

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
КИЇВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ЕКОНОМІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ВАДИМА ГЕТЬМАНА**

**Факультет управління персоналом, соціології та психології
Кафедра педагогіки та психології**

**ОСВІТНЬО-ПРОФЕСІЙНА ПРОГРАМА «ЕКОНОМІЧНА ТА
СОЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ»**

Галузь знань 05 Соціальні та поведінкові науки
Спеціальність 053 Психологія

Форма навчання: денна

КВАЛІФІКАЦІЙНА БАКАЛАВРСЬКА РОБОТА

**на тему: «ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК САМОЕФЕКТИВНОСТІ ТА
ПСИХОСОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ»**

Здобувача Радченко Іллі Олеговича

(підпис)

Науковий керівник: Старший викладач Бойчук О. С.

(підпис)

**Робота допущена до захисту перед Екзаменаційною
комісією (ЕК) з атестації здобувачів вищої освіти**

Завідувачка кафедри: д.п.н., проф. Артюшина М.В.

(підпис)

Київ 2026

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ	
САМОЕФЕКТИВНОСТІ ТА ПСИХОСОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ	
СТУДЕНТІВ.....	7
1.1. Психологічна характеристика психосоціальної адаптації студентів.....	7
1.2. Самоефективність як психологічний феномен у сучасній психології.....	12
1.3. Взаємозв'язок самоефективності та психосоціальної адаптації студентів.....	18
Висновки до першого розділу.....	23
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ	
САМОЕФЕКТИВНОСТІ ТА ПСИХОСОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ	
СТУДЕНТІВ.....	27
2.1. Методологія та методи дослідження.....	27
2.2. Психодіагностичний інструментарій дослідження.....	34
2.3. Аналіз та інтерпретація результатів емпіричного дослідження.....	39
Висновки до другого розділу.....	58
ВИСНОВКИ.....	63
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	
ДОДАТКИ	

ВСТУП

У сучасних умовах інтенсивних суспільних трансформацій, воєнних подій та зростання вимог до професійної підготовки молоді особливого значення набуває проблема психосоціальної адаптації студентів до освітнього середовища[1; 4; 5; 6; 12]. Період навчання у закладі вищої освіти супроводжується змінами способу життя, системи соціальних ролей, характеру міжособистісних взаємодій та рівня відповідальності, що часто створює додаткове психологічне навантаження. Успішність пристосування до нових умов значною мірою визначає не лише академічні досягнення студентів, але й їхнє емоційне благополуччя, соціальну активність та подальший особистісний і професійний розвиток.

Одним із ключових психологічних ресурсів, що впливає на процес адаптації, є самоефективність. У межах соціально-когнітивної теорії вона розглядається як віра особистості у власну здатність організовувати та здійснювати дії, необхідні для досягнення поставлених цілей. Самоефективність може виступати важливим регулятором поведінки, оскільки пов'язана з рівнем наполегливості, вибором стратегій подолання труднощів та особливостями реагування на стресові ситуації. Для студентської молоді сформованість самоефективності є чинником подолання навчальних і соціальних труднощів, налагодження міжособистісних контактів та входження у нове соціальне середовище.

Психосоціальна адаптація студентів є складним багатовимірним процесом, що включає прийняття нових соціальних норм, формування почуття належності до академічної спільноти, встановлення ефективних комунікативних зв'язків та підтримання емоційної рівноваги. Успішність цього процесу пов'язана з комплексом внутрішніх та зовнішніх чинників, серед яких важливе місце можуть займати індивідуально-психологічні характеристики особистості, зокрема рівень самоефективності.

Попри значну кількість наукових робіт, присвячених вивченню адаптації студентської молоді, питання взаємозв'язку між рівнем самоефективності та психосоціальною адаптацією залишається актуальним і потребує подальшого теоретичного й емпіричного аналізу, особливо в умовах війни та суспільної нестабільності. З'ясування ролі самоефективності як психологічного ресурсу адаптації дозволить глибше зрозуміти механізми успішного пристосування студентів до освітнього середовища та сприятиме розробці ефективних психолого-педагогічних засобів підтримки молоді.

Актуальність теми дослідження - зумовлена зростанням психологічних труднощів у студентському середовищі, необхідністю збереження психічного благополуччя молоді, пошуком внутрішніх ресурсів, що сприяють ефективній соціальній інтеграції, а також впливом воєнних подій на навчальну діяльність та соціальне функціонування студентів. У цьому контексті вивчення взаємозв'язку самоефективності та психосоціальної адаптації студентів має як теоретичне, так і практичне значення.

Об'єкт дослідження - психосоціальна адаптація студентів у період навчання у закладі вищої освіти.

Предмет дослідження - взаємозв'язок рівня самоефективності та психосоціальної адаптації студентської молоді.

Мета дослідження - теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити взаємозв'язок між самоефективністю і психосоціальною адаптацією студентів з урахуванням рівня сприйманого стресу.

Відповідно до мети були поставлені такі завдання:

1. Здійснити теоретичний аналіз наукових підходів до вивчення феномену самоефективності.

2. Розкрити сутність та психологічні особливості психосоціальної адаптації студентів.

3. Визначити основні фактори, що впливають на процес психосоціальної адаптації у студентському середовищі.

4. Емпірично дослідити рівень самоефективності та психосоціальної адаптації студентів.

5. Встановити характер взаємозв'язку між показниками самоефективності та психосоціальної адаптації студентів.

6. Проаналізувати прогностичну роль самоефективності та сприйманого стресу щодо психосоціальної адаптації студентів.

7. Перевірити наявність відмінностей у показниках самоефективності, психосоціальної адаптації та сприйманого стресу залежно від окремих соціально-демографічних характеристик студентів, зокрема статі, поєднання навчання з роботою та зміни місця проживання через воєнні обставини.

Методи дослідження - Для розв'язання поставлених завдань використано комплекс методів: теоретичні - аналіз, узагальнення та систематизація наукових джерел з проблеми самоефективності, психосоціальної адаптації та стресу студентської молоді; математико-статистичні - описова статистика, перевірка надійності шкал, кореляційний аналіз, порівняльний аналіз, регресійний та модераційний аналіз.

Психодіагностичний інструментарій - дослідження підібрано відповідно до мети та завдань роботи й спрямовано на кількісне вимірювання ключових змінних: самоефективності, психосоціальної адаптації та суб'єктивного стресового навантаження. Для цього використано: Шкалу загальної самоефективності Р. Шварцера та М. Єрусалима (адаптація І. Галецької); методику діагностики соціально-психологічної адаптації

К. Роджерса – Р. Даймонда (адаптація/модифікація - А. К. Осницький); шкалу сприйманого стресу PSS-10 (адаптація - О. О. Вельдбрехт, Н. І. Тавровецька).

Практичне значення - одержаних результатів полягає у можливості використання отриманих даних у діяльності практичних психологів закладів вищої освіти для оптимізації процесу адаптації студентів, підвищення їхнього психологічного благополуччя та розробки профілактичних і корекційно-розвивальних програм, спрямованих на розвиток самоефективності.

Структура роботи - зумовлена логікою дослідження та складається зі вступу, двох розділів (теоретичного та емпіричного), висновків, списку використаних джерел та додатків.

РОЗДІЛ 1.

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ САМОЕФЕКТИВНОСТІ ТА ПСИХОСОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ

1.1. Психологічна характеристика психосоціальної адаптації студентів

Проблема психосоціальної адаптації посідає важливе місце у сучасній психології, оскільки вона безпосередньо пов'язана з психологічним благополуччям, соціальним функціонуванням, здатністю до саморегуляції та збереженням активності в умовах змін. У сучасному суспільстві людина постійно стикається з новими вимогами які потребують не лише зовнішнього пристосування, а й внутрішньої перебудови способів мислення, поведінки та взаємодії з іншими людьми. Саме тому адаптація в психології розглядається не як пасивне звикання до середовища, а як активний процес узгодження можливостей особистості з вимогами соціальної ситуації.

Особливої актуальності проблема психосоціальної адаптації набуває у студентському віці. Період навчання у закладі вищої освіти супроводжується зміною звичного способу життя, розширенням соціального простору, зростанням самостійності та відповідальності. Для багатьох студентів цей період пов'язаний не лише з новими можливостями розвитку, а й з підвищеним рівнем невизначеності, навчального напруження та необхідністю будувати нові міжособистісні зв'язки[2; 3; 10; 11]. Тому успішна психосоціальна адаптація є важливою умовою не тільки академічної успішності, а й психологічного благополуччя, соціальної включеності та професійного становлення [23; 24].

У сучасних умовах українського суспільства значення психосоціальної адаптації студентів посилюється впливом воєнних подій, нестабільністю

освітнього процесу, дистанційним або змішаним форматом навчання, економічними труднощами та необхідністю поєднувати навчання з роботою. За таких обставин студентська адаптація не може розглядатися лише як пристосування до університетських правил або навчального навантаження. Вона охоплює ширший комплекс процесів: збереження психологічної рівноваги, підтримання соціальних контактів, здатність діяти в умовах невизначеності та використання особистісних і соціальних ресурсів [22; 27; 28].

У найбільш загальному значенні адаптацію можна визначити як процес пристосування особистості до нових або змінених умов середовища. Однак у межах психологічного аналізу таке визначення є надто широким, оскільки воно не відображає специфіки внутрішнього світу людини, її ставлення до себе, до інших людей і до соціальних ролей. Саме тому в контексті даного дослідження доцільно використовувати поняття психосоціальної адаптації. Воно поєднує психологічний вимір пов'язаний із самоприйняттям, емоційним комфортом і саморегуляцією, та соціальний вимір, що стосується включення особистості в систему міжособистісних відносин, прийняття соціальних норм і виконання ролей.

Психосоціальна адаптація студентів може бути визначена як багатовимірний процес узгодження вимог освітнього й соціального середовища з особистісними ресурсами, потребами та можливостями молодої людини. Вона передбачає не пасивне пристосування до умов навчання, а активну взаємодію студента із середовищем у ході якої він засвоює нові соціальні ролі, формує навчальну й професійну мотивацію, будує міжособистісні контакти, регулює емоційні стани та розвиває здатність діяти в умовах труднощів. Саме в студентському віці цей процес є особливо значущим, оскільки пов'язаний із формуванням особистісної автономії, професійної ідентичності та соціальної зрілості [21; 23; 24].

Психосоціальна адаптація має складну структуру і включає кілька взаємопов'язаних аспектів. Особистісний аспект відображає ставлення студента до себе, рівень самоприйняття, адекватність самооцінки та здатність зберігати цілісний образ власного «Я» в умовах успіхів і невдач. Соціальний аспект характеризує включеність студента в академічну групу, здатність встановлювати й підтримувати контакти, приймати інших людей і використовувати соціальну підтримку. Емоційний аспект пов'язаний із переживанням психологічного комфорту, рівнем напруження, тривожності та задоволеності власним становищем. Регулятивний аспект охоплює здатність брати відповідальність, планувати діяльність, долати труднощі та не уникати складних ситуацій.

У межах даної роботи психосоціальну адаптацію доцільно розглядати передусім у гуманістичному та соціально-психологічному підходах. Гуманістичний підхід дозволяє зосередити увагу на внутрішньому вимірі адаптації: самоприйнятті, емоційному комфорті, цілісності «Я-концепції», відкритості до досвіду та здатності особистості до конструктивного розвитку [20; 26]. Для гуманістичної психології важливо не лише те наскільки людина зовні відповідає вимогам середовища, а й те чи зберігає вона психологічну рівновагу, внутрішню узгодженість і здатність до самореалізації.

Соціально-психологічний підхід розкриває адаптацію як процес входження особистості в систему соціальних відносин. У цьому підході увага зосереджується на тому як студент інтегрується в академічну групу, засвоює соціальні норми, будує взаємини з одногрупниками та викладачами, приймає вимоги освітнього середовища й реалізує себе у груповій взаємодії [8; 9]. Психосоціальна адаптація в такому розумінні є не лише індивідуальним переживанням, а й результатом взаємодії студента з його соціальним оточенням [23; 24].

Формування психосоціальної адаптації студентів залежить від взаємодії внутрішніх і зовнішніх факторів. До внутрішніх факторів належать самоприйняття, емоційна стійкість, саморегуляція, самоефективність, інтернальність, мотивація досягнення, резильєнтність і здатність до конструктивного подолання стресу. Вони визначають як студент оцінює труднощі, наскільки активно реагує на вимоги навчання, чи здатний брати відповідальність за власну діяльність і зберігати психологічну рівновагу в умовах напруження [22; 27; 28; 31].

Важливе значення мають соціально-комунікативні фактори зокрема прийняття інших, якість міжособистісних контактів, включеність в академічну групу та доступність соціальної підтримки. Студент який має підтримувальні стосунки з одногрупниками, викладачами або близькими людьми, легше долає труднощі, краще орієнтується у вимогах освітнього середовища та меншою мірою переживає соціальну ізоляцію. До зовнішніх факторів належать особливості освітнього середовища, організація навчального процесу, стиль взаємодії викладачів зі студентами, психологічний клімат академічної групи, форма навчання та рівень навчального навантаження [23; 24].

У сучасному українському контексті окремого значення набувають соціально-контекстуальні фактори: поєднання навчання з роботою, вимушена зміна місця проживання через воєнні обставини, дистанційний або змішаний формат навчання, економічна нестабільність і загальне підвищення рівня стресу. Ці умови можуть посилювати адаптаційне навантаження однак їхній вплив залежить від особистісних ресурсів студента, рівня підтримки та здатності зберігати активність у змінених життєвих обставинах [22; 27; 28].

Теоретичною основою емпіричного вивчення психосоціальної адаптації в даній роботі є методика соціально-психологічної адаптації К. Роджерса - Р. Даймонда. Вона дозволяє оцінити не тільки загальний рівень адаптованості, а й окремі компоненти які відображають особистісний,

емоційний, соціальний і регулятивний аспекти функціонування особистості [19]. Методика ґрунтується на уявленні про адаптацію як про складний процес взаємодії людини із соціальним середовищем у якому важливими є не лише зовнішні форми поведінки, а й внутрішнє ставлення людини до себе, інших і власного життєвого становища.

У межах гуманістичного підходу з яким пов'язана теоретична спадщина К. Роджерса центральними для інтерпретації методики є самоприйняття, прийняття інших та емоційний комфорт [19; 20]. Самоприйняття відображає здатність особистості зберігати цілісне ставлення до себе. Прийняття інших характеризує відкритість до міжособистісної взаємодії. Емоційний комфорт відображає внутрішню рівновагу, відчуття психологічної безпеки та прийнятність власного становища. У соціально-психологічному вимірі показники адаптивності, дезадаптивності, інтернальності, екстернальності, домінування, залежності та ескапізму допомагають уточнити як студент функціонує в соціальному середовищі та реагує на складні ситуації.

Таким чином методика К. Роджерса - Р. Даймонда є придатною для дослідження психосоціальної адаптації студентів, оскільки її показники дозволяють поєднати внутрішній і зовнішній виміри адаптації. З одного боку вона дає змогу оцінити самоприйняття, емоційний комфорт і внутрішню узгодженість особистості, з іншого боку - розкриває соціальний бік адаптації. У контексті даної роботи це дозволяє емпірично перевірити як рівень самоефективності студентів пов'язаний не лише із загальним показником адаптованості, а й з окремими компонентами психосоціальної адаптації зокрема самоприйняттям, прийняттям інших, емоційним комфортом, інтернальністю та ескапізмом.

У даному дослідженні окремої уваги приділено питанню поєднання навчання з роботою а також з вимушеною зміною місця проживання. Робочим

придушенням є те що ці чинники можуть посилювати адаптаційне навантаження. Поєднання навчання з роботою впливає на розподіл часу, навантаження та рівень відповідальності, тоді як вимушена зміна місця проживання впливає на ресурсну базу: втрата звичних соціальних зв'язків і підвищений стрес.

