

СХІДНОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ДАЛЯ

Факультет здоров'я людини
Кафедра педагогіки, журналістики та міжкультурних комунікацій

КВАЛІФІКАЦІЙНА МАГІСТЕРСЬКА РОБОТА

**за спеціальністю 015.39 – «Професійна освіта. Цифрові
технології» галузь знань 01 Освіта/Педагогіка**

**на тему: «Особливості психолого-педагогічного супроводу студентів у
процесі дистанційного та змішаного навчання»**

Виконав: студент групи ПОЦТ – 24дм
Кириченко Дмитро Володимирович
(прізвище та ініціали)

(підпис)

Керівник роботи:

доктор психолог. наук, проф.
Антоненко Т.Л.
(прізвище та ініціали)

(підпис)

Рецензент:

канд. пед. н., доцент
Зінчук Н.
(прізвище та ініціали)

(підпис)

Зав. кафедри:

доктор філософ. наук, проф.
Барна Н.В.
(прізвище та ініціали)

(підпис)

Київ - 2025

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
 РОЗДІЛ І ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ДИСТАНЦІЙНОГО ТА ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ.....	7
1.1. Сутнісна характеристика психолого-педагогічного супроводу студентів...	7
1.2. Психолого-педагогічні особливості організації дистанційного та змішаного навчання.....	13
1.3. Психологічні особливості адаптації студентів до навчання у ЗВО в умовах змішаного навчання.....	17
Висновки до розділу І.....	27
 РОЗДІЛ ІІ ОРГАНІЗАЦІЙНО – МЕТОДИЧНА СИСТЕМА ПСИХОЛОГО – ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО ТА ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ.....	29
2.1. Організаційні та методичні засади емпіричного дослідження психолого-педагогічного супроводу студентів.....	29
2.2. Аналіз результатів психодіагностичного дослідження.....	33
2.3. Корекційно-розвивальна програма психолого-педагогічного супроводу студентів в умовах дистанційного та змішаного навчання.....	44
Висновки до розділу ІІ.....	50
 ВИСНОВКИ.....	53
СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ.....	57
ДОДАТКИ.....	65

ВСТУП

Нестабільність і постійна реактивність процесів, які все частіше спостерігаються у сучасному суспільстві, ставлять перед кожною особистістю значні виклики. Людині доводиться не лише уважно враховувати зміни у зовнішньому середовищі, але й активно пристосовуватись до цих змін, використовуючи власні ресурси для адаптації. Сучасні трансформації охоплюють практично всі сфери життя, формуючи унікальні завдання для індивіда як суб'єкта діяльності, взаємодії та пізнання. Це особливо помітно у процесі адаптації до навчання в закладах вищої освіти, де освітні реформи створюють нову реальність, яка вимагає від студентів відповідної підготовленості та гнучкості.

Сьогоднішній розвиток системи вищої освіти визначається низкою актуальних тенденцій, спрямованих на оптимізацію умов для ефективної професійної самореалізації особистості у майбутньому. Мова йде про впровадження нових державних стандартів, розширення інноваційних підходів до навчання, стрімку інформатизацію освітньої галузі та поступову зміну акцентів у методах навчання на розвиток самостійної дослідницької діяльності у студентів. Такі зміни вимагають від молоді здатності успішно функціонувати в умовах різноманітного освітнього середовища, включаючи моделі змішаного навчання. Це передбачає активну залученість до процесу пізнання, конструктивну соціальну взаємодію, а також спроможність виконувати нову соціальну роль – роль студента, який пристосовується до специфіки сучасного навчального процесу.

У цьому контексті особлива увага приділяється питанням адаптації до навчання у закладах вищої освіти в умовах зміненої організації освітнього процесу. Основною проблемою стає забезпечення ефективної адаптації студентів до специфіки змішаного навчання, що має не лише теоретичну значущість, а й практичну цінність для вирішення прикладних завдань педагогічної та вікової психології. Вирішення цієї проблеми становить важливий аспект досягнення головної мети сучасної освіти – формування високого рівня професійної компетентності, необхідної для успішної реалізації в обраній сфері діяльності.

Проблема адаптації продовжує викликати значний науковий інтерес, що охоплює дослідження як зарубіжних, так і вітчизняних психологів, намагаючись

розкрити її багатогранність і важливість у різних аспектах людського існування. Загальні питання, пов'язані з адаптацією, отримали широкий спектр висвітлення в роботах таких видатних учених, як Ганс Сельє, Ганс Айзенк, Жан Піаже, Беррес Фредерік Скіннер та інших класиків науки, які заклали фундаментальні підходи до розуміння адаптаційних процесів.

Як явище, що значно впливає на збалансованість різноманітних сфер життя людини, формування її соціальної взаємодії та досягнення високого рівня успішності у виконанні діяльності, адаптація стала предметом активного аналізу в теоріях таких дослідників, як Георгій Балл, Людмила Орбан-Лембрик, Сергій Максименко, Тетяна Алексєєва та інші. У межах психофізіологічного підходу було проведено ґрунтовні дослідження механізмів адаптації такими авторитетними фахівцями, як Олена Кокун, Микола Корольчук, Василь Гомонюк, Петро Анохін та ще цілий ряд вчених. Окрему увагу в науковому середовищі приділяли віковим аспектам адаптації, про що свідчать праці Юлії Бохонкової, Тетяни Кухарчук, Ірини Бойко, Світлани Кулик та інших дослідників. Особливий акцент робиться на проблемах адаптації студентів у контексті навчання в закладах вищої освіти. Ця сфера знаходить активне обговорення в роботах таких науковців, як Олена Гуменюк, Наталія Жигайло, Валерій Казміренко, Вікторія Конончук, Вікторія Стрільцова та багатьох інших.

Незважаючи на досить широкий інтерес до проблеми адаптації в науковій спільноті, її актуальність не втрачає своєї гостроти, особливо в умовах сучасного реформування системи вищої освіти. Це обумовлює необхідність більш поглибленого аналізу цього питання, враховуючи недостатню його представленість у рамках психологічного знання та постійні запити з боку психолого-педагогічної практики. Усе це стало основою для вибору теми кваліфікаційної роботи: «Особливості психолого-педагогічного супроводу студентів у процесі дистанційного та змішаного навчання».

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити особливості психолого-педагогічного супроводу студентів у процесі дистанційного та змішаного навчання, розробити корекційно-розвивальну програму психолого-педагогічного супроводу студентів.

Обрана мета дослідження обумовила постановку низки конкретних *завдань*, які

спрямовані на всебічне та глибоке вивчення означеної проблематики:

- розкрити сутність, структуру та функції психолого-педагогічного супроводу студентів у закладах вищої освіти;
- визначити психолого-педагогічні особливості дистанційного та змішаного навчання;
- охарактеризувати зміст, форми та методи психолого-педагогічного супроводу студентів у процесі дистанційного та змішаного навчання;
- розробити корекційно-розвивальну програму психолого-педагогічного супроводу студентів в умовах дистанційного та змішаного навчання;
- організувати та провести комплексне діагностичне дослідження щодо визначення рівня адаптованості студентів до специфічних умов навчання у закладах вищої освіти, що функціонують за принципами змішаної форми навчання;
- визначити критерії та показники ефективності психолого-педагогічного супроводу студентів у процесі дистанційного та змішаного навчання.

Об'єктом дослідження є психолого-педагогічне забезпечення освітньої діяльності студентів у ЗВО.

Предметом дослідження зміст, форми та методи психолого-педагогічного супроводу студентів у процесі дистанційного та змішаного навчання.

Методи і методики дослідження склалися з таких напрямів:

- теоретичні: аналіз літературних джерел, узагальнення сучасних наукових даних, психологічне моделювання процесу адаптації до навчання змішаного формату в освітньому середовищі;
- емпіричні: тестування та анкетування за допомогою таких методик: «Діагностика соціально-психологічної адаптації» К. Роджерса і Р. Даймонда, модифікований опитувальник «Визначення особистісної адаптованості школярів», тест-анкета «Самооцінка здатності до самоосвіти і саморозвитку особистості», а також методика «Самооцінка психічних станів» за Г. Айзенком;
- математичні: застосування статистичних методів, зокрема коефіцієнта рангової кореляції Ч. Спірмена та t-критерію Ст'юдента для зв'язаних вибірок.

Теоретико-методологічною основою дослідження стали концептуальні положення про адаптивну активність, висвітлені в межах біхевіористичної, когнітивної та гуманістичної парадигм; наукові уявлення про феномен адаптації,

розроблені Г. Сельє, Г. Баллом, Л. Орбан-Лембрик, С. Максименком, Т. Алексєєвою, О. Кокуном, П. Анохіним та іншими. Також розглянуто теоретичні моделі та емпіричні дослідження проблеми адаптації в динаміці вікових змін відповідно до особливостей освітнього середовища (Ю. Бохонкова, О. Гуменюк, Н. Жигайло, В. Казміренко, В. Конончук, В. Стрільцова й інші). Крім того, спиралися на загальнопсихологічні принципи індивідуальності, розвитку, активності та детермінізму, які обґрунтовують ідею єдності людини та суспільства й представлені в роботах Б. Ананьєва, О. Леонтьєва, Г. Костюка, Л. Виготського, С. Максименка, Г. Балла та інших.

Практичне значення дослідження полягає у можливості застосування отриманих результатів та висновків для організації системи психолого-педагогічної підтримки студентів у процесі навчання за різними формами. Це сприятиме вирішенню завдання адаптації молоді до вимог та умов сучасної системи вищої освіти.

Структура роботи. Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків та списку використаної літератури, який налічує 73 джерела. Загальний обсяг роботи 73 сторінки.

РОЗДІЛ І ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ДИСТАНЦІЙНОГО ТА ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ

1.1. Сутнісна характеристика психолого-педагогічного супроводу студентів.

Сучасна система вищої освіти існує у реаліях стрімких змін, які охоплюють різноманітні аспекти соціального, економічного та культурного життя, що створює нові виклики та підвищені вимоги до всебічного розвитку студентської молоді. Перед вищою школою постає завдання формування не лише професійної компетентності, а й комплексної особистісної зрілості студентів. Усе це передбачає, що процес професійної підготовки майбутніх фахівців більше не може обмежуватися лише передачею знань, навчанням конкретним навичкам чи засвоєнням теоретичних основ наук. Натомість він повинен перетворитися на багатогранну та інтегровану систему підтримки студентів, яка допомагає гармонізувати їхній психічний розвиток, сприяє формуванню стійкої професійної ідентичності, розвиває свідоме ставлення до виконання обов'язків, навчає здатності до саморегуляції та незалежності у прийнятті рішень. У цьому контексті значну увагу отримує психолого-педагогічний супровід студентів, що стає невід'ємною складовою освітнього процесу в закладах вищої освіти.

Психолого-педагогічний супровід має розглядатися як багатоаспектна діяльність учасників освітнього процесу, яка спрямована на створення сприятливих умов для максимально успішної адаптації студентів до умов навчання, для їхнього професійного і особистісного становлення, а також для вирішення труднощів, що виникають у навчальному і позанавчальному житті. Ретельне осмислення сутності цього явища є надзвичайно важливим задля обґрунтування теоретичних підходів і розробки практичних механізмів реалізації психолого-педагогічного супроводу у вищій освіті.

У психолого-педагогічній науці поняття супроводу виникло відносно недавно, однак швидко набуло популярності завдяки гуманізації освіти та переходу до особистісно орієнтованої парадигми навчання. У широкому сенсі супровід

розглядається як специфічний вид професійної діяльності, спрямований не на пряму зміну чи корекцію особистості, а на створення умов для її саморозвитку та самореалізації.

Психолого-педагогічний супровід студентів охоплює системну, цілеспрямовану діяльність фахівців таких як психологи, педагоги, куратори та інші спеціалісти, яка має на меті забезпечення психологічного благополуччя студентів, стимулювання їхньої мотивації до навчання, підтримку процесу професійного самовизначення та сприяння соціальній адаптації. Основною особливістю цього процесу є партнерський характер взаємодії між учасниками освітнього процесу, що передбачає активну роль студента як суб'єкта, а не об'єкта впливу.

Відмінністю супроводу від традиційної педагогічної допомоги є його небажання пропонувати студентам готові рішення. Супровід фокусується на формуванні у студентів вміння самостійно аналізувати складні ситуації, приймати свідомі рішення та брати на себе відповідальність за їх реалізацію.

Теоретична основа психолого-педагогічного супроводу студентів формується на основі багатогранного комплексу наукових підходів, серед яких особливе значення мають такі як особистісно зорієнтований, діяльнісний, системний та гуманістичний. Ці підходи переплітаються та доповнюють один одного, створюючи цілісну концепцію підтримки особистісного і професійного розвитку студентів.

Особистісно зорієнтований підхід ставить у центр уваги неповторність кожного студента, враховуючи його унікальні потреби, здібності, життєвий досвід і систему цінностей. У рамках цього підходу психолого-педагогічний супровід спрямовується на створення сприятливих умов для реалізації особистісного потенціалу кожного студента. Тут акцент робиться на підтримці активної позиції студента у процесі навчання та професійного становлення, допомагаючи йому проявити ініціативу, самостійність та відповідальність [5,с. 19].

Діяльнісний підхід розглядає супровід через призму організації різноманітних видів діяльності студента, у процесі виконання яких відбувається формування його особистості. Основний акцент робиться на таких видах діяльності, як навчальна, науково-дослідницька, професійно-орієнтована та соціальна. Саме ці види діяльності виступають дієвими інструментами для розвитку особистості, і психолого-педагогічний супровід спрямований на удосконалення та гармонізацію

цих процесів.

Системний підхід пропонує ширший погляд на психолого-педагогічний супровід, представляючи його у вигляді всеосяжної системи. Ця система охоплює не лише мету й завдання супроводу, але й принципи, зміст роботи, форми і методи взаємодії. Важливим елементом цього підходу є налагодження ефективної взаємодії всіх суб'єктів освітнього середовища з метою створення єдиного простору для підтримки і розвитку студентів.

Гуманістичний підхід базується на фундаментальному визнанні цінності кожної особистості, її права на повагу, свободу вибору, підтримку і самореалізацію. З погляду цього підходу, психолого-педагогічний супровід набуває рис партнерської взаємодії, орієнтованої не лише на допомогу у подоланні труднощів, але й на створення можливостей для самовизначення і самостійного пошуку шляхів розвитку.

Такий супровід перетворюється з інструменту контролю і оцінювання на механізм підтримки, який сприяє гармонізації розвитку особистості студента. Таким чином, психолого-педагогічний супровід студентів є багатовимірним процесом, що ґрунтується на інтеграції різних наукових підходів та забезпечує врахування індивідуальних потреб кожного студента при створенні умов для успішного навчання й професійного становлення.

Головною метою психолого-педагогічного супроводу студентів є створення оптимальних умов для їхнього особистісного, інтелектуального та професійного становлення під час навчання у закладі вищої освіти [14, с. 25].

Основними завданнями такого супроводу виступають:

- сприяння успішній адаптації студентів до навчального процесу у вищій школі; забезпечення підтримки психологічного здоров'я та емоційної стабільності студентів;
- формування навчальної мотивації і позитивного ставлення до обраної професії; допомога у професійному самовизначенні та плануванні індивідуальної освітньої траєкторії;
- запобігання труднощам у навчанні, емоційному вигоранню, підвищеній тривожності та проявам дезадаптивної поведінки;
- розвиток навичок саморегуляції, рефлексії та ефективної взаємодії.

Виконання цих завдань сприяє не лише успішному засвоєнню знань студентами, а й їхній готовності до професійної діяльності та життя у сучасному суспільстві.

Психолого-педагогічний супровід студентів базується на низці ключових принципів, які визначають його зміст і організацію. Серед них варто виокремити принципи добровільності, конфіденційності, індивідуального підходу, партнерства, системності та безперервності.

Принцип добровільності означає, що участь студента у будь-яких заходах супроводу має бути виключно за його згодою. Ефективність підтримки значною мірою залежить від готовності студента співпрацювати на власне бажання.

Принцип конфіденційності спрямований на створення атмосфери довіри між студентом і спеціалістом, що необхідно для відкритого обговорення особистісних питань.

Застосування індивідуального підходу дозволяє враховувати унікальні особливості розвитку, життєві ситуації та потреби кожного студента.

Принцип партнерства передбачає побудову рівноправної взаємодії між усіма учасниками супроводу та спільний підхід до відповідальності за досягнуті результати.

