»; «Я повинен...», а також про рішення «Тут і тепер» стосовно своєї сім'ї.



**Рефлексія.** За бажанням учасники тренінгу висловлюють свої усвідомлення і переживання почуттів і думок переживання, прийняття досвіду своєї сім'ї. Учасники можуть дати відповіді на такі запитання: «Яка частина вправи була легшою, яка важчою?», «Що було важко прописати Я-хочу чи Я-мушу?», «Які зроблено висновки?».

### **Вправа «Історія мого життя» (60 хв.)**

Мета формування позитивної уваги, якої недотримали в дитинстві чи підлітковому віці.

Тренер пропонує намалювати символічне дерево. Просить пригадати, як росте дерево, чим живиться його коріння. Про що може мріяти дерево? Проводячи паралель між деревом та студентами тренер акцентує увагу, що дерево має своєрідну опору в житті. Хто для Вас ця опора? Звичайно, про кожного з нас хтось піклується і доглядає. Хто це робить за Вашим деревом? Однак кожні думки, вчинки, цінності, прагнення – це надбання особистості. Тренер пропонує схематично зобразити дерево на якому:

Коріння – це люди які турбуються, доглядають за Вами.

Стовбур – це Ваші позитивні риси, уміння та навички (навчання, заняття в гуртках та ін.).

Гілки – чого студент хотів би досягнути.

Листочки – риси характеру, які б хотіли б мати.

Після закінчення роботи кожен учасник презентує свою роботу.

**Рефлексія.** Обговорення: «Що Ви для себе з'ясували?»?, «Що складно було зобразити?», «Що далось найважче? Чому?».

### **Вправа «Моя сім'я» (60 хв.)**

Мета створення образу власної бажаної сім'ї.

Матеріали: папір формату А4, олівці.

Тренер пропонує поетичну метафору свого життя та сім'ї. Подумати про шлях яким уже пройшли студенти, про труднощі і шляхи їх вирішення. Пропонує намалювати ваше життя як карту доріг. Намалюйте дорогу, яку Ви вже пройшли. Вона може бути вузька на початку, а потім ставати ширшою і ширшою. На карті потрібно позначити найважливіші місця, які Ви пройшли, місця, де ви щось

навчилися, місця, де когось зустріли, місця? де були щасливими, успішними, місця, де Ви чогось чи когось боялися, місця, де мусили боротися, місця, де шлях був вибоїстий і чому саме такий? Де Ви зараз на цій карті? Де хочете бути найближчим часом? Яке бачите своє життя далі? Яку мрієте мати сім'ю? Винесіть ці місця на карту.

**Рефлексія.** Загальне обговорення малюнків учасників.

**Загальна рефлексія заняття (30 хв.)**

Мета. Вироблення навичок рефлексії, оцінка проведеного заняття.

Кожному учасникові дається можливість виразити свої думки та відчуття від проведеного заняття: «Сьогодні я зрозумів....., я відчував.....; «На тренінгу мені сподобалося/не сподобалося.....»; «Від заняття отримав.....».

**Ритуал прощання.** Всі встають у коло беруться за руки, тренер дякує усім за роботу, запрошує на наступну зустріч і пропонує похлопати один одному за проведenu роботу.

### **Заняття 3 (3 год.)**

Мета заняття: зниження емоційної напруги учасників тренінгу, пропрацювання ними дитячих «травм».

**Вправа «Аналіз роботи» (20 хв.)**

Мета розвиток рефлексії та аналіз власної діяльності.

Тренер пропонує учасникам обговорити ситуації емоційної напруги, які сталися у період між попередньою і цією зустріччю.

**Вправа «Список важких переживань дитинства» (40 хв.)**

Мета формування у студентів навичок впоратися зі стресом та тривогою.

Тренер пропонує учасникам за 10 хв скласти список важких переживань у дитинстві. Причому важно згадати і зазначити, коли це відбувалося, скільки Вам було років, хто біля Вас був поряд, чому так сталося.

**Рефлексія.** Учасники по бажанню зачитують свій список переживань, група обговорює та задає запитання.

**Вправа «Політ білої птахи» (20 хв.)**

Мета формування у студентів навичок релаксації.

Матеріали: магнітофон, диск з релаксаційною музикою.

Тренер пропонує сісти зручніше, закрити очі і пропонує уявити собі все, що він буду говорити ...

Давайте зберемо мішок. Покладемо в нього все, що заважає: всі образи, сльози, сварки, смуток, невдачі, розчарування ... Зав'яжемо його і вирушимо в дорогу... Ви вийшли з дому, де ви живете, на широку дорогу ...

Шлях ваш далекий, дорога важка, мішок тисне на плечі, втомилися і стали важкими руки, ноги. О-ох! Як хочеться відпочити! Давайте так і зробимо. Знімаємо мішок і лягаємо на землю. Глибоко вдихнемо: вдих (затримати 3сек.), видих (затримати 3 сек.) – повторити 3 рази. Дихається легко, рівно глибоко ... Ви відчуваєте, як пахне земля? Свіжий запах трав, аромат квітів наповнює дихання. Земля забирає всю втому, тривоги, образи, наповнює тіло силою, свіжістю ...

Треба йти далі. Вставайте. Підніміть мішок, відчуйте – він став легше ... Ви йдете полем серед квітів, скрекочуть коники, дзижчать бджоли, співають птахи. Прислухайтеся до цих звуків ... Попереду прозорий струмочок. Вода в ньому цілюща, смачна. Ви нахиляєтеся до нього, опускаєте долоні в воду і п'єте із задоволенням цю чисту і прохолодну воду. Відчуваєте, як вона розтікається приємно по всьому тілу прохолодою. Усередині приємно і свіжо, ви відчуваєте легкість у всьому тілі ... Добре! Увійдіть у воду. Вона приємно пестить ноги, знімає напругу і втому. Ви стрибаєте з камінця на камінець, вам легко і радісно, мішок зовсім не заважає, він став ще легшим ... Різнокольорові бризки розлітаються і блискучими крапельками освіжають обличчя, лоб, щоки, шию, все тіло. Добре-е!

Ви легко перебралися на інший берег. Ніякі перешкоди не страшні! ... На гладкій зеленій травичці стоїть чудовий білий будиночок. Двері відчинені і привітно запрошує вас увійти. Перед вами грубка, можна посушитися. Ви сідаєте поруч з нею і розглядаєте яскраві язички полум'я. Вони весело підстрибують, танцюючи; підморгують вуглинки. Приємне тепло пестить обличчя, руки, тіло, ноги, ... Стає затишно і спокійно. Добрий вогонь забирає всі ваші печалі, втому, смуток...Подивіться, ваш мішок спорожнів ...

Ви виходите з будиночка. Ви задоволені і заспокоєні. Ви з радістю вдихаєте свіже повітря. Легкий вітерець пестить ваше волосся, обличчя, тіло. Тіло ніби розчиняється в повітрі, стає легким і невагомим. Вам дуже добре. Вітерець наповнює ваш мішок радістю, добром, любов'ю ... Все це багатство ви несете в свій будинок. Поділіться зі своїми рідними, друзями. (Пауза не менше 30 сек.)

Тепер можете відкрити очі і посміхнутися – ви вдома і вас люблять.

**Рефлексія** обговорення по-колу як почувують себе учасники.

**Вправа «Нова історія мого життя» (60 хв.)**

Мета сформуванню уявлення про ресурси на майбутнє.

Тренер пропонує учасником створити та написати уявну казку-історію свого нового життя. Час на виконання 20 хв. Після закінчення часу, кожен учасник зачитує свою казку-історію.

**Рефлексія.** Запитання: «Чи домоглися Ви того чого хотіли у казці?», «Якщо ні, то чому?», «Які думки, відчуття у Вас виникали під час написання казки?».

**Загальна рефлексія заняття (40 хв.)**

Мета. Вироблення навичок рефлексії, оцінка проведеного заняття.

Кожному учасникові дається можливість виразити свої думки та відчуття від проведеного заняття: «Сьогодні я зрозумів....., я відчував.....; «На тренінгу мені сподобалося/не сподобалося.....»; «Від заняття отримав.....».

**Ритуал прощання.** Всі встають у коло беруться за руки, тренер дякує усім за роботу, запрошує на наступну зустріч і пропонує похлопати один одному за проведеною роботу.

### **Основна частина емоційного блоку**

#### **Заняття 4 (3 год.)**

Мета заняття: зниження емоційної напруги учасників тренінгу, зниження тривожності, закріплення позитивних емоцій.

**Вправа «Аналіз роботи» (20 хв.)**

Мета розвиток рефлексії та аналіз власної діяльності.

Тренер пропонує учасникам обговорити ситуації емоційної напруги, які сталися у період між попередньою і цією зустріччю.

**Міні –лекція «Тривожність студента у навчальній діяльності» (20 хв.)**

Мета ознайомлення із способами зниження тривожності студентів у навчанні.

*Тривожність* – підвищена схильність людини переживати занепокоєння в будь-яких ситуаціях життя, у тому числі й тоді, коли причин для цього немає. Тривожна людина відрізняється від малотривожної тим, що в неї занадто часто виникають зв'язані з занепокоєнням емоційні переживання: острах, побоювання, страхи. Їй здається, що багато чого з того, що її оточує, несе в собі погрозу для її власного «Я». Поняття тривожності близько до поняття *нейротизму* (Г. Айзенк).