1.2. Самоефективність як психологічний феномен у сучасній психології

Самоефективність посідає важливе місце у сучасній психології особистості, мотивації та саморегуляції поведінки[7; 16]. Актуальність цього поняття зумовлена тим що в реальних життєвих ситуаціях поведінка людини визначається не лише об'єктивним рівнем знань, здібностей або зовнішніх можливостей, а й тим як сама людина оцінює власну здатність діяти результативно. Дві особи можуть мати подібні умови навчання або приблизно однаковий рівень підготовки, проте демонструвати різний рівень активності, наполегливості та готовності долати труднощі. Саме поняття самоефективності дає змогу пояснити чому одні люди сприймають складні завдання як виклик і можливість розвитку, а інші як загрозу або підтвердження власної неспроможності.

Для студентської молоді самоефективність має особливе значення. Навчання у закладі вищої освіти передбачає перехід до більшої автономії, необхідність самостійно організовувати навчальну діяльність, планувати час, виконувати академічні вимоги, будувати нові соціальні контакти та приймати рішення щодо власного професійного майбутнього. У таких умовах важливим стає не лише рівень здібностей студента, а й його переконання у тому що він здатний упоратися з новими вимогами. Висока самоефективність може підтримувати навчальну активність, наполегливість і конструктивне ставлення до невдач. Низька самоефективність, навпаки може проявлятися у зниженні

мотивації, залежності від зовнішньої оцінки, униканні складних завдань і схильності швидко відмовлятися від діяльності у разі перших труднощів.

Поняття самоефективності було розроблене А. Бандурою в межах соціально-когнітивної теорії. У загальному розумінні самоефективність означає систему переконань особистості щодо власної здатності організовувати й реалізовувати дії необхідні для досягнення певного результату [16]. Важливо наголосити що йдеться не про об'єктивну компетентність, а про суб'єктивну віру людини у можливість використати власні ресурси в конкретній ситуації. Людина може володіти достатніми знаннями, але не вірити у здатність застосувати їх у стресових обставинах. І навпаки помірний рівень підготовки за умови високої самоефективності може супроводжуватися активним пошуком рішень, готовністю до навчання та здатністю коригувати власну поведінку.

Соціально-когнітивна теорія А. Бандури є основним теоретичним підґрунтям для розуміння феномену самоефективності. Відповідно до цієї теорії поведінка людини формується не як прямий результат зовнішніх стимулів або внутрішніх потягів, а як наслідок взаємодії особистісних чинників, поведінкової активності та середовища. А. Бандура описував цей зв'язок через принцип взаємного детермінізму згідно з яким особистість, поведінка і соціальне середовище постійно впливають одне на одного [16]. Людина не є пасивним об'єктом зовнішніх впливів: вона прогнозує наслідки власних дій, оцінює свої можливості та відповідно до цього обирає спосіб поведінки.

У межах соціально-когнітивної теорії самоефективність виконує регулятивну функцію. Вона впливає на те які завдання людина обирає, наскільки довго зберігає активність у разі труднощів і як пояснює власні успіхи або невдачі. Людина з високою самоефективністю частіше обирає складніші цілі, шукає додаткові ресурси та зберігає наполегливість. Людина з низькою

самоефективністю частіше уникає складних завдань, інтерпретує невдачі як доказ власної неспроможності та схильна очікувати негативного результату ще до початку дії. У студентському середовищі це може проявлятися під час іспитів, публічних виступів, виконання складних завдань, спілкування з викладачами, входження в нову групу або поєднання навчання з роботою.

Важливо чітко відмежовувати самоефективність від близьких, але не тотожних психологічних понять: самооцінки, мотивації та локусу контролю. Самооцінка відображає загальне ставлення людини до себе, тоді як самоефективність стосується переконання у здатності діяти результативно в конкретній ситуації. Студент може загалом позитивно ставитися до себе, але водночас мати низьку впевненість у здатності виступити перед аудиторією або скласти складний іспит. Самоефективність також не слід ототожнювати з мотивацією: мотивація пояснює чому людина прагне до певної мети, а самоефективність чи вірить вона у здатність виконати необхідні дії для її досягнення. Відмінність від локусу контролю полягає в тому що локус контролю відображає загальну схильність пояснювати події власними діями або зовнішніми обставинами, тоді як самоефективність є більш конкретним переконанням щодо власної результативності [16; 29; 30].

У даному дослідженні самоефективність представлена як загальний вимірювальний показник який частково пов'язаний з когнітивною складовою самооцінки, мотивації та локусу контролю але не зводиться до них и розглядається як окремий ресурс психосоціальної адаптації. Суттєвою відмінністю самоефективності від самооцінки, мотивації та локус контролю є когнітивний аспект який виражає самоефективність як власну віру особистості у здатність організувати поведінку и досягти результату. Саме таке представлення дає можливість подальшого аналізу взаємозв'язку з інтегральним показником адаптації.

Для повнішого теоретичного розуміння феномену самоефективності доцільно розглянути його не лише в межах соціально-когнітивної теорії, а й у контексті інших психологічних підходів. Це важливо тому що самоефективність пов'язана не тільки з очікуванням результативності власних дій, а й із самоставленням, мотивацією, саморегуляцією, подоланням стресу та особистісним розвитком. Саме тому її можна трактувати як багатовимірний психологічний феномен, який поєднує когнітивні, емоційні, мотиваційні та поведінкові компоненти.

У когнітивно-біхевіористичному підході самоефективність розглядається як система переконань, що впливає на оцінку ситуації, вибір поведінкової стратегії та характер емоційного реагування. Людина не просто реагує на зовнішні обставини, а інтерпретує їх через власні уявлення про можливості, ризики та ймовірність успіху. Якщо студент переконаний що здатний упоратися із завданням він частіше обирає активну поведінку, планує дії, шукає допомогу або змінює стратегію. Якщо ж домінує переконання у власній неспроможності зростає ймовірність уникання, прокрастинації та тривожної інтерпретації труднощів. Отже, з позицій когнітивно-біхевіористичного підходу самоефективність є важливим чинником того як особистість оцінює ситуацію і як саме діє у відповідь на неї [29; 30; 31].

У гуманістичному підході самоефективність можна розглядати у зв'язку з розвитком «Я-концепції», самоприйняттям, автономією та здатністю особистості до самореалізації. У цій логіці віра у власні можливості є не лише інструментом досягнення мети, а й складовою позитивного та діяльного ставлення людини до себе. Студент який сприймає себе як здатного навчатися, змінюватися, долати труднощі й будувати соціальні зв'язки, має більше передумов для особистісного розвитку та конструктивної адаптації. Водночас низька віра у власну ефективність може обмежувати самореалізацію,

посилювати залежність від зовнішньої оцінки та формувати відчуття невідповідності між реальним і бажаним образом себе [20; 26].

У мотиваційному підході самоєфективність виступає одним із чинників постановки цілей, збереження наполегливості та готовності докладати зусилля. Висока самоєфективність сприяє вибору складніших, але реалістичних завдань, підтримує мотивацію досягнення та допомагає не відмовлятися від діяльності після перших труднощів. Низька самоєфективність навпаки може призводити до заниження цілей, уникання ситуацій оцінювання, швидкої втрати мотивації та формування пасивної позиції. Для студентів це має особливе значення, оскільки навчальна діяльність потребує довготривалої мотивації, здатності долати невдачі та підтримувати активність у процесі професійного становлення [25; 29; 30].

У ресурсному підході самоєфективність доцільно розглядати як внутрішній психологічний ресурс який допомагає особистості справлятися зі стресом, зберігати активність і підтримувати відчуття контролю над ситуацією. У складних життєвих умовах під час навчального навантаження, соціальної невизначеності або воєнних подій, віра у власну здатність діяти результативно може зменшувати відчуття безпорадності та підтримувати адаптивну поведінку. У цьому контексті самоєфективність пов'язується з копінг-стратегіями, психологічною стійкістю та здатністю використовувати доступні ресурси [22; 27; 28; 36].

Таким чином, різні психологічні підходи доповнюють соціально-когнітивне розуміння самоєфективності. Соціально-когнітивний підхід пояснює її як механізм саморегуляції поведінки; когнітивно-біхевіористичний - як систему переконань що впливає на інтерпретацію ситуації; гуманістичний - як компонент позитивної «Я-концепції» та особистісного розвитку; мотиваційний - як чинник цілепокладання й наполегливості; ресурсний - як внутрішній ресурс подолання труднощів і стресу. У сукупності ці підходи

дозволяють розглядати самоєфективність як багатовимірний психологічний феномен що має безпосереднє значення для навчальної активності, соціальної поведінки та психосоціальної адаптації студентів.

А. Бандура виокремив кілька основних джерел формування самоєфективності. Найважливішим серед них є власний досвід успішного виконання завдань. Якщо людина неодноразово переконується що її зусилля приводять до результату формується стійкіше очікування майбутньої ефективності. Для студента таким досвідом можуть бути успішно складені іспити, виконані навчальні проєкти, участь у груповій роботі, успішне вирішення конфліктної або стресової ситуації. Другим джерелом є опосередкований досвід, тобто спостереження за успіхами й труднощами інших людей. Третім джерелом є вербальне переконання та соціальна підтримка. Четвертим джерелом є інтерпретація фізіологічних та емоційних станів. Тривога, хвилювання, втома або напруження можуть сприйматися як ознака неспроможності або як природна мобілізація перед важливою діяльністю і саме така інтерпретація впливає на подальшу активність [16].

Теоретичні положення соціально-когнітивної теорії стали основою для створення Шкали загальної самоєфективності Р. Шварцера та М. Єрусалима. Ця методика спрямована на вимірювання узагальненої віри людини у власну здатність ефективно діяти у складних життєвих ситуаціях [17]. На відміну від вузьких шкал академічної, професійної або соціальної самоєфективності, шкала загальної самоєфективності оцінює більш стабільне переконання людини у здатності долати труднощі, знаходити рішення, зберігати спокій і мобілізувати власні ресурси. Її психометрична придатність підтверджувалася у міжкультурних дослідженнях [32; 33]. Саме тому використання цієї шкали є доцільним у дослідженні студентів, оскільки студентське життя включає не лише навчальні, а й соціальні, емоційні, організаційні та життєві виклики.

У даному дослідженні була обрана загальна самоєфективність через те що адаптація студентів охоплює не лише навчальні а й соціальні та емоційні життєві ситуації. Тому цей показник краще підходить, ніж вузька академічна самоєфективність.

1.3. Взаємозв'язок самоєфективності та психосоціальної адаптації студентів.

Взаємозв'язок самоєфективності та психосоціальної адаптації є центральним для даного дослідження, оскільки дає змогу пояснити яким чином віра студента у власну здатність діяти результативно пов'язана з його входженням в освітнє середовище, соціальною включеністю, емоційним комфортом і здатністю долати труднощі. Самоєфективність не є ізольованою особистісною характеристикою. Вона проявляється тоді коли студент стикається з навчальними вимогами, новими соціальними ролями, ситуаціями оцінювання, необхідністю самостійно організовувати діяльність або діяти в умовах невизначеності. Саме тому її доцільно розглядати як один із психологічних ресурсів психосоціальної адаптації [16; 29; 30].

Актуальність цієї проблематики посилюється тим що сучасне студентське життя супроводжується значною кількістю адаптаційних викликів. Навчання у закладі вищої освіти вимагає від молодшої людини не лише засвоєння професійних знань, а й самостійності, здатності до саморегуляції, комунікативної активності, відповідальності та психологічної стійкості. У сучасному українському контексті ці виклики ускладнюються воєнними подіями, вимушеними переміщеннями, зміною формату навчання, економічною нестабільністю та загальним підвищенням рівня невизначеності[1; 4; 5; 6; 12; 13]. За таких умов психосоціальна адаптація

студента значною мірою залежить від того чи сприймає він себе здатним впливати на власну поведінку і знаходити способи подолання труднощів [22; 27; 28].

Теоретичний зв'язок між самоефективністю та психосоціальною адаптацією доцільно розглядати на перетині трьох підходів: соціально-когнітивного, гуманістичного та соціально-психологічного. Їхнє поєднання дає змогу уникнути однобічного трактування проблеми, оскільки самоефективність стосується не лише індивідуальної впевненості, а й саморегуляції, ставлення до себе та включення особистості в соціальне середовище.

У соціально-когнітивному підході пов'язаному з теорією А. Бандури самоефективність виступає передусім когнітивно-регулятивною умовою адаптації. Студент не просто стикається з вимогами освітнього середовища, а співвідносить ці вимоги з уявленням про власні можливості. Тому адаптація залежить не тільки від об'єктивної складності ситуації, а й від суб'єктивної оцінки власної спроможності діяти в ній. У цьому підході самоефективність теоретично пов'язується із суб'єктністю студента, його здатністю планувати поведінку, прогнозувати наслідки дій і зберігати активну позицію в нових або складних умовах [16].

У гуманістичному підході зв'язок самоефективності та психосоціальної адаптації розкривається через уявлення про цілісність особистості, «Я-концепцію» та самоприйняття. Конструктивна адаптація не зводиться до зовнішньої відповідності вимогам середовища, оскільки важливим є збереження внутрішньої узгодженості, автономії та здатності до розвитку. Самоефективність у такій логіці можна розглядати як частину діяльного ставлення людини до себе: студент сприймає себе не лише як об'єкт зовнішніх оцінок, а як суб'єкт здатний навчатися, змінюватися і відповідально будувати власну освітню траєкторію [20; 26].

У соціально-психологічному підході взаємозв'язок самоефективності й адаптації пояснюється через входження студента в академічну групу та систему соціальних ролей. Психосоціальна адаптація передбачає прийняття норм освітнього середовища, узгодження власної позиції з вимогами групи та набуття досвіду взаємодії. Самоефективність у цьому контексті виступає передумовою соціальної суб'єктності: вона підтримує готовність студента бути учасником взаємодії, а не лише пасивно пристосовуватися до групових очікувань [23; 24].

Першим механізмом взаємозв'язку самоефективності та психосоціальної адаптації є когнітивний механізм. Він полягає в тому що віра у власні можливості впливає на інтерпретацію студентом труднощів. Студент із високою самоефективністю частіше сприймає складне завдання як виклик що потребує мобілізації ресурсів, а не як доказ власної неспроможності. Такий студент схильний аналізувати ситуацію, шукати можливі варіанти дії та коригувати стратегію. Натомість студент із низькою самоефективністю може інтерпретувати труднощі як підтвердження власної нездатності що посилює тривожність, знижує активність і ускладнює адаптацію [16; 29; 30].

Другим є емоційний механізм. Самоефективність пов'язана з тим наскільки контрольованою людина сприймає ситуацію. Якщо студент переконаний що здатний знайти рішення або впоратися з вимогами середовища емоційне напруження не обов'язково зникає, але воно меншою мірою дезорганізує поведінку. У такому випадку хвилювання перед іспитом або публічним виступом може сприйматися як природна мобілізація. За низької самоефективності ті самі емоційні стани частіше трактуються як ознака неспроможності що може посилювати емоційний дискомфорт і відчуття безпорадності [22; 34; 35].

Третім є поведінковий механізм. Висока самоефективність підтримує активні форми поведінки: планування навчання, своєчасне виконання завдань,

звернення по допомогу, участь у груповій роботі та пошук нових способів розв'язання проблем. Така активність створює більше можливостей для позитивного адаптаційного досвіду. Студент який діє активно поступово зміцнює відчуття власної компетентності. Низька самоефективність навпаки може сприяти униканню завдань, прокрастинації та пасивному очікуванню зовнішнього вирішення проблем [30; 31; 36].

Четвертим є соціальний механізм. Психосоціальна адаптація студентів значною мірою залежить від якості міжособистісних контактів, прийняття інших, включеності в академічну групу та здатності використовувати соціальну підтримку. Самоефективність може впливати на соціальну поведінку через упевненість у власній здатності взаємодіяти, висловлювати позицію та брати участь у спільній діяльності. Студент із вищою самоефективністю частіше сприймає соціальні ситуації як такі у яких можна діяти й досягати результату. Студент із низькою самоефективністю може уникати контактів через страх негативної оцінки або невпевненість у власній соціальній компетентності [23; 24; 36].