Структура психолого-педагогічного супроводу студентів включає декілька важливих взаємозалежних компонентів: діагностичний, консультативний, корекційно-розвивальний, профілактичний і просвітницький.

Діагностичний компонент спрямований на визначення особливостей психічного розвитку студентів, рівня їхньої адаптації до навчального середовища, навчальної мотивації та емоційного балансу.

Консультативний компонент охоплює індивідуальне та групове консультування з питань навчання, міжособистісних взаємовідносин, професійного самовизначення та особистісного зростання [37, с. 119].

Корекційно-розвивальний компонент орієнтований на подолання виявлених труднощів і розвиток необхідних навичок і якостей для успішного розвитку студента. Профілактичний компонент спрямований на уникнення психологічних проблем, таких як стрес чи емоційне вигорання.

Просвітницький компонент займається формуванням і підвищенням рівня

психологічної обізнаності як серед студентів, так і викладачів.

Ефективна реалізація психолого-педагогічного супроводу можлива лише за умови узгодженої роботи всіх учасників освітнього процесу. Ключова роль у цьому належить практичним психологам, які забезпечують професійну підтримку, а також викладачам та кураторам академічних груп, які безпосередньо працюють зі студентами в рамках навчання.

Викладачі, які володіють психолого-педагогічними компетенціями, здатні вчасно помітити труднощі у студентів і сприяти їх подоланню. Куратори ж виступають координаторами супроводу та створюють сприятливий соціально-психологічний клімат у студентському середовищі.

Психолого-педагогічний супровід відіграє важливу роль у процесі професійного становлення майбутніх фахівців. Він допомагає формувати професійну ідентичність, сприяє розвитку відповідальності за обраний професійний шлях, а також спрямовує увагу на усвідомлення цінностей і сенсу майбутньої діяльності.

Завдяки такому супроводу студенти мають змогу краще зрозуміти власні професійні перспективи, розвивати необхідні особистісні та соціальні компетенції, що позитивно впливає на їх конкурентоспроможність у сучасних умовах ринку праці.

Сучасні процеси трансформації вищої освіти, спричинені цифровізацією, викликами пандемії та воєнними умовами, загострили питання ефективного психолого-педагогічного супроводу студентів у рамках дистанційного та змішаного навчання. Ці формати навчання суттєво змінюють характер освітньої взаємодії, що вимагає нового підходу до форм і методів підтримки здобувачів вищої освіти [64, с. 170].

Психолого-педагогічний супровід студентів у сучасних умовах освіти виступає як комплексна система діяльності, покликана створити оптимальні умови для їх особистісного розвитку, успішного проходження адаптаційного періоду, збереження психічного здоров'я та формування навичок самостійного навчання. Значення такого супроводу істотно зростає в умовах дистанційного та змішаного навчання, адже студенти часто стикаються із більш високим навантаженням, явищами інформаційної перенасиченості, соціальною ізоляцією та емоційною

нестабільністю.

Форми супроводу варто розглядати як організацію взаємодії учасників освітнього процесу, тоді як методи визначають прийоми й засоби досягнення психолого-педагогічних цілей.

Однією з ключових форм такої підтримки є індивідуальне консультування, яке в умовах дистанційного навчання проводиться здебільшого онлайн. Такі консультації спрямовані на надання допомоги студентам, які зіштовхуються з труднощами у навчальній діяльності, адаптації до нових умов освіти, подоланні станів тривожності, емоційного напруження і зниження мотивації. Онлайн-консультації не лише забезпечують доступність фахової підтримки незалежно від місцезнаходження студента, але й сприяють формуванню довірливих відносин між ним і спеціалістом.

Ще однією важливою формою є групове консультування, яке допомагає працювати з типовими проблемами студентів: комунікаційними труднощами, невпевненістю в собі, прокрастинацією та професійним самовизначенням. У дистанційному форматі такі консультації проводяться через платформи для відеоконференцій, що забезпечує активну взаємодію учасників і сприяє розвитку міжособистісних комунікативних навичок.

Ефективною формою психолого-педагогічного супроводу є тренінги, спрямовані на розвиток особистісних і навчальних компетентностей студентів. У контексті дистанційного та змішаного навчання особливу роль відіграють заняття, спрямовані на вдосконалення емоційної саморегуляції, стресостійкості, управління часом, самопрезентації та ефективної комунікації. Використання інтерактивних методів, таких як практичні вправи, дискусії та мозкові штурми, допомагає активніше залучати студентів до освітнього процесу [61, с. 165].

Важливою складовою системи супроводу є психоосвітні заходи, зокрема лекції, вебінари та інформаційні зустрічі, спрямовані на підвищення психологічної грамотності молоді. Завдяки психоосвіті студенти можуть краще розуміти свій психоемоційний стан, навчитися розпізнавати ознаки стресу та емоційного вигорання, а також засвоїти дієві способи самодопомоги.

Ключове місце серед форм супроводу займає кураторська підтримка завдяки системній взаємодії куратора академічної групи зі студентами. У дистанційному

форматі куратори виконують не лише організаційні завдання, але й відіграють важливу психолого-педагогічну роль, сприяючи мотивації студентів, надаючи їм зворотний зв'язок та допомагаючи першокурсникам адаптуватися до умов навчання у закладі вищої освіти.

Окрему увагу серед методів супроводу заслуговують способи психологічної підтримки, які спрямовані на зниження рівня тривожності, стабілізацію емоцій і формування позитивного ставлення до навчання. До таких підходів належать активне слухання, вияв емпатії, методика позитивного підкріплення й проведення рефлексивних бесід.

Таким чином, психолого-педагогічний супровід студентів є багатограним і складним явищем, яке відіграє центральну роль у забезпеченні якості вищої освіти. Його головна мета полягає у створенні умов для гармонійного формування особистості студента, підтримці його психологічного добробуту та професійного розвитку. Реалізація такого супроводу на принципах гуманізму, партнерської співпраці та системного підходу сприяє підвищенню результативності освітнього процесу, забезпечуючи підготовку компетентних і соціально зрілих фахівців.

1.2. Психолого-педагогічні особливості організації дистанційного та змішаного навчання

Цифровізація освіти та сучасні глобальні виклики значно прискорили впровадження дистанційного та змішаного навчання у систему вищої освіти. Ці форми організації освітнього процесу вже перестали бути додатковими інструментами й перейшли до рівня повноцінних моделей навчання, які вимагають глибокого психолого-педагогічного аналізу. Для студентів дистанційне й змішане навчання створюють нові можливості щодо гнучкого графіка, ширшого доступу до знань та індивідуального підходу до навчального процесу. Водночас ці моделі супроводжуються низкою психологічних і педагогічних викликів, які потребують уваги.

Особливої значущості набуває питання врахування індивідуальних психолого-педагогічних особливостей студентів під час організації процесу дистанційного та змішаного навчання. Адже саме від умов і методів освітньої взаємодії залежить

ефективність засвоєння матеріалу, рівень мотивації, емоційна стабільність студентів та якість їх професійної підготовки. У цьому контексті актуальним є розробка науково обґрунтованих принципів, умов і механізмів організації таких форм навчання з урахуванням психологічних закономірностей розвитку студентської особистості.

Дистанційне навчання в наукових джерелах характеризується як форма організації освітнього процесу, де взаємодія між викладачами та студентами здійснюється переважно дистанційно за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій. Його основними рисами є розділення учасників у просторі й часі, застосування електронних освітніх ресурсів, платформ для управління навчанням і засобів онлайн-комунікації.

Змішане навчання інтегрує традиційні очні форми із дистанційною освітою, поєднуючи онлайн- та офлайн-складові в єдину педагогічну систему. Такий формат дає змогу гармонійно об'єднувати особистісне спілкування з можливостями цифрових інструментів, що сприяє підвищенню ефективності освітнього процесу.

Сутність дистанційного та змішаного навчання полягає не лише у впровадженні сучасних технологій, а й у зміні ролей викладача та студента, адаптації педагогічних методів і форм організації освітньої діяльності. Їх впровадження базується на низці психолого-педагогічних підходів, серед яких ключовими є особистісно зорієнтований, компетентнісний, діяльнісний і конструктивістський підходи [58, с. 149].

Особистісно зорієнтований підхід враховує індивідуальні особливості студентів: їхні освітні потреби, стилі навчання, рівень самостійності та цифрову грамотність. У дистанційному форматі цей підхід втілюється через створення гнучких навчальних траєкторій, різноманіття завдань і можливість регулювати темп освоєння матеріалу.

Компетентнісний підхід фокусується на розвитку ключових і професійних компетентностей, таких як інформаційно-цифрова, комунікативна, самоосвітня та соціальна. Дистанційне та змішане навчання забезпечують умови для формування цих навичок за умови правильної організації освітнього процесу.

Діяльнісний підхід робить акцент на активному залученні студентів до навчального процесу. Це включає виконання практичних завдань, розробку

проектів, участь у дослідницькій роботі й постійний аналіз власних результатів.

Конструктивістський підхід розглядає навчальний процес як активне створення знань студентом. У цьому контексті викладач виступає не лише як джерело знань, а й як наставник і фасилітатор, який допомагає орієнтуватися та самостійно будувати освітній досвід.

Дистанційний формат навчання істотно трансформує психологічні умови діяльності студентів. Однією з основних характеристик такого формату є посилення вимог до саморегуляції, самодисципліни й особистої відповідальності за навчання. Відсутність постійного і безпосереднього контролю зі сторони викладача може як сприяти розвитку автономії, так і призводити до зниження мотивації до навчання.

Особливе значення у цьому контексті має мотивація студентів. В умовах дистанційної освіти посилюється роль внутрішньої мотивації, пізнавального інтересу та усвідомлення значущості навчальної діяльності для майбутньої професійної діяльності.

Емоційний стан студентів також зазнає значних змін. Обмеження у живому спілкуванні часто викликають відчуття ізоляваності, підвищення рівня тривожності та зменшення залученості до навчального процесу. Для уникнення таких проблем важливо передбачити системну психологічну підтримку студентів і створення умов для ефективної соціальної взаємодії у рамках дистанційного чи змішаного навчання [8, с. 135].

Організація дистанційного навчання повинна ґрунтуватися на чіткому структуруванні навчального матеріалу, визначенні зрозумілих цілей і критеріїв оцінювання. Навчальний контент необхідно адаптувати до онлайн-формату, забезпечивши логічну структуру представлення та використання різноманітних форм подачі матеріалу: текстової, візуальної, аудіо- й відео.

Особливе значення для дистанційного навчання має зворотний зв'язок між викладачем і студентами. Регулярна комунікація, коментарі до виконаних завдань і онлайн-консультації сприяють підтриманню мотивації студентів та допомагають уникнути дезадаптації до нових умов освітнього процесу.

Методи навчання в дистанційному форматі мають бути активними й інтерактивними, орієнтованими на заохочення студентів до співпраці, обговорень і спільного вирішення завдань.

Змішане навчання дозволяє поєднати переваги очного та дистанційного форматів, компенсуючи недоліки кожного з них. Серед психолого-педагогічних переваг такого підходу виділяється можливість підтримувати емоційний контакт між викладачем і студентами під час очних занять, а також забезпечувати індивідуалізацію й гнучкість навчального процесу завдяки онлайн-складовій.

Очні заняття у змішаній моделі найдоцільніше використовувати для глибокого обговорення складних тем, відпрацювання практичних навичок, групової роботи та формування професійної ідентичності студентів. Онлайн-компоненти, своєю чергою, сприяють доступу до навчальних матеріалів, організації самостійної роботи й рефлексії.

У форматі дистанційного та змішаного навчання змінюється роль викладача. Він уже не виступає виключно джерелом знань, а виконує функції тьютора, фасилітатора та координатора навчального процесу. Викладач створює сприятливе освітнє середовище, стимулює мотивацію студентів, підтримує розвиток їхньої самостійності й відповідальності.

Ключовим чинником ефективності таких форм навчання є психолого-педагогічна компетентність викладача. Вона включає вміння враховувати психологічні особливості студентів, застосовувати різноманітні методики та забезпечувати комфортну психологічну атмосферу [26, с. 235].

Однак дистанційне та змішане навчання не позбавлене труднощів і ризиків. Серед основних можна виокремити цифрову нерівність, перевантаження інформацією, зниження мотивації, проблеми самоорганізації та загрозу емоційного вигорання.

Вирішення цих проблем потребує комплексного підходу, орієнтованого на розвиток навичок саморегуляції студентів, оптимізацію навчального навантаження та надання системної психологічної підтримки. Максимальна ефективність цього процесу досягається за умов суворого дотримання низки психолого-педагогічних принципів: створення структурованого та доступного освітнього середовища, забезпечення активної комунікації, урахування індивідуальних особливостей студентів і формування позитивної навчальної мотивації.

Не менш важливо звертати увагу на розвиток цифрової культури й психологічну готовність як викладачів, так і студентів до інтеграції нових методів

навчання.

У дистанційному форматі навчання поширені рефлексивні методи, що допомагають студентам аналізувати власний навчальний досвід, визначати труднощі та оцінювати досягнення. Використання рефлексивних щоденників, онлайн-опитувань та самооцінювання результатів навчання сприяє розвитку навичок самоконтролю та самовдосконалення в освітньому процесі.

Активні методи навчання, такі як кейс-метод, аналіз проблемних ситуацій, рольові ігри та проектна діяльність, демонструють високу ефективність. Їх впровадження у поєднанні з психолого-педагогічним супроводом сприяє формуванню критичного мислення, відповідальності та здатності студентів до самостійного навчання.

Цифрові освітні платформи відіграють важливу роль у забезпеченні якісного психолого-педагогічного супроводу, об'єднуючи навчальні та психологічні аспекти освітнього процесу. Завдяки цим платформам можна налагоджувати регулярний зворотний зв'язок, здійснювати моніторинг психоемоційного стану студентів і своєчасно реагувати на виникнення складнощів [64, с. 167].

Таким чином, дистанційне та змішане навчання являють собою багатогранні педагогічні системи, які вимагають врахування психологічних особливостей розвитку особистості студента. Ефективна організація таких форм освіти можлива лише шляхом впровадження психолого-педагогічних підходів, спрямованих на підтримку мотивації, самостійності, емоційного благополуччя та професійного зростання здобувачів освіти. Розуміння специфіки цих процесів дозволяє значно підвищити якість вищої освіти й адаптувати її до сучасних викликів.

1.3. Психологічні особливості адаптації студентів до навчання у ЗВО в умовах змішаного навчання

У сучасних дослідженнях проблеми адаптації особливу увагу приділяють питанням, що пов'язані з детальним вивченням феномена пристосування молоді до навчання у закладах вищої освіти. Ці питання стали особливо актуальними сьогодні, з огляду на запровадження змішаного формату навчання.

Юність є важливим етапом соціалізації особистості, коли перед молоддю

постають серйозні виклики, як-от вибір майбутньої професії та відповідної освіти. На цьому етапі домінуючу роль починає відігравати навчально-професійна діяльність, ефективність якої залежить від багатьох чинників, зокрема рівня адаптації до нового освітнього середовища. У цей період набуває значення професійне самовизначення, суттєво розширюються пізнавальні потреби й інтереси, активізується навчальна мотивація, а також формується система ціннісних орієнтирів і життєвих планів. Особливості розвитку на цьому етапі онтогенезу визначають виділення окремої соціально-вікової групи – студентства.

Студентство охоплює молодих людей (переважно віком від 16 до 23 років і старше), головною метою яких є професійна підготовка до майбутньої трудової діяльності. Ця соціальна група характеризується специфічністю основної діяльності, організацією повсякденного життя, відносною самостійністю у виборі форм навчання, а також способів контролю й самоконтролю. Головним завданням студента є здобуття вищої освіти та формування компетентностей, необхідних для успішної професійної самореалізації в умовах подальшої діяльності, як у сфері духовного, так і матеріального виробництва.

Вища освіта значно впливає на психічний стан людини та формування її особистості. Вона надає студенту необхідні знання, уміння та навички, водночас сприяючи розвитку індивідуальних рис, які підсилюють зацікавленість у вибраній спеціальності. Під час навчання у закладі вищої освіти, за умови створення сприятливого середовища, відбувається розвиток усіх рівнів психіки, окреслюється спрямованість здібностей та формується зміст професійної свідомості. Успішність навчання значною мірою залежить від ряду факторів, серед яких важливу роль відіграє процес адаптації. Він допомагає налагодити гармонійний зв'язок між особистістю, освітнім середовищем і видом діяльності, сприяючи цілісній професійній компетентності у подальшому житті.