Практично кожна людина переживає у своєму житті сильні стресові ситуації, які залишають у душі глибокі, а іноді й невиліковні рани. Особливо гостро це переживають діти і молодь. Негаразди в навчальному закладі, сварки з однолітками, проблеми у статевих стосунках, сімейні конфлікти, нестача любові, батьківська та педагогічна жорстокість або просто непослідовність у системі покарань та винагород, матеріальні труднощі – це далеко не повний перелік обставин, які травмують психіку молодої людини. Якщо це емоційно незахищений студент, то він на тлі пасивно-захисної реакції на них починає відставати в навчанні, постійно знаходиться в стані страху та тривоги, безвихіддя та апатії, знижується його загальна активність і погіршується здоров'я

У сучасному розумінні, як свідчать психологічні словники, стрес – це неспецифічна реакція організму у відповідь на несподівану та напружену ситуацію; це фізіологічна реакція, що мобілізує резерви організму й готує його до фізичної активності типу супротиву, боротьби, до втечі. Аналіз класифікацій стресів свідчить про те, що вони (стреси) є результатом впливу стресорів, відрізняються за змістом, силою, часом дії. До того ж одні й ті ж стресори викликають різну реакцію в різних людей, особливо дітей та молоді.

Студентський вік, за визначенням Б. Ананьева, є сенситивним періодом для розвитку основних соціогенних потенцій людини. Вища освіта спричиняє величезний вплив на психіку людини, розвиток її особистості, формує склад мислення, який

характеризує професійну спрямованість особистості. Умови теоретичного й практичного навчання є своєрідним полігоном для тренування адекватних реакцій на різноманітні стимули соціального та фізичного середовища. Для успішного навчання у вищому навчальному закладі необхідний досить високий рівень загального інтелектуального розвитку, ерудованості, широти інтересів, рівня володіння певним колом логічних операцій тощо. При деякому зниженні цього рівня можлива компенсація за рахунок підвищеної мотивації або працездатності, наполегливості, ретельності і акуратності в навчальній діяльності. Тривожність впливає на успішність діяльності людей. Як встановлено, тривожність сприяє діяльності в достатньо простих для індивіда ситуаціях і заважає – в складних, при цьому істотне значення має початковий рівень тривожності людини

Як показали дослідження, в підлітковому віці переживання стану тривоги має свої особливості. Стійка особиста тривожність виникає у людини з такими рисами, як ранима, підвищена вразливість, недовірливість. Тривожна людина стає соціально дезадаптованою і тому вона ховається у свій внутрішній світ. Вона стає хамелеоном за принципом: «Я (як і внутрішній світ) як все».

Отже, тривожність – індивідуальна властивість особи, риса характеру, що проявляється схильністю до надмірного хвилювання, стану тривоги в ситуаціях, які загрожують, на думку цієї особи, неприємностями, невдачами, фрустрацією. Важливо, що мова йде про психологічну загрозу, тобто таку, що має суб'єктивний характер і не проявляється як фізична небезпека. Такими ситуаціями можуть бути: деякі конфлікти, порівняння людиною себе з тими, хто має певну перевагу, змагання з такими людьми.

Переживання тривоги в об'єктивно тривожній для суб'єкта ситуації – це нормальна, адекватна реакція, реакція, що свідчить про нормальне адекватне сприйняття миру, гарній соціалізації й правильному формуванні особистості. Таке переживання не є показником тривожності суб'єкта. Переживання ж тривоги без достатніх підстав означає, що сприйняття світу є перекрученим, неадекватним.

**Рефлексія** обговорення з учасника способи зниження тривожності студентів у навчанні.

### **Вправа «Як стати своїм» (30 хв.)**

Мета проаналізувати власні причини тривожності в різних ситуаціях

Ведучий пропонує учасникам утворити коло, де бажаючи по черзі стають у центр кола із заплющеними очима і дозволяють групі тримаючи учасника за тулуб похитати ним. Можна похитувати за годинниковою стрілкою або навпаки.

**Рефлексія.** Обговорення відчуттів учасників, обмін думками та відповіді на запропоновані запитання: «Як себе почував, коли був в центрі кола?», «Про що думав?», «Що тобі нагадувала дана вправа?», «Чи важко бути в центрі кола своїм?», «Що можете сказати про свою групу, чк вона поводила себе, коли Ви були в центрі кола?».

### **Вправа «Емоція» (30 хв.)**

Мета розвиток вираження емоцій.

Студентам пропонується поділитися на групи (3-4 студента в групі) вибравши певні емоції, які виникають у процесі навчальної діяльності. Учасники після обговорення мають зобразити цю фігуру. Інші групи мають здогадатися, яку емоцію показували.

**Рефлексія** члени групи обговорюють, які емоції у них виникають під час навчання та як зазвичай вони їх виражають.

### **Вправа «Мій емоційний світ» (20 хв.)**

Мета формування внутрішнього емоційного світу учасників тренінгу.

Тренер пропонує учасникам у творчій формі презентувати свій емоційний світ. Це може бути малюнок, схема, усна презентація, скульптура із паперу та ін.

**Рефлексія** обговорення по-колу презентації робіт учасників.

### **Вправа «Називаємо почуття» (50 хв.)**

Мета активізація поняття «емоції і почуття»; гармонізація та піднесення емоційного стану.

Тренер пропонує учасникам сісти в коло на підлозі. Він роздає колоду карт, таким чином щоб у всіх була однакова кількість, у центрі потрібно лишити 3-4 карти. Виграє той, хто перший позбудеться своїх карт, правильно інтерпретуючи емоції чи почуття інших гравців. Учасники починають грати за бажанням. Він кладе будь-яку

свою картку «сорочкою» догори і невербально показує почуття чи емоцію. Якщо в гравців є така карта, вони її викладають перед собою.

Значення карт: 2- сором, 3 – задоволення, 4 – страх, 5 – байдужість, 6 – розчарування, 7 – самотність, 8 - злість, 9 – агресивність, 10 – надія, валет – тепло, дама – любов, король – щастя, туз – кохання.

**Рефлексія** обговорення вправи.

**Загальна рефлексія заняття (10 хв.)**

Мета. Вироблення навичок рефлексії, оцінка проведеного заняття.

Кожному учасникові дається можливість виразити свої думки та відчуття від проведеного заняття: «Сьогодні я зрозумів....., я відчував.....; «На тренінгу мені сподобалося/не сподобалося.....»; «Від заняття отримав.....».

**Ритуал прощання.** Всі встають у коло беруться за руки, тренер дякує усім за роботу, запрошує на наступну зустріч і пропонує похлопати один одному за проведenu роботу.

### **Заняття 5 (3 год.)**

Мета заняття: зниження емоційної напруги учасників тренінгу, зниження тривожності, закріплення позитивних емоцій.

**Вправа «Аналіз роботи» (20 хв.)**

Мета розвиток рефлексії та аналіз власної діяльності.

Тренер пропонує учасникам обговорити ситуації емоційної напруги, які сталися у період між попередньою і цією зустрічю.

**Вправа «Швидке перевтілення» (20 хв.)**

Мета усвідомлення зв'язків емоцій із тілесними переживаннями.

Група розбивається по парах. Групи сідають один напроти одного. Протягом 3 хв. Ви маєте дивитися один на одного, але не розмовляти, спробувати утримувати зоровий контакт. Це може викликати сміх чи напруження, тому зробіть декілька вдихів-видихів. Намагайтесь запам'ятати все, що з Вами відбувалося (уявлення, почуття, спогади, думки).



Рефлексія Обмін думками, орієнтовні запитання: «На вашу думку для чого ми робили дану вправу?», «Що Ви відчували?», «Які були труднощі?» «Що було цікавого?».

### **Вправа «Наші страхи» (20 хв.)**

Мета зниження тривожності, рефлексія своїх негативних переживань, страхів; формування впевненості у собі.

Тренер просить учасників зайняти для себе зручне положення. Сядьте на стілець таким чином, щоб максимальна поверхня нижньої сторони стегон перебувала на стільці. Ноги повинні твердо і зручно опиратися об підлогу. Ноги поставте на ширині плечей або трохи ширше. У такій позі тіло має бути достатньо стійким. Спина повинна бути прямою, без спирання на спинку стільця. У такій позі вам повинно бути комфортно. Руки покладіть на коліна, закрийте очі, заспокойтеся. Щоб підтримати хребет у вертикальному положенні, витягайте шию або уявіть, що ваша маківка підвішена на тонкій нитці до неба і постійно тягне вас вгору. Дихайте рівно, відзначаючи подумки: «Вдих, видих». Внутрішньо скажіть собі: «Я спокійний». Потім уявіть, що над вами знаходиться величезний згусток теплої, м'якої, розслаблюючої енергії. Він починає виливатися на вас, наповнюючи кожную клітинку вашого тіла розслаблюючою енергією. Розслабте всі м'язи голови, обличчя, не забудьте розслабити лоба, очі, губи, підборіддя і м'язи щік. Чітко відчуйте, як розслабляються ваші язик, м'язи щелеп. Відчуєте, що абсолютно розслаблені м'язи обличчя.

Далі розслаблююча енергія досягає шиї і плечей. Направте увагу на м'язи шиї, плечей і гортані, розслабте їх. Не забувайте утримувати хребет у вертикальному положенні. Настрій спокійний, свідомість ясна і бадьора.