П'ятим є регулятивний механізм який пов'язує самоефективність з інтернальністю та відповідальністю. Самоефективний студент частіше сприймає себе як суб'єкта власної діяльності здатного впливати на свої результати. Це зближує самоефективність з такими показниками адаптації за методикою К. Роджерса - Р. Даймонда, як інтернальність та адаптивність [19]. Водночас ці поняття не є тотожними. Інтернальність відображає схильність брати відповідальність за події, тоді як самоефективність конкретизує чи вірить студент у власну здатність реалізувати необхідні дії. Саме їх поєднання може створювати сприятливі умови для активної адаптаційної поведінки.

Зв'язок самоефективності та психосоціальної адаптації має не лише прямий, а й взаємний характер. З одного боку вища самоефективність сприяє успішнішій адаптації, оскільки підтримує активність, саморегуляцію,

наполегливість і готовність долати труднощі. З іншого боку позитивний досвід адаптації може зміцнювати самоефективність. Якщо студент успішно виконує навчальні завдання, отримує підтримку від одногрупників і викладачів, справляється з новими вимогами та бачить результати власних зусиль це посилює його віру у власні можливості. Так формується позитивний цикл: самоефективність підтримує адаптивну поведінку, а успішна адаптація зміцнює самоефективність [16; 29; 30].

У межах даної роботи особливе значення має також сприйманий стрес який може ускладнювати зв'язок між самоефективністю та психосоціальною адаптацією. Високий рівень сприйманого стресу може знижувати відчуття контролю, посилювати емоційний дискомфорт, сприяти униканню і зменшувати впевненість студента у власних можливостях. Водночас саме самоефективність може пом'якшувати вплив стресу, оскільки студент який вірить у власну здатність діяти частіше сприймає складну ситуацію як подолання [18; 22; 34; 35].

Сучасні емпіричні дослідження підтверджують зв'язок самоефективності зі студентською адаптацією, стресом і копінг-стратегіями. Зокрема, R. C. Madson та співавтори (2022) досліджували самоефективність, сприйманий стрес та індивідуальну адаптацію студентів і показали що ці змінні пов'язані між собою в контексті становлення молодшої людини у період навчання в коледжі [34]. Це є важливим для даної роботи, оскільки підтверджує доцільність одночасного аналізу самоефективності, адаптації та сприйманого стресу.

Лонгітюдне дослідження X. Liu, Y. Li та X. Cao (2024) розкриває інший важливий аспект проблеми - двосторонній зв'язок між загальною самоефективністю та сприйманим стресом. Автори встановили що високий рівень стресу може прогнозувати нижчу подальшу самоефективність, тоді як вища самоефективність може прогнозувати нижчий подальший стрес [35]. Для

аналізу психосоціальної адаптації ці результати важливі, оскільки стрес є одним із чинників що може порушувати адаптаційні процеси, а самоефективність може виконувати захисну функцію.

Дослідження С. Freire та співавторів (2020) показує зв'язок самоефективності з копінг-стратегіями студентів. Автори розглядали самоефективність як важливий психологічний ресурс пов'язаний із тим як студенти долають труднощі та організовують власну поведінку в напружених ситуаціях [36]. У контексті цієї роботи це дозволяє розглядати самоефективність не лише як переконання про власні можливості, а й як ресурс що підтримує адаптивне подолання труднощів у студентському середовищі.

Узагальнення теоретичних положень і результатів сучасних досліджень дозволяє зробити висновок що самоефективність стабільно пов'язана з адаптаційними процесами студентів. Вона підтримує активне включення у навчання, соціальну взаємодію та подолання труднощів. Водночас цей зв'язок не є одновимірним: адаптація може не тільки залежати від самоефективності, а й сама зміцнювати її через досвід успішної діяльності. Стрес, тривожність і психологічне неблагополуччя можуть послаблювати адаптацію та знижувати самоефективність, тоді як висока самоефективність може виконувати буферну функцію [34; 35; 36].

Висновки до першого розділу

У першому розділі було здійснено теоретичний аналіз наукових підходів до вивчення самоефективності та психосоціальної адаптації студентів. Розгляд зазначених феноменів показав що вони мають складну психологічну природу і не можуть бути пояснені лише через один окремий підхід. Самоефективність розглядається як система суб'єктивних переконань

особистості щодо власної здатності організовувати й реалізовувати дії необхідні для досягнення значущих результатів. Вона не тотожна об'єктивному рівню здібностей або загальній самооцінці, оскільки відображає передусім віру людини у власну спроможність діяти результативно в конкретних життєвих, навчальних і соціальних ситуаціях. Аналіз соціально-когнітивного підходу дав змогу визначити самоєфективність як один із центральних механізмів саморегуляції поведінки. Від рівня самоєфективності залежить те які завдання людина обирає, скільки зусиль готова докладати, наскільки наполегливо діє у разі труднощів і як інтерпретує власні успіхи та невдачі. Для студентської молоді це має особливе значення, оскільки період навчання у закладі вищої освіти пов'язаний із необхідністю самостійно організовувати навчальну діяльність, долати академічні труднощі, будувати соціальні контакти, приймати рішення щодо професійного майбутнього та зберігати активність в умовах підвищеного стресового навантаження.

Психосоціальна адаптація студентів у теоретичному аналізі була визначена як багатовимірний процес узгодження вимог освітнього й соціального середовища з особистісними ресурсами, потребами та можливостями молодшої людини. Вона не зводиться до пасивного пристосування до умов навчання, а передбачає активну взаємодію студента із середовищем, засвоєння нових соціальних ролей, формування конструктивних міжособистісних зв'язків, підтримання емоційної рівноваги та здатність діяти в умовах змін. У студентському віці психосоціальна адаптація охоплює навчальний, соціальний, емоційний, поведінковий і когнітивний виміри, які перебувають у тісній взаємодії між собою. Було встановлено, що успішна психосоціальна адаптація студентів проявляється у здатності підтримувати емоційний комфорт, приймати себе, конструктивно взаємодіяти з іншими людьми, брати відповідальність за власну діяльність, зберігати навчальну мотивацію та використовувати доступні ресурси освітнього середовища.

Натомість труднощі адаптації можуть виявлятися у тривожності, емоційному виснаженні, соціальній ізоляції, прокрастинації, зниженні мотивації, униканні відповідальності та відчутті безпорадності. Це свідчить про те що психосоціальна адаптація є не лише показником зовнішньої успішності студента, а й важливим індикатором його психологічного благополуччя. Розгляд факторів що впливають на психосоціальну адаптацію студентської молоді показав що цей процес формується під впливом внутрішніх і зовнішніх чинників. До внутрішніх чинників належать емоційна стійкість, саморегуляція, мотивація досягнення, соціальна компетентність, інтернальність, самооцінка, самоприйняття та самоефективність. До зовнішніх чинників належать соціальна підтримка, психологічний клімат академічної групи, стиль взаємодії викладачів зі студентами, організація освітнього процесу, матеріальні умови, поєднання навчання з роботою та ширший соціальний контекст. Особливого значення для сучасних українських студентів набувають умови війни, невизначеність, вимушені переміщення, зміна формату навчання та зростання загального стресового навантаження.

Теоретичний аналіз дав підстави розглядати самоефективність як один із важливих внутрішніх ресурсів психосоціальної адаптації студентів. Високий рівень самоефективності сприяє активнішому подоланню труднощів, більшій наполегливості, здатності до планування, конструктивній соціальній взаємодії, збереженню навчальної мотивації та нижчій схильності до уникання. Студент який вірить у власну здатність впоратися з навчальними й соціальними вимогами частіше сприймає труднощі як подолання а не як загрозові або неконтрольовані. Це створює психологічні передумови для більш успішного входження в освітнє середовище та підтримання адаптивної поведінки. Водночас було показано що взаємозв'язок між самоефективністю та психосоціальною адаптацією має не лише односторонній, а й взаємний характер. Самоефективність може підтримувати адаптацію через когнітивні,

емоційні, поведінкові та соціальні механізми, однак позитивний досвід адаптації також здатний зміцнювати віру студента у власні можливості. Успішне виконання навчальних завдань, підтримка з боку викладачів і одногрупників, досвід подолання труднощів та участь у значущій діяльності формують у студента переконання, що він здатний впливати на власне життя і справлятися з новими викликами.

Результати теоретичного аналізу підтверджують доцільність емпіричного дослідження взаємозв'язку між рівнем самоефективності та показниками психосоціальної адаптації студентів. Теоретично обґрунтовано припущення що вищий рівень самоефективності має бути пов'язаний із вищими показниками адаптованості, самоприйняття, емоційного комфорту та інтернальності, а також із нижчими показниками дезадаптивності й сприйманого стресу.

РОЗДІЛ 2

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ САМОЕФЕКТИВНОСТІ ТА ПСИХОСОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ

2.1. Методологія та методи дослідження

Емпірична частина роботи спрямована на перевірку теоретично обґрунтованого припущення про наявність взаємозв'язку між рівнем самоефективності студентів та показниками їхньої психосоціальної адаптації. З огляду на мету дослідження було обрано кореляційно-регресійний дизайн, який дає змогу не лише встановити напрям, силу та статистичну значущість зв'язків між досліджуваними психологічними показниками, а й уточнити прогностичну роль самоефективності та сприйманого стресу щодо психосоціальної адаптації студентів. Такий підхід є доцільним, оскільки основне завдання емпіричної частини полягає не у формуальному впливі на респондентів, а у виявленні того, як рівень переконаності студентів у власній здатності діяти результативно пов'язаний із характеристиками їхньої адаптованості, емоційного комфорту, самоприйняття, інтернальності та сприйманого стресу.

Методологічна логіка дослідження базується на розумінні самоефективності як внутрішнього психологічного ресурсу, що може підтримувати адаптивну поведінку студента в освітньому та соціальному середовищі. Психосоціальна адаптація в межах емпіричної частини розглядається як багатовимірний показник, який охоплює не лише загальну пристосованість до умов навчання, а й ставлення до себе, характер взаємодії з іншими, емоційний стан, відчуття контролю над власним життям і схильність до активного або унікального реагування на труднощі. Додатково до моделі

дослідження було включено показник сприйманого стресу, оскільки стресове навантаження може істотно впливати на адаптаційні процеси студентської молоді та змінювати психологічний контекст, у якому проявляється самоефективність.

Метою емпіричного дослідження було встановити характер взаємозв'язку між рівнем загальної самоефективності та показниками психосоціальної адаптації студентської молоді з урахуванням рівня сприйманого стресу. Досягнення цієї мети передбачало послідовне розв'язання кількох **дослідницьких завдань**:

1. Охарактеризувати соціально-демографічні особливості вибірки студентів;
2. Визначити рівень загальної самоефективності респондентів; оцінити рівень їхнього сприйманого стресу;
3. Проаналізувати основні показники психосоціальної адаптації за методикою К. Роджерса - Р. Даймонда;
4. Встановити наявність і характер статистичних зв'язків між самоефективністю, психосоціальною адаптацією та сприйманим стресом;
5. Перевірити можливі відмінності в досліджуваних показниках залежно від окремих соціально-демографічних характеристик студентів.

Робоча гіпотеза емпіричного дослідження полягала в припущенні, що вищий рівень самоефективності студентів буде позитивно пов'язаний із показниками психосоціальної адаптації, зокрема з адаптивністю, самоприйняттям, емоційним комфортом та інтернальністю. Водночас передбачалося, що вищий рівень самоефективності матиме негативний зв'язок із дезадаптивністю та сприйманим стресом. Додатково було припущено, що сприйманий стрес може виступати важливим чинником, який ускладнює процес адаптації та потенційно послаблює позитивний зв'язок між самоефективністю й психосоціальною адаптацією.

Вибірку дослідження склали 60 студентів віком від 18 до 24 років. Середній вік респондентів становив 20,57 року, стандартне відхилення - 1,49. За статтю вибірка була відносно збалансованою: у дослідженні взяли участь 28 респондентів чоловічої статі та 32 респонденти жіночої статі. До вибірки увійшли студенти першого, другого, третього, четвертого курсів, а також студенти магістратури. Найбільшу частку становили студенти другого курсу, що пов'язано з більшою доступністю цієї групи для участі в онлайн-опитуванні.

Таблиця 2.1 - Характеристика вибірки дослідження

Показник	Категорія	Кількість осіб	Частка, %
Стать	Чоловіча	28	46,67
Стать	Жіноча	32	53,33
Курс навчання	1 курс	11	18,33
Курс навчання	2 курс	17	28,33
Курс навчання	3 курс	13	21,67
Курс навчання	4 курс	11	18,33
Курс навчання	Магістратура	8	13,33
Форма навчання	Денна	45	75,00
Форма навчання	Змішана	8	13,33
Форма навчання	Заочна	5	8,33
Форма навчання	Не вказано	2	3,33
Поєднання навчання з роботою	Так	43	71,67
Поєднання навчання з роботою	Ні	17	28,33
Зміна місця проживання через воєнні обставини	Так	21	35,00
Зміна місця проживання через воєнні обставини	Ні	39	65,00

Як видно з табл. 2.1, більшість респондентів навчаються на денній формі навчання, що дає змогу розглядати отримані результати переважно в контексті студентів, для яких навчання є основною формою освітньої зайнятості. Водночас значна частина вибірки поєднує навчання з роботою. Ця характеристика є важливою для аналізу, оскільки поєднання навчальної та трудової діяльності може одночасно виступати як фактором додаткового навантаження, так і джерелом розвитку самостійності, відповідальності,

практичного досвіду та впевненості у власних можливостях. Окремо у вибірці було враховано факт зміни місця проживання через воєнні обставини. Такий показник має значення з огляду на сучасний український соціальний контекст, оскільки вимушене переміщення може впливати на рівень стресу, стабільність соціальних зв'язків, доступність підтримки та загальну якість психосоціальної адаптації.

