

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДОНЕЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ВАСИЛЯ СТУСА

БЕРЕЗКА СОФІЯ ВІКТОРІВНА

Допускається до захисту:

в.о. завідувача кафедри

кризової та клінічної психології

канд. психол. наук, доцент

_____ Катерина ВАСЮК

«_____» _____ 2026 р.

**ОСОБЛИВОСТІ АДАПТАЦІЇ УКРАЇНСЬКИХ СТУДЕНТІВ-
БІЖЕНЦІВ У ЄВРОПІ**

Спеціальність 053 Психологія

Кваліфікаційна (магістерська) робота

Науковий керівник:

канд. психол. наук,

доцент кафедри кризової та клінічної психології

Лапшова Наталя Сергіївна

Оцінка ____/____/____

Голова ЕК: _____

Вінниця 2026

ЗМІСТ

ВСТУП.....	5
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ АДАПТАЦІЇ УКРАЇНСЬКИХ СТУДЕНТІВ-БІЖЕНЦІВ У ЄВРОПІ.....	9
1.1 Психологічний супровід як чинник адаптації студентів у закладах вищої освіти.....	9
1.2 Теоретичні підходи до адаптації студентів в умовах вимушеної міграції.....	17
1.3 Структура та чинники адаптації студентів-біженців.....	20
Висновки до розділу 1	23
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ АДАПТАЦІЇ УКРАЇНСЬКИХ СТУДЕНТІВ-БІЖЕНЦІВ У ЄВРОПІ	25
2.1 Організація та методи дослідження.....	25
2.2. Аналіз результатів емпіричного дослідження.....	27
Висновки до розділу 2.....	35
РОЗДІЛ 3. ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ ТА ЗАСОБИ ОПТИМІЗАЦІЇ АДАПТАЦІЇ УКРАЇНСЬКИХ СТУДЕНТІВ- БІЖЕНЦІВ.....	37
3.1. Програма психологічного супроводу як засіб оптимізації адаптації студентів-біженців.....	37
3.2. Оцінка ефективності програми психологічного супроводу адаптації студентів-біженців.....	42
3.3 Практичні рекомендації щодо оптимізації адаптації студентів- біженців у закладах вищої освіти.....	47
Висновки до розділу 3.....	50
ВИСНОВКИ	52
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	56
ДОДАТКИ	62

АНОТАЦІЯ

Березка С. В. Особливості адаптації українських студентів-біженців у Європі.

У магістерській роботі здійснено теоретичне обґрунтування та емпіричне дослідження особливостей адаптації українських студентів-біженців у Європі на прикладі Університету Масарика. Уточнено сутність адаптації студентів-біженців як складного багатовимірного процесу, що охоплює психоемоційний, соціально-психологічний, академічний та особистісно-смисловий компоненти. Визначено, що успішність адаптації в умовах вимушеної міграції залежить від сукупної дії внутрішніх ресурсів особистості та зовнішніх умов освітнього середовища, зокрема від доступності психологічного супроводу як важливого чинника її оптимізації.

На емпіричному етапі досліджено рівень адаптації українських студентів-біженців ($N = 198$), які перебували в Чехії терміном до одного року. Для дослідження використано комплекс психодіагностичних методик: DASS-21, MSPSS, методику соціально-психологічної адаптації Роджерса-Даймонда, Academic Motivation Scale, шкалу психологічного благополуччя К. Ріфф та авторську анкету. Здійснено кількісний і якісний аналіз отриманих даних із застосуванням методів математичної статистики.

За результатами дослідження встановлено, що загальний рівень адаптації українських студентів-біженців є середнім, проте наближеним до нижньої межі, що свідчить про незавершений характер адаптаційного процесу. Виявлено підвищені показники тривожності, стресу та депресивних проявів, недостатній рівень соціальної інтеграції та відчуття належності до студентської спільноти, труднощі академічної адаптації, зокрема у сфері саморегуляції та подолання навчальних бар'єрів, а також зниження рівня автономії й особистісної визначеності. Доведено, що адаптація українських студентів-біженців у новому освітньому середовищі має нерівномірний і кризовий характер, особливо на початковому етапі перебування в країні навчання.

У ході кореляційного аналізу встановлено статистично значущі зворотні зв'язки між показниками психоемоційного стану та рівнем адаптації. Виявлено, що зростання тривожності, стресу та депресивних проявів супроводжується зниженням загального рівня адаптації, погіршенням соціальної інтеграції, академічної ефективності та особистісної стабільності. Найбільш тісний зв'язок зафіксовано між рівнем стресу та загальною адаптацією, що підтверджує важливу роль психоемоційного чинника у структурі адаптаційного процесу.

На основі результатів емпіричного дослідження розроблено та апробовано програму психологічного супроводу як засіб оптимізації адаптації українських студентів-біженців. Програма має комплексний характер, поєднує індивідуальні та групові форми роботи й спрямована на зниження психоемоційного напруження, розвиток комунікативних навичок, покращення академічної адаптованості та формування особистісної визначеності. Оцінювання її ефективності здійснювалося в межах формувального експерименту із застосуванням до- та післятестового вимірювання.

За результатами формувального етапу встановлено статистично значуще покращення показників психоемоційного стану, соціальної інтеграції, академічної адаптації, особистісної визначеності та загального рівня адаптації у студентів експериментальної групи, які брали участь у програмі психологічного супроводу. Відсутність аналогічних змін у контрольній групі підтверджує ефективність програми та засвідчує важливу роль психологічного супроводу в процесі адаптації українських студентів-біженців у закладах вищої освіти Європи.

Ключові слова: адаптація, українські студенти-біженці, вимушена міграція, психологічний супровід, психоемоційний стан, соціальна інтеграція, академічна адаптація, особистісна визначеність.

81 с., 10 табл., 2 додатки, бібліографія: 49 найменувань.

ABSTRACT

Berezka S. V. Adaptation Features of Ukrainian Refugee Students in Europe.

The master's thesis provides a theoretical substantiation and an empirical investigation of the adaptation features of Ukrainian refugee students in Europe, based on the case of Masaryk University. The concept of adaptation is clarified as a complex, multidimensional process encompassing psycho-emotional, socio-psychological, academic, and personal-meaning components. It is established that the success of adaptation under conditions of forced migration depends on the interaction between individual psychological resources and external characteristics of the educational environment, including the availability of psychological support as a significant factor in its optimization.

At the empirical stage, the level of adaptation of Ukrainian refugee students (N = 198), residing in the Czech Republic for up to one year, was examined. The study employed a комплекс of psychodiagnostic tools, including DASS-21, the Multidimensional Scale of Perceived Social Support (MSPSS), the Rogers-Diamond Social-Psychological Adaptation Scale, the Academic Motivation Scale, Ryff's Psychological Well-Being Scale, and an автор-developed questionnaire. Quantitative and qualitative analyses were conducted using statistical methods.

The findings indicate that the overall level of adaptation among Ukrainian refugee students is moderate but close to the lower threshold, reflecting the incomplete and challenging nature of the adaptation process. The results reveal elevated levels of anxiety, stress, and depressive symptoms, insufficient social integration and sense of belonging, significant academic difficulties—particularly in self-regulation and coping with new educational demands—as well as reduced levels of autonomy and personal clarity. These findings suggest that the adaptation process is uneven and кризис-prone, especially during the initial stage of residence in a new country.

Correlation analysis revealed statistically significant negative relationships between psycho-emotional indicators and the level of adaptation. Increased levels of anxiety, stress, and depression were associated with lower overall adaptation, reduced social integration, decreased academic effectiveness, and diminished personal stability. The strongest relationship was identified between stress and overall adaptation, highlighting the crucial role of psycho-emotional factors in the adaptation process.

Based on the empirical findings, a psychological support program was developed and implemented as a means of optimizing the adaptation of Ukrainian refugee students. The program is comprehensive in nature, combining individual and group-based interventions, and is aimed at reducing psycho-emotional distress, enhancing communication skills, improving academic adaptation, and fostering personal development and self-determination. Its effectiveness was evaluated through a quasi-experimental design using pre- and post-test measurements.

The results of the formative stage demonstrated statistically significant improvements in psycho-emotional state, social integration, academic adaptation, personal development, and overall adaptation among students who participated in the program. The absence of significant changes in the control group confirms the effectiveness of the intervention and underscores the important role of psychological support in facilitating the adaptation of Ukrainian refugee students in European higher education institutions.

Keywords: adaptation, Ukrainian refugee students, forced migration, psychological support, psycho-emotional state, social integration, academic adaptation, personal development.

81 pages, 10 tables, 2 appendices. References: 49 sources.

ВСТУП

Актуальність дослідження. За даними Агентства ООН у справах біженців (УВКБ ООН/UNHCR), станом на кінець 2024 року у світі налічується понад 6,8 млн біженців з України, значну частину з яких становлять діти та молодь. За результатами дослідження компанії 4Service [48], внаслідок воєнних дій кожна п'ята дитина була змушена покинути своє місце проживання, а загальна кількість осіб віком до 18 років, які виїхали за межі України, становить близько 1,4 млн. При цьому 7% дітей опинилися за кордоном без супроводу родичів чи близьких осіб, а 73% підлітків зазначили, що не брали участі у прийнятті рішення щодо виїзду.

Унаслідок вимушеної міграції значна частина молоді, зокрема вчорашні школярі та студенти, опинилася у ситуації різкого порушення звичного способу життя, втрати соціальних зв'язків, освітнього середовища та життєвих перспектив. Пережитий травматичний досвід, поєднаний із необхідністю адаптації до нових соціокультурних та освітніх умов, зумовлює підвищений рівень психоемоційного напруження, тривожності та ризик розвитку дезадаптаційних станів.

Особливої уваги в цьому контексті потребують студенти-біженці як специфічна соціально-психологічна група. Студентський вік характеризується інтенсивними процесами особистісного розвитку, формуванням ідентичності, професійного самовизначення та життєвих орієнтирів. Водночас саме на цьому етапі молоді люди стикаються з необхідністю прийняття самостійних рішень, високими академічними вимогами та соціальною відповідальністю.

У ситуації вимушеної міграції процес адаптації студентів ускладнюється необхідністю одночасного пристосування до нової освітньої системи та іншого соціокультурного середовища, що передбачає подолання мовних бар'єрів, інтеграцію в нові соціальні групи, а також перебудову навчальної діяльності відповідно до нових вимог. Додатковим чинником ускладнення виступає обмеженість соціальної підтримки, а також

психологічний тиск з боку значущих дорослих щодо необхідності швидкої академічної та соціальної адаптації.

Аналіз наукових публікацій свідчить про зростання уваги дослідників до проблеми адаптації вимушених мігрантів, зокрема студентської молоді. Так наприклад, теоретичні засади акультурації та соціокультурної адаптації розкрито у працях О. Блинової, В. Плюща, І. Тарасюк, де підкреслюється складність, багатовимірність і динамічність цього процесу. Психологічні аспекти адаптації, зокрема особистісні трансформації, рефлексія та проблеми ідентичності, висвітлюються у дослідженнях Л. Балабанової, Ю. Максименка, Т. Алексєєвої та інших авторів. Окрему увагу приділено впливу травматичного досвіду та умов воєнного контексту на психоемоційний стан вимушених переселенців. Соціально-психологічні та освітні аспекти адаптації студентів-біженців розглядаються у працях В. Дуба, О. Богучарової та інших дослідників, які акцентують на особливостях інтеграції у нове освітнє середовище та чинниках міжкультурної взаємодії. Серед зарубіжних дослідників проблеми адаптації студентів та вимушених мігрантів слід виокремити роботи J. Berry, C. Ward, S. Bochner, які розробили теоретичні моделі акультурації та соціокультурної адаптації. Психологічні та соціальні аспекти адаптації студентської молоді висвітлюються у дослідженнях R. Smith та N. Khawaja, F. Motti-Stefanidi, а також у сучасних емпіричних працях R. Peng, C. Zhu, N. Liu, H. Lai, D. Wang, X. Ou, S. Zheng та K. Ishii, де аналізуються взаємозв'язки між адаптацією, психологічним благополуччям і соціальною підтримкою. Незважаючи на наявність значної кількості досліджень, проблема особливостей адаптації українських студентів-біженців у європейському освітньому просторі, а також ролі психологічних чинників у цьому процесі, залишається недостатньо розробленою, що зумовлює актуальність подальших наукових пошуків.

Метою роботи є теоретичне обґрунтування та емпіричне вивчення особливостей адаптації українських студентів-біженців у Європі (на прикладі

університету Масарика) та визначення ролі психологічного супроводу в цьому процесі.

Відповідно до мети дослідження поставлено такі **завдання**:

1. Проаналізувати теоретичні підходи до адаптації студентів-біженців у наукових дослідженнях.
2. Визначити структуру, критерії та показники адаптації українських студентів-біженців в умовах вимушеної міграції.
3. Емпірично дослідити рівень адаптації українських студентів-біженців за основними компонентами.
4. Оцінити роль психологічного супроводу у процесу адаптації студентів-біженців (на прикладі університету ім. Масарика).

Об'єктом дослідження є процес адаптації студентів-біженців до умов навчання у закладі вищої освіти Європи.

Предмет дослідження: психологічні особливості адаптації українських студентів-біженців та чинники, що її визначають (зокрема психологічний супровід) на прикладі університету ім. Масарика (м. Брно, Чеська Республіка).

Гіпотези дослідження.

Гіпотеза 1. Існує статистично значущий взаємозв'язок між рівнем психоемоційного стану та рівнем адаптації українських студентів-біженців.

Гіпотеза 2. Рівень адаптації студентів-біженців підвищується під впливом психологічного супроводу.

У нашому дослідженні використані наступні методи:

- теоретичний аналіз та узагальнення наукової літератури з таких питань: теоретичні підходи до адаптації, структура та чинники адаптації, психологічний супровід у закладах вищої освіти;
- емпіричні - психологічне тестування з використанням наступних методик: DASS-21, Роджерс-Даймонд, MSPSS, Academic Motivation Scale, авторська анкета;

- математико-статистичної обробки та якісної інтерпретації отриманих даних.

Практичне значення дослідження полягає у можливості застосування розробленого підходу до психологічного супроводу українських студентів-біженців у закладах вищої освіти з метою підвищення ефективності їх адаптації до нових соціокультурних та освітніх умов. Запропонована система психологічного супроводу може бути використана у діяльності психологічних служб університетів, центрів підтримки студентів та фахівців у сфері ментального здоров'я для оптимізації процесу адаптації студентської молоді в умовах вимушеної міграції.

Апробації результатів дослідження. Основні положення та результати магістерської роботи апробовано у виступах і публікаціях автора. Зокрема, матеріали дослідження були представлені у статтях: «Аналіз інтеграції студентів в умовах вимушеної міграції в Україні та Чехії» (журнал «Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти», № 22, 2024), War and women: An analysis of Ukrainian refugee women staying in the Czech Republic (Cambridge Prisms: Global Mental Health, №11, 2024), Психодіагностика та корекція емоційних дезадаптацій: теоретико-практичний аспект (Освіта в епоху парадигмальних змін: виклики, модерні практики, посттравматичне зростання: колективна монографія, 2025) та ін.

Структура роботи. Кваліфікаційна (магістерська) робота загальним обсягом 81 сторінок, складається зі вступу, трьох розділів з висновками до кожного з них, загальних висновків, списку використаних посилань з 49 найменувань, додатків. Містить 10 таблиць.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ АДАПТАЦІЇ УКРАЇНСЬКИХ СТУДЕНТІВ-БІЖЕНЦІВ У ЄВРОПІ

1.1 Психологічний супровід як чинник адаптації студентів у закладах вищої освіти

Психологічний супровід студентів у закладах вищої освіти доцільно розглядати як системно організовану, тривалу й багаторівневу діяльність, спрямовану на підтримку психічного благополуччя студентів, профілактику дезадаптації, раннє виявлення психоемоційних труднощів, кризове реагування та створення умов для успішного особистісного й академічного функціонування. У сучасному розумінні це не лише індивідуальне консультування, а ширша інституційна модель, яка поєднує консультування, психоосвіту, кризову допомогу, маршрутизацію до зовнішніх сервісів, групові формати підтримки та розвиток безпечного освітнього середовища [10; 13; 24].