Потік розслаблюючої енергії спускається нижче, до рук. М'язи рук абсолютно розслаблені. Жива енергія наповнює тулуб. Напруга з м'язів грудей, черевного преса, спини, області тазу, всіх внутрішніх органів йде. Дихання полегшується, стає більш легким і свіжим.

Тепла енергія релаксу, опускається по тілу, наповнюючи клітини м'язів гомілки, стегон і ступнів ніг розслабленням. Тіло стає вільним, легким, ви його майже не

відчуваєте. Разом з ним розчиняються емоції, страхи, тривожність, думки очищуються. Запам'ятайте це відчуття повного розслаблення, стан повного спокою (2-3 хв.). Потім повертайтеся в реальність: поворухіть пальцями рук, відкрийте очі, потягніться (1хв.).

### **Вправа «Я і мій світ навколо» (30 хв.)**

Мета знайомство з різними соціальними ролями.

Розділіться на пари і на тарабарській мові розкажіть про свій світ та про себе своєму партнеру. Кожному учаснику виділяється по 3 хв. Потім кожен розповідає, що він зрозумів з історії.

**Рефлексія.** Обговорення зі студентами виконаної вправи. Визначити на що звертали увагу під час розповіді співрозмовника (жести, міміку, ритм розповіді, емоції).

### **Вправа «Розмалювання мандали» (30 хв.)**

Мета зняття емоційного напруження.

Матеріали: розмальовки мандал, кольорові олівці, фарби.

Учасники сідають зручно на підлозі. Розмальовуючи мандалу, зображають усі почуття, які відчувають на даний момент.

**Рефлексія.** Обговорення наступних запитань: «Як Ви себе відчували, коли розмальовували мандалу?» «Що для Вас було незвичним?», «Чи важко було вибрати кольори для мандали?», «Які емоції та відчуття приходили під час розмальовування мандали: сум, страх, роздратування, спокій, любов?».

### **Вправа «Похваліть самого себе» (20 хв.)**

Мета підвищення самооцінки, закріплення позитивних емоцій.

Матеріали: папір формату А4, ручка.

Обведіть на своєму аркуші паперу свою праву руку, підпишіть її, що це саме ваша рука, а тепер напишіть на руці свої лише позитивні риси характеру, свої навички, уміння, цінності.

**Рефлексія.** Обговоріть з учасниками відчуттями після вправи.

### **Загальна рефлексія заняття та емоційного блоку тренінгу (40 хв.)**

Мета. Вироблення навичок рефлексії, оцінка проведеного заняття.

Кожному учасникові дається можливість виразити свої думки та відчуття від проведеного сьогоднішнього заняття: «Сьогодні я зрозумів....., я відчував....; «Сьогодні я навчився..»; «На тренінгу мені сподобалося/не сподобалося.....»; «Від заняття отримав.....»; «Оцініть свою власну активність на заняттях емоційного блоку».

**Ритуал прощання.** Всі встають у коло беруться за руки, тренер дякує усім за роботу, запрошує на наступну зустріч і пропонує передати усмішку по колу.

## **Когнітивно-рефлексивний блок**

### **Заняття 6**

Мета заняття: спрямована на активізацію процесу самопізнання, розкриття основних труднощів навчання у період адаптації до ЗВО, розвиток навиків рефлексії та самовдосконалення в навчальній діяльності.

#### **Вправа «Аналіз роботи» (20 хв.)**

Мета розвиток рефлексії та аналіз власної діяльності.

Тренер пропонує учасникам обговорити, що нового сталося у житті студентів у період між попередньою і цією зустріччю.

#### **Міні-лекція «Особливості навчання у ЗВО» (20 хв.)**

Мета актуалізація знання про навчання у ЗВО.

Навчальна діяльність студента пов'язана з прийомом і переробкою інформації, прийняттям рішень у різних ситуаціях. Під час поточного, сесійного, ректорського, а також державного контролю необхідний добрий розвиток концентрації та стійкості уваги, пам'яті, мислення. Більшість першокурсників при виконанні самостійної роботи витрачають чимало часу і це призводить до погіршення психофізіологічного стану студента протягом учбового дня, тижня, місяця, семестру.

У студентському віці розвинені такі показники, як м'язова сила, швидкість реакцій, моторна спритність, швидкісна витривалість. Студентський вік називають віком фізичної досконалості, адже саме в цей вік вони досягають успіхів у спорті. Проте студенти під час навчання перебувають у сильній психічній напрузі і тому характеризуються гіршими показниками фізіологічних функцій ніж інша вікова

група, як наслідок часто хворіють на гіпертонію, тахікардію, діабет, нервово-психічні порушення.

Як правило, саме в студентському віці досягають максимуму в своєму розвитку не тільки фізичні, але і психологічні властивості і вищі психічні функції: сприйняття, увага, пам'ять, мислення, мова, емоції і відчуття. В цей період відбувається активне формування індивідуального стилю діяльності

Причинами пасивності першокурсників виступають як суб'єктивні (розгубленість, відсутність інтересу та мотивації, розчарування, відчуття безсилля), так і об'єктивні (відсутність психологічної й організаційної підтримки; надмірна сухість і нестача уваги керівника до запитів студента; відсутність зворотного зв'язку, тобто незнання викладачем результатів своєї праці; некоректність оцінки студента викладачем) особливості навчальної діяльності.

У вищому навчальному закладі створюють проблемні ситуації, щоб спрямовувати студентів проявляти ініціативність та впевненість, стимулювати внутрішню мотивацію студентів, викликати співробітництво та бажання вчитися, виробити усвідомлений та самостійний підхід до активного оволодіння знаннями, цілісності та системності знань.

### **Мозковий штурм «Яким має бути студент у закладах освіти» (20 хв.)**

Мета розвиток здатності до самоаналізу та самостійного вирішення проблеми, а також творчого мислення.

Тренер повідомляє студентам тему завдання. Пропонує учасникам висловити свої ідеї, записує їх на ватмані і намагається зібрати їх як найбільше. Всі ідеї обговорюються групою та оцінюються, групуються, аналізуються та розвиваються певні ідею групою. Наостанок відбираються, ті ідеї, що на думку групи, допоможуть вирішенню поставленої проблеми.

### **Вправа «Доповідь» (30 хв.)**

Мета опанувати способи аналізу та систематизувати інформацію.

Матеріали: папір, ручки.

Учасники групи розсаджуються в круг з ручками і папером. Завдання виконується письмово. Напишіть вверху листа чотири букви: М Г Д К. Потрібно буде скласти

якомога більше пропозицій, причому в кожній з написаних пропозицій перше слово повинне починатися на букву М, друге — на букву Г, третє — на Д, четверте — К. Наприклад, «Микола Говорить Дуже Красиво». Завдання виконується протягом 3 хвилин. Почніть роботу одночасно.

Через 3 хвилини всі учасники по черзі говорять, скільки у них написано пропозицій, а потім кожний зачитує одну з написаних ним пропозицій, будь-хто, по вибору самого учасника. Це може бути та пропозиція, яку сам учасник вважає найвдалішим. При ознайомленні з результатами роботи виконавці знаходять для себе не використані ними стилєві, змістовні і інші можливості для складання пропозицій, що посилює мотивацію і позитивно позначається на результатах подальшої роботи. Далі пропонується продовжити складання пропозицій в перебіг ще 3 хвилин. Коли відведений час закінчиться, кожний учасник знову повідомляє, скільки йому вдалося написати пропозицій, і зачитує одне з них по своєму вибору.

Потім кожний пише розповідь про навчання у ВНЗ. Кількість слів в пропозиціях, з яких полягатиме ця розповідь, може бути будь-якою, але слова повинні починатися на дані букви, при цьому розділові знаки можуть ставитися в будь-якому місці. На виконання цього завдання відводиться 5 хвилин.

Коли робота завершена, кожний учасник зачитує свою розповідь. Зміст розповідей не обговорюється, не коментується і не оцінюється.

**Рефлексія.** Кожний учасник говорить про психологічні труднощі, які виникали при виконанні цієї вправи.

### **Вправа «Володар інформації» (30 хв.)**

Мета навчити студентів розуміти та виділяти головний зміст інформації

Матеріал: набір текстів

Група ділиться на підгрупи по 4 студенти. Отримують по 3 фрагменти текстів — наукового, розповіді, казки. Команда повинна за 10 хвилин відтворити текст в оригіналі і розповісти. Хто швидше та краще представить свою роботу отримує подяку від інших груп.

**Рефлексія.** Як ви почуваетесь? Поділімося враженнями.

### **Вправа «Зерно істини» (20 хв.)**

Мета аналіз і розуміння інформації, вибрати основну та другорядну інформацію, зосереджуватися на суті поданої інформації.

Матеріали: текст із міні доповідю.

Потрібно записати фрагмент конспекту у трьох варіантах: найдосконаліше(повний текст), найбільш стисло (найкоротше), з використанням схем або таблиці.

**Рефлексія.** З якими труднощами ви стикнулися при виконанні завдання?

**Мозковий штурм «Я-успішний студент в адаптації до умов ЗВО» (10 хв.)**

Мета надати можливість усвідомити чинники успішної інформації адаптації студентів до навчання у ЗВО.

