

**ПРИВАТНЕ АКЦІОНЕРНЕ ТОВАРИСТВО
«ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
«МІЖРЕГІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ УПРАВЛІННЯ ПЕРСОНАЛОМ»
ОДЕСЬКИЙ ІНСТИТУТ**

Кафедра загальнонаукових, соціальних та поведінкових дисциплін

«До захисту допущено»

Завідувач

кафедри _____
(підпис)

доктор філ. наук, доцент

Нерубасська Алла Олександрівна

(наукове звання, науковий ступінь, прізвище та ініціали)

« ____ » _____ 202 ____ р

.

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА
на здобуття першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
на тему: «Психологічний супровід адаптації студентів 1 курсу до
навчання у ЗВО»

Виконала:

студентка групи ІН18-9-22-Б1Пс(4,0д)

(шифр групи)

Освітньої програми: «Психологія»

Спеціальності: 053 «Психологія»

(код і найменування спеціальності)

Герус Єлизавета Ромеоївна

(ПІБ студента)

(підпис студента)

Керівник: доктор філософії з психології,
доцент кафедри

Єрмакова Аліса Сергіївна

(підпис наукового керівника)

2026 р.

**ПРИВАТНЕ АКЦІОНЕРНЕ ТОВАРИСТВО «ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ
ЗАКЛАД «МІЖРЕГІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ УПРАВЛІННЯ ПЕРСОНАЛОМ»**

Одеський інститут

Кафедра загальнонаукових, соціальних та поведінкових дисциплін

Рівень вищої освіти: перший (бакалаврський) рівень

Освітньої програми: «Психологія»

Спеціальності: 053«Психологія»

«Затверджую»

Завідувач кафедри

«__» _____ 20 р.

Завдання

на кваліфікаційну роботу студента Герус Є.Р.

1.Тема кваліфікаційної роботи Психологічний супровід адаптації студентів 1 курсу до навчання у ЗВО

Керівник кваліфікаційної роботи доктор філософії з психології, доцент кафедри
Єрмакова Аліса Сергіївна

2. Строк подання студентом кваліфікаційної роботи на попередній захист Травень 2026 р.

3. Вихідні дані до кваліфікаційної роботи (рекомендовані науковим керівником та відповідним методичним забезпеченням /окремі аспекти роботи, обсяги роботи
Кваліфікаційна робота складається зі вступу, двох розділів, які поділені на підрозділи, висновків до кожного розділу та загальних висновків, списку використаних джерел (34 найменування). Загальний обсяг роботи – 77 друкованих сторінок, обсяг основної частини роботи складає 72 сторінки.

4. Необхідний графічний та аналітичний матеріал за темою дослідження. Кваліфікаційна робота містить 3 таблиці

5. Календарний план виконання кваліфікаційної роботи

№ з/п	Назва етапів виконання кваліфікаційної роботи	Строки виконання		Примітка
		Планові	Фактичні	
1.	Збір та опрацювання наукових джерел і нормативно-правової бази	грудень 2025	грудень 2025	Проведено аналіз літератури
2.	Вступ	січень 2026	січень 2026	Узгоджено з науковим керівником
3.	РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ ДО НАВЧАННЯ У ЗВО	січень 2026	січень 2026	Теоретична частина завершена
4.	РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ 1 КУРСУ ДО НАВЧАННЯ ЗВО	лютий - березень 2026	лютий – березень 2026	Проведено аналітичні розрахунки
5.	Висновки	квітень 2026	квітень 2026	Сформовано підсумки дослідження
6.	Оформлення списку використаних джерел	квітень 2026	квітень 2026	Перевірено відповідність вимогам
7.	Подання роботи на перевірку науковому керівнику	квітень 2026	квітень 2026	Роботу подано
8.	Попередній захист кваліфікаційної роботи	травень 2026	травень 2026	Допуск до захисту

АНОТАЦІЯ

Герус Є.Р. «Психологічний супровід адаптації студентів 1 курсу до навчання у ЗВО» – Рукопис.

Кваліфікаційна робота на здобуття освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» – Одеський інститут ПрАТ «ВНЗ «Міжрегіональна Академія управління персоналом». Одеса, 2026.

Актуальність теми дослідження зумовлена тим, що дослідження психологічного супроводу адаптації студентів першого курсу є актуальним як у теоретичному, так і в практичному вимірах. Воно дозволяє: уточнити психологічні механізми та динаміку адаптації в умовах сучасних трансформацій освіти; визначити найбільш ефективні форми та методи психологічної підтримки; розробити програми супроводу, спрямовані на підвищення стійкості, мотивації та соціальної інтегрованості студентів; створити підґрунтя для практичних рекомендацій щодо оптимізації освітнього середовища та діяльності психологічних служб ЗВО.

Мета – виявити особливості складових компонентів психологічного супроводу адаптації студентів 1 курсу до навчання у ЗВО.

У роботі були використані наступні **методи дослідження**: теоретичний, психодіагностичний.

Ключові слова: заклад ЗВО, адаптація умов навчання, особистість студентів 1 курсу, психологічний супровід, організація супроводу.

ANNOTATION

Gerus E.R. "Psychological support for the adaptation of 1st year students to studying in higher education" – It's Manuscript.

Diploma's work in obtaining the educational qualification of " bachelor's " Odesa Institute PJSC «Institution of higher education «Interregional Academy of Personnel Management». Odesa, 2026.

The **relevance** of the research topic is due to the fact that the study of psychological support for the adaptation of first-year students is relevant both in theoretical and practical dimensions. It allows: to clarify the psychological mechanisms and dynamics of adaptation in the conditions of modern educational transformations; to determine the most effective forms and methods of psychological support; to develop support programs aimed at increasing the resilience, motivation and social integration of students; to create a basis for practical recommendations for optimizing the educational environment and the activities of psychological services of higher education institutions.

The **goal** is to identify the features of the components of psychological support for the adaptation of first-year students to studying at higher education institutions.

The following research **methods** were used in the work: theoretical, psychodiagnostic.

Keywords: higher education institution, adaptation of learning conditions, personality of first-year students, psychological support, organization of support.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	5
------------	---

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ ДО НАВЧАННЯ У ЗВО	11
1.1. Особливості особистості та адаптації студентів до навчання у ЗВО	11
1.2. Причини виникнення психологічного стресу в процесі адаптації до навчання у ЗВО	21
Висновки до першого розділу.....	28
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ 1 КУРСУ ДО НАВЧАННЯ ЗВО.....	30
2.1. Методики психологічного супроводу адаптації студентів 1 курсу до навчання у ЗВО	30
2.2. Емпіричне дослідження ключових складових психологічного супроводу адаптації студентів першого курсу до навчання у закладі вищої освіти	32
2.3. Методичні рекомендації з організації психологічного супроводу адаптації студентів 1 курсу до навчання у ЗВО	44
Висновки до другого розділу.....	52
ВИСНОВКИ.....	61
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	71

Актуальність теми. Проблематика адаптації першокурсників до освітнього середовища закладу вищої освіти (ЗВО) посідає важливе місце в сучасній психологічній науці та практиці освіти, оскільки саме початковий етап навчання у виші є критичним періодом формування подальшої академічної траєкторії, професійної ідентичності та соціальної інтеграції студентської молоді. Перехід від шкільної до університетської системи характеризується комплексом різновекторних змін: зміною режиму навчання, підвищенням вимог до самостійності, необхідністю вибудовувати нові міжособистісні зв'язки, приймати більшу відповідальність за власну освітню діяльність та майбутній професійний шлях. Ці процеси супроводжуються підвищеним рівнем психологічного напруження, емоційної нестабільності, нерідко — зниженням навчальної мотивації та труднощами у формуванні ефективних стратегій саморегуляції.

Актуальність дослідження психологічного супроводу адаптації першокурсників зумовлена впливом низки соціокультурних та освітніх чинників. По-перше, сучасний студент функціонує в умовах швидко змінюваного суспільства, яке висуває високі вимоги до гнучкості, стресостійкості, критичного та креативного мислення. У такому контексті успішність адаптації виступає предиктором не лише академічної успішності, а й загальної життєвої компетентності, здатності ефективно діяти у різних соціальних ситуаціях. По-друге, актуальні виклики, пов'язані з воєнним станом, посиленою міграцією молоді, зростанням невизначеності та емоційного виснаження, значно ускладнюють процес входження студентів у нове освітнє середовище. Наявність психологічної травматизації, зниження відчуття безпеки, зміни соціальних ролей та опори потребують додаткової уваги до психоемоційного стану першокурсників.

По-третє, система вищої освіти зазнає трансформацій, пов'язаних з цифровізацією навчання, збільшенням автономії студентів, поширенням змішаних та дистанційних форматів, що часто спричиняє труднощі в

організації навчальної діяльності, самодисципліні та комунікації. Відповідно, психологічний супровід стає ключовим механізмом забезпечення успішної адаптації, адже сприяє розвитку навичок саморегуляції, емоційної стійкості, ефективної комунікації, формуванню внутрішніх ресурсів подолання адаптаційних труднощів.

Потреба у вивченні психологічного супроводу обумовлена також недостатністю системних програм підтримки першокурсників у багатьох ЗВО. Профілактична та корекційно-розвивальна робота часто має фрагментарний характер, не враховує індивідуально-психологічні особливості студентів, специфіку навчального середовища, рівень стресогенності та соціальної підтримки. Науково обґрунтований супровід на етапі адаптації дозволяє оптимізувати особистісний та навчальний розвиток студентів, сприяє формуванню позитивного ставлення до навчання, підвищує рівень академічної залученості та знижує ризики дезадаптаційних проявів — від тривожності й депресивних станів до пропусків занять, академічних неуспіхів і навіть відрахування.

Не менш важливою є соціальна складова адаптації: уміння інтегруватися в нову групу, налагодити конструктивну взаємодію, формувати навички партнерства та відповідального спілкування. Психологічний супровід дає змогу розвивати соціально-комунікативні компетентності, попереджувати конфлікти, сприяти формуванню сприятливого мікроклімату у студентському середовищі.

Таким чином, дослідження психологічного супроводу адаптації студентів першого курсу є актуальним як у теоретичному, так і в практичному вимірах. Воно дозволяє: уточнити психологічні механізми та динаміку адаптації в умовах сучасних трансформацій освіти; визначити найбільш ефективні форми та методи психологічної підтримки; розробити програми супроводу, спрямовані на підвищення стійкості, мотивації та соціальної інтегрованості студентів; створити підґрунтя для практичних рекомендацій

щодо оптимізації освітнього середовища та діяльності психологічних служб ЗВО.

Усе це підтверджує, що питання психологічного супроводу адаптації першокурсників має стратегічне значення для забезпечення якості вищої освіти, розвитку особистості студента та підготовки конкурентоспроможних фахівців у різних галузях.

Ось чому тема кваліфікаційної роботи «**Психологічний супровід адаптації студентів 1 курсу до навчання у ЗВО**» є актуальною.

Мета роботи – виявити особливості складових компонентів психологічного супроводу адаптації студентів 1 курсу до навчання у ЗВО

Завдання дослідження:

1. Провести теоретичний аналіз проблеми особистості та адаптації студентів до навчання у ЗВО.
2. Укласти методичний комплекс організації психологічного супроводу адаптації студентів 1 курсу до навчання у ЗВО.
3. Провести емпіричне дослідження особливостей адаптації студентів 1 курсу до навчання у ЗВО.
4. Укласти методичні рекомендації з організації психологічного супроводу адаптації студентів 1 курсу до навчання у ЗВО.

Об'єкт дослідження – особливості особистості студентів 1 курсу.

Предмет дослідження – психологічний супровід адаптації студентів 1 курсу до навчання у ЗВО.

Методи дослідження: Відповідно до мети бакалаврського дослідження було використано комплекс методів: теоретичні – аналіз та узагальнення наукових першоджерел. Емпіричні – психодіагностичний метод. В емпіричному дослідженні організації психологічного супроводу адаптації студентів 1 курсу до навчання у ЗВО були використані наступні психодіагностичні методики: Фрайбурзький багатофакторний особистісний опитувальник (FPI), Опитувальник «Самооцінка рівня онтогенетичної рефлексії» (автори: М. Фетискін, В. Козлов, Г. Мануйлов), опитувальник

«Смисложиттєві орієнтації» (СЖО) Д. О. Леонтьєва — адаптована модифікація тесту «Цілі життя» (Purpose-in-Life Test, PIL), розробленого Дж. Крамбо та Л. Махоліком

Практичне значення одержаних результатів. Практичне значення дослідження психологічного супроводу адаптації студентів першого курсу полягає у можливості безпосереднього застосування його результатів у системі освітньої та психологічної підтримки студентської молоді. Встановлені закономірності адаптаційних процесів, виявлені індивідуально-психологічні чинники успішного входження у нове освітнє середовище та розроблені технології супроводу створюють підґрунтя для впровадження комплексних програм профілактики, корекції та розвитку, спрямованих на підвищення ефективності навчальної та соціальної діяльності першокурсників.

Результати дослідження можуть бути використані в практиці психологічних служб закладів вищої освіти для удосконалення системи роботи з новоприбулими студентами. Запропоновані підходи до психологічного супроводу дозволяють здійснювати ранню діагностику рівня адаптованості, визначати групи ризику та своєчасно надавати цільову підтримку. Це сприяє зменшенню проявів тривожності, емоційної дезорганізації, труднощів у спілкуванні, що є одними з ключових бар'єрів академічної успішності.

Практичне значення проявляється у створенні науково обґрунтованих програм психопрофілактики для першокурсників. Розроблені рекомендації можуть застосовуватись у формі тренінгових занять, груп психологічної підтримки, адаптаційних курсів або факультативів. Такі програми спрямовані на розвиток навичок саморегуляції, емоційної стійкості, управління навчальним навантаженням, покращення комунікативної компетентності та формування конструктивних способів подолання стресу. Практичне випробування таких програм може сприяти підвищенню рівня задоволеності навчанням, зменшенню випадків дезадаптації та відрахування.

Результати дослідження можуть бути інтегровані у діяльність адміністрацій факультетів та кафедр з метою вдосконалення освітньо-виховного середовища. Узагальнені дані про типові труднощі адаптації та потреби першокурсників дають змогу розробити більш ефективні моделі наставництва, кураторства, студентського тьюторства та академічної підтримки. Зокрема, це може включати оптимізацію комунікацій між викладачами й студентами, організацію інтерактивних форм навчання, поліпшення роботи зі студентськими групами, формування позитивного соціально-психологічного клімату.

Практичне значення дослідження полягає у можливості використання отриманих даних у підготовці майбутніх фахівців. Матеріали можуть бути включені в навчальні курси з академічної психології, педагогіки, психологічного консультування, менеджменту освіти. Це дозволяє майбутнім психологам, педагогам і соціальним працівникам оволодіти методами діагностики, прогнозування та супроводу адаптаційних процесів у студентському середовищі.

Дослідження має прикладне значення для розроблення рекомендацій, спрямованих на оптимізацію особистісного розвитку студентів. Воно дозволяє обґрунтувати найбільш ефективні стратегії розвитку внутрішніх ресурсів першокурсників: підвищення самооцінки, розвиток мотивації досягнення, формування навчальної автономії, зміцнення соціальної підтримки. Такі рекомендації можуть використовуватися як фахівцями-практиками, так і самими студентами у процесі самодопомоги.

Отримані результати можуть стати основою для удосконалення політики управління якістю освіти в ЗВО. Дослідження адаптаційних труднощів та ефективності різних моделей супроводу дає змогу формувати системні рішення на рівні університету, що сприятиме підвищенню ефективності роботи служб підтримки, поліпшенню академічної культури та створенню здорового освітнього середовища.