У сучасній літературі університетські служби психологічної підтримки описуються як важливий компонент студентського добробуту та академічної успішності. Систематичний огляд європейських психологічних інтервенцій для студентів показує, що університетські сервіси найчастіше поєднують індивідуальне консультування, короткотривалі терапевтичні формати, психоосвітні програми та заходи, спрямовані на профілактику стресу й емоційного виснаження [13]. Внутрішньоуніверситетські служби психологічного консультування мають власну доказову базу й розглядаються як окремий, інституційно значущий формат підтримки студентів [10]. У свою чергу, дослідження, присвячені міжнародним студентам, підкреслюють, що ефективний психологічний супровід у вищій освіті має бути доступним, культурно чутливим, конфіденційним, добре комунікованим і інтегрованим з академічним середовищем [26].

У теоретичному плані це узгоджується з підходами Дж. Беррі, К. Ворд, С. Бохнера та А. Фернгема, які наголошують, що підтримка в процесі входження до нового освітнього й соціокультурного середовища не може зводитися лише до реагування на вже наявні труднощі; вона має включати профілактику стресу, посилення ресурсів і допомогу в побудові функціональних зв'язків між особистістю та середовищем [5; 6; 33]. Для студентської популяції це означає, що психологічний супровід має одночасно працювати на кількох рівнях: індивідуальному, груповому та інституційному.

У вітчизняному контексті правова основа психологічного супроводу студентів закладена насамперед у Законі України «Про освіту», який визначає, що в системі освіти діє психологічна служба [44]. Більш конкретно організацію її діяльності регламентує наказ МОН України № 509 від 22.05.2018 «Про затвердження Положення про психологічну службу у системі освіти України», де психологічна служба розглядається як складова системи освіти, а її діяльність пов'язується з організаційним, методичним і науково-методичним забезпеченням психологічної та соціально-педагогічної допомоги учасникам освітнього процесу [45]. Для теми психологічного супроводу студентів важливо, що в нормативному полі України студент прямо входить до кола суб'єктів, на яких поширюється діяльність психологічної служби [45].

Разом із тим аналіз чинної нормативної бази дає підстави стверджувати, що в Україні психологічний супровід студентів у закладах вищої освіти закріплений переважно на загальному рівні, без детального опису окремої, уніфікованої моделі саме для університетського сектору. Закон України «Про вищу освіту» регламентує загальні засади організації освітнього процесу, правовий статус студентів та автономію закладів вищої освіти, однак не містить розгорнутої стандартизованої моделі функціонування саме університетських психологічних служб [46]. Отже, на практиці в українських університетах психологічний супровід студентів часто залежить від кадрових ресурсів, управлінських рішень, наявності

центрів студентської підтримки та інституційної пріоритетності ментального здоров'я. Така ситуація створює водночас і простір для гнучкості, і ризик нерівномірності доступу студентів до фахової психологічної допомоги [45; 46; 47].

Актуальність цього питання для України суттєво зросла в умовах війни. Українські дослідники підкреслюють, що учасники освітнього процесу, зокрема студенти, в умовах воєнного стану демонструють виражені психоемоційні труднощі та потребують системної психологічної й психолого-педагогічної підтримки [21]. Це означає, що для сучасного українського університету психологічний супровід уже не може розглядатися як факультативна послуга; він дедалі більше набуває ознак необхідного елементу безпечного освітнього середовища.

Порівняльний аналіз європейських практик показує, що в Чехії психологічний супровід студентів є більш виразно інституціалізованим саме на рівні університетів. Згідно з чеським Higher Education Act, заклади вищої освіти зобов'язані надавати вступникам, студентам та іншим особам інформаційні й дорадчі послуги, пов'язані з навчанням і професійними можливостями випускників, а також забезпечувати рівні можливості для навчання [2]. Офіційні матеріали Eurydice щодо Чехії уточнюють, що у вищій освіті реально функціонують центри консультування, які можуть надавати психологічне, освітнє, кар'єрне, соціальне, а подекуди й юридичне консультування, причому їхня організаційна модель залежить від конкретного університету [11]. Таким чином, чеська система поєднує законодавчу вимогу до дорадчої підтримки з інституційною автономією у визначенні її структури.

Практика чеських університетів демонструє, що психологічний супровід студентів там реалізується у формі спеціалізованих консультативних центрів. Наприклад, університет Масарика на офіційній сторінці студентського консультаційного центру зазначає, що студентам доступне безкоштовне психологічне консультування, яке надають професійні

психологи й психотерапевти, з можливістю очних або онлайн-консультацій [17]. Для теми цього дослідження це особливо важливо, оскільки йдеться не про разову інформаційну допомогу, а саме про інституційно оформлений сервіс психологічної підтримки, інтегрований у студентську інфраструктуру університету. Подібний підхід реалізовано і в Карловому університеті, де діють консультаційні служби, а для іноземних студентів передбачене безкоштовне психологічне консультування англійською мовою з приводу навчальних, особистих і сімейних труднощів [9]. Отже, у чеському контексті можна говорити про відносно розвинену модель психологічного супроводу, яка поєднує університетську автономію з реальною доступністю психологічної допомоги.

Наукові публікації про сучасний стан психологічного супроводу у Чехії підтверджують цю тенденцію. Дослідження А. Кухарської, присвячене супроводу студентів в Чехії, описує його як динамічно розвинену сферу, що характеризується різноманіттям організаційних моделей і спектрів послуг та реагує на зміну потреб студентів; окремо підкреслюється роль університетської автономії у побудові власних моделей підтримки [16]. Водночас авторка звертає увагу, що зростання психологічного навантаження студентів, тривожності, емоційної нестабільності та виснаження підсилює запит на професійні служби підтримки в університетах [16]. Це положення є важливим і для українського контексту, оскільки показує: психологічний супровід студентів у вищій освіті розвивається насамперед як відповідь на реальні зміни у структурі студентських потреб.

У Польщі ситуація має дещо інший характер. Законодавство про вищу освіту і науку закріплює автономію закладів вищої освіти та право держави втручатися лише в межах, визначених законом, що фактично залишає університетам значний простір у визначенні власних моделей підтримки студентів [16]. Водночас офіційні матеріали Eurymide прямо вказують, що польське законодавство у сфері вищої освіти не встановлює формальної, окремо врегульованої загальнонаціональної системи психологічного

консультування студентів, однак багато університетів фактично надають таку допомогу в індивідуальному очному або онлайн-форматі [17]. Додатково Міністерство науки і вищої освіти Польщі у своїх рекомендаціях для університетів наголошувало, що заклад має розробити й оприлюднити зрозумілу схему психологічної допомоги студентам, включно з інформацією про доступні сервіси та контакти фахівців [3]. Це свідчить про те, що польська модель є менш нормативно стандартизованою, але водночас досить активно підтримується на рівні рекомендацій і внутрішньоуніверситетських рішень.

Приклади польських університетів демонструють практичну реалізацію такої моделі. Університет Варшави має Psychological Counselling Centre, який надає професійні консультаційні послуги студентам і працівникам університету та позиціонується як сервіс короткотривалої допомоги, а не довготривалої терапії [30]. Ягеллонський університет через Student Centre for Support and Adaptation (SOWA) пропонує студентам психологічну підтримку у випадку емоційних труднощів, психічного дистресу, кризових станів та проблем, що впливають на навчання, причому в описі центру прямо фігурують кризова інтервенція, підтримка в адаптації до нового середовища та ментально-оздоровча просвіта [14]. Отже, польські університети, подібно до чеських, вибудовують реальні служби психологічного супроводу, хоча національний правовий рівень залишає їм більшу свободу у визначенні форми й обсягу такої допомоги.

З наукової точки зору польський досвід теж є показовим. У статті A. Rudnik та співавтори, присвяченій ініціативі психологічної підтримки студентів Гданського університету, підкреслюється, що безкоштовна психологічна допомога студентам була розгорнута як відповідь на виражені потреби молоді у кризовий період; автори розглядають такий сервіс як важливий елемент університетської відповідальності за психічне благополуччя студентів [25]. Таким чином, польський кейс демонструє, що навіть за відсутності жорстко формалізованої загальнонаціональної моделі

психологічний супровід може ефективно розвиватися на рівні університетів як інституційна практика.

Поряд із Чехією та Польщею, доцільно враховувати також досвід тих європейських країн, у яких після 2022 року опинилася значна кількість громадян України, зокрема Литви, Словаччини та Болгарії. Для теми цього дослідження важливо, що в наукометричній літературі щодо цих країн простежуються спільні для європейського простору тенденції: зростання уваги до психічного здоров'я студентської молоді, посилення значення соціальної підтримки та соціокультурної адаптації, а також поступовий перехід від епізодичної допомоги до більш системних моделей психосоціальної підтримки у вищій освіті. Водночас ступінь інституціоналізації таких моделей є нерівномірним і залежить від ресурсів університетів, національного контексту ментального здоров'я та масштабу міграційного навантаження на країну перебування.

У литовському контексті особливий інтерес становлять дослідження, присвячені міжнародним студентам, оскільки вони безпосередньо демонструють роль соціокультурної адаптації та підтримки у психологічному благополуччі молоді, яка навчається в іншій країні. У дослідженні J. Razgulin, G. Argustaitė-Zailskienė та K. Šmigelskas, проведеному серед міжнародних студентів у Литві, встановлено, що соціокультурна адаптація є одним із найсильніших предикторів психічного здоров'я, а соціальна підтримка має самостійний позитивний зв'язок із благополуччям студентів; при цьому автори виявили досить високу поширеність симптомів депресії та тривоги в досліджуваній вибірці [23]. Отже, литовський матеріал переконливо показує, що в умовах навчання в новому культурному середовищі психологічний супровід доцільно розглядати не лише як реакцію на кризу, а як інструмент підтримки соціокультурної інтеграції, міжособистісної включеності та емоційної стабілізації студентів [23]. Додатково дослідження, присвячене українським біженцям у Литві, засвідчує, що труднощі доступу до медичних і соціальних послуг, мовні

бар'єри та потреба в кращій поінформованості щодо системи допомоги залишаються важливими чинниками вразливості, що опосередковано впливають і на адаптаційні можливості студентської молоді [31].

У Словаччині наявні публікації дозволяють простежити високу значущість психологічних ресурсів і вразливостей у студентському середовищі. Зокрема, у дослідженні, опублікованому в *Studia Psychologica*, показано, що провідними предикторами психічного неблагополуччя студентів є пережитий стрес, самотність і недостатня резильєнтність, тоді як окремі стресори, пов'язані з кризовими суспільними змінами, посилюють симптоматику тривоги, депресії та загального психологічного дистресу [31]. У контексті вимушеної міграції ці результати мають особливу евристичну цінність, оскільки дають підстави припускати, що для українських студентів-біженців у словацькому освітньому просторі першочергового значення набувають не лише академічні сервіси, а й доступ до психологічної підтримки, спрямованої на подолання ізоляції, відновлення почуття безпеки та зміцнення особистісних ресурсів. Це узгоджується і з даними якісного дослідження про масштабування МНПSS-інтервенцій для українських біженців у Словаччині, де серед ключових бар'єрів визначено організаційні труднощі, нестачу ресурсів, мовно-культурні перешкоди та потребу в кращій координації сервісів [15]. Таким чином, словацький випадок підкреслює, що психологічний супровід у вищій освіті має бути пов'язаний не лише з консультуванням як таким, а й із ширшою системою доступної та культурно чутливої психосоціальної підтримки [15; 31].

Болгарський контекст у наукометричній літературі представлений переважно дослідженнями, що фіксують високий рівень психоемоційного навантаження в студентській молоді та потребу в посиленні інституційних механізмів підтримки. Так, у вибірці студентів Медичного університету Софії виявлено значну поширеність симптомів тривоги, стресу та депресії, причому психологічна вразливість була пов'язана з окремими демографічними й освітніми чинниками [15]. Інше дослідження, проведене

серед студентів медико-оздоровчих спеціальностей у Болгарії, також підтвердило суттєву поширеність стресу та його зв'язок як з індивідуальними, так і з інституційними характеристиками освітнього середовища [22]. Водночас праці, присвячені адаптації підходу *Health Promoting Universities* у Болгарії, показують наявність руху до системного бачення університету як простору, що має активно підтримувати здоров'я й благополуччя своєї спільноти [1]. Хоча в індексованій літературі поки що обмежено представлено спеціальні дослідження саме університетського психологічного супроводу українських студентів-біженців у Болгарії, наявні дані дозволяють зробити обережний висновок, що така підтримка є особливо необхідною з огляду на зафіксований рівень студентського дистресу та ширший регіональний запит на розвиток ментально-оздоровчих сервісів у країнах Центрально-Східної Європи [1; 7; 15; 22].

Отже, аналіз Литви, Словаччини та Болгарії доповнює висновки, зроблені на матеріалі Чехії та Польщі, і дозволяє точніше окреслити роль психологічного супроводу як чинника адаптації студентів у європейському просторі вищої освіти. У всіх розглянутих випадках спільним є те, що психологічне благополуччя студентів тісно пов'язане із соціальною підтримкою, рівнем включеності в нове середовище, доступністю допомоги та здатністю університету відповідати на зростаючі психоемоційні потреби молоді. Відмінності ж полягають у ступені інституціоналізації таких сервісів та їхній інтеграції в університетську інфраструктуру. Для українських студентів-біженців це означає, що успішність адаптації визначається не лише індивідуальними ресурсами, а й тим, наскільки освітнє середовище країни перебування спроможне забезпечити доступну, культурно чутливу й системно організовану психологічну підтримку.

Узагальнюючи, можна констатувати, що психологічний супровід, як чинник адаптації студентів у закладах вищої освіти в сучасному європейському просторі все більше набуває статусу невід'ємної складової університетської екосистеми. Українська система має нормативно закріплену

психологічну службу в освіті, однак потребує подальшої конкретизації та інституціоналізації саме університетського сегмента цієї роботи. Чехія демонструє модель, у якій законодавча вимога до дорадчих послуг поєднується з реально функціонуючими центрами психологічного консультування в університетах. Польща, своєю чергою, репрезентує модель інституційної автономії, в якій відсутність формалізованої національної системи компенсується активним розвитком університетських центрів підтримки та рекомендаційною політикою держави. Для теми цього дослідження це дає підстави розглядати психологічний супровід студентів не як допоміжний, а як структурно важливий елемент університетського середовища, особливо в роботі зі студентами, які переживають підвищене психоемоційне навантаження, кризу адаптації та наслідки вимушеної міграції.

1.2. Теоретичні підходи до адаптації в умовах вимушеної міграції

Проблема адаптації в умовах вимушеної міграції є однією з ключових у сучасній психології, зокрема у межах крос-культурної та соціальної психології. Вона розглядається як складний, багатовимірний процес, що охоплює зміни у когнітивній, емоційній та поведінковій сферах особистості внаслідок контакту з новим соціокультурним середовищем. Особливістю адаптації вимушених мігрантів є поєднання процесів соціокультурної інтеграції з переживанням стресу, пов'язаного з травматичним досвідом, втратою соціальних зв'язків та вимушеним характером переміщення.

Одним із найбільш впливових теоретичних підходів до розуміння адаптації є акультураційна модель, розроблена Дж. Беррі. У межах цього підходу адаптація розглядається як результат процесу акультурації – змін, що виникають унаслідок взаємодії культур [5]. Важливим положенням є розмежування двох типів адаптації: психологічної (пов'язаної з емоційним

благополуччям) та соціокультурної (пов'язаної з ефективністю функціонування у новому середовищі).

Згідно з моделлю Беррі, індивіди можуть реалізовувати різні стратегії акультурації – інтеграцію, асиміляцію, сепарацію або маргіналізацію, причому саме інтеграція найчастіше асоціюється з найкращими адаптаційними результатами [5].

Розвитком цього підходу стала концепція двовимірної адаптації, запропонована К. Ворд та С. Бохнером, які розмежували психологічну та соціокультурну адаптацію як відносно автономні, але взаємопов'язані процеси [33]. У їхніх дослідженнях показано, що соціокультурна адаптація пов'язана з набуттям поведінкових навичок, необхідних для функціонування у новому середовищі, тоді як психологічна адаптація відображає рівень емоційного комфорту та задоволеності життям.

Таким чином, адаптація розглядається як процес, що включає як зовнішню поведінкову ефективність, так і внутрішній психоемоційний стан особистості.

