

Міністерство освіти і науки України
Київський національний університет імені Тараса Шевченка
Факультет психології
Кафедра соціальної роботи

На правах рукопису

Войник Вікторія Вячеславівна

**«Соціальна підтримка у навчальному середовищі як ресурс подолання
дезадаптивних стратегій студентів»**

Кваліфікаційна робота на здобуття ступеня
бакалавра соціальної роботи

Науковий керівник:
Доктор філософії з галузі соціальної роботи,
асистент кафедри соціальної роботи
Бутенко Надія Віталіївна

Допустити до захисту в ЕК

Кафедра соціальної роботи

Завідувач кафедри соціальної роботи

Кандидат соціологічних наук, доцент

_____ Леся ЛЮТА

(підпис)

Київ – 2026

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СОЦІАЛЬНОЇ ПІДТРИМКИ У НАВЧАЛЬНОМУ СЕРЕДОВИЩІ.....	6
1.1. Соціальна підтримка в психології, педагогіці та соціальній роботі.....	6
1.2. Навчальне середовище як соціально-психологічний простір.....	16
1.3. Взаємозв'язок соціальної підтримки та адаптації студентів, дезадаптивні стратегії.....	26
Висновки до розділу 1.....	36
РОЗДІЛ 2 ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ПІДТРИМКИ ТА ДЕЗАДАПТИВНИХ СТРАТЕГІЙ СТУДЕНТІВ.....	38
2.1. Організація дослідження.....	38
2.2. Психодіагностичний інструментарій дослідження.....	42
2.3. Аналіз результатів дослідження.....	49
Висновки до розділу 2.....	52
РОЗДІЛ 3 ПРАКТИЧНІ ЗАСАДИ ПОСИЛЕННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ПІДТРИМКИ У ЗВО.....	66
3.1. Програма розвитку соціальної підтримки у навчальному середовищі.....	66
3.2. Психолого-педагогічні умови профілактики дезадаптивних стратегій.....	77
3.3. Апробація програми та аналіз її ефективності.....	81
Висновки до розділу 3.....	86
ВИСНОВКИ.....	89
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	91
ДОДАТКИ.....	98

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Сучасне навчальне середовище закладів вищої освіти України характеризується постійним збільшенням вимог до академічної успішності, підвищеним рівнем стресу серед студентів, соціальною нестабільністю та необхідністю швидко адаптуватись до нових умов навчання і взаємодії. За таких умов особливого акценту набуває проблема дезадаптивних стратегій поведінки студентів, які можуть проявлятися у таких формах як уникнення, емоційне виснаження, зниження мотивації та соціальна ізоляція. Водночас одним із ключових ресурсів подолання таких проявів виступає соціальна підтримка у навчальному середовищі, що включає підтримку з боку одногрупників, викладачів, адміністрації та близького соціального оточення.

Попри немалу кількість досліджень у галузі психології та педагогіки, проблематика ролі соціальної підтримки як ресурсу подолання дезадаптивних стратегій студентів потребує подальшого детального та комплексного вивчення, особливо в умовах сучасних соціальних викликів, з якими ми стикаємося щодня. Недостатня розробленість практичних механізмів посилення соціальної підтримки у закладах вищої освіти зумовлює необхідність проведення даного дослідження.

Мета дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні та емпіричному дослідженні соціальної підтримки у навчальному середовищі як ресурсу подолання дезадаптивних стратегій студентів, також у розробці та апробації програми її посилення у закладах вищої освіти.

Відповідно до мети визначено наступні завдання дослідження:

1. Проаналізувати теоретичні підходи до розуміння соціальної підтримки та особливостей навчального середовища як соціально-психологічного простору.

2. Провести емпіричне дослідження рівня соціальної підтримки та проявів дезадаптивних стратегій студентів.

3. Розробити та апробувати програму розвитку соціальної підтримки у навчальному середовищі.

Об'єкт дослідження - соціально-психологічні процеси адаптації студентів у навчальному середовищі.

Предмет дослідження - соціальна підтримка у навчальному середовищі як ресурс подолання дезадаптивних стратегій студентів.

Методи дослідження. Для досягнення мети та розв'язання поставлених завдань було використано комплекс методів:

- теоретичні: аналіз, синтез, узагальнення наукової літератури з проблеми дослідження;
- емпіричні: психодіагностичні методики, зокрема: Multidimensional Scale of Perceived Social Support (MSPSS; Zimet et al., 1988) - в україномовній адаптації Ю. Б. Мельника та А. В. Стадніка (2023); Brief COPE (C. S. Carver et al., 1997) - в україномовній адаптації Т. Яблонської, О. Верника та Г. Гайворонського (2023); авторська анкета соціальної підтримки та дезадаптивних стратегій студентів;
- статистичні: методи кількісного та якісного аналізу даних, кореляційний аналіз, порівняння середніх значень.

Емпірична база дослідження. Дослідження проводилося в онлайн-форматі із залученням студентів закладів вищої освіти України. У ньому взяли участь 49 здобувачів вищої освіти різних курсів та спеціальностей.

Практичне значення дослідження полягає у розробці та впровадженні програми розвитку соціальної підтримки у навчальному середовищі, яка може бути використана психологами, кураторами академічних груп та викладачами з метою профілактики дезадаптивних стратегій студентів.

Структура роботи. Кваліфікаційна робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел та додатків. Загальний обсяг основної частини роботи становить 79 сторінок. У першому розділі висвітлено теоретичні основи соціальної підтримки у навчальному середовищі. Другий розділ присвячено організації та результатам емпіричного дослідження. У третьому розділі представлено практичні засади посилення соціальної підтримки у закладах вищої освіти.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СОЦІАЛЬНОЇ ПІДТРИМКИ У НАВЧАЛЬНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

1.1. Соціальна підтримка в психології, педагогіці та соціальній роботі

Поняття соціальної підтримки є одним із ключових у сучасній психології, педагогіці та соціальній роботі, оскільки воно відображає важливий ресурс, що забезпечує ефективне функціонування особистості в різних сферах життєдіяльності, зокрема в освітньому середовищі. У науковій літературі соціальна підтримка розглядається як система міжособистісних відносин, у межах яких індивід отримує емоційну, інформаційну, інструментальну та оцінну допомогу від значущого соціального оточення.

Аналіз наукових праць вітчизняних і зарубіжних дослідників свідчить про те, що проблема соціально-педагогічної підтримки особистості є важливим і водночас складним об'єктом сучасного наукового пошуку. Упродовж останніх десятиліть значно зріс інтерес до вивчення підтримки як соціально-педагогічного феномену, що знайшло відображення у численних монографіях, дисертаційних дослідженнях та наукових публікаціях. У цих роботах розкриваються різні аспекти підтримки: від допомоги окремим соціальним групам до організації комплексної підтримки особистості в освітньому середовищі [2].

Зокрема, дослідження присвячені питанням соціально-педагогічної підтримки різних категорій населення: дітей з особливими потребами, обдарованих учнів, студентської молоді, сімей у складних життєвих обставинах. Це свідчить про універсальність даного феномену та його значущість у різних соціальних контекстах. Водночас, незважаючи на широку

представленість проблематики, єдиного підходу до розуміння сутності соціально-педагогічної підтримки наразі не сформовано, що зумовлює необхідність уточнення змісту базових понять.

У загальному значенні поняття «підтримка» розглядається як допомога, сприяння або створення умов, що забезпечують стабільність функціонування певного об'єкта чи особистості. У словникових джерелах підтримка трактується як дія, спрямована на забезпечення опори, надання необхідних ресурсів, а також як фактор, що сприяє підвищенню впевненості та подоланню труднощів. Таким чином, підтримка має як матеріальний, так і психологічний вимір.

У психології соціальна підтримка трактується як суб'єктивно сприйнята або реально надана допомога, яка сприяє зниженню рівня стресу, підвищенню психологічного благополуччя та формуванню адаптивних стратегій поведінки. Особливого значення набуває саме сприйнята підтримка, оскільки вона безпосередньо впливає на емоційний стан особистості та її здатність долати труднощі. Дослідження свідчать, що наявність соціальної підтримки пов'язана зі зниженням рівня тривожності, депресивних проявів і підвищенням рівня життєстійкості [20].

Соціальна підтримка є однією з ключових категорій сучасної психології, що відображає роль соціального оточення у забезпеченні психологічного благополуччя особистості. У найзагальнішому розумінні вона визначається як сукупність ресурсів, які індивід отримує через взаємодію з іншими людьми та соціальними групами. Ці ресурси можуть мати як об'єктивний характер (реально надана допомога), так і суб'єктивний (сприйняття людиною наявності підтримки), причому саме сприйнята підтримка часто має більш вагомий вплив на психічний стан особистості [37].

У психологічній науці соціальна підтримка розглядається у межах соціально-психологічного підходу як важливий чинник адаптації, стресостійкості та розвитку особистості. Вона виступає своєрідним буфером,

що пом'якшує негативний вплив стресових ситуацій, сприяє відновленню емоційної рівноваги та підтримує здатність людини ефективно функціонувати у складних умовах. Особливого значення соціальна підтримка набуває у періоди життєвих змін, криз або підвищеного психологічного навантаження, що є характерним, зокрема, для студентського віку [7].

Структурно соціальна підтримка є багатовимірним явищем і включає кілька основних видів. Матеріальна підтримка передбачає надання фінансових або інших ресурсів, необхідних для забезпечення базових потреб. Емоційна підтримка проявляється у формі емпатії, довіри, прийняття та психологічної близькості, що сприяє зниженню тривожності та формуванню відчуття безпеки. Інформаційна підтримка включає надання порад, рекомендацій, пояснень, які допомагають орієнтуватися у складних ситуаціях. Інструментальна підтримка полягає у практичній допомозі, спрямованій на вирішення конкретних завдань або проблем [45].

У сучасних психологічних дослідженнях також виокремлюють оцінну підтримку, яка проявляється через зворотний зв'язок, схвалення та визнання досягнень особистості. Саме цей вид підтримки відіграє важливу роль у формуванні адекватної самооцінки та впевненості у власних силах, що є критично важливим для студентів у процесі навчальної діяльності [14].

Важливим аспектом є функціональна роль соціальної підтримки. Вона виконує низку психологічних функцій:

- емоційну – забезпечує відчуття прийняття та знижує рівень емоційного напруження;
- когнітивну – допомагає осмислювати ситуації та приймати рішення;
- поведінкову – сприяє формуванню ефективних стратегій подолання труднощів;
- соціалізаційну – забезпечує включення особистості у систему соціальних відносин.

З позицій психології особливо важливим є зв'язок соціальної підтримки з копінг-стратегіями особистості. Доведено, що люди з високим рівнем соціальної підтримки частіше використовують адаптивні стратегії подолання стресу (пошук рішень, звернення за допомогою, позитивне переосмислення), тоді як її дефіцит може сприяти формуванню дезадаптивних стратегій, таких як уникнення, заперечення проблеми або емоційне відсторонення [36].

У контексті студентського середовища це набуває особливої актуальності, оскільки студенти часто стикаються з новими соціальними, академічними та особистісними викликами. Недостатній рівень підтримки може призводити до підвищення рівня стресу, зниження мотивації та виникнення дезадаптивних форм поведінки. Водночас наявність підтримуючого соціального середовища сприяє успішній адаптації, формуванню впевненості у собі та розвитку ефективних способів подолання труднощів.

Окрім цього, соціальна підтримка тісно пов'язана з такими психологічними категоріями, як самооцінка, самоповага, відчуття приналежності та психологічне благополуччя. Вона сприяє формуванню позитивного образу «Я», підвищує рівень задоволеності життям та забезпечує відчуття включеності у соціальну спільноту [46].

Таким чином, у психологічному вимірі соціальна підтримка виступає як комплексний ресурс, що забезпечує стабільність психічного стану, сприяє адаптації та розвитку особистості. У межах даного дослідження вона розглядається як один із ключових чинників подолання дезадаптивних стратегій студентів, оскільки саме через підтримку формується здатність ефективно реагувати на труднощі навчального середовища та зберігати психологічну рівновагу. Поряд із психологічним виміром, соціальна підтримка є предметом дослідження і в педагогічній науці, де набуває дещо іншого змістового наповнення.

У педагогіці соціальна підтримка розглядається як важливий компонент освітнього процесу, що забезпечує сприятливі умови для навчання, розвитку та соціалізації здобувачів освіти. Вона реалізується через взаємодію студентів з викладачами, одногрупниками, кураторами та адміністрацією закладу освіти. Педагогічна підтримка передбачає створення атмосфери довіри, взаєморозуміння, прийняття та співпраці, що сприяє формуванню позитивного навчального досвіду [14].

Згідно з підходом В. Бордюк, педагогічна підтримка полягає у спільному визначенні з особистістю її інтересів, цілей, можливостей та шляхів подолання труднощів. Важливою є орієнтація не лише на вирішення проблем, а й на збереження гідності та розвиток самостійності особистості. У свою чергу, інші дослідники наголошують, що педагогічна підтримка спрямована на актуалізацію внутрішніх ресурсів людини, розвиток її здатності до самореалізації та саморегуляції [7].

Поряд із поняттям педагогічної підтримки активно використовується категорія «соціальна підтримка», яка має ширший зміст. Вона охоплює не лише освітній процес, а й загальний контекст соціальної взаємодії. Соціальна підтримка розглядається як система допомоги, що надається особистості з боку суспільства, соціальних інститутів, груп чи окремих осіб з метою забезпечення її нормального функціонування та розвитку.

У соціально-педагогічній літературі соціальна підтримка часто ототожнюється із соціальною допомогою, проте сучасні підходи підкреслюють їх відмінність. Якщо допомога має переважно ситуативний характер і спрямована на задоволення актуальних потреб, то соціальна підтримка передбачає формування здатності особистості самостійно долати труднощі. Вона орієнтована на розвиток навичок самодопомоги, підвищення автономності та життєстійкості [14].

Важливим є також розуміння соціальної підтримки як системи узгоджених дій державних і недержавних інституцій, спрямованих на

подолання складних життєвих ситуацій. У цьому контексті вона включає різні види: матеріальну, психологічну, педагогічну, правову та інші, що забезпечують комплексний вплив на особистість.

У контексті навчального середовища соціальна підтримка виконує низку важливих функцій: адаптаційну, мотиваційну, регулятивну та профілактичну. Вона сприяє успішній адаптації студентів до нових умов навчання, підтримує їхню навчальну мотивацію, допомагає регулювати емоційні стани та попереджає виникнення дезадаптивних форм поведінки.

Особливе місце у науковому дискурсі займає поняття «соціально-педагогічна підтримка», яке інтегрує соціальний і педагогічний аспекти впливу на особистість. Вона розглядається як цілеспрямована діяльність, спрямована на створення умов для розвитку, соціалізації та самореалізації людини. Її сутність полягає не лише у наданні допомоги, а й у стимулюванні активності особистості, розвитку її внутрішніх ресурсів [7].

Аналіз наукових підходів дозволяє виділити кілька основних трактувань соціально-педагогічної підтримки:

- як виду професійної діяльності соціального педагога;
- як складової педагогічної підтримки;
- як системи заходів, спрямованих на адаптацію та розвиток особистості;
- як процесу взаємодії між особистістю та соціальним середовищем.

Дослідники наголошують, що соціально-педагогічна підтримка має низку характерних ознак: адресність, превентивність, спрямованість на адаптацію та розвиток, а також орієнтацію на активізацію внутрішніх ресурсів особистості. Вона реалізується через створення сприятливих умов для усвідомлення людиною власних можливостей, труднощів і перспектив розвитку.

Важливим аспектом є те, що потреба у соціально-педагогічній підтримці виникає переважно у ситуаціях порушення взаємодії особистості з соціальним

середовищем. У таких умовах підтримка спрямована на відновлення балансу, подолання труднощів і формування ефективних стратегій поведінки.

Сучасні підходи до вивчення соціальної підтримки акцентують увагу на її інтегративному характері, взаємозв'язку з копінг-стратегіями та психологічною стійкістю особистості. Встановлено, що високий рівень соціальної підтримки сприяє формуванню адаптивних стратегій подолання труднощів, тоді як її дефіцит може зумовлювати розвиток дезадаптивних реакцій.

Сучасні дослідження підкреслюють, що соціально-педагогічна підтримка є важливим чинником соціалізації особистості. Вона сприяє засвоєнню соціальних норм і цінностей, розвитку комунікативних навичок, формуванню здатності до самостійного вирішення життєвих проблем. У цьому контексті підтримка виступає не лише як допомога, а як ресурс розвитку особистості.

Важливим напрямом сучасних досліджень є конкретизація змісту соціально-педагогічної підтримки у контексті освітнього середовища, зокрема у закладах вищої освіти. Якщо у класичних підходах основна увага приділялася підтримці дітей та підлітків, то сьогодні дедалі більшої актуальності набуває проблема підтримки студентської молоді, яка перебуває на етапі інтенсивної соціалізації, професійного становлення та особистісного розвитку [7].

У цьому контексті соціально-педагогічна підтримка студентів розглядається як цілісна система взаємодії між усіма суб'єктами освітнього процесу (викладачами, одногрупниками, адміністрацією, психологічними службами), спрямована на створення умов для успішної адаптації до навчального середовища. Особливістю такої підтримки є її орієнтація не лише на подолання вже існуючих труднощів, а й на їх попередження, що надає їй виразного профілактичного характеру.

Науковці підкреслюють, що ефективна соціально-педагогічна підтримка передбачає реалізацію комплексу взаємопов'язаних функцій: захисної, адаптаційної, розвивальної та регулятивної. Зокрема, захисна функція проявляється у створенні безпечного психологічного середовища, адаптаційна - у сприянні пристосуванню студентів до нових умов навчання, розвивальна - у стимулюванні особистісного зростання, а регулятивна - у формуванні ефективних стратегій поведінки.

Особливої уваги заслуговує теза про те, що соціально-педагогічна підтримка спрямована на формування здатності до самодопомоги. У студентському віці це набуває принципового значення, оскільки саме в цей період відбувається становлення автономності, відповідальності та навичок саморегуляції. Таким чином, підтримка не повинна обмежуватися лише зовнішнім втручанням, а має стимулювати внутрішні ресурси особистості [30].

У межах досліджуваної теми важливим є зв'язок соціально-педагогічної підтримки з дезадаптивними стратегіями студентів. Як показують наукові підходи, дефіцит підтримки або її низький рівень може призводити до формування неефективних способів подолання труднощів, таких як уникнення проблем, емоційне відсторонення, зниження навчальної активності. Натомість наявність підтримуючого соціального середовища сприяє розвитку конструктивних копінг-стратегій, підвищує стресостійкість та покращує психологічне благополуччя студентів.

Крім того, сучасні дослідники акцентують увагу на необхідності системного підходу до організації соціально-педагогічної підтримки у закладах вищої освіти. Йдеться про інтеграцію зусиль різних соціальних інститутів, створення спеціальних програм підтримки, а також впровадження психолого-педагогічних умов, що забезпечують сприятливий соціально-психологічний клімат у студентському середовищі.

Таким чином, соціально-педагогічна підтримка у навчальному середовищі виступає не лише як форма допомоги, а як важливий ресурс

подолання дезадаптивних стратегій студентів. Вона забезпечує умови для ефективної адаптації, розвитку особистісного потенціалу та формування здатності до самостійного вирішення життєвих і навчальних труднощів, що безпосередньо відповідає меті даного дослідження.

Поряд із психологічним та педагогічним підходами, соціальна підтримка є одним із фундаментальних понять соціальної роботи як професії та наукової дисципліни. Саме у соціальній роботі підтримка набуває особливого операційного змісту: вона розглядається не лише як ресурс психологічного благополуччя особистості, а як цілеспрямована професійна діяльність, спрямована на відновлення, збереження та розвиток соціального функціонування людини у взаємодії з її оточенням.