Таким чином, практичне значення дослідження полягає у створенні інструментів, методик, рекомендацій і програм, що дозволяють підвищити рівень адаптованості першокурсників, зміцнити їх психоемоційний стан, поліпшити їхню взаємодію з освітнім середовищем і забезпечити успішний старт професійного становлення. Реалізація таких підходів сприяє попередженню дезадаптаційних проявів, збереженню психічного здоров'я студентів та підвищенню якості вищої освіти загалом.

Структура кваліфікаційної роботи. Кваліфікаційна робота складається зі вступу, двох розділів, які поділені на підрозділи, висновків до кожного розділу та загальних висновків, списку використаних джерел (34 найменування). Загальний обсяг роботи – 74 друкованих сторінок, обсяг основної частини роботи складає 69 сторінку.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ ДО НАВЧАННЯ У ЗВО

1.1. Особливості особистості та адаптації студентів до навчання у ЗВО

Аналіз наукових напрацювань дав можливість окреслити кілька провідних напрямів, у межах яких здійснюється вивчення особистості сучасного студента. До таких напрямів можна віднести фахово-орієнтовані підходи, соціально-демографічний аналіз, дослідження загальних закономірностей професійного становлення молоді, навчально-методичний аспект та вивчення психологічної готовності студентів до майбутньої професії.

У новітніх психологічних дослідженнях особлива увага зосереджена на вивченні індивідуальних рис студентської молоді крізь призму їхньої професійної спрямованості, що є актуальним насамперед для підготовки педагогів і психологів. У вітчизняній науковій літературі широко представлені праці, присвячені особистісним особливостям майбутніх практичних психологів (Ж. П. Вірна, Х. М. Дмитерко-Карабін, Н. І. Пов'якель, А. А. Фурман, О. В. Ямницький та ін.), а також фахівців педагогічного профілю (Б. Т. Долинський, З. Н. Курлянд, О. Я. Сеньків-Ферцаді та ін.).

Разом із тим огляд актуальних публікацій засвідчує недостатній рівень опрацювання проблем професійного становлення студентів непедагогічних спеціальностей. Дослідження, що присвячені підготовці майбутніх фахівців різних сфер, демонструють, що залежно від специфіки професії змінюються як ключові характеристики особистісного розвитку, так і вимоги до професійної кваліфікації. Окремі науковці звертають увагу на особливості становлення професійної ідентичності студентів-правоохоронців (В. Є. Луньов, Л. М. Прудка, Г. Х. Яворська та ін.).

Водночас результати аналізу літератури свідчать, що психологічні аспекти формування особистості майбутніх економістів в українських дослідженнях розкриті лише частково. Доступні праці окреслюють лише окремі труднощі та специфіку професійної підготовки студентів економічних спеціальностей (Д. І. Дзінчук, Є. А. Іванченко, Е. О. Остапенко та ін.).

Окремий напрям становлять дослідження, спрямовані на узагальнений опис сучасного студента як представника певної соціально-демографічної групи та аналіз його особистісних характеристик, які не визначаються вибором професії (М. А. Паламарчук, І. О. Цілинко та ін.). Однією з провідних особливостей студентської молоді є здатність сформувати власне бачення майбутнього, створювати життєві плани та вибудовувати індивідуальні траєкторії розвитку (З. О. Кіреєва). У своїх дослідженнях життєвих уявлень студентів З. О. Кіреєва підкреслює, що значна частина молоді не має внутрішньо сформованих образів складних життєвих ситуацій, подолання яких вимагає значних зусиль і тривалого часу; натомість у їхніх очікуваннях щодо майбутнього переважає «ілюзорний оптимізм», або феномен «нереалістичного оптимізму» [10].

Одним із важливих напрямів сучасних досліджень є вивчення особистості студента крізь призму його професійного становлення та формування фахової майстерності (Ж. П. Вірна, І. О. Цілинко та ін.). Професійний розвиток розглядають як ключову складову особистісного зростання, оскільки він забезпечує ефективність діяльності, сприяє виробленню індивідуального стилю та створює умови для самоактуалізації молоді людини. У межах діяльнісного підходу, який частково лежить в основі нашого дослідження, Е. Ф. Зеєр розрізняє «професійне становлення особистості» — тобто розвиток індивідуальності в процесі набуття професіоналізму та вироблення власної манери діяльності — і «професійне становлення діяльності», що означає поступове удосконалення способів роботи, прийомів та технологій, а також розширення професійних компетенцій фахівця [9]. Хоча дослідник розмежовує ці поняття, у нашому

підході вони розглядаються як взаємозалежні складові єдиного процесу професійного розвитку.

Крім цього, Е. Ф. Зеєр запропонував модель структури особистості спеціаліста, яка включає чотири основні компоненти: професійну спрямованість, компетентність, професійно значущі якості та психофізіологічні властивості, важливі для виконання фахових обов'язків [9]. Центральним елементом цієї структури науковець визначає спрямованість, що охоплює мотиваційні утворення, систему професійних цінностей, ставлення до спеціальності, очікування, установки, готовність до подальшого розвитку, а також характеристику соціально-професійного статусу.

Професійно важливі й значущі якості спеціаліста — риси, які забезпечують здатність приймати рішення та якісно виконувати конкретні функції — мають різний рівень впливу на окремі види роботи і по-різному проявляються залежно від специфіки професійної діяльності [14]. У свою чергу, А. О. Реан підкреслює два провідні чинники, що визначають процес професійного зростання: розуміння суспільної значущості обраної професії (як на рівні соціального визнання, так і в її особистісній інтерпретації) та наявність мотивації до творчої самореалізації в майбутній діяльності. Учений наголошує, що саме особистісні риси та сформована система цінностей значною мірою визначають потенціал творчої активності майбутнього фахівця.

Універсальну концепцію особистісного розвитку студента незалежно від обраної галузі запропонувала О. П. Саннікова. Вона виокремила три взаємопов'язані сфери: «допрофесійну», «професійну» та «позапрофесійну» [цит. за 21]. На думку дослідниці, у допрофесійному спілкуванні молоді характерним є широкий простір вибору соціальних контактів, тоді як професійна комунікація визначається вимогами спеціальності та структурою професійної діяльності. Позапрофесійне спілкування, за її спостереженнями, відображає як стабільні риси особистості, так і ті, що зумовлені ситуаційними чинниками [21].

У роботах Л. П. Журавльової та Є. В. Данковцевої показано, що до психологічних передумов результативної професійної реалізації студентів належать сформовані механізми постановки цілей, позитивна мотивація досягнення, високий рівень домагань і здатність до свідомої вольової регуляції поведінки [цит. за 1]. Інші науковці виокремлюють різні компоненти особистості, що визначають готовність до професійної діяльності: якщо провідним вважають професійне мислення, то акцент робиться на розвитку аналітичних умінь (М. М. Кашапов, В. Є. Луньов); якщо ж у центрі уваги — професійна спрямованість і здібності, що забезпечують рівень професіоналізму, то головним стає формування стійкої мотивації до діяльності (В. Г. Кузнецов, М. А. Паламарчук, С. Ф. Ступницька та ін.). Інші автори (І. О. Цілінко, А. А. Фурман) наголошують на важливості морально-етичних характеристик як чинників розвитку майбутнього фахівця.

А. К. Маркова наголошує, що професіоналізація, у межах якої формується й психологічна готовність майбутнього фахівця, має комплексний, багатовекторний характер і реалізується одночасно через процеси навчання та виховання студентської молоді [14]. Водночас варто підкреслити, що окремі важливі складові цього процесу — зокрема особливості структури та змісту мотиваційно-ціннісної сфери сучасних студентів — усе ще недостатньо опрацьовані в українському науковому дискурсі.

У своїх дослідженнях Л. Б. Юшкова визначила, що система базових життєвих цінностей студентів вибудовується навколо таких ключових цілей (у порядку зменшення їх значущості): кохання і сім'я, надійне дружнє оточення, цікава робота, стабільність і мир у суспільстві, здоров'я, соціальна активність, пізнавальні інтереси та можливість творчої самореалізації [26]. За її висновками, схожа структура цінностей характерна й для випускників, які вже зайняті професійною діяльністю в різних галузях.

Під час аналізу морально-ціннісних орієнтацій студентської молоді І. О. Цілінко відзначила, що значна кількість студентів характеризується

нестабільністю моральних орієнтирів, недостатньою рефлексією щодо власної ціннісно-сміслової сфери та емоційною залежністю у виборі між різними групами цінностей (перевага гуманістичних над прагматичними) [13]. О. А. Самойлов також підкреслює суперечливість внутрішньої ціннісної структури сучасної молоді, що виявляється у дисбалансі між окремими смисловими утвореннями; відповідно, одним із пріоритетних завдань є мінімізація негативних наслідків такої неузгодженості [210]. Обидва автори наголошують на потребі спеціально організованої психокорекційної роботи у цьому напрямі.

Навчально-методичний напрям досліджень (В. І. Журавльов, Н. В. Кузьміна, М. Г. Лаврова) зосереджений на визначенні чинників, що впливають на формування ставлення студентів до навчальних дисциплін. У цьому ракурсі студент виступає водночас суб'єктом і об'єктом освітнього процесу, на якого впливають як зовнішні (педагогічні), так і внутрішні (психологічні) детермінанти. До об'єктивних чинників відносять якість викладання та організацію освітнього процесу, тоді як до суб'єктивних — професійну орієнтацію, рівень навчальної мотивації, вихідні пізнавальні здібності та рівень сформованої навчальної готовності, що визначають сприйняття складності чи легкості опанування навчального матеріалу.

Оскільки ключовою метою вищої освіти є підготовка компетентного фахівця, ставлення студентів до обраної професії можна розглядати як індикатор прийняття ними кінцевих завдань навчання. Узагальнено це ставлення проявляється у професійній спрямованості, яка включає інтерес до професійної діяльності та готовність реалізовувати себе в ній. До її змісту входять уявлення про професійні цілі, система мотивів, емоційне ставлення до діяльності й рівень задоволеності нею.

Професійна спрямованість є багатовимірним та структурно складним особистісним утворенням. Н. В. Кузьміна виокремлює такі її параметри, як об'єктність, специфічність, узагальненість, валентність, задоволеність, стійкість, опірність, центральність тощо [цит. за 12]. Ю. П. Платонов,

аналізуючи професійно-педагогічну спрямованість, описує її подібними характеристиками, але наповнює їх іншим змістом і тлумаченням [цит. за 18].

Професійна спрямованість формується на основі низки приватних оцінок, які студент надає значущості окремих складових майбутньої професійної діяльності. Об'єктами таких оцінок можуть виступати, зокрема, можливості для творчого самовираження, характер міжособистісної взаємодії, відповідність професії індивідуальним здібностям і темпераменту, а також рівень матеріального забезпечення тощо.

Результати наукових розвідок свідчать, що образ професії, який мають студенти, поступово змінюється на всіх етапах здобуття освіти, наближаючись до реального професійного стандарту (В. І. Журавльов [цит. за 9]). Учений зауважує, що трансформація уявлень про професійну діяльність закономірно супроводжується змінами у мотиваційній сфері: посилення професійної спрямованості пов'язане з привабливістю можливостей творчої реалізації, орієнтацією на індивідуальний стиль діяльності, участю в наукових пошуках, а також із соціальною значущістю наукової роботи та її потенційною користю для суспільства [9]. Примітно, що більшість студентів асоціюють свій майбутній фах переважно з науковою діяльністю; педагогічну сферу вони розглядають значно рідше, а практичні спеціальності (агроном, лісник, єгер, зоотехнік тощо) — ще менш охоче, оскільки сприймають їх як менш престижні. Це дає змогу В. І. Журавльову стверджувати, що вибір студентами напряму професійної підготовки й ставлення до нього зумовлені не лише реалістичністю уявлень про діяльність, а й оцінкою її соціального статусу [9].

На думку В. А. Козакова та Д. І. Дзінчука, основою формування позитивного ставлення до майбутнього фаху є логічно вибудована система професійної підготовки, яка передбачає послідовний перехід від навчально-пізнавальної до навчально-професійної, а потім — до власне професійної діяльності [цит. за 11]. У цьому руслі Л. М. Жураковська та Е. О. Остапенко пропонують аналізувати професійний розвиток майбутніх економістів у межах праксіологічного підходу. Такий підхід охоплює визначення

функціональних характеристик майбутньої роботи, уточнення її цілей і їхнього суб'єктивного змісту, виявлення причин недостатньої ефективності підготовки, оцінку ресурсів студента, розроблення індивідуальної траєкторії професійного зростання та планування програм саморозвитку [2].

Щодо динаміки навчальної мотивації, Н. В. Кузьміна зазначає, що її структура зі старшими курсами стає більш впорядкованою та узгодженою з професійними перспективами: професійні мотиви дедалі сильніше визначають навчальну активність студентів [12].

Оскільки професійна спрямованість є інтегральним та провідним компонентом мотиваційно-цільової структури навчальної діяльності, її зниження, як підкреслює Ю. П. Платонов, неминуче впливає на загальний рівень навчальної мотивації, провідні мотиви здобуття освіти та ставлення до навчальних дисциплін. Формування навчальної мотивації відбувається під впливом широкого спектра потреб, характерних для студентської молоді [цит. за 18].

У процесі професійного становлення уявлення студентів про майбутню діяльність змінюються системно, а ступінь їх відповідності реальним умовам професії визначає емоційно-ціннісне ставлення до неї. Проблема співвідношення між образом-метою й образами-завданнями як чинниками професійного розвитку та успішності навчання потребує окремого поглибленого аналізу.

Подальшого розгляду потребують ще два рівні мотиваційно-цільової структури навчальної діяльності. Загальне ставлення до професійної діяльності, тобто до кінцевих результатів здобуття освіти, визначає змістово-ціннісне наповнення освітнього процесу. Саме через це навчальна діяльність сприймається не як самоціль, а як засіб реалізації професійних планів. Усвідомлення навчання як інструмента досягнення професійних орієнтирів утворює другий рівень цієї структури — навчальну мотивацію. Вона охоплює оцінку студентами змісту, організації, форм і методів навчання з огляду на їхні потреби та особистісні цілі, які можуть повністю, частково або й не збігатися

з офіційними вимогами освітнього процесу [18]. У подальшому навчальна мотивація трансформується в мотивацію професійної діяльності, а її сформованість виступає індикатором психологічної готовності студента до реальної роботи.

Структура навчальної мотивації має багат шарову природу, оскільки включає різні види мотивів і форми їхнього прояву. Студент може виявляти або не виявляти зацікавленості в навчанні через різні внутрішні спонуки: прагнення опанувати майбутній фах (професійні мотиви); інтерес до нового знання та отримання задоволення від процесу пізнання (пізнавальні мотиви); орієнтація на високий заробіток у майбутньому (прагматичні мотиви); бажання робити внесок у розвиток суспільства (широкі соціальні мотиви); потреба у визнанні та підтвердженні власного статусу серед однолітків або в суспільстві загалом (мотиви престижу та самоутвердження). Кожен із цих мотивів може бути провідним або другорядним у загальній мотиваційній структурі, визначаючи як рівень навчальних досягнень, так і ступінь сформованості професійної орієнтації студента [16].

Процес становлення мотиваційно-цільової структури навчальної діяльності відбувається не лише у напрямі «від загального до часткового», а й у зворотному: локальні мотиви нижчого рівня здатні суттєво впливати на формування більш широких і узагальнених установок. Приміром, вибіркове ставлення до окремих дисциплін може визначати актуалізацію певних мотивів, а через це — прямо чи опосередковано — впливати на становлення професійної спрямованості як глобального ставлення до майбутнього фаху.