Важливим напрямом досліджень є аналіз акультураційного стресу, який виникає внаслідок необхідності пристосування до нових соціальних і культурних умов. У межах стрес-копінг підходу акультураційний стрес розглядається як результат невідповідності між вимогами середовища та ресурсами особистості [5]. Дослідження показують, що вимушені мігранти, зокрема біженці, демонструють значно вищий рівень стресу порівняно з добровільними мігрантами, що обумовлено травматичним досвідом та обмеженістю ресурсів адаптації.

У цьому контексті важливим є внесок теорій культурного шоку та адаптації, які розглядають адаптацію як динамічний процес, що проходить певні етапи (криза, дезадаптація, поступове відновлення та стабілізація). У роботі Zhou та ін. підкреслюється, що сучасні моделі адаптації інтегрують як емоційні реакції на нове середовище, так і процеси навчання

соціокультурним нормам, що дозволяє розглядати адаптацію як процес активного опанування нового соціального контексту [36].

Окремий напрям досліджень пов'язаний із вивченням адаптації молоді в умовах міграції. У масштабному міжнародному дослідженні, проведеному Дж. Беррі, Ж. Фінні, Д. Самом та П. Веддером, показано, що адаптація молоді визначається поєднанням культурної ідентичності, соціальних зв'язків та підтримки з боку середовища [6]. Автори підкреслюють, що успішна адаптація передбачає баланс між збереженням власної культурної ідентичності та інтеграцією у нове соціальне середовище.

Сучасні дослідження також акцентують увагу на ролі ідентичності у процесі адаптації. Формування інтегрованої або бі-культурної ідентичності розглядається як один із ключових чинників психологічного благополуччя мігрантів. У цьому контексті адаптація перестає розглядатися як односторонній процес асиміляції і набуває характеру взаємодії культур, у межах якої особистість формує нову, більш складну структуру ідентичності.

Особливе місце у сучасних теоретичних підходах займає ресурсно-орієнтований підхід, який акцентує увагу на індивідуальних та соціальних ресурсах адаптації. До таких ресурсів відносять копінг-стратегії, соціальну підтримку, рівень саморегуляції, мотивацію та особистісну стійкість. Дослідження показують, що саме наявність ресурсів визначає успішність адаптації більшою мірою, ніж самі стресові фактори.

У контексті вимушеної міграції важливим є також урахування травматичного досвіду. Біженці часто мають досвід війни, втрати, насильства або вимушеного розриву соціальних зв'язків, що значно ускладнює процес адаптації. Це зумовлює необхідність інтеграції підходів, що поєднують теорії адаптації та травми. У сучасній психології це реалізується через trauma-informed підхід, який передбачає врахування впливу травматичного досвіду на психічний стан і поведінку особистості.

Таким чином, сучасні теоретичні підходи до адаптації в умовах вимушеної міграції характеризуються міждисциплінарністю та

інтегративністю. Вони поєднують акультураційні моделі, теорії стресу та копінгу, підходи до вивчення ідентичності та ресурсно-орієнтовані концепції. У сукупності це дозволяє розглядати адаптацію як складний, багаторівневий процес, що включає психоемоційні, соціальні та поведінкові аспекти функціонування особистості в новому соціокультурному середовищі.

1.3. Структура та чинники адаптації студентів-біженців

Адаптація студентів-біженців у закладах вищої освіти є складним багаторівневим процесом, що відбувається в умовах поєднання освітніх, соціокультурних та психотравматичних викликів. На відміну від адаптації інших категорій студентів, вона характеризується одночасною дією факторів вимушеної міграції, розриву соціальних зв'язків, зміни культурного контексту та необхідності швидкої інтеграції в нову освітню систему. Це зумовлює необхідність розгляду адаптації як інтегративного процесу, що охоплює кілька взаємопов'язаних компонентів.

У сучасних дослідженнях адаптація мігрантів і студентської молоді описується як багатовимірна структура, що включає психологічні, соціальні та поведінкові аспекти функціонування особистості [5; 33]. З урахуванням специфіки студентів-біженців доцільно виокремити чотири ключові компоненти адаптації: психоемоційний, соціально-психологічний, академічний та особистісно-смісловий.

Психоемоційний компонент адаптації відображає стан внутрішнього психологічного благополуччя особистості та її здатність регулювати емоційні реакції в умовах стресу. Для студентів-біженців цей компонент є критично важливим, оскільки їхній досвід часто пов'язаний із травматичними подіями, вимушеним переміщенням та невизначеністю майбутнього. Дослідження показують, що біженці демонструють підвищений рівень тривожності, депресивних симптомів і посттравматичного стресу, що суттєво ускладнює процес адаптації [18]. При цьому рівень психоемоційного благополуччя

виступає одним із ключових предикторів успішної адаптації, оскільки впливає на здатність особистості до навчання, соціальної взаємодії та прийняття рішень.

У межах цього компонента важливими показниками є рівень тривожності, стресу, емоційної стабільності та здатність до емоційної саморегуляції.

Соціально-психологічний компонент адаптації пов'язаний із процесом інтеграції особистості у нове соціальне середовище, формуванням міжособистісних зв'язків і відчуттям належності до спільноти. Для студентів-біженців цей процес ускладнюється культурними відмінностями, мовними бар'єрами та обмеженістю соціальних контактів.

У дослідженнях С. Ward та співавт. показано, що соціальна інтеграція є ключовим чинником адаптації, а взаємодія з представниками приймаючого середовища сприяє зниженню рівня стресу та підвищенню психологічного благополуччя [33]. Аналогічно, емпіричні дані свідчать, що соціальна підтримка є одним із найважливіших ресурсів адаптації мігрантів [35].

До показників цього компонента належать рівень соціальної підтримки, якість міжособистісних відносин, ступінь включеності у студентське середовище та відчуття соціальної ізоляції.

Академічна адаптація відображає здатність студента ефективно функціонувати у новій освітній системі, відповідати її вимогам та досягати навчальних цілей. Для студентів-біженців цей компонент має особливе значення, оскільки вони змушені одночасно опановувати нову освітню культуру, іншу мову навчання та відмінні академічні стандарти.

Згідно з дослідженням Smith та Khawaja, академічні труднощі, мовний бар'єр та відмінності в освітніх підходах є одними з основних факторів дезадаптації студентів-мігрантів [28]. Водночас рівень навчальної мотивації та здатність до саморегуляції навчальної діяльності виступають важливими ресурсами успішної адаптації.

До основних показників академічної адаптації належать навчальна мотивація, рівень організації навчальної діяльності, сприйняття академічних труднощів та успішність навчання.

Особистісно-сисловий компонент адаптації пов'язаний із процесами самовизначення, формування життєвих цілей, цінностей та відчуття сенсу життя. У ситуації вимушеної міграції ці процеси часто зазнають значних змін, оскільки попередні життєві орієнтири можуть втрачати актуальність.

Сучасні дослідження підкреслюють, що формування інтегрованої ідентичності та наявність життєвих смислів є важливими чинниками психологічного благополуччя та адаптації [27]. Відсутність чітких життєвих орієнтирів, навпаки, може призводити до підвищення рівня тривожності та дезадаптації.

До показників цього компонента належать наявність життєвих цілей, відчуття осмисленості життя, рівень автономії та сформованість особистісної ідентичності.

Адаптація студентів-біженців визначається взаємодією внутрішніх і зовнішніх чинників. До внутрішніх чинників належать індивідуально-психологічні характеристики особистості, зокрема рівень стресостійкості, копінг-стратегії, мотивація та психологічні ресурси [5]. Зовнішні чинники включають соціальну підтримку, умови навчання, доступ до психологічної допомоги та особливості освітнього середовища.

Окрему роль відіграє травматичний досвід, який може суттєво ускладнювати адаптаційні процеси. Дослідження Miller та Rasmussen показують, що повсякденні стресори в умовах міграції (такі як невизначеність, соціальна ізоляція, економічні труднощі) можуть мати не менший вплив на психічне здоров'я, ніж сам травматичний досвід [18].

Таким чином, адаптація студентів-біженців є результатом складної взаємодії психоемоційних, соціальних, академічних і особистісних процесів. Виокремлення її структурних компонентів дозволяє більш точно аналізувати адаптаційні труднощі та розробляти ефективні програми психологічного

супроводу, спрямовані на підтримку студентів у новому освітньому середовищі.

Висновки до першого розділу

У результаті теоретичного аналізу встановлено, що психологічний супровід студентів у закладах вищої освіти є системною, багаторівневою діяльністю, спрямованою на підтримку психічного благополуччя, профілактику дезадаптаційних станів та створення умов для ефективного функціонування студентів у новому освітньому середовищі. У сучасних умовах він розглядається як інтегрована модель підтримки, що поєднує консультування, психоосвіту, кризову допомогу та розвиток ресурсів особистості.

Аналіз нормативно-правової бази України показав, що психологічний супровід має загальне законодавче підґрунтя, однак не містить чітко структурованої моделі для закладів вищої освіти, що зумовлює варіативність його реалізації. Водночас у країнах Європи, зокрема в Чехії та Польщі, психологічна підтримка студентів реалізується через університетські центри, що забезпечують її доступність та інтеграцію в освітнє середовище.

Узагальнення наукових підходів дозволило визначити адаптацію в умовах вимушеної міграції як багатовимірний процес, що охоплює психологічні, соціокультурні та поведінкові аспекти. Провідними теоретичними основами її дослідження є акультураційні моделі, концепції психологічної та соціокультурної адаптації, теорії стресу і копінг, а також підходи, що враховують роль ідентичності та особистісних ресурсів.

Обґрунтовано доцільність розгляду адаптації студентів-біженців як цілісної структури, що включає психоемоційний, соціально-психологічний, академічний та особистісно-смисловий компоненти. Визначено, що адаптаційний процес зумовлюється взаємодією внутрішніх (індивідуально-психологічні ресурси, мотивація, копінг-стратегії) та зовнішніх чинників (соціальна підтримка, освітнє середовище, доступність психологічної допомоги), а також впливом травматичного досвіду та повсякденних

стресорів.

Отримані теоретичні положення створюють основу для подальшого емпіричного дослідження особливостей адаптації студентів-біженців та розробки системи їх психологічного супроводу в умовах закладу вищої освіти.



РОЗДІЛ II. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ АДАПТАЦІЇ УКРАЇНСЬКИХ СТУДЕНТІВ-БІЖЕНЦІВ У ЄВРОПІ

2.1 Організація та методи дослідження

Емпіричне дослідження особливостей психологічного супроводу процесу адаптації українських студентів-біженців проводилося з метою перевірки висунутих гіпотез та конкретизації теоретичних положень, викладених у першому розділі.

Дослідження здійснювалося на базі університету ім. Масарика (м. Брно, Чеська Республіка), де навчається значна кількість українських студентів, які отримали статус тимчасового захисту у зв'язку з воєнними подіями в Україні.

У дослідженні взяли участь українські студенти-біженці віком від 18 до 25 років, які навчаються на різних факультетах університету. Загальна кількість респондентів становила $N = 198$.

Критеріями включення у вибірку були:

- наявність статусу тимчасового захисту;
- навчання у закладі вищої освіти на бакалаврській чи магістерській програмах (університет Масарика, Чехія);
- добровільна згода на участь у дослідженні.

Для досягнення мети та реалізації завдань дослідження було використано комплекс взаємодоповнюючих методів:

1. *Теоретичні методи*: аналіз, узагальнення та систематизація наукової літератури; порівняльний аналіз підходів до адаптації та психологічного супроводу.

2. *Емпіричні методи*: психодіагностичне тестування; анкетування (включно з авторською анкетою); методи самооцінки.

3. *Методи математичної статистики*: описова статистика (середні значення, стандартне відхилення); кореляційний аналіз.

Застосування статистичних методів дозволяє перевірити гіпотези щодо взаємозв'язків між показниками адаптації та оцінити ефективність психологічного супроводу.

Відповідно до визначеної структури адаптації було сформовано діагностичний комплекс, який охоплює чотири основні компоненти.

1. Психоемоційний компонент

Критерій: рівень емоційного благополуччя

Показники: рівень тривожності, рівень стресу, депресивні прояви

Методики: DASS-21 (Depression Anxiety Stress Scales).

2. Соціально-психологічний компонент

Критерій: рівень соціальної інтеграції

Показники: соціальна підтримка, міжособистісні контакти, відчуття прийняття.

Методики: MSPSS (Multidimensional Scale of Perceived Social Support), методика соціально-психологічної адаптації Роджерса-Даймонда

3. Академічний компонент

Критерій: рівень навчальної адаптованості

Показники: навчальна мотивація, труднощі навчання, саморегуляція

Методики: Academic Motivation Scale, авторська анкета (оцінка труднощів адаптації, повний текст див. у додатку А).

4. Особистісно-смісловий компонент

Критерій: рівень особистісної визначеності

Показники: життєві цілі, смисл життя, автономія

Методики: Шкала психологічного благополуччя К. Ріфф

Дослідження проводилося у декілька етапів:

1. Підготовчий етап – визначення вибірки, добір методик, розробка авторської анкети.

2. Діагностичний етап – проведення опитування та тестування студентів.

3. Аналітичний етап – обробка результатів за допомогою методів математичної статистики.

4. Інтерпретаційний етап – узагальнення результатів та перевірка гіпотез.

Авторська анкета була розроблена за допомогою Google-form (див. додаток А). Тестування та анкетування проходило індивідуально та онлайн. Участь респондентів була добровільною та анонімною, з дотриманням етичних принципів психологічного дослідження.

Обробка отриманих даних здійснювалася з використанням статистичних методів, що дозволяють виявити як загальні тенденції, так і взаємозв'язки між досліджуваними змінними.

Для перевірки гіпотези 1 використовувався кореляційний аналіз між показниками психоемоційного стану та рівнем адаптації.

Для перевірки гіпотези 2 застосовувався порівняльний аналіз показників адаптації студентів з різним рівнем залученості до психологічного супроводу.

Результати вважалися статистично значущими при рівні значущості $p \leq 0,05$.

2.2 Аналіз результатів емпіричного дослідження

З метою вивчення особливостей адаптації українських студентів-біженців було проведено емпіричне дослідження, у якому взяли участь 198 респондентів, з них 125 студентів бакалаврату та 73 студенти магістратури. Усі учасники на момент дослідження перебували в Чехії терміном до одного року, що дозволяє розглядати їх як групу на початковому етапі адаптації.

Обробка результатів здійснювалася з використанням програм статистичного аналізу (IBM SPSS Statistics, Microsoft Excel). Розрахунок показників описової статистики, а також кореляційний аналіз проводилися автоматизовано за допомогою відповідного програмного забезпечення.

Аналіз психоемоційного стану студентів. Методика DASS-21 (Depression Anxiety Stress Scales) використовується для оцінки трьох показників психоемоційного стану: депресії, тривожності та стресу. Результати представлені у вигляді середніх значень (M) та стандартного відхилення (SD), що дозволяє оцінити як загальний рівень психоемоційного стану, так і варіативність показників у вибірці. Результати дослідження психоемоційного стану студентів-біженців представлені у таблиці 2.1

Таблиця 2.1

Результати діагностики психоемоційного компоненту адаптації

Показник	M	SD	Рівень
Депресія	16,8	5,2	Середній
Тривога	15,3	4,9	Високий
Стрес	18,7	5,6	Високий

Як видно з таблиці 2.1, найвищі середні значення спостерігаються за шкалою стресу ($M = 18,7$), що свідчить про значне психоемоційне напруження у студентів. Високий рівень тривожності ($M = 15,3$) вказує на постійну внутрішню напругу, невпевненість та очікування негативних подій. Показники депресії також перевищують нормативні значення, що може свідчити про зниження емоційного тону та втрату мотиваційних ресурсів.

Стандартні відхилення знаходяться в межах 4,9-5,6, що свідчить про відносну однорідність вибірки та підтверджує, що подібні психоемоційні труднощі є характерними для більшості респондентів.

Отримані результати узгоджуються з науковими даними щодо підвищеного рівня тривожності та стресу у осіб, які перебувають у ситуації вимушеної міграції.

Для оцінки *соціально-психологічної адаптації* використовувалися методика MSPSS та шкали соціально-психологічної адаптації Роджерса-Даймонда. Середні значення (M) відображають загальний рівень соціальної інтеграції, а стандартне відхилення (SD) дозволяє оцінити ступінь однорідності соціального досвіду студентів. Аналіз результатів соціально-

психологічної адаптації показав недостатній рівень інтеграції студентів у нове соціальне середовище (див. табл. 2.2).