У теорії соціальної роботи соціальна підтримка розуміється як система цілеспрямованих дій фахівця, соціальних інститутів та найближчого оточення, що забезпечує людині доступ до необхідних ресурсів у ситуаціях соціальної вразливості, дезадаптації або кризи. На відміну від психологічного підходу, де акцент робиться на суб'єктивному сприйнятті підтримки та її впливі на внутрішній стан особистості, соціальна робота орієнтується передусім на об'єктивні умови надання підтримки, доступність ресурсів та рівень соціальної інтеграції клієнта. Таким чином, обидва підходи є взаємодоповнювальними: психологія досліджує як підтримка сприймається і переживається, тоді як соціальна робота - як вона організовується та реалізується на практиці.

Важливою теоретичною основою соціальної роботи є екосистемний підхід, згідно з яким людина розглядається у нерозривному зв'язку зі своїм соціальним середовищем. У цьому контексті соціальна підтримка виступає як механізм, що регулює взаємодію особистості з різними рівнями соціального оточення - від найближчого (сім'я, друзі, одногрупники) до інституційного (заклади освіти, державні служби, громадські організації). Порушення цієї взаємодії або дефіцит підтримки на будь-якому з рівнів створює ризик

соціальної дезадаптації, що і є одним із ключових предметів уваги соціальної роботи.

Роль соціального працівника у забезпеченні підтримки є багатовимірною. По-перше, він виступає посередником між клієнтом та доступними ресурсами - інформаційними, інституційними, матеріальними. По-друге, соціальний працівник здійснює функцію захисту інтересів клієнта у взаємодії з соціальними інститутами, у тому числі освітніми. По-третє, він виконує розвивальну функцію - сприяє формуванню у клієнта здатності до самопомогі, розвитку копінг-ресурсів та підвищення рівня соціальної компетентності. У студентському середовищі ці функції можуть реалізовуватися через психосоціальний супровід, групову роботу, посередництво між студентом та адміністрацією закладу, а також через розробку і впровадження програм підтримки.

Соціальна робота відрізняється від психологічного підходу насамперед тим, що переносить фокус з особистості на умови, в яких вона існує. Психологія традиційно звертається до внутрішнього світу людини - її рис, переживань, способів реагування на стрес. Соціальна ж робота ставить інше запитання: чому людина взагалі опиняється в ситуації дефіциту підтримки, і які суспільні механізми цьому сприяють. Стосовно університетського середовища це означає, що недостатньо знати, як студент справляється з труднощами, - важливо також, наскільки сам заклад створює умови для того, щоб ця підтримка була реально доступною: чи існують відповідні служби, чи відкрита організаційна культура до проблем студентів, чи залучені викладачі до питань їхнього благополуччя.

У сучасній українській науці соціальна підтримка в системі соціальної роботи традиційно постає як важливий засіб запобігання соціальній дезадаптації та покращення умов життя різних суспільних груп - зокрема

студентів. Дослідники вказують, що дієва підтримка у ЗВО потребує поєднання кількох рівнів впливу: індивідуального супроводу, колективних практик і трансформації самого освітнього середовища. Лише за такої умови вдається досягти не разової допомоги, а стійкого зростання здатності студентів адаптуватися до нових обставин.

Таким чином, розгляд соціальної підтримки крізь призму соціальної роботи суттєво розширює розуміння цього феномену: вона постає не лише як психологічний ресурс, але й як об'єкт професійного втручання, організаційного проектування та системної профілактики. Саме це інтегративне розуміння соціальної підтримки - що поєднує психологічний, педагогічний та соціально-робітничий виміри - є теоретичним підґрунтям даного дослідження та визначає його міждисциплінарний характер.

Отже, узагальнення наукових підходів дозволяє зробити висновок, що соціально-педагогічна підтримка є комплексним, багаторівневим феноменом, який поєднує допомогу, розвиток і соціалізацію особистості. Вона спрямована на створення умов для повноцінного функціонування людини у суспільстві, подолання труднощів і формування здатності до самореалізації. Саме в такому контексті соціальна підтримка розглядається як важливий ресурс подолання дезадаптивних стратегій студентів у навчальному середовищі.

1.2. Навчальне середовище як соціально-психологічний простір

Навчальне середовище у сучасній психолого-педагогічній науці розглядається як складне, багатовимірне утворення, що охоплює сукупність умов, факторів і взаємодій, у межах яких здійснюється освітній процес і відбувається розвиток особистості. Воно не обмежується лише

матеріально-просторовими характеристиками (аудиторіями, обладнанням, ресурсами), а включає соціальні, психологічні, культурні та комунікативні компоненти, які визначають якість навчання та особистісного становлення здобувачів освіти.

Навчальне середовище - це більше, ніж аудиторії та розклад. Це весь той простір, у якому студент живе під час навчання: стосунки з однокурсниками та викладачами, правила і традиції закладу, атмосфера на парах, неформальні розмови в коридорі. Саме через все це студент не просто отримує знання, а й вчиться взаємодіяти з людьми, розбирається, що для нього важливо, і поступово розуміє, ким хоче стати у професії.

У наукових текстах поряд із цим поняттям часто зустрічається інше - «навчальний простір». Проблема в тому, що автори нерідко вживають їх як одне й те саме, не пояснюючи різниці. Але насправді це не синоніми: простір - це скоріше про фізичні та організаційні рамки, тоді як середовище включає і людей, і стосунки, і загальну культуру закладу. Якщо не розрізняти ці поняття, легко заплутатися в аналізі та зробити висновки, які не відображають реальної картини. Тому в цій роботі важливо одразу визначити, що мається на увазі під кожним із термінів.

Навчальний простір є більш широким, узагальнювальним поняттям, що охоплює сукупність усіх умов і можливостей, у межах яких може здійснюватися освітня діяльність. Він включає три взаємопов'язані виміри. По-перше, фізичний вимір - матеріальні умови навчання: аудиторії, бібліотеки, цифрові платформи, технічне забезпечення, архітектурне середовище закладу. По-друге, інформаційний вимір - сукупність знань, навчальних матеріалів, освітніх ресурсів та інформаційних потоків, що циркулюють у освітньому контексті. По-третє, соціальний вимір - мережа суб'єктів освітнього процесу: студентів, викладачів, адміністрації, психологічних служб, громадських організацій. Навчальний простір є, таким чином, потенційним полем

можливостей - він існує як об'єктивна структура незалежно від того, чи реалізуються ці можливості конкретними учасниками.

Навчальне середовище, натомість, є поняттям вужчим і динамічнішим. Воно визначається не як сукупність умов та ресурсів, а як конкретна система взаємодій, що реально відбуваються у межах навчального простору. Середовище формується тоді, коли учасники освітнього процесу вступають у реальні стосунки - комунікують, співпрацюють, конкурують, підтримують або конфліктують. Саме тому навчальне середовище є суб'єктивно забарвленим: воно різниться для кожного студента залежно від того, які саме взаємодії він переживає, яку підтримку отримує і яким є його суб'єктивний досвід перебування у закладі освіти.

Співвідношення між цими поняттями можна описати так: навчальний простір є об'єктивною рамкою, що задає межі та можливості, тоді як навчальне середовище є суб'єктивно-інтерактивним наповненням цієї рамки. Один і той самий навчальний простір може породжувати принципово різні навчальні середовища для різних студентів або груп залежно від характеру міжособистісних взаємин, рівня соціальної підтримки, психологічного клімату та організаційної культури закладу.

Для цього дослідження різниця між двома поняттями має реальне практичне значення. Соціальна підтримка не виникає автоматично від того, що в університеті є аудиторії, електронні платформи або відділи з відповідними функціями. Вона з'являється там, де є живе спілкування: коли викладач справді чує студента, коли в групі складається довіра, коли людина відчуває, що належить до якоїсь спільноти, а не просто відвідує заняття. Саме це і є навчальне середовище - не структура, а те, що відбувається всередині неї. Тому далі в роботі це поняття використовується як основне і означає саме таку живу систему стосунків, яка безпосередньо впливає на те, як студент справляється з труднощами.

Важливим аспектом аналізу навчального середовища є розгляд його як складної, багаторівневої системи, що включає сукупність взаємопов'язаних компонентів, які забезпечують не лише процес навчання, але й соціально-психологічний розвиток особистості студента. У сучасних наукових підходах освітнє середовище розглядається як інтегрований простір, що поєднує матеріальні, соціальні, психологічні та організаційні умови життєдіяльності учасників освітнього процесу.

Зміст навчального середовища не обмежується лише фізичними умовами (аудиторії, технічне забезпечення, ресурси), а значною мірою визначається характером міжособистісної взаємодії, соціальними нормами, цінностями, психологічним кліматом та рівнем підтримки, що надається студентам. Саме ці складові формують відчуття безпеки, прийняття та залученості, які є критично важливими для ефективної адаптації здобувачів освіти.

Суттєвою характеристикою навчального середовища є його здатність виступати ресурсом розвитку або, навпаки, фактором ризику. У сприятливому середовищі створюються умови для особистісного зростання, формування адекватної самооцінки, розвитку соціальних навичок і конструктивних стратегій подолання труднощів. Водночас дефіцит підтримки, конфліктність взаємин, високий рівень конкуренції або психологічного тиску можуть призводити до виникнення дезадаптивних стратегій поведінки студентів, таких як уникнення, емоційне виснаження, соціальна ізоляція.

Особливого значення набуває взаємозв'язок між характеристиками навчального середовища та процесами соціальної адаптації студентів. Освітній простір виступає не лише місцем передачі знань, але й середовищем соціалізації, де формуються моделі поведінки, способи взаємодії та ставлення до труднощів. Саме тому рівень соціальної підтримки в межах навчального

середовища є одним із ключових факторів, що визначає успішність адаптації та запобігання дезадаптивним проявам.

Навчальне середовище - це не статична конструкція, а живий процес взаємодії, який постійно змінюється. Залежно від того, як складаються стосунки між людьми, воно може або допомагати студенту розвиватися і знаходити здорові способи справлятися з труднощами, або, навпаки, штовхати його до уникання, замкнутості чи інших дезадаптивних реакцій. Це означає, що сприятливе середовище не виникає саме по собі - його потрібно свідомо будувати.

Коли до навчального середовища підходять із соціально-психологічної точки зору, в центрі уваги опиняються не правила і структури, а люди та їхні стосунки: наскільки студенти відчують підтримку, яка атмосфера панує в колективі, як спілкуються між собою студенти, викладачі й адміністрація. У такому розумінні кожен учасник освітнього процесу - не пасивний елемент системи, а той, хто своїми діями та ставленням щодня це середовище формує.

Структурно навчальне середовище можна розглядати як сукупність кількох взаємопов'язаних компонентів. По-перше, це соціальний компонент, який охоплює систему взаємин між студентами, викладачами та іншими учасниками освітнього процесу. По-друге, психологічний компонент, що включає емоційний клімат, рівень довіри, відчуття безпеки та підтримки. По-третє, організаційно-педагогічний компонент, який визначає форми та методи навчання, стиль педагогічної взаємодії та особливості освітнього процесу. По-четверте, культурно-ціннісний компонент, що відображає систему норм, традицій і цінностей, які панують у закладі освіти [38].

Особливого значення у структурі навчального середовища набуває соціально-психологічний клімат, який визначає загальну атмосферу взаємодії та впливає на емоційний стан студентів. Позитивний клімат характеризується відкритістю, довірою, підтримкою та взаємоповагою, що сприяє активності

студентів, розвитку їхніх здібностей та формуванню впевненості у власних силах. Натомість несприятливий клімат може призводити до виникнення напруженості, тривожності, конфліктів і, як наслідок, до формування дезадаптивних стратегій поведінки.

Важливим аспектом є те, що навчальне середовище виконує низку функцій:

- освітню – забезпечує засвоєння знань, умінь і навичок;
- розвивальну – сприяє інтелектуальному та особистісному розвитку;
- соціалізуючу – забезпечує включення студента у систему соціальних відносин;
- адаптаційну – допомагає пристосуватися до нових умов навчання;
- підтримувальну – створює умови для отримання соціальної підтримки.

У контексті вищої освіти навчальне середовище набуває особливої специфіки. Перехід від школи до закладу вищої освіти супроводжується зміною соціального статусу, розширенням кола соціальних контактів, підвищенням рівня самостійності та відповідальності. Це створює як нові можливості для розвитку, так і певні труднощі, пов'язані з необхідністю адаптації до нових умов.

Саме в цей період значно зростає роль соціально-психологічних чинників навчального середовища. Наявність підтримуючих взаємин, доброзичливої атмосфери та ефективної комунікації сприяє успішній адаптації студентів. Водночас їх відсутність може призводити до соціальної ізоляції, зниження навчальної мотивації та виникнення дезадаптивних форм поведінки.

Серед усіх учасників освітнього процесу викладач займає особливе місце - саме він найбільше впливає на те, яка атмосфера складається в навчальному середовищі. Тут важлива не лише фахова компетентність, а й те, як людина спілкується: чи вміє вислухати, чи готова допомогти, чи відкрита до

живого діалогу зі студентами. Викладач, який поєднує в собі ці якості, стає не просто джерелом знань, а людиною, яка допомагає групі нормально функціонувати і підтримує кожного в процесі навчання.

Не менш вагомим є вплив самої групи. Для студента група - це маленьке суспільство зі своїми правилами, звичками та стосунками. Якщо в ній панує взаємна підтримка, адаптуватися до університетського життя значно легше. Якщо ж людина почувається чужою або непоміченою - це лише посилює тривогу і відчуття самотності.

Сьогодні до цих викликів додався ще один - цифровізація. Дистанційне навчання і онлайн-платформи змінили звичний формат спілкування: живі розмови поступилися місцем переписці та відеодзвінкам. Це не лише технічна зміна, вона безпосередньо впливає на якість соціальних зв'язків і на те, наскільки студент відчуває себе частиною спільноти. Відповідно, підходи до організації підтримки також потребують оновлення. [36].

Важливим сучасним напрямом осмислення навчального середовища як соціально-психологічного простору є концепція соціально-емоційного навчання (СЕН), яка набуває все більшого значення у вітчизняній та зарубіжній педагогічній і психологічній науці. Дослідження цієї проблематики представлені у працях низки науковців, які обґрунтовують роль розвитку емоційної компетентності, соціальних навичок та психологічної стійкості як ключових чинників успішного навчання та соціалізації особистості.

Соціально-емоційне навчання розглядається як цілеспрямований процес формування у здобувачів освіти здатності усвідомлювати власні емоції, регулювати їх, встановлювати конструктивні міжособистісні взаємини, приймати відповідальні рішення та ефективно діяти у складних життєвих ситуаціях. У контексті навчального середовища ЗВО ця концепція тісно пов'язана з формуванням підтримувального, безпечного та психологічно комфортного простору, що сприяє адаптації студентів до нових умов навчання.

Актуальність соціально-емоційного навчання особливо зростає в умовах сучасних соціальних викликів, зокрема нестабільності, стресових факторів та наслідків воєнних подій. У таких умовах навчальне середовище перестає бути лише простором передачі знань і трансформується у середовище психологічної підтримки, де важливу роль відіграє емоційне благополуччя учасників освітнього процесу. Студенти, які перебувають у стані підвищеної тривожності або невизначеності, потребують не лише академічної, але й соціально-психологічної підтримки, що безпосередньо впливає на їхню здатність до адаптації.

Особливого значення у цьому контексті набуває травма-інформований підхід, який передбачає врахування можливого травматичного досвіду здобувачів освіти. Такий підхід орієнтований на створення безпечного освітнього середовища, що мінімізує повторну травматизацію та сприяє відновленню психологічного ресурсу особистості. Він базується на принципах емпатії, підтримки, поваги до досвіду студента та розвитку його внутрішніх ресурсів для подолання труднощів.

Соціально-емоційне навчання також сприяє розвитку ключових компетентностей, які мають безпосереднє значення для подолання дезадаптивних стратегій. До них належать емоційна саморегуляція, здатність до емпатії, навички конструктивної комунікації, відповідальність за власні рішення та критичне мислення. Формування цих якостей забезпечує підвищення стресостійкості студентів, зниження рівня конфліктності та сприяє формуванню адаптивних копінг-стратегій.

Щоб соціально-емоційне навчання справді працювало, воно має бути вбудоване в повсякденний навчальний процес, а не існувати як окремий захід чи факультатив. Йдеться про конкретні форми роботи: групові завдання, проекти, де студенти взаємодіють і вчаться домовлятися, діалогічні практики, які розвивають уміння слухати і висловлювати свою думку, а також заходи, спрямовані на попередження конфліктів і покращення стосунків у колективі.

Коли такі підходи стають звичною частиною навчання, а не винятком, атмосфера в середовищі змінюється: студенти більше довіряють одне одному, легше звертаються по допомогу і загалом відчують більшу підтримку.

У контексті досліджуваної проблеми особливо важливо підкреслити, що соціально-емоційне навчання виступає не лише інструментом розвитку особистості, але й ефективним ресурсом профілактики дезадаптивних стратегій поведінки. Воно забезпечує формування внутрішніх психологічних ресурсів, які дозволяють студентам більш конструктивно реагувати на труднощі, знижувати рівень тривожності та уникати деструктивних способів подолання стресу [19].

Отже, інтеграція соціально-емоційного навчання у навчальне середовище закладів вищої освіти сприяє створенню цілісного соціально-психологічного простору, в якому поєднуються освітні, соціальні та емоційні аспекти розвитку особистості. Це, у свою чергу, підсилює роль соціальної підтримки як ключового ресурсу адаптації студентів та запобігання дезадаптивним проявам.

Таким чином, навчальне середовище як соціально-психологічний простір є складною системою взаємодії, що визначає умови навчання, розвитку та адаптації студентів. Воно виступає важливим чинником формування соціальної підтримки та безпосередньо впливає на характер поведінкових стратегій студентів. Саме тому створення сприятливого навчального середовища є необхідною умовою профілактики дезадаптивних стратегій та підвищення ефективності освітнього процесу.

1.3. Взаємозв'язок соціальної підтримки та адаптації студентів, дезадаптивні стратегії

Адаптація студентів до умов закладу вищої освіти є складним і багаторівневим процесом, що охоплює академічний, соціальний і психологічний виміри. Перехід до студентського життя супроводжується зміною соціального статусу, розширенням автономії, новими вимогами до саморегуляції та відповідальності. У цьому контексті соціальна підтримка виступає одним із ключових ресурсів, що забезпечує успішне входження особистості в нове освітнє середовище та запобігає розвитку дезадаптації.

Соціальна підтримка і адаптація перебувають у тісному взаємозв'язку: наявність підтримуючого соціального оточення сприяє зниженню рівня стресу, формуванню почуття безпеки та підвищенню впевненості у власних можливостях. Студенти, які відчують підтримку з боку викладачів, одногрупників, родини, демонструють вищий рівень академічної успішності, краще інтегруються в студентське середовище та рідше переживають емоційне виснаження [24].

Соціальна підтримка виконує кілька важливих функцій у процесі адаптації:

- Буферна функція – пом'якшує вплив стресових факторів (нове середовище, навчальне навантаження, невизначеність).
- Регулятивна функція – сприяє розвитку навичок самоконтролю та емоційної стабільності.
- Інтеграційна функція – забезпечує включення студента у соціальні групи та формування почуття приналежності.
- Мотиваційна функція – підтримує навчальну мотивацію та особистісний розвиток [16].

Водночас недостатність або відсутність соціальної підтримки може призводити до труднощів адаптації, що проявляються у вигляді тривожності,

ізоляції, зниження академічної успішності, втрати інтересу до навчання. У таких випадках підвищується ризик формування дезадаптивних стратегій поведінки.

Травматичний досвід, набутий українцями внаслідок воєнних подій, спричиняє не лише негативні наслідки, а й може виступати чинником активізації відновлювальних ресурсів особистості. У багатьох випадках він сприяє переосмисленню життєвих цілей, формуванню нового сенсу життя, трансформації ставлення людини до себе, інших та навколишнього світу.