Опишіть портрет ідеального студента

**Рефлексія.** Хто відповідає за проблеми та досягнення студента?

**Вправа «Складна ситуація» (10 хв.)**

Мета надання можливості зрозуміти способи попередження та подолання труднощів в адаптації до умов навчання.

Матеріали: папір та ручки.

Тренер пропонує учасникам уявити таку ситуацію, що у Вас відбувся конфлікт у навчальній діяльності. Після нього Ви бачите тільки негативні наслідки того, що відбулося. Тому напругу, що виникла у Вас у конфлікті, Ви переживаєте довго і не можете її позбутися. Як «скинути» цю напругу й швидко заспокоїтися?

Візьміть чистий аркуш паперу й у лівій стороні аркуша перелічіть негативні наслідки конфлікту. Потім відзначте Вами характеристики ситуації переведі у позитив у правій частині аркушу.

Подібні навички дозволяють студентам в подальшому більш адекватно сприймати стресові ситуації та безболісно їх долати.

**Рефлексія.** Всі по черзі діляться своїми відчуттями.

**Загальна рефлексія заняття (20 хв.)**

Мета. Вироблення навичок рефлексії, оцінка проведеного заняття.

Кожному учасникові дається можливість виразити свої думки та відчуття від проведеного заняття: «Сьогодні я зрозумів....., я відчував.....; «На тренінгу мені сподобалося/не сподобалося.....»; «Від заняття отримав.....».

**Ритуал прощання.** Всі встають у коло беруться за руки, тренер дякує усім за роботу, запрошує на наступну зустріч і пропонує передати посмішку по колу.

### **Заняття 7 (4 години)**

#### **Вправа «Привітайся» (10 хв.)**

Мета налаштувати на внутрішній комфорт, доброзичливу атмосферу в групі.

Учасники мають рухатися по кімнаті. На сигнал тренера повині привітатися один з одним тим способом, яким запропонує тренер (руками, ногами, очима, ліктями...).

**Рефлексія.** Чи важко було виконувати вправу. Частіше Ви віталися чи з Вами?

#### **Вправа «Наше мовлення» (10 хв.)**

Мета розвиток навичок ділового спілкування у ЗВО.

Проводиться бесіда про силу «чарівного» слова «будь– ласка», про наслідки ввічливості та брутальності, про те, яке враження справляє на людей ввічлива, а яке – груба людина і яка з цих двох тактик рішення проблем є більш конструктивною і ефективною.

#### **Рольова гра «Знайди вихід» (30 хв.)**

Мета висловлення думок про те, що саме обмежує особистісну свободу учасників тренінгу; отримання зворотнього зв'язку.

Учасникам пропонується поділитися на 3 групи. Для кожної групи пропонується обіграти ситуацію «У кабінеті декана», «У бібліотеці», «Страх спілкування з керівництвом ЗВО». Ролі, розподіляються учасниками групи самостійно.

**Рефлексія.** Зняття ролі з учасників тренінгу. Обговорення, що було найважче під час виконання.

#### **Вправа «Якщо, то...» (20 хв.)**

Мета формування конструктивного мислення в проблемних ситуаціях.

Ведучий дає інструкцію «Уявіть собі, що ваша група потрапила у зону землетрусу. Кімната, в якій ми зараз знаходимося, являє реальну загрозу для життя,

так як у будь-який момент може обвалитися стеля. Що роблять в такій ситуації. Нажаль, люди часто починають панікувати, впадати в істерику, всі одночасно прагнуть прорватися до виходу і тим самим гублять себе. Вам потрібно прийняти рішення про те, хто і в якій послідовності буде виходити з кімнати. При цьому потрібно пам'ятати, що шанси першої людини залишитися живою майже 100%, шанси другої менші. Спочатку Ви приймете рішення самостійно. Для цього Ви повинні переписати імена усіх присутніх, а потім з правого боку поряд з кожним поставити порядковий номер, який відповідає по черговості виходу цієї людини з кімнати. Коли Ви приймете індивідуальне рішення, то потрібно встати в коло та приступити до вироблення групового рішення, пам'ятаючи, що рішення приймається тільки тоді, коли за нього проголосують усі члени без виключення. Якщо Ви не зможете домовитися, то Ви загинете, так як евакуація розпочнеться лише після того, коли кожен буде знати свою чергу, тобто після прийняття усіх рішень (обговорення не більше 25 хвилин).

Якщо група змогла прийняти усі рішення при 100% голосуванні, то слід привітати учасників із успішним завершенням та попросити їх подумати, що допомогло так успішно вийти із критичної ситуації. Якщо група не змогла прийняти за відведений час рішення по кожній з людей, то ведучий оголошує, що усі учасники загинули, і просить подумати над причинами, які призвели до цієї трагедії.

**Рефлексія.** Учасники обговорюють конструктивне рішення. І чому було прийняте саме таке рішення.

### **Рольова гра «Який Я» (20 хв.)**

Мета розвиток навичок рефлексії та самовдосконалення в навчальній діяльності.

Ведучий пропонує виняти з капелюха карточки для кожного учасника з певними ситуаціями та обіграти їх. Ситуації: студент спізнюється на пару; студент боїться запитати викладача, студент боїться відповідати на парі, агресивний студент; студент, який не підготувався до пари та ін..

**Рефлексія.** Як Ви почували себе під час виконання своєї ситуації? Що було важко? Що взяли для себе?

### **Вправа «Що важливо, що необхідно?» (20 хв.)**



Мета усвідомлення мети свого навчання.

- Нейтралізація подавленого стану: уявіть, як би почували себе, як би виглядало все навкруги, коли б ви були життєрадісними;
- Нейтралізація відчуття безсилля: уявіть, якими б ви були, якби були повні сил;
- Нейтралізація відчуття втоми: знайдіть у собі ту частину, яка ніколи не втомлюється. Уявіть себе активним і енергійним.

**Рефлексія.** Що було найважчим у виконанні, а що найлегшим?

**Вправа «Мої переваги та мої недоліки» (20 хв.)**

Мета актуалізація уявлень про власний професійний та особистісний досвід.

Учасникам пропонується перенестися думками у майбутнє. Опишіть себе як студента із успішною поведінкою в ситуаціях навчально-професійної діяльності, спілкування з однолітками і викладачами, у вирішенні питань побуту. Визначте свої переваги та недоліки у таких ситуаціях.

**Рефлексія.** Члени тренінгової групи рефлексують сприйняте, обмінюються враженнями.

**Вправа «Малюнок букви Я» (40 хв.)**

Мета підвищення самооцінки, гармонізація емоційного стану, розвиток позитивної концепції «Я».

Студентам пропонується схематично зобразити себе а також описати себе прикметниками (Який я?). Усі роботи здаються тренеру, тренер показує роботу а також зачитує опис. Учасники мають вгадати хто це?

**Рефлексія.** Обговорення вправи та відчуттів під час її виконання.

**Загальна рефлексія заняття (20 хв.)**

Мета. Вироблення навичок рефлексії, оцінка проведеного заняття.

Кожному учасникові дається можливість виразити свої думки та відчуття від проведеного заняття: «Сьогодні я зрозумів....., я відчував.....; «На тренінгу мені сподобалося/не сподобалося.....»; «Від заняття отримав.....».

**Ритуал прощання.** Всі встають у коло беруться за руки, тренер дякує усім за роботу, запрошує на наступну зустріч і пропонує передати посмішку по колу.

## **Мотиваційно-вольовий блок**

### **Заняття 8 (3 години)**

Мета формування мотивації навчальної діяльності у студентів, усвідомлення власних домагань, здатність брати на себе відповідальність, прагнення до розвитку і самовдосконалення, самостійного виправлення власних невдач.

#### **Вправа «Аналіз роботи» (20 хв.)**

Мета розвиток рефлексії та аналіз власної діяльності, створення умов для подальшої зосередженої роботи у групі.

Тренер пропонує учасникам обговорити, що нового сталося у житті студентів у період між попередньою і цією зустріччю.

#### **Вправа «Схвалення» (10 хв.)**

Мета усвідомлення мотивації досягнення. Розвиток мотивів для покращення своєї особистості.

Матеріали: папір та ручки.

Завдання від тренера:

1. Запишіть п'ять своїх позитивних рис, які здатні забезпечити вам у діяльності.
2. Запишіть п'ять своїх позитивних рис, які допомагають вам у спілкуванні з іншими людьми.
3. Запишіть свої успіхи в минулому і згадайте їхній вплив на ваше життя та діяльність.
4. Згадайте і запишіть слова – схвалення, які були висловлені на вашу адресу іншими людьми і мали вплив на ваше життя чи діяльність, тобто слова, які спонукали вас до активності, надихали на певні досягнення. Запишіть їх і зберігайте у спеціальному блокноті, щоб за несприятливих обставин звертатися до них.
5. Запишіть, як ви підбадьорюйте самого себе, коли зазнали невдачі, коли не все клеїться, коли відчуваєте труднощі в роботі.

6. Як ви підбадьорюєте інших людей, коли хтось зазнав невдачі, відчуває розчарування і значні труднощі?

7. Згадайте і запишіть, як ви хвалили самого себе, коли досягли певних успіхів.

**Рефлексія.** Підбиття підсумків виконаної справи.

### **Вправа «Попроси самого себе» (20 хв.)**

Мета усвідомлення виконання різними способами; рефлексія процесу пошуку правильного рішення.