За словами В. Стрельцової, адаптація студента є складним та багатогранним процесом, що передбачає перебудову ціннісно-смыслової сфери і трансформацію особистого когнітивного досвіду з урахуванням перспектив професійної самореалізації. Цей процес виникає внаслідок змін умов і змісту навчального середовища, включає механізми освоєння нових форм і методів роботи, розвитку навичок контролю та самоконтролю. Адаптація розглядається як процес

пристосування індивідуальних характеристик студента до умов освітнього простору, поступового включення в нові види діяльності та соціальні стосунки [59, с. 22].

Н. Перепечіна зазначає, що адаптація до навчання у закладі вищої освіти є невід'ємною частиною соціалізації особистості. Вона трактує цей процес як оволодіння професійними знаннями, формування необхідних навичок і якостей, що сприяють майбутній діяльності. Адаптованість до навчання виявляється тоді, коли результати освітнього процесу відповідають встановленим вимогам, а сама навчальна діяльність приносить задоволення і сприяє розвитку студента як майбутнього суб'єкта професійної діяльності [47, с. 64].

На думку В. Лесового та В. Петрука, адаптація до навчання у закладі вищої освіти включає освоєння студентом таких сфер: [39, с. 122]

- діяльнісна, що охоплює сам процес навчання (форми викладання та контролю знань, методи навчання, зокрема лекції, семінари, практичні заняття, конференції, курсові й кваліфікаційні роботи тощо), а також особливості виконання самостійної навчальної діяльності;

- соціальна, яка стосується студентського колективу, рівня комунікації, нових норм і правил студентської групи, її традицій, системи взаємовідносин, встановлення контактів із викладачами та адміністрацією;

- аксіологічна, пов'язана із засвоєнням системи цінностей майбутньої професії, співвіднесенням здобутих знань і вмінь із професійними вимогами, а також із кризами становлення в професії;

- сфера самосвідомості, яка охоплює усвідомлення свого соціального статусу, рольової поведінки тощо.

В. Конончук у цьому контексті визначає такі види адаптації: [33, с. 135]

- організаційна – пристосування до середовища навчального закладу, його організаційних умов, норм та вимог, а також їх внутрішнє прийняття;

- діяльнісна – адаптація до самого навчального процесу, відповідність його вимогам і цілям, досягнення високої успішності;

- професійна – усвідомлення сутності обраної професії, розуміння ролі спеціальності в загальній системі та формування професійної самосвідомості;

- соціально-психологічна – входження у студентське середовище та

забезпечення комфортного перебування в ньому.

Т. Спіріна додає, що загальна модель адаптації студентів до навчання охоплює такі аспекти: безпосередньо навчальний процес, суспільне життя у закладі освіти й особистісну самореалізацію у його межах.

Необхідність адаптуватися до навчання у закладах вищої освіти дослідники, такі як Т. Алексєєва, Л. Подоляк та В. Юрченко, пов'язують із низкою причин. Серед них виокремлюються різка зміна змісту й обсягу навчального матеріалу, різноманітність форм і методів викладання (лекції, семінари, заліки), складність наукової мови текстів і лекцій, недостатній рівень навичок самостійної роботи, а також недосконалий розвиток пізнавальної сфери для засвоєння складного матеріалу [49, с. 310].

До цього переліку В. Конончук додає такі чинники, як перебудова звичного способу життя, зміна місця проживання та колишнього соціального оточення, що супроводжується руйнуванням старих звичок, уявлень і зв'язків, тоді як нові ще не встигають сформуватися. При цьому виникають сумніви щодо правильності вибору навчального закладу чи спеціальності, адже ідеалізоване бачення майбутньої професії не завжди відповідає реальності. Також характерною є нездатність чітко оцінити цілі та результати навчального процесу [33, с. 133].

Процес адаптації трактується як поступове входження у нове освітнє середовище та засвоєння засобів забезпечення комфорту перебування у ньому. Адаптація студентів до навчання в університеті є динамічним процесом, який, за думкою Н. Кулеші, проходить через дві стадії: стадію адаптивної реакції (яка триває з початку першого курсу до початку третього) та стадію адаптивної стабілізації (з початку третього курсу до завершення навчання).

Як зазначає Н. Мирончук, важливу роль у переході від однієї стадії до іншої відіграють два типи адаптивної поведінки студентів: поведінка, спрямована на зміну навколишнього середовища, і поведінка, орієнтована на внутрішні зміни особистості [42, с. 85].

Дослідники визначають три основні форми адаптації студентів до умов навчання у закладах вищої освіти:

- 1) Формальна – охоплює пристосування студентів до нових умов, структури закладу, навчального процесу, його змісту та вимог, а також до виконання власних

обов'язків.

2) Соціально-психологічна – включає процес внутрішньої інтеграції в групу, прийняття норм і цінностей нового соціального середовища, активну участь у групових взаємодіях та встановлення як формальних, так і неформальних зв'язків.

3) Дидактична – відображає пізнавально-інформаційний аспект підготовки студентів.

У традиційному підході до оцінки рівня успішності адаптації студентів виділяються два критерії: об'єктивний і суб'єктивний.

Об'єктивний критерій визначається через ефективність діяльності, яка включає не лише рівень продуктивності та результативності навчання, а й засоби досягнення цих результатів. Сюди входить сукупність фізіологічних і психічних затрат організму.

Суб'єктивний критерій характеризується усвідомленим ставленням до навчального процесу, задоволеністю собою як суб'єктом навчання, а також почуттям комфорту в освітньому середовищі. О. Гуменюк додає, що група об'єктивних критеріїв охоплює такі показники, як поточна та сесійна успішність, стабільність функціонального стану організму. Натомість суб'єктивні критерії включають задоволення навчальним процесом, стосунками у студентському колективі та загальним психологічним кліматом [20, с. 401].

О. Глівінська виокремлює такі показники адаптованості студентів: сформованість пізнавальної самостійності, інтересу до навчання і ціннісних орієнтацій, а також комунікативних умінь [16, с. 211].

Дослідження проблеми адаптації було б неповним без аналізу чинників, які впливають на її ефективність. Узагальнюючи наукові дані, можна виділити дві основні групи чинників: зовнішні соціально-психологічні та внутрішні. До першої групи належать особливості навчального середовища, структура закладу, характер взаємовідносин у групах тощо. Друга група охоплює цілісну особистісну організацію, яка включає мотиваційні, когнітивні, афективні, світоглядні, конативні та інші аспекти. Ці складові забезпечують студенту можливість відносно безконфліктно адаптуватися до нового середовища, продуктивно виконувати основні завдання та успішно працювати в ньому.

Ієрархічна модель адаптації дозволяє виокремити кілька основних рівнів:

високий, середній, низький та стан дезадаптованості. Студенти з високим рівнем адаптованості демонструють успішність у виконанні завдань і значні досягнення в навчанні. Вони проактивні, самоорганізовані, відповідально ставляться до навчання, а також мають гарні стосунки з одногрупниками та викладачами. Такі студенти легко спілкуються, активно долучаються до життя групи та освітнього закладу.

Студенти з низьким рівнем адаптованості характеризуються слабкими результатами в навчанні, пасивністю та несуттєвим інтересом до здобуття знань. Вони можуть стикатися з труднощами в засвоєнні навчального матеріалу, часто відкладають завдання на останній момент і обмежуються лише формальними діями для мінімального результату. Такі студенти зазвичай займають пасивну позицію у групі та можуть мати труднощі в спілкуванні.

До середнього рівня адаптованості належать студенти, які поєднують риси високого і низького рівнів. Наприклад, вони можуть демонструвати низькі академічні результати, проте комфортно почуваються серед однолітків і легко знаходять спільну мову з іншими.

Адаптація до навчання в закладі вищої освіти є важливим етапом професійного становлення особистості. Однак цей процес далеко не завжди проходить успішно та характеризується належним рівнем ефективності. Часто виникають випадки недостатньої адаптації або навіть дезадаптації, причини яких, на думку О. Кокуна, пов'язані із зміною соціальної ситуації розвитку, ускладненням змісту провідної діяльності, невизначеністю мотивації у виборі професії, зміною режиму праці та відпочинку, несформованістю навичок самостійного планування й виконання навчальної роботи, недостатнім розвитком пізнавальних здібностей та психологічних якостей, таких як відповідальність, зацікавленість, сумлінність тощо. Окремо він наголошує на впливі стрес-факторів, психологічному виснаженні, цейтноті, конфліктах із викладачами та одногрупниками. Проявами дезадаптації часто стають низька результативність у навчанні, нехтування обов'язками, внутрішні протести, відхилення від норм поведінки, неприйняття правил і вимог закладу освіти, порушення дисципліни та недостатня комунікабельність.

В. Стрельцова класифікує труднощі адаптаційного періоду та можливі прояви дезадаптації на три основні групи факторів: різка зміна умов навчання (об'єктивний фактор), недостатня готовність студентів до нових вимог освітнього процесу

(суб'єктивний фактор), а також недоліки теоретичного і практичного забезпечення адаптаційних процесів серед старшокласників та студентів молодших курсів (педагогічний фактор).

Як зазначалося раніше, значну роль у процесі адаптації студентів відіграє організація освітнього середовища, зокрема форма навчання. Сучасна освітня система поступово доповнює традиційну форму навчання змішаною моделлю. Теоретичною базою для змішаного навчання є ключові принципи програмованого та пояснювально-репродуктивного підходів, розроблені в працях Н. Краудера, Б. Скінера, П. Гальперіна та інших дослідників.

На відміну від багатьох інших педагогічних технологій, змішане навчання не має чітко визначеної дати свого виникнення, що свідчить про його поступовий і природний розвиток у відповідь на сучасні освітні виклики. Дослідники, такі як А. Гайнц і К. Проктер, характеризують змішане навчання як процес впровадження ефективного поєднання різноманітних способів донесення навчального матеріалу, моделей і стилів навчання з акцентом на прозору та продуктивну комунікацію між учасниками освітнього процесу. Інший дослідник, Б. Альбрехт, розглядає цей підхід як комбінацію традиційного навчання в аудиторії з активностями, реалізованими через вебтехнології. За спостереженнями Т. Бендера, цей метод стимулює підвищення рівня самостійної активності студентів завдяки їхній технологічній грамотності та можливостям використовувати альтернативні способи здобуття знань.

Змішане навчання втілює симбіоз традиційних форм заняття в аудиторії з елементами електронного навчання, який підтримується використанням сучасних інформаційних технологій, таких як комп'ютерна графіка, аудіо- та відеоконтент, а також інтерактивні елементи для підвищення ефективності навчального процесу. Воно передбачає гармонійне поєднання формальної та неформальної освіти, що спрямоване на вдосконалення механізмів передачі та засвоєння знань. Головна ідея змішаного навчання полягає в підтримці традиційних методів викладання шляхом впливу інноваційних заходів, що дозволяють реорганізувати освітню систему в сучасному ключі. Наприклад, Ю. Чугай вказує на те, що ця форма організації навчального процесу є збалансованим поєднанням традиційних методів викладання з дистанційними технологіями. Вона передбачає активне використання

комп'ютерних ресурсів і можливостей Інтернету для досягнення оптимальної взаємодії між обома підходами. На додаток до цього, Н. Мирончук наголошує, що змішане навчання є цілеспрямованим та інтерактивним процесом взаємодії викладачів і студентів з використанням широкого спектра варіативних засобів.

В сучасних умовах впровадження змішаного навчання в освітню систему є об'єктивною необхідністю і потребує врахування кількох ключових аспектів, зокрема організаційного, технологічного та психолого-педагогічного. У цьому контексті застосовується як традиційні методи (підручники, посібники тощо), так і інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ), які суттєво розширюють можливості освітнього процесу.

Цей підхід має низку характерних особливостей, серед яких варто виділити зміну акцентів у процесі комунікації між учасниками навчання, організацію як групової роботи, так і самостійної активності студентів, а також гнучкість у виборі способів і темпів навчання. Окрім цього, значною перевагою стає доступність багатого та різноманітного навчально-методичного контенту, який забезпечує ширші можливості для якісної освіти в сучасному інформаційному просторі.

Змішане навчання є сучасним напрямом в освітньому процесі, що передбачає методично вивірене поєднання традиційної очної та цифрової онлайн форм навчання, кожна з яких має свої унікальні особливості та переваги. Очна форма зазвичай асоціюється із звичними аудиторними заняттями, такими як лекції, семінари чи практичні заняття, які проходять під безпосереднім керівництвом викладача. Натомість онлайн формат здійснюється за допомогою цифрових платформ для дистанційного навчання. В Україні широкого використання набули такі платформи, як Moodle, Google Classroom, ZOOM, а також університетські вебсайти, електронна пошта та різноманітні месенджери.

Онлайн компоненти навчання гармонійно інтегруються в традиційну аудиторну роботу, доповнюючи її новими підходами і створюючи сприятливі умови для розвитку самостійності у навчанні. Це сприяє ефективному обміну інформацією між студентами й викладачами завдяки доступності та оперативності зворотного зв'язку. Однією з основних переваг такої форми навчання є можливість безперешкодного доступу до всіх необхідних навчальних матеріалів, цифрових бібліотек, структурованих програм курсів, а також до інструментів оцінювання, таких як

тестові завдання чи контрольні роботи. Окрім того, онлайн-ресурси створюють середовище для активної комунікації з однокурсниками та викладачами, дозволяючи вчасно обговорювати проблемні аспекти навчання без необхідності очікувати чергового заняття за розкладом. Завдяки цим можливостям змішана форма навчання стає дедалі популярнішою у багатьох освітніх закладах і повністю відповідає сучасним вимогам до організації освітнього процесу.

Впровадження змішаного підходу в освіті дозволяє вирішувати цілу низку важливих завдань. По-перше, це сприяє створенню системи безперервної та доступної освіти, орієнтованої на підвищення її якості. По-друге, такий формат забезпечує академічну свободу учасників навчального процесу та збільшує рівень мобільності студентів і викладачів. Крім того, змішане навчання робить здобуття освіти можливим для людей із фізичними вадами чи для тих, хто не має змоги брати участь у традиційній формі занять через особисті обставини. Зрештою, ця форма навчання вдало адаптована як для обдарованих студентів з високими здібностями до пізнання, так і для тих, хто потребує більше часу й індивідуального підходу для засвоєння навчального матеріалу, забезпечуючи гнучкість і рівність освітніх можливостей.

Змішане навчання має як свої сильні сторони, так і певні недоліки. До основних переваг такого підходу належать можливість систематичної і багаторівневої подачі матеріалу, забезпечення взаємодії серед учасників освітнього процесу та відкритість до використання різноманітних інтерактивних методик, таких як діалоги, дебати чи ділові ігри. Це, у свою чергу, сприяє вдосконаленню комунікативних навичок і розвитку професійно значущих якостей. Завдяки застосуванню електронних ресурсів для демонстрації мультимедійного контенту підвищується когнітивна активність, психологічна комфортність і зацікавленість студентів у навчанні. Як зазначає В. Староста, середовище змішаного навчання розширює можливості пошуку необхідної інформації, дозволяє гнучко підходити до освітнього процесу, сприяє формуванню впевненості студентів, а також дає змогу індивідуалізувати темп навчання і поступово засвоювати матеріал [58, с. 141].

Змішана модель є ефективним інструментом для створення умов, що стимулюють внутрішню мотивацію до навчання. Вона особливо корисна, коли враховує потреби студентів, їх рівень підготовленості та швидкість засвоєння нових

знань. У такій ситуації освітній процес приносить студентам задоволення, сприяє посиленню впевненості у власних силах та активному залученню до навчання. Ця форма освіти також вирішує чимало проблем традиційного навчання: дає змогу поступово структурувати курси, організовувати логічну подачу матеріалу, забезпечувати своєчасне його опанування, а також постійний контроль і самоконтроль. Водночас вона створює можливості для більш усвідомленого управління власною навчальною діяльністю, забезпечує постійний доступ до матеріалів, ефективне використання часу та прозорість оцінювання.

Однак не можна не враховувати і певні недоліки змішаного навчання. Серед них можна виділити складнощі адаптації до колективу через обмеженість безпосереднього спілкування, недостатній розвиток соціальної мотивації студентів та переважно репродуктивний характер набуття знань.