Сучасна ситуація в Україні актуалізує потребу осмислення та пояснення подій, пов'язаних із військовою агресією, а також формування ефективних стратегій подолання індивідуальної та колективної травми. У зв'язку з цим проблема адаптації набуває нового змісту та потребує переінтерпретації в контексті пристосування як окремої особистості, так і різних соціальних груп до умов соціальних змін [4].

У психологічній науці адаптація розглядається як процес вибору та реалізації певних стратегій поведінки. Відповідно, виділяють різні типи стратегій адаптації: адаптивні (конструктивні) та дезадаптивні (неконструктивні), активні та пасивні, когнітивні, емоційні й поведінкові. Конструктивні стратегії передбачають активне подолання труднощів, аналіз ситуації, переосмислення досвіду та пошук рішень. Натомість дезадаптивні стратегії можуть проявлятися у формі уникнення, заперечення, агресії, соціальної ізоляції або саморуйнівної поведінки.

Особливу роль у процесі адаптації відіграють копінг-стратегії, які визначають способи реагування особистості на стресові ситуації. Серед них виокремлюють проблемно-орієнтовані (спрямовані на зміну ситуації) та емоційно-орієнтовані (спрямовані на регуляцію емоційного стану). Найбільш ефективними вважаються саме проблемно-орієнтовані стратегії, оскільки вони пов'язані з активною позицією особистості та сприяють успішній адаптації [10].

У контексті колективних процесів адаптації важливого значення набувають соціально-психологічні стратегії спільнот, які можуть мати як конструктивний, так і деструктивний характер. Зокрема, в умовах тривалого стресу існує ризик формування колективних дезадаптивних моделей поведінки, таких як підвищена агресивність, конфліктність або соціальна апатія.

Водночас ефективна адаптація можлива за умови розвитку соціальної підтримки, яка виступає важливим ресурсом подолання стресу. Саме підтримка з боку значущого оточення сприяє формуванню конструктивних стратегій адаптації, підвищує рівень психологічної стійкості та знижує ризик дезадаптації[15] .

Особливої актуальності ці процеси набувають у студентському середовищі, де адаптація до нових умов навчання поєднується з впливом зовнішніх стресогенних факторів. У цьому контексті поєднання індивідуальних адаптаційних стратегій та соціальної підтримки є ключовою умовою успішної інтеграції студентів у освітнє середовище.

У процесі адаптації студентів до умов закладу вищої освіти поряд із конструктивними формуються і дезадаптивні стратегії поведінки, які ускладнюють інтеграцію в освітнє середовище та негативно впливають на психологічне благополуччя особистості. Особливої актуальності це набуває в умовах соціальної нестабільності, воєнного стану та підвищеного рівня стресу, характерного для сучасної української молоді [13].

Особливу увагу в контексті адаптаційних процесів слід приділити дезадаптивним стратегіям, які досить часто проявляються у студентському середовищі, особливо в умовах підвищеного стресу, соціальної нестабільності та травматичного досвіду.

Дезадаптивні стратегії розглядаються як такі способи реагування на труднощі, які не лише не сприяють їх подоланню, але й можуть поглиблювати кризові стани, знижувати рівень функціонування особистості та обмежувати її

ресурси. У студентському середовищі вони часто формуються як реакція на перевантаження, невизначеність, емоційне виснаження або відсутність належної соціальної підтримки.

Однією з найпоширеніших дезадаптивних стратегій є уникнення, що проявляється у відкладанні навчальних завдань, ігноруванні проблем або свідомому дистанціюванні від навчального процесу.

Така поведінка тимчасово знижує рівень напруги, однак у довгостроковій перспективі призводить до накопичення труднощів, академічної неуспішності та підвищення тривожності. Наприклад, студент систематично відкладає виконання курсової роботи, уникає комунікації з викладачем, що в результаті призводить до академічної заборгованості та підвищення тривожності.

Іншою формою є емоційно-деструктивне реагування, яке включає агресивність, дратівливість або емоційне виснаження. Подібні реакції часто виникають у відповідь на тривалий стрес або травматичний досвід і свідчать про недостатній рівень розвитку навичок емоційної саморегуляції.

Кейс: студент, який пережив вимушене переміщення, починає конфліктувати з одногрупниками, різко реагує на зауваження викладачів або, навпаки, повністю втрачає мотивацію до навчання.

Поширеною є також соціальна ізоляція, коли студент свідомо обмежує контакти, уникає групової роботи, не бере участі в обговореннях. В умовах дистанційного навчання та воєнних обмежень ця тенденція посилюється, що негативно впливає на формування почуття приналежності та соціальної підтримки. Наприклад, першокурсник у дистанційному форматі навчання не вмикає камеру, не взаємодіє з групою, поступово відчуває відчуження та втрату приналежності до студентської спільноти.

Важливим проявом дезадаптації є самозвинувачення та негативні когнітивні установки, коли студент схильний інтерпретувати труднощі як власну неспроможність. Це може призводити до зниження самооцінки, розвитку тривожних і депресивних станів, а також формування настанови на

уникнення складних завдань. Кейс: після кількох невдалих спроб скласти іспит студент формує переконання «я не здатний навчатися», що призводить до зниження самооцінки та уникнення подальших зусиль [39].

Окрему групу становлять псевдоадаптивні стратегії, зокрема соціальна мімікрія та формальний конформізм. У цьому випадку студент демонструє зовнішню відповідність вимогам, однак не включається глибоко в навчальний процес. Це може проявлятися у зовнішній активності без глибокого залучення, імітації навчальної діяльності або прийнятті норм без їх осмислення. Наприклад, студент формально відвідує заняття та здає роботи, але не проявляє ініціативи, не осмислює матеріал і діє лише з метою «уникнути проблем».

У більш складних випадках можливий розвиток саморуйнівних стратегій, таких як зловживання психоактивними речовинами, залежність від ігор або повне ігнорування навчальної діяльності. Такі стратегії є індикаторами глибоких психологічних труднощів і потребують професійного втручання. Кейс: студент, який не справляється з емоційним навантаженням, починає проводити більшість часу в онлайн-іграх як формі втечі від реальності.

Варто підкреслити, що формування дезадаптивних стратегій тісно пов'язане з дефіцитом соціальної підтримки. Відсутність емоційної, інформаційної або інструментальної допомоги підвищує ризик використання неефективних способів подолання труднощів. Натомість підтримувальне середовище сприяє переходу до конструктивних моделей поведінки та підвищує адаптаційний потенціал студентів [42].

Також важливо підкреслити, що дезадаптивні стратегії не виникають ізольовано – вони є результатом взаємодії особистісних особливостей і умов соціального середовища. Саме тому розвиток ефективної системи соціальної підтримки у закладах освіти є критично важливим.

Для попередження дезадаптивних стратегій та розвитку підтримуючого середовища у закладах освіти особливу роль відіграє:

- створення сприятливого психологічного клімату в академічних групах;
- розвиток наставництва та тьюторства;
- доступ до психологічної допомоги;
- формування навичок емоційної саморегуляції та стресостійкості;
- підтримка студентських ініціатив і соціальної активності.

Соціальна підтримка сприяє формуванню адаптивних стратегій, таких як активне вирішення проблем, пошук допомоги, рефлексія та емоційна саморегуляція. Саме ці стратегії дозволяють студенту не лише подолати труднощі, але й використовувати їх як ресурс для особистісного зростання.

В умовах сучасної України, зокрема в контексті війни, соціально-економічної нестабільності та дистанційного навчання, проблема адаптації студентів набуває особливої актуальності. Багато молодих людей переживають підвищений рівень стресу, втрати соціальних зв'язків, невизначеність майбутнього. У таких умовах соціальна підтримка стає не просто допоміжним фактором, а необхідною умовою збереження психічного здоров'я та ефективного навчання [44].

Таким чином, взаємозв'язок між соціальною підтримкою та адаптацією студентів є системним і взаємозумовленим. Наявність підтримуючого середовища знижує ризик формування дезадаптивних стратегій і сприяє гармонійному розвитку особистості, тоді як її дефіцит може призводити до глибоких труднощів у навчанні та соціальній інтеграції.

Узагальнення розглянутих теоретичних підходів дозволяє сформулювати теоретичну модель досліджуваного явища, яка визначає логіку емпіричного дослідження та окреслює взаємозв'язки між ключовими поняттями роботи. Модель будується на основі трьох взаємопов'язаних конструктів: соціальна

підтримка - копінг-стратегії - адаптація/деадаптація студентів. Кожен із цих конструктів є не ізольованим явищем, а елементом динамічної системи, в якій зміна одного компоненту закономірно впливає на інші.

Перший рівень моделі: соціальна підтримка як вихідний ресурс

Отже, у психології, педагогіці та соціальній роботі соціальна підтримка розуміється не як щось однозначне, а як складний ресурс, що виникає у стосунках студента з оточенням. Вона може проявлятися по-різному - як емоційна близькість, корисна інформація, практична допомога або зворотний зв'язок - і надходити від різних людей: рідних, друзів, одногрупників, викладачів або самого закладу як інституції. При цьому важливо розуміти, що сама по собі наявність підтримки ще нічого не вирішує. Вирішальну роль відіграє те, чи відчуває студент цю підтримку, чи сприймає її як реальну. Саме суб'єктивне відчуття підтриманості, як було показано раніше, безпосередньо впливає на психологічний стан людини і на те, наскільки вона здатна активно протистояти труднощам.

У межах запропонованої моделі соціальна підтримка є вихідним, первинним ресурсом, який опосередковує зв'язок між зовнішніми вимогами навчального середовища та внутрішніми реакціями студента. Це означає, що рівень підтримки, яку отримує студент, не детермінує поведінку безпосередньо, але суттєво впливає на те, які стратегії подолання труднощів він обирає та наскільки ефективними вони є.

Другий рівень моделі: копінг-стратегії як механізм опосередкування

Копінг-стратегії виступають у моделі проміжною ланкою між рівнем соціальної підтримки та результатом адаптації. Відповідно до транзакційної теорії стресу (R. Lazarus, S. Folkman), на яку спирається методика Brief COPE, копінг є динамічним процесом, у якому особистість оцінює стресову ситуацію та обирає відповідну поведінкову стратегію. Цей вибір значною мірою

визначається доступними ресурсами, серед яких соціальна підтримка займає одне з центральних місць.

Студенти з високим рівнем сприйнятої соціальної підтримки, як показує теоретичний аналіз, частіше вдаються до адаптивних копінг-стратегій - активного вирішення проблем, планування, позитивного переосмислення, пошуку соціальної та емоційної підтримки. Натомість дефіцит підтримки підвищує імовірність використання дезадаптивних стратегій - уникнення, відкладання, самозвинувачення, емоційного відсторонення та соціальної ізоляції. Таким чином, копінг-стратегії є тим механізмом, через який соціальна підтримка реалізує свій вплив на адаптаційні процеси.

Важливо підкреслити, що зв'язок між підтримкою та копінгом не є однозначно лінійним: він може опосередковуватися індивідуальними характеристиками особистості (рівнем тривожності, самооцінкою, попереднім досвідом подолання труднощів), а також контекстуальними факторами навчального середовища. Саме тому модель передбачає аналіз не лише прямих кореляцій між підтримкою і копінгом, але й порівняння груп студентів із різним рівнем підтримки за показниками адаптивних та дезадаптивних стратегій.

Третій рівень моделі: адаптація і дезадаптація як результат

Третій компонент моделі - це результат: студент або вписується в університетське життя, або ні. Як було показано раніше, адаптація - це не одновимірний процес: вона охоплює навчання, стосунки з людьми і внутрішній психологічний стан. Коли щось іде не так, з'являються тривожні ознаки: людина починає уникати труднощів, відкладає все на потім, замикається в собі, звинувачує себе у всьому, поступово вигорає. небезпека в тому, що ці реакції не просто сигналізують про проблему - вони її поглиблюють. Дезадаптація посилює стрес, стрес підриває здатність

справлятися, а нездатність справлятися веде до ще більшої дезадаптації. Коло замикається.

Саме тут соціальна підтримка відіграє вирішальну роль. Коли власні сили людини вичерпані, зовнішня підтримка може стати тим поштовхом, який розриває це коло. Середовище, що підтримує, дає студенту ресурс у найважчий момент - і це змінює траєкторію. Тому розбудова системи соціальної підтримки у закладах вищої освіти - це завдання не лише для психологів, а й для педагогів і фахівців із соціальної роботи.

Схема теоретичної моделі

Запропонована наступна модель:



Рис 1.1 Структурна модель адаптації студентів у ЗВО

Логіка взаємодії елементів моделі полягає в наступному:

1. Навчальне середовище ЗВО. Це початкова точка моделі. Вступ до університету змінює життя студента, ставлячи перед ним нові вимоги:

високі інтелектуальні навантаження, новий режим навчання та іншу систему оцінювання.

2. Соціальна підтримка. Виступає головним зовнішнім ресурсом, який допомагає долати стрес. Модель враховує п'ять джерел такої підтримки: від найближчого оточення (сім'я, друзі) до безпосередньо університетського середовища (одногрупники, викладачі та адміністрація ЗВО).

3. Копінг-стратегії студента (опосередкувальний елемент). Соціальна підтримка не покращує адаптацію сама по собі. Її ефект залежить від того, які способи подолання труднощів (копінги) обирає сам студент. Ці стратегії поділяються на дві групи:

- Адаптивні - конструктивні дії (аналіз проблем, планування дій, пошук позитиву в досвіді);
- Деадаптивні - неконструктивна поведінка (втікання від реальності, самоізоляція, самозвинувачення), що призводить до виснаження сил.

4. Результат. Поєднання зовнішньої підтримки та внутрішніх стратегій визначає фінальний стан студента на шкалі від «Успішної адаптації» (хороше самопочуття, успішне навчання) до «Деадаптації» (криза, проблеми зі здоров'ям, нездатність вчитися).

Принцип зворотного зв'язку: Модель не є лінійною. Якщо студент перебуває в стані деадаптації, запускається зворотний негативний процес. Через пригнічений стан та замкненість студент починає гірше сприймати допомогу від оточення (руйнуються зв'язки з друзями та викладачами), а його копінг-стратегії стають ще менш ефективними. Виникає замкнене коло, яке поглиблює деадаптацію.

Логіка емпіричного дослідження: На основі цієї моделі будується практична частина нашої роботи. Дослідження передбачає послідовне вимірювання кожного блоку схеми за допомогою психологічних тестів:

- Спочатку оцінюється рівень соціальної підтримки, яку відчуває студент;
- Далі визначаються копінг-стратегії, яким він віддає перевагу;
- Наприкінці фіксується загальний рівень адаптованості чи дезадаптованості.

Статистичний аналіз зібраних даних дозволить математично довести, як саме копінг-стратегії пов'язують соціальну підтримку та кінцевий успіх адаптації студентів.»

Таким чином, теоретична модель виступає не лише концептуальним узагальненням першого розділу, але й методологічним обґрунтуванням емпіричної частини дослідження, забезпечуючи єдність теорії та практики у межах даної кваліфікаційної роботи.

Висновки до розділу 1. У першому розділі було здійснено теоретичний аналіз проблеми взаємозв'язку соціальної підтримки та адаптації студентів, а також розглянуто особливості дезадаптивних стратегій у контексті сучасних соціально-психологічних умов. Узагальнення наукових підходів дозволило визначити, що адаптація студентів є складним багаторівневим процесом, який охоплює когнітивні, емоційні та поведінкові компоненти і залежить як від індивідуальних ресурсів особистості, так і від характеристик соціального середовища.

Встановлено, що соціальна підтримка виступає одним із ключових чинників успішної адаптації студентів до умов навчання у закладах вищої

освіти. Вона виконує як емоційну, так і інструментальну функції, забезпечуючи відчуття безпеки, прийняття та залученості до соціальної взаємодії. Джерелами підтримки можуть виступати сім'я, друзі, одногрупники та викладачі, причому саме їх поєднання формує цілісну систему ресурсів, що сприяє подоланню труднощів.

Теоретичний аналіз також показав, що вибір стратегій адаптації тісно пов'язаний із рівнем доступної соціальної підтримки. За її достатності студенти частіше використовують конструктивні копінг-стратегії, такі як активне вирішення проблем, планування, позитивне переосмислення та звернення по допомогу. Натомість дефіцит підтримки може спричиняти активізацію дезадаптивних стратегій, зокрема уникнення, ізоляцію, самозвинувачення та емоційне виснаження.

Окрему увагу приділено аналізу індивідуальних і колективних стратегій адаптації в умовах соціальних трансформацій, зокрема в контексті військового конфлікту в Україні. Визначено, що травматичний досвід, попри його деструктивний вплив, може виступати також джерелом посттравматичного зростання, стимулюючи переосмислення життєвих цінностей, формування нових смислів та активізацію адаптаційних ресурсів як на індивідуальному, так і на груповому рівнях.

Таким чином, результати теоретичного аналізу підтверджують, що соціальна підтримка є важливим детермінантом адаптації студентів, а її рівень безпосередньо впливає на характер копінг-стратегій. Це створює підґрунтя для подальшого емпіричного дослідження взаємозв'язку між цими показниками, що і визначено як основне завдання наступного розділу роботи.

РОЗДІЛ 2

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ПІДТРИМКИ ТА ДЕЗАДАПТИВНИХ СТРАТЕГІЙ СТУДЕНТІВ

2.1. Організація дослідження (вибірка, умови, етапи проведення)

Організація емпіричного дослідження була спрямована на вивчення взаємозв'язку між рівнем сприйнятої соціальної підтримки та особливостями копінг-стратегій студентів, зокрема виявлення ролі дезадаптивних копінг-стратегій у процесі адаптації до умов навчання у закладі вищої освіти.

Вибірка дослідження. У дослідженні взяли участь 49 здобувачів вищої освіти різних курсів та спеціальностей. Розподіл за курсами: 1 курс - 1 особа (2,0%), 2 курс - 5 осіб (10,2%), 3 курс - 2 особи (4,1%), 4 курс - 25 осіб (51,0%), магістратура - 16 осіб (32,7%). Вік респондентів варіює від 17 до 30 років, переважний віковий діапазон - 20–22 роки (65,3% вибірки), що відповідає типовому студентському віку.

Ваш вік.
49 відповідей

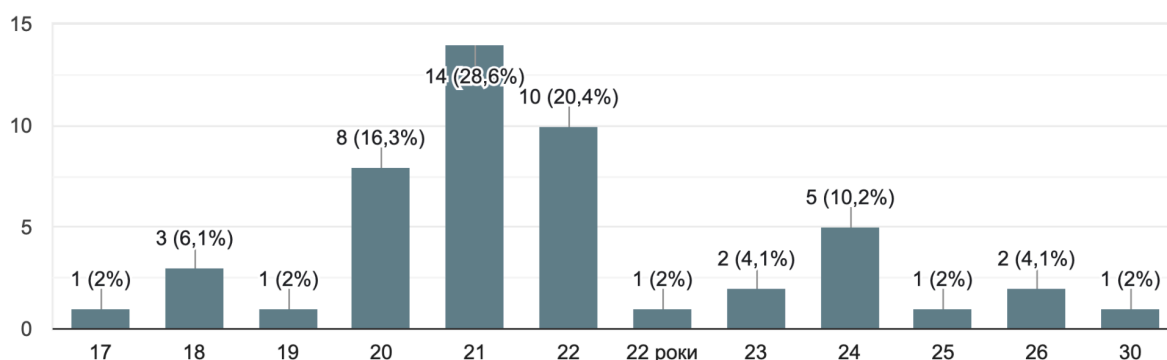


Рис 1.2 Розподіл респондентів вибірки за віком

Формування вибірки дослідження здійснювалось у два етапи, що відповідає загальній логіці дослідження та забезпечує методологічну наступність між діагностичним та інтервенційним етапами.