Такий взаємозв'язок є природним, якщо розглядати навчальні предмети як модулі, які послідовно формують шлях до кінцевих освітніх цілей. Практика свідчить, що якісне викладання певної дисципліни нерідко стає ключовим фактором у виборі студентами майбутньої професійної траєкторії [16].

Процес професійного розвитку в закладі вищої освіти значною мірою пов'язаний із тими вибірковими ставленнями до професії, що формуються ще

у підлітковому віці. Однією з перших форм такої вибірковості є професійні наміри школярів — їхній вибір майбутньої спеціальності та мотиви, які лежать в його основі. Дослідження В. І. Журавльова показали, що професійні плани старшокласників є багаторівневими та змінюються з часом [9]. Він виокремив ідеальні, реалістичні та резервні професійні проєкції (наприклад, вступ до університету чи швидке працевлаштування). Близько половини випускників змінюють первинні плани, що свідчить про незавершеність процесу професійного самовизначення. Крім того, навіть ті, хто вступає на бажану спеціальність, нерідко переглядають свій вибір протягом першого року навчання, прагнучи змінити фах.

У контексті дослідження студентської молоді актуальним залишається питання її психологічної готовності до професійної діяльності, зокрема здатності конструктивно запобігати конфліктам та ефективно їх розв'язувати (Є. А. Іванченко, Т. Б. Поясок та ін.). Є. А. Іванченко наголошує, що система професійної освіти має забезпечити не лише засвоєння знань, а й формування навичок поведінкової гнучкості, уміння змінювати поведінку відповідно до трансформації установок, володіння прийомами переконання, емоційної саморегуляції, розуміння станів інших людей, а також здатності аналізувати причини конфліктів та обирати адекватні стратегії їх подолання. Особливо важливими є навички стратегіювання в умовах соціально-економічної нестабільності, зокрема за ймовірності безробіття.

Т. Б. Поясок також підкреслює потребу у спеціальній підготовці майбутніх економістів до розв'язання конфліктних ситуацій, оскільки саме в економічній сфері висока ймовірність виникнення суперечностей як на міжособистісному рівні, так і в межах суспільних процесів (колективні конфлікти, страйки тощо). Згідно з Є. А. Іванченко, готовність економіста до попередження та подолання конфліктів включає три ключові компоненти: базовий (основні компетентності), професійний та соціальний, який охоплює професійну зрілість і соціальну відповідальність фахівця.

У сучасних умовах оновлення системи професійної освіти особливої ваги набуває потреба у формуванні психологічної готовності майбутніх фахівців до виконання професійних обов'язків. Водночас у науковому дискурсі простежується різноманіття підходів до трактування цього поняття.

Так, К. К. Платонов визначає психологічну готовність як специфічний психічний стан, що забезпечує стабільність діяльності за умови дії кількох мотиваційних чинників [13]. А. К. Маркова розглядає її як багатoelementне утворення, у структурі якого поєднуються мотиваційні та операційні складові [18]. О. Є. Штейнмець наголошує, що психологічна готовність виявляється у сформованій системі знань, способів мислення, умінь, мотивів і особистісних рис, необхідних для результативного виконання професійних завдань [29]. У концепції В. І. Байденка характеристики готовності описуються через поняття «базових навичок», що охоплюють комунікабельність, творчі здібності, аналітичне та креативне мислення, здатність працювати як самостійно, так і в колективі, а також розвинену самосвідомість і адекватну самооцінку [27]. Н. В. Кузьміна підкреслює, що готовність спеціаліста визначається рівнем оволодіння знаннями, уміннями та навичками, які забезпечують виконання професійних функцій відповідно до вимог сучасної науки й техніки [15].

На нашу думку, обмежувальним є підхід, у межах якого психологічна готовність ототожнюється виключно з набором знань, умінь і навичок, оскільки такий погляд недооцінює значення індивідуально-особистісних характеристик. Ми розглядаємо психологічну готовність як показник розвитку мотиваційної сфери, формування професійно значущих установок і змін у ціннісно-смысловому просторі особистості. Ключові параметри готовності фахівця проявляються саме в мотиваційно-ціннісному вимірі. Не менш суттєвим компонентом є онтогенетична рефлексія — здатність особистості співвідносити власний досвід з актуальними професійними завданнями та надавати діяльності особистісно значущого змісту.

Таким чином, професійна компетентність майбутнього спеціаліста значною мірою залежить від рівня сформованості його загальної, а передусім

— психологічної готовності до професійної діяльності. У науковій літературі психологічна готовність трактується як інтегральне утворення, що включає функціональні, операційні та особистісні аспекти. Психологічні передумови професійної спрямованості студентів виявляються через зміни в мотиваційній динаміці, формування професійно релевантних установок та трансформацію їхньої ціннісно-сислової системи.

Дослідження студентства зосереджені переважно у кількох напрямках: професійно-орієнтованому, соціально-демографічному, спрямованому на вивчення закономірностей професійного становлення, навчально-методичному, а також у площині психологічної підготовки молоді до майбутньої діяльності. У сучасних психологічних працях широко представлені дослідження студентів педагогічних, психологічних спеціальностей та майбутніх працівників правоохоронної сфери.

1.2. Причини виникнення психологічного стресу в процесі адаптації до навчання у ЗВО

Розвиток стресових реакцій у людини зумовлений багатьма життєвими подіями та охоплює різні сфери її діяльності, соціальної взаємодії й пізнання світу. Потенційні джерела психотравмувального впливу включають як природні чи техногенні катастрофи, військові конфлікти та пов'язані з ними труднощі (наприклад, нестачу їжі), так і індивідуальні травматичні події. У науковій літературі досі відсутня уніфікована класифікація стресорів. З урахуванням існуючих підходів С. А. Разумов запропонував поділ чинників, що прямо або опосередковано викликають тривожно-стресову відповідь людини, на чотири основні групи:

1. Стресори активної діяльності:
 - а) екстремальні умови;
 - б) виробничі ситуації;

- в) фактори, пов'язані з психосоціальною мотивацією.
- 2. Стресори оцінювання діяльності (майбутньої, поточної чи попередньої):
 - а) «стартові» стресори та стресори, пов'язані з пам'яттю (очікування змагань, травматичні спогади, передчуття загрози);
 - б) ситуації успіхів і невдач (перемоги в спорті, навчальні результати, стосунки, втрати, смерть близьких);
 - в) вплив видовищних чи емоційно насичених подій.
- 3. Стресори розузгодженості діяльності:
 - а) пов'язані з переживанням відчуження чи ізоляції;
 - б) такі, що виникають під впливом соціальних або фізіологічних обмежень.
- 4. Фізичні й природні стресори, до яких належать інтенсивні фізичні навантаження, травми, вплив темряви, різких звуків, тряски, висоти, спеки, а також природні катаклізми (наприклад, землетрус).

Іншу класифікацію стресових чинників запропонував Ю. Щербатих, поділивши їх на об'єктивні та суб'єктивні. Суб'єктивні стресори, на його думку, мають дві підгрупи. Одна з них зумовлена відносно сталими особистісними властивостями: невідповідністю вроджених поведінкових програм сучасним умовам, індивідуальними установками, батьківськими сценаріями та вищими потребами, описаними А. Маслоу.

Наукові дані свідчать, що значна частина людських реакцій на біологічні чи фізичні стимули має рефлекторну природу та генетично закодована на рівні ДНК. Людина загалом добре адаптована до впливу природних подразників (біль, голод, фізичні навантаження), проте набагато сильніше реагує на соціальні фактори, до яких еволюція ще не виробила достатніх захисних механізмів. За оцінками європейських медиків, щорічно мільйони людей у світі помирають від наслідків соціально детермінованого стресу та пов'язаних із ним психосоматичних розладів.

Стрес, що походить від негативних батьківських установок, формується тоді, коли моделі поведінки, засвоєні у процесі виховання значущими дорослими, згодом спричиняють неадекватні реакції в зрілому віці та стають

джерелом емоційного напруження. Такі моделі можуть постати у вигляді неусвідомлених настанов, «життєвих сценаріїв» чи принципів, які істотно впливають на подальші життєві вибори особистості. Те, що було корисним у дитинстві, за нових обставин може перетворитися на фактор ризику й провокувати стресові переживання.

Результати численних досліджень підтверджують, що емоційний компонент становить ключову частину стресової реакції людини. Особливо це виявляється під впливом психологічних та інформаційних стресорів. К. В. Судаков зазначав, що тривале емоційне напруження може лежати в основі розвитку широкого спектра психосоматичних порушень: неврозів, патології серцево-судинної системи, артеріальної гіпертензії, виразкових уражень травного тракту, імунодефіцитів, ендокринних збоїв і навіть онкологічних захворювань.

Низка досліджень свідчить, що виникнення стресу нерідко пов'язане з хибними переконаннями чи внутрішніми настановами особистості. Зокрема, оптимістичний або песимістичний спосіб інтерпретації подій по-різному позначається на рівні напруження: доведено, що позитивне мислення та схильність помічати конструктивні аспекти життєвих ситуацій істотно знижують інтенсивність стресових переживань і сприяють підвищенню загального психологічного благополуччя.

Не менш частими джерелами стресу виступають світоглядні переконання — як політичні, так і релігійні. Такі форми психічного напруження особливо загострюються в періоди масштабних суспільних трансформацій (революцій, реформ, соціальних криз), однак і за умов відносної соціальної стабільності вони не зникають.

Вагомий стресогенний потенціал містять релігійні вірування, особливо пов'язані з монотеїстичними традиціями. Релігії цього типу (іудаїзм, християнство, іслам) ґрунтуються на вірі в єдиного Бога та визнанні священних текстів як безумовної істини. Тому інформація, що суперечить

догматам віровчення, може сприйматися особистістю як загрозна і провокувати внутрішню напругу.

Окремим значущим фактором формування стресу є неможливість задовольнити актуальну потребу. Відповідно до теорії А. Маслоу, після забезпечення базових фізіологічних потреб людина прагне до безпеки, соціальної приналежності, визнання і, зрештою, до самореалізації як найвищого рівня особистісного розвитку. Виходячи з «ієрархії потреб» Маслоу, можна виокремити такі групи стресів:

- Фізіологічні стреси — виникають унаслідок голоду, спраги, нестачі сну, дискомфортних температурних умов, перенавантаження чи різкого темпу життя.
- Стреси, пов'язані з потребою безпеки — зумовлені страхом втратити роботу, можливими невдачами на навчанні чи іспитах, загрозами для життя, здоров'я власного або близьких людей, а також відчуттям нестабільності.
- Стреси належності — спричинені самотністю, хворобами або втратою близьких, а також нерозділеними почуттями.
- Стреси, пов'язані з потребою у визнанні — виникають у разі краху професійних планів, нереалізованих амбіцій чи відчуття втрати авторитету в соціальному середовищі.
- Стреси самореалізації — проявляються при неможливості реалізувати своє життєве покликання або займатися діяльністю, яка відповідає внутрішнім прагненням; часто вони виникають тоді, коли людині доводиться підпорядковувати свої бажання зовнішньому тиску з боку родини або суспільних норм традиційного характеру.

Поширеною причиною стресових станів є також нераціональне використання часу та відсутність чітких часових меж у переживаннях. Це спостерігається тоді, коли людина наділяє надмірною емоційною значущістю події минулого або майбутнього. У першому випадку стрес підтримується нав'язливими спогадами про травматичні ситуації, у другому — формується

тривога щодо ще не здійснених подій. Ю. Щербатих зазначає, що за таких умов індивід «неодноразово відтворює в уяві негативний сценарій майбутнього, наділяючи його новими деталями й настільки посилюючи образ, що починає сприймати його як реалістичний прогноз. Подібний різновид стресу є небезпечним тим, що здатний програмувати подальші невдачі».

Друга група стресогенних чинників має об'єктивну й водночас динамічну природу. Усі фактори цього блоку зазвичай поділяють на чотири основні підкатегорії:

1. Побутові та трудові умови, що характеризуються стабільністю впливу:

- Локальні фактори: складнощі побутового характеру (проблеми з водопостачанням, недостатнє опалення, несправний ліфт), виснажлива професійна діяльність, труднощі під час пересування містом.
- Глобальні фактори: забруднення навколишнього середовища. Важливо зазначити, що шкідливість природних чи техногенних умов часто проявляється не лише у прямих фізичних наслідках, а й у стійкому психологічному напруженні, яке вони викликають.

2. Сфера соціальних стосунків:

- емоційні контакти з найближчим оточенням;
- ділові взаємини, побудовані на раціональних засадах;
- конфліктні взаємодії з малознайомими або сторонніми людьми.

3. Політичні та економічні обставини:

- економічні труднощі, що пов'язані з низькими доходами або високими витратами;
- політичні проблеми, зумовлені недоцільними управлінськими рішеннями чи недосконалою правовою системою.

4. Сфера надзвичайних ситуацій:

- природні, техногенні та соціальні катастрофи;
- кримінальні випадки, що призводять до матеріальних збитків, ушкодження здоров'я або посягання на гідність;
- серйозні захворювання.

Особливе місце серед об'єктивних стресорів посідає навчальна діяльність у закладі вищої освіти, яка характеризується власною специфікою та широким спектром потенційних подразників. До таких факторів належать тип закладу, умови проживання (гуртожиток чи домашнє середовище), якість харчування, а також особливості організації сесійного контролю. Сукупність цих умов комплексно впливає на функціонування організму студента та визначає особливості роботи його фізіологічних систем.

Інтелектуальна діяльність студентів відрізняється від діяльності фахівців тим, що її головним змістом є постійне засвоєння нового матеріалу та активне формування когнітивної, емоційної й інтелектуальної сфер. Результати численних досліджень доводять, що інтенсивні розумові навантаження здатні провокувати розвиток стресових станів. Під час виконання складних інтелектуальних завдань спостерігаються зміни у діяльності серцево-судинної, ендокринної та нервової систем, що може спричиняти виражене нервово-емоційне перенапруження та навіть призводити до доклінічних порушень здоров'я.

Особливості навчального процесу у ЗВО набагато складніші, ніж у шкільному середовищі. Загальний обсяг навчальних і позааудиторних занять для студентів становить у середньому 9–11 годин щодоби, а під час сесії може зростати до 12–15 годин. Інтелектуальна активність часто поєднується з високим рівнем емоційного напруження, що, за даними досліджень, є значно інтенсивнішим у студентів порівняно з їхніми ровесниками, які не здобувають вищу освіту.

Статистика захворюваності студентів демонструє високу частоту порушень у роботі серцево-судинної системи, які виникають унаслідок повторюваних та тривалих емоційних перевантажень. Доведено, що серцево-судинна система надзвичайно чутлива до емоційного стресу. У представників молодших курсів зміни, що спостерігаються під час сесії, зазвичай мають більш виражений характер, ніж у старшокурсників. Дисципліни з великим обсягом інформації супроводжуються сильнішим психічним напруженням,

ніж предмети з меншою інформативністю. Інтенсивність фізіологічних змін залежить від вихідного стану серцево-судинної та вегетативної нервової систем, індивідуально-типологічних і статевих-вікових особливостей, а також від часу складання іспитів.

Відповідно до концепції Г. Сельє, стресові стани, що виникають у зв'язку з інтенсивним навчальним навантаженням або під час складання іспитів, проходять крізь три характерні етапи розвитку.

Початковий етап — фаза мобілізації, або тривоги — проявляється у відчутті невизначеності, яке охоплює студента перед початком екзамену. У цей період підвищується психоемоційне напруження, активізуються фізіологічні ресурси: частішає серцебиття, змінюються метаболічні процеси, зростає загальна готовність до дії.