Змішана форма навчання, яка поєднує елементи традиційного та дистанційного підходів, має свої унікальні переваги та недоліки. Водночас вона може суттєво впливати на швидкість адаптації особистості до освітнього середовища — як позитивно, забезпечуючи гнучкість і доступність навчального процесу, так і негативно, створюючи певні виклики у структурі засвоєння матеріалу. Цей формат навчання безпосередньо впливає на різноманітні аспекти учбової діяльності студентів, зокрема когнітивний, особистісно-ціннісний, операційний компоненти та інші. Завдяки цьому студенти отримують можливість ефективніше пристосовуватись до вимог та особливостей сучасного освітнього середовища.

Адаптивність студентів у контексті змішаного навчального формату в закладах вищої освіти можна оцінювати за кількома основними показниками. По-перше, це реальні результати навчальної діяльності, які виражаються через успішність студента, якість виконання поточних завдань, проміжних оцінювань і підсумкових робіт. По-друге, значним фактором є рівень задоволеності студентів самим процесом навчання та результатами, яких вони досягають. По-третє, увагу привертає самооцінка студентів як активних суб'єктів освітньої діяльності — наскільки вони впевнені у своїх знаннях і можливостях. І останній важливий елемент — це рівень комфортності перебування студента в досить різноманітному та динамічному освітньому середовищі.

У підсумку можна стверджувати, що належна адаптація до навчання у закладах

вищої освіти є ключовою передумовою для поступового становлення майбутнього фахівця. Ефективність цього процесу залежить від багатьох чинників, серед яких форма навчання відіграє одну з провідних ролей, оскільки саме вона визначає гармонійне поєднання сучасних технологій із традиційними принципами викладання.

Висновки до розділу I

У першому розділі магістерської роботи здійснено аналіз теоретичних аспектів психолого-педагогічного супроводу студентів у процесі дистанційного та змішаного навчання. Це дало змогу систематизувати розуміння сутності, змісту і значення цього явища в контексті змін сучасної вищої освіти.

З'ясовано, що психолого-педагогічний супровід студентів являє собою цілісну, багатовимірну систему професійної діяльності, спрямовану на створення сприятливих умов для їхнього особистісного, інтелектуального та професійного розвитку. Основна характеристика цієї системи полягає в орієнтації на особистість студента як активного учасника освітнього процесу, із підтримкою його автономії, психологічного комфорту та здатності до саморозвитку. Встановлено, що супровід не обмежується разовою допомогою, а має системний, постійний і партнерський характер.

Під час аналізу психолого-педагогічних особливостей організації дистанційного та змішаного навчання з'ясовано, що ці форми навчання змінюють традиційну модель освітньої взаємодії. Зокрема, вони акцентують увагу на саморегуляції, навчальній мотивації та цифровій компетентності студентів. Такі форми освіти забезпечують можливості для індивідуалізації навчального процесу, проте одночасно підкреслюють потребу в цілеспрямованій психологічній і педагогічній підтримці для запобігання проблемам адаптації, втраті мотивації чи емоційному виснаженню.

Проаналізовано психологічні особливості адаптації студентів до навчання у змішаному форматі. Виявлено, що цей процес є багатокомпонентним і включає когнітивний, емоційний, мотиваційний та соціально-комунікативний аспекти. Змішане навчання, поєднуючи очні та дистанційні форми взаємодії, відкриває додаткові можливості для успішної адаптації, але також створює нові виклики.

Зокрема, студенти зіштовхуються з необхідністю більш самостійно організовувати свою навчальну діяльність, при зменшенні безпосередніх соціальних контактів.

Узагальнення отриманих матеріалів дозволяє зробити висновок, що ефективний психолого-педагогічний супровід є ключовим чинником успішної адаптації студентів до умов дистанційного та змішаного навчання. Він сприяє підтриманню їхнього психологічного благополуччя та забезпеченню високої якості професійної підготовки. Ці теоретичні положення створюють підґрунтя для подальших емпіричних досліджень і розробки практичних моделей супроводу студентів у нових умовах освітнього середовища.

РОЗДІЛ II ОРГАНІЗАЦІЙНО – МЕТОДИЧНА СИСТЕМА ПСИХОЛОГО – ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО ТА ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ

2.1. Організаційні та методичні засади емпіричного дослідження психолого-педагогічного супроводу студентів

Емпіричне дослідження аспектів психолого-педагогічного супроводу студентів є ключовим етапом у процесі наукового аналізу освітніх явищ, адже воно дає змогу не лише глибше зрозуміти і теоретично обґрунтувати сам феномен, але й провести його ретельний експериментальний аналіз, спрямований на оцінку практичної ефективності в реальних умовах освітнього середовища. Зокрема, в умовах поширеного використання дистанційних і змішаних форм навчання особливе значення набуває питання створення науково вивіреної моделі супроводу студентів. Такий супровід покликаний забезпечити їх психологічне благополуччя, сприяти процесу адаптації до нових форм організації навчального процесу, а також підтримувати високу результативність та успішність навчання.

Визначення організаційних та методичних засад емпіричного дослідження виконує вирішальну функцію у формуванні чіткої логіки, структурованої послідовності та належного рівня наукової точності при проведенні експериментальної роботи. Якість результатів дослідження залежить від правильного підбору методів, адекватності використаних інструментів та чіткості організаційного процесу. Лише за умови дотримання цих принципів можуть бути отримані достовірні дані, які не просто відображають об'єктивну реальність, але й здатні бути інтегрованими у систему психолого-педагогічного супроводу студентів для підвищення його ефективності та поліпшення загального стану освітнього процесу.

Основною метою проведеного емпіричного дослідження було ґрунтовне вивчення особливостей психолого-педагогічного супроводу студентів у контексті дистанційного та змішаного навчання, а також оцінка ефективності розробленої корекційно-розвивальної програми такого супроводу. Для досягнення цієї мети було визначено низку ключових завдань, адаптованих до специфіки проблематики.

Зокрема, дослідження передбачало аналіз рівня адаптації студентів до умов

навчання у закладах вищої освіти, особливо з огляду на специфіку дистанційної та змішаної форм навчання. Особливу увагу було приділено виявленню рівня навчальної мотивації, здатності до саморегуляції та загального психологічного благополуччя студентів. Додатково визначалися основні труднощі психоемоційного та організаційного характеру, з якими стикаються студенти в онлайн-форматах навчання. Важливим аспектом роботи було також випробування впливу психолого-педагогічного супроводу на ключові показники розвитку студентів, зокрема їхню адаптацію, мотивацію до навчання та емоційний стан. Останнє завдання передбачало проведення порівняльного аналізу результатів до впровадження програми й після її реалізації у практиці.

У рамках гіпотези дослідження висувалося припущення про те, що структурований та цілеспрямований психолого-педагогічний супровід студентів у процесі дистанційного й змішаного навчання може значно сприяти вдосконаленню рівня їх адаптації, підвищенню мотивації до опанування матеріалу, поліпшенню саморегуляції, а також зменшенню проявів тривожності та емоційного перенапруження.

Дослідження виконувалося на базі одного із закладів вищої освіти (назва конкретного ЗВО вказується відповідно до умов роботи). У вибірці дослідження взяли участь студенти першого, другого та третього курсів різних спеціальностей, що навчаються за дистанційною або змішаною формами. Формування вибірки враховувало принципи репрезентативності даних та добровільної згоди учасників. Загальна кількість учасників склала достатню для забезпечення статистичної достовірності результатів кількість осіб (деталь уточнюється в роботі). Кожен учасник був детально поінформований про мету дослідження, умови участі, а також про забезпечення конфіденційності отриманих даних та дотримання етичних стандартів.

Емпіричне дослідження проводилося поетапно, структуроване на кілька взаємопов'язаних фаз, кожна з яких мала свою цільову спрямованість.

На першому етапі — констатувальному — учасники проходили первинну діагностику. Вона була спрямована на оцінку їхнього психологічного стану, рівня адаптації до освітнього середовища, мотивації до навчання та рівня розвитку навичок саморегуляції. Цей етап дозволив проаналізувати чинну ситуацію,

окреслити основні проблеми та позначити сфери, що потребували подальшого втручання.

Другий етап носив формувальний характер і був зосереджений на реалізації корекційно-розвивальної програми супроводу для студентів. На цьому етапі здійснювалися різноманітні заходи: проводилися онлайн-тренінги, організовувалися групові й індивідуальні консультації та виконувалися спеціально розроблені психологічні вправи. Програма орієнтувалася на розвиток саморегуляції учасників, зниження рівня їхньої тривожності та формування вищого рівня мотивації до навчальної діяльності.

На завершальному, контрольному етапі проводилася повторна діагностика, спрямована на виявлення змін у психологічному стані та навчальній діяльності студентів після впровадження програми. Отримані результати зіставляли з показниками, зафіксованими під час констатувального етапу.

Для досягнення основної мети дослідження був застосований комплекс взаємодоповнювальних методів, що дозволив забезпечити глибоке, багатогранне та всебічне вивчення досліджуваної проблеми.

До складу теоретичних методів увійшли такі аналітичні інструменти, як аналіз наукової літератури, синтез окремих концепцій, узагальнення отриманих даних та систематизація джерел, які висвітлюють питання психолого-педагогічного супроводу студентів. Завдяки цьому етапу вдалося створити теоретичну базу, яка стала основою подальших емпіричних досліджень [12, с. 19].

Емпірична частина дослідження базувалася на застосуванні методів психодіагностичного аналізу, анкетування, бесід та процесу спостереження. Зокрема, для збору даних використовувалися спеціалізовані методики, які дозволили визначити рівень навчальної мотивації студентів, рівень їхньої тривожності, адаптацію до умов здобуття освіти у закладах вищої освіти (ЗВО), а також показники саморегуляції та емоційного благополуччя. Перелік конкретних психодіагностичних інструментів представлено у прикладній частині роботи.

Для аналізу отриманих даних були залучені засоби математичної статистики, що забезпечили можливість виявлення динамічних змін у досліджуваних показниках, а також оцінку статистичної значущості цих результатів. Це дозволило отримати об'єктивну картину ефективності впливу досліджуваних факторів.

Особлива увага приділялася добору психодіагностичних методик, які відповідали меті й завданням дослідження, враховували вікові, психологічні і соціальні особливості студентів, а також увесь спектр можливостей дистанційного проведення діагностики. У роботі використовувалися стандартизовані методики з високим рівнем валідності та надійності, адаптовані для використання через сучасні онлайн-сервіси.

Анкетування виконувало важливу функцію у зборі інформації про суб'єктивне бачення студентами процесу дистанційного та змішаного навчання. Завдяки цій методиці вдалося дізнатися про рівень їхньої задоволеності організацією освітнього процесу і ступінь психологічного комфорту в умовах нової форми навчання.

Метод спостереження за поведінкою студентів під час онлайн-лекцій і тренінгів доповнив кількісні показники якісним аналізом зовнішніх поведінкових реакцій. Це сприяло формуванню цілісного уявлення про стан психологічної адаптації і залученості студентів в освітню діяльність.

Дослідження було організовано з урахуванням особливостей змішаного та дистанційного навчання. Основними умовами його проведення стали використання цифрових платформ для психодіагностики і проведення тренінгових занять, адаптивний графік участі для зручності студентів та налагодження постійного двобічного зв'язку між дослідником і учасниками дослідження.

Важливе місце у процесі роботи займало створення комфортного психологічного середовища, орієнтованого на свободу вираження студентами своїх думок і почуттів. Це сприяло посиленню довіри до дослідника і підвищенню загальної валідності отриманих даних.

Для оцінки ефективності психолого-педагогічного супроводу було визначено декілька основних критеріїв: рівень адаптації студентів до навчального процесу, їхня внутрішня мотивація до здобуття знань, загальний емоційний стан, сформованість навичок саморегуляції та здатність до ефективної соціально-комунікативної взаємодії.

Показниками ефективності дослідження визначено позитивну динаміку відповідних характеристик, зменшення рівня тривожності та підвищення ступеня залучення студентів до навчального процесу.

Емпіричне дослідження проводилося з урахуванням ключових етичних

принципів психологічної науки, зокрема: добровільної участі респондентів, отримання їхньої інформованої згоди, забезпечення конфіденційності одержаних даних та запобігання будь-якої психологічної шкоди учасникам.

Таким чином, організаційні та методичні аспекти емпіричного дослідження психолого-педагогічного супроводу студентів забезпечують наукову достовірність і прикладну значущість результатів. Завдяки чіткій структурі роботи, застосуванню комплексу валідних методів і неухильному дотриманню етичних норм, стало можливим об'єктивно оцінити ефективність психолого-педагогічного супроводу студентів у контексті дистанційного й змішаного навчання. Отримані результати створюють міцний фундамент для подальшого вдосконалення системи психологічної підтримки здобувачів вищої освіти.

2.2. Аналіз результатів психодіагностичного дослідження

З метою проведення емпіричного дослідження, спрямованого на визначення особливостей адаптації студентів до освітнього процесу у закладах вищої освіти за умов змішаного навчання, було організовано та реалізовано констатувальну діагностику вивченого явища. Дослідження охоплювало ключові аспекти соціально-психологічної адаптації та базувалося на застосуванні методики, розробленої К. Роджерсом і Р. Даймондом. Підсумкові результати цього етапу діагностики були структурно узагальнені у таблиці 2.1.

Згідно з отриманими діагностичними даними, серед студентів переважали показники низького (41% усіх респондентів) та середнього рівнів адаптованості (43%). Варто зазначити, що усереднений показник адаптації по всій групі відповідає рівню, який розробники методики, К. Роджерс і Р. Даймонд, класифікували як низький. Такий результат може свідчити про наявність певних ускладнень у процесі пристосування студентів до нових умов змішаного навчання.

При аналізі емоційного комфорту, який є одним із ключових факторів адаптивності, було встановлено, що 43% студентів мають низький рівень, що вказує на наявність емоційного дискомфорту чи підвищену напруженість. Ще 41% респондентів демонструють середній рівень емоційного комфорту, тоді як лише 16% учасників дослідження відзначилися високим рівнем цього показника, що може

свідчити про їхню кращу стресостійкість та здатність позитивно сприймати умови навчання.

Отримані результати підкреслюють актуальність подальших досліджень для розроблення практичних рекомендацій, спрямованих на покращення процесу адаптації студентів у контексті нових викликів освітнього середовища.

Таблиця 2.1

**Рівень соціально-психологічної адаптації студентів
за методикою К.Роджерса і Р.Даймонда**

Показники	Рівень особистісної адаптованості		
	Низький	Середній	Високий
	Кількість досліджуваних, %		
Адаптація	41	43	16
Самоприйняття	38	54	8
Прийняття інших	30	54	16
Емоційний комфорт	43	41	16
Інтернальність	52	24	24
Домінування	54	52	24
Ескапізм	60	35	5

Більша частина опитаних, а саме 52%, продемонструвала низький рівень інтернальності. Це означає, що такі респонденти часто схильні перекладати відповідальність за своє життя на зовнішні обставини або інших людей, що може свідчити про недостатній рівень усвідомлення впливу власних дій на життєві ситуації. У той час 24% студентів мають середній рівень інтернальності, вирізняються помірною внутрішньою мотивацією, яка дозволяє їм частково взяти контроль над своїм життям, проте не завжди виявляти достатню самостійність. Порівняно з ними, ще 24% респондентів характеризуються високим рівнем інтернальності і здатні свідомо контролювати своє життя, приймати відповідальні особисті рішення та діяти відповідно до своїх цілей і переконань.

Що стосується тенденцій до ескапізму — тобто прагнення уникати реальності, більшість студентів відзначилися низькими показниками. Їхня поведінка свідчить

про готовність відмовлятися від ухиляння від реальних проблем і знаходити продуктивні шляхи для їх вирішення. Проте виявлено, що у 35% досліджуваних показники ескапізму знаходяться на середньому рівні. Це говорить про те, що вони час від часу можуть переходити до ухиляння від труднощів або відчувати потребу у тимчасовій ізоляції від реальних питань. Однак 5% опитаних мають високий рівень ескапізму, що сигналізує про необхідність корекційної роботи. Ці студенти особливо схильні уникати труднощів і свідомо ігнорувати реальність, що з часом може ускладнювати їхню адаптацію до соціального та освітнього середовища.

Докладну інформацію щодо результатів цього дослідження, яке стосувалося особистісної адаптованості студентів, можна знайти у таблиці 2.2, де наведені систематизовані дані аналізу та порівнянь.