На першому етапі до основного опитування було залучено 49 здобувачів вищої освіти різних курсів та спеціальностей. Вибір такої вибірки обумовлений декількома чинниками. По-перше, тема дослідження стосується студентського середовища загалом, а не окремої спеціальності чи закладу, що зумовлює доцільність охоплення студентів різних напрямів підготовки. По-друге, включення респондентів різних курсів - від першокурсників до здобувачів магістерського рівня - дозволяє отримати більш різноманітну картину досвіду адаптації та сприйняття соціальної підтримки на різних етапах навчання. По-третє, онлайн-формат проведення опитування забезпечив можливість залучення студентів незалежно від їхнього місцезнаходження, що є особливо важливим в умовах воєнного стану та поширеності дистанційного навчання в Україні. Формування вибірки здійснювалось за принципом доступності, що є загальноприйнятою практикою у психологічних та соціально-педагогічних дослідженнях. Важливою особливістю є те, що опитування проводилось у неанонімному форматі - з відома та згоди учасників - що забезпечило можливість ідентифікувати респондентів для наступного етапу дослідження.

На другому етапі з числа учасників основного опитування було сформовано цілеспрямовану вибірку для апробації програми «Простір довіри». Критерієм включення слугував загальний бал за шкалою MSPSS на рівні 5,0 і нижче, що відповідає середньому та низькому рівню сприйнятої соціальної підтримки. Вибір саме цього критерію є методологічно обґрунтованим: програма розроблена насамперед для студентів з дефіцитом підтримки, оскільки саме ця категорія є найбільш вразливою з точки зору ризику розвитку дезадаптивних стратегій та потребує цілеспрямованої психосоціальної інтервенції. Серед 49 респондентів зазначеному критерію відповідали 15 осіб, з яких 12 висловили

добровільну згоду на участь у програмі. Таким чином, вибірка апробації є не випадковою, а цілеспрямованою - сформованою на основі результатів діагностичного етапу з урахуванням конкретних потреб учасників.

Умови проведення дослідження. Збір даних здійснювався в онлайн-форматі з використанням платформи Google Forms. Важливою особливістю організації дослідження є те, що опитування проводилось у неанонімному форматі - респонденти вказували своє ім'я та контактні дані. Це було свідомим методологічним рішенням, оскільки неанонімність дозволила на наступному етапі ідентифікувати учасників із середнім та низьким рівнем сприйнятої соціальної підтримки за шкалою MSPSS і запросити їх до участі в апробації програми «Простір довіри». Таким чином, діагностичний та інтервенційний етапи дослідження є методологічно взаємопов'язаними: результати анкетування стали основою для формування групи апробації. Усі учасники були проінформовані про мету збору персональних даних та надали згоду на їх використання виключно в наукових цілях у межах даного дослідження.

Учасники дослідження отримували посилання на анкету та проходили опитування у зручний для них час. Перед початком заповнення їм надавалася інструкція щодо мети дослідження та гарантії конфіденційності.

Етичні принципи. Дослідження здійснювалося з дотриманням основних етичних принципів психологічної науки. Участь була добровільною, кожен респондент мав право відмовитися від участі на будь-якому етапі. Було забезпечено конфіденційність отриманої інформації та використання результатів виключно в узагальненому науковому вигляді.

Етапи дослідження:

1. Підготовчий етап - теоретичний аналіз наукових джерел, визначення мети, завдань та гіпотез дослідження, підбір психодіагностичного інструментарію.
2. Організаційний етап - формування вибірки, підготовка електронної форми опитування, інтеграція всіх методик у єдину структуру анкети.
3. Емпіричний етап - безпосередній збір даних: учасники самостійно заповнювали онлайн-форму, що включала стандартизовані методики та авторську анкету.
4. Аналітичний етап - кількісна обробка даних: підрахунок показників за шкалами, кореляційний аналіз, порівняння груп студентів із різним рівнем соціальної підтримки.
5. Узагальнювальний етап - інтерпретація отриманих результатів, формулювання висновків та визначення практичного значення дослідження.

Організація емпіричного дослідження забезпечила можливість комплексного вивчення особливостей соціальної підтримки студентів та проявів дезадаптивних стратегій у процесі адаптації до навчального середовища. Вибірка з 49 респондентів різних курсів та спеціальностей охоплює широкий діапазон студентського досвіду - від першокурсників до здобувачів магістерського рівня, - що підвищує змістовну різноманітність отриманих даних. Використання онлайн-формату відповідає сучасним вимогам до проведення досліджень в умовах воєнного стану та цифровізації освітнього простору, а дотримання етичних принципів та добровільності сприяло достовірності самозвітів респондентів.

2.2. Психодіагностичний інструментарій дослідження

Для досягнення мети дослідження та вирішення поставлених завдань було використано комплекс психодіагностичних методик, що дозволяють всебічно охарактеризувати рівень соціальної підтримки студентів, особливості їхніх копінг-стратегій, а також виявити прояви дезадаптивної поведінки. До інструментарію увійшли дві стандартизовані методики та авторська анкета, об'єднані в єдину онлайн-форму з чотирьох блоків.

1. Багатомірна шкала сприйняття соціальної підтримки (MSPSS)

Multidimensional Scale of Perceived Social Support (MSPSS) розроблена наприкінці 1980-х років американськими дослідниками Gregory D. Zimet та його колегами як відповідь на потребу точного вимірювання саме суб'єктивного сприйняття соціальної підтримки - на відміну від об'єктивних показників соціальних зв'язків. Методика перекладена більш ніж 20 мовами і широко застосовується у клінічній, освітній та соціальній психології. В українському науковому просторі адаптацію MSPSS здійснено Ю. Мельником та А. Стаднік (2023), що забезпечує її відповідність культурним і мовним особливостям українського середовища.

Опитувальник складається з 12 тверджень, що оцінюються за семибальною шкалою Лайкерта - від «1 - повністю не згоден» до «7 - повністю згоден». У структурі методики виокремлюються три підшкали:

- підтримка з боку сім'ї (пункти 3, 4, 8, 11);
- підтримка з боку друзів (пункти 6, 7, 9, 12);
- підтримка з боку значущих інших (пункти 1, 2, 5, 10).

Обробка результатів передбачає підрахунок середніх значень за кожною підшкалою та загального показника соціальної підтримки. Вищі значення свідчать про більш виражене відчуття підтримки. Відповідно до нормативних

критеріїв: показники від 1 до 2,9 балів вказують на низький рівень соціальної підтримки; від 3 до 5 балів - на середній рівень; від 5,1 до 7 балів - на високий рівень.

2. Опитувальник копінг-стратегій Brief COPE

Brief COPE розроблений американським психологом Charles S. Carver (1997) як скорочена версія більш об'ємного COPE Inventory. Теоретичною основою є транзакційна теорія стресу та копіngu (R. Lazarus, S. Folkman), згідно з якою копінг розглядається як динамічний процес взаємодії особистості та середовища, що включає когнітивні й поведінкові зусилля для подолання стресових ситуацій. Українська адаптація здійснена Т. Яблонською, О. Верником та Г. Гайворонським (2023).

У межах даного дослідження базовий варіант опитувальника (14 тверджень) було розширено до 28 тверджень шляхом додавання авторських пунктів, що відображають специфічні прояви адаптивних та дезадаптивних стратегій у студентському середовищі (зокрема, прокрастинація, емоційне виснаження, уникнення контактів, безсилля, пошук відновлення через відпочинок і спорт). Респонденти оцінюють кожне твердження за чотирибальною шкалою: 1 - «майже ніколи», 2 - «іноді», 3 - «часто», 4 - «майже завжди».

Стратегії згруповані у два блоки:

- адаптивні стратегії (14 пунктів): активне вирішення проблем, планування, позитивне переосмислення, гумор, переключення, пошук підтримки, аналіз ситуації, контроль емоцій, відпочинок, спорт, підтримка близьких, переосмислення, самоконтроль, пошук адаптації;
- дезадаптивні стратегії (12 пунктів): відкладання, ігнорування проблеми, ізоляція, самозвинувачення, емоційне виснаження,

прокрастинація, уникнення обговорення, втрата мотивації, безсилля, відкладання на потім, уникнення контактів, емоційна напруга.

3. Авторська анкета

З метою комплексного дослідження чинників, які не охоплюються повною мірою стандартизованими тестами, мною було розроблено та впроваджено авторську анкету. Вона спрямована на виявлення суб'єктивного досвіду студентів щодо отримання соціальної підтримки, а також поведінкових і психоемоційних проявів дезадаптації в освітньому середовищі ЗВО.

Анкета містить 15 запитань (14 закритих із фіксованими варіантами відповідей або можливістю множинного вибору та 1 відкрите). Нижче наведено детальний аналіз структури анкети, діагностичну мету кожного запитання та обґрунтування запропонованих варіантів відповідей:

Блок I. Суб'єктивна оцінка та джерела соціальної підтримки (Запитання 1, 2, 3, 9, 10, 11)

Запитання 1. Чи відчуваєте ви достатній рівень соціальної підтримки?

Варіанти відповідей: Так; Частково; Ні.

Мета введення: Фіксація загального (інтегрального) суб'єктивного відчуття захищеності та наявності психологічного буфера.

Обґрунтування варіантів: Трирівнева шкала оцінки (лінійна градація) дозволяє чітко розмежувати студентів із дефіцитом підтримки («Ні») та тих, хто перебуває у зоні невизначеності («Частково»), що є важливим для аналізу ризиків дезадаптації.

Запитання 2. Хто найчастіше підтримує вас? та Запитання 3. До кого ви звертаєтесь у складних ситуаціях?

Варіанти відповідей: Родина; Друзі; Хлопець/Дівчина; Психолог; Ні до кого тощо.

Мета введення: Диференціація реальних та очікуваних джерел підтримки (порівняння мікросистем - сім'ї та референтної групи однолітків/партнерів).

Обґрунтування варіантів: Перелік охоплює як неформальні інститути (родина, друзі), так і професійну допомогу (психолог). Варіант «Ні до кого» виконує роль прямого маркеру соціальної ізоляції.

Запитання 9. Чи звертаєтесь ви по допомогу, коли вам складно?

Варіанти відповідей: Так; Іноді; Ні.

Мета введення: Визначення поведінкової активності студента у кризових ситуаціях (активний пошук підтримки проти пасивного уникнення).

Обґрунтування варіантів: Частотна шкала дає змогу оцінити стабільність копінг-стратегії «пошук соціальної підтримки».

Запитання 10. Чи допомагає вам підтримка інших людей краще справлятися зі стресом?

Варіанти відповідей: Так; Частково; Ні.

Мета введення: Оцінка суб'єктивної ефективності наявної підтримки (чи виконує вона свою реальну буферну функцію).

Обґрунтування варіантів: Дає змогу зафіксувати феномен, коли підтримка об'єктивно є, але суб'єктивно не допомагає, що вказує на внутрішні бар'єри адаптації.

Запитання 11. Чи відчуваєте ви підтримку в університетському середовищі?

Варіанти відповідей: Так; Частково; Ні.

Мета введення: Оцінка специфічного інституційного та мезосередовища (викладачі, адміністрація, одногрупники).

Обґрунтування варіантів: Дозволяє локалізувати дезадаптаційні чинники - якщо підтримки загалом достатньо (Питання 1), але в університеті її немає, це свідчить про дезадаптивність саме освітнього середовища.

Блок II. Характеристика труднощів та проявів дезадаптації (Запитання 4, 6, 8, 12, 13, 14)

Запитання 4. Які труднощі ви найчастіше переживаєте під час навчання?

Варіанти відповідей: Навчальне навантаження; Емоційне виснаження; Невпевненість у майбутньому; Труднощі у спілкуванні тощо.

Мета введення: Виявлення провідних стресорів в академічній діяльності.

Обґрунтування варіантів: Альтернативи розділені на когнітивно-сміслові (майбутнє), операційні (навантаження) та емоційні (виснаження), що конкретизує характер дезадаптаційного процесу.

Запитання 5. Як ви зазвичай реагуєте на труднощі?

Варіанти відповідей: Намагаюсь вирішити проблему; Відкладаю вирішення, прокрастиную; Уникаю проблем; Хвилююся, але нічого не роблю.

Мета введення: Експрес-діагностика провідного типу реагування (адаптивний/дезаптивний).

Обґрунтування варіантів: Сформульовані побутовою мовою альтернативи відповідають науковим поняттям: активний копінг, прокрастинація та ескапізм (уникнення).

Запитання 6. Чи трапляється вам уникати вирішення проблем? та
Запитання 12. Чи трапляється вам відкладати важливі рішення?

Варіанти відповідей: Часто; Іноді; Рідко/Ні.

Мета введення: Оцінка частоти використання дезадаптивних стратегій уникнення та поведінкової прокрастинації.

Обґрунтування варіантів: Використання частотної шкали (Часто / Іноді / Рідко) замість жорстких бінарних відповідей (Так / Ні) знижує дію чинника соціальної бажаності відповідей і відображає реальну закономірність поведінки.

Запитання 8. Чи відчуваєте ви емоційне виснаження? та Запитання 13.
Як часто ви відчуваєте тривожність?

Варіанти відповідей: Часто; Іноді; Рідко.

Мета введення: Фіксація емоційного та психосоматичного компонентів хронічного адаптаційного стресу.

Обґрунтування варіантів: Дозволяє ранжувати вибіркові групи за ступенем гостроти дезадаптивних станів для подальшого математичного порівняння.

Запитання 14. Чи відчуваєте ви потребу у додатковій психологічній підтримці?

Варіанти відповідей: Так; Частково; Ні.

Мета введення: Визначення рівня усвідомлення проблеми студентом та його готовності до інтервенції (запиту на психологічну допомогу).

Обґрунтування варіантів: Допомагає виокремити групу латентної (прихованої) дезадаптації - тих, хто обирає варіант «Частково» або «Так», але ще не звертався до фахівців.

Блок III. Ресурси подолання та якісний аналіз досвіду (Запитання 7, 15)

Запитання 7. Що допомагає вам справлятися зі стресом?

Варіанти відповідей (множинний вибір): Спілкування з близькими; Музика; Відпочинок; Спорт; Прогулянки; Сон тощо.

Мета введення: Скринінг ресурсних зон особистості (індивідуальних копінг-ресурсів поза безпосереднім освітнім процесом).

Обґрунтування варіантів: Можливість вибору кількох варіантів (поліваріантність) відображає реальну багатокomпонентність саморегуляції студентів. Набір дистракторів охоплює поведінкові, фізіологічні та соціальні види копіngu.

Запитання 15 (Відкрите). Опишіть, що допомагає вам долати складні життєві або навчальні ситуації.

Формат відповіді: Вільне текстове поле (якісні дані).

Мета введення: Отримання глибинного, не обмеженого рамками тестів, індивідуального досвіду студентів.

Обґрунтування: Введення відкритого запитання наприкінці анкети дозволяє провести контент-аналіз відповідей, верифікувати результати кількісних методик та виявити унікальні смислові конструктори, які допомагають студентам підтримувати життєстійкість.

2.3. Аналіз результатів дослідження

Аналіз результатів здійснено на основі відповідей 49 здобувачів вищої освіти. Дослідження охоплювало три методики: шкалу MSPSS, опитувальник Brief COPE та авторську анкету. Нижче представлено послідовний аналіз кожного блоку даних та встановлені взаємозв'язки між досліджуваними показниками.

2.3.1. Результати авторської анкети

Суб'єктивне сприйняття соціальної підтримки. На запитання про рівень соціальної підтримки 36,7% (18 осіб) відповіли «так», 51,0% (25 осіб) - «частково», 12,2% (6 осіб) - «ні». Таким чином, лише третина студентів оцінює рівень підтримки як повністю достатній, тоді як більш ніж половина вказує на її частковий характер.

Таблиця 2.1. Рівень відчуття соціальної підтримки серед студентів (n=49)

Варіант відповіді	Кількість осіб	%
Так	18	36,7%
Частково	25	51,0%
Ні	6	12,2%
РАЗОМ	49	100%

Таблиця 2.1

Джерела підтримки. Аналіз відповідей щодо того, хто найчастіше підтримує студентів, показав таке: друзі - 42,9% (21 особа), родина - 38,8% (19 осіб), партнер - 8,2% (4 особи), викладачі та одногрупники - по 4,1% (по 2 особи), ніхто - 2,0% (1 особа). У складних ситуаціях студенти звертаються насамперед до родини - 53,1% (26 осіб), до друзів - 24,5% (12 осіб), ні до кого -

12,2% (6 осіб), до психолога - 6,1% (3 особи), до одногрупників - 4,1% (2 особи).

Таблиця 2.2. Основні джерела соціальної підтримки студентів (n=49)

Джерело підтримки	Кількість осіб	%
Друзі	21	42,9%
Родина	19	38,8%
Партнер	4	8,2%
Викладачі	2	4,1%
Одногрупники	2	4,1%
Ніхто	1	2,0%
РАЗОМ	49	100%

Таблиця 2.2

Отримані дані виявляють важливу закономірність: у повсякденному житті головним джерелом підтримки для студентів є друзі (42,9%), але в гострих кризових ситуаціях вони насамперед ідуть по допомогу до родини (53,1%).

Цей розподіл відповідей має чітке психологічне пояснення:

1. Лідерство друзів у буднях (42,9%): Студентський вік - це період віддалення від батьків і розширення кола спілкування. Друзі перебувають в одному контексті й переживають схожі проблеми (іспити, побут), тому з ними легше спілкуватися «на рівних». Від однолітків простіше отримати щоденне розуміння без ризику критики чи надмірної опіки.
2. Пріоритет родини в кризах (53,1%): Коли проблема стає серйозною (фінансові труднощі, загроза відрахування, хвороба), ресурси друзів (досвід, фінанси) часто вичерпуються. У таких випадках сім'я

виступає фундаментальною зоною безпеки, а батьківська допомога сприймається як найбільш надійна та стабільна.

3. Низька роль університету (викладачі та одногрупники - по 4,1%): Такі показники свідчать про формальність стосунків у ЗВО. Студенти сприймають університет лише як місце контролю й навчання, де небезпечно показувати свою слабкість через страх засудження чи упередженого ставлення.

4. Група ризику (відповіді «Ніхто» та «Ні до кого»): Те, що 2,0% студентів не мають підтримки, а 12,2% у кризах ні до кого не звертаються, вказує на приховану дезадаптацію. Ці студенти ізолюються від оточення, що лише посилює їхню втому та стрес. Частка звернень до психолога (6,1%) свідчить, що професійна допомога стає нормою, але цей відсоток ще дуже малий.

Висновок: Психологічний захист студентів тримається переважно на неофіційних зв'язках (друзі, родина), тоді як офіційне університетське середовище майже не виконує своєї підтримувальної функції»

Отримані дані щодо джерел підтримки дозволяють перейти до важливого уточнення: наскільки університетське середовище як таке є ресурсом підтримки для студентів, адже саме інституційна підтримка є одним із ключових предметів цього дослідження.

Підтримка в університеті. Особливо показовими є відповіді на запитання про підтримку в університетському середовищі: 44,9% (22 особи) відповіли «ні», 42,9% (21 особа) - «частково», і лише 12,2% (6 осіб) - «так». Цей результат свідчить про суттєвий дефіцит інституційної підтримки та є критичним для подальшої розробки практичних рекомендацій.

Дані показують наступну ситуацію: сумарно 87,8% студентів не відчувають повноцінної підтримки в університеті (44,9% відповіли «ні», а

42,9% - «частково»). Лише кожен восьмий студент (12,2%) повністю задоволений нею.

Чому так відбувається?

