

СУЧАСНІ ПСИХОТЕХНОЛОГІЇ

<https://doi.org/10.34142/23129387.2025.73.21>

УДК 159.9

ORCID 0000-0001-6705-2751

ORCID 0000-0003-4949-6169

ТРАЄКТОРІЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ В ОНЛАЙН-ОСВІТІ СТУДЕНТІВ

Марина Л. Варакута^{1ABCD}, Олена О. Щербакова^{2ABCD},

*1 - аспірантка Харківського національного педагогічного
університету імені Г.С. Сковороди, м.Харків, Україна*

Старший викладач кафедри психології

*Вищий навчальний приватний заклад «Дніпровський
гуманітарний університет», м. Дніпро, Україна*

E mail: mlvarakuta@gmail.com

2 - старший науковий співробітник

*ДУ «Інститут охорони здоров'я дітей та підлітків
НАМН*

України», м. Харків, Україна

E-mail: lenascherbakova@ukr.net

*Авторський внесок: А – дизайн дослідження; В – збір даних; С
статистичний аналіз; D – підготовка рукопису*

Актуальність дослідження. Дослідження присвячене
траєкторіям психологічної адаптації студентів до онлайн-освіти за
умов невизначеності, що зумовлена воєнним контекстом і цифровою
трансформацією вищої школи.

Мета – описати траєкторії адаптації, виокремити їхні
психологічні предиктори та перевірити ефективність моделі
психологічного супроводу.



Методи дослідження: Дослідження виконано як квазіексперимент з трьома етапами: констатуючим (діагностика актуальних показників адаптації), формуючим (апробація програми підвищення психологічної адаптивності до онлайн-освіти) і контрольним (оцінка ефективності моделі). Використано комплекс стандартизованих методик: Шкала оцінки впливу травматичних подій IES-R; методика самооцінки емоційного стану Уессмана-Рікса; методика «САН»; опитувальник соціально-психологічної адаптації К. Роджерса і Р. Даймонда (СПА); Шкала інтолерантності до невизначеності IUS-12 (Н. Карлтон); опитувальник емоційного інтелекту EQ (Н. Холл); COPE (Ч. Карвер, М. Шайер, Дж. Вайнтрауб); WHO-5 (адаптація Л. М. Карамушки, К. В. Терещенко, О. В. Креденцер); PTGI; а також авторський опитувальник «Особливості адаптації студентів до онлайн-навчання в умовах невизначеності». Для поглиблення інтерпретацій використані спостереження та бесіди про особливості навчальної та позанавчальної діяльності. Статистична обробка здійснювалася за допомогою описової статистики, перевірки нормальності (Колмогорова–Смирнова), кореляцій Пірсона та t-критеріїв для незалежних/залежних вибірок ($p < 0,05$).

Результати. Констатуючий зріз показав середній рівень загальної адаптованості в поєднанні з підвищеною нетерпимістю до невизначеності, помірними симптомами стресу і недостатньо сформованими емоційними компетенціями; в той же час виявлено потенціал посттравматичного зростання. Після програми в експериментальній групі зафіксовані статистично значущі поліпшення в порівнянні з контрольною ($p < 0,001-0,05$): частка високого рівня соціально-психологічної адаптованості зросла до 70% (було 17%), індекс WHO-5 зріс до 56,9% (у контролі 43,7%), показники IES-R зменшилися (інтрузія з 1,76 до 1,16; уникнення з 1,66 до 1,14; гіперзбудження з 1,30 до 0,95). Посилилися проблемно-орієнтовані копінги (високий рівень позитивного переосмислення у 77% проти 33% до втручання), інструментальна соціальна підтримка (78% проти 57%) і знизилася прогностична тривога (частка низького рівня 60% проти 13% до втручання). Дані підтверджують ефективність модульної програми, що поєднує стабілізацію і тренування регуляторних ресурсів у реальному цифровому середовищі.