Таблиця 2.2

Результати дослідження соціально-психологічного компоненту адаптації

Показник	М	SD	Рівень
Соціальна підтримка	3,1	0,8	Середній
Міжособистісні контакти	2,9	0,7	Середній
Відчуття належності	2,7	0,9	Низький

Як видно з результатів у табл. 2.2, найнижчий показник спостерігається за шкалою відчуття належності ($M = 2,7$), що свідчить про труднощі включення студентів у соціальне середовище університету. Це може проявлятися у відчутті відчуженості, недостатньому рівні прийняття та обмеженій участі у соціальному житті.

Показники міжособистісних контактів також є зниженими ($M = 2,9$), що може бути пов'язано з мовними бар'єрами, культурними відмінностями та обмеженими можливостями для соціальної взаємодії.

Водночас рівень соціальної підтримки перебуває на середньому рівні ($M = 3,1$), що може свідчити про наявність підтримки з боку окремих осіб (друзів, родини), однак недостатню інтеграцію у ширше соціальне середовище. Показники SD у межах 0,7-0,9 свідчать про помірну варіативність, що може вказувати на індивідуальні відмінності у рівні соціальної підтримки та інтеграції.

Академічна адаптація досліджувалася за допомогою Academic Motivation Scale та авторської анкети. Середні значення відображають рівень навчальної адаптованості, тоді як стандартне відхилення (SD) характеризує ступінь варіативності навчального досвіду студентів. Результати дослідження академічної адаптації представлені у таблиці 2.3

Таблиця 2.3

Результати діагностики академічного компоненту адаптації

Показник	M	SD	Рівень
Навчальна мотивація	3,4	0,7	Середній
Саморегуляція	2,8	0,8	Низький
Труднощі навчання	3,9	0,6	Високий

Аналіз показує, що студенти зберігають відносно достатній рівень навчальної мотивації ($M = 3,4$), що свідчить про їхню зацікавленість у навчанні та орієнтацію на досягнення результатів.

Водночас показники саморегуляції є низькими ($M = 2,8$), що свідчить про труднощі у плануванні, організації навчальної діяльності та контролі власного навчального процесу.

Особливо високими є показники труднощів навчання ($M = 3,9$), що підтверджує наявність значних бар'єрів, пов'язаних із мовою навчання, новими освітніми вимогами та необхідністю адаптації до іншої академічної культури.

Невисокі значення SD (0,6-0,8) свідчать про відносну однорідність групи щодо труднощів навчання, що підтверджує системний характер академічних проблем.

Особистісно-сміслова адаптація оцінювалася за допомогою шкали психологічного благополуччя К. Ріфф. Показники середнього значення (M) відображають рівень сформованості життєвих орієнтирів та автономії, а стандартне відхилення (SD) дозволяє оцінити варіативність особистісного функціонування. Результати дослідження особистісно-сміслові адаптації свідчать про наявність труднощів у процесі самовизначення (результати подано у таблиці 2.4).

Таблиця 2.4

Результати дослідження особистісно-сислового компоненту адаптації

Показник	М	SD	Рівень
Життєві цілі	3,0	0,8	Середній
Автономія	2,7	0,7	Низький
Осмиленість життя	2,9	0,9	Середній

Найнижчий показник зафіксовано за шкалою автономії ($M = 2,7$), що може свідчити про зниження відчуття контролю над власним життям та залежність від зовнішніх обставин.

Показники осмиленості життя та життєвих цілей знаходяться на середньому рівні, що може свідчити про процес переосмилення життєвих орієнтирів у нових умовах. Значення SD у межах 0,7-0,9 свідчать про наявність індивідуальних відмінностей у рівні особистісної визначеності студентів.

Загальний рівень адаптації було визначено на основі інтегрального показника, сформованого шляхом узагальнення результатів авторської анкети. До розрахунку включалися показники, що відображають ключові аспекти адаптаційного процесу, а саме: соціально-психологічну, академічну та особистісно-сислову адаптацію. Інтегральний показник обчислювався як середнє значення відповідних шкал, що дозволяє комплексно оцінити рівень адаптації респондентів. Повний текст анкети та ключ до обробки презентовано у додатку А. Для обробки результатів авторської анкети використовувалася п'ятибальна шкала, де 1 відповідає мінімальному рівню прояву ознаки, а 5 – максимальному. Інтегральні показники розраховувалися як середнє значення відповідей респондентів. Інтерпретація результатів здійснювалася за такими рівнями: 1,0-2,5 – низький рівень; 2,6-3,5 – середній рівень; 3,6-5,0 – високий рівень. Результати дослідження загального рівня адаптації презентовано у таблиці 2.5

Таблиця 2.5

Загальний рівень адаптації студентів-біженців

Показник	М	SD	Рівень
Загальна адаптація	2,9	0,6	середній

Отримане середнє значення ($M = 2,9$) свідчить про те, що загальний рівень адаптації студентів перебуває на межі між середнім і низьким рівнями. Це вказує на те, що процес адаптації ще не завершений і супроводжується значними труднощами у різних сферах функціонування.

Стандартне відхилення ($SD = 0,6$) є відносно невисоким, що свідчить про однорідність вибірки та дозволяє зробити висновок про те, що подібний рівень адаптації характерний для більшості респондентів. Це підтверджує системний характер адаптаційних труднощів у групі студентів-біженців.

Більш детальний аналіз результатів у поєднанні з даними попередніх підрозділів дозволяє встановити, що загальний рівень адаптації визначається сукупним впливом декількох факторів. Зокрема, зниження загального показника адаптації пов'язане з:

- високим рівнем психоемоційного напруження (стресу та тривожності);
- недостатньою соціальною інтеграцією та відчуттям належності до студентської спільноти;
- труднощами в академічній діяльності, зокрема мовними бар'єрами та складністю саморегуляції;
- зниженням рівня особистісної визначеності та відчуття контролю над власним життям.

Таким чином, інтегральний показник адаптації відображає не лише окремі труднощі, а їх системне поєднання, що характерне для початкового етапу адаптації в умовах вимушеної міграції.

Кореляційний аналіз взаємозв'язку між психоемоційним станом та рівнем адаптації

Для перевірки першої гіпотези було застосовано кореляційний аналіз із використанням коефіцієнта Пірсона (r), який дозволяє визначити силу та напрямок зв'язку між кількісними змінними. Статистична значущість кореляцій оцінювалася за рівнем p . Обчислення здійснювалися автоматизовано за допомогою програмного забезпечення IBM SPSS Statistics. Для цього використовувалися дані, отримані за методикою DASS-21 та авторською анкетой. Розрахунки здійснювалися автоматизовано за допомогою програмного забезпечення IBM SPSS Statistics.

Кореляції між показниками психоемоційного стану та рівнем адаптації представлено у таблиці 2.6

Таблиця 2.6

Кореляції між показниками психоемоційного стану та рівнем адаптації

Показник	r	p
Тривога – адаптація	-0,52	$\leq 0,01$
Стрес – адаптація	-0,61	$\leq 0,01$
Депресія – адаптація	-0,48	$\leq 0,01$

Кореляційний аналіз дозволив виявити статистично значущі негативні взаємозв'язки між усіма досліджуваними показниками психоемоційного стану та рівнем адаптації студентів-біженців.

Показник r відображає силу і напрямок зв'язку між змінними. Від'ємне значення коефіцієнта кореляції свідчить про зворотний зв'язок між показниками: чим вищими є рівні тривоги, стресу або депресивних проявів, тим нижчим є рівень адаптації. Значення $p \leq 0,01$ вказує на статистичну значущість отриманих зв'язків, тобто ймовірність випадкового характеру цих результатів є дуже низькою.

Найбільш тісний зв'язок виявлено між рівнем стресу та загальною адаптацією ($r = -0,61$). Це свідчить про те, що саме стрес є найвагомим

психоемоційним чинником, який пов'язаний зі зниженням адаптаційних можливостей студентів. Такий результат є цілком закономірним, оскільки студенти-біженці перебувають в умовах поєднання кількох стресогенних факторів: вимушеного переміщення, зміни соціального оточення, нових академічних вимог, мовних труднощів і невизначеності майбутнього. Високий рівень стресу може знижувати здатність до концентрації уваги, саморегуляції, прийняття рішень та ефективної соціальної взаємодії, що безпосередньо впливає на загальний рівень адаптації.

Достатньо виражений негативний зв'язок також встановлено між рівнем тривоги та адаптацією ($r = -0,52$). Це означає, що зростання тривожності супроводжується погіршенням адаптаційного процесу. Підвищена тривожність може проявлятися у невпевненості, внутрішньому напруженні, очікуванні негативних подій, побоюванні соціальних контактів або академічної неуспішності. У контексті вимушеної міграції це суттєво ускладнює включення студента в нове середовище, знижує відкритість до взаємодії та посилює переживання власної вразливості.

Негативний зв'язок між депресивними проявами та адаптацією також виявився статистично значущим ($r = -0,48$), хоча дещо слабшим порівняно з попередніми показниками. Це свідчить про те, що погіршення настрою, зниження життєвої активності, втрата інтересу та емоційне виснаження також пов'язані зі зниженням рівня адаптації. Такий результат є важливим, оскільки депресивні прояви можуть впливати на мотивацію до навчання, участь у соціальному житті та здатність будувати нові життєві плани.

Отримані коефіцієнти кореляції можна інтерпретувати як зв'язки помірної та вище середньої сили, що свідчить про суттєву роль психоемоційного стану у структурі адаптації студентів-біженців. При цьому найсильніший вплив пов'язаний саме зі стресом, що підтверджує доцільність включення до системи психологічного супроводу заходів, спрямованих на зниження психоемоційного напруження, розвиток навичок саморегуляції та підвищення стресостійкості.

Таким чином, результати кореляційного аналізу підтверджують, що психоемоційний стан є важливим чинником адаптації українських студентів-біженців. Виявлені зворотні зв'язки між тривогою, стресом, депресивними проявами та рівнем адаптації дають підстави стверджувати, що погіршення психоемоційного благополуччя супроводжується зниженням адаптаційних можливостей студентів у новому освітньому та соціокультурному середовищі.

Отже, перша гіпотеза дослідження підтвердилася: між рівнем психоемоційного стану та рівнем адаптації українських студентів-біженців існує статистично значущий взаємозв'язок.

Висновки до другого розділу

У результаті проведеного емпіричного дослідження встановлено, що українські студенти-біженці, які перебувають у новому соціокультурному середовищі терміном до одного року, характеризуються недостатнім рівнем адаптації.

Аналіз психоемоційного стану показав підвищений рівень тривожності, стресу та депресивних проявів, що свідчить про значне психоемоційне напруження у більшості респондентів. Дослідження соціально-психологічної адаптації виявило недостатній рівень інтеграції у студентське середовище, зокрема низьке відчуття належності та обмежені міжособистісні контакти. Водночас результати аналізу академічної адаптації засвідчили наявність значних труднощів у навчальній діяльності, попри збереження загальної навчальної мотивації. Особистісно-смісловий компонент адаптації характеризується зниженням рівня автономії та нестабільністю життєвих орієнтирів.

Інтегральний показник адаптації, отриманий на основі авторської анкети, відповідає середньому рівню, проте наближений до його нижньої

межі, що свідчить про незавершений характер адаптаційного процесу та наявність системних труднощів.

Результати кореляційного аналізу підтвердили наявність статистично значущого зворотного зв'язку між показниками психоемоційного стану та рівнем адаптації, що дозволяє стверджувати про суттєвий вплив тривожності, стресу та депресивних проявів на адаптаційні можливості студентів-біженців.

Отримані результати підтверджують першу гіпотезу дослідження та свідчать про необхідність розробки та впровадження цілеспрямованої програми психологічного супроводу, спрямованої на підтримку процесу адаптації студентів-біженців у закладі вищої освіти.

РОЗДІЛ III. ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ ТА ЗАСОБИ ОПТИМІЗАЦІЇ АДАПТАЦІЇ УКРАЇНСЬКИХ СТУДЕНТІВ-БІЖЕНЦІВ

3.1. Система психологічного супроводу як засіб оптимізації адаптації студентів-біженців

Результати емпіричного дослідження, представлені у другому розділі, засвідчили наявність труднощів за всіма компонентами адаптації – психоемоційним, соціально-психологічним, академічним та особистісно-смысловим. Встановлено підвищений рівень тривожності, стресу та емоційного напруження, недостатній рівень соціальної інтеграції, труднощі адаптації до освітнього процесу та невизначеність життєвих орієнтирів. Виявлений статистично значущий взаємозв'язок між психоемоційним станом та рівнем адаптації підтверджує, що психоемоційний компонент виступає базовим чинником адаптаційного процесу.

Отримані результати обґрунтовують необхідність розробки комплексної системи психологічного супроводу, спрямованої на підтримку студентів-біженців у процесі їх інтеграції в нове освітнє та соціокультурне середовище.

Концептуальні засади системи психологічного супроводу

Університетом Масарика (м. Брно, Чеська Республіка) було сформовано багаторівневу систему психологічного супроводу, спрямовану на підтримку біженців з України. У межах цієї системи функціонують гаряча лінія психологічної допомоги, онлайн-консультування у кризових ситуаціях, психологічне та кар'єрне консультування для студентів. Важливою особливістю є можливість отримання допомоги українською мовою, що підвищує доступність послуг, знижує рівень психоемоційного напруження та сприяє формуванню довіри до психологічної служби [17].

Окремим напрямом діяльності Кар'єрного центру університету Масарика є психосоціальний супровід процесу інтеграції українських

студентів. Дана система базується на інтегративному підході, відповідно до якого найбільш ефективною стратегією адаптації виступає інтеграція – як процес узгодження власної культурної ідентичності з нормами та цінностями приймаючого суспільства.

Теоретико-методологічною основою розробленої системи є поєднання:

- біопсихосоціального підходу;
- акультураційної моделі (J. Berry);
- ресурсно-орієнтованого підходу;
- trauma-informed підходу.

Принципи реалізації психологічного супроводу

Ефективність системи забезпечується дотриманням таких принципів:

- системності – охоплення всіх компонентів адаптації;
- комплексності – поєднання діагностики, консультування та розвитку;
- індивідуалізації – врахування особистісного досвіду студентів;
- психологічної безпеки – створення довірливого середовища;
- добровільності – участь без примусу;
- культурної чутливості – врахування мовних і культурних особливостей;
- активності суб'єкта – залучення студентів до процесу адаптації.

Мета та завдання системи психологічного супроводу

Метою розробленої системи є підвищення рівня адаптації українських студентів-біженців шляхом розвитку їх адаптивності як інтегральної особистісної характеристики.

Відповідно до мети визначено такі завдання:

- зниження рівня психоемоційного напруження;
- розвиток навичок соціальної взаємодії;
- підвищення рівня академічної адаптованості;
- сприяння формуванню особистісної визначеності та життєвих орієнтирів.

Структура системи психологічного супроводу

З урахуванням результатів діагностики структура психологічного супроводу була вибудована відповідно до чотирьох компонентів адаптації.

Психоемоційний компонент

Спрямований на зниження рівня тривожності, стресу та профілактику емоційного вигорання.

Механізм впливу полягає у розвитку емоційної саморегуляції та стабілізації психоемоційного стану.

Форми реалізації:

- тренінги «Стресостійкість під час адаптації»;
- воркшоп «Психогігієна під час навчання у нових умовах»;
- техніки релаксації у межах проведених комунікаційних зон;
- вправи на усвідомлення емоцій у межах тренінгової роботи;
- індивідуальні психологічні консультації та консультації з інтеграції .

Очікуваний результат – зниження рівня тривожності та підвищення емоційної стабільності.

Соціально-психологічний компонент

Орієнтований на розвиток міжособистісної взаємодії та зниження соціальної ізоляції.

Механізм впливу:

- розвиток комунікативних навичок;
- використання групової динаміки;
- формування взаємопідтримки.

Форми реалізації:

- тренінги «Комунікативні навички та ненасильницьке спілкування»;
- вправи на довіру та взаєморозуміння під час комунікаційних зон;
- групові обговорення у межах воркшопів та тренінгів.

Очікуваний результат – підвищення рівня соціальної інтеграції.

Академічний компонент

Спрямований на подолання труднощів навчання та розвиток саморегуляції.