- Формалізм системи: Університет сприймається студентами переважно як контролюючий орган, який лише висуває вимоги (іспити, дедлайни), але не забезпечує безпечного середовища. Наявні інструменти підтримки (наприклад, куратори чи психологічна служба ЗВО) часто працюють лише на папері або про них просто ніхто не знає.
- Бар'єр довіри: Студенти часто бояться демонструвати свої слабкості чи ділитися проблемами всередині закладу через страх засудження, упередженого ставлення викладачів чи адміністрації.

Цей дефіцит є головною причиною того, що звичайний навчальний стрес швидко переростає у виснаження, оскільки студент змушений розраховувати виключно на власні сили».

Типові труднощі. Серед труднощів у навчанні домінує емоційне виснаження - 34,7% (17 осіб), навчальне навантаження - 28,6% (14 осіб), тривожність - 22,4% (11 осіб), невпевненість у майбутньому - 12,2% (6 осіб), нестача підтримки - 2,0% (1 особа).

Розподіл відповідей щодо основних проблем під час навчання виявляє важливу тенденцію: психоемоційні труднощі сумарно турбують більшість опитаних - 57,1% (емоційне виснаження - 34,7%, тривожність - 22,4%), випереджаючи навіть об'єктивне навчальне навантаження (28,6%).

Чому так відбувається?

- Навантаження як тригер, а не єдина причина: Навчальне навантаження (28,6%) є природним чинником вищої школи. Проте в умовах, коли студенти майже не відчують підтримки від університету,

це навантаження стає токсичним. Воно вимагає надто багато внутрішніх сил, через що звичайний робочий стрес швидко переростає в хронічну втому.

- Виснаження та тривога як наслідок: Показники емоційного виснаження (34,7%) та тривожності (22,4%) свідчать про те, що адаптаційні ресурси студентів працюють на межі. Студенти постійно перебувають у стані емоційної напруги через страх не впоратися з дедлайнами чи іспитами самотужки.
- Невпевненість у майбутньому (12,2%): Цей показник відображає загальний соціальний контекст. Невизначеність щодо майбутнього працевлаштування та кар'єри посилює поточний стрес від навчання і знижує мотивацію діяти.
- Парадокс «нестачі підтримки» (2,0%): Те, що лише 2% обрали цей варіант як основну трудність (попри загальний дефіцит підтримки в університеті), має психологічне пояснення. Студенти сприймають відсутність допомоги як належне - вони вже адаптувалися до того, що мають розраховувати лише на себе, тому трансформують цей дефіцит у скарги на прямі наслідки: втому та тривожність.

Психоемоційні проблеми студентів є прямим наслідком високих вимог навчання, які не компенсуються допомогою з боку ЗВО. Це підтверджує, що для успішної адаптації молоді недостатньо просто зменшити навантаження - необхідно створювати умови для їхньої психологічної підтримки всередині закладу».

Виявлені труднощі безпосередньо відображаються на емоційному стані студентів. Наступний блок запитань дозволяє конкретизувати, наскільки часто ці труднощі супроводжуються відчуттям виснаження та тривожності - тобто перевірити, чи є вони хронічними, а не ситуативними.

Емоційний стан. Емоційне виснаження часто відчують 53,1% (26 осіб), іноді - 38,8% (19 осіб), рідко - лише 8,2% (4 особи). Тривожність часто переживають 55,1% (27 осіб), іноді - 34,7% (17 осіб), рідко - 10,2% (5 осіб). Ці дані вказують на високий рівень психологічного навантаження серед студентів.

Отримані дані демонструють наступну тенденцію: понад половину опитаних студентів перебувають у стані хронічного психоемоційного напруження. Сумарні показники негативних емоційних станів (відповіді «часто» та «іноді») сягають 91,9% для емоційного виснаження та 89,8% для тривожності.

Психологічне обґрунтування таких високих показників полягає в наступному:

1. Чому емоційне виснаження стало хронічним (53,1% «часто»): Показник, що перевищує половину вибірки, свідчить про глибоку втому та вигорання студентів. Це прямий наслідок тривалого дисбалансу: студент щодня витрачає величезну кількість внутрішніх ресурсів на навчання та подолання стресу, але не отримує належного відновлення. Оскільки більшість опитаних - це студенти старших курсів та магістранти, таке виснаження пов'язане з необхідністю поєднувати складні академічні вимоги, написання кваліфікаційних робіт, а часто й першу професійну діяльність.
2. Чому домінує висока тривожність (55,1% «часто»): Часте переживання тривожності більшістю респондентів вказує на постійне відчуття невизначеності та страху не впоратися з навантаженням. Тривога виступає як реакція на фоновий стрес. Коли студент не відчуває підтримки від інституції (університету) та змушений розраховувати лише на себе, кожне поточне завдання (модуль, сесія, дедлайн) починає сприйматися як потенційна загроза, що й провокує тривожність.

3. Низькі показники варіанту «рідко» (8,2% та 10,2%): Те, що лише мінімальна частка студентів майже не стикається з виснаженням і тривожністю, доводить: емоційне благополуччя у сучасному студентському середовищі є скоріше винятком, ніж нормою. Психіка абсолютної більшості студентів працює в режимі постійної мобілізації сил.

Подібні результати емпірично підтверджують фінальну частину нашої теоретичної моделі, а саме - фазу дезадаптації. Висока тривожність та емоційне виснаження є яскравими клініко-психологічними маркерами дезадаптованості молоді. Якщо на цьому етапі студент не отримує допомоги, запускається описане в моделі «хибне коло»: виснаження заважає ефективно вчитися і спілкуватися, що призводить до ще більших проблем і поглиблення кризи».

В умовах такого психологічного навантаження особливого значення набуває питання про те, які стратегії поведінки обирають студенти для подолання труднощів - чи звертаються вони до конструктивних способів вирішення проблем, чи схильні до уникнення та відкладання. Саме це досліджував наступний блок запитань.

Стратегії реагування на труднощі. На запитання про типову реакцію на труднощі 49,0% (24 особи) обрали «намагаюсь вирішити проблему», 42,9% (21 особа) - «відкладаю вирішення, прокрастиную», 8,2% (4 особи) - «уникаю проблем». При цьому 40,8% визнають, що часто уникають вирішення проблем, і лише 10,2% вказали, що таке не трапляється. Прокрастинацію часто відзначають 32,7% (16 осіб), іноді - 46,9% (23 особи), рідко - 20,4% (10 осіб).

Таблиця 2.3. Домінуючі стратегії реагування на труднощі (n=49)

Стратегія	Кількість осіб	%
Намагаюсь вирішити проблему	24	49,0%
Відкладаю вирішення, прокрастиную	21	42,9%
Уникаю проблем	4	8,2%
РАЗОМ	49	100%

Таблиця 2.3

Зафіксований значний відсоток студентів із дезадаптивними реакціями на труднощі закономірно ставить питання про те, чи усвідомлюють самі студенти потребу у додатковій психологічній підтримці та чи готові її отримувати.

Потреба у психологічній підтримці. 36,7% (18 осіб) відчують потребу у додатковій психологічній підтримці, 40,8% (20 осіб) - частково, 22,4% (11 осіб) - не відчують. Це свідчить про те, що майже 8 із 10 студентів потребують або можуть потребувати психологічного супроводу.

Водночас важливо розуміти, які саме ресурси студенти вже використовують самостійно для подолання стресу - це дозволяє оцінити наявний копінг-потенціал та виявити, на які стратегії спирається більшість у складних ситуаціях.

Ресурси подолання стресу. Аналіз відповідей на запитання про те, що допомагає справлятися зі стресом, показав, що найбільш популярними є: сон (згадується у більшості комбінацій відповідей), музика, відпочинок, прогулянки та спілкування з близькими. Важливо, що уникнення проблем як ресурс відзначили близько 20% респондентів - у поєднанні з іншими стратегіями.

Відкрите запитання. Відповіді на відкрите запитання засвідчили різноманітність індивідуальних ресурсів подолання. Найчастіше згадуються: спілкування з близькими та друзями, відпочинок і відновлення, переключення на хобі або улюблену діяльність, когнітивне переосмислення («думка про те, що це тимчасово»), структурування проблеми та планування. Серед менш конструктивних стратегій зустрічаються: ескапізм (серіали, аніме, книги), уникнення, алкоголь. Це підтверджує змішаний характер копінг-поведінки студентів: у більшості відповідей поєднуються адаптивні та дезадаптивні елементи.

Таким чином, результати авторської анкети окреслюють загальну картину соціальної підтримки та копінг-поведінки студентів: більшість із них відчувають підтримку з боку неформального оточення, однак університетське середовище залишається слабким ресурсом, а рівень емоційного виснаження та тривожності є тривожно високим. Ці дані формують важливий контекст для інтерпретації результатів стандартизованих методик. Зокрема, шкала MSPSS дозволяє кількісно виміряти та диференціювати рівень сприйнятої підтримки з боку різних джерел соціального оточення, а опитувальник Brief COPE - детально проаналізувати структуру копінг-стратегій, що використовують студенти у стресових ситуаціях.

2.3.2. Результати за шкалою MSPSS

Для аналізу рівня сприйнятої соціальної підтримки підраховано середні значення за трьома підшкалами та загальний бал для кожного з 49 респондентів.

Таблиця 2.4. Показники за підшкалами MSPSS (n=49)

Підшкала	М	SD
Підтримка з боку сім'ї	5,36	1,39
Підтримка з боку друзів	5,37	1,34
Підтримка з боку значущих інших	5,32	1,54
Загальний бал	5,35	1,33

Таблиця 2.4

(Примітка: шкала від 1 до 7; М - середнє арифметичне; SD - стандартне відхилення)

Аналіз показників за підшкалами засвідчив наступне.

Усі три підшкали демонструють близькі між собою значення в діапазоні 5,32–5,37 балів, що відповідає верхній межі середнього рівня та початку високого рівня за нормативними критеріями шкали. Загальний бал 5,35 свідчить про те, що вибірка загалом сприймає соціальну підтримку як достатньо наявну.

Таблиця 2.5. Розподіл респондентів за рівнями соціальної підтримки (n=49)

Рівень підтримки	Кількість осіб	%
Високий (понад 5,0 балів)	34	69,4%
Середній (3,0-5,0 балів)	12	24,5%
Низький (до 3,0 балів)	3	6,1%

Таблиця 2.5

Більшість студентів (69,4%) демонструють високий рівень сприйнятої соціальної підтримки. Четверть вибірки (24,5%) має середній рівень, і лише 6,1% - низький. Ці дані загалом узгоджуються з результатами авторської анкети, де більшість студентів вказувала на наявність підтримки з боку друзів та родини.

Водночас важливо зіставити ці результати з даними авторської анкети: лише 12,2% відчують підтримку в університетському середовищі, тоді як загальний рівень сприйнятої підтримки є відносно високим. Це свідчить про те, що основним джерелом підтримки для студентів є неформальне оточення (родина, друзі), тоді як інституційна підтримка залишається слабо розвиненою.

2.3.3. Результати за опитувальником Brief COPE

У таблиці 2.6 представлено середні значення та стандартні відхилення по кожній із 14 адаптивних копінг-стратегій, що дозволяє визначити, які з них є найбільш вираженими у досліджуваній вибірці та якою мірою студенти вдаються до конструктивних способів подолання труднощів.

Таблиця 2.6. Показники адаптивних копінг-стратегій (n=49)

Стратегія	M	SD
Планування	3,14	0,94
Гумор для зниження напруги	3,20	0,93
Аналіз способів вирішення	3,06	0,97
Позитивне переосмислення	3,04	0,82
Контроль над ситуацією	3,02	0,90
Переосмислення ситуації	3,08	0,91
Активне вирішення проблем	2,92	0,95
Відпочинок для відновлення	2,90	0,98
Контроль емоцій	2,90	0,87
Пошук адаптації	2,96	0,96
Переключення на інші справи	2,76	0,92
Пошук порад та підтримки	2,78	1,01
Пошук підтримки від близьких	2,78	0,96
Спорт / прогулянки	2,76	1,09
Середній адаптивний індекс	2,95	0,50

Таблиця 2.6

Поряд із адаптивними стратегіями не менш важливим є аналіз дезадаптивних реакцій, оскільки саме їхня вираженість безпосередньо пов'язана з ризиком порушення адаптації. У таблиці 2.7 представлено показники дезадаптивних копінг-стратегій, що дозволяє оцінити їхню поширеність та відносну інтенсивність у студентському середовищі.

Таблиця 2.7. Показники дезадаптивних копінг-стратегій (n=49)

Стратегія	M	SD
Емоційне виснаження	2,96	1,02
Сильна емоційна напруга	2,71	1,12
Відкладання вирішення	2,63	1,03
Самозвинувачення	2,55	1,04
Втрата мотивації	2,57	1,08
Ізоляція від інших	2,47	1,02
Відкладання проблем «на потім»	2,51	1,10
Намагання не думати про проблему	2,33	1,05
Уникнення обговорення	2,37	0,95
Відкладання важливих рішень	2,39	1,08
Безсилля перед труднощами	2,37	1,03
Уникнення контактів	2,08	0,91
Середній дезадаптивний індекс	2,49	0,68

Таблиця 2.7

Адаптивний індекс ($M=2,95$) є статистично та змістовно вищим за дезадаптивний ($M=2,49$), що свідчить про переважання конструктивних стратегій у вибірці. Водночас значення дезадаптивного індексу помітно вище від мінімуму шкали (1,0), що вказує на помірну, але систематичну присутність дезадаптивних реакцій. Показово, що найвищий середній бал серед дезадаптивних стратегій отримало «емоційне виснаження» ($M=2,96$) - майже на рівні адаптивного індексу, що узгоджується з даними авторської анкети, де 53,1% студентів вказали на часте емоційне виснаження.

Таблиця 2.8. Баланс адаптивних і дезадаптивних стратегій		
Тип стратегій	Середній індекс	SD
Адаптивні	2,95	0,50
Дезадаптивні	2,49	0,68

Таблиця 2.8

Таким чином, аналіз копінг-стратегій демонструє, що більшість студентів мають достатній адаптивний потенціал, однак помірна присутність дезадаптивних реакцій - особливо емоційного виснаження - вказує на необхідність перевірки того, чи пов'язані ці показники з рівнем соціальної підтримки. Саме це завдання вирішує наступний етап аналізу.

2.3.4. Кореляційний аналіз

З метою виявлення взаємозв'язку між рівнем соціальної підтримки та копінг-стратегіями було проведено кореляційний аналіз із застосуванням коефіцієнта рангової кореляції Спірмена (r_s), що є доцільним для порядкових даних та вибірок до 50 осіб.

Таблиця 2.9. Кореляції між загальним балом MSPSS та копінг-стратегіями (n=49)		
Показник	r_s	p
Загальний адаптивний індекс	+0,487	0,0004*
Загальний дезадаптивний індекс	-0,113	0,4393
Активне вирішення проблем	+0,445	0,001*
Пошук емоційної підтримки	+0,438	0,002*
Аналіз способів вирішення	+0,422	0,003*
Пошук порад та підтримки	+0,343	0,016*
Відпочинок для відновлення	+0,308	0,031*
Спорт / прогулянки	+0,335	0,019*
Переосмислення ситуації	+0,334	0,019*
Пошук адаптації	+0,285	0,047*
Уникнення контактів	-0,311	0,029*

Таблиця 2.9

(* - статистично значущий зв'язок, $p < 0,05$)

Результати кореляційного аналізу демонструють статистично значущий прямий зв'язок між загальним рівнем соціальної підтримки та адаптивним копінг-індексом ($r_s = +0,487$, $p = 0,0004$). Це означає: чим вищий рівень сприйнятої підтримки, тим частіше студенти вдаються до конструктивних стратегій подолання труднощів.

Серед окремих адаптивних стратегій найсильніші кореляції з підтримкою мають: активне вирішення проблем ($r_s = +0,445$), пошук емоційної підтримки ($r_s = +0,438$) та аналіз способів вирішення ситуації ($r_s = +0,422$). Значущий обернений зв'язок виявлено між рівнем підтримки та стратегією уникнення контактів ($r_s = -0,311$, $p = 0,029$): студенти з нижчим рівнем підтримки частіше ізолюються.

Водночас кореляція між загальним рівнем підтримки та дезадаптивним індексом загалом не досягла рівня статистичної значущості ($r_s = -0,113$, $p = 0,439$). Це може свідчити про те, що зв'язок між низькою підтримкою та дезадаптивними стратегіями є складнішим і опосередкованим іншими факторами (рівнем тривожності, особистісними характеристиками, контекстом ситуації).

Для глибшого розуміння виявлених закономірностей доцільно порівняти копінг-поведінку студентів із різним рівнем соціальної підтримки безпосередньо - що і є завданням наступного підрозділу.

2.3.5. Порівняльний аналіз груп

Для конкретизації результатів вибірку умовно поділено на дві групи: студенти з високим рівнем підтримки (загальний бал MSPSS $> 5,0$; $n = 34$) та студенти з низьким/середнім рівнем підтримки (бал $\leq 5,0$; $n = 15$).

Таблиця 2.10. Порівняння середніх значень копінг-індексів у групах				
Показник	Висока підтримка (n=34)	Низька/середня (n=15)	U	p
Адаптивний індекс	3,09	2,63	390,5	0,003*
Деадаптивний індекс	2,48	2,52	265,0	0,837

Таблиця 2.10

(* - $p < 0,05$, критерій Манна-Уїтні)

Студенти з високим рівнем соціальної підтримки демонструють статистично значущо вищий середній адаптивний індекс ($M=3,09$ проти $M=2,63$, $p=0,003$). Відмінності у дезадаптивному індексі між групами є несуттєвими ($p=0,837$), що підтверджує висновок попереднього аналізу: соціальна підтримка насамперед сприяє активізації конструктивних стратегій, тоді як її дефіцит не автоматично призводить до зростання дезадаптивних реакцій.

Висновки до розділу 2. У другому розділі представлено організацію та результати емпіричного дослідження взаємозв'язку між рівнем сприйнятої соціальної підтримки та копінг-стратегіями студентів. Дослідження проведено в онлайн-форматі із залученням 49 здобувачів вищої освіти різних курсів та спеціальностей закладів вищої освіти.

Аналіз результатів за шкалою MSPSS виявив, що більшість студентів (69,4%) демонструють високий рівень сприйнятої соціальної підтримки (загальний бал $M=5,35$ із 7 можливих). Усі три підшкали - підтримка з боку сім'ї ($M=5,36$), друзів ($M=5,37$) та значущих інших ($M=5,32$) - демонструють близькі значення, що свідчить про відносну рівномірність джерел підтримки у навчальному середовищі. Водночас дані авторської анкети деталізують цю картину: основними джерелами підтримки є неформальне оточення - друзі (42,9%) та родина (38,8%), тоді як університетське середовище залишається

недостатньо задіяним ресурсом: лише 12,2% студентів відчувають підтримку з боку закладу освіти повною мірою. Це свідчить про необхідність цілеспрямованого розвитку інституційних механізмів підтримки.

Аналіз копінг-стратегій за методикою Brief COPE показав переважання адаптивних стратегій (середній індекс $M=2,95$) над дезадаптивними ($M=2,49$). Найбільш поширеними конструктивними стратегіями є планування ($M=3,14$), гумор як засіб зниження напруги ($M=3,20$), позитивне переосмислення ($M=3,04$) та активне вирішення проблем ($M=2,92$). Серед дезадаптивних стратегій найбільш вираженим є емоційне виснаження ($M=2,96$) - показник, що наближається до рівня адаптивного індексу і потребує особливої уваги. Ці дані узгоджуються з результатами авторської анкети: 53,1% студентів часто відчувають емоційне виснаження, 55,1% - часту тривожність.