Ключові слова: психологічна адаптація; онлайн-освіта; невизначеність; копінг-стратегії; емоційний інтелект; психологічне благополуччя; посттравматичне зростання; студентська молодь; психопрофілактика.

The trajectory of psychological adaptation in online education of students

Maryna L. Varakuta^{1ABCD}, Olena O. Shcherbakova^{2ABCD},

1 - Postgraduate Student, H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, Kharkiv, Ukraine Senior Lecturer, Department of Psychology Higher Private Educational Institution "Dnipro Humanitarian University", Dnipro, Ukraine E mail: mlvarakuta@gmail.com

2 - Senior Researcher, State Institution "Institute of Child and Adolescent Health Protection of the National Academy of Medical Sciences of Ukraine", Kharkiv, Ukraine E mail: lenascherbakova@ukr.net

Relevance of the study. The study is devoted to the trajectories of psychological adaptation of students to online education under conditions of uncertainty caused by the military context and the digital transformation of higher education. The goal is to describe the trajectories of adaptation, identify their psychological predictors and test the effectiveness of the psychological support model.

Research methods: The study was conducted as a quasi-experiment with three stages: ascertaining (diagnosis of current adaptation indicators), formative (testing the program to increase psychological adaptability to online education) and control (assessment of the effectiveness of the model). A set of standardized methods was used: IES-R Traumatic Events Impact Assessment Scale; Wessman-Rix Self-Assessment of Emotional State Methodology; SAN Methodology; C. Rogers and R. Diamond Social and Psychological Adaptation Questionnaire (SPA); IUS-12 Uncertainty Intolerance Scale (N. Carleton); EQ emotional intelligence questionnaire (N. Hall); COPE (C. Carver, M. Scheier, J. Weintraub); WHO-5 (adaptation by L. M. Karamushka, K. V. Tereshchenko, O. V. Kredenzner);



PTGI; as well as the author's questionnaire "Features of students' adaptation to online learning in conditions of uncertainty". Observations and conversations about the features of academic and extracurricular activities were used to deepen the interpretations. Statistical processing was carried out using descriptive statistics, normality test (Kolmogorov–Smirnov), Pearson correlations and t-tests for independent/dependent samples ($p < 0.05$).

Results. The ascertaining section showed an average level of general adaptability in combination with increased intolerance to uncertainty, moderate symptoms of stress and insufficiently formed emotional competencies; at the same time, the potential for post-traumatic growth was revealed. After the program, statistically significant improvements were recorded in the experimental group compared to the control group ($p < 0.001–0.05$): the proportion of high levels of socio-psychological adaptation increased to 70% (it was 17%), the WHO-5 index increased to 56.9% (in the control group 43.7%), IES-R indicators decreased (intrusion from 1.76 to 1.16; avoidance from 1.66 to 1.14; hyperarousal from 1.30 to 0.95). Problem-oriented coping increased (high levels of positive rethinking in 77% versus 33% before the intervention), instrumental social support (78% versus 57%) and predictive anxiety decreased (low levels of 60% versus 13% before the intervention). The data confirm the effectiveness of the modular program, which combines stabilization and training of regulatory resources in a real digital environment.

Keywords: psychological adaptation; online education; uncertainty; coping strategies; emotional intelligence; psychological well-being; post-traumatic growth; student youth; psychoprophylaxis.

Вступ. Онлайн формат навчання за умов тривалої невизначеності підвищує вимоги до саморегуляції, емоційної стійкості та соціальної підтримки студентів. Також загострює ризики дистресу ц зниження навчальної залученості. Попри наявні напрацювання щодо копінгу, інтолерерантності до невизначеності, емоційного інтелекту та благополуччя (Lazarus R., 1993; Carver C., 1997; Carleton R., Norton M. & Asmundson G., 2007; Topp C., Qstergaard S., Sqnnndergaard S., & Bech P., 2015; Mayer J., Sallovey P., & Caruso D., 2004), бракує інтегрованих емпіричних описів траєкторії адаптації саме в онлайн-освіті та

перевірених моделей психологічного супроводу. Це визначає наукову та практичну актуальність дослідження, спрямованого на окреслення предикторів адаптації та оцінку ефективності цілеспрямованих інтервенцій.