Процедура дослідження здійснювалася у форматі анонімного онлайн-опитування за допомогою Google Forms. Такий формат був обраний з огляду на доступність для студентської вибірки, можливість швидкого збору відповідей і збереження анонімності респондентів. На початку форми учасникам було подано інформацію про мету дослідження, добровільність участі, анонімність і конфіденційність відповідей. Респонденти були поінформовані, що можуть припинити участь у будь-який момент без жодних негативних наслідків. У формі не збиралися прізвище, ім'я, номер телефону, електронна пошта, акаунти або інші ідентифікаційні дані, що забезпечувало анонімний характер дослідження. Отримані результати використовувалися лише в узагальненому вигляді для статистичного аналізу в межах бакалаврської роботи. Дослідження мало послідовну структуру. Спочатку респонденти ознайомлювалися з інформаційною згодою та підтверджували добровільну участь. Після цього вони заповнювали соціально-демографічний блок, який містив питання про вік, стать, курс навчання, форму навчання, поєднання навчання з роботою та зміну місця проживання через воєнні обставини. Далі респонденти відповідали на твердження Шкали загальної самооефективності, питання Шкали сприйманого стресу PSS-10 та твердження методики соціально-психологічної адаптації К. Роджерса - Р. Даймонда. Така послідовність була логічною, оскільки спочатку збиралися загальні відомості про респондентів, після чого здійснювалося вимірювання основних психологічних змінних. У межах дослідження було визначено кілька груп

змінних. Основною незалежною змінною виступав рівень загальної самооефективності студентів. Основною залежною змінною були показники психосоціальної адаптації, зокрема адаптивність, дезадаптивність, самоприйняття, прийняття інших, емоційний комфорт, інтернальність, домінування, залежність від інших та ескапізм. Показник сприйманого стресу розглядався як додатковий психологічний чинник, що може бути пов'язаний із процесами адаптації та впливати на характер взаємозв'язку між самооефективністю й адаптованістю. Соціально-демографічні характеристики використовувалися для опису вибірки та допоміжного аналізу можливих групових відмінностей. Для реалізації завдань емпіричного дослідження було використано комплекс теоретичних, емпіричних і математико-статистичних методів. Теоретичні методи включали аналіз, узагальнення та систематизацію наукових джерел з проблеми самооефективності, психосоціальної адаптації та сприйманого стресу. Емпіричні методи були представлені психодіагностичним опитуванням із використанням стандартизованих методик та соціально-демографічної анкети. Математико-статистична обробка даних здійснювалася відповідно до кореляційно-регресійного дизайну дослідження, оскільки робота була спрямована не лише на встановлення взаємозв'язків між самооефективністю, сприйманим стресом і психосоціальною адаптацією студентів, а й на уточнення прогностичної ролі окремих психологічних змінних щодо інтегрального показника адаптації. Статистична обробка передбачала застосування описової статистики, оцінювання внутрішньої узгодженості шкал за допомогою коефіцієнта α Кронбаха, перевірку характеру розподілу показників за критерієм Шапіро - Уїлка, кореляційний аналіз, порівняльний аналіз, множинну регресію та перевірку модераційного ефекту. На першому етапі було розраховано частоти й відсоткові співвідношення для соціально-демографічних змінних, а також середні значення, стандартні відхилення, мінімальні й максимальні значення за основними психологічними показниками. На другому етапі було оцінено внутрішню узгодженість

основних шкал за допомогою коефіцієнта α Кронбаха, що дало змогу перевірити надійність отриманих показників у досліджуваній вибірці. На третьому етапі було здійснено перевірку розподілу основних змінних за критерієм Шапіро - Уїлка. З огляду на те, що окремі показники не відповідали нормальному розподілу, для основного кореляційного аналізу було використано коефіцієнт рангової кореляції Спірмена. Для уточнення прогностичної ролі самооефективності та сприйманого стресу щодо психосоціальної адаптації було застосовано множинний регресійний аналіз. У цій моделі залежною змінною виступав інтегральний показник психосоціальної адаптації, а предикторами - рівень загальної самооефективності та сприйманого стресу. Перед інтерпретацією результатів регресійної моделі було враховано базові статистичні припущення: лінійність зв'язків між предикторами та залежною змінною, відсутність критичної мультиколінеарності між предикторами, а також характер розподілу і розсіювання залишків. Оскільки модель мала уточнювальний характер і використовувалася після кореляційного аналізу, її результати інтерпретувалися з урахуванням обсягу вибірки та особливостей розподілу даних. Додатково було проведено модераційний аналіз, спрямований на перевірку припущення про те, чи змінює сприйманий стрес силу або напрям зв'язку між самооефективністю та психосоціальною адаптацією. Для цього було створено інтеракційний показник "самооефективність $\times$ сприйманий стрес". Для аналізу можливих відмінностей між окремими групами студентів за соціально-демографічними характеристиками було застосовано U-критерій Манна - Уїтні, що є доцільним для порівняння двох незалежних груп за умов невеликої або нерівномірної чисельності підгруп.

2.2. Психодіагностичний інструментарій дослідження

Для реалізації мети емпіричного дослідження було використано комплекс психодіагностичних методик, спрямованих на кількісне вимірювання основних змінних роботи: загальної самоефективності, сприйманого стресу та психосоціальної адаптації студентів. Добір інструментарію здійснювався відповідно до теоретичної моделі дослідження, згідно з якою самоефективність розглядається як внутрішній психологічний ресурс, психосоціальна адаптація - як багатовимірний показник функціонування студента в освітньому й соціальному середовищі, а сприйманий стрес - як чинник, що може ускладнювати адаптаційні процеси. Усі методики були придатними для використання у форматі онлайн-опитування, що відповідало організаційним умовам збору емпіричних даних. Першим елементом інструментарію була соціально-демографічна анкета, розроблена для опису вибірки та подальшого аналізу можливих відмінностей між окремими групами респондентів. Анкета містила питання про вік, стать, курс навчання, форму навчання, поєднання навчання з роботою та зміну місця проживання через воєнні обставини. Ці показники не є основними психологічними змінними дослідження, однак вони мають важливе контекстуальне значення. Зокрема, курс навчання може бути пов'язаний із різним досвідом входження в освітнє середовище, поєднання навчання з роботою - з підвищеним навантаженням і водночас із розвитком самостійності, а зміна місця проживання через воєнні обставини - з додатковими стресогенними впливами та необхідністю повторної соціальної адаптації. Для оцінювання загальної самоефективності було використано Шкалу загальної самоефективності, розроблену Р. Шварцером і М. Єрусалимом [17]. Методика широко застосовується в міжкультурних дослідженнях і має підтверджені психометричні характеристики у різних вибірках [32; 33]. Ця методика спрямована на вимірювання узагальненого переконання людини у власній

здатності ефективно діяти в складних, нових або непередбачуваних життєвих ситуаціях. У межах цієї роботи шкала була обрана тому, що її зміст безпосередньо відповідає предмету дослідження: вона дозволяє оцінити не окрему навчальну навичку або ситуативну впевненість, а ширше переконання студента у здатності долати труднощі, знаходити рішення, організовувати власні дії та зберігати активність за наявності перешкод.

Шкала загальної самоефективності складається з десяти тверджень, які відображають типові уявлення людини про власну здатність справлятися з проблемами, досягати цілей, діяти у складних обставинах і контролювати власну поведінку. Учасники дослідження оцінювали кожне твердження за чотирибальною шкалою: 1 - «ніколи», 2 - «інколи», 3 - «переважно так», 4 - «так, завжди». Підсумковий показник розраховувався як сума відповідей за всіма пунктами. Мінімально можливий результат становить 10 балів, максимально можливий - 40 балів. Вищий сумарний бал свідчить про більш виражений рівень загальної самоефективності. Інтерпретація результатів за цією шкалою здійснювалася через поділ показників на три рівні. До низького рівня самоефективності було віднесено результати до 24 балів, до середнього - показники від 25 до 29 балів, до високого - результати від 30 до 40 балів. Такий підхід дав змогу не лише розрахувати середній показник самоефективності у вибірці, а й визначити частку студентів із різним рівнем вираженості цього психологічного ресурсу. У контексті дослідження це було важливо, оскільки саме рівень самоефективності розглядався як один із потенційних чинників психосоціальної адаптації.

Для оцінювання сприйманого стресу було використано Шкалу сприйманого стресу PSS-10[18]. Методика призначена для вимірювання того, наскільки людина протягом останнього місяця сприймала події власного життя як непередбачувані, неконтрольовані та психологічно напружені. Доцільність використання цієї шкали в межах роботи зумовлена тим, що психосоціальна

адаптація студентів відбувається не в нейтральних умовах, а під впливом навчального навантаження, соціальних вимог, життєвої невизначеності та воєнного контексту. Тому оцінювання суб'єктивного рівня стресу було необхідним для повнішого розуміння адаптаційного стану студентів. Шкала PSS-10 містить десять запитань, які стосуються почуттів і думок респондента за останній місяць. Відповіді оцінювалися за п'ятибальною шкалою від 0 до 4, де 0 відповідає варіанту «ніколи», а 4 - «дуже часто». Частина пунктів методики має пряме спрямування і відображає переживання напруження, втрати контролю або накопичення труднощів. Водночас пункти 4, 5, 7 і 8 мають зворотнє кодування, оскільки вони пов'язані з відчуттям здатності впоратися з проблемами, контролем над ситуацією та керованістю подій. Перед розрахунком сумарного показника ці пункти були перекодовані відповідно до стандартної логіки обробки шкали. Підсумковий бал за PSS-10 розраховувався як сума відповідей після перекодування зворотних пунктів. Мінімально можливий результат становить 0 балів, максимально можливий - 40 балів. Вищий показник свідчить про вищий рівень сприйманого стресу. У межах інтерпретації результатів показники від 0 до 13 балів розглядалися як низький рівень стресу, від 14 до 26 балів - як середній рівень, від 27 до 40 балів - як високий рівень. Застосування цієї шкали дозволило не лише описати загальний рівень стресового навантаження у вибірці, а й перевірити його зв'язок із самооефективністю та показниками психосоціальної адаптації.

Для дослідження психосоціальної адаптації було використано методику діагностики соціально-психологічної адаптації К. Роджерса - Р. Даймонда [14; 15; 19]. Ця методика є доцільною для роботи зі студентською вибіркою, оскільки дозволяє оцінити не лише загальний рівень адаптованості особистості, а й окремі психологічні параметри, що відображають ставлення людини до себе, до інших, її емоційний стан, особливості контролю та поведінкові тенденції. У межах теми дослідження саме такий багатовимірний

підхід є важливим, оскільки психосоціальна адаптація студентів не обмежується формальним пристосуванням до навчання, а включає емоційну стабільність, соціальну включеність, самоприйняття, інтернальність і здатність конструктивно діяти в умовах труднощів. Методика К. Роджерса - Р. Даймонда містить 101 твердження, які респондент оцінює за шкалою від 0 до 6. Значення 0 означає, що твердження зовсім не стосується респондента, тоді як значення 6 означає, що воно повністю його характеризує. Такий формат відповідей дає змогу фіксувати не лише наявність або відсутність певної характеристики, а й ступінь її вираженості. У межах онлайн-опитування респонденти послідовно оцінювали кожне твердження відповідно до власного звичного стану, поведінки або ставлення до себе й інших людей. За результатами методики розраховувалися первинні показники адаптивності, дезадаптивності, прийняття себе, неприйняття себе, прийняття інших, неприйняття інших, емоційного комфорту, емоційного дискомфорту, внутрішнього контролю, зовнішнього контролю, домінування, залежності від інших та ескапізму. Крім того, на основі первинних шкал були визначені інтегральні показники, які дозволяють узагальнено оцінити ключові компоненти психосоціальної адаптації: загальну адаптацію, самоприйняття, прийняття інших, емоційний комфорт, інтернальність і домінування. Саме ці показники були використані у подальшому кореляційному, регресійному та порівняльному аналізі.

Особливу увагу в межах дослідження було приділено таким показникам методики Роджерса - Даймонда, як адаптивність, дезадаптивність, самоприйняття, емоційний комфорт та інтернальність. Адаптивність відображає загальну здатність особистості функціонувати відповідно до вимог середовища без істотного порушення психологічної рівноваги. Дезадаптивність, навпаки, вказує на наявність труднощів у взаємодії із середовищем, внутрішньої напруги, незадоволеності, невпевненості або

порушень саморегуляції. Самоприйняття характеризує ставлення студента до себе, здатність визнавати власні якості без надмірного самознецінення. Емоційний комфорт відображає внутрішній психологічний стан респондента, а інтернальність - схильність сприймати себе як суб'єкта власних дій і рішень. Застосування методики Роджерса - Даймонда дало змогу отримати розгорнутий профіль психосоціальної адаптації студентів. Це має принципове значення для дослідження, оскільки зв'язок самоефективності з адаптацією може проявлятися не однаково за різними компонентами. Наприклад, самоефективність може бути тісніше пов'язана з інтернальністю, самоприйняттям і емоційним комфортом, ніж із прийняттям інших або домінуванням. Тому використання багатокомпонентної методики дозволило не обмежуватися загальним показником адаптації, а проаналізувати більш деталізовану структуру взаємозв'язків.

Усі використані методики були подані респондентам у межах єдиної онлайн-форми. На початку опитування учасники отримували інформацію про добровільність участі, анонімність, конфіденційність і можливість припинити участь у будь-який момент. Така процедура відповідала етичним вимогам проведення психологічного дослідження зі студентською вибіркою. Оскільки форма не збирала ідентифікаційних даних, отримані відповіді не дозволяли встановити особу респондента. Це знижувало ризик соціально бажаних відповідей і підвищувало ймовірність більш щирого заповнення методик. Після завершення збору даних відповіді були підготовлені до статистичної обробки. На цьому етапі було перевірено повноту заповнення основних блоків, виконано кодування відповідей, здійснено перекодування зворотних пунктів шкали PSS-10 та розраховано сумарні й інтегральні показники за кожною методикою. Для кожного респондента було сформовано набір змінних, який включав соціально-демографічні характеристики, сумарний показник самоефективності, сумарний показник сприйманого стресу та показники

психосоціальної адаптації. Саме ці змінні стали основою подальшого статистичного аналізу.

Надійність основних психодіагностичних шкал оцінювалася за допомогою коефіцієнта α Кронбаха. Така процедура була необхідною для перевірки внутрішньої узгодженості пунктів у межах кожної шкали та підтвердження придатності отриманих показників для подальшого аналізу. У досліджуваній вибірці шкала загальної самоефективності продемонструвала високий рівень внутрішньої узгодженості, що свідчить про надійність сумарного показника. Шкала сприйманого стресу також мала прийнятний рівень надійності для групового аналізу. Це дозволило використовувати отримані показники в кореляційному, регресійному та модераційному аналізі.

2.3. Аналіз та інтерпретація результатів емпіричного дослідження

На першому етапі емпіричного аналізу було здійснено описову статистичну обробку результатів за основними психодіагностичними показниками. Такий етап є необхідним, оскільки він дає змогу визначити загальну картину вираженості самоефективності, сприйманого стресу та психосоціальної адаптації у вибірці студентів. Перед безпосереднім аналізом взаємозв'язків між змінними важливо було з'ясувати, які рівні досліджуваних показників переважають у групі респондентів, наскільки варіативними є отримані результати та чи можуть вони бути використані для подальшого кореляційного, регресійного, модераційного й порівняльного аналізу. Спочатку було проаналізовано рівень загальної самоефективності студентів за Шкалою загальної самоефективності Р. Шварцера та М. Єрусалима. За результатами методики середній показник у вибірці становив 28,93 бала при стандартному відхиленні 5,21. Мінімальний результат дорівнював 14 балам, максимальний - 40 балам. Отже, за середнім значенням вибірка тяжіє до

верхньої межі середнього рівня самоефективності. Це свідчить про те, що більшість респондентів загалом мають достатньо виражену віру у власну здатність долати труднощі, організовувати власні дії та знаходити рішення у складних життєвих або навчальних ситуаціях.

Таблиця 2.2 - Розподіл студентів за рівнем загальної самоефективності

Рівень самоефективності	Кількість осіб	Частка, %
Низький	10	16,67
Середній	24	40,00
Високий	26	43,33
Разом	60	100,00

Як видно з табл. 2.2, найбільша частка студентів має високий рівень самоефективності - 43,33%. Ще 40,00% респондентів мають середній рівень, тоді як низький рівень виявлено у 16,67% опитаних. Отже, у вибірці переважають студенти із середніми та високими показниками самоефективності. Такий розподіл є важливим для подальшої інтерпретації результатів, оскільки саме самоефективність у межах цієї роботи розглядається як один із потенційних психологічних ресурсів психосоціальної адаптації. Студенти з високим або середнім рівнем самоефективності, ймовірно, мають більше внутрішніх передумов для активного подолання труднощів, саморегуляції та збереження навчальної залученості. Водночас наявність групи з низьким рівнем самоефективності також є показовою, оскільки саме такі студенти можуть бути більш вразливими до стресу, прокрастинації, уникання складних завдань і переживання невпевненості у власних можливостях. Надійність шкали загальної самоефективності у досліджуваній вибірці була високою: коефіцієнт α Кронбаха становив 0,86. Це свідчить про достатню внутрішню узгодженість пунктів методики та дозволяє вважати сумарний показник самоефективності надійним для подальшого

статистичного аналізу. Високе значення коефіцієнта також підтверджує, що твердження шкали вимірюють відносно цілісний психологічний конструкт - загальну віру студента у власну здатність діяти ефективно в різних ситуаціях.

Наступним етапом було досліджено рівень сприйманого стресу студентів за шкалою PSS-10. За результатами цієї методики середній показник становив 21,52 бала при стандартному відхиленні 5,98. Мінімальний результат дорівнював 6 балам, максимальний - 34 балам. Отримане середнє значення відповідає середньому рівню сприйманого стресу, що вказує на наявність помітного, але не критично високого стресового навантаження у більшості респондентів.