Механізм впливу:

- формування навичок планування;
- розвиток навчальної автономії;
- підвищення відчуття контролю над навчальним процесом.

Форми реалізації:

- семінари «Секрети тайм-менеджменту»;
- «Я – майбутній студент університету Масарика»;
- навчання роботі з інформаційними системами наявними в університеті Масарика (воркшопи).

Очікуваний результат – підвищення академічної ефективності.

Особистісно-смісловий компонент

Спрямований на розвиток ідентичності та життєвих орієнтирів.

Механізм впливу:

- розвиток самосвідомості;
- рефлексія;
- усвідомлення цінностей.

Форми реалізації:

- тренінг «Я і моя ідентичність»;
- вправи на самопізнання у межах комунікаційних зон;
- рефлексивні практики (під час тренінгів та воркшопів) та індивідуальні психологічні консультації.

Очікуваний результат – підвищення рівня особистісної визначеності.

Комунікаційні зони як структурний елемент супроводу

Важливим елементом системи є врахування комунікаційних зон:

- інтраперсональна (взаємодія із собою);
- міжособистісна (взаємодія з іншими);
- академічна (взаємодія з освітнім середовищем);

- соціокультурна (взаємодія з новим суспільством).

Такий підхід забезпечує комплексне охоплення процесу адаптації.

Організація тренінгової програми

Тематика заходів визначалася на основі попереднього опитування студентів, що дозволило врахувати їхні актуальні потреби (стресостійкість, тайм-менеджмент, адаптація до навчання, психогігієна, кар'єрні компетенції).

На основі цього було розроблено тренінгову програму *«Розвиток адаптивності як перший крок до інтеграції»*, яка включає 7 занять і спрямована на розвиток (програма тренінгу представлено у додатку Б):

- емоційної регуляції;
- комунікативних навичок;
- критичного мислення;
- асертивності;
- самосвідомості.

Робота в групі здійснюється з дотриманням принципів конфіденційності, психологічної безпеки та поваги до особистості.

Таким чином, розроблена система психологічного супроводу має комплексний, структурований характер і базується на інтегративному підході. Вона враховує багатовимірну структуру адаптації та забезпечує цілеспрямований вплив на її основні компоненти. Орієнтація на розвиток адаптивності та використання концепції комунікаційних зон дозволяє розглядати дану систему як ефективний інструмент підтримки студентів-біженців у процесі їх адаптації до нового освітнього та соціокультурного середовища.

Детальний зміст програми презентовано у статтях: Berezka S. Psychological Support of the Integration Process of Ukrainian Students: European Experience. Collection of Research Papers “Problems of Modern Psychology” / [Scientific Editing by S. Maksymenko & L.Onufriieva]. Kamianets-Podilskyi, 2022. Issue 58. s 9-26 та Чайченко С., Ішутіна О., Бутиріна М., Березка С. Аналіз

інтеграції студентів в умовах вимушеної міграції в Україні та Чехії // Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти. 2024. Вип. 22. DOI: <https://doi.org/10.31865/2414-9292.22.2024.320057>

3.2 Оцінка ефективності системи психологічного супроводу адаптації студентів-біженців

З метою перевірки ефективності розробленої програми психологічного супроводу було проведено формувальний етап дослідження, спрямований на виявлення змін у рівні адаптації українських студентів-біженців під впливом спеціально організованої програми.

Відповідно до логіки дослідження загальна вибірка студентів ($N = 198$) була розподілена на дві групи: *експериментальну* ($n = 100$) та *контрольну* ($n = 98$). До експериментальної групи були включені студенти, які брали участь у системі психологічного супроводу, а саме: відвідували тренінгову програму, комунікаційні зони, індивідуальні консультації психолога, консультації з питань інтеграції, а також щонайменше один тематичний семінар або воркшоп, присвячений питанням адаптації. До контрольної групи увійшли студенти, які не були залучені до зазначених форм психологічного супроводу.

Таким чином, незалежною змінною у дослідженні виступала участь у системі психологічного супроводу, тоді як залежними змінними були показники адаптації, визначені за чотирма компонентами: психоемоційним, соціально-психологічним, академічним та особистісно-смысловим, а також інтегральний показник загальної адаптації.

Хід формувального дослідження

Формувальний етап передбачав три послідовні кроки:

1. Первинна діагностика рівня адаптації студентів експериментальної та контрольної груп.

2. Реалізація програми психологічного супроводу для студентів експериментальної групи.

3. Повторна діагностика після завершення програми з метою порівняння показників до і після впливу, а також зіставлення результатів експериментальної та контрольної груп.

Діагностика проводилася за тим самим психодіагностичним комплексом, що був описаний у підрозділі 2.1: DASS-21, MSPSS, методика соціально-психологічної адаптації Роджерса–Даймонда, Academic Motivation Scale, шкала психологічного благополуччя К. Ріфф та авторська анкета. Обробка даних здійснювалася автоматизовано за допомогою програм IBM SPSS Statistics та Microsoft Excel.

Методи математико-статистичної обробки

Для оцінки ефективності програми використовувалися такі статистичні процедури:

- описова статистика: середнє значення (M), стандартне відхилення (SD);
- перевірка нормальності розподілу: критерій Шапіро-Уїлка;
- порівняння показників до і після програми в межах експериментальної групи: парний t -критерій Стюдента;
- порівняння експериментальної та контрольної груп: незалежний t -критерій Стюдента, а у разі ненормального розподілу – U -критерій Манна-Уїтні;
- оцінка сили ефекту: коефіцієнт Коена (d) або r коефіцієнт: величина ефекту (d) інтерпретувалася відповідно до критеріїв Коена: 0,2 – малий ефект, 0,5 – середній, 0,8 і більше – великий ефект.

Статистично значущими вважалися відмінності при $p \leq 0,05$.

Обробка даних здійснювалася автоматизовано за допомогою програм IBM SPSS Statistics та Microsoft Excel.

Порівняння первинних показників експериментальної та контрольної груп

На першому етапі було проведено порівняння вихідних показників адаптації студентів обох груп. Це було необхідно для встановлення того, чи були групи співставними до початку формувального впливу.

Перевірка нормальності розподілу показників за допомогою критерію Шапіро-Уїлка засвідчила відсутність статистично значущих відхилень від нормального розподілу ($p > 0,05$). Це дозволило використовувати параметричні методи математичної статистики, зокрема t-критерій Стюдента, для подальшого аналізу даних.

Таблиця 3.1

Порівняння первинних показників адаптації експериментальної та контрольної груп

Показник	ЕГ (M ± SD)	КГ (M ± SD)	t	p
Тривога	16,8 ± 4,2	17,1 ± 4,0	-0,54	0,59
Стрес	18,3 ± 4,5	18,7 ± 4,3	-0,61	0,54
Депресивність	15,2 ± 3,9	15,6 ± 4,1	-0,68	0,49
Соціальна інтеграція	42,5 ± 8,1	41,9 ± 7,8	0,52	0,60
Академічна адаптація	38,7 ± 7,4	39,1 ± 7,2	-0,38	0,70
Особистісна визначеність	44,2 ± 8,5	43,8 ± 8,3	0,31	0,75
Загальна адаптація	41,8 ± 6,9	41,2 ± 6,7	0,61	0,54

Результати таблиці 3.1 свідчать, що на початковому етапі дослідження експериментальна та контрольна групи не мали статистично значущих відмінностей за жодним із досліджуваних показників ($p > 0,05$).

Зокрема, рівень тривожності, стресу та депресивних проявів у обох групах перебував на підвищеному рівні, що підтверджує складний психоемоційний стан студентів-біженців. Показники соціальної інтеграції, академічної адаптації та особистісної визначеності також знаходились на

середньо-низькому рівні, що відповідає попереднім результатам дослідження.

Таким чином, відсутність статистично значущих відмінностей дозволяє вважати групи співставними, що є необхідною умовою для коректної оцінки ефективності формувального впливу.

Для порівняння показників до і після програми в експериментальній групі застосовано парний t-критерій Стюдента.

Таблиця 3.2

Показники адаптації до і після програми (експериментальна група)

Показник	До ($M \pm SD$)	Після ($M \pm SD$)	t	P	d
Тривога	16,8 $\pm$ 4,2	12,4 $\pm$ 3,6	8,21	0,000	0,95
Стрес	18,3 $\pm$ 4,5	13,7 $\pm$ 3,9	7,89	0,000	0,91
Депресивність	15,2 $\pm$ 3,9	11,8 $\pm$ 3,5	6,74	0,000	0,82
Соціальна інтеграція	42,5 $\pm$ 8,1	56,3 $\pm$ 7,5	-9,12	0,000	1,02
Академічна адаптація	38,7 $\pm$ 7,4	51,6 $\pm$ 6,9	-8,67	0,000	0,98
Особистісна визначеність	44,2 $\pm$ 8,5	58,1 $\pm$ 7,8	-9,45	0,000	1,05
Загальна адаптація	41,8 $\pm$ 6,9	55,4 $\pm$ 6,3	-10,12	0,000	1,12

Дані таблиці 3.2 демонструють виражену позитивну динаміку за всіма показниками адаптації в експериментальній групі.

У психоемоційній сфері відбулося статистично значуще зниження рівня тривожності, стресу та депресивних проявів ($p < 0,001$). Це свідчить про ефективність заходів, спрямованих на розвиток стресостійкості, емоційної саморегуляції та психогігієни.

Особливо виражені зміни спостерігаються у соціально-психологічному компоненті: показник соціальної інтеграції зріс більш ніж на 30%, що вказує на покращення міжособистісних контактів, підвищення рівня довіри та зменшення соціальної ізоляції.

У сфері академічної адаптації також зафіксовано суттєве зростання показників, що свідчить про формування навичок саморегуляції, підвищення

навчальної впевненості та зниження труднощів адаптації до освітнього процесу.

У особистісно-смисловому компоненті спостерігається значне підвищення рівня особистісної визначеності, що проявляється у формуванні життєвих цілей, зростанні автономії та внутрішньої стабільності.

Високі значення коефіцієнта ефекту ($d = 0,82-1,12$) свідчать про сильний практичний вплив програми.

Таблиця 3.3

Динаміка показників у контрольній групі

Показник	До	Після	t	p
Тривога	17,1	16,5	1,12	0,26
Стрес	18,7	18,0	1,34	0,18
Соціальна інтеграція	41,9	43,2	-1,41	0,16
Академічна адаптація	39,1	40,5	-1,52	0,13
Загальна адаптація	41,2	42,6	-1,37	0,17

У контрольній групі спостерігається незначна позитивна динаміка, однак жоден із показників не досяг статистичної значущості ($p > 0,05$).

Це свідчить про те, що природний процес адаптації без цілеспрямованого психологічного супроводу не забезпечує суттєвих змін у психоемоційному стані та рівні адаптації студентів-біженців.

Таким чином, отримані результати підтверджують, що позитивні зміни в експериментальній групі не можуть бути пояснені лише фактором часу.

Для міжгрупового порівняння застосовано незалежний t-критерій Стьюдента.

Таблиця 3.4

Міжгрупове порівняння після проведення програми психологічного супроводу

Показник	ЕГ після	КГ після	t	p	D
Тривога	12,4	16,5	-6,21	0,000	0,88
Стрес	13,7	18,0	-6,87	0,000	0,92
Соціальна інтеграція	56,3	43,2	8,45	0,000	1,01
Академічна адаптація	51,6	40,5	7,92	0,000	0,95
Загальна адаптація	55,4	42,6	9,14	0,000	1,08

Після завершення програми між експериментальною та контрольною групами виявлено статистично значущі відмінності за всіма ключовими показниками ($p < 0,001$).

Найбільші відмінності зафіксовані у:

- загальному рівні адаптації,
- соціальній інтеграції,
- психоемоційному стані.

Це свідчить про те, що система психологічного супроводу має комплексний вплив і охоплює всі компоненти адаптації.

Отримані результати дозволяють зробити висновок, що гіпотеза про підвищення рівня адаптації студентів-біженців під впливом психологічного супроводу повністю підтверджується.

3.3. Практичні рекомендації щодо оптимізації адаптації студентів-біженців у закладах вищої освіти

Отримані результати теоретичного та емпіричного дослідження дозволяють сформулювати систему практичних рекомендацій щодо оптимізації адаптації студентів-біженців через організацію психологічного супроводу адаптації студентів у закладах вищої освіти. Встановлено, що ефективність адаптаційного процесу значною мірою залежить від

системності, доступності та комплексності психологічної підтримки, що зумовлює необхідність її впровадження на різних рівнях функціонування університетського середовища.

Рекомендації на рівні закладу вищої освіти

Організація психологічного супроводу має здійснюватися як складова інституційної політики університету. Доцільним є створення або розвиток спеціалізованих центрів психологічної підтримки студентів, які забезпечують доступ до професійної допомоги.

Важливою умовою ефективності є доступність послуг, що передбачає поєднання очного та дистанційного форматів роботи, а також можливість отримання допомоги рідною мовою студентів. Це сприяє зниженню психологічних бар'єрів звернення за допомогою та підвищує рівень довіри до психологічної служби.

Доцільним є інтегрування психологічного супроводу з іншими структурними підрозділами університету, зокрема кар'єрними центрами, відділами міжнародної співпраці та студентськими сервісами. Така міждисциплінарна взаємодія забезпечує комплексний підхід до підтримки студентів-біженців.

Рекомендації щодо діяльності психологічної служби

Психологічний супровід має носити системний і безперервний характер та включати кілька обов'язкових напрямів:

- первинну психодіагностику рівня адаптації студентів;
- індивідуальне психологічне консультування;
- групові форми роботи (тренінги, групи підтримки);
- кризову психологічну допомогу;
- психоосвітні заходи.

Важливою є регулярність роботи, оскільки одноразові заходи не забезпечують стійкого ефекту. Психологічний супровід має здійснюватися протягом усього періоду адаптації студентів.

Рекомендації відповідно до компонентів адаптації

З урахуванням визначеної структури адаптації доцільно організовувати психологічний супровід диференційовано за її основними компонентами.

Психоемоційний компонент

Рекомендується впровадження програм, спрямованих на зниження рівня стресу та тривожності, розвиток емоційної саморегуляції та профілактику емоційного вигорання. До ефективних форм роботи належать тренінги стресостійкості, практики релаксації, техніки усвідомлення емоційних станів та індивідуальне консультування.

Соціально-психологічний компонент

У межах цього напрямку доцільно організовувати групи підтримки, тренінги комунікативних навичок та міжкультурної взаємодії. Важливим є створення умов для неформального спілкування студентів, що сприяє формуванню відчуття належності та зниженню соціальної ізоляції.

Академічний компонент

Рекомендується впровадження адаптаційних освітніх програм, спрямованих на ознайомлення студентів з особливостями навчального процесу, розвиток навичок тайм-менеджменту, саморегуляції та ефективного навчання. Доцільним є проведення семінарів і воркшопів, спрямованих на подолання академічних труднощів.

Особистісно-смісловий компонент

У межах цього компонента доцільно реалізовувати програми, спрямовані на розвиток самосвідомості, формування життєвих цілей та підвищення рівня автономії. Ефективними є рефлексивні практики, тренінги з розвитку ідентичності та індивідуальна психологічна робота.

Рекомендації щодо організації тренінгових програм

Ефективні тренінгові програми психологічного супроводу мають відповідати таким вимогам:

- тривалість не менше 6-8 занять;
- регулярність (1 раз на тиждень);
- поєднання теоретичного та практичного компонентів;

- використання інтерактивних методів роботи;
- наявність домашніх завдань для закріплення навичок.

Доцільно формувати закриті групи, що сприяє створенню безпечного психологічного середовища та підвищує ефективність групової взаємодії.

Рекомендації щодо використання комунікаційних зон

Важливим елементом психологічного супроводу є врахування різних комунікаційних зон функціонування особистості.

Робота з інтраперсональною зоною передбачає розвиток саморефлексії, усвідомлення емоцій та формування внутрішньої стабільності.

Міжособистісна зона включає розвиток комунікативних навичок, формування емпатії та навичок взаємодії з іншими людьми.

Академічна зона передбачає формування навичок ефективної взаємодії з освітнім середовищем, включаючи комунікацію з викладачами та організацію навчальної діяльності.

Соціокультурна зона спрямована на інтеграцію у нове суспільство, прийняття культурних норм та формування інтегрованої ідентичності.

Комплексне врахування зазначених зон забезпечує цілісність психологічного супроводу та підвищує його ефективність.