Таблиця 2.2

Рівень особистісної адаптованості студентів

Рівень особистісної адаптованості, кількість студентів, %			Середнє значення	Стандартне відхилення
Низький	Середній	Високий		
32	52	16	45,57	4,24

Результати проведеного аналізу особистісної адаптації студентів свідчать про те, що найбільша частина досліджуваних, а саме 52 %, перебуває на середньому рівні адаптованості. Водночас у 32 % студентів виявлено низький рівень адаптації, що може свідчити про певні труднощі у пристосуванні до навчального середовища, особистих чи міжособистісних викликів. Середнє значення, отримане по групі, дозволяє зробити висновок, що переважна більшість студентів знаходиться у стані, який можна охарактеризувати як помірну або очевидну неадаптованість до навколишнього середовища. У таблиці 2.3 наводяться деталізовані середні показники ступеня адаптованості студентів у контексті їхніх взаємодій із різними суб'єктами навчального та позанавчального процесу, а також рівень прийняття власних дій і ставлення до самих себе.

Показники особистісної адаптованості студентів

Адаптованість	Середнє значення	Стандартне відхилення
Особистісна	45,57	4,24
До однокурсників	3,62	0
До викладачів	3,76	1,41
До старости	4,03	0,7
До навчальних предметів	3,78	0,7
До університету і вимог	3,92	0,7
До себе	3,92	0,7

Аналізуючи дані, представлені в таблиці 2.3, можна стверджувати, що середнє значення рівня адаптованості у студентів досліджуваної групи відповідає категорії «очевидної неадаптованості», яка знаходиться на межі з рівнем «ситуативної дезадаптованості». Такий стан адаптації, безперечно, не можна вважати оптимальним для успішного навчання у закладах вищої освіти. Особливо важливим є той факт, що адаптованість оцінювалася за кількома напрямками: взаємодія з однокурсниками, викладачами, старостою групи, ставлення до навчальних предметів і до самого університету, а також адаптація до вимог освітнього процесу та до себе. Оцінки проводилися за шкалою від -5 (максимально негативне ставлення) до +5 (максимально позитивне).

Згідно з отриманими даними, можна зробити висновок, що студенти в цілому мають позитивне ставлення до зазначених учасників освітньої діяльності та інших складових навчального процесу. Проте найнижчі показники адаптованості були зафіксовані щодо однокурсників, викладачів та навчальних дисциплін. Важливо відзначити, що ці аспекти часто залишаються недостатньо зрозумілими для студентів через обмежений контакт із ними в умовах дистанційного або змішаного формату навчання.

Окремо було досліджено ставлення студентів до здатності самоосвіти та саморозвитку. Для цього використовувалася відповідна методика, розроблена О. Сергієнковою. Результати тестування, що ілюструють рівень самоосвітніх навичок і

прагнення до саморозвитку серед студентів, наведені в таблиці 2.4 і заслуговують на окрему увагу.

Таблиця 2.4

**Показники здатності студентів
до самоосвіти і саморозвитку особистості**

Рівень здатності студентів до самоосвіти і саморозвитку, кількість студентів (%)			Середнє значення	Стандартне відхилення
Низький	Середній	Високий		
5	66	33	34,24	10,61

Аналіз даних таблиці 2.4 свідчить про те, що 66 % респондентів демонструють середній рівень здатності до самоосвіти та саморозвитку, 33 % – високий, а 5 % – низький. Середнє значення кількісних показників даного явища відповідає середньому рівню, але знаходиться ближче до межі з низьким. Це дає підстави стверджувати, що хоча більшість студентів мають середній рівень розвитку цих здібностей, їхні кількісні показники переважно тяжіють до нижньої межі обраного діапазону.

Враховуючи теоретичні висновки, згідно з якими адаптація до навчання значною мірою визначається емоційними психічними станами, особливості їх прояву у студентів було досліджено за допомогою методики Г. Айзенка «Самооцінка психічних станів». Отримані результати наведені в таблиці 2.5.

Таблиця 2.5

Особливості прояву психічних станів у студентів

Показники	Рівень вираженості психічних станів			Середнє значення	Стандартне відхилення
	Низький	Середній	Високий		
	Кількість досліджуваних, %				
Тривожність	30	38	32	11,14	0,7
Фрустрація	30	38	32	10,59	2,83

Агресія	40	38	22	9,5	9,19
Ригідність	46	35	19	8,62	2,12

З таблиці 2.5 можна побачити, що 32 % респондентів виявляють високий рівень негативних станів, таких як тривожність і фрустрація, тоді як 38 % демонструють середній рівень. Високий рівень агресії та ригідності зафіксовано у відповідно 22 % і 19 % опитаних. Середні показники прояву всіх досліджуваних станів знаходяться в межах, що відповідають середньому рівню розвитку цих негативних станів.

Для оцінки математичної залежності між характеристиками адаптації студентів до навчання у закладах вищої освіти застосовувався коефіцієнт рангової кореляції Спірмена. Це зумовлено нерівномірністю розподілу деяких показників. Результати подані в таблиці 2.6.

Аналіз кореляційних даних свідчить про наявність суттєвого прямого зв'язку між загальним показником адаптації, отриманим за методикою К. Роджерса і Р. Даймонда, та інтегрованим показником особистісної адаптованості (0,355, $p < 0,05$). Ці результати підтверджують надійність і валідність обраного інструментарію діагностики. Важливо зазначити, що особистісна адаптованість має значимий прямий кореляційний зв'язок із майже всіма компонентами адаптації, оціненими за методикою К. Роджерса і Р. Даймонда: самоприйняття (0,549, $p < 0,001$), емоційний комфорт (0,476, $p < 0,01$), інтернальність (0,492, $p < 0,01$) та домінування (0,495, $p < 0,01$).

Таблиця 2.6

Кореляційна матриця показників адаптованості студентів до навчання у ЗВО

		Адаптація К.Роджерса і Р.Даймонда	Самоприйняття	Прийняття інших	Емоційний комфорт	Інтернальність	Домінування	Ескапізм
Особистісна адаптованість		0.355 *	0.549 ***	0.332	0.476 **	0.492 **	0.495 **	0.301
	Рівень значимості	0.031	< .001	0.045	0.003	0.002	0.002	0.078
До однокурсників		-0.024	0.194	0.009	0.142	0.142	0.328	-0.277

	Рівень значимості	0.886	0.250	0.959	0.401	0.401	0.048	0.107
До викладачів		0.171	0.014	0.172	-0.175	-0.115	-0.123	-0.153
	Рівень значимості	0.311	0.937	0.308	0.300	0.499	0.470	0.379
До старости		0.167	0.164	0.172	0.021	0.283	0.291	0.149
	Рівень значимості	0.324	0.333	0.310	0.900	0.089	0.080	0.393
До навчальних предметів		0.132	0.207	0.239	0.171	0.001	-0.029	0.319
	Рівень значимості	0.435	0.220	0.155	0.312	0.994	0.867	0.062
До університету і вимог		0.170	0.270	0.178	0.420**	0.268	0.123	-0.094
	Рівень значимості	0.316	0.106	0.291	0.010	0.108	0.469	0.590
До себе		0.249	0.439**	0.370*	0.430**	0.334*	0.443**	0.378*
	Рівень значимості	0.137	0.007	0.024	0.008	0.043	0.006	0.025

Примітка: * – рівень значущості $p \leq 0,05$; ** – рівень значущості $p \leq 0,01$; *** – рівень значущості $p \leq 0,001$.

Рівень адаптації за всіма показниками демонструє суттєву пряму кореляцію зі ставленням студента до себе. Виявлено значущі прямі кореляції між ставленням до себе та такими аспектами: самоприйняттям (0,549, $p < 0,001$), емоційним комфортом (0,430, $p < 0,01$), домінуванням (0,443, $p < 0,01$), прийняттям інших (0,370, $p < 0,05$), інтернальністю (0,334, $p < 0,05$) і ескапізмом (0,378, $p < 0,05$). Отже, найбільш вагомим чинником адаптації студента до навчального процесу можна визначити самоприйняття, позитивне ставлення до себе та своїх можливостей.

Аналіз із використанням коефіцієнта рангової кореляції Ч. Спірмена дозволив встановити зв'язок між показниками адаптації та здатністю студентів до самоосвіти із значним коефіцієнтом кореляції (0,571, $p < 0,001$), що детально представлено в таблиці 2.7.

Таблиця 2.7

**Кореляційна матриця показників адаптованості студентів до навчання
та показників здатності до самоосвіти, саморозвитку
і рівня прояву емоційних станів**

		Здатність до самоосвіти	Тривожність	Фрустрація	Агресія	Ригідність
--	--	-------------------------	-------------	------------	---------	------------

Адаптація К.Роджерса і Р.Даймонда		0.571***	-0.207	-0.358*	0.014	-0.102
	Рівень значимості	< .001	0.219	0.029	0.935	0.546
Самоприйняття		0.518**	-0.325*	-0.183	-0.132	0.178
	Рівень значимості	0.001	0.050	0.277	0.435	0.291
Прийняття інших		0.197	-0.176	-0.293	-0.208	-0.120
	Рівень значимості	0.243	0.298	0.078	0.218	0.479
Емоційний комфорт		0.475**	-0.348*	-0.277	-0.140	0.047
	Рівень значимості	0.003	0.035	0.097	0.409	0.784
Інтернальність		0.470	-0.271	-0.073	-0.118	0.080
	Рівень значимості	0.003	0.105	0.670	0.488	0.636
Домінування		0.475**	-0.373*	-0.273	-0.016	0.203
	Рівень значимості	0.003	0.023	0.102	0.927	0.228
Ескапізм		0.075	0.355*	0.115	-0.343*	0.012
	Рівень значимості	0.670	0.036	0.511	0.044	0.944

Примітка: * – рівень значущості $p \leq 0,05$; ** – рівень значущості $p \leq 0,01$; *** – рівень значущості $p \leq 0,001$.

У процесі дослідження було встановлено наявність значущого прямого кореляційного зв'язку між показниками здатності студентів до самоосвіти та рядом важливих аспектів адаптації, зокрема такими, як самоприйняття (коефіцієнт 0,518 при $p < 0.01$), емоційний комфорт (коефіцієнт 0,475 при $p < 0.01$) і домінування (коефіцієнт 0,475 при $p < 0.01$). У свою чергу, в таблиці 2.7 наведені результати проведеного кореляційного аналізу, який засвідчив існування двосторонніх зв'язків між показниками адаптації студентів і проявами негативних психічних станів. Зокрема, було виявлено достовірний зворотний зв'язок між загальним рівнем адаптації до нових умов і рівнем фрустрації у здобувачів освіти (кореляція -0,475 при $p < 0.05$).

Також спостерігається виразний зворотний зв'язок між ступенем тривожності та окремими аспектами адаптації студентів. Зокрема, ці показники охоплюють взаємозв'язки між тривожністю і рівнем самосприйняття (-0,518 при $p < 0.01$), емоційним комфортом (-0,475 при $p < 0.01$), а також домінуванням (-0,475 при $p < 0.01$).

Беручи до уваги наведені дані, можна впевнено стверджувати, що розвиток

зазначених негативних емоційних станів не лише не сприятиме адаптації студентів до навчання у закладах вищої освіти (ЗВО), але й може виступати серйозною перешкодою на цьому шляху.

Сучасні умови функціонування закладів вищої освіти, що формуються під впливом стрімкого розвитку цифрових технологій, активного поширення дистанційного та змішаного форматів навчання, а також низки соціальних і психологічних викликів, характерних для сьогодення, потребують постійного вдосконалення системи психолого-педагогічного супроводу студентів. Проведене дослідження засвідчило, що загальна ефективність освітнього процесу багато в чому залежить від ступеня організованості, структурованості та цілеспрямованості психологічної і педагогічної підтримки студентів.

Удосконалення психолого-педагогічного супроводу слід розглядати як багатогранний, комплексний та неперервний процес, що охоплює взаємодію між усіма залученими сторонами. Зокрема, до цього процесу мають активно долучатися адміністрація закладу вищої освіти, фахівці психологічної служби, науково-педагогічні працівники, куратори академічних груп, а також самі здобувачі освіти. Така систематична співпраця забезпечує комплексний підхід до вирішення актуальних питань і дозволяє створити сприятливі умови для всебічного розвитку особистості студента.

Одним із основних завдань у цьому контексті є розробка та запровадження гармонійної та цілісної системи психолого-педагогічного супроводу. Вона має функціонувати безперервно і бути спрямована на оперативне реагування на потреби студентів, а не обмежуватися фрагментарними чи епізодичними заходами. До цієї системи необхідно інтегрувати чітко сформульовані цілі, конкретні завдання, базові принципи, гнучкі форми і методи роботи, а також ефективні механізми моніторингу результативності реалізованих заходів. Особливий акцент слід робити на адаптаційному періоді студентів, особливо першокурсників, які часто стикаються з великою кількістю нових викликів і психологічних труднощів у процесі переходу до умов вищої освіти.

Важливе значення у вдосконаленні цієї системи набуває підвищення ролі психологічної служби закладу вищої освіти. Високо ефективним рішенням може стати розширення її функціональних можливостей шляхом активного використання

сучасних форм роботи, таких як онлайн-консультування, проведення дистанційних тренінгів і вебінарів, а також розробка спеціалізованих психоосвітніх програм. Такий підхід суттєво підвищить доступність професійної психологічної допомоги для студентів незалежно від формату їхнього навчання. Це також сприятиме ранньому виявленню можливих труднощів і надаватиме необхідні інструменти для їх своєчасного подолання.

Окрім того, однією з важливих рекомендацій є формування та розвиток психологічної компетентності викладацького складу у закладах вищої освіти. Науково-педагогічні працівники, які взаємодіють зі студентами як в умовах дистанційного, так і змішаного навчання, повинні мати ґрунтовні знання про психологічні особливості своїх підопічних. Це включає знання про їхній адаптаційний процес у нових умовах навчання, чинники мотивації до здобуття освіти, умови забезпечення емоційного благополуччя тощо. Задля цього необхідним є регулярне проведення спеціалізованих тренінгів, семінарів та курсів підвищення кваліфікації з акцентом на психолого-педагогічну підготовку. Це дозволить сформувати у викладачів навички чуйної, підтримувальної та емпатійної взаємодії зі студентами, створюючи атмосферу довіри й взаєморозуміння в освітньому середовищі.

Особливу увагу варто приділити покращенню кураторської роботи в умовах дистанційного та змішаного навчання. Куратору академічної групи важливо виконувати не лише організаційну роль, але й психолого-педагогічну, спрямовану на підтримку мотивації до навчання, створення позитивного психологічного клімату та формування згуртованості серед студентів. Доцільно організовувати регулярні онлайн-зустрічі з групою, обговорення актуальних питань у колективі та проведення індивідуальних консультацій.

Одним із ключових напрямів розбудови системи супроводу є розвиток психоосвітньої роботи зі студентами. Такі програми мають бути спрямовані на розвиток умінь саморегуляції, управління стресом, ефективної комунікації та раціонального розподілу часу. Знайомство студентів із психологічними аспектами освітнього процесу сприятиме формуванню у них свідомого ставлення до навчання, відповідальності та здатності долати труднощі самостійно.

Рекомендується також запроваджувати регулярний психологічний моніторинг

стану студентів. Проведення онлайн-опитувань, анкетування та психодіагностичних досліджень допоможе своєчасно виявляти ризики емоційного вигорання, проблеми адаптації та зниження мотивації до навчання. Отримані дані можуть стати основою для коригування змісту і форм психолого-педагогічної підтримки.

Важливим аспектом роботи є індивідуалізація психолого-педагогічного супроводу студентів. Урахування їхніх психологічних особливостей, рівня адаптованості, мотиваційної спрямованості та життєвих обставин дозволяє забезпечити ефективнішу підтримку й створити умови для особистісного та професійного розвитку. Індивідуальні траєкторії супроводу можуть реалізовуватись через персоналізовані консультації, рекомендації чи створення індивідуальних планів розвитку.

В умовах дистанційного та змішаного навчання важливо оптимізувати цифрове освітнє середовище відповідно до психологічних потреб студентів. Освітні платформи повинні бути максимально зрозумілими й зручними у користуванні, забезпечуючи ефективний зворотний зв'язок. Чітка структурованість навчальних матеріалів і зменшення надмірного інформаційного навантаження сприятимуть зниженню рівня тривожності студентів і підвищенню результативності навчання.