Таблиця 2.3 - Розподіл студентів за рівнем сприйманого стресу

Рівень сприйманого стресу	Кількість осіб	Частка, %
Низький	8	13,33
Середній	42	70,00
Високий	10	16,67
Разом	60	100,00

Дані табл. 2.3 свідчать, що переважна більшість студентів має середній рівень сприйманого стресу - 70,00%. Високий рівень стресу виявлено у 16,67% респондентів, тоді як низький рівень мають лише 13,33% опитаних. Це означає, що для більшості студентів стрес є помітним компонентом повсякденного функціонування. Його джерелами можуть бути навчальне навантаження, дедлайни, необхідність поєднувати навчання з роботою, особистісне становлення, соціальні очікування, невизначеність професійного майбутнього та загальний контекст воєнної нестабільності. Отримані результати не слід трактувати як ознаку патологічного стану вибірки. Радше вони відображають реальне психологічне навантаження, характерне для

сучасної студентської молоді. Середній рівень стресу може бути відносно типовим для періоду навчання у закладі вищої освіти, однак за недостатності особистісних ресурсів або соціальної підтримки він здатний посилювати труднощі адаптації. Особливу увагу доцільно звернути на групу студентів із високим рівнем сприйманого стресу, оскільки саме вони можуть мати більший ризик емоційного виснаження, зниження навчальної продуктивності та погіршення соціального функціонування. Внутрішня узгодженість шкали PSS-10 у досліджуваній вибірці була прийнятною: коефіцієнт α Кронбаха становив 0,74. Це дає підстави вважати, що шкала достатньо надійно вимірює рівень суб'єктивного стресового навантаження у цій групі респондентів. Отриманий показник дозволяє використовувати сумарний бал PSS-10 для подальшого аналізу зв'язку між сприйманим стресом, самоефективністю та психосоціальною адаптацією студентів.

Далі було проаналізовано результати за методикою соціально-психологічної адаптації К. Роджерса - Р. Даймонда. Ця методика дала змогу оцінити як окремі первинні показники адаптаційного профілю, так і загальну психологічну картину взаємодії студентів із собою та соціальним середовищем. Результати описової статистики за основними шкалами подано у табл. 2.4.

Таблиця 2.4 - Описові показники психосоціальної адаптації студентів за методикою К. Роджерса - Р. Даймонда

Показник	Середнє значення	Стандартне відхилення	Мінімум	Максимум
Адаптивність	128,83	24,59	69	173
Деадаптивність	97,50	33,80	17	163
Прийняття себе	43,77	10,37	21	63
Неприйняття себе	17,82	7,61	1	41
Прийняття інших	22,23	6,64	6	36
Неприйняття інших	19,87	8,36	0	36
Емоційний комфорт	21,78	5,22	11	35
Емоційний дискомфорт	22,68	8,86	0	41
Внутрішній контроль	53,80	9,21	28	70
Зовнішній контроль	25,08	9,84	5	44
Домінування	10,70	4,10	3	18
Залежність від інших	18,53	7,33	0	30
Ескапізм	15,50	4,76	6	26

Результати, наведені у табл. 2.4, свідчать про те, що середній показник адаптивності у вибірці становить 128,83 бала, тоді як середній показник дезадаптивності дорівнює 97,50 бала. Це вказує на відносну перевагу адаптивних тенденцій, однак не дає підстав говорити про повністю безпроблемну адаптацію студентів. Поряд із достатньо вираженими ресурсами пристосування у вибірці наявні ознаки внутрішньої напруги, невпевненості, емоційного дискомфорту або труднощів саморегуляції. Показник прийняття себе становив 43,77 бала, тоді як показник неприйняття себе - 17,82 бала. Це свідчить про те, що загалом у вибірці переважає позитивне або відносно прийнятне ставлення студентів до себе. Водночас наявність певного рівня неприйняття себе є закономірною для студентського віку, оскільки цей період пов'язаний із переоцінкою власних можливостей, професійних перспектив, соціального статусу та особистісної зрілості. Саме тому навіть за достатньо вираженого прийняття себе у частини студентів можуть зберігатися самокритичність, сумніви у власній компетентності й нестійкість самооцінки. Показники прийняття інших і неприйняття інших становили відповідно 22,23 та 19,87 бала. Така близькість значень може свідчити про неоднорідність соціальної взаємодії у вибірці. З одного боку, студенти загалом здатні до встановлення контактів, прийняття інших людей і включення в міжособистісні стосунки. З іншого боку, у частини респондентів можуть проявлятися недовіра, напруженість, критичність або складність у побудові стабільних підтримувальних взаємин. У контексті студентського середовища це може бути пов'язано з різним рівнем інтегрованості в академічну групу, досвідом дистанційного або змішаного навчання, поєднанням навчання з роботою та впливом зовнішніх стресорів. Особливої уваги потребують показники емоційного комфорту та емоційного дискомфорту. Середнє значення емоційного комфорту становило 21,78 бала, а емоційного дискомфорту - 22,68 бала. Невелика перевага емоційного дискомфорту над емоційним комфортом може вказувати на те, що значна частина студентів перебуває у стані помірного

психологічного напруження. Це узгоджується з результатами шкали PSS-10, за якими більшість респондентів має середній рівень сприйманого стресу, а частина вибірки демонструє високий рівень стресового навантаження. Показник внутрішнього контролю у вибірці становив 53,80 бала, тоді як показник зовнішнього контролю - 25,08 бала. Це свідчить про переважання інтернальних тенденцій, тобто схильності студентів пояснювати події власними діями, рішеннями та зусиллями. Такий результат є важливим для теми дослідження, оскільки інтернальність може бути пов'язана з самоефективністю, активною життєвою позицією та готовністю впливати на власну освітню траєкторію. Студент, який відчуває себе суб'єктом власних дій, має більше психологічних передумов для конструктивного подолання труднощів і підтримання адаптивної поведінки. Показник домінування становив 10,70 бала, а залежності від інших - 18,53 бала. Це може свідчити про те, що у вибірці не переважає виражена тенденція до домінування у взаємодії, тоді як залежність від думки або підтримки інших має помірне значення. Для студентського віку така картина є зрозумілою, оскільки молоді люди одночасно прагнуть автономії та потребують соціального прийняття, підтримки й підтвердження власної компетентності. Показник ескапізму становив 15,50 бала, що вказує на помірну схильність до уникання проблем. Це означає, що унікальні стратегії не є провідними для всієї вибірки, однак можуть використовуватися окремими студентами в ситуаціях підвищеного стресу або невпевненості. На наступному етапі було розраховано інтегральні показники психосоціальної адаптації, які дозволяють узагальнено оцінити основні компоненти адаптаційного профілю студентів. Вони подані у табл. 2.5.

Таблиця 2.5 - Інтегральні показники психосоціальної адаптації студентів

Інтегральний показник	N	Середнє значення	Стандартне відхилення	Мінімум	Максимум
Адаптація	60	57,53	11,75	34,27	90,66
Самоприйняття	60	61,06	14,28	24,25	97,32
Прийняття інших	60	57,62	16,17	25,53	100,00
Емоційний комфорт	60	50,49	15,50	22,64	100,00
Інтернальність	60	61,49	11,66	38,62	88,71
Домінування	60	53,15	17,97	21,62	100,00

Як видно з табл. 2.5, середній інтегральний показник адаптації становить 57,53%. Це дозволяє охарактеризувати загальний рівень психосоціальної адаптації вибірки як помірний. Студенти в цілому демонструють здатність пристосовуватися до вимог освітнього й соціального середовища, однак цей процес супроводжується певним психологічним напруженням. Такий результат є очікуваним з огляду на те, що студентський вік поєднує активний розвиток особистісної автономії, професійного самовизначення, нових соціальних контактів і відповідальності за власну освітню траєкторію. Найвищими серед інтегральних показників виявилися інтернальність - 61,49% та самоприйняття - 61,06%. Це свідчить про те, що респонденти загалом мають відносно позитивне ставлення до себе, а також схильні пов'язувати події власного життя з особистими рішеннями, діями та зусиллями. Такий результат можна розглядати як адаптаційний ресурс, оскільки інтернальність і самоприйняття підтримують активну позицію студента щодо навчання, подолання труднощів і побудови соціальних взаємин. Показник прийняття інших становив 57,62%, що вказує на помірно позитивну

спрямованість міжособистісної взаємодії. Водночас він є нижчим, ніж показники самоприйняття й інтернальності, що може свідчити про певні труднощі соціальної інтеграції або неоднорідність досвіду взаємодії в академічному середовищі. Показник емоційного комфорту становив 50,49%, тобто був нижчим порівняно з самоприйняттям та інтернальністю. Це може вказувати на наявність емоційного навантаження, тривоги, втоми або невизначеності у частини студентів. Імовірно, респонденти можуть зберігати достатній рівень самоприйняття та внутрішнього контролю, але при цьому перебувати у стані емоційного напруження через навчальні, соціальні, трудові або воєнні обставини. Отже, адаптаційний профіль вибірки є відносно ресурсним, але не повністю стабільним у емоційному вимірі.

Для перевірки нормальності розподілу основних показників було використано критерій Шапіро - Уїлка. Для показника самоефективності результат становив $W = 0,982$; $p = 0,519$, для сприйманого стресу - $W = 0,972$; $p = 0,192$, для інтегральної адаптації - $W = 0,922$; $p = 0,001$. Отже, розподіл інтегральної адаптації статистично значуще відрізняється від нормального. З огляду на це для подальшого аналізу зв'язків було застосовано коефіцієнт рангової кореляції Спірмена, який є доцільним у випадках, коли дані не відповідають вимогам нормального розподілу або мають порядковий характер.

На наступному етапі було здійснено кореляційний аналіз. Його метою було встановити, чи пов'язана загальна самоефективність із показниками психосоціальної адаптації, а також із рівнем сприйманого стресу. Основні результати подано у табл. 2.6.

Таблиця 2.6 - Кореляційні зв'язки між самоефективністю та показниками психосоціальної адаптації студентів

Показник	N	Коефіцієнт Спірмена ρ	Рівень значущості p	Інтерпретація
Інтегральна адаптація	60	0,457	0,0002	Значущий позитивний зв'язок
Адаптивність	60	0,278	0,0313	Значущий позитивний зв'язок
Деадаптивність	60	-0,493	< 0,001	Значущий негативний зв'язок
Самоприйняття	60	0,397	0,0017	Значущий позитивний зв'язок
Прийняття інших	60	0,241	0,0640	Тенденція до позитивного зв'язку
Емоційний комфорт	60	0,424	0,0007	Значущий позитивний зв'язок
Інтернальність	60	0,509	< 0,001	Значущий позитивний зв'язок
Сприйманий стрес	60	-0,413	0,0010	Значущий негативний зв'язок
Ескапізм	60	-0,168	0,1991	Зв'язок незначущий

Кореляційний аналіз підтвердив основне припущення дослідження. Було встановлено статистично значущий позитивний зв'язок між загальною самоефективністю та інтегральним показником психосоціальної адаптації ($\rho = 0,457$; $p = 0,0002$). Це означає, що студенти з вищим рівнем самоефективності

загалом демонструють вищий рівень психосоціальної адаптації. Такий результат узгоджується з теоретичним положенням про те, що віра у власну здатність діяти ефективно сприяє активнішому подоланню труднощів, кращій саморегуляції та більш конструктивній взаємодії з освітнім середовищем. Позитивний зв'язок самоефективності з адаптивністю ($\rho = 0,278$; $p = 0,0313$) свідчить про те, що студенти, які більше вірять у власні можливості, загалом мають вищу здатність пристосовуватися до вимог середовища. Цей зв'язок не є дуже сильним, однак він статистично значущий і вказує на наявність реальної асоціації між досліджуваними феноменами. Водночас значно вираженішим виявився негативний зв'язок самоефективності з дезадаптивністю ($\rho = -0,493$; $p < 0,001$). Це означає, що вищий рівень віри у власну ефективність супроводжується нижчими проявами дезадаптації, зокрема меншою внутрішньою напругою, меншою схильністю до безпорадності, самознецінення або уникання труднощів. Самоефективність також статистично значуще позитивно пов'язана із самоприйняттям ($\rho = 0,397$; $p = 0,0017$). Це свідчить про те, що студенти, які вірять у власну здатність справлятися з проблемами, частіше мають більш позитивне або реалістичне ставлення до себе. Такий зв'язок є психологічно закономірним, оскільки досвід власної спроможності підтримує образ себе як компетентної, відповідальної й здатної до розвитку особистості. Водночас самоприйняття може підсилювати самоефективність, оскільки студент, який не схильний до надмірного самознецінення, легше сприймає труднощі як тимчасові й подоланні. Статистично значущий позитивний зв'язок було встановлено також між самоефективністю та емоційним комфортом ($\rho = 0,424$; $p = 0,0007$). Це означає, що вищий рівень самоефективності пов'язаний із кращим емоційним самопочуттям студентів. Студент, який вірить у здатність впоратися з труднощами, імовірно, сприймає навчальні й життєві виклики як менш загрозливі та більш контрольовані. У результаті знижується інтенсивність тривожних переживань і підвищується суб'єктивне відчуття психологічної

стабільності. У контексті сучасного студентського життя це має важливе значення, оскільки емоційний комфорт є одним із ключових індикаторів успішної адаптації. Найбільш виражений позитивний зв'язок серед аналізованих показників було встановлено між самоефективністю та інтернальністю ($\rho = 0,509$; $p < 0,001$). Це свідчить про те, що віра студентів у власні можливості тісно пов'язана з відчуттям особистого контролю та відповідальності за події власного життя. Студенти з вищою самоефективністю частіше сприймають себе як суб'єктів власних дій, здатних впливати на результати навчання, приймати рішення та коригувати власну поведінку. Цей результат є особливо значущим для теми дослідження, оскільки інтернальність може виступати психологічним механізмом, через який самоефективність підтримує адаптивну поведінку. Зв'язок самоефективності з прийняттям інших мав позитивний напрям, однак не досяг рівня статистичної значущості ($\rho = 0,241$; $p = 0,0640$). Це можна інтерпретувати як тенденцію, що потребує обережного трактування. Імовірно, віра у власні можливості може певною мірою сприяти відкритішій взаємодії з іншими людьми, однак прийняття інших залежить не лише від самоефективності, а й від досвіду соціальної взаємодії, особливостей характеру, комунікативних навичок, групового клімату та попереднього міжособистісного досвіду студента. Негативний статистично значущий зв'язок було виявлено між самоефективністю та сприйманим стресом ($\rho = -0,413$; $p = 0,0010$). Це означає, що студенти з вищим рівнем самоефективності загалом повідомляють про нижчий рівень суб'єктивного стресового навантаження. Такий результат узгоджується з теоретичними положеннями соціально-когнітивного підходу: якщо людина вірить у власну здатність діяти ефективно, вона схильна оцінювати складні ситуації як більш контрольовані й менш загрозливі. Отже, самоефективність може бути пов'язана не лише з адаптаційними показниками, а й зі способом суб'єктивного сприйняття стресу. Зв'язок між самоефективністю та ескапізмом був негативним, однак статистично

незначущим ($\rho = -0,168$; $p = 0,1991$). Це означає, що у межах цієї вибірки немає достатніх підстав стверджувати, що вищий рівень самоефективності прямо пов'язаний зі зниженням схильності до уникання проблем. Імовірно, ескапізм як поведінкова тенденція залежить від ширшого комплексу чинників, серед яких можуть бути емоційне виснаження, рівень підтримки, характер стресорів, особистісні риси та звичні копінг-стратегії. Додатково було проаналізовано роль сприйманого стресу в адаптаційних процесах студентів. Встановлено, що вищий рівень сприйманого стресу позитивно пов'язаний із дезадаптивністю ($\rho = 0,590$; $p < 0,001$). Отже, підвищення стресового навантаження супроводжується більш вираженими ознаками дезадаптації. Це може проявлятися у зростанні емоційної напруги, труднощах саморегуляції, відчутті неконтрольованості ситуації, невпевненості у власних діях і зниженні загального психологічного благополуччя. Таким чином, стрес у межах цієї вибірки виступає не лише фоновною характеристикою, а важливим чинником, який істотно пов'язаний зі станом психосоціальної адаптації студентів.