У теоретичній рамці дослідження психологічна адаптація студентів трактується як багатокomпонентний процес узгодження вимог середовища з індивідуальними ресурсами, де вирішальними є копінгова оцінка ситуації та вибір копінг-стратегій. До детермінант, релевантних онлайн-формату, належить інтолерантність до невизначеності (Carleton R. et al., 2007), вплив травматичних подій і стресових симптомів (Weiss D., & Marmar C., 1997; Beck A., et al., 2008), загальне психологічне благополуччя як буфер ризиків (Тоор С. Et al., 2015), а також компоненти емоційного інтелекту, пов'язані з розпізнаванням і регуляцією емоцій у навчальній взаємодії (Mayer J. Et al., 2004). Українські дослідження підкреслюють багатовимірність адаптації у студентському віці та роль саморегуляції, життєстійкості й соціальної підтримки (Титаренко Т., 2018; Кокун О., 2004; Семиченко В., 2015; Власова О., 2015).

Онлайн-формат змінює структуру навчальної взаємодії: зменшує частоту безпосереднього контакту, підсилює вимоги до тайм-менеджменту й цифрової компетентності, що впливає на мотивацію та залученість (Ковальчук В., 2017; Стеценко Н. та Байшак К., 2021). За умов зброєного конфлікту до освітніх стресорів додаються загальні (загроза життю, вимушене переміщення, інформаційний тиск), що підвищує ризики емоційного виснаження, тривожності та депресивних проявів (Перепелюк Т., та Харченко Н., 2024; Тютюнник Л., 2020). Водночас соціальна підтримка академічної групи, ресурси емоційного інтелекту й розвиток конструктивних копінг-стратегій розглядаються як чинники збереження функціонування та навчальної активності (Mayer J., et al., 2004; Титаренко Т., 2020; Клименчук В., 2021)

Окремий вимір проблеми задають стратегічні орієнтири вітчизняної освітньої політики — цифровізація, безпечність та інклюзія освітнього середовища, розвиток ІК-компетентностей та підтримка психічного здоров'я здобувачів освіти (Закон України «Про освіту», 2017; Закон України «Про вищу освіту», 2014; Концепція цифрової трансформації освіти і науки, 2021; Стратегії розвитку вищої освіти 2022-2032). За цих умов практично значущим завданням ж розроблення та емпірична перевірка цілісних програм психологічного супроводу онлайн-навчання, які поєднують діагностику, консультативні й тренінгові модулі, розвиток саморегуляції та підтримувальні онлайн-практики (Антоненко О., 2018; Ковальчук В., 2017; Титаренко Т., 2020).

Метою статті є дослідження траєкторії психологічної адаптації студентів до онлайн-навчання в умовах невизначенності, виявлення провідних психологічних чинників, що детермінують успішність цього процесу, емпірична перевірка ефективності моделі психологічного супроводу, спрямованої на розвиток адаптивних ресурсів студентської молоді.

Методи дослідження. Дослідження було організовано як квазіексперимент у три етапи – констатувальний, формувальний та контрольний – із метою виявлення чинників та траєкторії психологічної адаптації студентів до онлайн-навчання в умовах невизначенності та емпіричної перевірки ефективності моделі психологічного супроводу. На констатувальному етапі здійснено первинну діагностику рівня адаптованості та пов'язаних із нею індивідуально-психологічних характеристик. На формуальному етапі впроваджено програму супроводу. Під час контрольного етапу проведено повторні вимірювання для оцінювання змін і міжгрупових відмінностей.