Ця вправа виконується тоді, коли ви маєте зробити щось важливе, але вам не вистачає спонукання. Завдання. Попросіть себе обов'язково виконати щось важливе для вас. Можете використовувати аналогічні прийоми, які застосовуєте, коли просите інших виконати щось. Використовуйте: переконання в необхідності діяльності, прохання і ласкаві слова.

- Напишіть кілька форм, варіантів прохання і переконання самого себе. Виберіть найкращі варіанти.
- Виробіть загальні правила, принципи переконання самого себе чи прохання до самого себе.

**Рефлексія.** Обговоріть в групі відчуття після вправи.

### **Вправа «Уникнення невдач» (20 хв.)**

Мета рефлексія та вербалізація труднощів у навчальному процесі.

- ✓ Поміркуйте над тим, яким ви хотіли би себе бачити : достатньо здібним, але неорганізованим, чи недостатньо здібним, але наполегливим, організованим.
- ✓ Поміркуйте, чи поразка (невдача) визначається саме відсутністю здібностей. Які інші фактори, на вашу думку, можуть визначити невдачу?
- ✓ Запишіть позитивні моменти, пов'язані з невдачею.
- ✓ Поміркуйте і запишіть, що ви сказали б іншій людині, яка зазнала поразки і відчуває розчарування. Запишіть, як ви спробували би не лише втішити, а й надихнути людину на подальшу діяльність.

**Рефлексія.** Учасники діляться почуттями у процесі взаємодії, які виникали в процесі виконання завдання.

**Вправа «Маятник» (10 хв.)**

Мета розвиток впевненості у своїх можливостях

Усі учасники стають у коло, а один із них — у центр кола. Йому пропонують розслабитися і довіритися іншим. Група починає повільно розгойдувати того, хто стоїть у центрі кола, ніби годинниковий маятник.

**Вправа «Створи собі ситуацію успіху» (20 хв.)**

Мета формування підвищення мотивації навчання пов'язане з актуалізацією життєвих планів.

Складні ситуації зустрічаються майже кожного дня, але не кожна з них закінчується поразкою. Завдяки чому ми знаходимо вихід із складних життєвих обставин?

Розділіть ще раз аркуш паперу навпіл. Перша колонка буде мати назву «зовнішні ресурси», друга - «внутрішні ресурси». А тепер максимально сконцентруйте на собі і спробуйте виявити те, що завжди вас підтримує і допомагає запобігти невдачі у будь-яких життєвих ситуаціях. У першій колонці запишіть тих людей, на допомогу або пораду яких ви завжди можете розраховувати. У другій – найбільш сильні риси вашого характеру й темпераменту, які підтримують вас вже сьогодні.

**Рефлексія.** Хто хотів би поділитися своїм відкриттям. На які власні ресурси ви можете розраховувати на шляху до досягнень. Як ви зрозуміли, що саме ці якості для вас є найбільш важливі.

**Вправа «Пропоную допомогу» (20 хв.)**

Мета розвиток мотивації успіху в умовах навчання у ЗВО.

Учасники розбиваються на пари. Їм потрібно розіграти таку ситуацію: уявімо, що у кожного Вас є проблеми у навчанні, вам потрібно запропонувати допомогу як досягнути успіху у навчанні та подолати певні труднощі.

**Рефлексія.** Обговорення виконання вправи.

### **Вправа «Бажано-небажано» (20 хв.)**

Мета усвідомлення необхідності позбавлення недоліків у повсякденному житті.

Розвиток навичок доводити справу до кінця.

Учасники складають список найважливіших подій свого минулого, теперішнього і майбутнього, вказують їх реальні і можливі дати.

Учасники розділяються по парах. Кожен розказує іншому про свій життєвий розклад. Після цього партнери переказують один одному почуте і можуть порадити, як зробити життя продуктивно і цікавіше.

Далі учасники аналізують свої життєві цілі і причини тих або інших подій (записують в своєму життєвому розкладі). Продовжуючи роботу з життєвим простором, намагаються розібратися в тому, наскільки важливі в їх житті різні події і різні люди. Які з цих подій і персонажів можна б викреслити (5-6) і наявність яких обов'язково, оскільки відмовитися від них неможливо (5-6 подій і значущих людей). Після кожної події написати список властивостей, реальних або прогнозованих, які з'явилися або можуть з'явитися після значущих подій, поява яких пов'язана з іменами конкретних значущих людей.

На завершення учасникам пропонується включити в простір життя значущі події, які відбулися до його народження (з ним, батьками, країною), і події, які можуть відбутися після завершення його фізичного життя і, проте, зв'язані особисто з ним, а також найзначущих людей, чиї погляди і сам факт їх існування надав або робить величезний вплив на життєве самовизначення людини.

**Рефлексія.** Що вз'яли для себе з вправи?, Як відчуваєте себе зараз?.

### **Вправа «Склади програму заохочення для іншого» (20 хв.)**

Мета формування своїх цілей та мотивація до їхнього досягнення.

Для складання послідовного плану досягнень намалюйте сходи. На сходинках встановіть такі проміжки часу *«завтра»*, *«через тиждень»*, *«через місяць»*, *«через рік»*, *«через 5 років»*. Під кожною такою сходинкою вкажіть дві конкретні дії (два кроки) на цей проміжок часу. **Що я зроблю для досягнення мети завтра, через тиждень, через місяць...?**

**Рефлексія.** Хто зміг чітко визначити кроки до досягнень на вказані проміжки часу? Як ви зрозумієте, що вже зробили цей крок? За якими критеріями ви зможете визначити, що пройшли сходинку, наприклад «через тиждень» і перейшли на сходинку «через місяць» або залишили позаду сходинку «через рік» і вже знаходитесь на сходинці «через 5 років»? Як інші люди зможуть зрозуміти, що ви вже досягли своєї мети? Яким буде ваш успіх, коли ви пройдете всі сходи?

### **Загальна рефлексія заняття та блоку (20 хв.)**

Мета. Вироблення навичок рефлексії, оцінка проведеного заняття.

Кожному учасникові дається можливість виразити свої думки та відчуття від проведеного заняття: «Сьогодні я зрозумів....., я відчував.....; «На тренінгу мені сподобалося/не сподобалося.....»; «Від заняття отримав.....».

**Ритуал прощання.** Всі встають у коло беруться за руки, тренер дякує усім за роботу, запрошує на наступну зустріч і пропонує передати посмішку по колу.

## **Поведінковий блок**

### **Заняття 9 (3 год.)**

Мета навчитися долати труднощі у засвоєнні нових соціальних норм, встановлення та підтримки студентом певного соціального статусу у колективі, конструктивне вирішення конфліктів.

#### **Вправа «Аналіз роботи» (20 хв.)**

Мета розвиток рефлексії та аналіз власної діяльності, створення умов для подальшої зосередженої роботи у групі.

Тренер пропонує учасникам обговорити, що нового сталося у житті студентів у період між попередньою і цією зустріччю.

#### **Вправа «Мені у житті щастить» (5 хв)**

Мета створення умов для подальшої зосередженої роботи в групі

Усі сидять у колі. Тренер пропонує розповісти про ті моменти їхнього життя, коли їм пощастило. Розпочати розповідь потрібно словами: «Мені у житті щастить ...»

**Рефлексія.** Налаштовує на доброзичливе ставлення один до одного.

**Вправа «Годинник» (20 хв.)**

Мета ознайомлення студентів певним методом у вирішенні конфліктних ситуаціях.

Конфлікт. Скільки неприємних спогадів пов'язаних з цим словом. Конфлікти супроводжуються нерозумінням, образами, почуттями, невдоволення, стресами, зруйнованими взаєминами.

Тренер пропонує розбитися на пари, сісти напроти одини одного і спробувати змінити внутрішню позицію по відношенню до конфліктних ситуацій через ідентифікацію себе зі співрозмовником (як пісочні часи – пересипте на іншу сторону внутрішню позицію). Згадайте свій недавній конфлікт, в якому ви почали спілкуватися «над». А тепер розслабтесь, закрийте очі і уявіть себе на місці того, з ким Ви розмовляли. Представили? Внутрішньо про себе запитайте у нього, чкі враження він отримав від спілкування з Вами? Подумайте, що міг про Вас сказати ваш колишній співрозмовник? Потім порадьтесь із своїм напарником а як він бачть ситуацію з боку, що він може підказати Вам як вийти із данного конфлікту.

**Рефлексія.** Обговорити виконану вправу: «Що змінилось?», «Що вз'яли із цієї вправи?».

**Вправа «Перетягування газети» (20 хв.)**

Мета розвиток моделей поведінки у конфліктних ситуаціях.

Тренер пропонує учасникам розбитися на пари (бажано з однаковими фізичними даними). Кожна група отримує газету складену вчетверо. На відстані орієнтовно метр один від одного стають на одну ногу, підняту ногу підтримають рукою, вільною рукою беруть газету, перетягаючи її так, щоб вивести свого напарника із рівноваги, але при цьому не порвати папір.

Ситуація схожа на міжособистісний конфлікт, коли партнери хочуть «перетягнути» один одного, але не можуть застосувати силу.

**Рефлексія.** Обговорення відчутті, думок під час виконання вправи.

**Вправа «Незалежна поведінка» (25 хв.)**

Мета вміння виявити впевненість у міжособистісних відносинах.