Наступний етап — фаза адаптації — настає тоді, коли студент отримує білет і переходить до формування відповіді. Ресурси, мобілізовані раніше, забезпечують можливість певний час ефективно протидіяти стресу.

Активізація вегетативної нервової системи сприяє кращому забезпеченню мозку киснем і глюкозою. Однак такий режим роботи організму потребує значних енергетичних витрат і пов'язаний з інтенсивним використанням внутрішніх запасів.

Якщо протягом тривалого часу організму не вдається цілковито пристосуватися до напружених умов, а його ресурси поступово виснажуються (наприклад, коли студент отримує занадто складне завдання або стикається з конфліктною поведінкою екзаменатора), формується третя стадія — стадія виснаження.

Послідовність цих етапів простежується і протягом усієї екзаменаційної сесії: фаза тривоги зазвичай характерна для підготовчого періоду; фаза адаптації притаманна часовому проміжку між другим і третім іспитом; тоді як стан виснаження найчастіше спостерігається ближче до завершення сесії.

Висновки до першого розділу

Ефективне формування професійної компетентності майбутніх фахівців ґрунтується на їхній загальній готовності до виконання професійних обов'язків, ключовим компонентом якої виступає психологічна готовність. У науковій літературі цей феномен описується як комплексне утворення, що інтегрує функціональні, операційні та особистісні аспекти. Психологічні детермінанти професійної спрямованості студентської молоді реалізуються через зміни у мотиваційній сфері, формування професійно важливих установок і трансформацію ціннісно-смислової системи.

У дослідженнях сучасного студентства виокремлюють кілька провідних напрямів: професійно-орієнтаційний, соціально-демографічний, спрямований на аналіз загальних закономірностей становлення майбутнього спеціаліста, навчально-методичний, а також пов'язаний із психологічною підготовкою молоді до професійної діяльності. У сучасних психологічних працях представлено значний масив досліджень, присвячених студентам педагогічних і психологічних спеціальностей, а також майбутнім правоохоронцям.

Освітній процес у закладах вищої освіти характеризується низкою специфічних чинників, які можуть спричиняти розвиток стресових реакцій. До них належать профіль навчального закладу, умови проживання (у гуртожитку чи вдома), особливості харчування, специфіка проведення заліково-екзаменаційного контролю. Усі ці фактори комплексно впливають на організм студента та визначають роботу його фізіологічних систем. Якщо для більшості фахівців інтелектуальна активність виявляється у професійній і науковій діяльності, то студентська діяльність пов'язана передусім із опануванням великого обсягу навчальної інформації та розвитком когнітивної й емоційно-інтелектуальної сфер.

Багато наукових робіт засвідчують, що надмірні розумові навантаження також можуть бути джерелом стресових станів. Інтелектуальна робота супроводжується змінами у функціонуванні серцево-судинної, ендокринної та

нервової систем, що зумовлює зростання нервово-емоційного напруження та може провокувати доклінічні порушення здоров'я.

Організація навчальної діяльності у вишах є значно складнішою, ніж у закладах середньої освіти. Загальна тривалість інтелектуальних навантажень студентів (під час занять і підготовки вдома) сягає 9–11 годин щоденно, а в період сесії може зростати до 12–15 годин. Інтелектуальна діяльність часто супроводжується високим рівнем емоційної напруги, який, згідно з дослідженнями, істотно перевищує показники однолітків, що не навчаються у ЗВО.

Статистичні спостереження щодо стану здоров'я студентів вказують на значну поширеність порушень у роботі серцево-судинної системи, спричинених частими та тривалими емоційними перевантаженнями. Зокрема, встановлено, що ця система є надзвичайно вразливою до емоційного стресу: у студентів молодших курсів фізіологічні зміни під час іспитів проявляються більш виражено, ніж у старшокурсників. Дисципліни з великим інформаційним наповненням викликають більш інтенсивну напругу, ніж предмети з меншим обсягом матеріалу. Рівень цих змін визначається початковим станом серцево-судинної та вегетативної нервової систем, статеві-віковими характеристиками реактивності та часом складання іспиту.

РОЗДІЛ 2

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ 1 КУРСУ ДО НАВЧАННЯ ЗВО

2.1. Методики психологічного супроводу адаптації студентів 1 курсу до навчання у ЗВО

Фрайбурзький багатофакторний особистісний опитувальник (FPI) є інструментом для оцінювання особистісних характеристик і станів, що відіграють ключову роль у процесах соціальної адаптації та регуляції поведінки. Під час його створення були враховані напрацювання та методологічні підходи, використані у відомих психодіагностичних опитувальниках, зокрема 16PF Р. Кеттела, MMPI (СМІЛ) та ЕРІ Г. Айзенка. FPI застосовують у психологічній діагностиці, профорієнтаційній роботі, консультуванні, а також у різних експертних процедурах.

Структура опитувальника охоплює 12 шкал, що дозволяють оцінити такі параметри, як: невротичність, спонтанна та реактивна агресивність, депресивність, дратівливість, комунікабельність, емоційна стабільність, сором'язливість, відкритість, рівень екстраверсії-інтроверсії, емоційна лабільність та маскулінно-фемінінні риси.

Аналіз результатів та формулювання психологічного висновку ґрунтуються на розумінні змісту кожної шкали, виявленні глибинних зв'язків між оцінюваними характеристиками, а також їх взаємодії з іншими психологічними та психофізіологічними показниками, що визначають поведінку та діяльність людини.

Опитувальник «Самооцінка рівня онтогенетичної рефлексії» (автори: М. Фетискін, В. Козлов, Г. Мануйлов) призначений для виявлення сформованості здатності до онтогенетичної рефлексії, тобто уміння аналізувати власні помилки, а також успішний і неуспішний життєвий досвід.

Отримані кількісні результати інтерпретуються таким чином. 100–150 балів – свідчать про фактичну відсутність здатності аналізувати власний життєвий досвід. Людина схильна ускладнювати собі повсякденне життя, а ухвалені нею рішення переважно не задовольняють ні її саму, ні оточення. Щоб змінити ситуацію, необхідно навчитися ретельніше

обдумувати свої кроки, здійснювати глибший аналіз помилок та звертатися по фахові поради в складних життєвих обставинах.

50–99 балів – відображають рефлексію з «негативним знаком»: попередні невдачі породжують страх повторити їх у майбутньому. Обережність, що сформувалася під впливом минулих помилок, не завжди гарантує повноцінного життєвого успіху, а надмірна критичність інколи блокує реалізацію внутрішніх прагнень.

0–49 балів – указують на позитивно спрямовану рефлексію. Людина здатна осмислити пройдений шлях і впевнено рухатися далі. У найближчій перспективі ризик серйозних помилкових рішень є мінімальним, оскільки досліджуваний володіє якостями, притаманними особам із добре розвиненим умінням планувати та прогнозувати власне майбутнє. Такі люди відчують себе активними творцями власного життя.

Для аналізу екзистенційних параметрів, зокрема життєвих смислів та стратегій, був використаний опитувальник «Смисложиттєві орієнтації» (СЖО) Д. О. Леонтьєва — адаптована модифікація тесту «Цілі життя» (Purpose-in-Life Test, PIL), розробленого Дж. Крамбо та Л. Махоліком.

Ця адаптована версія містить 20 висловлювань, кожне з яких подане у вигляді незавершеного твердження. Завершення пропонується у двох протилежних варіантах, між якими респондент обирає один із семи градуйованих ступенів.

Інтерпретація субшкал включає такі показники:

«Цілі в житті». Результати за цією шкалою демонструють, наскільки людина має визначені цілі на майбутнє, чи усвідомлює напрям свого життя та володіє сформованою часовою перспективою.

«Процес життя» (інтерес та емоційна насиченість). Показник відображає ставлення до власного життя «тут і тепер»: чи сприймається воно як цікаве, емоційно наповнене та змістовне.

«Результативність життя» (задоволеність самореалізацією). Ця шкала характеризує оцінку людиною прожитого життєвого періоду та ступінь відчуття його продуктивності й осмисленості.

«Локус контролю – Я» (усвідомлення себе господарем власного життя). Шкала показує, якою мірою респондент сприймає себе сильною, автономною особистістю, здатною самотійно визначати свій шлях і керувати ним, або ж, навпаки, бачить себе залежним і позбавленим впливу на власну долю.

«Локус контролю – життя», або відчуття керованості власним життям. Високі показники за цією шкалою свідчать про віру людини у власну здатність впливати на події, що відбуваються з нею, самотійно приймати рішення та реалізовувати їх. Низькі ж значення демонструють фаталістичне світобачення, переконання в тому, що свобода вибору є обмеженою або взагалі недосяжною, а планування майбутнього позбавлене сенсу.

2.2. Емпіричне дослідження ключових складових психологічного супроводу адаптації студентів першого курсу до навчання у закладі вищої освіти

Вивчення індивідуально-психологічних характеристик студентів здійснювалося з використанням Фрайбурзького багатофакторного особистісного опитувальника. Аналіз результатів показав наявність статистично значущих розбіжностей між порівнюваними групами студентів за такими параметрами, як рівень невротичності, емоційна врівноваженість та відкритість (див. таблицю 3.1).

Таблиця 3.1

Особливості індивідуально-особистісних властивостей студентів 1 та 3 курсів як ключові складові психологічного супроводу адаптації студентів першого курсу до навчання у закладі вищої освіти

Показники	M		SD		F	p
	1 курс	3 курс	1 курс	3курс		
Невротичність	5,762	6,712	1,691	1,350	12,608	0,003
Спонтанна агресія	5,392	5,632	2,204	2,044	0,432	0,515
Депресивність	5,792	5,392	1,819	1,843	1,565	0,215
Дратівливість	6,672	7,082	1,307	1,137	3,653	0,060
Товариськість	5,742	6,342	2,456	2,227	2,118	0,150
Врівноваженість	5,742	4,472	1,817	1,958	15,083	0,003
Реактивна агресивність	6,302	6,682	1,766	1,279	1,939	0,168
Сором'язливість	6,102	5,532	2,287	1,755	2,517	0,117
Відкритість	7,562	6,632	1,317	1,552	13,857	0,003
Екстраверсія- Інтроверсія	5,892	5,452	1,887	1,556	2,054	0,156
Емоційна лабільність	5,612	5,762	1,838	1,639	0,225	0,639
Маскулінність- Фемінінність	4,742	4,392	2,291	1,807	0,968	0,330

Примітка: напівжирним шрифтом виділені статистично значущі відмінності ($p \leq 0,05$); M - середнє арифметичне відхилення; SD - стандартне відхилення; F-критерій Фішера; p – p-рівень статистичної значущості.

У таблиці 3.1. наведено порівняння середніх показників (M) та стандартних відхилень (SD) за шкалами Фрайбурзького опитувальника для студентів 1-го і 3-го курсів. Додатково надано F-критерій Фішера і p-рівень для перевірки наявності статистично значущих відмінностей між групами. Напівжирним (у примітці) виділені показники зі значущістю $p \leq 0,05$.

Розглянемо середні значення (M) та SD

1. Невротичність:

– 1 курс: $M = 5,762$ ($SD = 1,691$)

– 3 курс: $M = 6,712$ ($SD = 1,350$).

Різниця на користь 3-го курсу — вища невротичність констатована у старших студентів.

2. Врівноваженість (емоційна стабільність):

– 1 курс: $M = 5,742$ ($SD = 1,817$)

– 3 курс: $M = 4,472$ ($SD = 1,958$).

Можна констатувати, що 1-курсники мають вищі показники врівноваженості (менше емоційної нестабільності) порівняно з 3-курсниками.

3. Відкритість:

– 1 курс: $M = 7,562$ ($SD = 1,317$)

– 3 курс: $M = 6,632$ ($SD = 1,552$).

Отримані дані фіксують, що 1-курсники демонструють більшу відкритість, ніж студенти 3-го курсу.

Інші шкали (спонтанна агресія, депресивність, дратівливість, товариськість, реактивна агресивність, сором'язливість, екстраверсія-інтроверсія, емоційна лабільність, маскулінність-фемінінність) показали статистично незначущі різниці між курсами ($p > 0,05$). Єдиний виняток — дратівливість має $p = 0,060$ (наближається до межі значущості) і демонструє тенденцію до вищих значень у 3-го курсу.

Статистично значущі відмінності ($p \leq 0,05$) за таблицею зафіксовано для трьох показників: невротичність ($p = 0,003$), врівноваженість ($p = 0,003$) і відкритість ($p = 0,003$). F-значення для цих показників (відповідно 12,608; 15,083; 13,857) свідчать про помітну міжгрупову дисперсію відносно внутрішньогрупової мінливості.

Щоб оцінити практичну значущість, ми зробили наближену оцінку розміру ефекту (Cohen's d) із використанням наведених SD (без інформації про n — оцінка приблизна):

- Невротичність: $d \approx 0.62$ (середній/помірний-великий ефект) — 3-курс значно вищий;
- Врівноваженість: $d \approx 0.67$ (середній/помірний-великий ефект) — 1-курс вищий;
- Відкритість: $d \approx 0.65$ (середній ефект) — перевага 1-курсу.

На підставі отриманих даних розглянемо їх можливі причини

1. Підвищена невротичність у 3-курсників може відображати накопичення стресу та тривожних переживань у процесі навчання (професіоналізація, підвищені вимоги, практика, наближення до вибору спеціалізації/кар'єри тощо). Також можлива селекція: студенти, які залишилися на третьому курсі, мають іншу психологічну структуру, ніж ті, хто лише недавно вступив.
2. Нижча врівноваженість у 3-го курсу узгоджується з підвищеною невротичністю; це свідчить про зниження емоційної стабільності в процесі навчання. Можливі чинники — академічний тиск, робота над курсовими/практиками, побутові проблеми, поєднання навчання з підробітком.
3. Вище значення відкритості у 1-курсників можна інтерпретувати як більшу гнучкість, допитливість і готовність до нового, характерні для щойно вступивших студентів. Зниження відкритості у 3-курсників може відображати процес професійної спеціалізації, реалістизації очікувань або зниження ентузіазму з плином часу.
4. Незначущі відмінності в інших шкалах означають, що у вибірці немає доказів систематичних відмінностей між курсами за такими рисами, як спонтанна чи реактивна агресія, депресивність, товариськість тощо. Це може свідчити або про стабільність цих рис у студентській популяції, або про недостатню потужність вибірки для виявлення тонких відмінностей.
5. Тенденція до вищої дратівливості у 3-курсників ($p = 0.060$) заслуговує уваги як сигнал для подальшого вивчення.

На підставі проведеного тестування можна зробити такі попередні висновки

1. Окрім супроводу 1-курсників цільової роботи потребують і 3-курсники: оскільки у них вищі рівні невротичності і нижча врівноваженість, необхідні програми з емоційної регуляції, стрес-менеджменту, тренінги з когнітивно-поведінкових

технік, релаксації, майндфулнесу. Корисні індивідуальні консультації та групова підтримка.

2. Збереження відкритості у студентів 1 курсів: першокурсникам варто запропонувати заходи, що підтримують їхню допитливість і мотивацію (наукові гуртки, волонтерські проєкти, інтерактивні методи навчання), щоб уникнути вигорання та зниження інтересу в подальші роки.
3. Профілактика професійного вигорання: курс-орієнтовані семінари на тему балансування навчання/відпочинку, тайм-менеджменту, адаптаційних стратегій.
4. Вивчення супутніх факторів: варто врахувати побутові, соціально-демографічні (стать, матеріальний стан, проживання у гуртожитку чи вдома), академічні (навантаження, спеціалізація) чинники, які можуть модулювати отримані показники.