Емпірична база дослідження охоплювала ВНПЗ ДГУ та КПУ м. Запоріжжя. У дослідженні взяли участь 157 студентів 1-4 курсів різних спеціальностей, віком від 17 до 24 років. Вибірку формували з урахуванням статі, віку, курсу та спеціальності,



що забезпечило репрезентативність. Для формувального есперементи із загальної вибірки було виокремлено 120 студентів із низьким та середнім рівнем соціально-психологічної адаптації за опитувальником К Роджерса та Р. Даймонда. Групу студентів було рівномірно розподілено на експериментальну та контрольну групи (по 60 осіб) із дотриманням балансу за вихідними показниками та за умов добровільної згоди.

Психодіагностичний комплекс було підібрано відповідно до теоретичної моделі адаптації й охоплював психофізіологічний, когнітивний, емоційно-вольовий та соціально-поведінковий виміри. Фінкціональний стан оцінювали за методикою самооцінки функціонального стану «САН» і шкалами емоційного стану за методикою самооцінки емоційного стану Уессмана-Рікса. Симптоматику стресу травматичного походження – за опитувальником «Індекс благополуччя ВООЗ-5» (WHO-5 Well-Being Index, адаптація Л. М. Карамушки, К. В. Терещенко, О. В. Креденцер). Емоційна компетентність оцінювалась за опитувальником емоційного інтелекту Н. Холла. В свою чергу дослідження ставлення до невизначеності – за Шкала інтолерантності до невизначеності Н. Карлетона (IUS-12) (в адаптації Г. Громової); копінг-поведінку – опитувальник подолання стресу COPE (Coping Orientation to Problems Experienced Inventory) Ч. Карвера, М. Шаєра та Дж. Вайнтрауба. Інтегральний рівень адаптованості визначали за методикою дослідження соціально-психологічної адаптації К. Роджерса, Р. Даймонда (СПА). Для фіксації оцінювання освітнього контексту використано авторський опитувальник щодо досвіду онлайн-навчання (блок демографічно-освітніх показників та блоків із 20 пунктів про бар'єри, ресурси й суб'єктивну оцінку дистанційного формату). Такий набір забезпечує змістовне покриття ключових предикторів траєкторії адаптації: інтолерантності до невизначеності, емоційної компетентності, копінг-стратегій,



симптомів ПТСР, благополуччя та функціональної саморегуляції.

Процедура передбачала онлайн-збір первинних даних (T0) гарантованою анонімністю і правом відмови, після чого учасники формувального етапу стратифіковано й розподілено на групи з урахуванням вихідних характеристик. Протягом восьми тижнів в еспериментальній групі реалізовано комплексну корекційно-розвивальну програму з підвищення психологічної адаптації студентів до умов онлайн-навчання у умовах невизначеності. Концепція програми спирається на інтеграцію сучасних психологічних методів роботи з травмою, підвищення адаптивності та розвитку ресурсності студентської молоді в контексті нинішніх викликів. Контрольна ж група навчалася у звичайному режимі без цілеспрямованого психологічного втручання. На контрольному етапі (T1) повторно застосовано весь діагностичний пакет для обох груп.

Для опрацювання даних застосовано методи математичної статистики, а саме описову статистику, перевірку нормальності розподілу за критерієм Колмогорова – Смірнова, кореляційний аналіз із використанням коефіцієнта лінійної кореляції Пірсона та порівняння середніх показників за t – критерієм Стюдента для незалежної вибірки.

Результати дослідження. За підсумками констатувального зрізу отримано показники, що характеризують стан адаптації та пов'язані психологічні чинники. Було зафіксовано комплексний характер утруднень адаптації студентів до онлайн-освіти в умовах воєнного стану. За індикатором травматизації лише у 22% респондентів не виявлено виразних симптомів, але ж 33,8% демонструють підвищені або високі рівні посттравматичного стресу Рівень психологічного благополуччя загалом знижений: частка студентів із високим показником становить 22,3%. Більшість має недостатню толерантність до невизначеності, понад 78% продемонстрували середній або високий рівні інтолерантності. Показники емоційної компетентності також є не достатніми для



ефективного функціонування в онлайн-форматі: високий рівень емоційного інтелекту зафіксовано лише у 21,7% вибірки. Водночас виявлено суттєвий ресурс розвитку: 68,8 % студентів мають ознаки постравматичного зростання, що свідчить про збережену здатність до конструктивного переосмислення кризового досвіду.