Таким чином, ефективна організація психологічного супроводу адаптації студентів-біженців потребує комплексного підходу, що передбачає поєднання різних форм роботи, врахування структури адаптації та індивідуальних особливостей студентів. Запропоновані рекомендації можуть бути використані у практиці закладів вищої освіти з метою підвищення рівня адаптації студентів та створення сприятливого освітнього середовища.

Висновки до третього розділу

У третьому розділі магістерської роботи було розроблено та емпірично перевірено систему психологічного супроводу процесу адаптації українських студентів-біженців у закладі вищої освіти.

На основі результатів теоретичного аналізу та емпіричного дослідження було обґрунтовано доцільність використання інтегративного підходу до організації психологічного супроводу, який передбачає цілеспрямований вплив на основні компоненти адаптації: психоемоційний, соціально-психологічний, академічний та особистісно-смысловий. Розроблена система супроводу включає поєднання індивідуальних (психологічне консультування, консультації з інтеграції) та групових форм роботи (тренінги, семінари, воркшопи), а також враховує різні комунікаційні зони функціонування особистості.

Особливу увагу було приділено створенню тренінгової програми «Розвиток адаптивності як перший крок до інтеграції», спрямованої на формування ключових психологічних ресурсів адаптації: емоційної саморегуляції, комунікативних навичок, самосвідомості, критичного мислення та здатності до ефективної взаємодії з новим середовищем.

Результати формувального експерименту показали, що участь студентів у системі психологічного супроводу супроводжується статистично значущими позитивними змінами за всіма основними показниками адаптації. У експериментальній групі зафіксовано зниження рівня тривожності, стресу та депресивних проявів, підвищення рівня соціальної інтеграції, покращення академічної адаптації та зростання особистісної визначеності. Водночас у контрольній групі подібних змін не виявлено.

Міжгрупове порівняння результатів після завершення програми засвідчило наявність статистично значущих відмінностей між експериментальною та контрольною групами, що підтверджує ефективність впровадженої системи психологічного супроводу. Найбільш виражений

ефект спостерігається у психоемоційному та соціально-психологічному компонентах адаптації.

Таким чином, отримані результати дозволяють зробити висновок про підтвердження висунутої гіпотези щодо позитивного впливу психологічного супроводу на рівень адаптації студентів-біженців. Розроблена система може бути використана як ефективний інструмент підтримки студентів у процесі інтеграції в нове освітнє та соціокультурне середовище.



ВИСНОВКИ

У магістерській роботі здійснено теоретичне обґрунтування та емпіричне дослідження особливостей адаптації українських студентів-біженців у Європі (на прикладі Університету Масарика), а також визначено роль психологічного супроводу в цьому процесі.

Відповідно до поставленої мети та визначених завдань було отримано такі узагальнені результати.

У ході виконання першого завдання здійснено ґрунтовний теоретичний аналіз проблеми адаптації студентів-біженців у наукових дослідженнях. Встановлено, що адаптація українських студентів-біженців у Європі є складним, багатовимірним і динамічним процесом, який охоплює психоемоційну, соціально-психологічну, академічну та особистісно-смыслову сфери функціонування особистості. Доведено, що в умовах вимушеної міграції адаптація ускладнюється впливом травматичного досвіду, необхідністю інтеграції в нове соціокультурне та освітнє середовище, подоланням мовних бар'єрів, зміною системи соціальних зв'язків та потребою переосмислення життєвих перспектив. Аналіз української та європейської практики також показав, що важливим чинником успішності адаптації виступає доступність інституційної підтримки, зокрема психологічного супроводу в закладах вищої освіти.

У процесі виконання другого завдання було визначено структуру, критерії та показники адаптації українських студентів-біженців в умовах вимушеної міграції. Обґрунтовано доцільність використання інтегративної моделі адаптації, яка включає чотири взаємопов'язані компоненти: психоемоційний, соціально-психологічний, академічний та особистісно-смысловий. Для кожного з компонентів визначено відповідні критерії та показники: емоційне благополуччя, соціальну інтеграцію, академічну адаптованість і особистісну визначеність. Це дало змогу розглядати адаптацію як цілісне системне утворення та забезпечити її комплексне емпіричне дослідження.

У межах третього завдання проведено емпіричне дослідження рівня адаптації українських студентів-біженців. Встановлено, що більшість студентів, які перебували в Чехії терміном до одного року, характеризуються недостатньо сформованою адаптацією до нового освітнього та соціокультурного середовища. Загальний рівень адаптації виявився середнім, проте наближеним до нижньої межі, що свідчить про незавершений характер адаптаційного процесу та наявність системних труднощів.

У психоемоційному компоненті адаптації зафіксовано підвищені показники тривожності, стресу та депресивних проявів, що свідчить про значне психоемоційне напруження студентів-біженців. У соціально-психологічній сфері виявлено недостатній рівень інтеграції у студентське середовище, обмеженість міжособистісних контактів та низьке відчуття належності до університетської спільноти. У межах академічного компоненту встановлено поєднання відносно збереженої навчальної мотивації з вираженими труднощами навчання та низьким рівнем саморегуляції. В особистісно-смысловому компоненті виявлено зниження автономії, недостатню визначеність життєвих орієнтирів та нестійкість смисложиттєвих установок. Отримані результати підтверджують, що адаптація українських студентів-біженців має складний, нерівномірний і кризовий характер, особливо на початковому етапі перебування в новій країні.

Аналіз кореляційних зв'язків дозволив встановити статистично значущий взаємозв'язок між психоемоційним станом та рівнем адаптації студентів-біженців. Зокрема, підвищення рівня тривожності, стресу та депресивних проявів супроводжується зниженням загального рівня адаптації. Найбільш тісний негативний зв'язок виявлено між рівнем стресу та загальною адаптацією. Це свідчить про те, що психоемоційний стан є одним із ключових чинників адаптаційного процесу та значною мірою визначає успішність входження студентів-біженців у нове освітнє середовище. Отже, перша гіпотеза дослідження підтвердилася.

У межах четвертого завдання оцінено роль психологічного супроводу у процесі адаптації студентів-біженців на прикладі Університету Масарика. На основі результатів констатувального етапу було розроблено та впроваджено систему психологічного супроводу як засіб оптимізації адаптації, що базується на інтегративному підході та передбачає цілеспрямований вплив на всі компоненти адаптації. Система включала поєднання індивідуальних форм роботи (психологічне консультування, консультації з інтеграції) та групових форм (тренінги, семінари, воркшопи), а також враховувала різні комунікаційні зони функціонування особистості: інтраперсональну, міжособистісну, академічну та соціокультурну.

Ключовим елементом системи стала тренінгова програма «Розвиток адаптивності як перший крок до інтеграції», спрямована на розвиток емоційної саморегуляції, комунікативних навичок, самосвідомості, академічної впевненості та здатності до ефективної взаємодії з новим середовищем.

Результати формувального експерименту засвідчили, що психологічний супровід є значущим чинником підвищення рівня адаптації українських студентів-біженців. В експериментальній групі, яка брала участь у програмі, зафіксовано статистично значущі позитивні зміни за всіма основними показниками: зниження рівня тривожності, стресу та депресивних проявів, підвищення рівня соціальної інтеграції, покращення академічної адаптації, зростання особистісної визначеності та загального рівня адаптації. Водночас у контрольній групі, яка не брала участі у програмі, статистично значущих змін не виявлено.

Міжгрупове порівняння результатів після завершення формувального впливу показало наявність статистично значущих відмінностей між експериментальною та контрольною групами, що підтверджує суттєву роль психологічного супроводу в оптимізації адаптації студентів-біженців. Найбільш виражений ефект спостерігався у психоемоційному, соціально-психологічному та загальному адаптаційному показниках. Таким чином,

друга гіпотеза дослідження про підвищення рівня адаптації студентів-біженців під впливом психологічного супроводу повністю підтвердилася.

Узагальнюючи отримані результати, можна зробити висновок, що особливості адаптації українських студентів-біженців у Європі полягають у її багатовимірності, нерівномірності перебігу, тісному зв'язку з психоемоційним станом та залежності від умов освітнього середовища. Найбільш уразливими виявилися психоемоційний і соціально-психологічний компоненти адаптації, тоді як збереження навчальної мотивації може розглядатися як важливий внутрішній ресурс адаптаційного процесу. Водночас доведено, що цілеспрямований психологічний супровід виступає ефективним засобом підтримки й оптимізації адаптації українських студентів-біженців у закладі вищої освіти Європи.

Практичне значення отриманих результатів полягає у можливості використання розробленої системи психологічного супроводу в університетах Європи для підвищення рівня адаптації українських студентів-біженців, а також у вдосконаленні діяльності психологічних служб, центрів підтримки студентів та структур, що забезпечують інтеграцію студентської молоді в нове освітнє середовище.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з вивченням довготривалих траєкторій адаптації українських студентів-біженців у різних країнах Європи, аналізом впливу окремих чинників адаптації, зокрема мовної компетентності, соціальної підтримки, травматичного досвіду та академічної культури, а також із розробкою спеціалізованих програм підтримки для різних категорій студентів у ситуації вимушеної міграції.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- 1 Avramova N. T., Yaneva K., Bonev B., et al. Prevalence of Depression, Anxiety and Stress After the COVID-19 Pandemic Period Among Students at the Medical University of Sofia; Significance of Demographic, Educational, and Pandemic-Related Variables // *Oral*. 2023. Vol. 10, No. 2. Article 28.
- 2 Act No. 111/1998 Coll. on Higher Education Institutions and on Amendments and Supplements to Some Other Acts (Higher Education Act). URL: https://msmt.gov.cz/uploads/Areas_of_work/higher_education/Act_No_111_1998.pdf.
- 3 Act of 20 July 2018 – Law on Higher Education and Science. URL: <https://help.unhcr.org/poland/information-for-new-arrivals-from-ukraine/education-in-poland/higher-education/>.
- 4 Berezka S. Psychological Support of the Integration Process of Ukrainian Students: European Experience. Collection of Research Papers “Problems of Modern Psychology” / [Scientific Editing by S. Maksymenko & L. Onufriieva]. Kamianets-Podilskyi, 2022. Issue 58. s 9-26
- 5 Berry J. W. Immigration, acculturation, and adaptation // *Applied Psychology*. 1997. Vol. 46, No. 1. P. 5-34. DOI: 10.1111/j.1464-0597.1997.tb01087.x.
- 6 Berry J. W., Phinney J. S., Sam D. L., Vedder P. Immigrant youth: Acculturation, identity, and adaptation. *Applied Psychology*. 2006. Vol. 55, No. 3. P. 303–332. DOI: 10.1111/j.1464-0597.2006.00256.x.
- 7 Boncheva P., et al. Cultural adaptation of a self-review tool for health promoting universities in Bulgaria // *Frontiers in Public Health*. 2024. Vol. 12. Article 1399793. DOI: 10.3389/fpubh.2024.1399793.
- 8 Boncheva P., et al. Stress and health behavior of health professions students in Bulgaria. *Journal of IMAB*. 2024. Vol. 30, No. 2. P. 5500-5504.
- 9 Charles University. *Psychological Counselling for International Students*. URL: <https://cuni.cz/UKEN-189.html>.

10 Collins C. et al. Evaluating the evidence base for university counseling services and their effectiveness using CORE measures: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Affective Disorders*. 2025. Vol. 379. P. 95-105. DOI: 10.1016/j.jad.2024.11.026.

11 Eurydice. *Guidance and counselling in higher education: Czechia*. URL: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/eurypedia/czechia/guidance-and-counselling-higher-education>.

12 Eurydice. *Guidance and counselling in higher education: Poland*. URL: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/eurypedia/poland/guidance-and-counselling-higher-education>.

13 Franzoi I. G., Sauta M. D., Barbagli F., Avasse C., Granieri A. Psychological Interventions for Higher Education Students in Europe: A Systematic Literature Review. *Youth*. 2022. Vol. 2, No. 3. P. 236-257. DOI: 10.3390/youth2030017.

14 Jagiellonian University. *Student Centre for Support and Adaptation (SOWA)*. URL: <https://sowa.uj.edu.pl/about-us>.

15 Jozefiakova B., Kascakova N., Hasto J., Tavel P. Perceived Stress, COVID-19 Stressors, Loneliness, and Resilience of University Students after the Strictest Lockdown. *Studia Psychologica*. 2024. Vol. 66, No. 1. P. 66-76. DOI: 10.31577/sp.2024.01.891.

16 Kucharská A. University Counselling – History, Current Situation and Future Challenges: University Counselling from the Counsellors' Perspective. *Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání*. 2025. Vol. 9, No. 3. P. 7-30.

17 Masaryk University. *Psychological Counselling for Students*. URL: <https://www.muni.cz/>.

18 Miller K. E., Rasmussen A. War exposure and daily stressors in post-conflict settings: Bridging the divide between trauma-focused and psychosocial frameworks. *Social Science & Medicine*. 2010. Vol. 70, No. 1. P. 7-16. DOI: 10.1016/j.socscimed.2009.09.029.

19 Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego. *Pakiet psychologiczny – rekomendacje dla uczelni dotyczące pomocy studentom*. 2021. URL: <https://www.gov.pl/web/nauka/pakiet-psychologiczny--rekomendacje-dla-uczelni-dotyczace-pomocy-studentom>.

20 Motti-Stefanidi F., Salmela-Aro K. Challenges and resources for immigrant youth positive adaptation: What does scientific evidence show us? // *European Psychologist*. 2018. Vol. 23, No. 1. P. 1-5.

21 Palamar B. I., Hrynevych L. M., Khoruzha L. L. et al. Psychoemotional problems of participants in the educational process under martial law: From emergence to overcoming. *Wiadomości Lekarskie*. 2023. Vol. 76, No. 4. P. 778–785. DOI: 10.36740/WLek202304112.

22 Purgato M., Acarturk C., et al. Assessing local service providers' needs for scaling up MHPSS interventions for Ukrainian refugees: insights from Poland, Slovakia and Romania. *Cambridge Prisms: Global Mental Health*. 2024. DOI available in journal record.

23 Razgulin J., Argustaitė-Zailskienė G., Šmigelskas K. The role of social support and sociocultural adjustment for international students' mental health // *Scientific Reports*. 2023. Vol. 13. Article 893. DOI: 10.1038/s41598-022-27123-9.

24 Rückert H.-W. Students' mental health and psychological counselling in Europe // *Health Promotion International*. 2015. Vol. 30, Suppl. 1. P. 146-153.

25 Rudnik A. et al. Offering Psychological Support to University Students in Poland During the COVID-19 Pandemic: Lessons Learned From an Initial Evaluation // *Frontiers in Psychology*. 2021. Vol. 12. Article 635378. DOI: 10.3389/fpsyg.2021.635378.

26 Sakız H. Inclusive mental health support for international students: Unveiling delivery components in higher education. *Cambridge Prisms: Global Mental Health*. 2024. Vol. 11. Article e19. DOI: 10.1017/gmh.2024.1.

- 27 Schwartz S. J., Unger J. B., Zamboanga B. L., Szapocznik J. Rethinking the concept of acculturation: Implications for theory and research // *American Psychologist*. 2010. Vol. 65, No. 4. P. 237-251. DOI: 10.1037/a0019330.
- 28 Smith R. A., Khawaja N. G. A review of the acculturation experiences of international students. *International Journal of Intercultural Relations*. 2011. Vol. 35, No. 6. P. 699-713. DOI: 10.1016/j.ijintrel.2011.08.004.
- 29 Titzmann P. F., Lee R. M. Adaptation of young immigrants: A developmental perspective on acculturation research. *European Psychologist*. 2018. Vol. 23, No. 1. P. 72-82.
- 30 University of Warsaw. *Psychological Counselling Centre of UW*. URL: [офіційна сторінка University of Warsaw].
- 31 Urbanavičė R., Stankūnienė V., et al. Experiences and challenges of refugees from Ukraine in accessing healthcare and social services in Lithuania // *Frontiers in Public Health*. 2024. Vol. 12. Article 1411738. DOI: 10.3389/fpubh.2024.1411738.
- 32 Vinke K., Bergmann J., Blocher J., Upadhyay H., Hoffmann R. Migration as adaptation? // *Migration Studies*. 2020. Vol. 8, Issue 4. P. 626-634.
- 33 Ward C., Bochner S., Furnham A. *The Psychology of Culture Shock*. 2nd ed. London : Routledge, 2001. 367 p.
- 34 Winkler P., et al. Mental health in Central and Eastern Europe // *The Lancet Regional Health – Europe*. 2025. DOI available in journal record.
- 35 Ye J., Chen G., Kuo B. Perceived social support and acculturative stress among international students. *Journal of Counseling Psychology*. 2008. Vol. 55, No. 4. P. 594-604. DOI: 10.1037/0022-0167.55.4.594.
- 36 Zhou Y., Jindal-Snape D., Topping K., Todman J. Theoretical models of culture shock and adaptation in international students. *Studies in Higher Education*. 2008. Vol. 33, No. 1. P. 63-75. DOI: 10.1080/03075070701794833.
- 37 Блинова О. Є. Соціально-психологічна адаптація вимушених мігрантів: підходи і проблеми вивчення феномена акультурації // Науковий

вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки. 2016. Вип. 3. С. 90-95.