Тренер ділить учасників на 3 групи і пропонує обговорити таку тему «Як почуватися впевнено у конфліктній ситуації і як поводитись себе більшість людей. Кожна група обговорює свої 5-7 хв. А потім презентують свої роботи. Тренер записує відповіді на плакаті. Наприклад: сперечаються, звинувачують, змагаються, намагаються закінчити розмову, посміхаються, намагаються досягти компромісу. Вся група обговорює найконструктивніші варіанти.

**Рефлексія.** Обговорення вправи. Які думки виникли після вправи?

**Вправа «Я і ЗВО» (30 хв.)**

Мета знаходження оптимальних поведінки в конфліктних ситуаціях.

Кожному учаснику пропонується на п'яти окремих аркушах написати 5 шляхів виходу із конфліктної ситуації (1 - конфлікт із одногрупниками; 2 – конфлікт із викладачем; 3 – конфлікт в гуртожитку чи на квартирі; 4 – конфлікт з куратором; 5 – конфлікт у коридорі на перерві). Потім учасники об'єднуються у 2 групи і в групах обговорюють спільні шляхи подолання конфліктів. Кожна група презентує свій план.

**Рефлексія.** Відчуття після вправи.

**Рольова гра «У кабінеті у декана» (30 хв.)**

Мета розвиток здатності до вирішення різних навчальних проблем.

Учасникам тренінгу пропонується така ситуація: кожному по черзі потрібно буде попросити декана (роль грає тренер) підписати заяву (на перездачу занять, на вільне відвідування занять і ін.). Учасникам наперед відомо, що декан відмовить. Кожний учасник має дотриматися ділового спілкування, викласти суть стисло і зрозуміло, говорити не «механічно», не переживати, зберігати зовнішній і внутрішній спокій.

**Рефлексія.** Обговорення вправи: «Як Вам було у цій ролі?», «Що для взяли для себе?».

**Загальна рефлексія заняття (30 хв.)**

Мета. Вироблення навичок рефлексії, оцінка проведеного заняття.



Кожному учасникові дається можливість виразити свої думки та відчуття від проведеного заняття: «Сьогодні я зрозумів....., я відчував.....; «На тренінгу мені сподобалося/не сподобалося.....»; «Від заняття отримав.....».

**Ритуал прощання.** Всі встають у коло беруться за руки, тренер дякує усім за роботу, запрошує на наступну зустріч і пропонує передати посмішку по колу.

## **Заняття 10**

Мета навчитися долати труднощі у засвоєнні нових соціальних норм, встановлення та підтримки студентом певного соціального статусу у колективі, конструктивне вирішення конфліктів.

### **Вправа «Аналіз роботи» (20 хв.)**

Мета розвиток рефлексії та аналіз власної діяльності, створення умов для подальшої зосередженої роботи у групі.

Тренер пропонує учасникам обговорити, що нового сталося у житті студентів у період між попередньою і цією зустріччю.

### **Вправа «Моя риса» (10 хв.)**

**Мета:** сприяти самоаналізу учасників створення умов для подальшої зосередженої роботи в групі

Учасники по черзі говорять один одному по колу «А чи знаєте ви, що я ...»

**Рефлексія.** Налаштовує на доброзичливе ставлення один до одного.

### **Вправа «Дипломатичний прийом» (30 хв.)**

Мета вміння вести переговори. Управління конфліктами.

Всі учасники стають колом розбиваються на перший, другий. Усі перші номери «закордоні» гості, другі номери – дипломатичні працівники. Отже, ситуація така: Ви маєте в аеропорту зустріти закордонного гостя, 5 хв Ви маєте робити все, щоб Ваш гість відчував комфорт.

**Рефлексія.** «Хто із зарубіжних гостей відчував до себе справді увагу?», «Про що Ви говорили?», «В розмові Ви почувалися сковано чи розкуто?».

### **Вправа «Розбиті квадрати» (20 хв.)**

Мета формування у студентів навичок поведінки в освітньому середовищі

Учасники розбиваються на 6 груп, роздаються їм 5 конвертів, які містять розрізані квадрати. В конвертах зібрані окремі частини, з яких квадрат скласти неможливо. Завдання учасника – зібрати свій індивідуальний квадрат, дотримуючись правил: учасники не мають права відбирати, забирати квадрати у своїх учасників. Учасники можуть брати у інших квадрати, але при умові якщо вони самі будуть Вам їх давати.

**Рефлексія.** Як на Вашу думку, чому одні групи справилися швидше, а деяким потрібно було набагато більше часу? Що заважало, а що допомагало роботі?

### **Вправа «Ритм» (10 хв)**

**Мета:** сформувати відвертість до співбесідника, відчутти внутрішній «ритм» іншої людини і якомога повніше відобразити його

Дві людини встають лицем один до одного і домовляються про свої ролі: один — ведучий, другий — «дзеркало». Руки учасників підняті на рівень грудей і повернені долонями назустріч один одному. Ведучий починає здійснювати довільні рухи руками, а граючий роль «дзеркала» намагається відобразити їх в тому ж ритмі. Ролі кілька разів міняються.

**Рефлексія.** При цьому корисно подумати про те, що кожна людина (учень, колега по роботі, член вашої сім'ї) — індивідуальність, що володіє унікальним психологічним «ритмом», і щоб правильно зрозуміти людину, необхідно перш за все відчутти його енергетику, темперамент, спрямованість, динаміку, внутрішню експресію.

### **Вправа «Сипучий пісок (30 хв.)**

Мета зняття емоційного напруження під час конфліктної ситуації.

Не так рідко зустрічається на нашому шляху сипучий пісок. Скільки піщинок зібрано разом, і водночас кожна з них сама по собі. Повіє легенький вітерець — віднесе частину піску, що лежить скраю, подалі. Повіє вітер сильніше — рознесе пісок на всі боки, поки хто-небудь не згребе його в купу. Буває так і в колективах. Неначе всі разом, і в той же час кожен сам по собі. Немає зв'язку між людьми. В одному випадку вони не прагнуть піти один одному назустріч. В іншому — не бажають знайти спільних інтересів, спільної мови. Немає тут того авторитетного центру, навколо якого відбувалось би об'єднання, згуртування людей, де кожен

відчував би, що він потрібний іншому. А поки «сипучий пісок» не приносить ні радості, ні задоволення тим, хто є в його складі.

**Рефлексія.** Яке відчуття у Вас після вправи?

**Вправа «Без маски» (20 хв.)**

Мета розвиток упевненої поведінки

Кажуть: «Життя – театр, а всі ми в ньому актори». Актори завжди носять маски. Усе залежить від обставин – яку маску і в який час одягнути, але іноді так хочеться скинути її і відкрити свою душу. Я пропоную це зробити, на мить зняти звичні маски і відверто закінчити фрази, які написані на листочках.

- Я хочу навчитися краще...
- Мені особливо приємно, коли мене...
- По-справжньому мені хочеться...
- Єдине, що я хотів би змінити в собі, це...
- Що мені найбільше подобається в собі, то це...
- Мені дуже важко забути..., але я...
- Найбільше я люблю (вмію)...
- Мені добре, коли...
- Я виходжу з себе, коли...
- Я можу бути вітерцем, тому що...
- Я ніби пташка, тому що...
- Я ніколи не забуду день, коли...
- Мені подобається, коли оточуючі...
- Мені буває соромно, коли я...
- Я відчуваюся ніяково, коли...
- Особливо мене дратує, що я...
- Я не дуже добре вмію...
- Мені краще помовчати, коли знаходжуся...
- У незнайомому товаристві я, як правило, відчуваюся...
- Одного разу мене дуже злякало те...
- У товаристві чоловіків я, зазвичай, відчуваюся...
- Я перетворююся в тигра, коли...
- Я ніби мурашка, коли...

Вправа виконується по колу.

**Рефлексія.** Учасники діляться емоціями, які виникали під час виконання вправи.

**Вправа «Впевнена поведінка» (20 хв.)**

Мета вміння довільно регулювати свій емоційний стан у різних ситуаціях.

На підлозі викладаються з мотузок вузький місток, по ширині 30 см. Двоє учасників по різні сторони «містка» і починають йти на зустріч один одному. Їх завдання розійтися на середині містка. Той хто наступив на лінію, вважається програвшим.

**Рефлексія.** Як Ви домовлялися зі своїм напарником?, Який емоційний стан відчували під час проходження символічного «містка».

### **Загальна рефлексія заняття та блоку (20 хв.)**

Мета. Вироблення навичок рефлексії, оцінка проведеного заняття.

Кожному учасникові дається можливість виразити свої думки та відчуття від проведеного заняття: «Сьогодні я зрозумів....., я відчував.....; «На тренінгу мені сподобалося/не сподобалося.....»; «Від заняття отримав.....».

**Ритуал прощання.** Всі встають у коло беруться за руки, тренер дякує усім за роботу, запрошує на наступну зустріч і пропонує передати посмішку по колу.

## **Заключна частина**

### **Заняття 11 (2 год.)**

#### **Вправа «Квітка моєї душі» (20 хв)**

Мета створення умов для налаштування на ефективну роботу

Тренер пропонує учасникам по черзі відповісти на ряд запитань:

- 1) Я приходжу на цей тренінг, тому що....
- 2) Я вважаю, що колектив ставиться до мене .....
- 3) Ціную в людині такі риси характеру.....
- 4) Мене дратує, коли.....
- 5) Я б сказала б про себе, що я .....
- 6) Моїм другом в колективі є.....
- 7) На останій лекції мені було.....
- 8) Я надіюсь, що завтра буде.....
- 9) Найчастіше в мене переживають емоції.....