За даними авторського опитувальника, суб'єктивні оцінки студентів узгоджуються з об'єктивними показниками та уточнюють профіль труднощів онлайн-навчання. Найчастіше респонденти зазначали брак «живого» спілкування, проблеми з концентрації та залученістю до занять, технічні збої й зниження навчальної мотивації. Для багатьох характерні стійкі негативні психоемоційні стани та відчуття соціальної ізоляції. Разом із тим студенти виокремлюють провідні ресурси адаптації – підтримку з боку близького оточення, взаємодію в академічній групі та власні навички саморегуляції.

Кореляційний аналіз засвідчив системну пов'язаність компонентів адаптації з індивідуально-психологічними чинниками. Найвищий коефіцієнт отримано за зв'язками емоційного стану зі складними соціально-психологічної адаптованості (зокрема, «спокій-тривожність» з адаптивністю: $r=0,828$), що підкреслює базову роль емоційної стабільності. Значущі асоціації зафіксовано між емоційним інтелектом і адаптацією (до $r=0,638$), а також між показниками функціонального стану («САН») та адаптацією (до $r=0,669$). Тоді як емоційно-фокусовані та стратегії уникнення, так само як інтолерантність до невизначеності, пов'язані з менш сприятливими показниками (до $r=-0,597$).

Отже, дані констатувального етапу окреслили профіль ризиків і ресурсів та дозволили виокремити цільову групу студентів із низьким та середнім рівнями адаптованості для подальшого втручання. Далі розглянемо результати формульовального етапу, спрямованого на цілеспрямовану модифікацію виявлених параметрів.



На основі профілю ризиків і ресурсів, отриманого під час констатувального етапу, нами було сформовано дві зіставні групи студентів із низьким/середнім рівнями соціально—психологічної адаптації (експериментальна і контрольна групи по 60 осіб, загалом $n=120$ із початкових 157). Метою формувального етапу була перевірка ефективності моделі психологічного супроводу, спрямованої на зниження інтолерантності до невизначеності та стресових симптомів, розвиток емоційної саморегуляції, посилення конструктивних копінг-стратегій і соціальної підтримки. Модель інтегрує психофізіологічний, когнітивний, емоційно-вольовий і соціально-комунікативний компоненти та реалізується як структурована програма цілеспрямованих психологічних впливів із дотриманням принципів травмофокусованості, індивідуалізації, системності та ресурсної орієнтації.

Програму супроводу було структуровано у два взаємопов'язані блоки, що забезпечують послідовний перехід від стабілізації до практичного закріплення набутих навичок. Блок А (офлайн-модуль стабілізації розрахований на 6 тренінгових занять по 3 години) спрямований на опрацювання наслідків травматичного досвіду та відновлення базових регуляторних ресурсів: від формування внутрішньої рівноваги й «психологічного фундаменту» адаптації – до розвитку толерантності до невизначеності, навичок емоційної саморегуляції та компонентів емоційного інтелекту. В подальшому конструювання копінг-стратегій, подолання соціальної ізоляції та відновлення навчальної мотивації, завершаючи його смисловою трансформацією пережитого досвіду й плануванням індивідуальних кроків на майбутнє. Блок Б (онлайн-спецкурс з 4 занять по 90 хвилин) який забезпечував перенесення й закріплення цих компетентностей у реальному цифровому освітньому середовищі. Під час проведення даного блоку опановувалися принципи «цифрової гігієни» та адаптації, навички емпатійної комунікації й ефективного цифрового діалогу, вибудовувалась мережа взаємопідтримки, а також



інтегрування набуто у цілісну систему особистої адаптивності. Така двокомпонентна логіка дозволила нам поєднати відновлення та тренування регулярних механізмів із їхнім цілеспрямованим застосуванням у повсякденних умовах онлайн-навчання.