38 Блинова О. Є. Соціально-психологічна адаптація вимушених мігрантів: підходи і проблеми вивчення феномена акультурації // Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки. 2016. Вип. 3, т. 1. С. 111-117.

39 Блинова О. Є. Соціально-психологічні засади адаптації вимушених мігрантів // Актуальні проблеми психології: збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Київ: Танком, 2016. Т. IX, вип. 9. С. 58-66.

40 Богучарова О., Балабанова Л. М. Психологічні особливості рефлексії вимушених переселенців // Проблеми екстремальної та кризової психології. 2017. Вип. 22. С. 114-121.

41 Дуб В. Г. Адаптація студентів-переселенців до вищого навчального закладу // Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки. 2016. Вип. 2(2). С. 36–40. Дуб В. Соціокультурні характеристики ціннісних орієнтацій вимушених переселенців // Проблеми гуманітарних наук. Психологія. 2021. № 49. С. 61-71.

42 Єнін М. Н., Заєць О. Ю. Соціальна адаптація та інтеграція біженців з України за кордоном (приклад Польщі) // Трансформація українського суспільства в цифрову еру: матеріали II всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Одеса, 23 березня 2023 р.). Одеса: Нац. ун-т «Одеська юридична академія», 2023. С. 224-230.

43 Портал оперативних даних: ситуація з біженцями в Україні. URL: <https://data.unhcr.org/en/situations/ukraine/location?secret=unhcrrestricted> (дата звернення: 26.09.2024).

44 Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 № 1556-VII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18/ed20140701#Text>.

45 Про затвердження Положення про психологічну службу у системі освіти України : наказ Міністерства освіти і науки України від 22.05.2018 № 509. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0885-18#Text>.

46 Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/stru>.

47 Тітар І. Поняття та критерії адаптації й інтеграції внутрішньо переміщених осіб і умови скасування статусу переселенця // Український соціум. 2016. № 4(59). С. 57.

48 Українські біженці в Європі. Дослідження поведінки та настроїв українців, що вимушені були виїхати в Європу внаслідок війни в Україні. URL: <https://4service.group/ukrayinski-bizhentsi-v-yevropi-doslidzhennya-povedinki-ta-nastroyiv-ukrayintsiv-shho-vimusheni-buli-viyihali-v-yevropu-vnaslidok-vijni-v-ukrayini/> (дата звернення: 26.09.2024).

49 Чайченко С., Ішутіна О., Бутиріна М., Березка С. Аналіз інтеграції студентів в умовах вимушеної міграції в Україні та Чехії // Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти. 2024. Вип. 22. DOI: <https://doi.org/10.31865/2414-9292.22.2024.320057>

ДОДАТКИ

ДОДАТОК А

Авторська анкета

«Особливості адаптації українських студентів-біженців у закладі вищої освіти»

Інструкція

Шановний(а) респонденте!

Просимо Вас взяти участь у дослідженні, метою якого є вивчення особливостей адаптації українських студентів-біженців у закладі вищої освіти.

Анкета є анонімною. Отримані результати будуть використані виключно в узагальненому вигляді в наукових цілях.

Будь ласка, уважно прочитайте кожне твердження та оберіть один варіант відповіді, який найбільше відповідає Вашому стану або досвіду.

Шкала відповідей

- 1 – повністю не згоден(на)
- 1 – радше не згоден(на)
- 2 – важко відповісти / частково згоден(на)
- 3 – радше згоден(на)
- 4 – повністю згоден(на)

Блок 1. Соціально-психологічна адаптація

1. Я відчуваю себе прийнятим(ою) у студентському середовищі університету.
2. Мені легко встановлювати контакти з іншими студентами.
3. Я маю людей в університеті, до яких можу звернутися по допомогу.
4. Я відчуваю себе ізольованим(ою) від студентського середовища.
5. Я беру участь у спільних навчальних або позанавчальних активностях.
6. Я відчуваю, що належу до університетської спільноти.

Блок 2. Академічна адаптація

7. Я розумію основні вимоги до навчання в університеті.

8. Мені складно орієнтуватися в організації навчального процесу.
9. Я можу самостійно планувати своє навчання.
10. Мовний бар'єр ускладнює моє навчання.
11. Я встигаю виконувати навчальні завдання вчасно.
12. Я відчуваю себе впевнено під час навчання.
13. Мені важко звертатися до викладачів із навчальних питань.
14. Я розумію, як досягати успіху в новій освітній системі.

Блок 3. Особистісно-смилова адаптація

15. Я бачу для себе перспективи подальшого розвитку.
16. Я маю чіткі цілі на найближче майбутнє.
17. Після вимушеного переїзду мені складніше зрозуміти, чого я хочу від життя.
18. Я відчуваю, що здатний(а) впливати на своє життя.
19. Мені вдається зберігати внутрішню опору в складних обставинах.
20. Я відчуваю, що моє життя має сенс.
21. Я сумніваюся у власних силах і майбутньому.

Блок 4. Сприйняття психологічного супроводу

22. Я знаю, куди можу звернутися по психологічну допомогу в університеті.
23. Інформація про психологічну підтримку є доступною та зрозумілою.
24. Я вважаю, що психологічна підтримка студентів є важливою.
25. За потреби я готовий(а) звернутися по психологічну допомогу.
26. Психологічна підтримка допомагає студентам краще адаптуватися.
27. Я користувався(лася) психологічною допомогою в університеті:

1 – ні

2 – так

Блок 5. Загальна оцінка адаптації

28. Загалом я вважаю, що успішно адаптуюся до навчання і життя в новій країні.

29. Зараз я почуваюся більш адаптованим(ою), ніж на початку перебування.

30. На даний момент процес моєї адаптації залишається складним.

Паспортна частина

1. Вік _____
2. Стать:
 - ☐ чоловіча
 - ☐ жіноча
3. Рівень навчання:
 - ☐ бакалаврат
 - ☐ магістратура
4. Тривалість перебування в країні:
 - ☐ до 6 місяців
 - ☐ 6–12 місяців
 - ☐ 1–2 роки
 - ☐ понад 2 роки
5. Рівень володіння мовою навчання:
 - ☐ низький
 - ☐ середній
 - ☐ достатній
 - ☐ високий

Ключ до обробки результатів анкети

1. Зворотне кодування

Зворотному кодуванню підлягають пункти:

4, 8, 10, 13, 17, 21, 30

Схема перекодування:

Відповідь Перекодування

1	5
2	4
3	3
4	2
5	1

2. Розрахунок шкал

Соціально-психологічна адаптація

Пункти: 1, 2, 3, 4*, 5, 6

Показник: середнє значення

Академічна адаптація

Пункти: 7, 8*, 9, 10*, 11, 12, 13*, 14

Особистісно-смилова адаптація

Пункти: 15, 16, 17*, 18, 19, 20, 21*

Сприйняття психологічного супроводу

Пункти: 22–26

Пункт 27 аналізується окремо

Загальний рівень адаптації

Пункти: 28, 29, 30*

3. Інтерпретація результатів

Рівень адаптації визначається за середнім балом:

Середній бал Рівень

1.0 – 2.5 низький

2.6 – 3.5 середній

3.6 – 5.0 високий

Додаток Б**Тренінгова програма «Розвиток адаптивності як перший крок до інтеграції»**

Актуальність програми зумовлена результатами проведеного теоретичного та емпіричного дослідження особливостей адаптації українських студентів-біженців до умов навчання у закладі вищої освіти. У другому розділі магістерської роботи було встановлено, що у студентів цієї категорії спостерігаються труднощі за всіма основними компонентами адаптації. Психоемоційний компонент характеризується підвищеним рівнем тривожності, стресу та емоційного напруження. Соціально-психологічний компонент виявляється у недостатньому рівні соціальної інтеграції, обмеженості міжособистісних контактів і переживанні соціальної ізоляції. Академічний компонент пов'язаний із труднощами пристосування до нових вимог освітнього процесу, організації навчальної діяльності та зниженням суб'єктивного почуття компетентності в навчанні. Особистісно-смысловий компонент проявляється у невизначеності життєвих орієнтирів, нестійкості образу майбутнього, зниженні автономії та внутрішньої опори.

Кореляційний аналіз засвідчив статистично значущий зворотний зв'язок між показниками психоемоційного стану та загальним рівнем адаптації, що дозволяє розглядати емоційну саморегуляцію як один із базових механізмів адаптаційного процесу. Отримані результати дали підстави для розробки цілеспрямованої корекційно-розвивальної програми, спрямованої на розвиток адаптивності як інтегральної характеристики особистості.

Програма «Розвиток адаптивності як перший крок до інтеграції» побудована на інтеграції біопсихосоціального, акультураційного, ресурсно-орієнтованого та trauma-informed підходів. Її зміст відповідає актуальним потребам студентів-біженців та спрямований на посилення особистісних і соціальних ресурсів, необхідних для ефективного функціонування в новому освітньому та соціокультурному середовищі.

Мета програми

Розвиток адаптивності українських студентів-біженців як інтегральної особистісної характеристики шляхом корекції дезадаптаційних проявів та формування навичок, необхідних для ефективного психоемоційного, соціального, академічного та особистісно-сміслового функціонування в новому середовищі.

Завдання програми

- зниження рівня психоемоційного напруження, тривожності та стресу;
- розвиток навичок емоційної саморегуляції та відновлення внутрішнього ресурсу;
- формування ефективних комунікативних навичок та зниження соціальної ізоляції;
- розвиток асертивної поведінки та впевненості у міжособистісній взаємодії;
- формування навичок критичного мислення, необхідних для академічної адаптації;
- розвиток самосвідомості, особистісної визначеності та життєвих орієнтирів;
- посилення загальної адаптивності як здатності гнучко реагувати на умови змін.

Адресність програми

Програма адресована українським студентам-біженцям віком від 18 до 25 років, які навчаються у закладах вищої освіти та перебувають на початковому етапі адаптації до нового соціокультурного та освітнього середовища. Програма може застосовуватися у діяльності психологічних служб, центрів підтримки студентів, кар'єрних центрів та інших структурних підрозділів університету, що забезпечують психосоціальний супровід.

Теоретико-методологічні основи програми

- біопсихосоціальний підхід, який дозволяє врахувати взаємодію внутрішніх і зовнішніх чинників адаптації;
- акультураційна модель J. Berry, відповідно до якої інтеграція є найбільш ефективною стратегією адаптації;
- ресурсно-орієнтований підхід, що передбачає розвиток внутрішніх і зовнішніх ресурсів особистості;
- trauma-informed підхід, який враховує вплив травматичного досвіду на психічний стан та поведінку.

Принципи реалізації програми

- принцип добровільності участі;
- принцип конфіденційності;
- принцип психологічної безпеки;
- принцип поваги до особистості;
- принцип культурної чутливості;
- принцип активності та суб'єктності учасників;
- принцип системності та послідовності корекційного впливу.

Форма, тривалість та організація роботи

Програма реалізується у груповому форматі. Оптимальна чисельність групи становить від 8 до 12 учасників. Загальна тривалість програми складає 7 занять по 3 академічні години. Періодичність проведення – один раз на тиждень. Кожне заняття має чітку структуру та включає вступну, основну й заключну частини. Робота передбачає поєднання психоосвіти, тренінгових вправ, рефлексивних технік, елементів когнітивно-поведінкового підходу та вправ поведінкової репетиції.

Очікувані результати

- зниження рівня тривожності, стресу та емоційного напруження;
- покращення навичок емоційної саморегуляції;
- підвищення рівня соціальної інтеграції та якості міжособистісної взаємодії;
- розвиток асертивної поведінки та впевненості у спілкуванні;

- покращення академічної адаптації через розвиток навичок аналізу, саморегуляції та прийняття рішень;
- підвищення рівня самосвідомості, автономії та особистісної визначеності.

Оцінка ефективності програми

Ефективність програми визначається на основі порівняння результатів діагностики до і після її проходження, а також на основі аналізу зворотного зв'язку учасників. Для оцінки ефективності можуть використовуватися показники психоемоційного стану, соціальної інтеграції, академічної адаптації, особистісної визначеності та загального рівня адаптації.

Заняття 1. Я і моя ідентичність у новому середовищі

Компонент адаптації: особистісно-смісловий

Мета заняття: сприяння інтеграції особистісного досвіду, усвідомленню власної ідентичності та формуванню внутрішньої опори в умовах вимушеної міграції.

Психологічний механізм впливу: рефлексія, смислоутворення, інтеграція життєвого досвіду, зниження внутрішнього конфлікту між образом минулого і теперішнього Я.

Завдання заняття: актуалізація досвіду життєвих змін; усвідомлення цінностей, ролей і ресурсів; формування образу майбутнього.

Матеріали та обладнання: аркуші формату А4, кольорові ручки або олівці, фліпчарт, стікери.

Структура заняття

1. Вступна частина

На початку роботи психолог здійснює коротке привітання та нагадує правила групи: добровільність, конфіденційність, повага до особистих меж, право не відповідати на запитання, якщо учасник не готовий. Після цього проводиться вправа «Мій стан тут і зараз». Кожному учаснику пропонується коротко відповісти на два запитання: який емоційний стан він зараз переживає і що для нього є найбільш актуальним на даному етапі життя.

Вправа дозволяє знизити напруження, налаштувати учасників на рефлексивну роботу та створити атмосферу безпеки.

2. Основна частина

Вправа «Я до змін і Я зараз»

Учасникам пропонується поділити аркуш на дві частини. У першій частині вони описують себе до вимушеного переїзду, у другій – себе в теперішній ситуації. Рекомендовано звернути увагу на ролі, звичний спосіб життя, значущих людей, відчуття стабільності, плани на майбутнє. Після індивідуальної роботи відбувається групове обговорення. Психолог ставить уточнювальні запитання: що змінилося, що залишилося незмінним, які внутрішні опори збережено. Механізм вправи полягає в інтеграції досвіду та зменшенні переживання розриву ідентичності.

Вправа «Ядро моєї особистості»

Кожному учаснику пропонується визначити 5 якостей або характеристик, які, на його думку, залишаються незмінними незалежно від зовнішніх обставин. Після індивідуального виконання учасники за бажанням озвучують свої відповіді. Психолог підводить групу до висновку, що життєві зміни можуть впливати на умови життя, але не знищують внутрішнє ядро особистості. Вправа сприяє підвищенню відчуття внутрішньої стабільності та формуванню ресурсного самосприйняття.

Вправа «Моє майбутнє через два роки»

Учасникам пропонується письмово або у вигляді короткого ескізу описати своє життя через два роки. Важливо звернути увагу на питання: хто я, де я, що для мене важливо, чим я займаюся, які стосунки маю з іншими. Після цього відбувається рефлексивне обговорення, під час якого психолог допомагає учасникам побачити зв'язок між теперішніми діями і майбутньою ідентичністю. Вправа активізує процес смислоутворення та посилює суб'єктивне відчуття перспективи.

3. Заклучна частина

У заключній частині проводиться вправа «Що я беру із собою». Кожен учасник завершує фразу: «Сьогодні для мене було важливо...». Психолог коротко підсумовує, що ідентичність є динамічним процесом, але навіть у ситуації вимушених змін людина зберігає внутрішні цінності, досвід і можливість будувати майбутнє.

Домашнє завдання

Протягом тижня вести короткі записи на тему «Що в мені залишається незмінним попри зміни?» та зафіксувати не менше п'яти спостережень.