Кореляційний аналіз (коефіцієнт Спірмена) підтвердив статистично значущий прямий зв'язок між загальним рівнем соціальної підтримки та адаптивним копінг-індексом ($r_s=+0,487$, $p=0,0004$). Найсильніші кореляції з рівнем підтримки виявлено для стратегій активного вирішення проблем ($r_s=+0,445$), пошуку емоційної підтримки ($r_s=+0,438$) та аналізу способів вирішення ситуації ($r_s=+0,422$). Значущий обернений зв'язок встановлено між рівнем підтримки та уникненням соціальних контактів ($r_s=-0,311$, $p=0,029$). Зв'язок між загальним рівнем підтримки та дезадаптивним індексом не досяг рівня статистичної значущості ($r_s=-0,113$, $p=0,439$), що вказує на складний, опосередкований характер цих відносин і потребує подальшого вивчення.

Порівняльний аналіз груп із використанням критерію Манна-Уїтні підтвердив, що студенти з високим рівнем підтримки статистично значущо частіше вдаються до конструктивних копінг-стратегій порівняно зі студентами з нижчим рівнем підтримки ($M=3,09$ проти $M=2,63$; $p=0,003$). Відмінності у дезадаптивному індексі між групами є несуттєвими, що узгоджується з результатами кореляційного аналізу.

Таким чином, результати емпіричного дослідження підтверджують висунуту гіпотезу: високий рівень сприйнятої соціальної підтримки статистично значущо пов'язаний із частішим використанням адаптивних копінг-стратегій. Соціальна підтримка виступає насамперед активуючим ресурсом, що стимулює конструктивну поведінку, а не лише захисним чинником, що знижує дезадаптацію. Виявлений дефіцит підтримки з боку університетського середовища та високий рівень емоційного виснаження серед студентів створюють підґрунтя для розробки цілеспрямованої програми посилення соціальної підтримки у закладах вищої освіти, що є предметом наступного розділу.

РОЗДІЛ 3

ПРАКТИЧНІ ЗАСАДИ ПОСИЛЕННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ПІДТРИМКИ У ЗВО

3.1. Програма розвитку соціальної підтримки у навчальному середовищі

Аналіз результатів емпіричного дослідження, проведеного у другому розділі, дозволив виявити низку тривожних тенденцій у студентському середовищі. Зокрема, встановлено, що лише 12,2% студентів відчують підтримку з боку університетського середовища повною мірою, тоді як 44,9% не відчують її взагалі. Понад половина респондентів (53,1%) часто переживає емоційне виснаження, а 55,1% - підвищену тривожність. При цьому кореляційний аналіз підтвердив статистично значущий зв'язок між рівнем соціальної підтримки та використанням адаптивних копінг-стратегій ($r_s=+0,487$, $p=0,0004$): студенти з вищим рівнем підтримки значно ефективніше справляються з труднощами навчального середовища. Сукупність цих даних переконливо свідчить про необхідність розробки та впровадження цілеспрямованої практичної програми, спрямованої на посилення соціальної підтримки та формування адаптивних стратегій поведінки у студентів.

Обґрунтування формату програми. При виборі формату програми було враховано декілька ключових чинників. По-перше, сучасний контекст вищої освіти в Україні характеризується широким використанням дистанційного та змішаного навчання, зокрема в умовах воєнного стану, що суттєво обмежує можливості для очних зустрічей. По-друге, результати дослідження показали, що значна частина студентів відчуває соціальну ізоляцію саме в умовах дистанційного навчання - це підкреслює важливість створення

онлайн-простору де можна отримати підтримку. По-третє, онлайн-формат забезпечує рівний доступ до програми для студентів незалежно від їхнього місцезнаходження, що є критично важливим в умовах вимушеного переміщення.

З огляду на ці чинники для проведення занять обрано платформу Google Meet як доступний, безкоштовний та зручний інструмент, знайомий більшості студентів. Платформа дозволяє використовувати функції групових кімнат для роботи у малих групах, демонструвати матеріали та забезпечувати повноцінну групову взаємодію в онлайн-просторі.

Груповий формат роботи є принципово важливим для досягнення мети програми. На відміну від індивідуального консультування, яке спрямоване переважно на роботу з внутрішнім станом людини, групова робота безпосередньо моделює та розвиває соціальні зв'язки. У груповому просторі кожен учасник одночасно є і отримувачем підтримки, і її джерелом для інших - такий взаємообмін є унікальним досвідом, який неможливо відтворити в індивідуальному форматі. Крім того, групова динаміка дозволяє учасникам побачити, що їхні труднощі не є унікальними, що само по собі є потужним терапевтичним чинником - так званим «ефектом універсальності» (I. Yalom). Саме через спільний досвід, взаємне визнання та підтримку у групі формується те відчуття приналежності, розвиток якого є одним із ключових завдань програми.

Мета та завдання програми. Програма «Простір довіри» є структурованою групою психосоціальною програмою, спрямованою на розвиток ресурсів соціальної підтримки та адаптивних копінг-стратегій у студентів закладів вищої освіти.

Мета програми - підвищення рівня сприйнятої соціальної підтримки студентів та формування адаптивного репертуару стратегій подолання

труднощів у навчальному середовищі на основі усвідомлення та розвитку власних ресурсів підтримки.

Завдання програми:

- підвищити рівень усвідомлення студентами значущості соціальної підтримки та власних наявних ресурсів у цій сфері;
- розвинути практичні навички звернення по допомогу, побудови підтримуючих стосунків та надання підтримки іншим;
- сформувати здатність розпізнавати власні дезадаптивні стратегії поведінки - уникнення, прокрастинацію, ізоляцію - та свідомо замінювати їх конструктивними альтернативами;
- ознайомити учасників з ефективними техніками емоційної саморегуляції та знизити рівень емоційного виснаження і тривожності;
- сприяти формуванню відчуття приналежності до академічної спільноти через досвід групової взаємодії та взаємної підтримки;
- розробити індивідуальний план підтримки та ресурсів для кожного учасника, який вони зможуть використовувати після завершення програми.

Цільова група. Програма «Простір довіри» розроблена для студентів закладів вищої освіти, які демонструють середній або низький рівень сприйнятої соціальної підтримки за шкалою MSPSS - загальний бал до 5,0. Саме ця категорія студентів, згідно з результатами дослідження, є найбільш вразливою з точки зору ризику розвитку дезадаптивних стратегій та потребує цілеспрямованої психосоціальної підтримки.

Відбір учасників для програми здійснювався на основі критеріїв, визначених за результатами основного емпіричного дослідження. Критерієм включення до програми слугував загальний бал за шкалою MSPSS на рівні 5,0 і нижче, що відповідає середньому та низькому рівню сприйнятої соціальної

підтримки. Відповідно до результатів дослідження, саме студенти з таким рівнем підтримки демонструють нижчий адаптивний копінг-індекс та вищий рівень емоційного виснаження, що обумовлює їхню пріоритетну потребу у психосоціальному супроводі.

До програми було залучено 12 студентів, які відповідали зазначеному критерію та висловили добровільну згоду на участь. Серед них 9 осіб мали середній рівень сприйнятої підтримки (бал від 3,0 до 5,0) та 3 особи - низький рівень (бал до 3,0). Участь у програмі була виключно добровільною: кожен учасник отримав інформацію про мету, формат та зміст занять і мав право відмовитися від участі на будь-якому етапі без пояснення причин.

Такий підхід до відбору учасників забезпечує методологічну узгодженість між діагностичним та інтервенційним етапами дослідження: результати анкетування слугують підставою для виявлення студентів, які потребують підтримки, а програма є цілеспрямованою відповіддю на виявлені потреби. Це відповідає принципам доказової практики у соціальній роботі, згідно з якими будь-яка інтервенція має ґрунтуватися на попередній діагностиці та чітко визначених критеріях відбору цільової групи.

Структура програми. Програма «Простір довіри» побудована як цілісний, поетапно організований цикл групових онлайн-занять, що охоплює один тиждень та включає 7 зустрічей тривалістю 60 хвилин кожна. Орієнтовна частота проведення - щоденно, що забезпечує достатню інтенсивність роботи для досягнення змістовних змін та практичного застосування отриманого досвіду у повсякденному житті.

Тривалість одного заняття - 60 хвилин - є оптимальною для онлайн-формату. Вона достатня для повноцінного занурення у тематику, виконання практичних вправ та групового обговорення, і водночас не

перевантажує учасників, що є особливо важливим з огляду на високий рівень емоційного виснаження, виявлений у цільовій групі.

Загальна логіка програми побудована за принципом поступового поглиблення: від усвідомлення та діагностики власної ситуації - через розвиток конкретних навичок - до інтеграції досвіду та планування подальших кроків. Перші два заняття є переважно орієнтувальними і спрямовані на встановлення довіри у групі та усвідомлення учасниками власних ресурсів підтримки. Заняття 3–4 зосереджені на розвитку практичних навичок - звернення по допомогу та розпізнавання дезадаптивних патернів. Заняття 5–6 є центральними з точки зору формування нових поведінкових стратегій - адаптивного копіngu та емоційної саморегуляції. Сьоме, завершальне заняття виконує інтегруючу функцію: учасники узагальнюють набутий досвід, складають індивідуальний план підтримки та отримують зворотний зв'язок від групи. Детальний тематичний план програми, що відображає послідовність занять, їх мету та основні методи роботи, представлено у Додатку А.

Зміст занять.

Заняття 1. Знайомство. Що таке соціальна підтримка і навіщо вона мені

Перше заняття було спрямоване на створення безпечної та довірливої атмосфери у групі, що є необхідною передумовою для подальшої відкритої роботи. На початку зустрічі учасники познайомились у форматі короткого кола - кожен називав своє ім'я та одне слово, яке описує його настрій на початку заняття. Після цього разом визначили правила групової роботи: конфіденційність, повагу до думки кожного, право говорити лише від власного імені та право на паузу. Це дозволило з перших хвилин сформувати відчуття рівності та психологічної безпеки.

Центральна частина заняття була присвячена осмисленню поняття соціальної підтримки через мозковий штурм: учасникам було запропоновано

відповісти на запитання «Що для мене означає підтримка?» та «Коли я востаннє відчував/відчувала, що мене підтримують?». Відповіді фіксувались на спільній дошці у Google Jamboard, що дозволило наочно побачити різноманітність розумінь підтримки та знайти спільне між учасниками. Після цього я провела коротку психоедукацію про роль соціальної підтримки у подоланні стресу та її зв'язок із психологічним благополуччям, спираючись на матеріали теоретичного розділу дослідження. Заняття завершилось рефлексивним колом: кожен учасник поділився одним словом, яке описує його очікування від програми.

Заняття 2. Мої джерела підтримки - хто є в моєму колі

Друге заняття було зосереджене на практичному дослідженні власної мережі підтримки кожного учасника. Центральною вправою стала «Карта підтримки» - учасники самостійно малювали схему свого соціального оточення у Google Jamboard, позначаючи людей та інституції, до яких можуть звернутись у різних ситуаціях: у разі емоційних труднощів, академічних проблем, побутових питань. Кожен учасник позначав джерела підтримки різними кольорами залежно від того, наскільки часто він до них звертається - зелений (часто), жовтий (іноді), червоний (рідко або ніколи).

Після індивідуальної роботи відбулось групове обговорення у форматі добровільного обміну: учасники ділились своїми спостереженнями - хто є у їхньому колі підтримки, кого бракує, які ситуації залишаються «непокритими». Важливим відкриттям для багатьох стало усвідомлення того, що підтримка є, але її не завжди помічають або не дозволяють собі нею скористатись. Заняття завершилось коротким підсумком та домашнім завданням - до наступного заняття звернути увагу на моменти, коли вони отримують або надають підтримку, та занотувати їх.

Заняття 3. Як просити про допомогу - навички звернення по підтримку

Результати дослідження показали, що 12,2% студентів не звертаються по допомогу ні до кого у складних ситуаціях. Саме тому третє заняття було присвячене практичному розвитку навички звернення по підтримку. На початку учасники в парах обговорили типові бар'єри, що заважають просити про допомогу: страх відмови, відчуття слабкості, небажання турбувати інших, переконання «я маю справлятися сам/сама». Пари ділились у загальне коло, і разом ми склали спільний список найпоширеніших бар'єрів, який зафіксували на дошці.

Практична частина включала рольові ігри у парах зі зміною ролей: учасники по черзі відпрацьовували конкретні сценарії - як попросити однокласника про допомогу з матеріалом, як звернутись до викладача щодо продовження терміну здачі роботи, як сказати другу що тобі зараз важко і потрібна підтримка. Після кожного сценарію пара обговорювала: що було легко, що викликало труднощі, як можна сформулювати прохання так, щоб воно було почуте. Заняття завершилось груповою рефлексією та визначенням одного конкретного кроку, який кожен учасник планує зробити до наступної зустрічі.

Заняття 4. Деадаптивні стратегії - розпізнаємо уникнення та прокрастинацію

Четверте заняття було спрямоване на усвідомлення власних деадаптивних патернів реагування на труднощі. Я розпочала із короткої психоедукації про природу деадаптивних стратегій - уникнення, відкладання, ізоляції, самозвинувачення - та їхній зв'язок із дефіцитом соціальної підтримки, наводячи конкретні приклади з результатів дослідження: 42,9% студентів відкладають вирішення проблем, 40,8% визнають що часто уникають їх вирішення.

Учасники самостійно заповнили коротку анкету самодіагностики з 10 тверджень, яка дозволила визначити, які стратегії є для них найбільш характерними. Результати не оголошувались публічно - кожен працював зі своїми відповідями індивідуально. Центральним методом заняття став кейс-аналіз у малих групах по 3-4 особи: кожна група отримала типову студентську ситуацію (наближення сесії та неможливість змусити себе вчитись; конфлікт з одногрупником якого уникають; серія невдач на заліках та наростаюче самозвинувачення) та аналізувала, які дезадаптивні реакції виникають, чому вони з'являються і що підтримують у короткостроковій та довгостроковій перспективі. Групи презентували свої висновки, після чого відбулась загальна дискусія. Важливим результатом заняття стало розуміння того, що дезадаптивні стратегії є не «слабкістю», а звичними але неефективними способами впоратись із напругою, які можна усвідомити та змінити.

Заняття 5. Адаптивні копінг-стратегії - що працює замість уникнення

П'яте заняття стало практичним продовженням попереднього і було зосереджене на формуванні конструктивних альтернатив дезадаптивним стратегіям. Я представила учасникам основні адаптивні копінг-стратегії - активне вирішення проблем, планування, позитивне переосмислення, пошук підтримки - та пояснила механізм їхньої дії через призму теоретичної моделі дослідження.

Практична частина заняття була побудована на вправі «Від уникнення до дії»: кожен учасник записував одну актуальну для нього ситуацію, яку він зараз уникає або відкладає, і разом з партнером крок за кроком розбирав її - що саме лякає або блокує, який найменший можливий перший крок можна зробити, яка підтримка потрібна для цього. Пари ділились висновками у загальному колі. Особлива увага приділялась зв'язку між рівнем підтримки та здатністю діяти конструктивно: учасники усвідомлювали, що звернення по

підтримку саме по собі є адаптивною стратегією. Заняття завершилось складанням кожним учасником особистого «меню стратегій» - конкретного переліку дій, які допомагають їм справлятися із труднощами, який вони забирали з собою після заняття.

Заняття 6. Емоційне виснаження та як з ним справлятися

Шосте заняття було присвячене одній із найгостріших проблем, виявлених у дослідженні: 53,1% студентів часто відчують емоційне виснаження, а 55,1% - підвищену тривожність. Заняття розпочалось із вправи «Термометр виснаження»: кожен учасник на шкалі від 0 до 10 у чаті Google Meet оцінював свій поточний рівень емоційного виснаження та одним реченням пояснював, що саме його спричиняє на цьому тижні. Це дозволило одразу включити групу у тему та створити простір для взаємного визнання - учасники бачили, що їхні переживання є спільними.

Після цього я провела коротку психоедукацію про природу емоційного виснаження: його фізичні ознаки (хронічна втома, порушення сну), емоційні прояви (дратівливість, апатія, відчуття порожнечі) та поведінкові наслідки (зниження продуктивності, уникнення, ізоляція). Практична частина включала три техніки, які я послідовно провела з учасниками у прямому ефірі. Перша - техніка заземлення «5-4-3-2-1»: учасники в режимі реального часу почергово називали у чаті 5 речей які бачать, 4 які чують, 3 яких торкаються, 2 які відчують на запах та 1 смак - це швидко повертає увагу з тривожних думок у теперішній момент. Друга - дихальна вправа «Фізіологічний зітхання»: подвійний вдих через ніс і повільний видих через рот, яку всі виконували разом під мій рахунок, - ця техніка активує парасимпатичну нервову систему і знижує рівень напруги значно швидше ніж звичайне глибоке дихання. Третя - вправа «Ресурсне місце»: учасники із заплющеними очима уявляли місце де почуваються у повній безпеці та спокої, деталізуючи образ через відчуття, звуки, запахи - після вправи охочі ділились описом свого місця у колі. Після

кожної техніки учасники оцінювали у чаті за шкалою від 1 до 5 наскільки вона підійшла саме їм - це допомогло кожному визначити власний «арсенал» інструментів саморегуляції.

Завершальна частина заняття - вправа «Лист підтримки»: кожен учасник у Google Jamboard анонімно писав короткий лист підтримки уявному студенту, який переживає емоційне виснаження - що б вони йому сказали, що порадили, як підтримали. Листи зачитувались вголос без вказівки авторства. Ця вправа дозволила учасникам одночасно сформулювати слова підтримки для інших і почути їх адресованими собі - що стало емоційно значущим завершенням заняття.

Заняття 7. Підсумок. Мій особистий план підтримки та ресурсів

Сьоме, завершальне заняття програми було спрямоване на інтеграцію всього досвіду, накопиченого учасниками впродовж тижня роботи, та формування чіткого бачення того, як підтримувати власне психологічне благополуччя після завершення програми. Заняття розпочалось із короткого кола «Що змінилось»: кожен учасник одним-двома реченнями відповів на запитання «Що я думав/думала про підтримку до програми і що думаю зараз?» - це дозволило наочно побачити динаміку змін у сприйнятті кожного.

Центральною вправою стало складання індивідуального «плану підтримки та ресурсів» у заздалегідь підготовленому шаблоні Google Docs, який кожен учасник заповнював самостійно впродовж 15 хвилин. План складався з чотирьох блоків. Перший блок - «Мої джерела підтримки» - передбачав оновлення карти підтримки, складеної на другому занятті: учасники порівнювали, як змінилось їхнє сприйняття власного соціального оточення, чи з'явилися нові люди або ресурси яких вони раніше не помічали. Другий блок - «Мої адаптивні стратегії» - включав конкретний перелік копінг-стратегій, які виявились найбільш дієвими особисто для кожного

учасника на основі досвіду п'ятого заняття. Третій блок - «Мої техніки саморегуляції» - фіксував одну-дві техніки з шостого заняття, які учасник обирав як найбільш підхожі для себе, із зазначенням конкретних ситуацій коли планує їх застосовувати. Четвертий блок - «Мої наступні кроки» - містив три конкретні дії які учасник планує здійснити найближчим часом: наприклад, звернутись по допомогу до конкретної людини, почати використовувати техніку заземлення у моменти тривоги або записатись на консультацію до психолога.

Після індивідуальної роботи відбулось завершальне коло зворотного зв'язку: кожен учасник ділився тим, що для нього було найціннішим у програмі та яке одне відкриття він робить для себе. Програма завершилась вправою «Послання групі»: кожен учасник у спільному Google Jamboard залишав коротке анонімне побажання для інших учасників - ці послання зачитувались вголос і стали символічним підтвердженням того, що кожен учасник програми є частиною кола підтримки для інших.