Щоб оцінити результати програми, після її завершення здійснено повторні вимірювання та порівняно показники експериментальної та контрольної груп. Зафіксовано статистично значущі міжгрупові відмінності за всіма цільовими індикаторами ($p < 0,001 - 0,05$). По-перше, відзначено зрушення у толерантності до невизначеності та копінг-профілів: частка студентів із низьким рівнем прогностичної тривоги в експериментальній групі збільшилася до 60% (проти 13% втручання). Одночасно підвищилася самоефективність через формування конструктивного копінг-профілю: високий рівень позитивного перформулювання зафіксовано у 77% респондентів (проти 33% до цього), а показник інструментальної соціальної підтримки зріс до 78% (проти 57% до). Ефективність цілеспрямованого психологічного супроводу (комбінація діагностики, тренінгових модулів – Блок А – та системи онлайн-підтримки – Блок Б) підтверджується кардинальним покращенням адаптивності: 70% учасників досягли високого рівня SPA (проти 17% до) і зростанням індексу WHO-5 до 56,9% (у контрольній групі – 43,7%).

Також було засвідчено суттєве зменшення симптомів травматичного стресу: інтрузії – з 1,76 до 1,16; уникнення – 1,66 до 1,14; гіперзбудження – з 1,30 до 0,95. Паралельно посилилися прояви посттравматичного зростання: високі значення домену «Нові можливості» демонструють 60% (проти 40% до). Кореляційний аналіз виявив перехід від фрагментарної до високоінтегрованої конфігурації адаптивних ресурсів: зв'язок між загальною адаптованістю та емоційним комфортом посилюється до $r=0,906$, що вказує на консолідацію регуляторних механізмів і стійкість отриманих ефектів у реальному онлайн-освітньому середовищі за умов невизначеності.



Обговорення. Наші результати підтверджують погляд на адаптацію як на багатокомпонентний процес збалансування вимог навколишнього середовища та індивідуальних регуляторних ресурсів: спостережуване поєднання середньої загальної адаптивності з підвищеною нетерпимістю до невизначеності та симптомами стресу узгоджується з транзакційною моделлю стресу та подолання (R. Lazarus, S. Folkman) та сучасними підходами до вимірювання подолання (C. Carver). Важливість ставлення до невизначеності як предиктора дистресу та академічної дезадаптації узгоджується з висновками R. N. Carleton, M. P. J. Norton, G. J. Asmundson, а роль психологічного благополуччя та емоційної саморегуляції як буферів ризику узгоджується з даними K. Thor, S. D. Ostergaard, S. Sandergaard, P. Bech та моделлю емоційного інтелекту J. D. Mayer, P. Salovey, and D. R. Caruso. Кореляція з роботами D. S. Weiss and K. R. Marmar підтверджує інтерпретацію взаємозв'язку між інтенсивністю симптомів травматичного стресу та зниженням емоційного комфорту та адаптивної ефективності. Порівняння з українськими дослідженнями (Т. М. Титаренко; О. М. Кокун; В. І. Ковальчук; О. І. Власова; В. А. Семченко) показує методологічну узгодженість: критичну роль саморегуляції, резильєнтності та соціальної підтримки у підтримці академічної залученості в цифровому форматі та умовах хронічної невизначеності.