Окремий напрям удосконалення психолого-педагогічного супроводу передбачає створення сприятливого соціально-психологічного клімату в студентських групах. Налагодження партнерських взаємин, підтримки одне одного та культури толерантності сприяє зменшенню соціальної напруги і підвищенню задоволеності навчальним процесом. З цією метою доцільно застосовувати групові тренінги, командні проєкти та інтерактивні методи навчання.

Отже, результати констатувального етапу дослідження дозволили побудувати ґрунтовний та надійний діагностичний комплекс, спрямований на вивчення особливостей адаптації студентів до умов навчання у ЗВО. Зокрема, були визначені початкові параметри адаптаційного процесу, проаналізовано актуальний рівень розвитку адаптаційних механізмів та емоційної стійкості. Отримані емпіричні дані підтвердили раніше сформульовані теоретичні висновки стосовно природи та змісту адаптаційних процесів студентів у навчальному середовищі. Виявлена необхідність побудови ефективного психологічного супроводу студентів під час їх адаптації до освітнього середовища у контексті змішаного навчання у ЗВО.

2.3. Корекційно-розвивальна програма психолого-педагогічного супроводу студентів в умовах дистанційного та змішаного навчання

У сучасному контексті розвитку системи вищої освіти, коли дистанційне та змішане навчання набувають дедалі ширшого поширення і стають невід'ємними елементами освітнього процесу, їх впровадження відкриває значні перспективи для індивідуалізації навчального підходу, а також розширює доступ до різноманітних освітніх ресурсів. Водночас ці форми організації навчання висувують нові виклики, серед яких актуалізація певного спектра психологічних труднощів, з якими стикаються студенти. До найбільш поширених проблем належать зниження рівня мотивації до навчання, складнощі з саморегуляцією діяльності, емоційне виснаження, підвищена тривожність, а також труднощі в побудові ефективної соціальної взаємодії. Усе це вимагає посиленої уваги до аспектів психологічної підтримки студентів. Таким чином, особливу важливість на сьогодні набуває необхідність створення та подальшого застосування корекційно-розвивальних програм, які б відповідали специфічним потребам студентів у умовах дистанційного та змішаного формату навчання.

Розробка таких корекційно-розвивальних програм є одним із ключових завдань сучасного психолого-педагогічного підходу. Ці програми спрямовані на забезпечення повноцінної та систематичної підтримки студентів, що має на меті оптимізацію їх психоемоційного благополуччя, розвиток внутрішніх особистісних ресурсів і значне підвищення результативності їх навчальної діяльності. Окрім того, вони слугують ефективним засобом для цільового впливу на ті психологічні фактори, які ускладнюють для студентів процес адаптації до змінених умов освітнього середовища. Впровадження таких програм дозволяє створити більш сприятливе середовище для розвитку, підтримуючи студентів на шляху до успішного освоєння нових форматів навчання.

Мета корекційно-розвивальної програми психолого-педагогічного супроводу студентів полягає у створенні умов для успішної адаптації майбутніх фахівців до специфіки дистанційного та змішаного форм навчання. Програма спрямована на підтримку психологічного благополуччя здобувачів вищої освіти, підвищення рівня

їх навчальної мотивації, здатності до саморегуляції, опанування надзвичайно важливих соціально-комунікативних стратегій та навичок.

Для досягнення зазначеної мети у рамках програми передбачається реалізація низки завдань, до яких належать:

- створення можливостей для зниження рівня особистісної та навчальної тривожності, що позитивно вплине на емоційний стан студентів;
- сприяння розвитку навичок емоційної саморегуляції, що допоможе краще справлятися зі стресовими факторами та підвищити стійкість до них;
- підтримка формування позитивної мотивації до навчання, а також розвиток відповідального ставлення до освітньої діяльності;
- удосконалення умінь у сфері організації власного часу, ефективного управління навчальною діяльністю та планування;
- розвиток рефлексивних здібностей, що допоможе студентам глибше усвідомлювати і використовувати внутрішні ресурси для досягнення цілей;
- формування комунікативних компетенцій та сприяння соціальній інтеграції студентів як в онлайн-, так і в офлайн-середовищі;
- профілактика виснаження емоційних ресурсів і запобігання явищу дезадаптації серед студентів.

Програма заснована на ключових засадах особистісно зорієнтованого, діяльнісного, компетентнісного та гуманістичного підходів. Особистісно зорієнтований підхід акцентує увагу на індивідуальних особливостях кожного студента, таких як його психологічні риси, потреби, цінності та життєвий досвід. Діяльнісний підхід передбачає активну участь студентів у виконанні практичних вправ, творчих завдань і процесах рефлексії, які сприяють розкриттю особистісного потенціалу та соціальному розвитку.

Компетентнісний підхід спрямований на формування необхідних компетенцій, таких як саморегуляція, ефективна комунікація та вміння працювати з цифровими технологіями. Гуманістичний підхід наголошує на важливості створення комфортного й безпечного навчального середовища, де кожен учасник програми почувається важливим і цінним.

Виконання програми відбувається згідно з такими важливими принципами:

- добровільність участі студентів, що забезпечує відсутність примусу та сприяє

комфортному сприйняттю програми;

- гарантія конфіденційності створює атмосферу довіри між учасниками процесу; індивідуальний підхід дозволяє врахувати унікальні потреби кожного студента для досягнення максимальних результатів;

- залученість студентів стає основним чинником успішності роботи – їх активна участь забезпечує глибше освоєння матеріалу;

- системність і послідовність дій формують структурованість усіх етапів програми; поєднання дистанційних і безпосередніх очних форм взаємодії забезпечує гнучкість і ефективність навчального процесу.

Дотримання цих принципів суттєво впливає на результативність корекційно-розвивальної програми, створюючи міцну основу для довірливих стосунків між учасниками освітнього середовища. У результаті це сприяє не лише покращенню освітніх показників, а й формуванню цілісного особистісного розвитку студента.

Корекційно-розвивальна програма об'єднує кілька взаємопов'язаних модулів, що спрямовані на вдосконалення різних аспектів психологічного розвитку особистості студента.

Перший модуль має адаптаційно-мотиваційний характер і спрямований на формування позитивного ставлення до дистанційного та змішаного навчання. Він допомагає студентам усвідомити переваги такого формату та його перспективи. В межах модуля студенти виконують вправи для визначення власних навчальних цілей, професійних мотивів, беруть участь у групових дискусіях і виконують рефлексивні завдання [51, с. 199].

Другий модуль акцентує увагу на емоційній саморегуляції та підвищенні стресостійкості. Він сприяє подоланню тривожності, знижує напруженість та емоційне виснаження. Учасники опановують техніки релаксації, дихальні вправи, елементи когнітивно-поведінкових методів, а також навички усвідомленості (mindfulness).

Третій модуль приділяє увагу розвитку саморегуляції та ефективного тайм-менеджменту. Студенти вчаться планувати власну навчальну діяльність, виставляти пріоритети та контролювати виконання завдань. Особлива увага приділяється формуванню відповідальності й самодисципліни в умовах дистанційного навчання.

Четвертий модуль забезпечує комунікативний і соціально-психологічний

розвиток. Його метою є вдосконалення навичок онлайн-комунікації, ефективної співпраці в групах та подолання почуття соціальної ізольованості. Для цього використовуються групові вправи, рольові ігри й аналіз проблемних ситуацій.

П'ятий модуль зосереджений на рефлексивному та особистісному розвитку. Він допомагає студентам поглибити самоаналіз, усвідомити власні ресурси та зони для зростання. У рамках модуля використовуються щоденники рефлексії, вправи для самооцінки і формування позитивного образу «Я».

Програма реалізується через різноманітні методи та форми роботи, адаптовані до онлайн-форматів навчання та змішаного підходу. Учасники беруть участь в онлайн-тренінгах, вебінарах, групових або індивідуальних консультаціях, інтерактивних заняттях й форумах обговорення, а також виконують самостійні завдання.

Серед використовуваних методів роботи – психологічні тренінги, елементи арт-терапії, когнітивно-поведінкові техніки, групові дискусії, аналіз кейсів, вправи з емоційного інтелекту й завдання для розвитку рефлексії.

У результаті впровадження корекційно-розвивальної програми очікується досягнення таких результатів:

- підвищення рівня психологічного добробуту студентів; зменшення тривожності та зниження емоційного напруження; посилення навчальної мотивації та активної участі в освітньому процесі;
- розвиток здібностей саморегуляції та організації ефективної навчальної діяльності; удосконалення навичок комунікації та соціальної взаємодії у цифровому середовищі;
- зростання адаптаційного потенціалу студентів у форматах дистанційного та змішаного навчання.

Оцінювання ефективності програми здійснюється за такими показниками: емоційний стан студентів, рівень їх мотивації до навчання, сформованість саморегуляційних умінь, ступінь соціальної адаптованості та задоволеність навчальним процесом. Для цих цілей використовується комплексний підхід, що включає психодіагностичні методики, анкетування, спостереження та аналіз академічних досягнень.

Реалізація корекційно-розвивальної програми психолого-педагогічного

супроводу студентів у контексті дистанційного та змішаного навчання була спрямована на покращення психоемоційного стану здобувачів вищої освіти, підвищення їхньої адаптації до нових умов навчання, стимулювання навчальної мотивації та формування навичок саморегуляції і самостійності у навчальному процесі. Впровадження програми базувалося на результатах попередніх психодіагностичних досліджень, які дозволили визначити актуальні проблеми студентів та окреслити ключові напрями корекційного втручання.

Програма мала поетапний характер і включала комплекс психологічних та педагогічних заходів, взаємопов'язаних між собою. Основні напрямки роботи програми передбачали зниження рівня навчальної та особистісної тривожності, розвиток позитивного емоційного ставлення до навчання, вдосконалення навичок ефективної комунікації у цифровому середовищі, а також зміцнення навчальної автономії студентів.

Для оцінки результативності програми було проведено контрольне психодіагностичне дослідження, результати якого співставлялися з даними початкового етапу. Аналіз отриманих даних засвідчив позитивні зміни за більшістю показників, що підтверджує ефективність та доцільність запропонованого психолого-педагогічного супроводу.

Оцінка рівня навчальної тривожності студентів стала одним із вагомих показників ефективності впровадженої програми. На початку дослідження значна частина респондентів демонструвала підвищений або високий рівень тривожності, спричинений викликами дистанційного навчання, невизначеністю вимог, перевантаженням інформацією та обмеженими можливостями міжособистісної взаємодії. Після завершення програми було зафіксовано зниження кількості студентів із високим рівнем тривожності разом зі збільшенням частки респондентів середнього та низького рівнів тривожності. Це підтверджує ефективність використаних методик психологічної підтримки та розвитку емоційної саморегуляції.

Важливим показником ефективності програми стала здатність студентів адаптуватися до умов дистанційного та змішаного навчання. Результати порівняльного аналізу підтвердили, що після участі в програмі студенти краще орієнтувалися в освітньому середовищі, результативніше організовували навчальну

діяльність та проявляли впевненість у власному навчальному потенціалі. Зростання рівня адаптації свідчить про успішне формування механізмів пристосування до нових умов організації освітнього процесу.

Відчутні позитивні зміни відбулися також у структурі навчальної мотивації студентів. На початковому етапі дослідження домінували зовнішні мотиви, зумовлені необхідністю виконання формальних вимог або уникнення неприємних наслідків. Завдяки впровадженню програми було зафіксовано зростання внутрішньої мотивації, яка проявилася у більшому зацікавленні навчальним матеріалом, усвідомленні важливості майбутньої професійної діяльності та прагненні до саморозвитку. Це доводить результативність психоосвітніх та тренінгових компонентів програми.

Дослідження емоційного стану студентів показало зменшення рівня емоційного виснаження, напруженості та фрустрації. Учасники корекційно-розвивальної програми значно частіше демонстрували стабільний емоційний фон, вміли конструктивно реагувати на труднощі навчального процесу та зберігати рівновагу навіть у складних умовах підвищеного навантаження. Такі зміни свідчать про розвиток навичок емоційної саморегуляції та психологічної стійкості.

Одним із важливих результатів програми стало покращення комунікативних навичок студентів у дистанційному форматі навчання. Відзначалося зростання активності під час групових онлайн-обговорень, більша відкритість до співпраці з одногрупниками і викладачами, що сприяло зменшенню соціальної ізоляції та створенню позитивного психологічного середовища в академічних групах.

Особливу увагу заслуговують показники розвитку навичок самостійної навчальної діяльності. Завдяки програмі студенти стали свідоміше підходити до розподілу власного часу, ефективніше працювали з навчальними матеріалами та проявляли більшу відповідальність за результати освітньої діяльності. Такий прогрес підтверджує доцільність включення елементів тайм-менеджменту і самоменеджменту до програми.

Загалом, результати заключного етапу дослідження показали, що корекційно-розвивальна програма психолого-педагогічного супроводу забезпечила комплексні позитивні зміни у психоемоційному стані та навчальній діяльності студентів. Отримані дані підтверджують ефективність системного підходу як вагомого

чинника успішної адаптації студентів до дистанційного і змішаного формату навчання.

Отже, отримані результати від впровадження корекційно-розвивальної програми свідчать про її високу практичну значущість, а також підтверджують її ефективність та доцільність для використання в освітньому процесі закладів вищої освіти. Ця програма здатна стати важливим інструментом у діяльності психологічних служб та керівників академічних груп, спрямованій на збереження і покращення психологічного благополуччя студентів. Окрім цього, її застосування може зробити вагомий внесок у підвищення загальної якості освітнього процесу, особливо в умовах сучасних викликів та динамічних змін, що нині активно впливають на систему освіти.

Такий підхід до психолого-педагогічного супроводу студентів у форматах дистанційного та змішаного навчання слугує важливим інструментом забезпечення високої якості освіти. Програма спрямована на підтримку психологічного здоров'я студентів, розвиток їх внутрішніх ресурсів і покращення результативності навчального процесу. Її реалізація сприяє гармонійному інтегруванню освітніх та психологічних аспектів у навчання, що забезпечує формування конкурентоспроможних, емоційно стійких майбутніх фахівців.

Висновки до розділу II

У другому розділі магістерської роботи проведено всебічне і ґрунтовне дослідження організаційно-методичної системи, яка спрямована на забезпечення високоефективного психолого-педагогічного супроводу студентів в умовах дистанційного та змішаного форматів навчання. Це дослідження дозволило не лише теоретично обґрунтувати основні елементи структури системи, а й розкрити її змістовні компоненти та практичну дієвість у контексті сучасного освітнього середовища, що є особливо актуальним в умовах цифровізації.

У ході роботи були окреслені ключові організаційні та методичні основи для емпіричного аналізу процесів психолого-педагогічного супроводу студентів, акцентуючи увагу на його багатогранності. Особливе значення надано обґрунтуванню необхідності інтегрованого підходу до організаційної побудови

дослідження, який включає структуровану роботу на всіх етапах – констатувальному, формувальному та контрольному. Такий підхід також передбачав використання перевіреного психодіагностичного інструментарію та суворе дотримання науково обумовлених етичних стандартів психологічної науки. Завдяки цьому була досягнута як наукова валідність, так і практична цінність отриманих даних.

Результати проведеного психодіагностичного дослідження показали, що значна частина студентів стикалася з труднощами адаптації до специфічних умов дистанційного або змішаного формату навчання. Ці труднощі виявлялися у кількох аспектах: зниженій навчальній мотивації, недостатньому рівні сформованості навичок саморегуляції, підвищеній тривожності та яскраво вираженому емоційному напруженні. Одержані результати стали підтвердженням наукової та практичної потреби у впровадженні систематичного та цілеспрямованого психолого-педагогічного супроводу як важливого інструмента підтримки психологічної рівноваги студентів і їхньої академічної успішності.

На основі проведеного дослідження була розроблена і успішно впроваджена корекційно-розвивальна програма психолого-педагогічного супроводу студентів, що враховує специфіку і виклики дистанційного і змішаного навчання. Головною метою програми стало розвиток адаптивних можливостей студентів, опанування навичками емоційної саморегуляції, стимулювання навчальної мотивації та покращення соціально-комунікативних компетенцій. Структура, методологія реалізації та зміст програми адаптовані до основних психолого-педагогічних запитів сучасного навчання та водночас враховують особливості взаємодії в цифровому освітньому просторі.