Таким чином, програма «Простір довіри» являє собою цілісний, послідовно побудований цикл групових занять, кожне з яких є логічним продовженням попереднього і разом вони утворюють завершену дугу розвитку - від усвідомлення значущості соціальної підтримки та діагностики власних ресурсів до формування конкретних навичок, освоєння інструментів саморегуляції та складання індивідуального плану подальшої самопідтримки. Програма не лише надає учасникам нові знання, але й створює реальний досвід отримання та надання підтримки у безпечному груповому просторі - що само по собі є терапевтичним і розвивальним. Водночас ефективність програми значною мірою залежить не лише від якості її проведення, але й від того, наскільки університетське середовище загалом є підтримуючим для студентів. Саме тому поряд із програмою важливо визначити психолого-педагогічні умови, які мають бути створені на інституційному рівні

для профілактики дезадаптивних стратегій - що і є предметом наступного підрозділу.

3.2. Психолого-педагогічні умови профілактики дезадаптивних стратегій

Розробка та проведення програми «Простір довіри» дозволила мені переконатись на практиці в тому, що ефективна профілактика дезадаптивних стратегій студентів не може обмежуватися лише проведенням окремих тренінгів чи групових занять. Навіть найбільш якісно проведена програма матиме обмежений і короткостроковий ефект, якщо університетське середовище загалом не є підтримуючим для студентів. Результати емпіричного дослідження наочно підтверджують цю тезу: лише 12,2% студентів відчують підтримку з боку університету повною мірою, тоді як 44,9% не відчують її взагалі. Це свідчить про необхідність системних змін на інституційному рівні - створення психолого-педагогічних умов, які забезпечують підтримуюче середовище для кожного студента незалежно від того, чи бере він участь у спеціальних програмах.

На основі аналізу теоретичних підходів, результатів емпіричного дослідження та власного досвіду проведення програми я визначила п'ять ключових психолого-педагогічних умов профілактики дезадаптивних стратегій у закладах вищої освіти.

Перша умова: створення психологічно безпечного освітнього середовища

Психологічно безпечне середовище - це таке середовище, у якому студент може відкрито говорити про свої труднощі, звертатись по допомогу та отримувати підтримку без страху осуду, глузування чи негативних наслідків для своєї академічної репутації. Досвід проведення програми показав, що саме відчуття безпеки є першою і найважливішою умовою для того, щоб людина

могла відкритись і почати реально працювати зі своїми труднощами - без нього жодна техніка чи вправа не дає ефекту.

На рівні закладу освіти ця умова реалізується через формування культури відкритого діалогу між студентами та викладачами, де питання психологічного благополуччя не є табуованими. Важливим інструментом є впровадження принципів травма-інформованого підходу у взаємодії зі студентами - особливо актуального в умовах воєнного стану, коли значна частина студентів має досвід втрат, вимушеного переміщення або перебування у зоні бойових дій. Травма-інформований підхід передбачає, що викладачі та адміністрація усвідомлюють можливий травматичний досвід студентів і будують взаємодію з урахуванням цього - без повторної травматизації, із наголосом на безпеці, довірі та відновленні контролю.

Друга умова: розвиток підтримуючої ролі викладача та куратора

Викладач і куратор академічної групи є тими людьми, з якими студент взаємодіє найчастіше в університетському середовищі. Саме тому їхня здатність помічати труднощі студентів та реагувати на них підтримуючим чином є критично важливою. Під час проведення програми я спостерігала, що учасники дуже чутливо реагують на те, наскільки людина, яка веде заняття, є справді присутньою та уважною - це підтверджує що підтримуюча позиція фасилітатора є не просто методичним прийомом, а ключовим чинником ефективності.

Підтримуюча роль викладача реалізується через готовність до відкритого діалогу зі студентами щодо їхніх академічних та особистісних труднощів, увагу до ознак емоційного виснаження та дезадаптації у групі, своєчасне і тактовне скерування студентів до психологічної служби, а також через стиль педагогічної взаємодії - орієнтований на співпрацю, а не на контроль. Для розвитку цих компетентностей викладачів та кураторів доцільно проводити

відповідні тренінги та семінари, що підвищують їхню психологічну грамотність та навички підтримуючої комунікації.

Третя умова: розвиток горизонтальних зв'язків між студентами

Результати дослідження показали разючу диспропорцію: друзі є основним джерелом підтримки для 42,9% студентів, тоді як одногрупники - лише для 4,1%. Це означає, що академічна група як соціальна спільнота практично не виконує функції підтримки для своїх членів - студенти живуть поруч, але залишаються чужими один для одного. Власний досвід групової роботи в рамках програми підтвердив, що горизонтальні зв'язки між студентами формуються досить швидко за наявності структурованого простору для взаємодії - вже після другого заняття учасники починали звертатись одне до одного за підтримкою поза межами занять.

Для розвитку горизонтальних зв'язків на рівні університету доцільно впроваджувати групові форми роботи на заняттях, які передбачають реальну співпрацю, а не формальний розподіл завдань; організовувати позанавчальні заходи для згуртування академічних груп; розвивати інститут студентського наставництва, де старші студенти цілеспрямовано підтримують першокурсників у процесі адаптації. Ці заходи сприяють формуванню відчуття приналежності до академічної спільноти - одного з ключових захисних факторів проти дезадаптації.

Четверта умова: інтеграція соціально-емоційного навчання в освітній процес

Соціально-емоційне навчання - це цілеспрямований розвиток у студентів здатності усвідомлювати власні емоції, регулювати їх, встановлювати конструктивні міжособистісні стосунки та приймати відповідальні рішення. Ці навички безпосередньо пов'язані зі здатністю використовувати адаптивні копінг-стратегії та будувати підтримуючі стосунки. Проводячи програму, я

переконалась, що більшість студентів просто не мають досвіду цілеспрямованого розвитку цих навичок - вони або виробляються стихійно, або не виробляються взагалі.

Інтеграція соціально-емоційного навчання в освітній процес може здійснюватись через включення відповідних вправ і рефлексивних практик у навчальні дисципліни - особливо у межах курсів з психології, соціальної роботи, педагогіки; через проведення факультативних занять та тренінгів подібних до програми «Простір довіри»; а також через зміну культури оцінювання - з акцентом не лише на академічних результатах, але й на процесі навчання, зусиллях та особистісному зростанні студента.

П'ята умова: забезпечення реальної доступності психологічної допомоги

Результати дослідження показали, що 36,7% студентів відчувають постійну потребу у психологічній підтримці, а ще 40,8% - частково. Тобто фактично кожен другий студент потребує або може потребувати психологічного супроводу. Водночас реальна доступність психологічної служби у більшості закладів вищої освіти залишається низькою через недостатню кількість фахівців, відсутність анонімності або суто формальний характер роботи служби.

Забезпечення реальної доступності психологічної допомоги передбачає достатню кількість психологів-практиків у штаті закладу з реальним графіком прийому; можливість анонімного звернення - особливо важливу для студентів, які бояться стигматизації; онлайн-консультування для тих хто навчається дистанційно або перебуває в іншому місті; а також проведення регулярних групових психологічних заходів - тренінгів, груп підтримки, вебінарів - які є менш «страшними» для звернення ніж індивідуальна терапія і водночас охоплюють значно більшу кількість студентів.

Усі п'ять визначених умов є взаємопов'язаними та взаємодоповнювальними - жодна з них окремо не забезпечує системного ефекту. Лише у сукупності вони формують те університетське середовище, яке реально підтримує студентів, знижує ризик розвитку дезадаптивних стратегій та сприяє успішній адаптації до умов навчання. Саме перевірка ефективності програми як одного з інструментів реалізації цих умов є предметом наступного підрозділу.

3.3. Апробація програми та аналіз її ефективності

Організація апробації. З метою перевірки ефективності програми «Простір довіри» я провела її апробацію із залученням 12 студентів, які за результатами основного дослідження демонстрували середній або низький рівень сприйнятої соціальної підтримки - загальний бал MSPSS не перевищував 5,0. Вибір саме цієї групи є методологічно обґрунтованим: програма розроблена насамперед для студентів, які потребують підвищення рівня підтримки та розвитку адаптивних стратегій, а отже саме на них можна очікувати найбільш виражений ефект інтервенції.

Усі учасники взяли участь у програмі добровільно після ознайомлення з її метою та форматом. Перед початком першого заняття (зріз 1 - діагностика «до») та після завершення сьомого заняття (зріз 2 - діагностика «після») учасники повторно пройшли діагностику за двома методиками: шкалою MSPSS та опитувальником Brief COPE. Повторне вимірювання відбувалось через той самий онлайн-інструмент (Google Forms), що і основне дослідження, що забезпечило однаковість умов та можливість коректного порівняння показників.

Характеристика вибірки апробації. До групи апробації увійшли 12 студентів - 9 жінок та 3 чоловіки - різних курсів та спеціальностей. Середній вік учасників становив 20,4 роки. За рівнем підтримки: 9 осіб мали середній

рівень сприйнятої підтримки (бал від 3,0 до 5,0) та 3 особи - низький рівень (бал до 3,0). Така структура вибірки відповідає реальному розподілу рівнів підтримки, виявленому в основному дослідженні, де 24,5% студентів мали середній рівень і 6,1% - низький, що підтверджує репрезентативність групи апробації щодо цільової аудиторії програми. Індивідуальні показники кожного учасника до та після програми представлено у Додатку Б.

Методи аналізу ефективності. Для оцінки ефективності програми «Простір довіри» було застосовано дизайн дослідження з одною групою та двома вимірюваннями - до та після інтервенції (pre-test/post-test design). Такий дизайн є загальноприйнятим у прикладних дослідженнях ефективності психосоціальних програм і дозволяє зафіксувати динаміку змін у досліджуваних показниках під впливом програмного втручання.

Для статистичного порівняння показників між двома часовими точками я застосувала парний критерій Стюдента (paired samples t-test) - метод, спеціально розроблений для аналізу залежних вибірок, тобто ситуацій, коли одні й ті самі учасники вимірюються двічі. Принципова перевага парного t-критерію порівняно з незалежним полягає в тому, що він враховує індивідуальну варіативність між учасниками - тобто бере до уваги не лише середні значення групи, але й те, наскільки змінився кожен учасник особисто. Це робить метод значно чутливішим до реальних змін і дозволяє виявляти статистично значущі ефекти навіть на відносно невеликих вибірках, що є важливим для даного дослідження з $n=12$.

Умови застосування парного t-критерію передбачають нормальний або близький до нормального розподіл різниць між парними вимірюваннями. З огляду на те, що вибірка є невеликою ($n=12$), повноцінна перевірка нормальності є обмеженою, однак парний t-критерій є достатньо робастним до помірних відхилень від нормальності, що робить його застосування виправданим у даному контексті. У разі потреби у подальших дослідженнях з

більшими вибірками доцільно додатково застосовувати непараметричний аналог - критерій Вілкоксона для залежних вибірок.

Рівень статистичної значущості визначено як $p < 0,05$, що є стандартним порогом у психологічних та соціальних дослідженнях. Результати з $p < 0,001$ інтерпретуються як високо значущі. Для кожного показника розраховувались: середнє арифметичне (M) та стандартне відхилення (SD) для обох часових точок, значення t-статистики та рівень значущості p. Розрахунки здійснювались окремо для кожного з трьох ключових показників: загального балу шкали MSPSS, що відображає рівень сприйнятої соціальної підтримки; дезадаптивного індексу Brief COPE, що відображає частоту використання неконструктивних стратегій подолання; та адаптивного індексу Brief COPE, що відображає частоту використання конструктивних копінг-стратегій. Саме ці три показники є операціоналізацією трьох рівнів теоретичної моделі дослідження - підтримки, копінгу та адаптації - і їх одночасний аналіз дозволяє оцінити ефективність програми комплексно, а не лише за одним виміром.

Таблиця 3.3. Порівняння показників до та після програми (n=12)

Показник	До програми M (SD)	Після програми M (SD)	t	p
MSPSS загальний бал	3,86 (0,51)	4,74 (0,47)	-53,000	<0,001*
Дезадаптивний індекс Brief COPE	2,89 (0,23)	2,27 (0,24)	37,000	<0,001*
Адаптивний індекс Brief COPE	2,55 (0,20)	3,22 (0,23)	-35,456	<0,001*

* — статистично значущий результат ($p < 0,001$)

Виділено: значення після програми (синій — зростання; зелений — зниження); жовтий — рівень значущості

Таблиця 3.3

Аналіз змін рівня сприйнятої соціальної підтримки (MSPSS). Рівень сприйнятої соціальної підтримки зріс із $M=3,86$ до $M=4,74$ балів - різниця становить 0,88 бала, що є статистично значущим ($t=-57,500$, $p<0,001$). Це означає, що після проходження програми учасники суб'єктивно почали відчувати підтримку з боку свого оточення значно виразніше, ніж до її початку.

Важливо розуміти природу цієї зміни. Програма не збільшила об'єктивну кількість людей у соціальному оточенні учасників - вона змінила їхнє суб'єктивне сприйняття наявної підтримки. Через вправи «Карта підтримки», рольові ігри та групові обговорення учасники навчилися помічати підтримку там, де раніше її не бачили, та усвідомили, що вони самі можуть бути активними у побудові підтримуючих стосунків, а не лише пасивно чекати на неї. Крім того, сам досвід участі у програмі - отримання підтримки від фасилітатора та інших учасників групи - безпосередньо підвищив показник сприйнятої підтримки, оскільки за шкалою MSPSS вимірюється саме суб'єктивне відчуття, а не кількість соціальних зв'язків.

Показово, що після програми загальний бал MSPSS учасників ($M=4,74$) наблизився до середнього рівня основної вибірки ($M=5,35$), хоча повністю його не досяг. Це є реалістичним і очікуваним результатом для тижневої програми - суттєве підвищення відбулось, і воно є значущим, однак для досягнення рівня студентів із початково високою підтримкою потрібна більш тривала робота та подальший розвиток соціальних зв'язків.

Аналіз змін дезадаптивних копінг-стратегій. Дезадаптивний копінг-індекс знизився із $M=2,89$ до $M=2,27$ ($t=40,000$, $p<0,001$) - зменшення на 0,61 бала є статистично значущим і змістовно суттєвим. Це означає, що після програми учасники помітно рідше вдавалися до уникнення, відкладання, самозвинувачення та емоційного відсторонення як способів реагування на труднощі.

Механізм цих змін безпосередньо пов'язаний зі змістом програми. На четвертому занятті учасники вперше цілеспрямовано дослідили власні дезадаптивні патерни - через самодіагностику та кейс-аналіз. Усвідомлення того, що уникнення та прокрастинація є не рисами характеру, а звичними але неефективними стратегіями, які можна замінити, стало важливим когнітивним зрушенням для більшості учасників. Це усвідомлення у поєднанні з

практичним освоєнням альтернатив на п'ятому занятті та розвитком навичок звернення по підтримку на третьому занятті створило умови для реального зниження дезадаптивних реакцій.

Варто зазначити, що найбільше зниження дезадаптивного індексу спостерігається у тих учасників, які на початку демонстрували найвищі його значення - зокрема учасники 1 (3,1→2,4), 6 (3,2→2,6) та 10 (3,3→2,7). Це свідчить про те, що програма є особливо ефективною для студентів із найбільш вираженими дезадаптивними патернами, тобто саме для тієї групи, яка найбільше її потребує.

Аналіз змін адаптивних копінг-стратегій. Адаптивний копінг-індекс зріс із $M=2,55$ до $M=3,22$ ($t=-35,456$, $p<0,001$) - зростання на 0,67 бала є найбільш вираженою зміною серед усіх трьох показників у відносному вимірі. Це означає, що після програми учасники суттєво частіше вдавалися до активного вирішення проблем, планування, пошуку підтримки та позитивного переосмислення ситуацій.

Зростання адаптивного індексу є найважливішим результатом програми з практичної точки зору, оскільки саме адаптивні стратегії є ключовим чинником успішної інтеграції студентів у навчальне середовище та збереження їхнього психологічного благополуччя у довгостроковій перспективі. На відміну від зниження дезадаптивних стратегій, яке може бути тимчасовим, формування нових адаптивних навичок через практику та повторення є більш стійким результатом.

Зокрема, найбільше зростання адаптивного індексу демонструють учасники 5 (2,8→3,5), 9 (2,9→3,6) та 3 (2,7→3,4) - ті, хто вже мав відносно вищий початковий рівень адаптивних стратегій. Це узгоджується із загальновідомим у психологічній науці принципом: люди з вищим базовим рівнем ресурсів ефективніше використовують можливості для розвитку.

Водночас учасники з нижчим початковим рівнем також демонструють значущий приріст, що підтверджує доступність програми для різних рівнів вихідного стану.

Узагальнення результатів апробації. Зіставлення всіх трьох показників дозволяє зробити важливий загальний висновок: зміни у всіх вимірах відбулись одночасно і взаємопов'язано, що підтверджує цілісний характер ефекту програми. Підвищення рівня сприйнятої підтримки, зниження дезадаптивних та зростання адаптивних стратегій - це не три незалежні результати, а три прояви одного процесу: формування у студентів більш ресурсного ставлення до себе, свого оточення та труднощів, які виникають у навчальному середовищі.

Отримані результати повністю узгоджуються з теоретичною моделлю дослідження, яка передбачає, що підвищення рівня соціальної підтримки закономірно веде до зростання адаптивних та зниження дезадаптивних копінг-стратегій. Це підтверджує як гіпотезу дослідження, так і практичну цінність розробленої програми для системи психологічного супроводу студентів у закладах вищої освіти.

Висновки до розділу 3. У третьому розділі представлено практичні засади посилення соціальної підтримки у закладах вищої освіти, що охоплюють три взаємопов'язані компоненти: розробку та проведення програми «Простір довіри», визначення психолого-педагогічних умов профілактики дезадаптивних стратегій та апробацію програми з аналізом її ефективності.

У підрозділі 3.1 розроблено та описано авторську програму «Простір довіри» - структурований цикл із 7 групових онлайн-занять тривалістю 60 хвилин кожне, розрахований на 1 тиждень та проведений мною особисто у ролі фасилітатора. Програма побудована за принципом поступового поглиблення: від усвідомлення значущості соціальної підтримки та картування

власних ресурсів - через розвиток навичок звернення по допомогу, розпізнавання дезадаптивних патернів та формування адаптивних копінг-стратегій - до освоєння технік емоційної саморегуляції та складання індивідуального плану підтримки. Цільовою групою програми є студенти із середнім та низьким рівнем сприйнятої соціальної підтримки за шкалою MSPSS, виявленим за результатами основного дослідження.

У підрозділі 3.2 визначено п'ять психолого-педагогічних умов профілактики дезадаптивних стратегій на рівні закладу вищої освіти: створення психологічно безпечного освітнього середовища; розвиток підтримуючої ролі викладача та куратора; розвиток горизонтальних зв'язків між студентами; інтеграція соціально-емоційного навчання в освітній процес; забезпечення реальної доступності психологічної допомоги. Ці умови є взаємодоповнювальними і лише у сукупності забезпечують системний профілактичний ефект. Їх визначення ґрунтується на результатах емпіричного дослідження - зокрема на виявленому дефіциті інституційної підтримки (лише 12,2% студентів відчувають її повною мірою) та високому рівні емоційного виснаження (53,1% студентів) - що надає цим рекомендаціям доказового характеру.

У підрозділі 3.3 представлено результати апробації програми із залученням 12 студентів. Статистичний аналіз із застосуванням парного критерію Ст'юдента виявив значущі позитивні зміни за всіма трьома досліджуваними показниками. Рівень сприйнятої соціальної підтримки (MSPSS) зріс із $M=3,86$ до $M=4,74$ ($p<0,001$), що свідчить про суттєве підвищення суб'єктивного відчуття підтримки після участі у програмі. Дезадаптивний копінг-індекс знизився із $M=2,89$ до $M=2,27$ ($p<0,001$), що вказує на зменшення частоти використання неконструктивних стратегій - уникнення, відкладання, самозвинувачення та емоційного відсторонення. Адаптивний копінг-індекс зріс із $M=2,55$ до $M=3,22$ ($p<0,001$), що є

найважливішим результатом програми - учасники суттєво частіше почали вдаватись до активного вирішення проблем, планування та пошуку підтримки.