Для глибшого аналізу було проведено множинний регресійний аналіз, де залежною змінною виступав інтегральний показник психосоціальної адаптації, а незалежними змінними - самоефективність і сприйманий стрес. Метою цього аналізу було з'ясувати, якою мірою обидва показники разом пояснюють варіативність психосоціальної адаптації студентів та який із них має більш виражений прогностичний внесок. Перед інтерпретацією моделі було враховано базові припущення регресійного аналізу, зокрема лінійність зв'язків, відсутність критичної мультиколінеарності між предикторами та характер залишків. Результати наведено у табл. 2.7.

Таблиця 2.7 – Регресійна модель прогнозування психосоціальної адаптації студентів

Показник моделі	Значення		
R^2	0,317		
Скоригований R^2	0,293		
F	13,25		
p моделі	< 0,001		
Предиктор	B	p	Інтерпретація
Самоефективність	0,510	0,081	Позитивний, але статистично незначущий внесок при контролі стресу
Сприйманий стрес	-0,811	0,002	Значущий негативний предиктор адаптації

Регресійна модель є статистично значущою і пояснює 31,7% варіативності інтегрального показника психосоціальної адаптації. Це означає, що разом самоефективність і сприйманий стрес мають суттєве значення для розуміння адаптації студентів. При цьому саме сприйманий стрес виступив статистично значущим негативним предиктором адаптації ($B = -0,811$; $p = 0,002$). Отже, зі зростанням рівня стресу інтегральний показник психосоціальної адаптації знижується. Такий результат свідчить про те, що стресове навантаження має безпосереднє значення для адаптаційного стану студентів і може істотно ускладнювати їхнє функціонування в освітньому й соціальному середовищі. Самоефективність у цій моделі мала позитивний, але статистично незначущий внесок при одночасному врахуванні стресу ($B = 0,510$; $p = 0,081$). Це не заперечує встановленого кореляційного зв'язку між самоефективністю та адаптацією, а уточнює його. Імовірно, частина зв'язку самоефективності з адаптацією реалізується через суб'єктивне сприйняття стресу. Студенти з вищою самоефективністю можуть оцінювати складні

ситуації як більш контрольовані, а це, у свою чергу, знижує рівень стресу і підтримує адаптаційний стан. Водночас при одночасному включенні стресу до регресійної моделі саме стрес виявляється сильнішим предиктором інтегральної адаптації.

Для уточнення характеру взаємозв'язку між самоефективністю, сприйманим стресом і психосоціальною адаптацією було додатково проведено модераційний аналіз. Його метою було перевірити, чи змінює рівень сприйманого стресу силу або напрям зв'язку між самоефективністю та інтегральним показником психосоціальної адаптації студентів. У цій моделі залежною змінною виступала психосоціальна адаптація, незалежною змінною - самоефективність, а модератором - сприйманий стрес. Для перевірки модераційного ефекту було створено інтеракційний предиктор "самоефективність $\times$ сприйманий стрес". Отримані результати інтерпретувалися з урахуванням того, що головним критерієм підтвердження модерації є статистична значущість саме інтеракційного предиктора. Результати подано у табл. 2.8.

Таблиця 2.8 - Модераційний аналіз ролі сприйманого стресу у зв'язку між самоефективністю та психосоціальною адаптацією студентів

Показник моделі	Значення			
R ²	0,341			
Скоригований R ²	0,306			
F	9,66			
p моделі	< 0,001			
Предиктор	B	p	Інтерпретація	
Самоефективність	0,473	0,104	Позитивний, але статистично незначущий внесок	
Сприйманий стрес	- 0,844	0,001	Значущий негативний предиктор адаптації	
Самоефективність × сприйманий стрес	0,047	0,163	Модераційний ефект не підтверджено	

Як видно з табл. 2.8, загальна модераційна модель є статистично значущою та пояснює 34,1% варіативності психосоціальної адаптації студентів. Це означає, що поєднання самоефективності, сприйманого стресу та їхньої взаємодії має значення для розуміння адаптаційних процесів у студентської молоді. Водночас головним критерієм підтвердження модерації є статистична значущість інтеракційного предиктора «самоефективність × сприйманий стрес». У цьому випадку інтеракційний ефект не досяг рівня статистичної значущості ($B = 0,047$; $p = 0,163$). Отже, немає достатніх підстав стверджувати, що сприйманий стрес істотно змінює силу зв'язку між самоефективністю та психосоціальною адаптацією.

Таким чином, результати модераційного аналізу не підтвердили припущення про модераційну роль сприйманого стресу. Водночас сам сприйманий стрес виступив значущим негативним предиктором

психосоціальної адаптації ($B = -0,844$; $p = 0,001$). Це означає, що підвищення рівня стресу пов'язане зі зниженням адаптованості студентів незалежно від рівня їхньої самоефективності. Отже, у межах цього дослідження стрес доцільніше розглядати не як модератор зв'язку між самоефективністю та адаптацією, а як самостійний чинник, що негативно пов'язаний із психосоціальною адаптацією. Важливо також підкреслити, що отримані результати не дають підстав стверджувати про медіаційну роль сприйманого стресу, оскільки медіаційний аналіз у межах роботи не проводився. Можна лише припустити, що частина зв'язку між самоефективністю та адаптацією може бути пов'язана зі способом суб'єктивного сприйняття стресу, однак для перевірки такого припущення потрібна окрема статистична процедура. У межах цієї роботи коректним є висновок про те, що стрес має самостійний негативний внесок у пояснення психосоціальної адаптації студентів, тоді як модераційний ефект не підтвердився.

Додатково було проведено порівняльний аналіз показників самоефективності, сприйманого стресу та інтегральної психосоціальної адаптації залежно від соціально-демографічних характеристик респондентів. З цією метою було застосовано U-критерій Манна - Уїтні. Результати порівняльного аналізу подано у табл. 2.9.

Таблиця 2.9 - Порівняльний аналіз показників самоефективності, сприйманого стресу та психосоціальної адаптації студентів за соціально-демографічними характеристиками

Ознака порівняння	Показник	Група 1	М групи 1	Група 2	М групи 2	U	p
Стать	Самоефективність	Чол. (n=28)	29,25	Жін. (n=32)	28,66	47 5,5	0,6 88
Стать	Сприйманий стрес	Чол. (n=28)	21,04	Жін. (n=32)	21,94	38 9,5	0,3 89
Стать	Інтегральна адаптація	Чол. (n=28)	53,95%	Жін. (n=32)	60,66%	31 9,0	0,0 57
Поєднання навчання з роботою	Самоефективність	Так (n=43)	28,40	Ні (n=17)	30,29	29 9,0	0,2 78
Поєднання навчання з роботою	Сприйманий стрес	Так (n=43)	21,58	Ні (n=17)	21,35	39 4,5	0,6 39
Поєднання навчання з роботою	Інтегральна адаптація	Так (n=43)	57,36%	Ні (n=17)	57,94%	37 9,0	0,8 31
Зміна місця проживання через воєнні обставини	Самоефективність	Так (n=21)	29,76	Ні (n=39)	28,49	47 1,0	0,3 43
Зміна місця проживання через воєнні обставини	Сприйманий стрес	Так (n=21)	21,19	Ні (n=39)	21,69	38 0,0	0,6 52
Зміна місця проживання через воєнні обставини	Інтегральна адаптація	Так (n=21)	56,61%	Ні (n=39)	58,02%	33 7,5	0,2 68

Примітка. Для порівнянь використано U-критерій Манна - Уїтні. Статистично значущими вважалися відмінності при $p < 0,05$. Значення M для інтегральної адаптації подано у відсотках.

Як видно з табл. 2.9, статистично значущих відмінностей за показниками самоефективності, сприйманого стресу та інтегральної психосоціальної адаптації залежно від статі, поєднання навчання з роботою та зміни місця проживання через воєнні обставини не виявлено. За статтю показники самоефективності у чоловіків і жінок були близькими: 29,25 бала та 28,66 бала відповідно; $p = 0,688$. Так само не встановлено значущих відмінностей за рівнем сприйманого стресу: 21,04 бала у чоловіків і 21,94 бала у жінок; $p = 0,389$. За інтегральною психосоціальною адаптацією жінки мали дещо вищий середній показник, ніж чоловіки: 60,66% проти 53,95%. Однак ця відмінність не досягла рівня статистичної значущості ($p = 0,057$), тому може розглядатися лише як тенденція, що потребує перевірки на більшій вибірці. Порівняння студентів, які поєднують навчання з роботою, і тих, хто не працює, також не виявило статистично значущих відмінностей. За самоефективністю показники становили 28,40 бала та 30,29 бала відповідно; $p = 0,278$. За сприйманим стресом середні значення були майже однаковими: 21,58 бала та 21,35 бала; $p = 0,639$. За інтегральною адаптацією також не виявлено значущих відмінностей: 57,36% у студентів, які працюють, і 57,94% у студентів, які не працюють; $p = 0,831$. Так само зміна місця проживання через воєнні обставини не була пов'язана зі статистично значущими відмінностями у досліджуваних показниках. Студенти, які змінювали місце проживання, мали середній показник самоефективності 29,76 бала, тоді як студенти, які не змінювали місце проживання, - 28,49 бала; $p = 0,343$. За сприйманим стресом показники становили 21,19 бала та 21,69 бала відповідно; $p = 0,652$. За інтегральною адаптацією середні значення дорівнювали 56,61% і 58,02%; $p = 0,268$.

Висновки до другого розділу

У другому розділі було представлено організацію та результати емпіричного дослідження, спрямованого на вивчення взаємозв'язку самоефективності та психосоціальної адаптації студентів з урахуванням рівня сприйманого стресу. Емпіричне дослідження мало кореляційно-регресійний характер і передбачало кількісне вимірювання основних психологічних змінних за допомогою стандартизованого психодіагностичного інструментарію. До вибірки увійшли 60 студентів віком від 18 до 24 років, що дало змогу проаналізувати досліджувані показники у групі студентської молоді, яка перебуває в умовах сучасного освітнього та соціального навантаження.

Для реалізації мети емпіричного дослідження було використано соціально-демографічну анкету, Шкалу загальної самоефективності Р. Шварцера та М. Єрусалима, Шкалу сприйманого стресу PSS-10 і методику соціально-психологічної адаптації К. Роджерса - Р. Даймонда. Такий інструментарій дав змогу комплексно оцінити основні змінні роботи: рівень віри студентів у власну здатність ефективно діяти, суб'єктивне стресове навантаження та показники психосоціальної адаптації. Застосовані методики виявили достатню надійність для подальшої статистичної обробки, зокрема шкала загальної самоефективності продемонструвала високий рівень внутрішньої узгодженості, а шкала сприйманого стресу - прийнятний рівень надійності.

Результати описової статистики показали, що у вибірці переважають студенти із середнім і високим рівнями загальної самоефективності. Високий рівень самоефективності було виявлено у 43,33% респондентів, середній - у 40,00%, низький - у 16,67%. Це свідчить про те, що більшість опитаних студентів загалом схильні сприймати себе як здатних долати труднощі, організовувати власну діяльність і знаходити рішення у складних ситуаціях.

Водночас наявність частини студентів із низьким рівнем самоефективності вказує на потенційну групу психологічного ризику, для якої можуть бути характерними невпевненість у власних можливостях, уникання складних завдань і нижча стійкість до стресових впливів.

Аналіз сприйманого стресу засвідчив, що більшість студентів мають середній рівень стресового навантаження. Такий рівень було виявлено у 70,00% респондентів, тоді як високий рівень стресу мали 16,67%, а низький - 13,33% студентів. Отримані результати свідчать про те, що стрес є суттєвим компонентом психологічного функціонування студентської молоді. Він може бути пов'язаний із навчальними вимогами, необхідністю поєднувати навчання з роботою, соціальною відповідальністю, професійним самовизначенням і загальним контекстом невизначеності. При цьому стресове навантаження не можна розглядати лише як фоновий показник, оскільки подальший аналіз підтвердив його значущий зв'язок із психосоціальною адаптацією.

За результатами методики К. Роджерса - Р. Даймонда було встановлено, що психосоціальна адаптація студентів має помірно виражений характер. Середній інтегральний показник адаптації становив 57,53%, що свідчить про наявність адаптаційних ресурсів, але водночас не дає підстав говорити про повністю безпроблемний адаптаційний процес. Найвищими серед інтегральних показників були інтернальність і самоприйняття, що вказує на відносно сформоване відчуття особистого контролю та загалом позитивне ставлення студентів до себе. Водночас нижчий показник емоційного комфорту засвідчує наявність емоційного напруження, втоми або невизначеності у частини респондентів.

Кореляційний аналіз підтвердив наявність статистично значущого позитивного зв'язку між загальною самоефективністю та інтегральним показником психосоціальної адаптації студентів. Це означає, що студенти з вищим рівнем самоефективності загалом демонструють кращу адаптованість

до освітнього й соціального середовища. Також було встановлено позитивні зв'язки самоефективності з адаптивністю, самоприйняттям, емоційним комфортом та інтернальністю. Найбільш вираженим виявився зв'язок самоефективності з інтернальністю, що свідчить про тісну пов'язаність віри у власні можливості з відчуттям особистої відповідальності та контролю над власними діями.

Окремо було виявлено статистично значущий негативний зв'язок між самоефективністю та дезадаптивністю. Це свідчить про те, що студенти з вищою вірою у власну здатність ефективно діяти меншою мірою демонструють ознаки дезадаптації, внутрішньої напруги, невпевненості або труднощів саморегуляції. Також було встановлено негативний зв'язок між самоефективністю і сприйнятим стресом, що підтверджує припущення про ресурсну роль самоефективності у сприйнятті складних ситуацій. Студенти, які більше вірять у власні можливості, імовірно, оцінюють труднощі як більш контрольовані та подоланні, що знижує суб'єктивну інтенсивність стресового переживання.

Разом із тим не всі очікувані зв'язки досягли рівня статистичної значущості. Зв'язок між самоефективністю та прийняттям інших залишився на рівні тенденції, а зв'язок із ескапізмом виявився статистично незначущим. Це свідчить про те, що психосоціальна адаптація є багатоконпонентним феноменом, окремі складові якого можуть мати різні психологічні детермінанти. Якщо самоприйняття, емоційний комфорт та інтернальність більш безпосередньо пов'язані з вірою у власну ефективність, то прийняття інших або схильність до уникання можуть значною мірою залежати від досвіду міжособистісної взаємодії, соціальної підтримки, групового клімату та індивідуальних копінг-стратегій.

Регресійний аналіз показав, що модель із включенням самоефективності та сприйманого стресу є статистично значущою і пояснює

31,7% варіативності інтегрального показника психосоціальної адаптації. При цьому сприйманий стрес виступив значущим негативним предиктором адаптації, тоді як внесок самоефективності при одночасному контролі стресу був позитивним, але статистично незначущим. Це уточнює отримані кореляційні результати: самоефективність справді пов'язана з адаптацією, однак у спільній регресійній моделі саме рівень стресу має більш виражене прогностичне значення. Отже, підвищення стресового навантаження є одним із важливих чинників зниження психосоціальної адаптації студентів.