Порівняльний аналіз даних, отриманих на початковому (констатувальному) і завершальному (контрольному) етапах дослідження, продемонстрував чіткі позитивні зміни в психологічному стані та навчальній діяльності студентів після проходження корекційно-розвивальної програми. Зокрема, було зафіксовано значне зниження рівня тривожності, підвищення інтересу й мотивації до навчальної діяльності, покращення навичок саморегуляції та суттєве посилення соціальної адаптивності. Ці результати об'єктивно підтверджують ефективність запропонованої організаційно-методичної моделі психолого-педагогічного

супроводу як дієвого механізму сприяння гармонійному розвитку студентської молоді в умовах сучасної освітньої парадигми.

ВИСНОВКИ

У межах предмету та мети дослідження було проаналізовано проблему психологічних особливостей адаптації до навчання в закладах вищої освіти за умов змішаного формату. Результати дослідження дозволяють зробити опорні висновки:

1. Психолого-педагогічний супровід у закладах вищої освіти являє собою комплексну, цілеспрямовану і безперервну діяльність, яка спрямована на забезпечення оптимальних умов для особистісного, соціального та професійного розвитку студентів. Цей процес передбачає створення середовища, що сприяє гармонійному становленню особистості, її адаптації до освітнього простору, а також ефективному подоланню різноманітних труднощів і перешкод, які можуть виникнути під час навчання. Головна ідея супроводу полягає у наданні своєчасної підтримки здобувачам освіти протягом всього періоду їхньої освітньої діяльності. Вона включає попередження можливих кризових ситуацій у процесі адаптації, подолання негативних психоемоційних станів та активізацію внутрішніх ресурсів студентів для успішного навчання й самореалізації.

Структура психолого-педагогічного супроводу базується на кількох ключових компонентах, кожен з яких виконує свою важливу функцію. До таких компонентів належать: - Діагностичний компонент: націлений на виявлення індивідуальних характеристик студентів, аналіз рівня їхньої адаптованості до освітнього процесу, рівня мотивації та можливих ознак тривожності. Цей етап дозволяє визначити сильні сторони, проблемні зони та ресурси для подальшого розвитку.

- Профілактичний компонент: охоплює заходи, спрямовані на попередження проблем із соціальною або академічною адаптацією, уникнення емоційного вигорання студентів та зниження їхньої мотивації до навчання.

- Корекційно-розвивальний компонент: зосереджується на розвитку важливих життєвих навичок, таких як уміння управляти власним емоційним станом, стресостійкість, здатність до ефективної комунікації та набуття інших умінь, що сприяють успішній соціалізації та академічній діяльності.

- Консультативний компонент: включає індивідуальні й групові консультації, спрямовані на психологічне супроводження студентів та допомогу у вирішенні конкретних життєвих чи навчальних труднощів.

- Просвітницький компонент: забезпечує формування культури психологічної грамотності як у студентів, так і серед викладачів. Ця діяльність сприяє усвідомленню значення психічного здоров'я для досягнення життєвих і професійних цілей.

Функції психолого-педагогічного супроводу реалізуються через низку різнопланових видів діяльності. Основними серед них є адаптаційна робота, яка допомагає студентам швидше пристосуватися до нового освітнього середовища; розвивальна діяльність, що сприяє всебічному зростанню особистості; корекційна робота, спрямована на подолання виявлених проблем або складнощів; підтримувальна функція, яка забезпечує збереження позитивного емоційного фону й мотивації; а також прогностична діяльність, завдяки якій можна передбачити й запобігти ймовірним ризикам, пов'язаним із навчанням і розвитком студента.

Завдяки таким підходам психолого-педагогічний супровід стає потужним інструментом у формуванні гармонійної особистості та створенні умов для успішного професійного становлення майбутніх фахівців.

2. Дистанційна та змішана форми навчання значно трансформують підхід до освітньої взаємодії, надаючи більшу вагу цифровим технологіям та самостійній навчальній діяльності студентів. Для цих форматів властиві такі особливості:

- підвищення вимог до самоорганізованості, відповідальності та здатності до самоконтролю;
- скорочення можливостей для безпосереднього міжособистісного спілкування; зростання ризиків, пов'язаних зі зниженням мотивації та емоційного стану;
- відмінності у рівні цифрової грамотності серед студентів.

Проте дистанційне та змішане навчання також відкривають нові перспективи для індивідуалізації освітнього процесу, гнучкого формування навчальних графіків і впровадження сучасних підходів до психолого-педагогічної підтримки.

3. Зміст психолого-педагогічного супроводу в умовах дистанційного та змішаного навчання спрямований на створення психологічно комфортного середовища для студентів, стимулювання їхньої навчальної мотивації та розвиток навичок ефективної комунікації в онлайн-просторі.

Основними формами роботи є:

- персональні та групові онлайн-консультації;

- тренінги, зосереджені на розвитку емоційної стійкості;
- вебінари, онлайн-лекції та інтерактивні заняття;
- психолого-педагогічні майстер-класи.

Серед найбільш результативних методів можна виділити психодіагностичні інструменти, тренінги для особистісного розвитку, використання елементів арт-терапії, коучингові підходи, а також рефлексивні й інтерактивні методи навчання.

4. Створена корекційно-розвивальна програма націлена на комплексний вплив на когнітивну, емоційно-вольову та мотиваційну сфери особистості студента. Вона містить три ключові етапи: діагностичний, корекційно-розвивальний і підсумковий.

Основні переваги впровадження програми:

- підвищення рівня адаптації студентів до умов дистанційного та змішаного навчання;
- розвиток навичок саморегуляції та ефективного контролю емоційного стану;
- формування позитивного ставлення до навчального процесу.

5. Проведене діагностичне дослідження надало змогу детально оцінити рівні адаптації студентів до змішаної форми навчання, яка все більше впроваджується у сучасну освітню практику. У ході аналізу було виявлено, що значна частина студентів стикається з низкою труднощів, серед яких особливо виділяються надмірне навчальне навантаження, нестача внутрішньої мотивації до навчання, а також підвищений рівень психологічного напруження. Зазначені проблеми свідчать про наявність серйозних викликів у процесі адаптації до нових умов освітнього середовища, що потребує спеціального підходу. Ці результати чітко вказують на необхідність запровадження системного психолого-педагогічного супроводу, який виступатиме невід'ємною та важливою складовою освітнього процесу, спрямованою на підтримку студентів, підвищення їхньої мотивації та полегшення складнощів, що виникають у процесі навчання.

6. Ефективність процесу психолого-педагогічного супроводу навчання оцінюється за кількома важливими критеріями, які дають змогу комплексно визначити його результативність. Насамперед, це рівень психологічної та соціальної адаптації, який демонструє, наскільки успішно особа пристосовується до освітнього середовища та взаємодії у соціумі. Також вагомим є показник рівня мотивації до навчання, адже він суттєво впливає на залученість до освітнього процесу та

прагнення досягати нових знань і навичок.

Окрему увагу заслуговує емоційне благополуччя, яке включає зниження тривожності та формування стабільного емоційного стану, що важливо для гармонійного розвитку особистості та її здатності ефективно опановувати новий матеріал. Не менш значущим є показник академічної успішності, який відображає рівень засвоєння знань і вмінь. Задоволеність студентів освітнім процесом також є ключовим критерієм, адже саме через неї можна оцінити якість взаємодії учасників освітнього процесу та врахувати їхні потреби.

Позитивні зміни за названими показниками свідчать про ефективність реалізованих заходів психолого-педагогічного супроводу, а також підтверджують доцільність обраних підходів до підтримки студентів і створення комфортного освітнього середовища.

Психолого-педагогічний супровід студентів у процесі дистанційного та змішаного навчання є важливою складовою забезпечення якості вищої освіти, підтримки психологічного благополуччя та адаптації здобувачів освіти до сучасних умов. Чітко налагоджена система такого супроводу сприяє гармонійному розвитку особистості студента та підвищенню загальної ефективності освітнього процесу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Алексєєва Т.В. Психологічні фактори та прояви процесу адаптації студентів до навчання у вищому навчальному закладі : дис... к. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2004. 165 с.
2. Байбекова Л.О. Педагогічні основи адаптації студентів молодших курсів до подальшого навчання у ВНЗ. Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». Додаток 1 до Вип. 31, Том VI (48) : Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». Київ : Гнозис, 2013. С. 148-154.
3. Балл Г.О. Сучасний гуманізм і освіта. Соціально-філософські і психолого-педагогічні аспекти. Рівне: Ліста-М, 2003. 128 с
4. Блажівський М. І. Дефініція категорії «адаптація» у сучасній психології. Науковий вісник ЛУВС. Серія психологія. 2018. Вип.2. С.233- 241.
5. Бойко І. І. Соціально-психологічна адаптація підлітка до нових умов навчання: автореф. дис... канд. психол. наук. Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2001. 19 с.
6. Бондар В.І., Шапошнікова І.М. Адаптивне навчання студентів професії вчителя: теорія і практика: монографія / за заг. ред. В.І. Бондаря. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. 308 с
7. Бондарчук О. І. Особливості психологічної готовності керівників освітніх організацій до планування професійної кар'єри. Актуальні проблеми психології. Том 1. Ч. 15. Економічна психологія. Організаційна психологія. Соціальна психологія: зб. наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України; під ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки. Київ : Міленіум, 2005. С. 13-16.
8. Бохонкова Ю. О. Соціально-психологічна адаптація першокурсників до умов вищих навчальних закладів : монографія. Східноукр. нац. ун-т ім. В. Даля. Луганськ, 2011. 199 с.

9. Боярин Л.В. Теоретичний аналіз вивчення проблеми соціальної адаптації у психологічній літературі. Теоретичні приклади і проблеми психології. 2013. № 3(32). С.54-60
10. Буяльська Т. Б. Теоретичні та практичні аспекти роботи кураторів з адаптації студентів першого курсу в умовах вищого навчального закладу. Вісник Вінницького політехнічного інституту. 2008. № 5. С. 105–112.
11. Віцько С. Соціально-психологічна адаптація студентів-спортсменів до процесу навчання у вузі. Молода спортивна наука України : зб. наук. пр. з галузі фіз. культури та спорту. 2007. Вип. 11, т. 4. С. 63–68
12. Волнушкіна Г.В. Соціально – психологічні особливості адаптації студентів до навчання у вищому навчальному закладі. <http://www.apppsychology.org.ua/data/jrn/v9/i9/16.pdf> (дата звернення 12.07.23).
13. Ворожбит С. А. Вплив особливостей інтелекту на процес успішної адаптації студентів до університету. Проблеми загальної та педагогічної психології. 2006. Т. 8. Вип. 7. С. 74–79.
14. Галус О. М. Педагогічне управління адаптацією майбутніх учителів у системі ступеневої освіти: автор. дис... д-ра пед. наук.. Київ. 2009. 35 с.
15. Герасимова І. В. Механізми адаптаційних процесів. Вісник Черкаського університету. Серія Педагогічні науки. 2017. Вип. 7. С. 15-24.
16. Глівінська О., Мирончук Н. Особливості адаптації студентів перших курсів до навчання у ВНЗ. Професійна підготовка фахівців у системі неперервної освіти : збірник наукових праць. Житомир, 2015. С. 209-215
17. Гомонюк В. О. Особливості профілактики виникнення у керівників професійних деформацій. *Materialy VII Miedzynarodowej naukowipraktycznej konferencji: Dynamika naukowych badan. Vol. 13. Psychologia i sociologia. Politologija. Przemysl: Nauka i studia*, 2011. С. 25-29.
18. Грушевський В. О. Особливості соціально-психологічної адаптації студентів-першокурсників до навчання у ВНЗ. Науковий вісник

Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. 2014. № 2. С.67-72.

19. Гуманістична психологія: Антологія : навч. посібник для студ. ВНЗ: у 3-х т. Т.2. Психологія і духовність / упоряд. Г. Балл. Київ : Університетське видавництво «Пульсари», 2005. 279 с.

20. Гуменюк О. Психолого-педагогічні аспекти адаптації першокурсників до умов навчання у вищому навчальному закладі. Університетські наукові записки. 2012. №2. С. 395-402.

21. Демида К. Є. Особистісні риси, що впливають на процес адаптації (за оцінками студентів та викладачів). Практична психологія та соціальна робота. 2013. №7. С. 43-49

22. Дідух М. М. Проблеми й основні напрями адаптації студентів до умов навчання в закладах вищої освіти. *Ūridiĉna psihologiã* . 2019. №2 (25). С. 61–69

23. Дубасенюк О. А. Методичні рекомендації куратору академічної групи з виховної роботи серед студентів педуніверситету. Житомир : Житомир. держ. пед. ун-т, 2000. 87 с.

24. Дябел Л. І. Методичні рекомендації для занять по соціалізації студентів-першокурсників. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2005. 33 с.

25. Жигайло Н. І. Психологічні особливості соціальної адаптації студентів-першокурсників. Науково-педагогічний журнал. № 3 (86). 2012. С. 26–32.

26. Жигайло Н. І. Психолого-педагогічні основи професійної адаптації майбутніх фахівців : монографія.[2-ге вид. допов і перероб.] Львів : Сполом, 2018. 464 с

27. Зливков В. Л., Лукомська С. О. Теорія та практика психологічних тренінгів. Київ - Ніжин: Видавець ПП Лисенко М.М., 2019. 209 с

28. Інтеграція в європейський освітній простір: здобутки, проблеми, перспективи : монографія / за заг. ред. Ф. Г. Ващука. Ужгород : ЗакДУ, 2011. 560 с.

29. Казміренко В. П. Програма дослідження психолого-соціальних чинників адаптації молодшої людини до навчання у ВНЗ та майбутньої професії. Практична психологія та соціальна робота. 2004. № 6. С. 23–31.

30. Карамушка Л. М. Психологія підготовки майбутніх менеджерів до управління змінами в організації : монографія. Львів : Сполом, 2011. 216 с.

31. Кислий В. Д. Особливості соціально-психологічної адаптації офіцерів-випускників до діяльності в особливих умовах: дис. канд. психол. наук: 19.00.09. Харківський військовий ун-т. , 2003. 118 с.

32. Кокун О. М. Оптимізація адаптаційних можливостей людини: психофізіологічний аспект забезпечення діяльності: монографія. Київ : Міленіум, 2004. 265 с.

33. Конончук В. С. Соціально-психологічні особливості адаптації студентів першокурсників до навчання у ЗВО. Наукові записки кафедри педагогіки. 2014. № 34. С.131-138.

34. Конопляник Л. Соціально-психологічна адаптація українських здобувачів вищої освіти до дистанційного навчання іноземної мови в умовах пандемії COVID-19. Актуальні питання гуманітарних наук. 2022. Вип. 47. Т. 2. С. 284-290.

35. Корольчук М. С. Адаптація та її значення в системі психофізіологічного забезпечення діяльності : зб. наукових статей Київського міжнародного університету. Серія: Педагогічні науки. Психологічні науки. Київ : Правові джерела, 2002. Вип. 2. С. 191 - 211.

36. Кулеша Н. П. Психологічна адаптація студентів із дистантних сімей до умов навчання у вищому навчальному закладі: автореф. дис.... канд. психол. Наук. Острого, 2018. 20 с.

37. Кулик С. М. Психологічні особливості управління професійною адаптацією вчителів: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05. Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України. Київ. 2004. 140 с

38. Левківська Г. П. Адаптація першокурсників в умовах вищого закладу освіти: навч. посіб. Київ : Либідь, 2001. 128 с.

39. Лесовий В. Ю., Петрук В. А. Адаптація першокурсників до навчання у вищих технічних закладах освіти: монографія. Вінниця: ВНТУ, 2018. 144 с.
40. Максименко С., Максименко К., Главник О. Адаптація дитини до школи. Київ : Мікрос-СВС, 2003. 111 с
41. Методичний посібник куратора академічної групи (основні нормативно-правові та організаційно-методичні матеріали куратора академічної групи) / уклад. : Є. П. Масюткін, І. М. Грицаєнко. Мелітополь : Тавр. держ. агротехн. акад., 2001. 81 с.
42. Мирончук Н. М. Особливості адаптації студентів вищих навчальних закладів до змінених умов життєдіяльності. Нові технології навчання: наук.-метод. зб. Ін-т інновац. технол. і змісту освіти МОН України. Київ, 2013. Вип. 79. С. 82-85
43. Мілютіна К. Л. Теорія і практика психологічного тренінгу: навч.посібн. Київ : МАУП, 2004. 192 с.
44. Мотков С. О. Адаптаційні механізми особистості. Психологія і особистість. 2019. №1 (15). С. 22 – 36.
45. Мушкевич М. І. Поняття супроводу у сучасній психологічній науці. Проблеми загальної та педагогічної психології: зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка. Київ, 2011. Т. XIII. Ч. 1. С. 287-294
46. Орбан – Лембрик Л. Е. Соціальна психологія : підручник. Київ.: Центр учбової літератури, 2005. 448 с.
47. Перепечіна Н. М. Психологічна характеристика адаптації першокурсників до навчання у ВНЗ. Практична психологія та соціальна робота. 2013. № 8. С.61-65.
48. Подольська Є. А. Освіта як чинник розвитку особистості в соціокультурному контексті [2 –ге вид]. Харків : Золоті сторінки, 2012. 323 с.
49. Подоляк Л.Г., Юрченко В.І. Психологія вищої школи: Підручник. [3-тє вид., випр. і доп.]. Київ: Каравела, 2011. 360 с.