Таким чином, таблиця 3.1 виявляє статистично значущі й прикметні міжгрупові відмінності головним чином у трьох показниках: невротичність (вища у 3-го курсу), врівноваженість (вища у 1-го курсу) та відкритість (вища у 1-го курсу). Це вказує на необхідність диференційованого підходу в системі психологічного супроводу: профілактичні та корекційні заходи мають бути спрямовані перш за все на підтримку емоційної стабільності та подолання тривожності у студентів старших курсів, одночасно з роботою над збереженням мотивації й відкритості у молодших курсах.

Таблиця 3.2

Особливості онтогенетичної рефлексії як ключової складової психологічного супроводу адаптації студентів першого курсу до навчання у закладі вищої освіти

Показники	М		SD		F	p
	1 курс	3 курс	1 курс	3 курс		
Рівень онтогенетичної рефлексії	57,288	58,712	20,533	13,490	0,218	0,645

Примітка: М - середнє арифметичне відхилення; SD - стандартне відхилення; F-критерій Фішера; p – p-рівень статистичної значущості.

Таблиця 3.2 подає порівняльні результати рівня онтогенетичної рефлексії у студентів першого та третього курсів. Для кожної групи наведено середнє значення (M), стандартне відхилення (SD), а також результати дисперсійного аналізу — значення F-критерію Фішера та p-рівень статистичної значущості. Усі показники спрямовані на з'ясування того, чи існують між групами системні відмінності у рівні здатності студентів осмислювати власний життєвий шлях, особистісний розвиток та індивідуальні зміни в онтогенезі.

Розглянемо середні показники.

1. Середні значення (M)

1 курс: $M = 57,288$

3 курс: $M = 58,712$

Різниця між середніми значеннями мінімальна (близько 1,4 бала), що вказує на загальну подібність рівня онтогенетичної рефлексії у студентів різних курсів.

2. Стандартне відхилення (SD)

1 курс: $SD = 20,533$

3 курс: $SD = 13,490$

Помітною є різниця у варіативності показників: у студентів 1-го курсу значення онтогенетичної рефлексії розподілені значно ширше, що свідчить про більш різнорівневий характер розвитку цієї якості. Студенти третього курсу демонструють більш однорідні та стабілізовані показники — менший розкид значень говорить про уніфікованість або більшу сформованість відповідної здатності.

Рівень значущості $p = 0,645$ значно перевищує стандартний поріг $p \leq 0,05$. Це означає, що різниця між середніми значеннями не є статистично значущою. Фактично, показники двох груп не відрізняються достовірно, і випадкові коливання можуть пояснити спостережувану різницю.

Розлогий аналіз даних дозволяє нам констатувати наступне.

1. Однорідність рівня онтогенетичної рефлексії між курсами

Результати показують, що рівень онтогенетичної рефлексії практично однаковий у студентів 1-го і 3-го курсів.

Це може означати кілька речей:

- дана характеристика має відносно стабільний і менш варіативний характер у межах студентської молоді;
- формування онтогенетичної рефлексії може залежати не стільки від навчального року, скільки від індивідуально-психологічних відмінностей або досвіду особистісного розвитку;
- освітнє середовище (принаймні на вибірці цього дослідження) не забезпечує значних змін або цілеспрямованого формування цього компонента.

2. Значна варіативність показників у 1-курсників

Ширший розкид значень ($SD = 20,533$) може свідчити про те, що першокурсники перебувають на етапі активної адаптації до нових умов навчання та дорослого життя. Це відповідає теоретичним уявленням про:

- неоднорідність особистісного становлення у період ранньої юності;
- різний рівень сформованості здатності до саморефлексії, яка у частини студентів може бути недостатньо інтегрованою;
- вищий рівень дезадаптаційних проявів на старті навчання, що впливає на здатність інтерпретувати власний життєвий досвід.

Для третьокурсників показники більш стабільні, що може свідчити про часткову інтеграцію навичок самоаналізу у процесі особистісного і професійного становлення.

Згідно з результатами F-критерію, між групами немає достовірних відмінностей. Це дозволяє зробити такі висновки:

- онтогенетична рефлексія не є показником, який суттєво змінюється лише під впливом навчання у ЗВО;
- для її розвитку потрібні спеціальні психолого-педагогічні заходи, адже вона не формується автоматично разом із професійним становленням;
- можливий «плато-ефект»: студенти приходять до ЗВО уже з певним рівнем рефлексивності, який не зазнає значних змін упродовж 2–3 років.

Попередні висновки дозволяють нам констатувати наступне.

1. Необхідність цілеспрямованої роботи над розвитком рефлексії

Оскільки показники між курсами не відрізняються, а для 1-го курсу характерна значна диференційованість, доцільно впроваджувати програми:

- тренінги рефлексивних умінь;
- консультації, спрямовані на самопізнання, усвідомлення власних цілей, мотивів і життєвих перспектив;
- інтерактивні форми навчання, що стимулюють рефлексію (портфоліо, щоденники розвитку, рефлексивні есе).

2. Підтримка адаптації першокурсників

Висока мінливість результатів у першокурсників може бути індикатором різного рівня адаптації. Це вимагає:

- ранньої психодіагностики;
- диференційованої допомоги залежно від рівня сформованості рефлексивних умінь;
- розвитку навичок осмислення власних труднощів як способу підвищення психологічної стійкості.

3. Роз'яснювальна робота зі студентами старших курсів

Незважаючи на відсутність значущих відмінностей, студентам 3-го курсу корисно пропонувати рефлексивні практики, пов'язані з:

- професійним самовизначенням;
- плануванням кар'єри;
 - аналізом навчальних і життєвих досягнень.

Результати таблиці 3.2 свідчать, що рівень онтогенетичної рефлексії у студентів 1-го та 3-го курсів є загалом схожим, а статистично значущих відмінностей між групами не виявлено. Проте ширший розкид показників у першокурсників вказує на неоднорідність їхньої особистісної готовності до рефлексії, що підкреслює важливість психологічного супроводу на етапі адаптації до вищого навчального закладу. Розвиток онтогенетичної рефлексії необхідно забезпечувати спеціально організованими заходами, оскільки вона не формується автоматично в процесі навчання.

**Особливості смисложиттєвих орієнтацій
як ключової складової психологічного супроводу адаптації студентів
першого курсу до навчання у закладі вищої освіти**

Показники	М		SD		F	p
	1 курс	3 курс	1 курс	3 курс		
Мета	28,531	32,857	4,867	6,222	20,036	0,003
Процес	27,873	32,889	6,435	5,431	23,106	0,003
Результат	23,559	27,341	4,620	5,303	19,192	0,003
Локус контролю Я	19,959	22,421	3,627	4,235	12,960	0,001
Локус контролю Життя	29,000	32,550	4,621	6,525	13,233	0,001
Загальний показник осмисленості життя	128,916	148,050	21,26	24,33	22, 117	0,15

Примітка: напівжирним шрифтом виділені статистично значущі відмінності ($p \leq 0,05$); М - середнє арифметичне відхилення; SD - стандартне відхилення; F-критерій Фішера; p – p-рівень статистичної значущості.

Таблиця 3.3 містить порівняльні дані щодо смисложиттєвих орієнтацій студентів 1-го та 3-го курсів. Аналіз здійснювався за методикою «Смисложиттєві орієнтації» (СЖО), що дозволяє оцінити цілісність життєвих смислів, наявність перспектив, задоволеність прожитим, а також суб'єктивне відчуття контролю над власним життям.

У таблиці наведено середні значення (М), стандартні відхилення (SD), а також результати дисперсійного аналізу (F-критерій та p-рівень). Всі шкали, окрім загального показника осмисленості життя, продемонстрували статистично значущі відмінності між курсами.

Опишемо шкали та отримані показники

1. Шкала «Мета»

1 курс: М = 28,531

3 курс: М = 32,857

F = 20,036; p = 0,003

Студенти третього курсу значно виразніше усвідомлюють свої життєві цілі та пов'язують своє сьогодення з майбутніми перспективами. Першокурсники, навпаки, перебувають у стані активної адаптації, коли змістовні життєві орієнтири можуть бути розмитими.

2. Шкала «Процес» (інтерес і насиченість життя)

1 курс: $M = 27,873$

3 курс: $M = 32,889$

$F = 23,106; p = 0,003$

Третій курс демонструє більш високий рівень задоволеності процесом життя, більш багатий емоційний досвід, вищу включеність у соціальні та навчальні події. Для першокурсників характерні невизначеність, пошук власного місця та нерідко — стрес, пов'язаний з адаптацією.

3. Шкала «Результат» (оцінка прожитого етапу життя)

1 курс: $M = 23,559$

3 курс: $M = 27,341$

$F = 19,192; p = 0,003$

Третій курс суттєво краще оцінює власний життєвий шлях, досягнення і самореалізацію. Молодші студенти поки не мають достатньо особистих і професійних досягнень, тому їхня оцінка результативності життя природно нижча.

4. «Локус контролю – Я»

1 курс: $M = 19,959$

3 курс: $M = 22,421$

$F = 12,960; p = 0,001$

Ми бачимо, що студенти старших курсів значно впевненіше сприймають себе як суб'єктів власного життя, здатних самотійно впливати на події. У першокурсників домінує залежність від зовнішніх умов, невпевненість та менш розвинене почуття особистісної відповідальності.

5. «Локус контролю – Життя»

1 курс: $M = 29,000$

3 курс: $M = 32,550$

$F = 13,233; p = 0,001$

Студенти третього курсу переконані, що життя в цілому є керованим і піддається свідомому плануванню. Навпаки, першокурсники частіше виявляють фаталістичні тенденції, що притаманні періоду невизначеності та адаптаційного стресу.

6. Загальний показник осмисленості життя

1 курс: $M = 128,916$

3 курс: $M = 148,050$

$F = 22,117; p \leq 0,05$

Виходячи з логіки отриманих даних, можна констатувати, що загальний рівень осмисленості життя у студентів 3 курсу є значно вищим, ніж у першокурсників.

Загальний аналіз отриманих даних дозволяє нам зробити наступні висновки.

1. Між студентами 1 та 3 курсу існують змістовні відмінності.

Усі ключові показники осмисленості життя демонструють різке зростання від 1-го до 3-го курсу. Це свідчить про:

- поступове формування життєвих орієнтирів;
- зміцнення ідентичності та самовизначення;
- розвиток здатності планувати майбутнє;
- підвищення суб'єктивного відчуття контролю над життям;
- накопичення досвіду, який підтримує позитивну оцінку прожитого.

2. Характер адаптаційного процесу у студентів 1 курсу

Першокурсники мають нижчі показники за всіма шкалами, що узгоджується з типологією адаптаційного кризового періоду:

- невизначеність життєвих цілей;
- відсутність чіткого відчуття сенсу життя;
- недостатність успішного досвіду самореалізації;
- емоційна нестабільність, коливання мотивації;
- схильність покладатися на зовнішні обставини замість власної активності.

Це ще раз засвідчує, що перший курс — найбільш вразливий етап становлення студента.

3. Формування смисложиттєвих орієнтацій у студентів 3-го курсу

Зростання показників смисложиттєвих орієнтацій свідчить про:

- стабілізацію особистісної позиції;
- розвиток професійних і життєвих планів;
- зміцнення почуття власної ефективності;
- здатність осмислювати події життя як частину цілісної перспективи.

Отже, студенти третього курсу вже інтегрували соціальний та навчальний досвід і мають більш цілісну систему життєвих смислів.

4. Зв'язок між показниками

Усі шкали взаємопов'язані між собою:

- Вища Мета → кращий Процес → вищий Результат.
- Сильний «Локус контролю – Я» → сильний «Локус контролю – Життя».
- Система життєвих смислів стає цілісною лише за умов інтеграції всіх субкомпонентів.

Це підтверджує концепцію Д.О. Леонтьєва, згідно з якою смисложиттєві орієнтації є структурним утворенням, а не набором окремих показників.

Таким чином, ми можемо зробити наступні практичні висновки для організації психологічного супроводу.

1. Першокурсники потребують цілеспрямованого розвитку життєвих смислів

Необхідні програми, спрямовані на:

- формування життєвих цілей,
- розвиток рефлексії,
- підвищення суб'єктивного контролю,
- стабілізацію емоційно-мотиваційної сфери.

2. Важливо посилювати внутрішню позицію суб'єкта

Потрібні тренінги:

- відповідальності,
- мотивації досягнення,

- планування майбутнього,
- вольової саморегуляції.

3. Розвиток смисложиттєвих орієнтацій є центральним завданням адаптації

Сенси та життєві цілі — це фундамент стійкості і продуктивності навчальної та професійної діяльності.

Таблиця 3.3 демонструє, що студенти 1-го курсу мають значно нижчі показники смисложиттєвих орієнтацій порівняно зі студентами 3-го курсу. Всі аналізовані шкали вказують на незавершеність життєвих смислів, невизначеність цілей і слабшу суб'єктність у першокурсників. Натомість у студентів старшого курсу ці показники значно вищі, що підтверджує прогрес у становленні особистості, формуванні життєвих перспектив і зміцненні внутрішнього локусу контролю.

Ці результати безпосередньо вказують на необхідність системного психологічного супроводу адаптації першокурсників, спрямованого на розвиток смисложиттєвих орієнтацій як базового компонента їхнього особистісного і професійного становлення.

2.3. Методичні рекомендації з організації психологічного супроводу адаптації студентів 1 курсу до навчання у ЗВО

1. Загальні принципи організації психологічного супроводу

1. Системність та безперервність. Психологічний супровід має бути інтегрованим у загальну освітню траєкторію студента та реалізовуватися впродовж усього першого року навчання. Важливо враховувати взаємозв'язок когнітивних, емоційних і соціальних компонентів адаптації.

2. Індивідуальний підхід. Необхідно враховувати індивідуально-психологічні особливості першокурсників, стиль навчальної діяльності, рівень мотивації, комунікативні здібності та особистісні ресурси.

3. Конфіденційність і доброзичливе ставлення. Психологічна підтримка має ґрунтуватися на довірі, недопущенні оцінювання особистості студента та дотриманні етичних стандартів.

4. Партнерська взаємодія. Ефективний супровід можливий лише за умови співпраці психолога, викладачів, кураторів академічних груп, студентського самоврядування та адміністрації.

2. Ключові напрями психологічного супроводу

2.1. Діагностичний напрям

Мета – визначення актуального рівня адаптації та виявлення груп ризику.

Основні завдання:

- оцінка індивідуально-особистісних властивостей (тривожність, емоційна стабільність, агресивність, врівноваженість);
- визначення рівня онтогенетичної рефлексії та здатності до самопостереження;
- аналіз смисложиттєвих орієнтацій та мотиваційної сфери;
- виявлення труднощів, пов'язаних із навчальною діяльністю та соціальною взаємодією.

Методи: опитувальники, психометричні тести, анкетування, індивідуальні бесіди.

Результати діагностики мають бути основою для побудови індивідуальних програм підтримки.

2.2. Профілактично-освітній напрям спрямований на формування у студентів навичок, необхідних для успішної адаптації.

Рекомендується:

- проводити тренінги з розвитку комунікативної компетентності, емоційної регуляції та тайм-менеджменту;
- організовувати профілактичні лекції про стрес, тривожність, навчальне перевантаження та техніки самодопомоги;

- вводити заняття з академічної грамотності, формування ефективних навчальних стратегій.

2.3. Корекційно-розвивальний напрям покликаний усунути або зменшити прояви дезадаптації.