Очікуваний результат заняття

Підвищення рівня самосвідомості, зменшення ідентифікаційної дезорієнтації, поява більш цілісного образу себе та підсилення внутрішньої опори.

Заняття 2. Емоційна регуляція в умовах стресу

Компонент адаптації: психоемоційний

Мета заняття: формування навичок емоційної саморегуляції та зниження психоемоційного напруження.

Психологічний механізм впливу: розвиток емоційної усвідомленості, когнітивно-поведінкова регуляція, тілесна стабілізація, зниження інтенсивності стресових реакцій.

Завдання заняття: навчити учасників розпізнавати власні емоції; сформувати навички короткострокової стабілізації стану; розширити репертуар засобів самодопомоги.

Матеріали та обладнання: аркуші, ручки, картки з назвами емоцій, таймер.

Структура заняття

1. Вступна частина

Вступна частина включає вправу «Емоційний чек-ін». Учасники оцінюють свій стан за шкалою від 1 до 10, називають домінуючу емоцію і коротко описують тілесні відчуття, пов'язані з нею. Психолог підкреслює, що усвідомлення емоції є першим кроком до її регуляції.

2. Основна частина

Вправа «Карта емоційного досвіду»

Учасникам пропонується пригадати події останнього тижня і зафіксувати три найбільш емоційно значущі ситуації. Для кожної ситуації необхідно зазначити: яка емоція виникла, якою була її інтенсивність, яку думку вона супроводжувала та якою була поведінкова реакція. Після виконання вправи відбувається обговорення типових тригерів і повторюваних емоційних патернів. Механізм вправи полягає у структуризації емоційного досвіду та зменшенні його хаотичності.

Вправа «Техніка STOP»

Психолог пояснює алгоритм STOP: зупинись, визнач думку, зафіксуй емоцію, обері подальшу дію. Далі група розбирає кілька типових ситуацій: непорозуміння з викладачем, перевантаження завданнями, конфлікт у побуті. Учасники по черзі моделюють застосування алгоритму. Вправа спрямована на переривання автоматичних реакцій та формування навички усвідомленого вибору поведінки.

Вправа «Дихальна саморегуляція 4–6»

Учасники виконують вправу на регуляцію дихання: вдих на 4 рахунки, видих на 6 рахунків. Після кількох циклів психолог пропонує звернути увагу на зміну тілесних відчуттів. Далі обговорюється, у яких ситуаціях цю вправу доцільно використовувати. Механізм впливу пов'язаний з активацією парасимпатичної нервової системи та фізіологічним зниженням напруги.

3. Заключна частина

Учасники відповідають на запитання: яка техніка була найбільш корисною, у яких життєвих ситуаціях вони готові її застосовувати. Психолог підкреслює, що емоції не потребують придушення, але потребують усвідомлення і керування.

Домашнє завдання

Щодня протягом тижня коротко фіксувати одну емоційно напружену ситуацію та описувати, яку техніку регуляції було використано.

Очікуваний результат заняття

Підвищення здатності розпізнавати власні емоції, формування первинних навичок саморегуляції та зниження рівня психоемоційної напруги.

Заняття 3. Розвиток стресостійкості в умовах адаптації

Компонент адаптації: психоемоційний

Мета заняття: формування стійкості до стресу та розвиток внутрішніх ресурсів подолання труднощів.

Психологічний механізм впливу: когнітивна реструктуризація, ресурсна активація, підвищення почуття контролю над ситуацією.

Завдання заняття: допомогти учасникам розрізняти контрольовані і неконтрольовані фактори; актуалізувати внутрішні та зовнішні ресурси; сформувати реалістичні способи подолання напруги.

Матеріали та обладнання: аркуші, ручки, фліпчарт, картки з ресурсами.

Структура заняття

1. Вступна частина

Заняття починається з короткого обміну спостереженнями щодо домашнього завдання. Далі психолог пропонує учасникам назвати одну ситуацію, яка останнім часом викликала у них найбільший стрес. Мета вступної частини – зробити тему стресостійкості максимально конкретно та пов'язаною з реальним досвідом студентів.

2. Основна частина

Вправа «Контрольоване і неконтрольоване»

На фліпчарті психолог малює два кола: «Те, що я можу контролювати» і «Те, що я не можу контролювати». Учасники записують свої стресогенні фактори на стікерах і розміщують їх у відповідному полі. Після цього обговорюється, якою є типова помилка в умовах стресу: витрачання енергії на те, що не піддається контролю. Психолог допомагає трансформувати фокус уваги на сферу реального впливу. Механізм вправи – зниження безпорадності через посилення суб'єктивного контролю.

Вправа «Мій ресурсний профіль»

Учасникам пропонується проаналізувати власні ресурси за чотирма напрямками: особистісні, соціальні, тілесні та інтелектуальні. Далі вони визначають, якими ресурсами користуються часто, а якими майже не користуються. Після індивідуального заповнення відбувається групове обговорення. Механізм вправи полягає у переході від переживання дефіциту до переживання ресурсності.

Вправа «План дій у ситуації перевантаження»

Кожному учаснику пропонується взяти одну реальну ситуацію перевантаження і розписати покроковий план дій: що я роблю в першу чергу, до кого можу звернутися, як відновлюю себе після напруги. Психолог звертає увагу на реалістичність і конкретність плану. Вправа спрямована на розвиток передбачуваності та зниження дезорганізації у стресових обставинах.

3. Заключна частина

У завершальній частині проводиться коло рефлексії, під час якого учасники називають один власний ресурс, на який вони готові спиратися найближчим часом. Психолог підкреслює, що стресостійкість не означає відсутність емоцій, а означає здатність зберігати функціональність у складних умовах.

Домашнє завдання

Обрати один ресурс, який рідко використовується, і свідомо застосувати його протягом тижня; наприкінці тижня коротко описати ефект.

Очікуваний результат заняття

Посилення переживання особистої ефективності, усвідомлення власних ресурсів та підвищення стійкості до стресових факторів.

Заняття 4. Комунікативні навички та подолання соціальної ізоляції

Компонент адаптації: соціально-психологічний

Мета заняття: розвиток конструктивної міжособистісної взаємодії та зниження проявів соціальної ізоляції.

Психологічний механізм впливу: соціальне навчання, розвиток емпатії, поведінкова репетиція, формування досвіду підтримуючої взаємодії.

Завдання заняття: розвинути навички активного слухання; навчити використовувати Я-повідомлення; знизити соціальну тривожність у взаємодії.

Матеріали та обладнання: аркуші, ручки, картки із соціальними ситуаціями.

Структура заняття

1. Вступна частина

У вступній частині проводиться вправа «Мій соціальний простір». Учасники схематично позначають коло своїх контактів у новому середовищі: близькі, знайомі, люди, з якими хотілося б вибудувати контакт. Вправа допомагає усвідомити ступінь соціальної інтеграції та виявити зони соціального дефіциту.

2. Основна частина

Вправа «Активне слухання»

Учасники працюють у парах. Один розповідає про важливу для нього подію, інший застосовує техніки активного слухання: не перебиває, перефразовує, уточнює, підтримує невербально. Після цього ролі змінюються. Група обговорює, як змінюється відчуття контакту, коли співрозмовник справді слухає. Механізм вправи пов'язаний з розвитком емпатії та досвіду безпечної взаємодії.

Вправа «Я-повідомлення»

Психолог пояснює структуру Я-повідомлення: «Я відчуваю... коли... тому що...». Учасникам пропонуються типові конфліктні ситуації, у яких вони повинні переформулювати звичну звинувачувальну реакцію у конструктивне повідомлення про власний стан. Ця вправа сприяє зниженню конфліктності та формує навичку екологічного вираження емоцій.

Рольова практика «Складна комунікація»

Учасники відпрацьовують ситуації знайомства, звернення до викладача, прохання про допомогу, відстоювання власної позиції в групі. Після кожної рольової ситуації проводиться мікрообговорення: що вдалося, що викликало труднощі, що можна було б зробити інакше. Механізм вправи – поведінкова репетиція і зниження соціальної тривоги через безпечне тренування.

3. Заключна частина

У завершальній частині учасники відповідають на запитання, яка навичка комунікації була для них найбільш новою та яку з них вони готові застосувати найближчим часом. Психолог підкреслює, що соціальна інтеграція починається не з кількості контактів, а з якості взаємодії.

Домашнє завдання

Протягом тижня свідомо застосувати одну техніку активного слухання або Я-повідомлення у реальній взаємодії та коротко описати результат.

Очікуваний результат заняття

Покращення якості міжособистісної взаємодії, підвищення соціальної впевненості та зниження переживання ізолюваності.

Заняття 5. Асертивність та впевнена поведінка

Компонент адаптації: соціально-психологічний

Мета заняття: формування впевненої, поважної до себе й до інших моделі поведінки.

Психологічний механізм впливу: поведінкова репетиція, підвищення самоповаги, усвідомлення меж, подолання пасивних і агресивних патернів взаємодії.

Завдання заняття: сформувати розуміння асертивної поведінки; навчити відстоювати власні межі; розвинути навички відмови без провини.

Матеріали та обладнання: роздаткові матеріали, картки з прикладами ситуацій, фліпчарт.

Структура заняття

1. Вступна частина

Вступна частина включає коротку дискусію на тему «Що означає бути впевненим у спілкуванні?». Психолог допомагає розрізнити пасивну, агресивну та асертивну моделі поведінки. Учасники визначають, яка з них найбільш типова для них у стресових ситуаціях.

2. Основна частина

Вправа «Мої особисті межі»

Учасникам пропонується письмово завершити фрази: «Мені складно, коли...», «Я не хочу, щоб зі мною...», «Для мене прийнятно, коли...». Далі за бажанням відбувається обговорення. Механізм вправи полягає в усвідомленні власних меж і права на їх захист.

Вправа «Вміння сказати ні»

Психолог пропонує учасникам кілька типових ситуацій, у яких важко відмовити: додаткове прохання від знайомого, небажана участь у діяльності, порушення особистого часу. Учасники по черзі відпрацьовують короткі форми асертивної відмови без виправдовувань і без агресії. Механізм вправи спрямований на зниження почуття провини та формування впевненості у праві на власну позицію.

Рольова гра «Відстоювання власної думки»

Учасники отримують ситуації, де необхідно висловити незгоду, позначити свої межі або заявити про потребу. Після кожного виконання психолог дає структурований зворотний зв'язок щодо невербальних проявів, ясності висловлювання та рівня впевненості. Вправа формує досвід асертивної поведінки у безпечному середовищі.

3. Заключна частина

У кінці заняття учасники формулюють для себе одну ситуацію, в якій вони хотіли б бути більш асертивними, і визначають перший реальний крок. Психолог підкреслює, що асертивність не дорівнює конфліктності, а означає повагу до власних прав і прав іншої людини.

Домашнє завдання

Обрати одну невелику ситуацію повсякденного життя, у якій свідомо застосувати асертивну відповідь, і записати, що вдалося та що викликало труднощі.

Очікуваний результат заняття

Підвищення рівня впевненості у взаємодії, посилення навичок самозахисту та екологічного відстоювання власної позиції.

Заняття 6. Критичне мислення та прийняття рішень у новому освітньому середовищі

Компонент адаптації: академічний

Мета заняття: розвиток когнітивної гнучкості, здатності до аналізу інформації та прийняття виважених рішень в умовах адаптації.

Психологічний механізм впливу: когнітивна структуризація, розвиток аналітичних навичок, зниження дезорганізації у навчальній діяльності.

Завдання заняття: розвинути здатність аналізувати інформацію; навчити відрізняти факти від інтерпретацій; сформувати навички прийняття рішень у навчальних і повсякденних ситуаціях.

Матеріали та обладнання: картки з інформаційними повідомленнями, аркуші, ручки, фліпчарт.

Структура заняття

1. Вступна частина

На початку заняття психолог обговорює з групою, як невизначеність, інформаційне перевантаження та стрес впливають на здатність приймати рішення. Учасники наводять приклади ситуацій, у яких їм було складно обрати між кількома варіантами дій.

2. Основна частина

Вправа «Факт чи інтерпретація»

Учасникам пропонуються короткі висловлювання або ситуації, пов'язані з навчальним середовищем. Їхнє завдання – відокремити об'єктивний факт від власної інтерпретації ситуації. Після виконання відбувається обговорення того, як інтерпретації можуть посилювати тривогу

та відчуття безвиході. Механізм вправи спрямований на зниження когнітивних викривлень та підвищення реалістичності сприйняття.

Вправа «Матриця рішення»

Групі пропонується модель прийняття рішення через аналіз варіантів, переваг, ризиків і можливих наслідків. Учасники застосовують її до реальної навчальної або життєвої ситуації, що викликає труднощі. Психолог допомагає структурувати процес і переводити емоційно насичену проблему в площину аналізу.

Вправа «Альтернативні пояснення»

Учасники беруть одну проблемну ситуацію і формулюють щонайменше три можливі пояснення того, що відбувається. Механізм вправи полягає у розвитку когнітивної гнучкості та зниженні схильності до катастрофізації.

3. Заключна частина

Учасники обговорюють, що змінилося у їхньому ставленні до власних труднощів після того, як вони спробували їх структуровано аналізувати. Психолог підсумовує, що критичне мислення є важливим ресурсом не лише навчальної, а й загальної адаптації.

Домашнє завдання

Обрати одну поточну навчальну проблему та розписати її через матрицю рішення: варіанти, наслідки, ресурси, оптимальний крок.

Очікуваний результат заняття

Підвищення здатності до аналізу інформації, прийняття виважених рішень та зниження дезорганізації у навчальній діяльності.

Заняття 7. Інтеграція досвіду та формування образу подальшого розвитку

Компонент адаптації: інтегративний

Мета заняття: узагальнення набутого досвіду, інтеграція змін та формування образу подальшого особистісного й соціального розвитку.

Психологічний механізм впливу: рефлексія, інтеграція досвіду, смислоутворення, посилення суб'єктної позиції.

Завдання заняття: узагальнити результати участі у програмі; усвідомити власні зміни; сформувати індивідуальний план подальшої підтримки адаптації.

Матеріали та обладнання: аркуші, ручки, стікери, фліпчарт.

Структура заняття

1. Вступна частина

На початку заняття проводиться коротке коло, в якому учасники згадують найбільш значуще для них заняття програми і пояснюють, чому саме воно виявилось важливим. Це створює умови для актуалізації позитивного досвіду та підготовлює групу до інтеграційної роботи.

2. Основна частина

Вправа «Мій шлях адаптації»

Учасникам пропонується схематично зобразити свій шлях адаптації від моменту переїзду до теперішнього часу. На схемі слід позначити труднощі, ресурси, важливі події, точки підтримки та зміни, які вони відчують у собі зараз. Після цього за бажанням учасники презентують свій шлях групі. Вправа допомагає побачити динаміку, а не лише проблему.

Вправа «Що змінилося в мені»

Кожному учаснику пропонується письмово відповісти на три запитання: що я зрозумів про себе, чого навчився, що хочу продовжувати розвивати. Далі в малих підгрупах відбувається обговорення. Механізм вправи пов'язаний з інтеграцією результатів та закріпленням позитивних змін.

Вправа «Мій план підтримки себе»

Учасники складають короткий індивідуальний план подальшої підтримки адаптації. До плану включаються три блоки: як я дбаю про свій емоційний стан, як підтримую соціальні зв'язки, як організовую навчальну

діяльність і розвиток. Психолог звертає увагу на конкретність, реалістичність і опору на вже набутий досвід.

3. Заключна частина

У завершальній частині проводиться заключна рефлексія. Кожен учасник завершує фразу: «Після цієї програми я...». Психолог дякує учасникам за довіру і підкреслює, що адаптація є процесом, який потребує часу, але вже зараз кожен із них має конкретні внутрішні й зовнішні ресурси для подальшого руху.

Домашнє завдання

Продовжувати вести особистий щоденник адаптації, у якому щотижня фіксувати одну труднощі, один ресурс і один реалістичний крок розвитку.

Очікуваний результат заняття

Інтеграція досвіду участі у програмі, підвищення суб'єктивного відчуття особистої ефективності, посилення усвідомленості щодо подальших кроків адаптації.

Список рекомендованої літератури

- Berry J. W. Immigration, acculturation, and adaptation.
- Ward C., Bochner S., Furnham A. The Psychology of Culture Shock.
- Motti-Stefanidi F., Salmela-Aro K. Challenges and resources for immigrant youth positive adaptation.