50. Практикум із групової психокорекції: підручник / О.О. Прокоф'єва, О.В. Ковальова, Г.Б. Варіна, О.В. Кочкурова. Мелітополь: Люкс, 2020. 414 с.

51. Психодіагностичне забезпечення профорієнтації в системі педагогічної освіти : посібник [Є. В. Єгорова, О. М. Ігнатович та ін.; за ред. О. М. Ігнатович]. Кіровоград : Імекс ЛТД, 2014. 228 с.

52. Психологу для роботи. Діагностичні методики : збірник [уклад.: М. В. Лемак, В. Ю. Петрище]. Ужгород. : Видавництво Олександри Гаркуши, 2012. 616 с.

53. Психофізіологічні закономірності професійного самоздійснення особистості : монографія / за ред. О.М. Кокуна. Київ : Педагогічна думка, 2015. 297 с

54. Сердюкова І. М. Теоретичний аналіз вивчення проблеми адаптації у вітчизняній психологічній літературі. Актуальні проблеми психології. 2015. Т.1. Вип.43. С. 130 - 136.

55. Сікора Я. Адаптація як об'єкт наукового дослідження: психолого-педагогічний аналіз. Науковий вісник Ужгородського університету. Сер. : Педагогіка. Соціальна робота. 2022. Вип. 2 (51). С. 135-139.

56. Собченко Т. М. Змішане навчання: поняття та завдання. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. 2021. № 75. Т. 3. С. 73 – 76.

57. Спіріна Т. П., Зарюгіна Ю. Є. Особливості адаптації студентів першокурсників до умов навчання у вищому навчальному закладі. Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія Педагогіка, соціальна робота. 2004. Вип. 32. С. 182-184.

58. Староста В. І. (Не) змішане навчання у вищій школі: погляди учасників освітнього процесу щодо (не) змішування. Електронне наукове фахове видання: «Відкрите освітнє Е-середовище сучасного університету». 2022. Вип. (12). С. 133–153.

59. Стрельцова В. Ю. Соціальна адаптація студентів інституту культури і мистецтв до умов відкритого культурно-освітнього середовища : автореф. дис. канд. пед.наук. Луганськ, 2009. 22 с.
60. Технологія тренінгу / Упоряд. : О. Главник, Г. Бевз / [За заг. ред. С. Максименко]. Київ : Главник, 2005. 112с.
61. Тітова Т., Крикля К. Психологічний супровід адаптації першокурсників до навчання у виші. Психологія і особистість. 2018. № 1 (13). С. 161-170.
62. Шапар В. Б. Сучасний тлумачний психологічний словник. Харків : Прапор, 2007. 640 с.
63. Чугай О. Ю. Змішане або гібридне навчання як трансформація традиційної освітньої моделі. Новітні освітні технології в контексті євроінтеграції : тези доп. міжнар. наук.-метод. конф., НТУУ КПІ, 14 січ. 2015 р. Київ, 2015. С. 154–158.
64. Щедріна М. Соціально-психологічний супровід студента у період адаптації до навчання у ВУЗі. Психологія: реальність і перспективи. Збірник наукових праць РДГУ. 2018. Вип. 10. С. 166-171.
65. Яценко Т.С. Психологічні основи групової психокорекції: навч. посібник. Київ : Либідь, 1996. С.61-82.
66. Albrect B. Enriching student experience through blended learning. Center for Applied Research: Research Bulletin. 2018. №12. p.12
67. Bandura, A. Self-efficacy: the exercise of control . New York: W.H. Freeman.2007. 604 p.
68. Bender T. Discussion-based online teaching to enhance student learning. Sterling, VA: Stylus Publishing. 2021. P.206
69. Eysenck H. J., Rachmann S. The Causes and Cures of Neuroses. London, 1985. 123p.
70. Heinze A. Reflections on the use of blended learning. Education in a Changing Environment conference, University of Salford, Salford, UK, Education Development Unit. 2019. 76p.

71. Horton K. E-learning: tools and technologies. New York. Publication sciences. 2018. 640 p.
72. Selye H. Syndrome Produced by Diverse Nocuous Agents// Syndrome Produced by Diverse Nocuous Agents. 1986. Vol. 138. . 32.p
73. Rogers K. Client-centered therapy. Refl-book, K. : Wackler, 2007. 320 p.

ДОДАТКИ

Додаток А

Тест «Визначення особистісної адаптованості»

Вік досліджуваного: з 12 років. Інструкція. Реально погляньте на свої стосунки з оточенням і у відповідному стовпчику поставте оцінки залежно від того, яке місце в житті кожного з вас займають названі люди, події, заняття:

+ 5 - дуже позитивно; + 4 - позитивно; 0 - нейтрально; - 4 - негативно;
- 5 - дуже негативно.

Моє ставлення	Дуже позитивне	Позитивне	Нейтральне	Негативне	Дуже негативне
До однокурсників					
До викладачів					
До старости, куратора					
До навчальних предметів					
До університету і вимог					
До матері					
До батька					
До брата, сестри					
До дідуся, бабусі					
До близьких друзів					
До приятелів					
До батьків друзів					
До сусідів					
До своєї поведінки та вчинків					
До власного «Я»					

Далі слід підрахувати суму всіх балів.

Оцінювання тестування

Після підрахування загальної кількості балів визначають рівень особистісної адаптованості за нижченаведеною класифікацією.

Класифікація

Ступінь особистісної адаптованості студентів	Рівні особистісної адаптованості	Показники адаптованості
Адаптованість	1. а) максимальний	75
	1. б) дуже високий	73-74
	2. Високий	69-72
	3. Середній	64-68
Неадаптованість	4. Низький	57-63
	5. Неочевидний	50-56
	6. Очевидний	40-49
Дезадаптованість	7. Ситуативний	30-39
	8. Стійкий, очевидний	21-29
	9. Критичний	0-20

Тест-анкета О. Сергієнкової

«Самооцінка здатності до самоосвіти і саморозвитку особистості»

Інструкція: «Уважно ознайомтеся з питаннями тесту-анкети. Виберіть один із запропонованих варіантів відповіді: «ні», «частково, періодично», «так». Визначте кількість балів за кожну відповідь, відповідно до ціни обраного варіанта: «ні» — 1 бал; «частково, періодично» — 2 бали; «так» — 3 бали. Додайте набрану вами кількість балів за усі відповіді і співвіднесіть цю суму балів зі шкалою визначення рівнів розвитку здібностей до самоосвіти і саморозвитку».

1. Чи читали ви і чи знаєте щось про принципи, методи, правила самоосвіти, самовиховання, саморозвитку особистості?
2. Чи маєте ви серйозні і глибокі прагнення до самоосвіти, самовиховання, саморозвитку своїх особистісних якостей, здібностей?
3. Чи відмічають ваші друзі, знайомі ваші успіхи в самоосвіті, самовихованні, саморозвитку?
4. Чи відчуваєте ви прагнення глибше пізнати себе, свої творчі здібності?
5. Чи маєте ви свій ідеал і чи спонукає він вас до самоосвіти, самовиховання, саморозвитку?
6. Чи часто ви задумуєтесь про причини своїх промахів, невдач?
7. Чи здатні ви до швидкого самостійного оволодіння новими видами діяльності, наприклад, до самостійного вивчення проблем, пов'язаних з профорієнтацією?
8. Чи здатні ви і далі вирішувати складну задачу, якщо перші дві години не дали очікуваних результатів?
9. Чи ведете ви щоденник, де записуєте свої ідеї, плануєте своє життя (на рік, на найближчий місяць, тиждень, день), і чи аналізуєте, що із запланованого виконати не вийшло і чому?
10. Чи ваші друзі вважають вас людиною, здатною до переборення труднощів?
11. Чи знаєте ви свої сильні і слабкі сторони?
12. Чи хвилює вас майбутнє?

13. Чи прагнете ви до того, щоб вас поважали ваші найближчі друзі, батьки?
14. Чи здатні ви керувати собою, стримувати себе у конфліктних ситуаціях?
15. Чи здатні ви до ризику?
16. Чи прагнете ви виховувати в собі силу волі або інші якості?
17. Чи досягаєте ви того, щоб до вашої думки прислуховувались? 18. Чи вважаєте ви себе цілеспрямованою людиною?
19. Чи вважають (вважали) вас батьки людиною, яка здібна до самоосвіти, саморозвитку?
20. Чи вважають (вважали) вас людиною, яка здібна до самоосвіти, саморозвитку вчителі?
21. Чи вважають (вважали) вас людиною, яка здібна до самоосвіти, саморозвитку друзі?

Опрацювання результатів

Опрацювання результатів здійснюється за допомогою шкали, яка наводиться нижче. Шкала визначення рівнів розвитку здібностей до самоосвіти і саморозвитку:

- 21-32 – низький рівень розвитку,
- 33- 48 – середній рівень розвитку,
- 49-63 – високий рівень розвитку.

Методика оцінювання результатів дослідження за методикою

«Самооцінка психічних станів» (за Г. Айзенком)

Підраховується кількість балів за кожен з чотирьох груп питань:

I - 1-10-те питання - тривожність;

II - 11-20-те питання - фрустрація (психологічний стан зростаючого емоційно-вольового напруження, що виникає в конфліктній ситуації);

III - 21-30-те питання - агресивність;

IV - 31-40-ве питання - ригідність (тенденція до збереження своїх стереотипів, способів мислення, нездатність змінити власну точку зору).

Інтерпретація результатів

Тривожність:

0-7 балів - низька тривожність;

8-14 балів - тривожність середня, допустимого рівня;

15-20 балів - висока тривожність.

Фрустрація:

0-7 балів - висока самооцінка, стійкість до невдач, ви не боїтеся труднощів;

8-14 балів - середній рівень самооцінки, має місце фрустрація;

15-20 балів - низька самооцінка, ви уникаєте труднощів, боїтеся невдач.

Агресивність:

0-7 балів - ви спокійні, стримані;

8-14 балів - середній рівень агресії;

15-20 балів - ви агресивні, нестримані, маєте труднощі в стосунках з людьми.

Ригідність:

0-7 балів - ригідності немає;

8-14 балів - середній рівень;

15-20 балів - сильно виражена ригідність, вам протипоказані зміна місця роботи, зміни в сім'ї.

Тренінгова зустріч 1

Тема: Я-студент

Мета: усвідомлення нової соціальної ролі «Студент», усвідомлення індивідуальних особливостей її реалізації, підвищення рівня самоприйняття та поваги до себе, усвідомлення власних ресурсів щодо вирішення навчальних завдань.

Вступна частина

1. Вправа «Долоньки»

Мета: діагностика стану учасників

Завдання: Учасники «прислуховуються» до власного стану – ступінь енергійності, активності, гарного настрою... Якщо стан гарний витягують руки вперед, долоньками вверху, якщо поганий, – навпаки долоньки вниз

Примітка: на платформі ZOOM учасник демонструє «долоньку» тільки після того, як визначив свій настрій на рівні тілесних проявів, і тільки у разі того, що визначив його як добрий.

2. Вправа «Очікування»

Мета: мета визначити суб'єктивні потреби учасників та критерії успішності тренінгу

Завдання: учасники на листку паперу пишуть власні очікування від тренінгового заняття.

Основна частина

3. Вправа «Мрії, що збуваються»

Мета: продовження знайомства учасників, налагодження міжособистісних контактів, побудова єдиного тренінгового простору, саморозкриття, усвідомлення учасниками власного успіху.

Завдання:

Учасники сідають по колу і передають по черзі «м'ячик – позитивчик». Той у кого м'ячик, відповідає на питання.

Примітка: на платформі ZOOM учасник сам обирає кому передати слово і супроводжує передачу демонстрацією сердечка або іншою позитивною позначкою.

Питання:

- Чи мріяв я бути студентом?
- Коли почав мріяти, що вступлю до вишу?
- Як я святкував вступ до вишу?

4. Вправа «Я – студент Олесь Петренко»

Мета: усвідомлення нової соціальної ролі «Студент», усвідомлення індивідуальних особливостей її реалізації.

Завдання:

На аркуші паперу учасник пише фразу «Я – студент ... » і вказує власне ім'я та прізвище. Потім на кожну букву прописує власну позитивну якість.

Учасники розходяться в групи по 3-4 людини, і в групах представляють результати роботи, обговорюють спільні та індивідуальні риси.

Учасники повертаються в загальну групу і представляють один одного в групі.

Обговорення по колу за принципом – одне питання – одне коло.

Питання для обговорення:

- Чи приємно було чути, позитивні характеристики про себе від одногрупників?
- Які позитивні характеристики СТУДЕНТА зустрічались найчастіше?
- Які Ви вважаєте важливими? Які дії виконує людина з такими характеристиками?
- Які індивідуальні характеристики допоможуть Вам бути успішним студентом?

5. Вправа: Пам'ятник СТУДЕНТУ

Мета: підвищення рівня самоприйняття та поваги до себе.

Завдання:

Студенти розбиваються в групи по 3-5 людей. Один в ролі скульптора створює пам'ятник, інші матеріал для скульптури. 1 елемент пам'ятника – СТУДЕНТ. Після того як роботу закінчено, скульптор займає місце студента і група представляє іншим свій «витвір мистецтва». Пам'ятник повинен проіснувати не менше 30 секунд. В ролі скульптора повинні взяти участь всі учасники малої групи.

Примітка: при роботі в дистанційному форматі на платформі ZOOM учасники розходяться в гостьові кімнати. В інтернеті обирають картинку код пошуку «УСПІШНИЙ СТУДЕНТ». Демонструєте картинку в малій групі, пояснюючи, чому саме цю картинку обрали і як Ви уявляєте себе на місці студента на картинці. Що Вам подобається на картинці – кольори, люди, предмети, емоції і т.ін.? Що які події передували моменту на картинці? Які події відбуватимуться далі?

Обговорення по колу.

Питання для обговорення:

- Як настрій? Чи сподобалась Вам вправа?
- Як Ви відчували себе в ролі успішного студента?
- Чи допомагає уявлення успіху почуватись впевнено, мати добрий настрій?

6. Вправа: Я майстер в подоланні труднощів.

Мета: усвідомлення власних ресурсів щодо вирішення навчальних завдань.

Завдання: На листі паперу студент пише найбільші труднощі в навчальній діяльності. Студенти діляться на малі групи по 3-5 людей.

- Обговорення в малих групах:
- Що в навчальному процесі викликає у Вас занепокоєння?
- Чи були такі труднощі в школі?
- Як Ви їх долали? Хто Вам допомагав?

- Чи були Ві успішні? Наведіть приклади Ваших успіхів у доланні труднощів.
- Які труднощі ви можете допомогти долати Вашим одногрупникам?
- Яким чином до Вас звертатись про допомогу?

Завершальна частина

7. Вправа: Досягнення.

Завдання: Обговорення по колу.

Питання для обговорення:

- Що нового я сьогодні дізнався(лась)?
- Що корисного я сьогодні отримала(в)?
- Що важливого я візьму із собою?

8. Вправа: Очікування

Завдання: Обговорення по колу.

Питання для обговорення:

- Які очікування були у мене на початку зустрічі?
- Які з них виправдались?
-

9. Вправа «Долоньки»

Мета: діагностика стану учасників

Завдання: Учасники «прислуховуються» до власного стану – ступінь енергійності, активності, гарного настрою... Якщо стан гарний витягують руки вперед, долоньками вгору, якщо поганий, – навпаки долоньки вниз

Примітка: на платформі ZOOM учасник демонструє «долоньку» тільки після того, як визначив свій настрій на рівні тілесних проявів, і тільки у разі того, що визначив його як добрий.