Крім того, кореляція між проявами травматичного стресу та нетерпимістю до невизначеності з показниками адаптивності демонструє закономірності, відомі з клініко-психологічних моделей стресу: інтенсивні вторгнення та гіперактивність (D. S. Weiss, C. R. Marmar; M. J. Horowitz, N. Wilner, W. Alvarez) та вища нетерпимість до непередбачуваності (R. N. Carleton, M. P. J. Norton, G. J. G. Asmundson) пов'язані зі зниженням емоційного комфорту та соціально-психологічної ефективності взаємодії. Наші результати узгоджуються з цією логікою і водночас конкретизують її для освітнього онлайн-контексту: коли «зовнішня» структура навчання послаблюється, саме поєднання



симптоматичної напруги та нетерпимості до невизначеності значно звужує регуляторне поле студента, ускладнюючи підтримку уваги, мотивації та залученості. Цей висновок опосередковано відповідає даним про роль психоемоційної стабілізації та осмисленої обробки подій у підтримці функціонування в кризових умовах (Т. Титаренко), підкреслюючи доцільність втручань, що одночасно впливають на симптоматичний рівень і когнітивно-оціночні механізми переживання невизначеності.

Підсумовуючи результати щодо профілю подолання труднощів та емоційної компетентності, ми спостерігаємо закономірність, що відповідає процедурним моделям управління стресом: стратегії, орієнтовані на проблему (активне подолання труднощів, планування, позитивне переосмислення за С. S. Carver, М. F. Scheier, J. Weintraub), пов'язані з вищою адаптивністю, тоді як стратегії, орієнтовані на емоції та унікальні стратегії, пов'язані з менш сприятливими показниками функціонування. Водночас компоненти емоційного інтелекту (розпізнавання та регулювання емоцій за J. D. Mayer, P. Salovey, D. R. Caruso) пов'язані з показниками психологічного благополуччя (WHO-5; С. L. Torp, P. Borch) та соціально-психологічною адаптивністю, що узгоджується з ідеєю «регуляторного ядра» адаптації в освітньому середовищі. Таким чином, отримані кореляції підтверджують тезу про те, що ефективність онлайн-навчання підвищується насамперед за рахунок зміцнення механізмів саморегуляції та розвитку конструктивного копінгу, а не за рахунок суто організаційних змін у форматі взаємодії.

Висновки. Дослідження показало, що психологічна адаптація студентів до онлайн-освіти в умовах тривалої невизначеності має багатокомпонентну структуру і визначається поєднанням регуляторних ресурсів (емоційна саморегуляція, психологічне благополуччя, конструктивне подолання) зі змінами в ставленні до невизначеності та обробкою травматичних переживань. На етапі з'ясування було визначено



профіль ризику (нетерпимість до невизначеності, симптоми стресу, дефіцит емоційної компетентності) та наявні ресурси (ознаки посттравматичного зростання, соціальна підтримка), що обґрунтувало цілеспрямоване втручання. Формативна стадія продемонструвала ефективність запропонованої моделі психологічної підтримки: порівняно з контрольною групою, учасники експериментальної групи показали поліпшення показників соціально-психологічної адаптації та благополуччя, зменшення проявів травматичного стресу, а також посилення проблемно-орієнтованих стратегій подолання труднощів і толерантності до невизначеності. Результати підтверджують тезу про провідну роль «регуляторного ядра» (емоційна саморегуляція, змістовне переосмислення, підтримуючі соціальні зв'язки) в успішному функціонуванні студентів у цифровому освітньому середовищі. Ми бачимо перспективи для подальших досліджень у розширенні вибірки та проведенні довгострокового лонгітюдного відстеження динаміки адаптації, перевірці відтворюваності ефектів у різних академічних контекстах, а також розробці інституційних протоколів скринінгу ризиків та впровадженні модульних програм підтримки на рівні закладів вищої освіти.