10) На модулях я.....

**Рефлексія.** Чи сподобалася Вам вправа?

**Вправа-психомалюнок «Моя адаптація до умов у ЗВО» (60 хв.)**

Мета підвести підсумок занять та рефлексію адаптації до навчання

Матеріали: папір формату А4, кольорові олівці, фарби.

Учасникам тренінгу пропонується у довільній формі намалювати свою адаптацію до умов навчання у нашому закладі. На малюнок виділяється 20 хв. На презентацію і рефлексію 40 хвилин.

**Рефлексія.** Обговорюється вправа задаються наступні запитання: «Чи швидко Ви придумали свій малюнок?» «Що було Важко для Вас?» «Чи важко було підбирати кольори?», Чому вибрали саме такі?», «Як відчуваєтеся зараз?».

**Вправа «Кольоровий клубок» (40 хв.)**

Мета пібиття підсумку усього тренінгу, проговорити усі свої думки та усвідомити відчуття від пройденого тренінгу.

Тренер пропонує з допомогою вправи підвести підсумок занять. Кожен учасник називає те, що йому сподобалося сьогодні, говорить що нового дізнавчесь на тренінгу, що йому вдалося, а що не вдалося зробити під час заняття і чому., яку нову інформацію, нові знання отримали під чаас занять, яку отриману інформацію будуть використовувати у подальшому житті. Після чого передає клубок будь0кому з учасників.Таким чином утворюється довільної форми зв'язок з ниточок між учасниками групи. Останнім учасником, якому передають клубок є тренер, він говорить слова подяки студентам за все, що взяли участь у цьому тренінгу, за те що брали активну участь у вправах, за те що довіряли і «відкривалися» у ході тренінгу. Тренер ще раз дякує і просить всіх встати і поаплодувати собі за виконану ними роботу.

### **Список використаних джерел:**

1. Большаков, В. Ю. (1996) *Психотренинг. Социодинамика. Игры. Упражнения*, Спб., Социально-психологический центр, С 384.

2. Вачков, И. В. (1999) Основы технологии группового тренинга : учебное пособие, 2-е изд. перераб. и доп., М., Изд-во «Ось»-89, С. 176.
3. Мазепа, Х., Жигайло, Н. (2003) *Програма адапційного курсу для студентів нового набору всіх спеціальностей Львівського державного медичного коледжу імені Андрея Крупинського*, Львів, С. 25.
4. Никандров, В. В. (2003) *Антитренинга, или Контуры нравственных и теоретических основ психотренинга: Учеб. Пособие*, СПб., Издательство «Речь», С. 176.
5. Петровская, Л. А. (2007) *Общение компетентность – тренинг: Избранные труды*. М., Смысл, 2, С. 687.
6. Семиченко, В. А. (1998) *Психологія спілкування*, К., «Магістр-S», С. 152.
7. Яценко, Т.С. (2005) *Практика психологического тренинга*, СПб., Издательство «Речь», – С. 256.
8. Пузиков, В. Г. (2005) *Технология ведения тренинга*, СПб., Издательство «Речь», С. 224.
9. Сидоренко, Е. В. (2004) *Тренинг коммуникативной компетентности в деловом взаимодействии*, СПб., Речь, С. 208.
10. Слободянюк, І. А. (2010) *Тренинг партнерського спілкування*, К., Навчально-метод. центр «Консорціум із удосконалення менеджмент-освіти в Україні», С. 48.
11. Хрящева, Н. Ю. (2001) *Психогимнастика в тренинге*, Издательство: Речь, Институт Тренинга, С. 256.

**СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ**

*Публікації, в яких опубліковані основні наукові результати дисертації:*

1. Кулеша, Н. П. (2012) «Психологічна адаптація студентів I курсу навчання у вищих навчальних закладах», *Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка»*, Видавництво Національного університету «Острозька академія», Острог, Випуск 19, С. 123–127.
2. Kulesha, N. P. (2014) «Adaptation to training as a psycho-didactic problem», *Науковий вісник Херсонського національного державного університету. Серія Психологічні науки*, Херсон, Випуск 1, Том 1, С. 50–54.
3. Кулеша, Н. П. (2014) «Психологічна адаптація студентів із дистантних сімей до умов навчання у ВНЗ як етап особистісного та професійного розвитку», *Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка»*, Видавництво Національного університету «Острозька академія», Острог, Випуск 30, С. 81–86.
4. Кулеша, Н. П. (2015) «Умови соціально-психологічної адаптації студентів із дистантних сімей до навчання у вищому навчальному закладі», *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія № 12. Психологічні науки: Збірник наукових праць*, НПУ імені М. П. Драгоманова, Київ, № 1(46), С. 189–196.
5. Кулеша, Н. П. (2016) «Експериментальна програма покращення психологічної адаптації студентів-першокурсників із дистантних сімей до умов навчання у ВНЗ», *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України*, Київ, «Гнозис», Том X, Частина 2, С. 226–234.
6. Кулеша, Н. П. (2016) «Емпіричне дослідження психологічної адаптації студентів із дистантних сімей до умов навчання вищого навчального закладу» [Електронний ресурс], *Вісник Національної академії Державної прикордонної*

служби України. *Психологічні науки*, Вип. 2. Доступно: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadpn\\_2016\\_2\\_7](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadpn_2016_2_7).

7. Кулеша, Н. П. (2016) «Психологічні особливості адаптації студентів із дистантних сімей до умов навчання у ВНЗ за тривалістю відсутності батьків», *Наукові записки. Серія «Психологія»*, Видавництво Національного університету «Острозька академія», Острог, Випуск 30, С. 108–119.
8. Кулеша, Н. П. (2017) «Модель оптимізації психологічної адаптації студентів із дистантних сімей до навчання у ВНЗ», *Теоретичні і прикладні проблеми психології: Збірник наукових праць Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля*, Видавництво Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля, Сєверодонецьк, Випуск 2 (43), С. 146–156.
9. Кулеша, Н. П. (2015) «Психологічні проблеми адаптації підлітків із дистантної сім'ї до умов навчання», *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, Budapest, III (26), Issue: 50, P. 96-100. (p-ISSN 2308-5258, e-ISSN 2308-1996).
10. Кулеша, Н. П. (2018) «Психологічна адаптація студентів із дистантних сімей, які проживають у різних умовах родинності до умов навчання у ЗВО», *Науковий журнал «Молодий вчений»*, Видавництво «Молодий вчений», Київ, № 4.1 (56), С. 47–52.

*Публікації, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації:*

1. Кулеша, Н. П. (2014) «Психологические проблемы адаптации студентов к обучению у вышем учебном заведении», *Психология XXI века. Психология и современные проблемы образования. Сборник материалов IX международной научно-практической конференции молодых ученых*, Санкт-Петербург, С. 139 – 143.
2. Кулеша, Н. П. (2012) «Теоретичні аспекти адаптації студентів до навчання у ВНЗ», *Актуальні проблеми психології особистості та міжособистісних*



- взаємин: Матеріали IV міжнародної науково-практичної конференції, Кам'янець-Подільський, С. 194–197.*
3. Кулеша, Н. П. (2012) «Психологічна адаптація студентів у пізнавальній діяльності», *Міжнародна Інтернет конференція «Сучасні дослідження когнітивної психології»: Матеріали конференції*, Видавництво Національного університету «Острозька академія», Острог, Випуск 1, С. 147–149.
  4. Кулеша, Н. П. (2013) «Внутрішні та зовнішні детермінанти адаптації до навчання студентів-сиріт», *Матеріали міждисциплінарної науково-практичної конференції студентів та молодих вчених «Проблема вибору: психологічний, суспільно-політичний та інформаційний аспекти»*, Видавництво Національного університету «Острозька академія», Острог, С. 55–59.
  5. Кулеша, Н. П. (2013) «Проблеми адаптації та дезадаптації студентів-сиріт до умов навчання у вищому навчальному закладі», *Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка», Міжнародна Інтернет конференція «Сучасні дослідження когнітивної психології»: Матеріали конференції*, Видавництво Національного університету «Острозька академія», Острог, Випуск 26, С. 87–91.
  6. Кулеша, Н. П. (2014) «Психологічна дезадаптація студентів у пізнавальній діяльності» [Електронний ресурс], *Міжнародна Інтернет конференція «Сучасні дослідження когнітивної психології»: Матеріали конференції*, Видавництво Національного університету «Острозька академія», Острог, Доступно: <http://pim.oa.edu.ua/preview/internetkonferencii/iicracp2014/113-socialne-piznannja>.
  7. Кулеша, Н. П. (2014) «Феномен дистантної сім'ї та її основні ознаки у психологічній літературі», *Актуальні питання соціально-політичних наук: політологія, психологія, документознавство та інформаційна діяльність. Матеріали III Міждисциплінарної науково-практичної конференції студентів та молодих учених*, Видавництво Національного університету «Острозька академія», Острог, С. 167–174.