Модераційний аналіз не підтвердив припущення про те, що сприйманий стрес змінює силу зв'язку між самоефективністю та психосоціальною адаптацією. Інтераційний ефект «самоефективність × сприйманий стрес» не був статистично значущим. Це означає, що у межах досліджуваної вибірки стрес не виконує ролі модератора цього зв'язку. Водночас сам сприйманий стрес залишається значущим негативним предиктором адаптації, тому його доцільно розглядати як самостійну важливу змінну, що ускладнює процес психосоціального пристосування студентів. Також слід підкреслити, що результати дослідження не дають підстав робити висновок про медіаційну роль стресу, оскільки медіаційний аналіз у межах роботи не проводився.

Порівняльний аналіз показників самоефективності, сприйманого стресу та інтегральної психосоціальної адаптації залежно від соціально-демографічних характеристик студентів не виявив статистично значущих відмінностей за статтю, поєднанням навчання з роботою та зміною місця проживання через воєнні обставини. Це свідчить про те, що зазначені соціально-демографічні характеристики у межах досліджуваної вибірки не виступили самостійними чинниками, які істотно диференціюють рівень самоефективності, сприйманого стресу або психосоціальної адаптації студентів. Водночас за інтегральним показником адаптації було зафіксовано тенденцію до вищих

значень у жінок порівняно з чоловіками, однак ця відмінність не досягла рівня статистичної значущості.

Результати емпіричного дослідження дають підстави вважати, що робоча гіпотеза підтвердилася частково. Було підтверджено припущення про позитивний зв'язок самоефективності з психосоціальною адаптацією студентів, а також із такими її компонентами, як адаптивність, самоприйняття, емоційний комфорт та інтернальність. Також підтверджено негативний зв'язок самоефективності з дезадаптивністю і сприйманим стресом. Водночас не підтверджено модераційну роль сприйманого стресу у зв'язку між самоефективністю та адаптацією. Таким чином, самоефективність можна розглядати як важливий психологічний ресурс адаптації студентів, однак її роль реалізується у взаємодії з іншими чинниками, насамперед із рівнем суб'єктивного стресового навантаження. З практичного погляду отримані результати свідчать про доцільність розробки психолого-педагогічних заходів, спрямованих на підтримку самоефективності студентів, розвиток навичок саморегуляції, підвищення стресостійкості та створення підтримувального освітнього середовища. Психологічна допомога студентам має враховувати не лише їхню віру у власні можливості, а й реальний рівень стресового навантаження, емоційний стан, соціальні ресурси та життєві обставини. Саме комплексний підхід до підтримки студентської молоді може сприяти підвищенню рівня психосоціальної адаптації та збереженню психологічного благополуччя в умовах сучасного освітнього середовища.

ВИСНОВКИ

У кваліфікаційній бакалаврській роботі було теоретично обґрунтовано та емпірично досліджено взаємозв'язок між самоефективністю і психосоціальною адаптацією студентів з урахуванням рівня сприйманого стресу. Проведене дослідження дало змогу уточнити роль самоефективності як внутрішнього психологічного ресурсу, пов'язаного з адаптаційними можливостями студентської молоді, а також визначити значення сприйманого стресу в процесі психосоціальної адаптації. Отримані результати свідчать, що адаптація студентів формується під впливом не одного окремого чинника, а системи взаємопов'язаних особистісних, соціальних та ситуаційних умов.

Відповідно до першого завдання було здійснено теоретичний аналіз наукових підходів до вивчення феномену самоефективності. Встановлено, що провідною теоретичною основою цього поняття є соціально-когнітивна теорія А. Бандури, у межах якої самоефективність розглядається як система переконань особистості щодо власної здатності організовувати поведінку, долати труднощі та досягати бажаних результатів. Самоефективність не є тотожною самооцінці, мотивації або локусу контролю, оскільки відображає не загальне ставлення людини до себе і не лише спрямованість на досягнення мети, а саме віру у власну спроможність діяти результативно в конкретних або складних життєвих ситуаціях. У роботі показано, що самоефективність має когнітивний, мотиваційний, емоційний і поведінковий зміст та може розглядатися як важливий ресурс саморегуляції студентів.

Відповідно до другого завдання було розкрито сутність та психологічні особливості психосоціальної адаптації студентів. Психосоціальну адаптацію визначено як багатовимірний процес узгодження вимог освітнього й соціального середовища з особистісними ресурсами, потребами та можливостями студента. Вона не зводиться до пасивного пристосування до умов навчання, а передбачає активну взаємодію особистості із середовищем,

засвоєння нових соціальних ролей, підтримання конструктивних міжособистісних зв'язків, емоційної рівноваги, самоприйняття та здатності брати відповідальність за власну діяльність. У студентському віці цей процес є особливо значущим, оскільки пов'язаний із формуванням автономії, професійної ідентичності, соціальної включеності та здатності діяти в умовах невизначеності.

Відповідно до третього завдання було визначено основні фактори, що впливають на процес психосоціальної адаптації у студентському середовищі. До внутрішніх факторів належать самоприйняття, емоційна стійкість, саморегуляція, інтернальність, мотивація досягнення, комунікативні вміння, резильєнтність, здатність до подолання стресу та самоефективність. До зовнішніх факторів належать соціальна підтримка, психологічний клімат академічної групи, стиль взаємодії викладачів зі студентами, організація освітнього процесу, форма навчання, рівень навчального навантаження, поєднання навчання з роботою та ширший соціальний контекст. Окреме значення для сучасних українських студентів мають воєнні обставини, вимушена зміна місця проживання, дистанційний або змішаний формат навчання, економічна нестабільність і підвищений рівень стресового навантаження.

Відповідно до четвертого завдання було емпірично досліджено рівень самоефективності, сприйманого стресу та психосоціальної адаптації студентів. У дослідженні взяли участь 60 студентів віком від 18 до 24 років. За результатами Шкали загальної самоефективності середній показник у вибірці становив 28,93 бала, що відповідає верхній межі середнього рівня. Високий рівень самоефективності було виявлено у 43,33% респондентів, середній - у 40,00%, низький - у 16,67%. Це свідчить про те, що більшість студентів загалом сприймають себе як здатних долати труднощі, організовувати власну діяльність і знаходити рішення у складних ситуаціях. Водночас наявність

групи з низькою самоефективністю вказує на потенційну вразливість частини студентів до стресу, уникання складних завдань і невпевненості у власних можливостях.

Аналіз сприйманого стресу показав, що середній показник за шкалою PSS-10 становив 21,52 бала, що відповідає середньому рівню стресового навантаження. Середній рівень стресу було виявлено у 70,00% студентів, високий - у 16,67%, низький - у 13,33%. Отже, для більшості респондентів стрес є помітним, але не критично високим компонентом повсякденного функціонування. За методикою К. Роджерса - Р. Даймонда середній інтегральний показник психосоціальної адаптації становив 57,53%, що дає підстави охарактеризувати загальний рівень адаптації вибірки як помірний. Найвищими серед інтегральних показників були інтернальність - 61,49% та самоприйняття - 61,06%, що свідчить про відносно збережені внутрішні ресурси студентів. Водночас емоційний комфорт становив 50,49%, що вказує на наявність певного емоційного напруження в адаптаційному профілі студентської молоді.

Відповідно до п'ятого завдання було встановлено характер взаємозв'язку між показниками самоефективності та психосоціальної адаптації студентів. Кореляційний аналіз за Спірменом показав статистично значущий позитивний зв'язок між загальною самоефективністю та інтегральним показником психосоціальної адаптації ($\rho = 0,457$; $p = 0,0002$). Це означає, що студенти з вищим рівнем самоефективності загалом демонструють вищий рівень психосоціальної адаптації. Також було виявлено значущі позитивні зв'язки самоефективності з адаптивністю ($\rho = 0,278$; $p = 0,0313$), самоприйняттям ($\rho = 0,397$; $p = 0,0017$), емоційним комфортом ($\rho = 0,424$; $p = 0,0007$) та інтернальністю ($\rho = 0,509$; $p < 0,001$). Це підтверджує, що віра студента у власну здатність діяти результативно пов'язана не лише із

загальною адаптованістю, а й з окремими важливими компонентами адаптаційного профілю.

Було також встановлено значущий негативний зв'язок між самоефективністю та дезадаптивністю ($r = -0,493$; $p < 0,001$), а також між самоефективністю та сприйманим стресом ($r = -0,413$; $p = 0,0010$). Це свідчить про те, що студенти з вищою самоефективністю меншою мірою демонструють ознаки дезадаптації та нижче оцінюють рівень власного стресового навантаження. Водночас зв'язок самоефективності з прийняттям інших мав характер статистичної тенденції ($r = 0,241$; $p = 0,0640$), а зв'язок з ескапізмом не був статистично значущим. Отже, гіпотеза про позитивний зв'язок самоефективності з психосоціальною адаптацією підтвердилася переважно за ключовими інтегральними та особистісно-регулятивними показниками.

Відповідно до шостого завдання було проаналізовано прогностичну роль самоефективності та сприйманого стресу щодо психосоціальної адаптації студентів. Множинна регресійна модель із самоефективністю та сприйманим стресом як предикторами була статистично значущою і пояснювала 31,7% варіативності інтегрального показника психосоціальної адаптації. При цьому сприйманий стрес виступив значущим негативним предиктором адаптації ($B = -0,811$; $p = 0,002$), тоді як внесок самоефективності був позитивним, але статистично незначущим при одночасному врахуванні стресу ($B = 0,510$; $p = 0,081$). Отже, самоефективність має значущий кореляційний зв'язок з адаптацією, однак у спільній регресійній моделі саме рівень сприйманого стресу виявився сильнішим предиктором психосоціальної адаптації.

Додатково проведений модераційний аналіз не підтвердив припущення про те, що сприйманий стрес змінює силу зв'язку між самоефективністю та психосоціальною адаптацією. Інтеракційний ефект “самоефективність $\times$ сприйманий стрес” не був статистично значущим ($B = 0,047$; $p = 0,163$). Водночас у цій моделі сприйманий стрес знову виступив значущим

негативним предиктором адаптації ($B = -0,844$; $p = 0,001$). Отже, у межах цього дослідження стрес доцільно розглядати не як модератор, а як самостійний важливий чинник, що негативно пов'язаний із психосоціальною адаптацією студентів.

Відповідно до сьомого завдання було перевірено наявність відмінностей у показниках самоефективності, психосоціальної адаптації та сприйманого стресу залежно від статі, поєднання навчання з роботою та зміни місця проживання через воєнні обставини. За результатами U-критерію Манна - Уїтні статистично значущих відмінностей за цими соціально-демографічними характеристиками не виявлено. За статтю не було встановлено значущих відмінностей у показниках самоефективності, сприйманого стресу та інтегральної адаптації, хоча за інтегральною адаптацією спостерігалася тенденція до вищого показника у жінок порівняно з чоловіками. Поєднання навчання з роботою також не було пов'язане зі статистично значущими відмінностями у досліджуваних показниках. Аналогічно, зміна місця проживання через воєнні обставини не супроводжувалася значущими відмінностями у рівні самоефективності, сприйманого стресу або інтегральної психосоціальної адаптації.

Отримані результати дають підстави вважати, що гіпотеза дослідження підтвердилася частково. Було підтверджено припущення про позитивний зв'язок між самоефективністю та психосоціальною адаптацією студентів, а також про негативний зв'язок самоефективності з дезадаптивністю і сприйманим стресом. Також підтверджено значущу роль сприйманого стресу як негативного предиктора психосоціальної адаптації. Водночас не підтвердилася модераційна роль сприйманого стресу у зв'язку між самоефективністю та адаптацією, а також не було виявлено статистично значущих відмінностей за основними соціально-демографічними характеристиками.

Мету дослідження було досягнуто, а поставлені завдання виконано. Самоефективність можна розглядати як важливий внутрішній ресурс психосоціальної адаптації студентської молоді, пов'язаний із вищою адаптованістю, самоприйняттям, емоційним комфортом та інтернальністю. Водночас результати показали, що роль самоефективності не є ізольованою: адаптаційний стан студентів істотно пов'язаний також із рівнем сприйманого стресу. Практичне значення отриманих результатів полягає в тому, що психологічна підтримка студентів має бути спрямована не лише на розвиток віри у власні можливості, а й на зниження стресового навантаження, формування навичок саморегуляції, підтримку емоційного комфорту та посилення ресурсів соціальної включеності в освітньому середовищі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Березяк К. М. Психологічні особливості адаптації студентів до навчання в умовах війни / К. М. Березяк, О. П. Накорчевська, О. А. Васильєва // Перспективи та інновації науки. - 2022. - № 10(15). - С. 401-411. DOI: 10.52058/2786-4952-2022-10(15)-401-411.
2. Грись А. Соціально-психологічна адаптація студентів-психологів як умова їх успішної професійної соціалізації / А. Грись // Сучасна медицина, фармація та психологічне здоров'я - 2021. - № 2. - С. 24-34. DOI: 10.32689/2663-0672-2021-2-3.
3. Дідух М. М. Проблеми та основні напрями адаптації студентів до умов навчання в закладах вищої освіти / М. М. Дідух // Юридична психологія. - 2019. - № 2(25). - С. 61-69.
4. Освіта України в умовах воєнного стану : інформаційно-аналітичний збірник. - Київ : Міністерство освіти і науки України, 2022. - 358 с.
5. Освіта в умовах воєнного стану: виклики, розвиток, повоєнні перспективи : інформаційно-аналітичний збірник. - Київ : Міністерство освіти і науки України, ДНУ «Інститут освітньої аналітики», 2023. - 64 с.
6. Вища освіта України в умовах воєнного стану та післявоєнного відновлення: виклики і відповіді : науково-аналітична доповідь / В. Г. Кремень, В. І. Луговий, П. Ю. Саух та ін. ; за заг. ред. В. Г. Кременя. - Київ : Педагогічна думка, 2023. - 172 с.
7. Максименко С. Д. Загальна психологія : навч. посіб. / С. Д. Максименко. - 3-тє вид., перероб. та допов. - Київ : Центр учбової літератури, 2021. - 272 с.
8. Москаленко В. В. Соціальна психологія : підручник / В. В. Москаленко. - Київ : Центр учбової літератури, 2008. - 688 с.

9. Орбан-Лембрик Л. Е. Соціальна психологія : підручник : у 2 кн. Кн. 2. Соціальна психологія груп. Прикладна соціальна психологія / Л. Е. Орбан-Лембрик. - Київ : Либідь, 2006. - 560 с.
10. Савчин М. В. Вікова психологія : навч. посіб. / М. В. Савчин, Л. П. Василенко. - Київ : Академвидав, 2006. - 360 с.
11. Подоляк Л. Г. Психологія вищої школи : підручник / Л. Г. Подоляк, В. І. Юрченко. - 3-тє вид., випр. і допов. - Київ : Каравела, 2011. - 360 с.
12. Титаренко Т. М. Психологічне здоров'я особистості: засоби самодопомоги в умовах тривалої травматизації : монографія / Т. М. Титаренко. - Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2018. - 160 с.
13. Титаренко Т. М. Життєстійкість особистості: соціальна необхідність та безпека : навч. посіб. / Т. М. Титаренко, Т. О. Ларіна. - Київ : Марич, 2009. - 76 с.
14. Райгородский Д. Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты : учеб. пособие / Д. Я. Райгородский. - Самара : БАХРАХ-М, 2002. - С. 457-465.
15. Осницкий А. К. Определение характеристик социальной адаптации / А. К. Осницкий // Психология и школа. - 2004. - № 1. - С. 43-56.
16. Bandura A. Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change / A. Bandura // Psychological Review. - 1977. - Vol. 84, № 2. - P. 191-215. DOI: 10.1037/0033-295X.84.2.191.
17. Schwarzer R. Generalized Self-Efficacy Scale / R. Schwarzer, M. Jerusalem // Measures in Health Psychology: A User's Portfolio. Causal and Control Beliefs / ed. by J. Weinman, S. Wright, M. Johnston. - Windsor : NFER-NELSON, 1995. - P. 35-37.
18. Cohen S. A global measure of perceived stress / S. Cohen, T. Kamarck, R. Mermelstein // Journal of Health and Social Behavior. - 1983. - Vol. 24, № 4. - P. 385-396. DOI: 10.2307/2136404.