Отримані результати є взаємопов'язаними і підтверджують цілісний характер ефекту програми: підвищення рівня сприйнятої підтримки, зниження дезадаптивних та зростання адаптивних стратегій відбулись одночасно, що узгоджується з теоретичною моделлю дослідження. Це підтверджує як гіпотезу роботи про зв'язок соціальної підтримки з копінг-стратегіями, так і практичну цінність розробленої програми для системи психологічного супроводу студентів у закладах вищої освіти.

ВИСНОВКИ

Дана кваліфікаційна робота присвячена дослідженню соціальної підтримки у навчальному середовищі як ресурсу подолання дезадаптивних стратегій студентів. Мета дослідження - теоретичне обґрунтування та емпіричне вивчення цього взаємозв'язку, а також розробка та апробація програми посилення соціальної підтримки у закладах вищої освіти - була досягнута повною мірою. Відповідно до поставлених завдань отримано такі результати.

Було проаналізовано теоретичні підходи до розуміння соціальної підтримки та особливостей навчального середовища як соціально-психологічного простору.

Теоретичний аналіз наукової літератури засвідчив, що соціальна підтримка є багатовимірним явищем, яке розглядається у психології як суб'єктивно сприйнята або реально надана допомога, у педагогіці - як компонент освітнього процесу, що забезпечує сприятливі умови для навчання та соціалізації, а у соціальній роботі - як цілеспрямована професійна діяльність, спрямована на відновлення та розвиток соціального функціонування особистості. Встановлено, що навчальне середовище є динамічною системою реальних взаємодій між учасниками освітнього процесу - на відміну від навчального простору як ширшої об'єктивної структури - і саме на рівні навчального середовища соціальна підтримка реалізується через живу комунікацію, емоційну доступність та відчуття приналежності.

Проведено емпіричне дослідження рівня соціальної підтримки та проявів дезадаптивних стратегій студентів.

Емпіричне дослідження проводилось із залученням 49 здобувачів вищої освіти різних курсів та спеціальностей з використанням трьох методик: шкали MSPSS, опитувальника Brief COPE та авторської анкети. У ході емпіричного

дослідження встановлено, що більшість студентів відчують високий рівень загальної соціальної підтримки, проте її джерелами є виключно неформальне оточення - друзі та родина. Водночас офіційне університетське середовище залишається найслабшим ресурсом, оскільки абсолютна більшість респондентів відчуває гострий дефіцит інституційної допомоги з боку закладу освіти. У структурі копінг-поведінки студентів загалом переважають адаптивні стратегії (активне вирішення проблем, планування), що свідчить про наявність внутрішнього потенціалу для подолання стресу, хоча значна частина молоді все ж схильна до уникнення труднощів та прокрастинації. Попри переважання конструктивних копінгів, загальний емоційний стан студентства характеризується високою напругою: більшість респондентів регулярно переживають симптоми гострого емоційного виснаження та тривожності. Це доводить, що адаптаційні ресурси студентів працюють на межі, а повсякденне академічне навантаження в умовах дефіциту підтримки від університету трансформується у хронічний стрес та запускає процеси психічної дезадаптації

Розроблено та апробовано програму розвитку соціальної підтримки у навчальному середовищі.

Розроблено авторську програму «Простір довіри» - цикл із 7 групових онлайн-занять тривалістю 60 хвилин, розрахований на 1 тиждень та проведений особисто автором у ролі фасилітатора. Програма охоплює такі тематичні блоки: усвідомлення значущості підтримки, картування власних ресурсів, розвиток навичок звернення по допомогу, розпізнавання дезадаптивних патернів, формування адаптивних копінг-стратегій, робота з емоційним виснаженням та планування подальшої самопідтримки. Програму апробовано із залученням 12 студентів із середнім та низьким рівнем підтримки.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Актуальні проблеми психологічної та соціальної адаптації в умовах кризового суспільства : зб. наук. пр. за матеріалами X Міжнар. наук.-практ. конф. Дніпро : ДДУВС, 2023.
2. Байдарова О. О. Соціально-педагогічна підтримка студентської молоді в умовах цифровізації освіти. Соціальна робота та соціальна освіта. 2022. № 1 (8). С. 6–14.
3. Власенко І. А., Фурман В. В., Рева О. М., Канюка І. О. Психологічне здоров'я студентської молоді. Вінниця : ТВОРИ, 2022. 224 с.
4. Волошок О. В., Ноздріна Л. В. Емоційні переживання та копінг-стратегії осіб юнацького віку в період російсько-української війни. Габітус. 2023. Вип. 51. С. 70–76.
5. Гейхман Л. К. Формування готовності студентів до діалогічного спілкування. Одеса : Астропринт, 2021. 124 с.
6. Гриців М. М. Теоретичні підходи до вивчення соціальної адаптації студентів у психологічній науці. Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки». 2021. Вип. 4. С. 41–48.
7. Демида К. Є. Соціально-психологічні чинники адаптації сільської молоді до навчання у вищих навчальних закладах І та II рівнів акредитації : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05. Київ, 2021. 213 с.
8. Долга А. Соціально-психологічні особливості адаптації здобувачів освіти в умовах воєнного стану. Луцьк, 2025. URL: https://evnuir.vnu.edu.ua/bitstream/123456789/29676/1/dolgaya_2025.pdf (дата звернення: 14.06.2026)
9. Йопа Т. В., Остапов А. В. Адаптація студентів-першокурсників до умов навчання у закладах вищої освіти. Вісник Луганського

- національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки. 2021. № 2, ч. II. С. 16–28.
10. Каламаж В., Тимошук Є., Краснопір А., Дорошук Г. Копінг-стратегії як механізм саморегуляції у навчальній діяльності студентів. Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія». 2023. № 16. С. 28–35.
11. Карамушка Л. М., Креденцер О. В., Терещенко К. В., Лагодзінська В. І., Івкін В. М., Ковальчук О. С. Методики дослідження психічного здоров'я та благополуччя персоналу організацій : психологічний практикум / за ред. Л. М. Карамушки. Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2023. 76 с.
12. Карамушка Л. М., Снігур Ю. С. Психологія вибору копінг-стратегій керівниками освітніх організацій : монографія. Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2024. 188 с.
13. Кириченко В. В. Психологічні особливості адаптації студентів першого курсу до навчання у закладах вищої освіти. Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Психологічні науки. 2021. Вип. 3 (87). С. 24–31.
14. Кравченко О. О. Педагогічна підтримка здобувачів вищої освіти як умова їхнього особистісного розвитку. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. 2021. Вип. 83. С. 112–118.
15. Кузікова С., Щербак Т. Адаптивні стратегії організації навчальної діяльності студентів ЗВО. URL:
<https://journals.hnpu.edu.ua/index.php/psychology/article/view/13416> (дата звернення: 20.04.2026).
16. Кузьмін Д. В., Леміш Н. О. Роль адаптивного навчання в умовах розвитку технологій Індустрії 4.0. Інноваційна педагогіка. 2023. № 60. С. 248–255. URL:

- <http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2023/60/50.pdf> (дата звернення: 20.04.2026).
17. Кузьмін Д. В., Леміш Н. О. Соціально-педагогічна підтримка здобувачів освіти, які опинились у складних життєвих обставинах. Інноваційна педагогіка. 2024. Вип. 67, т. 2. С. 246–251.
 18. Лях Т. Л., Спіріна Т. П. Соціально-педагогічна підтримка особистості у закладах вищої освіти. Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки». 2021. № 2. С. 45–52.
 19. Матвієнко О. М., Химич М. А. Соціально-емоційне навчання як засіб створення безпечного освітнього простору. Освітньо-науковий простір. 2024. Вип. 7 (2), т. 1. С. 75–84.
 20. Мельник Ю. Б., Стаднік А. В. Багатомірна шкала сприйняття соціальної підтримки : метод. посіб. (укр. версія). Харків : ХОГОКЗ, 2023. 12 с. URL: <https://doi.org/10.26697/melnyk.stadnik.6.2023> (дата звернення: 20.04.2026).
 21. Міжнародне дослідження соціально-емоційних навичок охопить учнів/учениць 232 шкіл України / Державна служба якості освіти України. 2023. URL: <https://sqe.gov.ua/dosen/> (дата звернення: 20.04.2026).
 22. Особливості соціально-психологічної адаптації та комунікації студентської молоді в сучасному медіасередовищі. Наукові праці Міжрегіональної Академії управління персоналом. Психологія. 2022. № 1 (54). С. 91–99. DOI: 10.32689/maup.psych.2022.1.13.
 23. Паливода Л. І. Копінг-стратегії та механізми психологічного захисту у студентів із різним рівнем антиципаційної спроможності. Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія «Психологія». 2023. Вип. 4.

24. Прокопів Л. М. Подолання дезадаптаційних переживань студентів засобами психологічного супроводу. Психологічний часопис. 2021. Т. 7, № 2. С. 88–96.
25. Про соціальні послуги : Закон України від 17.01.2019 р. № 2671-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2671-19> (дата звернення: 15.04.2026).
26. Психодіагностика та скринінг психічного здоров'я : метод. рекомендації. Житомир : Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2023.
27. Психологічна допомога особистості у воєнний період : матеріали VII Всеукр. психологічних читань «Удосконалення професійної майстерності майбутніх психологів», м. Умань, 18 квіт. 2024 р. Умань : Уманський держ. пед. ун-т імені Павла Тичини, 2024. 204 с.
28. Психічне здоров'я та ставлення українців до психологічної допомоги під час війни / Gradus Research. URL: https://gradus.app/documents/307/Gradus_Research_Mental_Health_Report_full_version.pdf (дата звернення: 15.04.2026).
29. Рассказова О., Гринько В., Григоренко В. Соціальне здоров'я школярів у воєнний період: виклики та можливості підготовки фахівців психологічної служби. Вісник науки та освіти. 2024. № 6 (24). URL: [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-6\(24\)-925-943](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-6(24)-925-943) (дата звернення: 20.04.2026).
30. Савченко О. В. Соціально-психологічна адаптація здобувачів вищої освіти до умов університетського середовища. Актуальні проблеми психології. 2022. Т. 11, вип. 22. С. 115–123.
31. Сапко М. О. Взаємозв'язок копінг-стратегій і перфекціонізму студентської молоді : кваліфікаційна робота : спец. 053 «Психологія». Київ : МАУП, 2022.

- 32.Сердюк Л. З. Поняття адаптації особистості у сучасному психологічному дискурсі. Психологія і особистість. 2022. № 1 (21). С. 18–27.
- 33.Сікора Я. Адаптація як об'єкт наукового дослідження: психолого-педагогічний аналіз. Науковий вісник Ужгородського університету. Серія «Педагогіка. Соціальна робота». 2022. Вип. 2 (51). С. 135–139.
- 34.Слюсаревський М. М., Григоровська Л. В. Психологічна підтримка учасників освітнього процесу в умовах війни. Вісник Національної академії педагогічних наук України. 2022. № 4 (1). С. 1–7. URL: <https://doi.org/10.37472/v.naes.2022.412915> (дата звернення: 15.04.2026).
- 35.Соціальна робота з вразливими групами населення в умовах воєнного стану. Соціальна робота та соціальна освіта. 2024. URL: <http://srso.udpu.edu.ua/article/view/305099> (дата звернення: 14.06.2026).
- 36.Тимошенко Н. Є. Сутність та функції соціально-педагогічної підтримки студентів у закладах вищої освіти. Актуальні проблеми соціальної роботи та соціальної педагогіки. 2023. Вип. 4. С. 33–41.
- 37.Тичина І. М., Портницька Н. Ф. Психологічні чинники соціальної адаптації студентів-першокурсників в умовах змішаного навчання. Психологічні дослідження. 2022. Вип. 14. С. 55–63.
- 38.Титаренко Т. М., Дворник М. С. (наук. ред.) Як допомогти особистості в період переходу від війни до миру: соціально-психологічний супровід : практ. посіб. Київ : НАПН України, Інститут соціальної та політичної психології. Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2022.
- 39.Хоменко О. О., Крицька А. В. Стресори академічного середовища як активатори копінг-поведінки студентів. URL: https://www.researchgate.net/publication/395931511_STRESORI_AKADEMICHNOGO_SEREDOVISA_AK_AKTIVATORI_KOPING-POVEDINKI_STUDENTIV (дата звернення: 15.04.2026).

40. Чинники активної позиції особистості щодо професійної адаптації. Науковий журнал «Аграрна наука та харчові технології». 2023. URL: http://jnas.nbu.gov.ua/j-pdf/snjasu_2023_2_8.pdf (дата звернення: 14.06.2026).
41. Щиглюк В. А. Захисні механізми адаптації студентів до вищого навчального закладу. URL: <https://elar.navs.edu.ua/server/api/core/bitstreams/16c13477-8503-4deb-9616-d23e8db401fc/content> (дата звернення: 15.04.2026).
42. Яблонська Т., Верник О., Гайворонський Г. Українська адаптація опитувальника Brief-COPE. Інсайт: психологічні виміри суспільства. 2023. № 10. С. 66–89. URL: <https://doi.org/10.32999/2663-970X/2023-10-4> (дата звернення: 15.04.2026).
43. Як війна відбивається на ментальному здоров'ї українців. Тексти : веб-сайт. URL: <https://texty.org.ua/articles/108997/jak-vijna-vidobrazhayetsja-na-mentalnomu-zdorovyi-ukrayintsiv/> (дата звернення: 15.04.2026).
44. Carver C. S. You want to measure coping but your protocol's too long: Consider the Brief COPE. *International Journal of Behavioral Medicine*. 1997. Vol. 4. No. 1. P. 92–100.
45. Cohen S., Wills T. A. Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin*. 1985. Vol. 98. No. 2. P. 310–357.
- 46.
47. Dong S., Ge H., Su W., Guan W., Li X., Yu Q., Ma G. Enhancing psychological well-being in college students: the mediating role of perceived social support and resilience in coping styles. *BMC Psychology*. 2024. Vol. 12. Art. 1902.
48. Germain C. B., Gitterman A. *The Life Model of Social Work Practice*. New York : Columbia University Press, 1996. 512 p.

49. Huang L., Zhang T. Perceived Social Support, Psychological Capital, and Subjective Well-Being among College Students in the Context of Online Learning during the COVID-19 Pandemic. *Asia-Pacific Education Researcher*. 2021. Vol. 31. No. 5. P. 563–574.
50. Lazarus R. S., Folkman S. *Stress, Appraisal, and Coping*. New York : Springer, 1984. 445 p.
51. Miyake A., Kane M. J. Toward a Holistic Approach to Reducing Academic Procrastination With Classroom Interventions. *Perspectives on Psychological Science*. 2022. URL:
<https://doi.org/10.1177/09637214211070814>
52. Seligman M. E. P. *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. New York : Free Press, 2011. 349 p.
53. Steel P. *The procrastination equation: How to stop putting things off and start getting stuff done*. New York : HarperCollins, 2012. 352 p.
54. Vlachopanou P., Maska L., Kalamaras D., Nasika F., Sittiprapaporn P. The Mediating Role of Academic Procrastination in the Link Between Academic Motivation and Academic Adjustment Among University Students. *European Journal of Psychology Open*. 2025. Vol. 84. No. 1. P. 33–45. DOI: 10.1024/2673-8627/a000074
55. Yalom I. D. *The Theory and Practice of Group Psychotherapy*. 4th ed. New York : Basic Books, 1995. 602 p.
56. Zimet G. D., Dahlem N. W., Zimet S. G., Farley G. K. The Multidimensional Scale of Perceived Social Support. *Journal of Personality Assessment*. 1988. Vol. 52. No. 1. P. 30–41.

ДОДАТКИ

ДОДАТОК А

Авторська анкета Соціальної підтримки та дезадаптивних стратегій студентів

Блок I. Суб'єктивна оцінка та джерела підтримки (запитання 1, 2, 3, 9, 10, 11)

Усі запитання цього блоку обробляються методом частотного розподілу: для кожного варіанту відповіді підраховується абсолютна кількість респондентів та відповідний відсоток від загальної вибірки. Запитання 2, 3 і 7 допускають множинний вибір, тому сума відсотків за цими запитаннями може перевищувати 100% - це є нормою і відображає реальну багатоваріантність відповідей.

Запитання 1 фіксує інтегральне суб'єктивне відчуття захищеності. Варіант «Ні» є прямим маркером дефіциту підтримки; варіант «Частково» - зоною ризику, що потребує уточнення через інші запитання блоку.

Запитання 2 і 3 у поєднанні дозволяють виявити розрив між повсякденними та кризовими джерелами підтримки. Якщо в повсякденному житті студент спирається на друзів (запитання 2), а в кризі звертається до родини (запитання 3) -це відображає нормативну закономірність студентського віку. Варіант «Ні до кого» у запитанні 3 є прямим індикатором соціальної ізоляції.

Запитання 11 окремо оцінює інституційну підтримку - тобто підтримку саме в університетському середовищі. Зіставлення відповідей на запитання 1 і 11 дозволяє встановити, чи є дефіцит підтримки загальним або локалізованим саме в освітньому середовищі.

Блок II. Характеристика труднощів та проявів дезадаптації (запитання 4, 5, 6, 8, 12, 13, 14)

Запитання з тричастинною частотною шкалою («Часто / Іноді / Рідко») обробляються так: для кожного варіанту підраховується відсоток. Для узагальненої оцінки поширеності ознаки варіанти «Часто» та «Іноді» сумуються -це дає показник загальної присутності явища у вибірці. Варіант «Часто» окремо фіксує хронічний характер стану.

Запитання 5 дозволяє здійснити експрес-діагностику провідного типу реагування: варіант «Намагаюсь вирішити проблему» відповідає активному адаптивному копінгу; «Відкладаю вирішення, прокрастиную» -поведінковій прокрастинації; «Уникаю проблем» -ескапізму; «Хвилююся, але нічого не роблю» -дисфункційній емоційній реакції без поведінкових зусиль.

Запитання 6 і 12 у поєднанні дозволяють розрізнити ситуативне уникнення (іноді) та стійку дезадаптивну стратегію (часто). Якщо обидва запитання отримують відповідь «Часто» -це є надійним індикатором поведінкової дезадаптації.

Запитання 8 і 13 вимірюють емоційний та психосоматичний компоненти хронічного адаптаційного стресу. Їх сумісний аналіз показує, наскільки глибоким є психоемоційне навантаження студентів.

Запитання 14 визначає рівень усвідомлення проблеми та готовності до отримання допомоги. Варіант «Частково» разом із «Так» формує групу латентної дезадаптації -тих студентів, хто відчуває потребу в підтримці, але ще не звертався до фахівців.

Блок III. Ресурси подолання та якісний аналіз (запитання 7, 15)

Запитання 7 обробляється частотно: для кожного варіанту підраховується кількість виборів та відсоток. Оскільки запитання передбачає множинний

вибір, аналізується не лише частота окремих ресурсів, але й їх поєднання - це дозволяє виявити домінуючі копінг-ресурси вибірки та частку студентів, які серед інших способів обирають також уникнення як стратегію.

Запитання 15 обробляється методом контент-аналізу у три етапи. На першому етапі всі отримані відповіді зчитуються та первинно кодуються -кожній відповіді присвоюється одна або кілька смислових міток (наприклад: «спілкування», «відпочинок», «хобі», «когнітивне переосмислення», «планування», «ескапізм», «уникнення»). На другому етапі схожі коди об'єднуються у смислові категорії: соціальні ресурси, поведінкові ресурси, когнітивні стратегії, дезадаптивні стратегії. На третьому етапі для кожної категорії підраховується частота згадування та відсоток від загальної кількості відповідей. Результати контент-аналізу слугують для верифікації кількісних даних інших методик та виявлення індивідуальних смислових конструктів, що підтримують життєстійкість студентів.