Література

- Алексеева А. Н., Антоненко О. В., Жоден К. О., Лифенко М. В. (2018). Досвід використання засобів електронного навчання у інклюзивному освітньому ВНЗ. *Фізико-математична освіта*, 2018. Вип. 4(18), С. 17–24.
- Байша К., Стеценко Н. (2021). Синхронне та асинхронне у практиці дистанційного викладання іноземної мови в закладах вищої технічної освіти. *Актуальні питання гуманітарних наук*, 2021. Т. 7, Вип. 35, С. 182–187.
- Дистанційне навчання в Україні у 2024 році. *Abiturients-info*, 2024. URL: <https://abiturients.info/uk/abiturientu/vuzy/distanciynе-navchannya-v-ukrayini-u-2024-roci> (дата звернення: 18.10.2025).
- Ковальчук В. І. (2017). Синхронне та асинхронне навчання як стратегія сучасної освіти. *Україна–Німеччина: горизонти освіти і культури (до 120-річчя НУБіП України): зб. наук. пр. міжнар. наук.-практ. конф. (23–24 листопада 2017 р.)*. Київ: Міленіум, 2017. С. 119–120.
- Кокун О. М. (2004). *Оптимізація адаптаційних можливостей людини: психофізіологічне забезпечення діяльності: монографія*. Київ: Міленіум, 2004. 265 с.



Завацька Н. Є., Харченко В. Є. *Соціально-психологічні аспекти адаптації молоді до умов ринкової економіки: монографія* / За ред. Н. Є. Завацької. Луганськ: СХУ ім. В. Даля, 2012. 228 с.

Психологія вищої школи: підручник / О. І. Власова, В. А. Семиченко, С. Ю. Пашенко, Я. Г. Невідома; за ред. О. І. Власової. Київ: ВПЦ «Київський університет», 2015. 405 с.

Перепелюк Т. Д., Харченко Н. А. (2024). Копінг-стратегії як чинник адаптації студентів до умов навчання під час війни. *Питання психології, № 3(79)*, 108–114.

Титаренко Т. М. (2018). *Психологічне здоров'я особистості: засоби самопомогі в умовах тривалої травматизації: монографія*. Кропивницький: Імекс-ЛТД.

Титаренко Т. М. (2020). *Посттравматичне життєтворення: способи досягнення психологічного благополуччя: монографія*. Кропивницький: Імекс-ЛТД.

Методики дослідження психічного здоров'я та благополуччя персоналу організацій: психологічний практикум / Л. М. Карамушка, О. В. Креденцер, К. В. Терещенко, В. І. Лагодзінська, В. М. Івкін, О. С. Ковальчук; за ред. Л. М. Карамушки. Київ: Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2023. 76 с.

Lazarus R. S. (1993). Coping theory and research: Past, present and future. *Psychosomatic Medicine*, 55, 234–247.

Carver C. S. (1997). You want to measure coping but your protocol's too long: Consider the Brief COPE. *International Journal of Behavioral Medicine*, 4(1), 92–100. https://doi.org/10.1207/s15327558ijbm0401_6

Carleton R. N., Norton M. P. J., Asmundson G. J. G. (2007). Fearing the unknown: A short version of the Intolerance of Uncertainty Scale. *Journal of Anxiety Disorders*, 21(1), 105–117.

Horowitz M. J., Wilner N., Kaltreider N. (1980). Signs and symptoms of posttraumatic stress disorder. *Archives of General Psychiatry*, 37(1), 85–92.

Kebritchi M., Lipschuetz A., Santiago L. (2017). Issues and challenges for teaching successful online courses in higher education: A literature review. *Journal of Educational Technology Systems*, 46(1), 4–29.

Crittenden W. F., Biel I. K., Lovely W. A. (2019). Embracing digitalization: Student learning and new technologies. *Journal of Marketing Education*, 41(1), 5–14.

Інноваційні технології навчання в умовах модернізації сучасної освіти : монографія / за наук. ред. д. пед. н., проф. Л. З. Ребухи. Тернопіль : ЗУНУ, 2022. 143 с.

Отримано: 2209 2025 року

Прорецензовано: 07 10 2025 року

Прийнято до друку: 22 10 2025 року