Форми роботи:

- індивідуальне консультування щодо подолання тривожності, труднощів спілкування, конфліктів;
- групові тренінги особистісного розвитку (самооцінка, самоприйняття, розвиток рефлексії);
- заходи зі зміцнення внутрішнього локусу контролю та розбудови життєвих смислів.

Особливу увагу слід приділити студентам із низьким рівнем емоційної врівноваженості та зниженими смисложиттєвими орієнтаціями – саме ці групи є більш уразливими в період переходу до ЗВО.

2.4. Соціально-психологічний напрям має на меті підвищення якості міжособистісних контактів у студентських групах.

Рекомендації:

- проводити групові інтеграційні вправи та тимбілдинги на початку навчального року;
- забезпечувати підтримку взаємодії куратора з академічною групою;
- формувати сприятливий соціально-психологічний клімат у групі;
- організовувати студентські клуби та наставницькі програми («старший друг»).

2.5. Інформаційно-консультативний напрям передбачає постійне інформування студентів про можливості отримання допомоги.

Рекомендовано:

- створити інформаційні буклети про ресурси психологічної служби;
- підтримувати відкриту гарячу лінію або онлайн-чат для швидкої комунікації;

- проводити регулярні зустрічі «питання-відповіді» для зняття емоційної напруги.

3. Організаційні форми роботи психолога зі студентами

1. Тренінгові програми – для розвитку комунікації, стресостійкості, лідерських навичок.
2. Психопросвітницькі зустрічі – доступні й регулярні заходи для всіх першокурсників.
3. Групи психологічної підтримки – для студентів із високою тривожністю, труднощами адаптації, соціальною невпевненістю.
4. Індивідуальні консультації – за запитом студента або за рекомендацією викладача.
5. Партнерські студентські ініціативи – зокрема, участь старшокурсників як тьюторів.

4. Очікувані результати реалізації психологічного супроводу

- формування стійкого позитивного ставлення студентів до навчальної діяльності;
- зниження рівня навчальної та соціальної тривожності;
- підвищення рівня осмисленості життя, внутрішнього локусу контролю та відповідальності;
- покращення емоційної стабільності та саморегуляції;
- формування конструктивних міжособистісних відносин у групі;
- підвищення загального рівня навчальної успішності та задоволеності освітнім процесом.

Структура програми психологічного супроводу адаптації першокурсників

Програма передбачає комплексний поетапний підхід і включає чотири основні етапи: діагностичний, профілактично-освітній, корекційно-розвивальний та підсумково-аналітичний.

Етап 1. Діагностичний

Мета: визначити адаптаційні можливості студентів, зони ризику та потреби у психологічній підтримці.

Завдання:

- здійснити скринінг емоційного стану, рівня тривожності, смисложиттєвих орієнтацій;
- оцінити індивідуально-особистісні характеристики та рівень соціальної адаптації;
- виявити студентів, які потребують поглибленої психокорекційної роботи.

Методи:

Фрайбурзький особистісний опитувальник, тест смисложиттєвих орієнтацій (Д. Леонтьєва), методики оцінки стресостійкості, адаптаційних ресурсів, бесіда.

Результат: формування профілю адаптації студентів групи та індивідуальних карт супроводу.

Етап 2. Профілактично-освітній

Мета: підвищити поінформованість студентів про механізми адаптації, навчити основам саморегуляції та ефективної комунікації.

Зміст роботи:

- лекційно-практичні заняття («Стрес та способи його подолання», «Техніки ефективного навчання», «Емоційне саморегулювання»);
- інтеграційні вправи для створення позитивного мікроклімату в групі;
- роз'яснення студентам ресурсів психологічної служби.

Етап 3. Корекційно-розвивальний

Мета: формування навичок конструктивного спілкування, емоційної регуляції, підвищення рівня самоусвідомлення та смисложиттєвих орієнтацій.

Зміст:

- тренінги особистісного розвитку та адаптації;
- групова та індивідуальна психологічна допомога студентам групи ризику;

- мобілізація внутрішніх ресурсів (локус контролю, самооцінка, відповідальність).

Етап 4. Підсумково-аналітичний

Мета: оцінити ефективність програми, визначити рівень динаміки адаптації та уточнити подальші потреби студентів.

Методи: повторна діагностика, групове обговорення, індивідуальні консультації.

Результат: аналітичний звіт психолога, рекомендації для кураторів та викладачів, формування плану супроводу на другий рік навчання.

7. Тренінговий модуль програми психологічного супроводу

Нижче наведено орієнтовну структуру тренінгового блоку, який може проводитися протягом семестру (8–10 занять).

Пропонуємо низку конкретних вправ для занять з психологічного супроводу адаптації студентів 1 курсу до умов навчання у ЗВО.

Тема 1. Знайомство та формування безпечного групового простору

Вправа “Спільні очікування”

Учасники записують на стікерах очікування від групи.

Психолог систематизує їх у загальний «договір групи».

Психологічний ефект: формування групової згуртованості, зниження напруження.

Вправа “Моє ім’я – моя історія”

Кожен студент розповідає історію свого імені чи асоціацію з ним.

Ефект: створення емоційного контакту, підвищення відкритості.

Тема 2. Розвиток навичок ефективної комунікації

Вправа “Активне слухання”

У парах студенти відпрацьовують навички уточнення, перефразування та підтримки співрозмовника.

Ефект: покращення якості міжособистісної взаємодії.

Тема 3. Емоційна регуляція та подолання стресу

Вправа “Ліхтарик уваги”

Коротка техніка майндфулнес для зосередження на внутрішніх відчуттях.

Ефект: зниження емоційної напруги, покращення концентрації.

Вправа “Сходи ресурсів”

Учасники формують список власних ресурсів і ранжують їх за силою.

Ефект: підвищення впевненості в собі, активізація внутрішніх опор.

Тема 4. Самооцінка, самоусвідомлення, рефлексія

Вправа “Я – сьогодні, Я – через рік”

Студенти створюють два образи себе: теперішнього і майбутнього.

Ефект: підвищення рівня онтогенетичної рефлексії, усвідомлення власної динаміки.

Вправа “Мої сильні сторони”

Групове обговорення індивідуальних здібностей, які допомагають у навчанні.

Ефект: розвиток позитивної самооцінки.

Тема 5. Формування смисложиттєвих орієнтацій

Вправа “Колесо життєвих смислів”

Учасники оцінюють рівень задоволеності основними життєвими сферами (навчання, стосунки, здоров’я, самоактуалізація).

Ефект: підвищення осмисленості життя та відповідальності.

Вправа “Мій життєвий проект”

Студенти формулюють коротко- і довгострокові цілі та визначають шляхи їх реалізації.

Ефект: зміцнення внутрішнього локусу контролю, розвиток цілепокладання.

Тема 6. Розвиток командної взаємодії

Вправа “Міст довіри”

Група виконує завдання, яке потребує розподілу ролей та взаємодопомоги.

Ефект: підвищення згуртованості та взаємопідтримки.

Вправа “Спільне рішення”

Студенти мають знайти групове рішення в умовах обмеженої інформації.

Ефект: розвиток навичок колективного мислення, конструктивного діалогу.

8. Критерії оцінювання ефективності програми

- зниження рівня невротичності, тривожності, фрустрації;
- підвищення показників врівноваженості, відкритості, рефлексії;
- зростання рівня смисложиттєвих орієнтацій (мета, процес, результат, локус контролю);
- покращення взаємин у студентській групі;
- позитивна динаміка академічної успішності та мотивації.

Таким чином, запропонована програма має комплексний характер та охоплює всі важливі компоненти адаптації: емоційний, когнітивний, поведінковий і соціальний. Її впровадження дозволяє суттєво знизити ризики дезадаптації першокурсників, зміцнити їх особистісні ресурси, підвищити ефективність навчальної діяльності та сприяти успішному включенню у студентське середовище.

Організація психологічного супроводу адаптації першокурсників є важливою умовою забезпечення їхнього успішного включення в освітній процес ЗВО. Системна діагностика, профілактика, корекційно-розвивальна робота й соціально-психологічна підтримка дають змогу зменшити психологічні труднощі перехідного періоду та сприяють формуванню повноцінної академічної та соціальної ідентичності студентів.

Висновки до другого розділу

1. В емпіричному дослідженні організації психологічного супроводу адаптації студентів 1 курсу до навчання у ЗВО були використані наступні психодіагностичні методики: Фрайбурзький багатофакторний особистісний опитувальник (FPI), Опитувальник «Самооцінка рівня онтогенетичної рефлексії» (автори: М. Фетискін, В. Козлов, Г. Мануйлов), опитувальник «Смисложиттєві орієнтації» (СЖО) Д. О. Леонтьєва — адаптована модифікація тесту «Цілі життя» (Purpose-in-Life Test, PIL), розробленого Дж. Крамбо та Л. Махоліком

2. Вивчення індивідуально-психологічних характеристик студентів як підґрунтя їх адаптації до умов навчання у ЗВО здійснювалося з використанням Фрайбурзького багатофакторного особистісного опитувальника. Аналіз результатів показав наявність статистично значущих розбіжностей між порівнюваними групами студентів 1 та 3 курсів за такими параметрами, як рівень невротичності, емоційна врівноваженість та відкритість.

Вища невротичність констатована у старших студентів, а 1-курсники мають вищі показники врівноваженості (менше емоційної нестабільності) порівняно з 3-курсниками. 1-курсники демонструють більшу відкритість, ніж студенти 3-го курсу.

Інші шкали (спонтанна агресія, депресивність, дратівливість, товариськість, реактивна агресивність, сором'язливість, екстраверсія-інтроверсія, емоційна лабільність, маскуліність-фемініність) показали статистично незначущі різниці між курсами ($p > 0,05$). Єдиний виняток — дратівливість демонструє тенденцію до вищих значень у 3-го курсу.

Статистично значущі відмінності ($p \leq 0,05$) зафіксовано для трьох показників: невротичність ($p = 0,003$), врівноваженість ($p = 0,003$) і відкритість ($p = 0,003$).

На підставі отриманих даних розглянемо їх можливі причини

Підвищена невротичність у 3-курсників може відображати накопичення стресу та тривожних переживань у процесі навчання (професіоналізація, підвищені вимоги, практика, наближення до вибору спеціалізації/кар'єри

тощо). Також можлива селекція: студенти, які залишилися на третьому курсі, мають іншу психологічну структуру, ніж ті, хто лише недавно вступив.

Нижча врівноваженість у 3-го курсу узгоджується з підвищеною невротичністю; це свідчить про зниження емоційної стабільності в процесі навчання. Можливі чинники — академічний тиск, робота над курсовими/практиками, побутові проблеми, поєднання навчання з підробітком.

Вище значення відкритості у 1-курсників можна інтерпретувати як більшу гнучкість, допитливість і готовність до нового, характерні для щойно вступивших студентів. Зниження відкритості у 3-курсників може відображати процес професійної спеціалізації, реалізації очікувань або зниження ентузіазму з плином часу.

Незначущі відмінності в інших шкалах означають, що у вибірці немає доказів систематичних відмінностей між курсами за такими рисами, як спонтанна чи реактивна агресія, депресивність, товариськість тощо. Це може свідчити або про стабільність цих рис у студентській популяції, або про недостатню потужність вибірки для виявлення тонких відмінностей.

Тенденція до вищої дратівливості у 3-курсників ($p = 0.060$) заслуговує уваги як сигнал для подальшого вивчення.

На підставі проведеного тестування можна зробити такі попередні висновки

Окрім супроводу 1-курсників цільової роботи потребують і 3-курсники: оскільки у них вищі рівні невротичності і нижча врівноваженість, необхідні програми з емоційної регуляції, стрес-менеджменту, тренінги з когнітивно-поведінкових технік, релаксації, майндфулнесу. Корисні індивідуальні консультації та групова підтримка.

Збереження відкритості у студентів 1 курсів: першокурсникам варто запропонувати заходи, що підтримують їхню допитливість і мотивацію (наукові гуртки, волонтерські проекти, інтерактивні методи навчання), щоб уникнути вигорання та зниження інтересу в подальші роки.

Профілактика професійного вигорання: курс-орієнтовані семінари на тему балансування навчання/відпочинку, тайм-менеджменту, адаптаційних стратегій.

Вивчення супутніх факторів: варто врахувати побутові, соціально-демографічні (стать, матеріальний стан, проживання у гуртожитку чи вдома), академічні (навантаження, спеціалізація) чинники, які можуть модулювати отримані показники.

Таким чином, виявлено статистично значущі й прикметні міжгрупові відмінності головним чином у трьох показниках: невротичність (вища у 3-го курсу), врівноваженість (вища у 1-го курсу) та відкритість (вища у 1-го курсу). Це вказує на необхідність диференційованого підходу в системі психологічного супроводу: профілактичні та корекційні заходи мають бути спрямовані перш за все на підтримку емоційної стабільності та подолання тривожності у студентів старших курсів, одночасно з роботою над збереженням мотивації й відкритості у молодших курсах.

Розглянемо середні показники онтогенетичної рефлексії у студентів першого та третього курсів: констатовано загальну подібність рівня онтогенетичної рефлексії у студентів різних курсів.

Помітною є різниця у варіативності показників: у студентів 1-го курсу значення онтогенетичної рефлексії розподілені значно ширше, що свідчить про більш різнорівневий характер розвитку цієї якості. Студенти третього курсу демонструють більш однорідні та стабілізовані показники — менший розкид значень говорить про уніфікованість або більшу сформованість відповідної здатності.

Розлогий аналіз даних дозволяє нам констатувати наступне.

1. Однорідність рівня онтогенетичної рефлексії між курсами

Результати показують, що рівень онтогенетичної рефлексії практично однаковий у студентів 1-го і 3-го курсів.

Це може означати кілька речей:

- дана характеристика має відносно стабільний і менш варіативний характер у межах студентської молоді;

- формування онтогенетичної рефлексії може залежати не стільки від навчального року, скільки від індивідуально-психологічних відмінностей або досвіду особистісного розвитку;

- освітнє середовище (принаймні на вибірці цього дослідження) не забезпечує значних змін або цілеспрямованого формування цього компонента.

Ширший розкид значень у 1-курсників може свідчити про те, що вони перебувають на етапі активної адаптації до нових умов навчання та дорослого життя. Це відповідає теоретичним уявленням про:

- неоднорідність особистісного становлення у період ранньої юності;
- різний рівень сформованості здатності до саморефлексії, яка у частини студентів може бути недостатньо інтегрованою;
- вищий рівень дезадаптаційних проявів на старті навчання, що впливає на здатність інтерпретувати власний життєвий досвід.

Для третьокурсників показники більш стабільні, що може свідчити про часткову інтеграцію навичок самоаналізу у процесі особистісного і професійного становлення.

Між групами немає достовірних відмінностей. Це дозволяє зробити такі висновки:

- онтогенетична рефлексія не є показником, який суттєво змінюється лише під впливом навчання у ЗВО;
- для її розвитку потрібні спеціальні психолого-педагогічні заходи, адже вона не формується автоматично разом із професійним становленням;
- можливий «плато-ефект»: студенти приходять до ЗВО уже з певним рівнем рефлексивності, який не зазнає значних змін упродовж 2–3 років.

Попередні висновки дозволяють нам констатувати наступне.

1. Необхідність цілеспрямованої роботи над розвитком рефлексії

Оскільки показники між курсами не відрізняються, а для 1-го курсу характерна значна диференційованість, доцільно впроваджувати програми:

- тренінги рефлексивних умінь;
- консультації, спрямовані на самопізнання, усвідомлення власних цілей, мотивів і життєвих перспектив;
- інтерактивні форми навчання, що стимулюють рефлексію (портфоліо, щоденники розвитку, рефлексивні есе).