**ВІДОМОСТІ ПРО АПРОБАЦІЮ РЕЗУЛЬТАТІВ ДИСЕРТАЦІЇ:**

Основні положення дисертаційного дослідження обговорювали на таких міжнародних науково-практичних конференціях: IV Міжнародна науково-практична конференція «Актуальні проблеми психології особистості та міжособистісних взаємин» (Кам'янець-Подільський, 2012 р., публікація); Міжнародна Інтернет-конференція «Сучасні дослідження когнітивної психології» (ПСРАСР-2012, ПСРАСР-2014) (Острог, 2012 р., 2014, публікації); Міжнародна науково-практична конференція молодих учених «Психологія XXI століття. Психологія і сучасні проблеми освіти» (Санкт-Петербург, 2014 р., публікація); Міжнародна науково-практична інтернет-конференція «Актуальні проблеми теоретичної та консультативної психології» (Київ, 2015 р., публікація); Міжнародна наукова конференція «Актуальні проблеми педагогіки та психології» (Будапешт, 2015 р., публікація); та наукових конференціях: Міждисциплінарній науково-практичній конференції студентів та молодих учених (Острог, 2012 р., 2014 р., усна доповідь); щорічних науково-практичних конференціях «Дні науки» (Острог, 2012, 2013, 2015, 2016, 2017 р., усні доповіді).



**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
РІВНЕНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

вул.Ст.Бандери, 12, м. Рівне, 33028, тел. (0362) 26-78-65, факс (0362) 26-37-15  
E-mail: rectorat@rdgu.uar.net, код ЄДРПОУ 25736989

14.04.2016р № 48

На № \_\_\_\_\_ від \_\_\_\_\_

**Довідка**

про впровадження результатів дисертаційного дослідження  
**Кулеші Наталії Петрівни**  
**«Психологічна адаптація студентів із дистантних сімей до умов навчання у  
вищому навчальному закладі»**  
на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук  
зі спеціальності 19.00.07 – «Педагогічна та вікова психологія»

Результати дисертаційного дослідження Кулеші Наталії Петрівни впроваджувались у навчально-виховний процес кафедри педагогічної та вікової психології Рівненського державного гуманітарного університету.

В практику роботи навчального закладу застосовувалась розроблена дисертантом програма «Покращення психологічної адаптації студентів із дистантних сімей до умов навчання у вищому навчальному закладі», направлена на збільшення адаптаційного потенціалу студентів із дистантних сімей.

Запропоновані матеріали наукового дослідження впроваджені у процес підготовки майбутніх фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» при читанні лекцій і семінарських занять з курсу «Загальна психологія», «Психологія сім'ї» та отримали позитивні відгуки викладачів кафедри та студентів.

Перший проректор  
Рівненського державного  
гуманітарного університету



проф. Павелків Р.В.



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ «ОСТРОЗЬКА АКАДЕМІЯ»

вул. Семінарська, 2 м.Острог, Рівненська обл., Україна 35800 тел./факс (03654) 2-29-49, e-mail: osa@oa.edu.ua, www.oa.edu.ua


27.12.2016р № 60  
на № \_\_\_\_\_

ДОВІДКА


про впровадження результатів дисертаційного дослідження  
Кулеші Наталії Петрівни  
на тему «Психологічна адаптація студентів із дистантних сімей до умов  
навчання у вищому навчальному закладі»,  
представленого на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук  
за спеціальністю 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія

Результати дисертаційного дослідження «Психологічна адаптація студентів із дистантних сімей до умов навчання у вищому навчальному закладі» було впроваджено у навчально-виховний процес Національного університету «Острозька академія» з метою підвищення якості підготовки студентів. Запропонована тренінгова програма була застосована кураторами для покращення адаптації студентів-першокурсників до умов навчання у ВНЗ; теоретичні та практичні результати наукового дослідження Кулеші Н.П. використовувалися у процесі читання лекцій та семінарських занять із таких дисциплін кафедри: «Соціальна психологія», «Теорія та методика організації психотренінгу», «Спецпрактикум зі спеціальності», «Психологія кризових станів» та під час виконання курсових робіт студентами спеціальності «Психологія».

Завідувач кафедри психології та педагогіки,  
кандидат психологічних наук, доцент

 О.В. Матласевич

Перший проректор  
з навчально-наукової роботи  
доктор філософських наук, професор

 П.М. Кралуку



Національний університет  
«Острозька академія»

Код ЄДРПОУ 22554101  
ГУДКСУ у Рівненській обл.  
МФО 833017  
д/р 35223201005402



XXVII Міжнародний  
приз "За якість"  
Париж 1999

XXVII International  
Trophy for Quality  
Paris 1999



Big 16.02.2017р. / №14

Довідка  
 про впровадження результатів дослідження  
 Кулеші Наталії Петрівни  
 на тему «Психологічна адаптація студентів із дистантних сімей до умов  
 навчання у вищому навчальному закладі»  
 у навчально-виховний процес Національного університету водного  
 господарства і природокористування

Теоретичні результати та програма дисертаційного дослідження Кулеші Н.П. «Психологічна адаптація студентів із дистантних сімей до умов навчання у вищому навчальному закладі» були впроваджені в навчально-виховний процес Національного університету водного господарства та природокористування, зокрема під час вивчення студентами дисциплін «Загальна психологія», «Вікова психологія», «Педагогічна психологія», а також науково-дослідній роботі викладачів кафедри здоров'я людини і фізичної реабілітації.

Завідувач кафедри здоров'я людини  
 і фізичної реабілітації, д.мед.н., професор

І.М. Григус

Директор ННІАЗ, к.с/г.н., професор

А.М. Прищеп



УКРАЇНА  
Тернопільська обласна рада  
Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія  
ім. Тараса Шевченка  
Вул. Ліцейна, 1, м. Кременець,  
Тернопільська обл., 47003  
тел/факс: (035-46) 2-19-91  
ел. пошта: kgpa@ukrpost.ua



UKRAINE  
Ternopil Regional Council  
Taras Shevchenko Regional Humanitarian-  
Pedagogical Academy of Kremenets  
1, Litseina St. Kremenets,  
Ternopil Region, 47003  
phone/fax: (035-46) 2-19-91  
e-mail: kgpa@ukrpost.ua

№ 05-16/83

« 10 » 04 2017 р.

### ДОВІДКА

про впровадження у навчальний процес результатів  
дисертаційного дослідження **Кулеші Наталії Петрівни**  
на тему: «Психологічна адаптація студентів із дистантних сімей  
до умов навчання у вищому навчальному закладі»,  
представленого на здобуття наукового ступеня  
кандидата психологічних наук за спеціальністю  
19.00.07 – педагогічна та вікова психологія

Результати дисертації Кулеші Наталії Петрівни використовувалися у навчально-виховному процесі Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка. Вони, зокрема, дають змогу розглядати запропоновану програму оптимізації психологічної адаптації студентів із дистантних сімей до умов навчання у вищому навчальному закладі як доцільну в роботі кураторів академічних груп.

Запропоновані матеріали наукового дослідження впроваджені у процес підготовки спеціалістів і магістрів при читанні лекцій та проведені семінарських занять із дисциплін «Соціальна психологія» та «Психологія вищої школи».

Довідку про впровадження затверджено на засіданні кафедри педагогіки та психології (протокол № 15 від 6.04.2017 р.).

Проректор  
з навчальної роботи,  
канд. психол. наук, доцент



*(Handwritten signature)*

М.Б. Боднар

7.04.2017 р.

тел.: +38 (03546) 2-24-89

ПІАПИС  
ЗАСВІДЧУЮ НАЧ В.К.  
ЖИГЛЕВИЧ С.С.

*(Handwritten signature)*



**УПРАВЛІННЯ ОСВІТИ І НАУКИ РІВНЕНСЬКОЇ  
ОБЛДЕРЖАДМІНІСТРАЦІЇ  
РІВНЕНСЬКИЙ ОБЛАСНИЙ ІНСТИТУТ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ  
ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ**

вул. В.Чорновола, 74, м. Рівне, 33028; тел. 64-96-60, 64-96-61; факс 63-64-73  
E-mail: [roippo.rv@ukr.net](mailto:roippo.rv@ukr.net), код ЄДРПОУ 02139765

19.04.18 № 01-16/448/1

На № \_\_\_\_\_

**ДОВІДКА**

**про впровадження результатів дисертаційного дослідження  
КУЛЕШІ НАТАЛІЇ ПЕТРІВНИ**

«Психологічна адаптація студентів із дистантних сімей до умов навчання  
у вищому навчальному закладі»

на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук за  
спеціальністю 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія

Результати дисертаційного дослідження Кулеші Наталії Петрівни впроваджувалися в навчальний процес Рівненського обласного інституту післядипломної освіти. В практику роботи навчального закладу впроваджено розроблену дисертанткою модель оптимізації психологічної адаптації студентів із дистантних сімей до умов навчання у закладах вищої освіти, а також враховані методичні рекомендації щодо покращення психологічної адаптації студентів із дистантних сімей до умов навчання у ЗВО.

Використання основних теоретичних положень і практичних рекомендацій дисертаційної роботи Кулеші Н. П. сприяють оволодінню основними положеннями концепції «Нова українська школа» та виховної концепції, інноваційної та дослідницької компетентності вчителів, засвоєнню і упровадженню нових методів навчання для підвищення рівня психологічної адаптації особистості до умов освітнього процесу.

Проректор з науково-педагогічної роботи,  
кандидат педагогічних наук, доцент

 Т. М. Гавлітіна

Підпис Гавлітіної Т. М. засвідчую  
Зав. канцелярії

 С. І. Шепель