19. Rogers C. R. Psychotherapy and Personality Change: Coordinated Research Studies in the Client-Centered Approach / C. R. Rogers, R. F. Dymond. - Chicago : University of Chicago Press, 1954. - 447 p.
20. Rogers C. R. On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy / C. R. Rogers. - Boston : Houghton Mifflin, 1961. - 420 p.
21. Erikson E. H. Identity: Youth and Crisis / E. H. Erikson. - New York : W. W. Norton, 1968. - 336 p.
22. Lazarus R. S. Stress, Appraisal, and Coping / R. S. Lazarus, S. Folkman. - New York : Springer, 1984. - 456 p.
23. Baker R. W. Measuring adjustment to college / R. W. Baker, B. Sirk // Journal of Counseling Psychology. - 1984. - Vol. 31, № 2. - P. 179-189.
24. Tinto V. Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition / V. Tinto. - 2nd ed. - Chicago : University of Chicago Press, 1993. - 312 p.
25. Deci E. L. The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior / E. L. Deci, R. M. Ryan // Psychological Inquiry. - 2000. - Vol. 11, № 4. - P. 227-268.
26. Ryff C. D. Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being / C. D. Ryff // Journal of Personality and Social Psychology. - 1989. - Vol. 57, № 6. - P. 1069-1081.
27. Bonanno G. A. Loss, trauma, and human resilience: Have we underestimated the human capacity to thrive after extremely aversive events? / G. A. Bonanno // American Psychologist. - 2004. - Vol. 59, № 1. - P. 20-28.
28. Hobfoll S. E. Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress / S. E. Hobfoll // American Psychologist. - 1989. - Vol. 44, № 3. - P. 513-524.
29. Pajares F. Self-efficacy beliefs in academic settings / F. Pajares // Review of Educational Research. - 1996. - Vol. 66, № 4. - P. 543-578.
30. Zimmerman B. J. Self-efficacy: An essential motive to learn / B. J. Zimmerman // Contemporary Educational Psychology. - 2000. - Vol. 25, № 1. - P. 82-91.

31. Zimmerman B. J. Becoming a self-regulated learner: An overview / B. J. Zimmerman // *Theory Into Practice*. - 2002. - Vol. 41, № 2. - P. 64-70.
32. Scholz U. Is general self-efficacy a universal construct? Psychometric findings from 25 countries / U. Scholz, B. G. Doña, S. Sud, R. Schwarzer // *European Journal of Psychological Assessment*. - 2002. - Vol. 18, № 3. - P. 242-251.
33. Luszczynska A. The General Self-Efficacy Scale: Multicultural validation studies / A. Luszczynska, U. Scholz, R. Schwarzer // *The Journal of Psychology*. - 2005. - Vol. 139, № 5. - P. 439-457.
34. Madson R. C. Self-Efficacy, Perceived Stress, and Individual Adjustment among College-Attending Emerging Adults / R. C. Madson, P. B. Perrone, S. E. Goldstein, C.-Y. S. Lee // *Youth*. - 2022. - Vol. 2, № 4. - P. 668-680. DOI: 10.3390/youth2040047.
35. Liu X. Bidirectional reduction effects of perceived stress and general self-efficacy among college students: a cross-lagged study / X. Liu, Y. Li, X. Cao // *Humanities and Social Sciences Communications*. - 2024. - Vol. 11. - Article 271. DOI: 10.1057/s41599-024-02785-0.
36. Freire C. Coping Strategies and Self-Efficacy in University Students: A Person-Centered Approach / C. Freire, M. M. Ferradás, B. Regueiro, S. Rodríguez, A. Valle, J. C. Núñez // *Frontiers in Psychology*. - 2020. - Vol. 11. - Article 841. DOI: 10.3389/fpsyg.2020.00841.

ДОДАТКИ

Додаток А**Соціально-демографічна анкета та інформована згода**

Шановний(а) учаснику(це)!

Вам пропонується взяти участь у психологічному дослідженні, присвяченому вивченню особливостей самоефективності, психосоціальної адаптації та рівня стресу студентської молоді.

Участь у дослідженні є повністю добровільною. Ви можете припинити участь у будь-який момент, просто закривши форму. Жодних негативних наслідків це не матиме.

Форма є повністю анонімною. У межах дослідження не збираються прізвище, ім'я, номер телефону, електронна пошта, акаунти чи інші ідентифікаційні дані. Результати будуть використані лише в узагальненому вигляді для статистичного аналізу в межах кваліфікаційної бакалаврської роботи.

Окремі питання можуть викликати легкий емоційний дискомфорт, оскільки стосуються стресу, переживань, особливостей самопочуття та адаптації. У разі виникнення дискомфорту учасник може припинити заповнення форми.

Безпосередньої матеріальної винагороди за участь не передбачено. Участь у дослідженні може сприяти кращому усвідомленню власних психологічних станів та подальшій розробці програм психологічної підтримки студентської молоді.

Дані зберігаються у вигляді відповідей Google Forms та використовуються тільки для статистичного аналізу в межах бакалаврського дослідження.

Доступ до даних має дослідник та, за потреби, науковий керівник.

Дослідник: Радченко І. О.

Підтвердження інформованої згоди:

Я ознайомився(лася) з інформацією про дослідження, розумію умови участі, підтверджую, що участь є добровільною та анонімною, і даю згоду на обробку моїх відповідей у наукових цілях.

Варіант відповіді:

Так, даю згоду.

Соціально-демографічна анкета

Ваш вік: _____

Ваша стать:

Чоловіча

Жіноча

Курс навчання:

1 курс

2 курс

3 курс

4 курс

Магістратура

Інше

Форма навчання:

Денна

Заочна

Змішана

Чи поєднуєте Ви навчання з роботою?

Так

Ні

Чи змінювали Ви місце проживання через воєнні обставини?

Так

Ні

Додаток Б**Шкала загальної самоефективності**

Інструкція: нижче наведено твердження щодо того, як Ви зазвичай дієте в різних життєвих ситуаціях. Оберіть один варіант відповіді для кожного твердження.

Шкала відповідей:

1 - ніколи

2 - інколи

3 - переважно так

4 - так, завжди

1. Я завжди можу вирішити складну проблему, якщо достатньо постараюся.
2. Якщо хтось чинить мені опір, я завжди знайду спосіб досягнути свого.
3. Мені легко дотримуватися своїх намірів для досягнення мети.
4. Я переконаний, що успішно впораюся у несподіваних обставинах.
5. Завдяки власній розважливості я впораюся в неочікуваній ситуації.
6. Я здатний вирішити більшість проблем, якщо докладу необхідних зусиль.
7. Я зберігаю спокій перед труднощами, оскільки вмію долати проблеми.
8. Долаючи проблему, я завжди знаходжу кілька рішень.
9. Коли я в складній ситуації, я зазвичай знаю, що робити.
10. Незалежно від того, що трапилося, я завжди можу зарадити собі.

Обробка результатів: підсумковий показник розраховується як сума відповідей за всіма пунктами. Мінімально можливий результат становить 10 балів, максимально можливий - 40 балів. Вищий сумарний бал свідчить про більш виражений рівень загальної самоефективності.

Додаток В

Додаток В**Шкала сприйманого стресу PSS-10**

Інструкція: нижче наведені запитання про Ваші почуття та думки за останній місяць. Для кожного пункту оберіть, як часто Ви відчували або переживали подібне.

Шкала відповідей:

0 - ніколи

1 - майже ніколи

2 - інколи

3 - досить часто

4 - дуже часто

Як часто протягом останнього місяця Ви:

1. Засмучувалися через щось несподіване?
2. Відчували, що не можете контролювати важливі речі у своєму житті?
3. Відчували нервозність і «стрес»?
4. Відчували впевненість у своїй здатності впоратися зі своїми особистими проблемами?
5. Відчували, що справи йдуть саме так, як вам хотілося?
6. Виявляли, що не можете впоратися з усіма справами, які вам доводилося робити?
7. Вдало контролювали почуття роздратування?
8. Відчували, що контролюєте ситуацію?
9. Гнівалися через речі, які були поза вашим контролем?
10. Відчували, що труднощі накопичуються настільки, що ви не можете їх подолати?

Обробка результатів: підсумковий показник розраховується як сума відповідей за всіма пунктами. Пункти 4, 5, 7 і 8 мають зворотне кодування.

Мінімально можливий результат становить 0 балів, максимально можливий - 40 балів. Вищий показник свідчить про вищий рівень сприйманого стресу.

Додаток Г**Методика соціально-психологічної адаптації К. Роджерса - Р. Даймонда**

Інструкція: прочитайте кожне твердження та оцініть, наскільки воно відповідає Вашому звичному стану, поведінці або ставленню до себе та інших.

Шкала відповідей:

- 0 - це мене зовсім не стосується;
- 1 - це мене не стосується;
- 2 - мабуть, це мене не стосується;
- 3 - не знаю, чи це мене стосується;
- 4 - це схоже на мене, але маю сумніви;
- 5 - це схоже на мене;
- 6 - це точно я.

- 1. Відчуває незручність, коли вступає з кимось у діалог.
- 2. Не має бажання розкриватися перед іншими.
- 3. У всьому подобається ризик, боротьба, змагання.
- 4. Має до себе високі вимоги.
- 5. Часто сварить себе за те, що зробив.
- 6. Часто відчуває себе пригнобленим.
- 7. Має сумніви, що може подобатися особам протилежної статі.
- 8. Свої обіцянки виконує завжди.
- 9. Теплі, добрі стосунки з оточуючими.
- 10. Людина стримана, замкнена; тримається осторонь.
- 11. У невдачах звинувачує себе.
- 12. Людина відповідальна; на неї можна покластися.
- 13. Відчуває, що не у змозі змінити щось, усі зусилля марні.

14. На багато речей дивиться очима однолітків.
15. Приймає в цілому ті правила й вимоги, яких варто дотримуватись.
16. Власних переконань і правил не вистачає.
17. Подобається мріяти, іноді - вдень; важко повертається від мрії до реальності.
18. Завжди готовий до захисту і навіть нападу: переживає образи болісно, розмірковуючи над способами помсти.
19. Уміє керувати собою і власними вчинками, примушувати себе або дозволяти собі; самоконтроль для нього - не проблема.
20. Часто змінюється настрій: настає нудьга.
21. Усе, що стосується інших, не хвилює: зосереджений на собі, зайнятий собою.
22. Люди, як правило, йому подобаються.
23. Не соромиться своїх почуттів, відкрито їх виражає.
24. Серед великого скупчення людей відчуває себе дещо самотньо.
25. Нині бажає все покинути, кудись сховатися.
26. З оточуючими зазвичай вільно спілкується.
27. Важко боротися із самим собою.
28. Напружено сприймає доброзичливе ставлення оточуючих, якщо вважає, що не заслуговує на нього.
29. У душі - оптиміст, вірить у найкраще.
30. Людина вперта; таких називають важкими.
31. До людей критичний, засуджує їх, якщо вважає, що вони цього заслуговують.
32. Часто відчуває себе не тим, хто веде, а тим, кого ведуть: йому не завжди вдається думати і діяти самостійно.
33. Більшість із тих, хто його знає, добре до нього ставиться, люблять його.
34. Іноді бувають такі думки, про які не хочеться комусь розповідати.
35. Людина з привабливою зовнішністю.

36. Відчуває себе безпомічним, має потребу відчувати когось поруч.
37. Прийнявши рішення, виконує його.
38. Приймаючи самостійні рішення, не може звільнитися від впливу інших людей.
39. Відчуває почуття провини, навіть коли звинувачувати себе немає сенсу.
40. Відчуває неприязнь до того, що його оточує.
41. Усім задоволений.
42. Почувається погано: не може організувати себе.
43. Відчуває млявість; усе, що раніше хвилювало, стало байдужим.
44. Урівноважений, спокійний.
45. Роздратований, часто не може стриматися.
46. Часто відчуває себе ображеним.
47. Людина спонтанна, нетерпляча, гарячкувата: бракує стриманості.
48. Буває, що поширює плітки.
49. Не дуже довіряє своїм почуттям: вони іноді підводять його.
50. Досить важко бути самим собою.
51. На першому місці - думки, а не почуття: перед тим як щось зробити, добре поміркує.
52. Те, що відбувається, тлумачить по-своєму, здатен нафантазувати зайве.
53. Терплячий до інших і приймає кожного таким, яким він є.
54. Намагається не думати про свої проблеми.
55. Вважає себе цікавою людиною - привабливою як особистість, помітною.
56. Людина сором'язлива.
57. Обов'язково треба нагадувати, підштовхувати, щоб доводив справу до кінця.
58. У душі відчуває перевагу над іншими.
59. Немає нічого, у чому б виявив індивідуальність, своє "Я".
60. Боїться думок інших про себе.

- 61.Честолубний, небайдужий до успіху, схвалення: у тому, що для нього суттєво, намагається бути кращим.
- 62.Людина, у якої на даний момент багато такого, що викликає презирство.
- 63.Людина діяльна, енергійна, ініціативна.
- 64.Пасує перед труднощами й ситуаціями, які загрожують ускладненнями.
- 65.Просто недостатньо оцінює себе.
- 66.Ватажок, вміє впливати на інших.
- 67.Ставиться до себе в цілому добре.
- 68.Людина наполеглива, їй завжди важливо зробити все по-своєму.
- 69.Не подобається, коли з кимось порушуються зв'язки, особливо - якщо починаються сварки.
- 70.Досить довго не може прийняти рішення, потім має сумніви щодо його правильності.
- 71.Розгублений, невпевнений у собі.
- 72.Задоволений собою.
- 73.Йому часто не щастить.
- 74.Людина приємна, приваблює інших.
- 75.Можливо, не дуже вродливий, але може подобатись як людина, особистість.
- 76.З презирством ставиться до осіб протилежної статі й не має контактів із ними.
- 77.Коли треба щось зробити, його охоплюють страх, сумніви.
- 78.Легко, спокійно на душі, немає нічого, що сильно хвилювало б.
- 79.Уміє наполегливо працювати.
- 80.Відчуває, що росте, дорослішає: змінюється сам і змінює ставлення до навколишнього світу.
- 81.Іноді говорить про те, про що насправді не має уявлення.
- 82.Завжди говорить тільки правду.

83. Схвилюваний, напружений.
84. Щоб він щось зробив, треба вперто наполягати на цьому.
85. Відчуває невпевненість у собі.
86. Обставини часто змушують захищати себе, виправдовуватись і обґрунтовувати свої вчинки.
87. Людина поступлива, м'яка у ставленні до інших.
88. Людина, якій подобається міркувати.
89. Іноді подобається хизуватися.
90. Приймає рішення і відразу змінює їх; звинувачує себе у відсутності волі, а вдіяти з собою нічого не може.
91. Намагається покладатися на свої сили, не розраховує на чийсь допомогу.
92. Ніколи не запізнюється.
93. Відчуває внутрішню несвободу.
94. Відрізняється від інших.
95. Не дуже надійний, на нього не можна покластися.
96. Добре себе розуміє, усе в собі приймає.
97. Товариська, відкрита людина; легко спілкується з людьми.
98. Сили і здібності відповідають тим завданням, які треба вирішувати; усе може виконати.
99. Себе не цінує: ніхто його не сприймає серйозно, у кращому випадку усі до нього ставляться поблажливо, просто терплять.
100. Хвилюється, що забагато переймається особами протилежної статі.
101. Усі свої звички вважає позитивними.

Обробка результатів: за результатами методики розраховуються первинні показники адаптивності, дезадаптивності, прийняття себе, неприйняття себе, прийняття інших, неприйняття інших, емоційного комфорту, емоційного

дискомфарту, внутрішнього контролю, зовнішнього контролю, домінування, залежності від інших та ескапізму. На основі первинних показників можуть визначатися інтегральні показники психосоціальної адаптації, самоприйняття, прийняття інших, емоційного комфорту, інтернальності та домінування.