2. Підтримка адаптації першокурсників

Висока мінливість результатів у першокурсників може бути індикатором різного рівня адаптації. Це вимагає:

- ранньої психодіагностики;
- диференційованої допомоги залежно від рівня сформованості рефлексивних умінь;
- розвитку навичок осмислення власних труднощів як способу підвищення психологічної стійкості.

3. Роз'яснювальна робота зі студентами старших курсів

Незважаючи на відсутність значущих відмінностей, студентам 3-го курсу корисно пропонувати рефлексивні практики, пов'язані з:

- професійним самовизначенням;
- плануванням кар'єри;
- аналізом навчальних і життєвих досягнень.

Результати свідчать, що рівень онтогенетичної рефлексії у студентів 1-го та 3-го курсів є загалом схожим, а статистично значущих відмінностей між групами не виявлено. Проте ширший розкид показників у першокурсників вказує на неоднорідність їхньої особистісної готовності до рефлексії, що підкреслює важливість психологічного супроводу на етапі адаптації до вищого навчального закладу. Розвиток онтогенетичної рефлексії необхідно забезпечувати спеціально організованими заходами, оскільки вона не формується автоматично в процесі навчання.

Отримані дані щодо смисложиттєвих орієнтацій студентів 1-го та 3-го курсів за методикою «Смисложиттєві орієнтації» (СЖО) дозволяють оцінити цілісність життєвих смислів, наявність перспектив, задоволеність прожитим, а також суб'єктивне відчуття контролю над власним життям.

Всі шкали, окрім загального показника осмисленості життя, продемонстрували статистично значущі відмінності між курсами.

Студенти третього курсу значно виразніше усвідомлюють свої життєві цілі та пов'язують своє сьогодення з майбутніми перспективами.

Першокурсники, навпаки, перебувають у стані активної адаптації, коли змістовні життєві орієнтири можуть бути розмитими.

Третій курс демонструє більш високий рівень задоволеності процесом життя, більш багатий емоційний досвід, вищу включеність у соціальні та навчальні події. Для першокурсників характерні невизначеність, пошук власного місця та нерідко — стрес, пов'язаний з адаптацією.

Третій курс суттєво краще оцінює власний життєвий шлях, досягнення і самореалізацію. Молодші студенти поки не мають достатньо особистих і професійних досягнень, тому їхня оцінка результативності життя природно нижча.

Ми бачимо, що студенти старших курсів значно впевненіше сприймають себе як суб'єктів власного життя, здатних самотійно впливати на події. У першокурсників домінує залежність від зовнішніх умов, невпевненість та менш розвинене почуття особистісної відповідальності.

Студенти третього курсу переконані, що життя в цілому є керованим і піддається свідомому плануванню. Навпаки, першокурсники частіше виявляють фаталістичні тенденції, що притаманні періоду невизначеності та адаптаційного стресу.

Виходячи з логіки отриманих даних, можна констатувати, що загальний рівень осмисленості життя у студентів 3 курсу є значно вищим, ніж у першокурсників.

Загальний аналіз отриманих даних дозволяє нам зробити наступні висновки.

1. Між студентами 1 та 3 курсу існують змістовні відмінності.

Усі ключові показники осмисленості життя демонструють різке зростання від 1-го до 3-го курсу. Це свідчить про:

- поступове формування життєвих орієнтирів;
- зміцнення ідентичності та самовизначення;
- розвиток здатності планувати майбутнє;
- підвищення суб'єктивного відчуття контролю над життям;
- накопичення досвіду, який підтримує позитивну оцінку прожитого.

2. Характер адаптаційного процесу у студентів 1 курсу

Першокурсники мають нижчі показники за всіма шкалами, що узгоджується з типологією адаптаційного кризового періоду:

- невизначеність життєвих цілей;
- відсутність чіткого відчуття сенсу життя;
- недостатність успішного досвіду самореалізації;
- емоційна нестабільність, коливання мотивації;
- схильність покладатися на зовнішні обставини замість власної активності.

Це ще раз засвідчує, що перший курс — найбільш вразливий етап становлення студента.

3. Формування смисложиттєвих орієнтацій у студентів 3-го курсу

Зростання показників смисложиттєвих орієнтацій свідчить про:

- стабілізацію особистісної позиції;
- розвиток професійних і життєвих планів;
- зміцнення почуття власної ефективності;
- здатність осмислювати події життя як частину цілісної перспективи.

Отже, студенти третього курсу вже інтегрували соціальний та навчальний досвід і мають більш цілісну систему життєвих смислів.

4. Зв'язок між показниками

Усі шкали взаємопов'язані між собою:

- Вища Мета → кращий Процес → вищий Результат.
- Сильний «Локус контролю – Я» → сильний «Локус контролю – Життя».
- Система життєвих смислів стає цілісною лише за умов інтеграції всіх субкомпонентів.

Це підтверджує концепцію Д.О. Леонтьєва, згідно з якою смисложиттєві орієнтації є структурним утворенням, а не набором окремих показників.

Таким чином, ми можемо зробити наступні практичні висновки для організації психологічного супроводу.

1. Першокурсники потребують цілеспрямованого розвитку життєвих смислів

Необхідні програми, спрямовані на:

- формування життєвих цілей,
- розвиток рефлексії,
- підвищення суб'єктивного контролю,
- стабілізацію емоційно-мотиваційної сфери.

2. Важливо посилювати внутрішню позицію суб'єкта

Потрібні тренінги:

- відповідальності,
- мотивації досягнення,
- планування майбутнього,
- вольової саморегуляції.

3. Розвиток смисложиттєвих орієнтацій є центральним завданням адаптації

Сенси та життєві цілі — це фундамент стійкості і продуктивності навчальної та професійної діяльності.

Отже, студенти 1-го курсу мають значно нижчі показники смисложиттєвих орієнтацій порівняно зі студентами 3-го курсу. Всі аналізовані дані вказують на незавершеність життєвих смислів, невизначеність цілей і слабшу суб'єктність у першокурсників. Натомість у студентів старшого курсу ці показники значно вищі, що підтверджує прогрес у становленні особистості, формуванні життєвих перспектив і зміцненні внутрішнього локусу контролю.

Ці результати безпосередньо вказують на необхідність системного психологічного супроводу адаптації першокурсників, спрямованого на розвиток смисложиттєвих орієнтацій як базового компонента їхнього особистісного і професійного становлення.

Укладена програма психологічного супроводу адаптації першокурсників до умов навчання у ЗВО має комплексний характер та охоплює всі важливі компоненти адаптації: емоційний, когнітивний, поведінковий і соціальний. Її впровадження дозволяє суттєво знизити ризики дезадаптації першокурсників, зміцнити їх особистісні ресурси, підвищити ефективність навчальної діяльності та сприяти успішному включенню у студентське середовище.

Організація психологічного супроводу адаптації першокурсників є важливою умовою забезпечення їхнього успішного включення в освітній процес ЗВО. Системна діагностика, профілактика, корекційно-розвивальна робота й соціально-психологічна підтримка дають змогу зменшити психологічні труднощі перехідного періоду та сприяють формуванню повноцінної академічної та соціальної ідентичності студентів.

ВИСНОВКИ

1. Організація навчальної діяльності у вишах є значно складнішою, ніж у закладах середньої освіти. Загальна тривалість інтелектуальних навантажень студентів (під час занять і підготовки вдома) сягає 9–11 годин щоденно, а в період сесії може зростати до 12–15 годин. Інтелектуальна діяльність часто супроводжується високим рівнем емоційної напруги, який, згідно з дослідженнями, істотно перевищує показники однолітків, що не навчаються у ЗВО.

Статистичні спостереження щодо стану здоров'я студентів вказують на значну поширеність порушень у роботі серцево-судинної системи, спричинених частими та тривалими емоційними перевантаженнями. Зокрема, встановлено, що ця система є надзвичайно вразливою до емоційного стресу: у студентів молодших курсів фізіологічні зміни під час іспитів проявляються більш виражено, ніж у старшокурсників. Дисципліни з великим інформаційним наповненням викликають більш інтенсивну напругу, ніж предмети з меншим обсягом матеріалу. Рівень цих змін визначається початковим станом серцево-судинної та вегетативної нервової систем, статеві-віковими характеристиками реактивності та часом складання іспиту.

2. Вивчення індивідуально-психологічних характеристик студентів як підґрунтя їх адаптації до умов навчання у ЗВО здійснювалося з використанням Фрайбурзького багатофакторного особистісного опитувальника. Аналіз результатів показав наявність статистично значущих розбіжностей між порівнюваними групами студентів 1 та 3 курсів за такими параметрами, як рівень невротичності, емоційна врівноваженість та відкритість.

Вища невротичність констатована у старших студентів, а 1-курсники мають вищі показники врівноваженості (менше емоційної нестабільності) порівняно з 3-курсниками. 1-курсники демонструють більшу відкритість, ніж студенти 3-го курсу.

Інші шкали (спонтанна агресія, депресивність, дратівливість, товариськість, реактивна агресивність, сором'язливість, екстраверсія-

інтроверсія, емоційна лабільність, маскуліність-фемініність) показали статистично незначущі різниці між курсами ($p > 0,05$). Єдиний виняток — дратівливість демонструє тенденцію до вищих значень у 3-го курсу.

Статистично значущі відмінності ($p \leq 0,05$) зафіксовано для трьох показників: невротичність ($p = 0,003$), врівноваженість ($p = 0,003$) і відкритість ($p = 0,003$).

На підставі отриманих даних розглянемо їх можливі причини

Підвищена невротичність у 3-курсників може відображати накопичення стресу та тривожних переживань у процесі навчання (професіоналізація, підвищені вимоги, практика, наближення до вибору спеціалізації/кар'єри тощо). Також можлива селекція: студенти, які залишилися на третьому курсі, мають іншу психологічну структуру, ніж ті, хто лише недавно вступив.

Нижча врівноваженість у 3-го курсу узгоджується з підвищеною невротичністю; це свідчить про зниження емоційної стабільності в процесі навчання. Можливі чинники — академічний тиск, робота над курсовими/практиками, побутові проблеми, поєднання навчання з підробітком.

Вище значення відкритості у 1-курсників можна інтерпретувати як більшу гнучкість, допитливість і готовність до нового, характерні для щойно вступивших студентів. Зниження відкритості у 3-курсників може відображати процес професійної спеціалізації, реалізації очікувань або зниження ентузіазму з плином часу.

Незначущі відмінності в інших шкалах означають, що у вибірці немає доказів систематичних відмінностей між курсами за такими рисами, як спонтанна чи реактивна агресія, депресивність, товариськість тощо. Це може свідчити або про стабільність цих рис у студентській популяції, або про недостатню потужність вибірки для виявлення тонких відмінностей.

Тенденція до вищої дратівливості у 3-курсників ($p = 0.060$) заслуговує уваги як сигнал для подальшого вивчення.

На підставі проведеного тестування можна зробити такі попередні висновки

Окрім супроводу 1-курсників цільової роботи потребують і 3-курсники: оскільки у них вищі рівні невротичності і нижча врівноваженість, необхідні програми з емоційної регуляції, стрес-менеджменту, тренінги з когнітивно-поведінкових технік, релаксації, майндфулнесу. Корисні індивідуальні консультації та групова підтримка.

Збереження відкритості у студентів 1 курсів: першокурсникам варто запропонувати заходи, що підтримують їхню допитливість і мотивацію (наукові гуртки, волонтерські проекти, інтерактивні методи навчання), щоб уникнути вигорання та зниження інтересу в подальші роки.

Профілактика професійного вигорання: курс-орієнтовані семінари на тему балансування навчання/відпочинку, тайм-менеджменту, адаптаційних стратегій.

Вивчення супутніх факторів: варто врахувати побутові, соціально-демографічні (стать, матеріальний стан, проживання у гуртожитку чи вдома), академічні (навантаження, спеціалізація) чинники, які можуть модулювати отримані показники.

Таким чином, виявлено статистично значущі й прикметні міжгрупові відмінності головним чином у трьох показниках: невротичність (вища у 3-го курсу), врівноваженість (вища у 1-го курсу) та відкритість (вища у 1-го курсу). Це вказує на необхідність диференційованого підходу в системі психологічного супроводу: профілактичні та корекційні заходи мають бути спрямовані перш за все на підтримку емоційної стабільності та подолання тривожності у студентів старших курсів, одночасно з роботою над збереженням мотивації й відкритості у молодших курсах.

Розглянемо середні показники онтогенетичної рефлексії у студентів першого та третього курсів: констатовано загальну подібність рівня онтогенетичної рефлексії у студентів різних курсів.

Помітною є різниця у варіативності показників: у студентів 1-го курсу значення онтогенетичної рефлексії розподілені значно ширше, що свідчить про більш різнорівневий характер розвитку цієї якості. Студенти третього курсу демонструють більш однорідні та стабілізовані показники — менший розкид значень говорить про уніфікованість або більшу сформованість відповідної здатності.

Розлогий аналіз даних дозволяє нам констатувати наступне.

1. Однорідність рівня онтогенетичної рефлексії між курсами

Результати показують, що рівень онтогенетичної рефлексії практично однаковий у студентів 1-го і 3-го курсів.

Це може означати кілька речей:

- дана характеристика має відносно стабільний і менш варіативний характер у межах студентської молоді;
- формування онтогенетичної рефлексії може залежати не стільки від навчального року, скільки від індивідуально-психологічних відмінностей або досвіду особистісного розвитку;
- освітнє середовище (принаймні на вибірці цього дослідження) не забезпечує значних змін або цілеспрямованого формування цього компонента.

Ширший розкид значень у 1-курсників може свідчити про те, що вони перебувають на етапі активної адаптації до нових умов навчання та дорослого життя. Це відповідає теоретичним уявленням про:

- неоднорідність особистісного становлення у період ранньої юності;
- різний рівень сформованості здатності до саморефлексії, яка у частини студентів може бути недостатньо інтегрованою;
- вищий рівень дезадаптаційних проявів на старті навчання, що впливає на здатність інтерпретувати власний життєвий досвід.

Для третьокурсників показники більш стабільні, що може свідчити про часткову інтеграцію навичок самоаналізу у процесі особистісного і професійного становлення.

Між групами немає достовірних відмінностей. Це дозволяє зробити такі висновки:

- онтогенетична рефлексія не є показником, який суттєво змінюється лише під впливом навчання у ЗВО;
- для її розвитку потрібні спеціальні психолого-педагогічні заходи, адже вона не формується автоматично разом із професійним становленням;
- можливий «плато-ефект»: студенти приходять до ЗВО уже з певним рівнем рефлексивності, який не зазнає значних змін упродовж 2–3 років.

Попередні висновки дозволяють нам констатувати наступне.

1. Необхідність цілеспрямованої роботи над розвитком рефлексії

Оскільки показники між курсами не відрізняються, а для 1-го курсу характерна значна диференційованість, доцільно впроваджувати програми:

- тренінги рефлексивних умінь;
- консультації, спрямовані на самопізнання, усвідомлення власних цілей, мотивів і життєвих перспектив;
- інтерактивні форми навчання, що стимулюють рефлексію (портфоліо, щоденники розвитку, рефлексивні есе).

2. Підтримка адаптації першокурсників

Висока мінливість результатів у першокурсників може бути індикатором різного рівня адаптації. Це вимагає:

- ранньої психодіагностики;
- диференційованої допомоги залежно від рівня сформованості рефлексивних умінь;
- розвитку навичок осмислення власних труднощів як способу підвищення психологічної стійкості.

3. Роз'яснювальна робота зі студентами старших курсів

Незважаючи на відсутність значущих відмінностей, студентам 3-го курсу корисно пропонувати рефлексивні практики, пов'язані з:

- професійним самовизначенням;
- плануванням кар'єри;

- аналізом навчальних і життєвих досягнень.

Результати свідчать, що рівень онтогенетичної рефлексії у студентів 1-го та 3-го курсів є загалом схожим, а статистично значущих відмінностей між групами не виявлено. Проте ширший розкид показників у першокурсників вказує на неоднорідність їхньої особистісної готовності до рефлексії, що підкреслює важливість психологічного супроводу на етапі адаптації до вищого навчального закладу. Розвиток онтогенетичної рефлексії необхідно забезпечувати спеціально організованими заходами, оскільки вона не формується автоматично в процесі навчання.

Отримані дані щодо смисложиттєвих орієнтацій студентів 1-го та 3-го курсів за методикою «Смисложиттєві орієнтації» (СЖО) дозволяють оцінити цілісність життєвих смислів, наявність перспектив, задоволеність прожитим, а також суб'єктивне відчуття контролю над власним життям.

Всі шкали, окрім загального показника осмисленості життя, продемонстрували статистично значущі відмінності між курсами.

Студенти третього курсу значно виразніше усвідомлюють свої життєві цілі та пов'язують своє сьогодення з майбутніми перспективами. Першокурсники, навпаки, перебувають у стані активної адаптації, коли змістовні життєві орієнтири можуть бути розмитими.

Третій курс демонструє більш високий рівень задоволеності процесом життя, більш багатий емоційний досвід, вищу включеність у соціальні та навчальні події. Для першокурсників характерні невизначеність, пошук власного місця та нерідко — стрес, пов'язаний з адаптацією.

Третій курс суттєво краще оцінює власний життєвий шлях, досягнення і самореалізацію. Молодші студенти поки не мають достатньо особистих і професійних досягнень, тому їхня оцінка результативності життя природно нижча.

Ми бачимо, що студенти старших курсів значно впевненіше сприймають себе як суб'єктів власного життя, здатних самотійно впливати на події. У

першокурсників домінує залежність від зовнішніх умов, невпевненість та менш розвинене почуття особистісної відповідальності.

Студенти третього курсу переконані, що життя в цілому є керованим і піддається свідомому плануванню. Навпаки, першокурсники частіше виявляють фаталістичні тенденції, що притаманні періоду невизначеності та адаптаційного стресу.

Виходячи з логіки отриманих даних, можна констатувати, що загальний рівень осмисленості життя у студентів 3 курсу є значно вищим, ніж у першокурсників.

Загальний аналіз отриманих даних дозволяє нам зробити наступні висновки.

1. Між студентами 1 та 3 курсу існують змістовні відмінності.

Усі ключові показники осмисленості життя демонструють різке зростання від 1-го до 3-го курсу. Це свідчить про:

- поступове формування життєвих орієнтирів;
- зміцнення ідентичності та самовизначення;
- розвиток здатності планувати майбутнє;
- підвищення суб'єктивного відчуття контролю над життям;
- накопичення досвіду, який підтримує позитивну оцінку прожитого.

2. Характер адаптаційного процесу у студентів 1 курсу

Першокурсники мають нижчі показники за всіма шкалами, що узгоджується з типологією адаптаційного кризового періоду:

- невизначеність життєвих цілей;
- відсутність чіткого відчуття сенсу життя;
- недостатність успішного досвіду самореалізації;
- емоційна нестабільність, коливання мотивації;
- схильність покладатися на зовнішні обставини замість власної активності.

Це ще раз засвідчує, що перший курс — найбільш вразливий етап становлення студента.

3. Формування смисложиттєвих орієнтацій у студентів 3-го курсу

Зростання показників смисложиттєвих орієнтацій свідчить про:

- стабілізацію особистісної позиції;
- розвиток професійних і життєвих планів;
- зміцнення почуття власної ефективності;
- здатність осмислювати події життя як частину цілісної перспективи.

Отже, студенти третього курсу вже інтегрували соціальний та навчальний досвід і мають більш цілісну систему життєвих смислів.

4. Зв'язок між показниками

Усі шкали взаємопов'язані між собою:

- Вища Мета → кращий Процес → вищий Результат.
- Сильний «Локус контролю – Я» → сильний «Локус контролю – Життя».
- Система життєвих смислів стає цілісною лише за умов інтеграції всіх субкомпонентів.

Це підтверджує концепцію Д.О. Леонтьєва, згідно з якою смисложиттєві орієнтації є структурним утворенням, а не набором окремих показників.

Таким чином, ми можемо зробити наступні практичні висновки для організації психологічного супроводу.

1. Першокурсники потребують цілеспрямованого розвитку життєвих смислів

Необхідні програми, спрямовані на:

- формування життєвих цілей,
- розвиток рефлексії,
- підвищення суб'єктивного контролю,
- стабілізацію емоційно-мотиваційної сфери.

2. Важливо посилювати внутрішню позицію суб'єкта

Потрібні тренінги:

- відповідальності,
- мотивації досягнення,
- планування майбутнього,
- вольової саморегуляції.

3. Розвиток смисложиттєвих орієнтацій є центральним завданням адаптації

Сенси та життєві цілі — це фундамент стійкості і продуктивності навчальної та професійної діяльності.

Отже, студенти 1-го курсу мають значно нижчі показники смисложиттєвих орієнтацій порівняно зі студентами 3-го курсу. Всі аналізовані дані вказують на незавершеність життєвих смислів, невизначеність цілей і слабшу суб'єктність у першокурсників. Натомість у студентів старшого курсу ці показники значно вищі, що підтверджує прогрес у становленні особистості, формуванні життєвих перспектив і зміцненні внутрішнього локусу контролю.

Ці результати безпосередньо вказують на необхідність системного психологічного супроводу адаптації першокурсників, спрямованого на розвиток смисложиттєвих орієнтацій як базового компонента їхнього особистісного і професійного становлення.

Укладена програма психологічного супроводу адаптації першокурсників до умов навчання у ЗВО має комплексний характер та охоплює всі важливі компоненти адаптації: емоційний, когнітивний, поведінковий і соціальний. Її впровадження дозволяє суттєво знизити ризики дезадаптації першокурсників, зміцнити їх особистісні ресурси, підвищити ефективність навчальної діяльності та сприяти успішному включенню у студентське середовище.

Організація психологічного супроводу адаптації першокурсників є важливою умовою забезпечення їхнього успішного включення в освітній процес ЗВО. Системна діагностика, профілактика, корекційно-розвивальна робота й соціально-психологічна підтримка дають змогу зменшити психологічні труднощі перехідного періоду та сприяють формуванню повноцінної академічної та соціальної ідентичності студентів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бех І.Д. Особистісно орієнтоване виховання /І.Д.Бех. – Київ: Либідь, 2020. – 204с.

2. Большакова А.М. Часові перспективи та життєтворчий потенціал особистості /А.М.Большакова//Вісник ОНУ імені І.І.Мечникова. – Психологія. – 2023. – Т.18. – Вип.22. – Ч.1. – С.38-45.
3. Борис І. Мотиваційна сфера як проблемний чинник поведінки /І. Борис/ Психологія і суспільство. – 2022. - №2. - С. 48-57.
4. Боришевський М.Й. Духовні цінності як детермінанта розвитку й саморозвитку особистості /М. Й. Боришевський // Педагогіка і психологія: Вісник Академії пед. наук України . – 04/2019 . – N2 . – С.49-57.
5. Вальовська Н.В. Ціннісні орієнтації сучасної молоді як актуальна соціально-психологічна проблема /Н.В.Вальовська //Актуальні проблеми практичної психології. – Херсон, 2019.. – С.191-195.
6. Велитченко Л.К. Методологічні та теоретичні проблеми психології / Л.К.Велитченко, В.І.Подшивалкіна. – Одеса: СВД Черкасов, 2019. – 279с.
7. Вірна Ж.П. Неврогенез професійних деструкцій особистості /Ж.П.Вірна//Психологічні перспективи. – 2022. - №19. – С. 84-90.
8. Войтко В.І. Психологічний словник /В.І.Войтко. – К.: Вища школа, 2002. – 567 с.
9. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження. Методологічні поради молодим науковцям /С.У.Гончаренко. – Київ – Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2021.-308с.
- 10.Дідик Н.М. Особливості розвитку особистісної зрілості майбутніх психологів /Н.М.Дідик//Актуальні проблеми практичної психології. – Херсон, 2019. – С.349-358.
- 11.Долинський Б.Т.Здоров'язбережувальна діяльність учителя початкової школи /Б.Т.Долинський. –Одеса, 2021. -249 с.
- 12.Дмитерко-Карабин Х.М. Вплив смисложиттєвих орієнтацій на мотиваційну готовність до професійної діяльності майбутніх психологів/Х.М.Дмитерко-Карабін: автореф. дис...канд. психол.наук.:

- спец.19.00.07 «Вікова та педагогічна психологія». – Прикарпатський університет ім. Василя Стефаника, 2024. – 20с.
- 13.Дрозд В.Вплив ціннісних орієнтацій в системі життєвих стратегій старшокласника /В.Дрозд////Актуальні проблеми практичної психології. – Херсон, 2019.. – С.377-384.
- 14.Журавльова Л.П. Особистісні чинники успішної професійної діяльності/ Л.П.Журавльова, Є.В.Данковцева//Наука і освіта. – 2016. - №5-6. – С.32-34.
- 15.Жураковська Л.М. Праксиологічний підхід у формуванні готовності майбутніх економістів до професійного саморозвитку /Л.М.Жураковська, Е.О.Остапенко //Наука і освіта. - №1-2, 2023. – С. 151-159.
- 16.Іванченко Є.А. До проблеми готовності майбутнього економіста до запобігання і розв'язання конфліктів у професійній діяльності /Є.А. Іванченко //Вісник ПУДПУ ім. К.Д.Ушинського. – 2024. - №7-8. – С.47-59.
- 17.Ігнатенко П.Р. Аксіологія виховання: від термінології до постановки проблеми /П.Р.Ігнатенко //Педагогіка і психологія. – 2012. - №1. – С.10-29.
- 18.Кадикова Т.А. Особливості динаміки ціннісних орієнтацій студентів-психологів /Т.А.Кадикова. – Автореф.дис...канд.психол.наук.: 19.00.01. – Одеса, 2022. – 17с.
- 19.Карпенко З. Світ гуманістичної психології, або недовільні асоціації з прикметної нагоди /З. Карпенко //Психологія і суспільство. – 2023. - №1. – С.124-130.
- 20.Кіреєва З.О. Проявлення феномену «нереалістичного оптимізму» в студентських репрезентаціях-проектуваннях життєвого шляху /З.О.Кіреєва//Вісник ОНУ імені І.І.Мечникова. – 2012. – Т.17. – Вип.5. – С.48-57.
- 21.Княжева І.А. Системно-діяльнісний підхід до організації навчального процесу в умовах модернізації вищої освіти /І.А.Княжева //Наука і освіта. – 2025. - №7-8. – С. 25-27.

- 22.Коберник Л.О. Роль та місце ціннісних орієнтацій у формуванні особистості /Л.О.Коберник//Наука і освіта. – 2018. - №4-5. – С.28-33.
- 23.Коваль С.Я. Особливості ціннісних орієнтацій державних службовців /С.Я.Коваль //Науковий вісник ПУДПУ ім.. К.Д.Ушинського. – 2025. - №3. – С.136-140.
- 24.Ковальчук І.С. Психодіагностика в роботі керівника школи /І.С.Ковальчук. – Івано-Франківськ, 2015. – 68 с.
- 25.Козаков В.А. Психолого-педагогічна підготовка фахівців у непедагогічних університетах /В.А. Козаков, Д.І.Дзінчук. – К.: ЗАЕ «НІЧЛАВА», 2013. – 140 с.
- 26.Кононенко О.І. теоретичні підходи до вивчення ціннісних орієнтацій особистості в психології /О.І.Кононенко //Вісник ОНУ імені І.І.Мечникова. – 2021. – Т.16. – Вип.7. Психологія. – С.117-125.
- 27.Корнієнко О.В. Безпека життєдіяльності та підтримання психосоматичного здоров'я молоді [монографія] / Корнієнко О. В. – К.: Вид-чий центр "Київський університет", 2024.-264 с.
- 28.Лаврова М.Г. Особливості психічного стану студентів у період невизначеної та екстремальної ситуації іспиту /М.Г.Лаврова// Збірник наукових праць «Актуальні проблеми психології». Київ – 2021. – Том 11. Вип. 4. Ч. 1. С. 380 – 386.
- 29.Луцьков В.Є. Психологічні передумови моделі професійної підготовки працівників оперативного розшуку в аспекті розвитку юридичного мислення /В.Є.Луцьков//Актуальні проблеми психології: Екологічна психологія: Збірник наукових праць. [За ред. С.Д.Максименка]. – Т.7. – Вип.20. – Ч.1. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2019. – С.266-269.
- 30.Лялюк Г.М. Проблема формування ціннісних орієнтацій підлітків /Г.М.Лялюк//Наука і освіта. – 2024. - №6-7. – С.157-160.
- 31.Максименко С.Д. «Одиниці аналізу» розвитку особистості: методологія питання /С.Д.Максименко //Наука і освіта. – 2014. - №6-7. – С.162-166.
- 32.Нежданова Н.В. Аналіз мотиваційного аспекту як складової професійно важливих якостей майбутнього фахівця / Н.В. Нежданова // Science and

- Education a New Dimension, Pedagogy and Psychology. – 3 (31). – Issue: 61, 2015. – С. 91-95.
33. Орбан-Лембрик Л.Є. Психологія професійної комунікації /Л.Є. Орбан-Лембрик. – Чернівці: Книги XXI, 2020. – 324 с.
34. Остапенко Е.О. Професійно-важливі якості майбутніх економістів як основа їх професійного саморозвитку /Е.О.Остапенко //Вища освіта України. – 2021. - дод. 2 до №3. – Т.ІІІ (28). – С.189-195.
35. Папуча І.В. Рефлексія явища синантропізації в освітньому процесі (до постановки проблеми) / І.В.Папуча, І.М.Солдатова, Л.О.Лобань //Всеукраїнська наукова конференція „Синантропізація рослинного покриву України”. – Київ, Переяслав-Хмельницький, 2016. – с. 165 – 168.
36. Парсонс Т. Система сучасних спільнот /Т.Парсонс. – К: Наукова думка, 2014.
37. Перевознюк Н.М. Структура іншомовної професійно-ділової комунікативної компетентності майбутніх економістів /Н.М. Перевознюк //Наука і освіта. - №1-2, 2023. – С.197-202.
38. Поясок Т.Б. Психолого-педагогічна підготовка майбутніх фахівців фінансово-економічного профілю у вищих навчальних закладах: дис.....канд. пед. наук: 13.00.04. – К., 2019. – 272 с.
39. Романюк Л.В. Ціннісні орієнтації: сутність, структура і психологічні механізми розвитку / Л.В.Романюк. – Кам'янець-Подільський: Абетка-НОВА, 2024. – 188с.
40. Роменець В.А. Суб'єкт психічної активності як предмет історичної психології /В.А. Роменець//Психологія суб'єктної активності особистості. – Київ: Інститут психології АПН України, 2020. – 568 с.
41. Becker, G. M., & McClintock, C. G. Value: Behavioral decision theory. Annual Review of Psychology, 2000, p. 239–286

42. Campbell D. T. Social attitudes and other acquired behavioral dispositions.
In: S. Koch (Ed.), *Psychology: A study of a science*, Vol. 6 (pp. 94–172). New
York, 2023: McGraw-Hill.